

## **DIRECTORES, CAPACIDADES Y LIDERAZGO**

### ***Directors, Capabilities and Educational Leadership***

Denise Vaillant Alcalde <sup>1</sup>

#### ***Abstract***

*Promoting educational leadership has become a priority for all educational policy makers around the world. At the same time, teachers and principals of schools require training that allows them to undertake leadership roles enabling them to provide guidance, convey enthusiasm and motivate students in their own educational institutions. This article expresses a warning for the issue to be given relevance in Latin America encouraging more researches for identifying teachers' and principals' leadership profiles. A change in this direction will help educational policy makers in the development and implementation of concrete policies aiming at promoting leadership skills in schools, hence achieving a good quality education.*

**Key words:** *Educational leadership - leadership skills bases on training - principal's leadership.*

#### **Resumen**

Fomentar el liderazgo en la escuela se ha convertido en una prioridad para los responsables educativos de todo el mundo. A su vez, los docentes y directores requieren cada vez más, de una formación que fomente capacidades de liderazgo para orientar, entusiasmar y motivar los estudiantes de sus centros educativos. El artículo constituye un llamado de alerta para que el tema adquiera relevancia en América Latina y para que se multipliquen investigaciones que identifiquen el perfil y las prácticas de liderazgo de docentes y directores latinoamericanos. Ese es un camino auspicioso para apoyar a los responsables educativos en el desarrollo de políticas que impulsen las capacidades de liderazgo de docentes y directores en el logro de una educación de calidad.

---

<sup>1</sup> Doctora en Educación por la Universidad de Québec à Montréal, Canadá; Universidad ORT-Uruguay. E-mail vaillant@ort.edu.uy

**Palabras clave:** Liderazgo educativo - formación de capacidades de liderazgo - liderazgo docente

## Introducción<sup>2</sup>

La evidencia internacional muestra que el liderazgo de los directores es clave para el mejoramiento educativo y que existe una serie de características y prácticas básicas compartidas por aquellos que tienen un adecuado desempeño (Leithwood et al., 2006). Todos los estudios apuntan al mismo sitio: los buenos profesores son esenciales para que los estudiantes incorporen aprendizajes significativos y los directores son fundamentales para que los docentes trabajen mejor. En coherencia con esta evidencia, las políticas educativas de los países con mejores resultados han hecho del liderazgo un motor del mejoramiento educativo (McKinsey, 2007).

La existencia de evidencia empírica comparativa sobre los resultados de logros educativos en los países de la OCDE a través de su *Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA)*<sup>3</sup>, permite observar importantes diferencias entre los aprendizajes de los estudiantes de un país a otro. Las evaluaciones de PISA muestran en forma sistemática que algunos países se ubican siempre en los mejores lugares. Tal es el caso de Finlandia, Hong Kong, Corea del Sur, Japón, Canadá, Australia y Nueva Zelanda.

Estos hallazgos nos llevan a preguntar: ¿qué tienen en común esos países que logran el éxito educativo? o, por la negativa, ¿qué le falta a los países que año tras año se ubican “al final de la tabla”? Para responder, el informe del estudio de McKinsey, (2007) analiza los resultados del Programa PISA, mostrando que las diferencias en el éxito no se explican sólo por el gasto educativo; Singapur, destina menor gasto por estudiante que otros países, y sin embargo suele obtener mejores resultados.

---

<sup>2</sup> Las reflexiones que se comparten en este artículo resultan de la conferencia presentada por la autora en el Primer Seminario Red AGE Uruguay: La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa, realizado en Montevideo en Agosto del 2011.

<sup>3</sup> En inglés, Programme for International Student Assessment. El estudio PISA mide el rendimiento educativo de los países de la Organización para la Cooperación de Desarrollo Económico (OCDE). En la última evaluación PISA (2009), participaron 8 países latinoamericanos: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Panamá, Perú y Uruguay. Para más información sobre esta iniciativa, ir a [www.pisa.oecd.org/](http://www.pisa.oecd.org/)

Las claves del éxito están básicamente vinculadas con tres factores: el reclutamiento, la formación y el apoyo de los directores y otros profesionales al trabajo de los docentes en el aula. A estas dimensiones se agrega la generación de dispositivos para atender a los estudiantes con rezago educativo. El estudio McKinsey (2007) se suma a numerosas investigaciones internacionales (Darling-Hammond et. al., 2005; Day et. al., 2007), que demuestran que el adecuado desempeño del docente es un factor que influye en forma decisiva en los logros educativos de los estudiantes. Y en ese buen desempeño, el liderazgo y apoyo de los directores surge como una de las variables intervinientes más robustas.

