

LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR: TENDENCIAS INTERNACIONALES

PROFESSIONALIZATION OF SCHOOL LEADERSHIP: INTERNATIONAL TRENDS

Inmaculada Egido

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

En las últimas décadas, la evidencia empírica acerca de la influencia de la dirección escolar en el rendimiento académico se ha incrementado de manera notable, por lo que este tema está siendo objeto de atención en las políticas educativas de un gran número de países. Muchas de las reformas realizadas se dirigen a profesionalizar la dirección escolar, en sintonía con las recomendaciones formuladas por los investigadores y los organismos internacionales de educación. Si bien las medidas adoptadas tienen un alcance distinto en cada país, el análisis comparado de las políticas llevadas a cabo permite detectar cuatro líneas de profesionalización de la dirección escolar que son compartidas en buena parte del mundo occidental: el incremento de la formación de los líderes escolares, la clarificación de los criterios de acceso a los cargos directivos, el refuerzo del liderazgo pedagógico de los directores y la definición de estándares de competencias para la dirección escolar. Otras acciones destinadas al refuerzo del liderazgo escolar, como el incremento del atractivo profesional de la dirección, se han puesto en práctica también en algunos sistemas, pero no se perfilan como un eje de cambio tan generalizado en el panorama internacional. El artículo concluye exponiendo la necesidad de plantear las distintas líneas de reforma dentro de una estrategia global y coherente, con el fin de avanzar hacia una dirección escolar de calidad.

Palabras clave: dirección escolar, profesionalización, política educativa, educación comparada, reforma de la educación.

Abstract

Over the last decades, empirical evidence about the influence of school leadership on academic performance has increased remarkably, so a lot of countries are implementing educational policies related to this issue. Most of these policies aim to professionalize school leadership, as the recommendations of researchers and international organizations suggest. Even the scope of measures varies among countries, comparative analysis of policies shows four different procedures shared in most of Occidental countries: increase of school leaders training, settlement of recruitment criteria, reinforcement of pedagogical leadership of school principals and definition of standards for school leadership. Other measures aimed to reinforce school leadership, as making school leadership an attractive profession, have been also implemented in some systems, but they are not equally widespread in the international arena. The article ends remarking the need of bringing up the different ways of reform in a coherent and global strategy, in order to move forward to a high quality school leadership.

Keywords: school Leadership, professionalization, educational policy, comparative education, educational reform.

1. Introducción: la dirección escolar como factor clave de la calidad educativa

Desde hace algunos años, la temática relacionada con la dirección escolar está siendo objeto de una atención creciente por parte de la investigación educativa, que aporta evidencias cada vez más claras acerca de la influencia de este factor para la calidad de la educación.

En realidad, hace ya varias décadas que los estudios enmarcados en la corriente de eficacia escolar pusieron de manifiesto que un liderazgo educativo adecuado es uno de los rasgos que definen a las escuelas de éxito (HALINGER y HECK, 1998), confirmando de ese modo la percepción que a lo largo del tiempo muchos autores ya habían anticipado (ROBINSON, HOEPAS y LLOYD, 2009). Pero, además, en los últimos años el cuerpo de conocimientos sobre esta cuestión no ha dejado de incrementarse, y en estos momentos contamos con un amplio número de investigaciones empíricas que coinciden en señalar el impacto que la dirección escolar ejerce sobre el rendimiento de los estudiantes (HALINGER y HECK, 2010; MANZANO, WATERS y MCNULTY, 2005; SUN y LEITHWOOD, 2012).

A pesar de las dificultades metodológicas que existen a la hora de estimar en términos cuantitativos la influencia de la dirección en los resultados escolares, son varios los estudios que sitúan este factor como el segundo más importante entre todas las variables del centro para el rendimiento académico, solo por detrás de la enseñanza en el aula (LEITHWOOD,

DAYS, SAMMONS, HARRIS y HOPKINS, 2006; DAYS, SAMMONS, HOPKINS, HARRIS, LEITHWOOD, Gu et ál., 2009). Hay que tener en cuenta, además, que los factores que están más cerca de los estudiantes, como los relativos al centro escolar, tienen un mayor impacto sobre su aprendizaje que otras variables del sistema educativo que se encuentran más distantes al alumnado (WANG, HAERTEL y WALBERG, 1993).

Al respecto de lo anterior, la investigación pone de manifiesto que la relación entre el liderazgo escolar y los logros de los estudiantes tiene en gran medida un carácter indirecto. Los líderes contribuyen al aprendizaje de los alumnos a través de su influencia sobre otras personas y sobre las características de su organización. En este sentido, es clave el papel que desempeña el director escolar al influir sobre las motivaciones de los docentes y sobre la cultura de la organización escolar. Los estudios indican, además, que los líderes escolares pueden tener un efecto positivo en el rendimiento de los alumnos, pero también pueden tener el efecto contrario cuando no son capaces de identificar las necesidades de mejora de su escuela o cuando no ponen en práctica las estrategias adecuadas (WARTERS, MANZANO y MCNULTY, 2003).

Por otra parte, los resultados de las investigaciones que cuantifican el efecto de la dirección en el rendimiento escolar, coinciden en señalar que la influencia de este factor es más determinante en las escuelas que atienden a los alumnos con mayores desventajas (Branch, Hanushek y Rivkin, 2012). El liderazgo educativo se muestra, por tanto, como una

dimensión esencial para mejorar los resultados de los centros escolares ubicados en los contextos más vulnerables, por lo que no solo se trata de una cuestión relevante para la calidad de la educación, sino también para la equidad, dado que puede contribuir a la reducción de las desigualdades de rendimiento entre escuelas (ROBINSON, HOEPAS y LLOYD, 2009).

Es importante, por tanto, determinar qué dimensiones, características y prácticas del liderazgo son las que se asocian a la mejora de los resultados. Aunque un repaso a la literatura existente a este respecto desborda las posibilidades de este artículo, existe un consenso generalizado en la importancia del liderazgo pedagógico, es decir, aquel en el que el trabajo de la dirección tiene como meta clara el aprendizaje de los alumnos (DAYS et ál., 2009; MACBEATH y NEMPSTER, 2009). Los directores deben crear el clima adecuado para que los docentes sean mejores, supervisando los resultados alcanzados y alentando el progreso pedagógico, lo que contrasta con la dedicación casi exclusiva a la gestión burocrática que caracteriza la dirección en muchos contextos.