### **Qué Gestión, qué Director, qué Capacidades**

Una adecuada gestión en un centro educativo se mueve, por un lado, entre aquello que es preciso hacer para que un centro educativo funcione y, por otro, de un conjunto de capacidades de los directores que posibiliten que ese centro trabaje en equipo. Y aunque cada contexto puede demandar distintas capacidades y habilidades de los directores, la literatura identifica al liderazgo educativo como uno de los factores intervinientes en un modelo de dirección deseable.

En una extensa revisión, Ingvarson (2006), analiza un conjunto de informes nacionales e internacionales sobre estándares de práctica profesional del liderazgo escolar, incluidos los enfoques de acreditación de líderes escolares. Entre sus conclusiones destaca que los estándares son cada vez más utilizados para orientar la formación y el desarrollo de líderes escolares, así como de acreditación.

Por su parte, el proyecto *Mejorar el liderazgo escolar* de la OCDE (2008) identificó cuatro áreas de acción que, consideradas en conjunto, pueden ayudar a la práctica de un liderazgo educativo que mejore los resultados de los estudiantes. El liderazgo escolar se ha convertido en un área prioritaria de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y sus países miembros. Durante los años 2006 y 2007, veintidos sistemas educativos participaron en un estudio de la OCDE que se propuso diagnosticar el estado del liderazgo e investigar diferentes estrategias nacionales que permitieran aumentar su calidad y sostenibilidad en las escuelas. Ese estudio identificó cuatro áreas de acción: re-definición de las

responsabilidades del liderazgo escolar; distribución del liderazgo escolar; desarrollo de habilidades para un liderazgo escolar eficaz y transformación de la dirección escuelas en una profesión más atractiva.

En primer lugar, aparece la *necesidad de re-definir las responsabilidades del liderazgo escolar*, debido a los retos planteados a las escuelas. Esto ha llevado a algunos países a desarrollar marcos de referencia para el liderazgo escolar o estándares para los equipos directivos, a fin de proporcionar congruencia y orientación sobre las características y responsabilidades de los líderes escolares. Al desarrollar los marcos de liderazgo, los países deben (OCDE, 2008) considerar la evidencia con respecto a la práctica del liderazgo eficaz, así como las necesidades de los sistemas educativos nacionales. Además, los equipos directivos deben participar junto a los responsables educativos, en el diseño e implementación de esos marcos para sentirse involucrados. Los marcos pueden y deben ser usados como base para la selección, la formación y la evaluación de líderes escolares.

En segundo lugar, el estudio de la OCDE (2008), considera que las funciones y las responsabilidades del liderazgo escolar se están expandiendo con rapidez. Resulta hoy imprescindible *distribuir el liderazgo escolar, comprometiendo y reconociendo una participación más amplia en los equipos de liderazgo*. Una clara definición de las funciones de liderazgo escolar y cómo se éstas se distribuyen puede contribuir a una mayor eficacia de los equipos directivos. Y parecería que el liderazgo distribuido eficaz se basa en los conocimientos más que en el puesto formal o los años de experiencia.

*El desarrollo de habilidades para un liderazgo escolar eficaz* a lo largo de diferentes etapas de la práctica aparece como la tercera área de acción identificada en el estudio de la OCDE (2008). No hay una única manera de proporcionar oportunidades de desarrollo de liderazgo. Los programas de formación deben basarse en investigación acerca del aprendizaje de liderazgo eficaz e incluir un equilibrio adecuado de conocimiento teórico y práctico y de autoestudio. Entre diversas estrategias, se destaca: el trabajo de grupo, las redes y las tutorías.

En cuarto lugar, el mencionado estudio de la OCDE (2008), alude a la

necesidad de *hacer de la dirección escolar, una profesión más atractiva* al asegurar salarios y perspectivas de carrera apropiados. Diversos estudios prospectivos muestran que muchos directores se retirarán en los próximos años y que pocos docentes están en condiciones de asumir puestos de liderazgo de alto nivel (Vaillant, 2011). Expandir las oportunidades de carrera para los equipos directivos, puede hacer la profesión más atractiva y aumentar la motivación de los líderes escolares en funciones.

En el contexto iberoamericano, Álvarez (2010) delimita cuatro capacidades del liderazgo educativo que estima esenciales: capacidad de pensamiento estratégico; capacidad de gestión del aprendizaje; capacidad de relación con las personas y capacidad para la creación y animación de las estructuras organizativas.

*La capacidad del pensamiento estratégico* alude a las habilidades necesarias para promover y gestionar procesos de cambio, generar una misión compartida de la organización y desarrollar un proyecto de dirección. La capacidad de gestión del aprendizaje es aquella relativa a la dirección pedagógica de los centros educativos, a las habilidades para liderar los procesos de enseñanza y para supervisar la labor y el desarrollo profesional del docente.