El liderazgo para el aprendizaje implica que el director tiene la capacidad de incidir en la mejora de los procesos de enseñanza desarrollados en la escuela, lo que hace necesario que los centros dispongan de autonomía para llevar a cabo proyectos propios, y generar dinámicas de cambio ajustadas a los contextos en los que se inscriben, sin la presión de unas regulaciones administrativas uniformizadoras. Por otra parte, el director no puede llevar a cabo esa labor en solitario, sino que debe compartir su tarea con otros miembros de la escuela, en un sistema de liderazgo distribuido que haga sostenible el cambio en la organización (DAYS et ál., 2009). Como condición adicional, el liderazgo centrado en el logro de los estudiantes requiere directores adecuadamente preparados y que dispongan de los apoyos necesarios, tanto dentro como fuera de la escuela, para llevar a la práctica su trabajo (RODRIGUEZ y HOYDE, 2002).

2. Estudios internacionales sobre dirección escolar

Puesto que la dirección escolar constituye un factor clave para la mejora de la calidad educativa, no resulta extraño que el interés por este tema haya traspasado las fronteras nacionales, y se haya convertido también en objeto de estudio en la investigación comparativa e internacional. A este respecto, se encuentran en la actualidad numerosos análisis realizados por investigadores o equipos de investigación de ámbitos geográficos muy diversos¹, que contrastan los modelos de dirección escolar vigentes en diferentes sistemas educativos, y su influencia en las prácticas y resultados educativos. No obstante, entre el amplio conjunto de investigaciones que existen a este respecto, las que cobran una mayor notoriedad son las realizadas en el marco de diversas agencias y organismos internacionales, no solo por la relevancia de sus aportaciones, sino, sobre todo, por la amplia difusión que alcanzan sus resultados.

El trabajo de los organismos internacionales en torno a la dirección escolar cuenta con una trayectoria relativamente dilatada, puesto que las iniciativas sobre este tema se remontan a la década de 1980, con diversas líneas de actuación emprendidas por la UNESCO, la OCDE, el Consejo de Europa o la Unión Europea, entre otras organizaciones (EGIDO, 2010). Sin embargo, ha sido en los últimos años, a partir de la publicación de los resultados de las evaluaciones internacionales de rendimiento, como PISA, cuando la atención a la dirección escolar ha recibido un mayor impulso, al aparecer este tema como un factor vinculado a los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Así, en la primera publicación del informe PISA en el año 2000 ya se ponía de manifiesto esta cuestión:

“Existe un interés internacional sin precedentes acerca de cómo los líderes escolares influyen en los resultados de los alumnos. Una razón fundamental para ello es el deseo de los políticos de reducir las persistentes disparidades en los resultados educativos de los diferentes grupos étnicos y sociales, junto a la creencia de que los líderes escolares tienen un rol vital que desempeñar para lograr ese fin.” (OECD, 2001: 127).

Las siguientes ediciones de PISA contemplaron también la temática de la dirección escolar, aportando análisis estadísticos en los que se examinaba la influencia que las variables relacionadas con la autonomía y el gobierno de la escuela ejercen en los resultados alcanzados por los alumnos en los países participantes. Las conclusiones de estos estudios pusieron de manifiesto la existencia de una relación estadística de signo positivo entre el nivel de autonomía que encuentra el director escolar en su centro y los resultados obtenidos en PISA (OCDE, 2006; OECD 2004, 2005).

También el informe TALIS (Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje) de la OCDE, destinado a analizar el ambiente de trabajo en las escuelas de los países participantes en PISA, incluyó diversas cuestiones relativas a la dirección escolar. Los resultados del mismo permitieron perfilar dos grandes estilos de dirección vigentes en el panorama internacional: instruccional y administrativo. Aunque TALIS indica que no hay oposición entre el modelo administrativo y el pedagógico, dado que ambos son compatibles, los datos recogidos en este estudio apuntan a la idea de que el liderazgo pedagógico tiende a asociarse a una mayor cooperación entre el profesorado, a mejores relaciones profesor-alumno, a la implantación de innovaciones educativas, y a un mayor desarrollo profesional del profesorado (OECD, 2009).

Dada la importancia que la dirección escolar parecía alcanzar en los estudios realizados hasta ese momento, la OCDE llevó a cabo en el año 2008 un ambicioso proyecto sobre la Mejora del Liderazgo Escolar, en el que tomaron parte 22 países, y en el que se profundizó con detalle en el papel desempeñado por los líderes escolares (PONT, NUSCHE y MOORMAN, 2008; PONT, NUSCHE y HOPKINS, 2008). A partir de la información recopilada en este estudio, la OCDE estableció un marco de actuación organizado en cuatro ejes que, considerados en conjunto, pretenden contribuir a la mejora del liderazgo y de los resultados escolares. En concreto, los ámbitos de acción que la OCDE formula, a modo de recomendaciones, para sus países miembros son los siguientes:

¹ Sólo a modo de ejemplo, puede señalarse que la Comparative Education Review incluye en su bibliografía sobre Educación Comparada e Internacional correspondiente al año 2011 un total de 48 referencias de estudios dedicados al liderazgo educativo.

- (Re)definir las responsabilidades del liderazgo, con el fin de orientarlo al logro de un mejor aprendizaje de los alumnos.
- Distribuir el liderazgo escolar entre diferentes personas y estructuras organizativas dentro de la escuela.
- Adquirir las competencias necesarias para un liderazgo escolar eficaz, proporcionando a los líderes la formación necesaria durante las distintas etapas de su carrera.
- Hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva, profesionalizando los procesos de selección, incrementando los salarios de los directivos, reconociendo el papel de las asociaciones profesionales y apoyando su desarrollo profesional.

Con el fin de que estas recomendaciones se lleven a la práctica, la OCDE publicó en el año 2009 un instrumento denominado “Mejorar el liderazgo escolar: herramientas de trabajo”. Dicho instrumento se dirige a los responsables de las políticas educativas de cada país, así como a otros grupos interesados, y tiene como fin facilitar el diseño de las políticas sobre liderazgo y su implementación en diferentes contextos (OCDE, 2009).

Fuera del ámbito de acción de la OCDE, pero también teniendo como punto de partida los datos de PISA, la consultora MCKINSEY publicó en 2007 un conocido informe sobre los sistemas educativos de mayor rendimiento. En dicho informe se constataba que los países que obtienen mejores resultados en PISA son aquellos que conceden más importancia a contar con directores escolares eficientes, por lo que el informe subrayaba que un fuerte liderazgo educativo por parte del director es una variable muy relevante a la hora de lograr mejoras en la enseñanza. Con el fin de reforzar el liderazgo escolar, el informe MCKINSEY formuló también algunas recomendaciones para los responsables de las políticas educativas nacionales: conseguir a los docentes apropiados para ejercer el trabajo de director, desarrollar habilidades de liderazgo pedagógico, y concentrar el tiempo de los directores en el liderazgo educativo (BABER y MOURSHED, 2007).

El segundo informe MCKINSEY retomó esta cuestión, al analizar los 20 sistemas educativos del mundo que han logrado un incremento significativo de sus resultados en las evaluaciones realizadas en los últimos años. Entre las medidas que pueden ser efectivas para la mejora de cualquier sistema educativo, este informe señala el desarrollo de las habilidades profesionales de los directores, el establecimiento de un sistema de remuneración que premie los buenos resultados, la dotación de personal administrativo a las escuelas para que los directores puedan centrarse en el liderazgo educativo, y el incremento de la autonomía de los centros. Para los sistemas que quieren pasar del nivel “bueno” a “muy bueno”, como es el caso de España, se indica que las intervenciones deberían lograr que la dirección escolar sea considerada como una verdadera profesión, lo que requiere instaurar prácticas y plantear la carrera profesional con claridad, al igual que se hace en otros ámbitos laborales, como la medicina o el derecho (MOURSHED, CHIJOKE y BABER, 2012).

Por su parte, la Unión Europea (UE), haciéndose eco del trabajo de la OCDE, ha incrementado también en los últimos años su atención al tema de la dirección escolar (EGIDO, 2010). En concreto, el programa de trabajo “Educación y Formación 2010”, aprobado en 2005, subrayó la necesidad de destinar una mayor inversión para reforzar la calidad del liderazgo escolar, iniciando acciones sobre esta cuestión en el marco de varios proyectos Tempus y Comenius. Estas acciones

se han visto reforzadas desde el año 2009, al adoptarse el programa “Educación y Formación 2020”, entre cuyos objetivos estratégicos se incluye la mejora de la dirección y del gobierno escolar (Consejo de la Unión Europea, 2009a). Dentro de las medidas concretas que propone la UE, destaca especialmente la necesidad de aligerar la carga de trabajo administrativo que implica la dirección de los centros educativos en buena parte de los países miembros, dedicando ese tiempo al ejercicio de un liderazgo pedagógico:

“[...] Es importante asegurar que los líderes de escuelas no estén sobrecargados con tareas administrativas, y se concentren en las cuestiones esenciales, tales como la calidad del aprendizaje, el currículum, las cuestiones pedagógicas, y la actuación, motivación y desarrollo del profesorado” (Consejo de la Unión Europea, 2009b).

Como fruto del creciente interés de la UE por esta temática, en el año 2011 se creó la Red de Política Europea sobre Liderazgo Escolar (European Policy Network on School Leadership), financiada por la Comisión Europea. En dicha Red se integran Academias de Liderazgo Escolar, Ministerios de Educación, investigadores y diversos agentes políticos con la finalidad de apoyar a los países miembros de la Unión en la articulación de las políticas sobre liderazgo educativo. Además, también dentro de las iniciativas europeas, la red Eurydice mantiene una base de datos sobre los salarios de los directores escolares, y publica un informe anual en el que se describen las políticas salariales de los países miembros de la UE en relación con la dirección escolar, aportando datos comparativos sobre este tema (Eurydice, 2012).

A la vista de lo anterior, parece fuera de toda duda la trascendencia que los organismos internacionales otorgan a la dirección escolar. El contenido de los informes y publicaciones de dichos organismos deja patente el valor que se otorga al liderazgo y, más concretamente, al liderazgo pedagógico, como factor clave para el logro de unos buenos resultados educativos. Ya no se considera suficiente la figura de un director escolar que sea únicamente un buen gestor, como pudo suceder en el pasado. Ahora tiene que ser el creador de un entorno de aprendizaje adecuado en el centro y el líder del cambio en la organización. Los directores deben estar preparados adecuadamente para su trabajo y tener un rol profesional preciso, orientado al liderazgo pedagógico. Para ello, los directores deben tener una carrera profesional bien definida, en la que su trabajo se vea recompensado de acuerdo con su responsabilidad.

3. Líneas de profesionalización de la dirección escolar: tendencias internacionales

En los años pasados, muchos sistemas educativos han introducido cambios en la dirección de centros escolares, tratando de alcanzar mayores niveles de calidad educativa a través de las líneas sugeridas por los investigadores y los organismos internacionales de educación. Como hace notar la OCDE, “el liderazgo escolar es ahora una prioridad en la política educativa mundial” (PONT, NUSCHE y MOORMAN, 2008: 3) y son cada vez más los países que han incorporado esta cuestión a sus agendas, en el convencimiento de que la dirección juega un rol clave en la mejora de las prácticas escolares y, por ende, en el rendimiento académico de los estudiantes.

Por supuesto, las políticas emprendidas no tienen el mismo alcance en todos los sistemas ni parten de una situación equivalente en ellos, por lo que, a día de hoy, siguen existiendo grandes diferencias en los modelos de dirección vigentes en el panorama internacional. Aunque resulte una afirmación obvia, la dirección escolar no puede abstraerse de las condiciones generales de los sistemas educativos, de sus tradiciones históricas, y de las dinámicas y tensiones que existen en ellos, por lo que la definición del rol directivo en cada país se encuentra necesariamente ligada a estas cuestiones (EGIDO, 1998).

No obstante, a pesar de la variedad existente, los estudios de carácter transnacional muestran una serie de tendencias comunes en torno a la dirección, que reflejan algunos temas que son objeto de interés compartido en diferentes países (CHAPMAN, 2005; MEZZADRA y BILBAO, 2011). Las reformas llevadas a cabo en los últimos años han conducido, en un buen número de países, a una reformulación del liderazgo escolar, que ha tenido repercusiones importantes en la definición del rol de los directores, de sus funciones y de sus ámbitos de responsabilidad. Concretamente, la comparación internacional permite constatar que muchas de las reformas realizadas en el pasado reciente se dirigen a la profesionalización de la dirección escolar, en línea con varias de las recomendaciones expuestas anteriormente.

De hecho, el conocido informe DELORS afirmaba hace ya algún tiempo que, dado que la investigación y la evidencia empírica muestran que uno de los principales factores de la eficacia escolar es el director del centro, “hay que velar para que la dirección de los centros escolares sea confiada a profesionales cualificados” (DELORS, 1996: 136). Más recientemente, la OCDE planteaba que “la evidencia internacional valida el principio de que el sistema escolar se beneficia de la profesionalización de los líderes escolares, proporcionándoles una mejor formación, seleccionándolos y contratándolos de manera profesional con base en el mérito” (OCDE, 2010: 149).

Por tanto, parece existir un cierto acuerdo en el panorama internacional respecto a la idea de que la complejidad de las instituciones escolares, demanda una creciente profesionalización del trabajo de dirección. De hecho, ése es el objetivo al que se encaminan buena parte de los cambios iniciados en distintos países, incluso aunque dicho objetivo no se formule siempre de manera explícita, y aunque persistan diferentes interpretaciones del concepto de “profesionalización” en los diversos contextos nacionales.

Partiendo de la premisa anterior, cabe plantearse cuáles son las vías emprendidas para profesionalizar la dirección escolar en el contexto internacional. En este sentido, el análisis de las políticas de reforma de la dirección llevadas a cabo en los sistemas educativos del mundo occidental permite perfilar, al menos, cuatro estrategias de profesionalización que son compartidas por un amplio número de países. La primera de esas estrategias y, sin duda, la más generalizada, es el incremento de los programas de formación para los líderes escolares. La segunda es el establecimiento de criterios precisos de selección de los directores, con el propósito de dotar de una mayor objetividad a los procesos selectivos. La tercera se orienta a reforzar el liderazgo pedagógico de los directores, en el contexto de un incremento de sus ámbitos de actuación. Por último, la cuarta estrategia la constituye el establecimiento de perfiles y estándares competenciales para la dirección.

3.1. Incremento de la formación para la dirección escolar

La mejora de las cualificaciones de los directores escolares es una de las líneas de profesionalización más ampliamente compartidas en la escena internacional. Puesto que los centros educativos se enfrentan a exigencias cada vez más amplias, la necesidad de ampliar y mejorar la formación de los directores se ha hecho patente en todos los sistemas educativos, y son muchos los países que han emprendido acciones en este sentido.

En el espacio europeo, las reformas en torno a la formación de los directores se iniciaron hace ya más de dos décadas, en paralelo con las políticas dirigidas al incremento de la autonomía para las escuelas. Así, tal como constataba la red Eurydice a principios de los años 90, el incremento de la transferencia de ámbitos de decisión a los centros escolares, se acompañó en muchos sistemas educativos de una mejora de la cualificación del director (Unités Danoise et Portugaise du Réseau Eurydice, 1990). En otros contextos, como el iberoamericano, las reformas en este aspecto se adoptaron más recientemente, o se impulsaron independientemente de los cambios relacionados con la autonomía escolar (GAIRÍN, 2011; MEZZADRA y BILBAO, 2011).

Un repaso a las reformas realizadas en los años pasados permite comprobar que el énfasis se ha puesto sobre todo en la formación inicial de los líderes escolares, que se ha ido extendiendo en duración, y ampliando en contenidos. En la mayoría de los países dicha formación se ha convertido en un requisito obligatorio que los directores deben superar para desempeñar su trabajo, aunque en algunos casos la formación puede cursarse tras el nombramiento para el cargo. La formación permanente, aunque también se ha reforzado en algunos países, no ha sido objeto de reformas tan generalizadas (Eurydice, 2010).

En la mayor parte de los sistemas escolares, la administración educativa se ocupa de la formación de los directores, ya sea directamente, o delegando esta tarea en las universidades o en otras instituciones. Por ejemplo, Finlandia creó en 1999 el Instituto de Liderazgo Educativo en la Universidad de Jyväskylä, con el fin de desarrollar y promover la formación para el liderazgo escolar en el país (Finnish Ministry of Education, 2007). En Suecia la Agencia Nacional para la Educación (Skolverket) es la responsable del Programa Nacional de Formación de Directores, aportando los recursos necesarios a las instituciones de enseñanza superior que se encargan de realizarlo (Eurypedia, 2013).

No obstante, en algunos países se han creado en los últimos años instituciones dedicadas específicamente a la formación de directivos escolares. Así, en el año 2000 Inglaterra fundó el Colegio Nacional de Liderazgo Escolar (NCSL). A esta institución se sumaron después la Academia de Liderazgo en Austria, y la Academia de Líderes escolares en Holanda. También Francia puso en marcha en el año 2003 la Escuela Superior de la Educación Nacional (SEN), encargada de la formación de los administradores y directores escolares del sector público, estableciéndose dos años después un organismo similar para los directivos de las escuelas católicas (IFCEC). Fuera de Europa, un ejemplo de este tipo de instituciones es el Instituto Australiano para la Enseñanza y el Liderazgo Escolar, y también existen iniciativas similares en Estados Unidos (OECD, 2012).

La creación de estas instituciones no responde únicamente a la necesidad de impartir la formación de directivos escolares desde una institución especializada, sino que tiene como objetivo adicional la coordinación de la oferta existente a este respecto, dotándola de una mayor coherencia. Además, se trata de que dicha formación se ajuste en mayor medida a las tendencias más recientes, que consideran el desarrollo del liderazgo como un proceso continuo, para el que se requiere no solo una preparación inicial, sino también programas de inducción y de formación en servicio. En muchos casos, además, estas instituciones tienen la misión adicional de servir como órganos de asesoramiento, y puntos de encuentro para los directores.

Independientemente de cuál sea la institución encargada de la preparación de los directivos, en un gran número de países se constata la tendencia a la búsqueda de alternativas metodológicas y organizativas distintas a los tradicionales cursos de formación. Existe también una preocupación por diseñar estrategias que permitan compaginar la formación de los directivos en competencias y habilidades de carácter general, con la preparación para las necesidades específicas de cada centro escolar. A este respecto, las redes de directivos se han convertido en algunos países en un mecanismo de desarrollo profesional para los líderes escolares, ya sea con reconocimiento oficial, o de manera informal. Las redes virtuales o presenciales permiten el intercambio de experiencias y sirven como un mecanismo de apoyo y asesoramiento para los directores (OCDE, 2010).

3.2. Establecimiento de criterios precisos de acceso a la dirección escolar

En relación con el acceso a la dirección escolar, todos los sistemas educativos se enfrentan al reto de definir criterios de selección que respondan a las habilidades necesarias para un adecuado desempeño de las tareas directivas. En todos ellos se plantea, además, la necesidad de compaginar la objetividad de los procedimientos de acceso al cargo, que permitan valorar en condiciones de igualdad a todos los candidatos, con la adecuación del perfil del director a la realidad concreta de cada centro.

El repaso a los sistemas de selección de directores utilizados en el panorama internacional, muestra la existencia de una amplia variabilidad, ligada a las tradiciones, y a los niveles de centralización o descentralización de los sistemas educativos. El peso de la administración central y local, y de las propias escuelas en la selección, depende en gran medida de esas cuestiones; pero lo cierto es que en los últimos años, independientemente del sistema utilizado, se constata una tendencia a clarificar y formular con mayor precisión los criterios de acceso a los puestos de dirección.

El establecimiento de criterios precisos para el acceso a los puestos directivos trata de garantizar la objetividad y la independencia de los procesos, con el fin de seleccionar a los mejores aspirantes. Se considera también como una medida destinada a que la selección de los futuros directores responda a las competencias necesarias para el desempeño del cargo, y no a otros factores. En este sentido, criterios clásicos, como los años de experiencia docente, tienen cada vez menos peso en la selección en muchos países (ETUCE, 2012).

En los sistemas centralizados lo habitual es que la selección de los directores se realice a nivel nacional. En los descentralizados, por el contrario, la definición de criterios para el acceso a la dirección trata de conjugarse con la participación de los entes locales, y de las propias escuelas en los procesos selectivos. Para ello se establecen procedimientos de acceso en los que dichas entidades toman parte, pero solo tras garantizar que todos los candidatos poseen las competencias requeridas, generalmente mediante una acreditación previa como director.

A modo de ejemplo, puede citarse el sistema utilizado en Inglaterra y Gales. Desde 1997, quienes quieran optar a un puesto de dirección escolar deben obtener la Cualificación Profesional para la Dirección (NPQH). De forma similar, en muchos Estados de Estados Unidos se exige una certificación o licencia para ser director, que habitualmente se consigue mediante la superación de un máster de formación, y la acreditación de algunos años de experiencia. En algunos Estados, se requiere, además, la superación de una prueba.

En Italia los procedimientos de contratación cambiaron también en los años pasados y ahora existe un concurso selectivo para la admisión a un programa de formación. Tras la realización del programa, está previsto un examen final a nivel regional, que es necesario superar para obtener la acreditación directiva (Qualifica di Dirigente) (PAVONE, 2007).

En Chile se ha implantado recientemente un nuevo sistema de acceso a los puestos de dirección escolar. El Ministerio de Educación ha elaborado perfiles de selección, diferentes en función del tipo de centro y de sus necesidades (escuelas de desempeño insuficiente, escuelas rurales, escuelas de alto desempeño, escuelas vulnerables, etc.), que deben utilizarse en la selección. Para llevar a cabo el proceso se requiere la contratación de un asesor externo experto en selección de personal (Ley 20.501).

A partir de 2004 Ontario (Canadá) puso también en marcha una estrategia de mejora del liderazgo escolar, que contempla un conjunto de requisitos para llegar a ser director. Los candidatos potenciales necesitan tener una licenciatura, cinco años de experiencia en la enseñanza, formación adicional como especialista, y superar un programa de acreditación de directores (OCDE, 2010).

Como puede comprobarse, en estas reformas subyace la idea de evitar que la selección de los directores escolares pueda responder a intereses ajenos a las propias capacidades de los candidatos, garantizando que efectivamente existe una selección de los directores, y no una elección de los mismos, para que estos puedan ejercer su liderazgo en la escuela. En cierto modo, esto supone la vuelta a los principios de racionalidad técnica en el gobierno de las organizaciones que ya propugnaba WEBER:

“Los candidatos son seleccionados sobre la base de cualificaciones técnicas. En el caso más racional, éstas son medidas mediante exámenes, o garantizadas mediante diplomas que certifican la formación técnica, o ambos. Son nombrados, no elegidos” (WEBER, 1989: 14).

3.3. Refuerzo del liderazgo pedagógico del director, y ampliación de sus ámbitos de competencia

El trabajo de los directores escolares supone hacer frente a la realización de múltiples y variadas tareas, prácticamente en todos los países. En muchos casos, la atención a todo un amplio abanico de exigencias, especialmente de carácter administrativo, junto con la resolución de los problemas concretos que van surgiendo en la vida diaria de la escuela, ocupan el tiempo de los directores en mucha mayor medida que el desarrollo educativo del centro (EGIDO, 1998). Sin embargo, las orientaciones de la investigación a este respecto indican con claridad que la dirección no puede limitarse a la gestión, sino que debe dirigirse preferentemente a aquellas acciones que promuevan la mejora de la enseñanza, es decir, que debe priorizarse un liderazgo centrado en el aprendizaje de los estudiantes.

Partiendo de lo anterior, el objetivo de las reformas emprendidas en los últimos años en un buen número de países es el de reforzar el liderazgo pedagógico de los directores, puesto que este tipo de liderazgo es el que se asocia de una manera más clara a la mejora de los resultados de los estudiantes (ROBINSON et ál, 2009). En la mayoría de los casos, ese refuerzo del liderazgo pedagógico se enmarca en una ampliación general de las atribuciones del director, en el contexto de una mayor autonomía escolar. Aunque en distinto grado, según el sistema concreto que se analice, existe una tendencia general a fortalecer el poder de los directores, puesto que solo si estos tienen la capacidad para tomar decisiones, es posible que tengan impacto en el aprendizaje de los alumnos. Por el contrario, si el director es únicamente un mero ejecutor de órdenes superiores, no cabe esperar que su tarea sea relevante. En palabras de STOLL y TEMPERLEY (2009):

“Los líderes escolares sólo pueden influir en los resultados de los estudiantes si cuentan con autonomía suficiente para tomar decisiones importantes acerca del currículum, y de la selección y formación de maestros; además, sus principales áreas de responsabilidad deberán concentrarse en mejorar el aprendizaje de los alumnos. Los países optan cada vez más por la toma de decisiones descentralizada, y por equilibrar ésta con una mayor centralización de los regímenes de rendición de cuentas, como las pruebas estandarizadas” (cit. en BOLIVAR, 2010: 12).

Una dirección centrada en la instrucción se relaciona con todas las actividades orientadas a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje que llevan a cabo profesores y alumnos, lo que implica ir más allá de la gestión de las realidades presentes, para rediseñarlas en función de la meta planteada. En ese sentido, el liderazgo pedagógico implica una labor de cambio, de transformación, puesto que no se limita a trabajar en las condiciones existentes, sino que supone modificar dichas condiciones para mejorar las prácticas docentes, y plantear nuevos objetivos de logro. Por ello, las reformas llevadas a cabo en países como Hungría, Irlanda, Noruega o Suecia, por solo citar algunos de ellos, han reforzado las funciones del director en lo que se refiere a la gestión del currículum, y al desarrollo profesional del profesorado (BOLHÖFER, 2011). Es previsible que esta línea continúe en los próximos años, siguiendo las recomendaciones formuladas por la OCDE, y las orientaciones de la Unión Europea.

En algunos sistemas, la potestad de seleccionar al personal de la escuela se considera uno de los factores necesarios para el

ejercicio del liderazgo pedagógico por parte de los directores. Este es el caso de Dinamarca, Finlandia, Hungría o Inglaterra, países en los que los directores tienen un fuerte peso en la selección del profesorado, y del resto del personal del centro. Como señala la OCDE, “dar a los directores de escuela la posibilidad de seleccionar a su personal docente es central para que estos logren establecer una cultura y una capacidad escolares que conduzcan a un mejor desempeño del estudiante” (OCDE, 2010). En otros países, por el contrario, las atribuciones de los directores a este respecto permanecen limitadas.

Como contrapartida a este aumento de las atribuciones, en la mayoría de los países se ha producido un refuerzo de la evaluación de los directivos. Aunque los procedimientos de evaluación son diferentes en cada país, un denominador común de los mismos es la importancia que otorgan a los resultados del centro, teniendo en cuenta el contexto en el que este se inscribe. En muchas ocasiones, las evaluaciones de directivos tienen incidencia en su carrera profesional, y son tenidas en cuenta a la hora de promocionar a otros puestos, o de conseguir incentivos de carácter económico.

Por otra parte, el incremento de las funciones de los directores escolares no significa que la dirección de las escuelas tenga un carácter unipersonal. Por el contrario, en la mayoría de los países el liderazgo escolar es distribuido, ya que la tarea de los directores se compagina con la de los puestos intermedios de dirección, y existe un reparto de funciones entre ellos. Además, en muchos casos la dirección del centro es compartida con los consejos escolares u otros órganos de representación de la comunidad. No obstante, el director sigue siendo el principal referente de responsabilidad en la escuela, prácticamente en todos los sistemas educativos. Si hasta ahora lo era en relación a la implementación de las normas y regulaciones legales, en muchos países se suma también a aquélla en estos momentos, su responsabilidad en relación al rendimiento de los estudiantes.

3.4. Establecimiento de perfiles de competencias para el liderazgo

Una cuarta línea de profesionalización de la dirección escolar, estrechamente relacionada con las tres anteriores, es la que se refiere al establecimiento de perfiles competenciales para la dirección escolar. Al igual que sucede en el caso de los docentes, para los que se han establecido perfiles de competencias, son cada vez más numerosos los sistemas que han introducido perfiles para los directores. Dichos perfiles, o estándares de competencias, son un marco que define lo que hace un director eficaz, y que sirve como punto de referencia, a nivel nacional, para guiar la formación, selección, contratación y desarrollo profesional de los directores (OCDE, 2010).

La idea que subyace a la definición de los citados perfiles es que, aunque los deberes, responsabilidades y tareas que se espera de los líderes escolares suelen estar establecidos en los documentos legales de casi todos los países, lo habitual es que la normativa haga poca referencia a las competencias que los directores necesitan tener para cumplir adecuadamente con su función. Los estándares nacionales de competencias precisan esta cuestión, y sirven para reforzar la posición de los directivos escolares, unificar en cierta medida su formación, y facilitar la selección y la valoración de los candidatos que optan a puestos directivos.

Esta línea de reformas fue iniciada por los países anglosajones, especialmente Estados Unidos e Inglaterra, a los que posteriormente se unieron otros. Así, Estados Unidos estableció en 1996 los estándares de competencia para los líderes escolares, que fueron actualizados en 2008. En Inglaterra los estándares nacionales de liderazgo escolar se formularon en 1997, y han sido revisados en sucesivas ediciones. También Victoria (Australia) estableció en 2005 los dominios de liderazgo que se consideran esenciales, y que se utilizan a partir de entonces para la selección de directores. En el mismo año, Irlanda del Norte definió el marco de estándares para los directores, que sirve de guía sobre el papel que se espera de un director de escuela, e identifica los niveles de exigencia de desempeño para la evaluación y la autoevaluación de los líderes escolares (PONT, NUSCHE y MOORMAN, 2008). Varias provincias de Canadá, como Alberta y Ontario, incorporaron también la definición de estándares en 2009, en el marco de sus programas de mejora escolar.

Sin embargo, los cambios emprendidos a este respecto no se limitan ya al contexto anglosajón, sino que se están extendiendo a otros países. De hecho, en Europa sistemas como los de Austria y Eslovaquia han introducido este tipo de perfiles competenciales, como también lo ha hecho Chile, fuera del ámbito europeo (PONT, NUSCHE y MOORMAN, 2008; Uribe, 2010).

Aunque en cada país se utiliza una terminología diferente, en general, las competencias definidas en los distintos sistemas recogen los ámbitos o dominios de acción de los directores que la investigación ha señalado (SCHRATZ et. ál., 2010). En todos los casos, se trata de definir de manera precisa las tareas directivas que están más relacionadas con la mejora de los resultados de aprendizaje de los alumnos, con el fin de orientar hacia ellas las acciones directivas.

4. A modo de conclusión: la necesidad de reforzar el atractivo de la dirección como línea de trabajo para el futuro

Las reformas comentadas en el apartado anterior, dirigidas explícita o implícitamente a la profesionalización de la dirección escolar, han conducido en los últimos años a una mayor diferenciación entre los puestos docentes y directivos en los centros escolares, que la que existía hasta hace algún tiempo en muchos países. Incluso en los sistemas en los que ya se encontraba previamente una clara distinción entre los roles directivos y los docentes, los cambios realizados han reforzado la especialización de la dirección escolar, en la búsqueda de un liderazgo más eficaz, sin olvidar por ello el principio de participación en el gobierno de las escuelas.

De hecho, el aumento de la formación para el ejercicio del liderazgo, la definición de criterios específicos para la selección de los directores, o el establecimiento de perfiles directivos, parten de la idea de que la dirección escolar tiene una identidad propia, distinta de la docente, y de que las habilidades necesarias para un liderazgo escolar adecuado son diferentes a las que requieren la enseñanza, la tutoría, la orientación educativa, u otras funciones propias del trabajo educativo.

No obstante lo anterior, el análisis de las líneas de cambio emprendidas en la escena internacional permite detectar que, en muchos casos, las medidas formuladas por las agencias y los organismos internacionales, solo se han considerado

parcialmente, dejando de lado otro de los ejes de reforma destinado al refuerzo de la dirección escolar que las mismas fuentes también recomiendan, como es la mejora del atractivo profesional de la dirección. De acuerdo con la OCDE o los estudios de la consultora MCKINSEY, hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva es una condición esencial para captar y retener a los mejores profesionales para la dirección (PONT, NUSCHE y MOORMAN, 2008; BABER y MOURSHED, 2007). Sin embargo, en las políticas desarrolladas por la mayoría de los países, esta línea de trabajo no ha sido objeto de reformas tan generalizadas como las cuatro mencionadas en el apartado anterior, especialmente en lo que se refiere a la mejora de la competitividad de los salarios de quienes ocupan cargos directivos, y a la existencia de apoyos para los directores, tanto para el desarrollo de su tarea como para la movilidad laboral.

Si bien es cierto que en algunos países, como Inglaterra, Irlanda o Suecia, las diferencias salariales entre el profesorado y los directivos escolares son significativas, en otros países esas diferencias son muy escasas (Eurydice, 2012). Además, la realidad es que los ingresos de los líderes escolares siguen siendo más bajos que los de otros puestos con responsabilidades similares, tanto en el sector público, como en el privado, prácticamente en todos los países (ETUCE, 2012). Las condiciones salariales de los directores no se ajustan, por tanto, al rango cada vez mayor de responsabilidades al que deben hacer frente. En este sentido, las nuevas demandas en relación al rendimiento de los estudiantes suponen una fuente de presión adicional para los directores, especialmente cuando no se les dota de los medios necesarios para cumplir con las expectativas depositadas en ellos.

En relación con lo anterior, la carga de trabajo que los directores deben asumir implica que su horario real de dedicación al trabajo, sea muy superior al que habitualmente se estipula en la normativa laboral correspondiente. Además, es frecuente que los directores sigan enfrentándose a la dificultad de compaginar el liderazgo pedagógico con la gestión, lo que requeriría de una mayor dotación de apoyos a los centros, para descargar a los directores de las tareas de tipo administrativo.

Como consecuencia de todo ello, en muchos sistemas educativos el atractivo del cargo se pone en duda y existe un importante problema de ausencia de candidatos para cubrir las vacantes de los puestos directivos en las escuelas, lo cual es especialmente preocupante en un horizonte cercano, en el que se prevé la jubilación de un elevado número de directores en muchos países (PONT, NUSCHE y MOORMAN, 2008).

En el momento actual, resulta preciso, por tanto, dotar a la dirección escolar de los apoyos necesarios para el desempeño de su tarea, y potenciar tanto las remuneraciones como la carrera profesional de los directores, uniendo este eje de reformas a las restantes líneas de profesionalización emprendidas en los años pasados. Tal como proponen los organismos internacionales, en las políticas educativas de los distintos países el fortalecimiento de la dirección escolar debería plantearse como un conjunto de medidas interrelacionadas. A este respecto, conviene tener presente que, como se ha puesto de manifiesto reiteradamente (CHAPMAN, 2005), la estrategia para alcanzar un liderazgo de calidad debe tener un carácter global y coordinado, con líneas de reforma convergentes que se destinen a atraer, desarrollar, y retener líderes eficaces.

Referencias bibliográficas

- BARBER, M. y MOURSHED, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company. Recuperado de: <https://mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/>
- BOLHÖFER, J. (coord.) (2011). *Leadership in Education. European Synopsys*. Hildesheim: NLQ. Recuperado de: http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/reports/European_Synopsis.pdf
- BOLÍVAR, A. (2010). "El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones". *Psicoperspectivas*, vol. 9, n° 2, pp. 9-33. Recuperado de: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/112/109> <http://www.psicoperspectivas.cl>
- BRANCH, G. F., HANUSHEK, E. A. y RIVKIN, S. G. (2012). *Estimating the Effect of Leaders on Public Sector Productivity: the Case of School Principals. NBER Working Paper n° 17803*. Cambridge: National Bureau of Economic Research. Recuperado de: <http://www.nber.org/papers/w17803>
- CHAPMAN, J. (2005). "Recruitment, retention, and development of school principals". *Educational Policy Series*, Paris: UNESCO-IIEP. Recuperado de: http://doc.aea.aideetction.org/data/admin/school_principals.pdf
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2009a). *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)*. Bruselas: Diario Oficial de la Unión Europea 28-5-2009.
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2009b). *Conclusiones del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre el desarrollo profesional de profesores y directores de centros docentes*. Bruselas: Bruselas: Diario Oficial de la Unión Europea 12-12-2009.
- DAY, C., SAMMONS, P., HOPKINS, D., HARRIS, A., LEITHWOOD, K., GU, Q., et ál. (2009). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes. Final Report*. Nottingham: University of Nottingham.
- DELORS, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- EGIDO, I. (1998). *Directores escolares en Europa. Francia, Reino Unido y España*. Madrid: Escuela Española.
- EGIDO, I. (2010). "La investigación comparativa sobre dirección y gestión escolar". En VEGA, L. (Ed.). *El proceso de Bolonia y la Educación Comparada. Miradas críticas*. (pp. 133-148). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- ETUCE (2012). *ETUCE School Leadership Survey*. European Trade Union Committee for Education. Recuperado de: http://etuce.homestead.com/Publications_2012/03.2012_FINAL_ETUCE_School_Leadership_survey.pdf
- EURYDICE (2010). *Cifras clave de la educación en Europa 2009*. Bruselas: EACEA.
- EURYDICE (2012). *Teachers and School Heads Salaries and Allowances in Europe, 2011/2012*. Brussels: ECEA.
- EURYPEDIA (2013): *Sweden. Management Staff for Early Childhood and School Education*. Brussels: EACEA. Recuperado de: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Sweden:Management_Staff_for_Early_Childhood_and_School_Education
- FINNISH MINISTRY OF EDUCATION (2007). *Improving School Leadership. Finland Country Background Report*. Helsinki: Ministry of Education. Recuperado de: <http://www.oecd.org/finland/38529249.pdf>
- GAIRÍN, J. (coord.) (2011). *La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y experiencias*. Santiago de Chile: Santillana.
- HALINGER, P. y HECK, R. H. (1998). "Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995". *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 9, n° 2, pp. 157-191.
- HALINGER, P. y HECK, R. H. (2010). "Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning". *School Leadership & Management*, vol. 30, n° 2, pp. 95-110.
- LEITHWOOD, K., DAY, C., SAMMONS, P., HARRIS, A., y HOPKINS, D. (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning*. Nottingham: National College for School Leadership and Department for Education and Skills. Recuperado de: <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR800.pdf>
- MACBEATH, J. y NEMPSTER, N. (eds.) (2009). *Connecting leadership and learning. Principles for practice*. Londres: Routledge.
- MARZANO, R. J., WATERS, T., y MCNULTY, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Recuperado de: <http://www.ascd.org/publications/books/105125.aspx>
- MEZZADRA, F. y BILBAO, R. (2011). *Los directores de escuela: debates y estrategias para su profesionalización*. Buenos Aires: Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento.
- MOURSHED, M., CHIJOKE, C. y BARBER, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company. Recuperado de: http://www.mckinsey.com/client_service/social_sector/latest_thinking/worlds_most_improved_schools
- OCDE (2006). *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*. París: OCDE.
- OCDE (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Herramientas de trabajo*. París: OCDE.
- OCDE (2010). *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*. París: OCDE.
- OECD (2001). *Knowledge and skills for life: First results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. París: OECD.
- OECD (2004). *Raising the Quality of Educational Performance at School*. París: OECD.
- OECD (2005). *School Factors Related to Quality and Equity. Results from PISA 2000*. París: OECD.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. París: OECD.
- OECD (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century. Lessons from around the world*. París: OECD.
- PAVONE, M. (2007). "La dirección escolar en Italia". *Revista Española de Educación Comparada*, n° 13, pp. 53-82.
- PONT, B., NUSCHE, D. y HOPKINS, D. (eds.) (2008). *Improving School Leadership. Volume 2: Case Studies on System Leadership*. París: OECD.
- PONT, B., NUSCHE, D. y MOORMAN, H. (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. París: OECD.
- ROBINSON, V., HOHEPA, M., y LLOYD, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Best evidence synthesis iteration [BES]. New Zealand Ministry of Education. Recuperado de: <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/60169/60170>
- RODRÍGUEZ, A. y HOVDE, K. (2002). *The Challenge of school autonomy: supporting principals*. LCSHD Paper Series No. 77. The World Bank. Latin America and the Caribbean Regional Office. Recuperado de:

http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/06/000090341_20050606123340/Rendered/PDF/324680771SchoolAutonomy1Principals.pdf

SCHRATZ, M., HARTMANN, M., KŘIŽKOVÁ, E., KIRKHAM, G. A., KECLÍKOVÁ, E., BARÁTH, T. et ál. (2010). *Improving School Leadership in Central Europe*. Budapest: Tempus Public Foundation.

SUN, J. y LEITHWOOD, K. (2012). "Transformational School Leadership Effects on Student Achievement". *Leadership and Policy in Schools*, vol. 11, nº 4, pp. 418-451.

UNITÉS DANOISE ET PORTUGAISE DU RÉSEAU EURYDICE (1990). *Les structures de l'administration et de l'évaluation des écoles primaires et secondaires dans les 12 Etats membres de la C.E.* Bruxelles : Commission des Communautés Européenes.

URIBE, M. (2010). "Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: una clave ineludible en la mejora escolar". *Revista*

Iberoamericana de Evaluación Educativa, Vol. 3, nº 1. Recuperado de: http://rinace.net/rie/numeros/vol3-num1_e/art22.pdf

WANG, M. C., HAERTEL, G. D. y WALBERG, H. J. (1993). "Toward a Knowledge Base for School Learning". *Review of Educational Research*, vol. 63, nº 3, pp. 249-294.

WARTERS, T., MARZANO R. J. y MCNULTY, B. (2003). *Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us about the Effect of Leadership on Student Achievement*. McRel. Recuperado de: <http://www.educationaleaders.govt.nz/Pedagogy-and-assessment/Pedagogical-leadership/Balanced-Leadership-What-30-Years-of-Research-Tells-Us-About-the-Effect-of-Leadership-on-Student-Achievement>

La autora

Inmaculada Egido Gálvez

Es Profesora Titular en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid, habiendo sido acreditada como Catedrática de Universidad. Obtuvo el Premio Extraordinario de Doctorado con la Tesis titulada "Directores Escolares en la Unión Europea" en el año 1998. Su actividad investigadora se centra en el área de la política educativa comparada, habiendo publicado sobre este tema más de diez libros, y una treintena de artículos en revistas especializadas. Es Vicepresidenta de la Sociedad Española de Educación Comparada.



Fuente: Brújula náutica del Instituto Ramis i Ramis de Maó. Menorca