La tercera habilidad delimitada por Álvarez (2010), apunta a la *capacidad de relación con las personas* y a aquellas que permiten impulsar redes entre los agentes educativos y proyectos institucionales que involucren a los docentes. Por último, la *capacidad para la creación y animación de estructuras organizativas* refiere a la habilidad del director para organizar estructuras que faciliten la coordinación y el trabajo en equipo, en un marco de liderazgo compartido.

También en el contexto iberoamericano, la bibliografía sobre la dirección de centros educativos, abunda en las capacidades que se deban tener para acreditarse como directivo profesional docente. Campo (2010), efectúa un retrato robot de un director ideal a partir de 23 capacidades agrupadas en cuatro bloques que figuran en la Tabla que sigue.

**Tabla N° 1**  
**Capacidades Directivas de un Director Ideal**

<b>Categorías</b>	<b>Capacidades Directivas</b>
Cualidades Personales	Flexibilidad; constancia; autonomía; fiabilidad; integridad; equilibrio.
Destrezas Interpersonales	Empatía; preocupación por los otros; asertividad; escucha activa; claridad y concisión en la expresión; trabajo en equipo.
Capacidad de Dirección y liderazgo	Delegar; motivación; control de calidad; desarrollo del personal; apertura al exterior; liderazgo.
Destreza de técnicas de gestión	Planificación de proyectos; negociación; organización de recursos; comprensión del contexto; negociación.

Referencia: Elaboración propia a partir del Campo (2010)

Además de las capacidades inventariadas por Campo (2010), la bibliografía internacional reciente sobre la dirección de centros, agrega aquellas referidas al uso de las tecnologías de la información y la comunicación que constituyen hoy un requisito para acreditarse como “directivo profesional docente” (Vaillant, 2011).

### **Quiénes son y qué hacen los Directores Latinoamericanos**

A pesar de la importancia que algunos escritos recientes otorgan al liderazgo de los directores de centros educativos, en América Latina, la figura del director ha estado relativamente relegada en el análisis y formulación de políticas concretas para mejorar la calidad educativa (Vaillant, 2011). Para comprender mejor la situación, comenzaremos por presentar algunos datos referidos a las características y el perfil de los directores latinoamericanos, para luego reflexionar sobre la temática del liderazgo como capacidad clave para la mejora educativa.

Los primeros datos que vale la pena destacar refieren a los rasgos demográficos de los directores en centros educativos latinoamericanos. La evidencia

referida a seis países de la región<sup>4</sup> (UNESCO, 2008) sugiere que el personal directivo en las escuelas primarias, generalmente seleccionado del propio cuerpo docente, tiene una edad promedio en el entorno de 40-50 años. En algunos países la media se acerca e incluso supera - a los 50 años. En Argentina, el promedio de edad de los directores es de 49 años, en Uruguay es de 49,4 y en Chile alcanza a 53,9. En Brasil, Paraguay y Perú se ubica entre los 40 y los 46 años (42,5, 40,3 y 40,3 respectivamente). Esto es consistente con un perfil de carrera docente predominante en la región que premia la antigüedad para el ascenso, incluyendo en él el acceso a cargos de gestión y liderazgo (Morduchowicz, 2003; Vaillant y Rossel, 2006).

La provisión de cargos de cargos directivos en muchos países latinoamericanos se realiza según un sistema centralizado, lo que contrasta con países como Finlandia, donde los directores de escuela son elegidos por la comunidad. En América Latina es, por lo general, el gobierno nacional, provincial o municipal quien contrata a los maestros y a los directores de escuela y, además, decide dónde éstos van a ejercer su función.

La información sobre el tipo de tarea desarrollada por los directores (Vaillant, 2011), muestra que éstos dedican buena parte de su tiempo a las tareas de gestión y de administración, y un porcentaje de tiempo bastante menor a funciones pedagógicas. En las escuelas latinoamericanas, al igual que en otras regiones, los directores de centros escolares dedican un alto porcentaje de su tiempo a tareas administrativas lo que los lleva a descuidar, en muchos casos, las funciones pedagógicas (ver Tabla N° 2).

---

<sup>4</sup> Argentina, Brasil, Chile, Paraguay, Perú y Uruguay

**Tabla N° 2**  
**Porcentaje de Tiempo que Directores de Escuelas Dedican a Actividades de Gestión y Administración**

	Argentina	Brasil	Chile	Paraguay	Perú	Uruguay
Gestión y Administración						
Gestión de la infraestructura	72	82	84	53	69	90
Gestión contable	49	62	53	28	36	87
Manejo de temas administrativos	80	86	89	93	85	86
Relaciones públicas	60	54	51	52	44	67
Evaluación de desempeño estudiantil	32	50	45	44	23	33
Monitoreo de progreso en aprendizaje	36	49	33	43	27	28
Registro de progreso de aprendizaje	42	40	39	43	42	27
Coordinación de asignaturas	31	32	36	38	34	25
Organización de actividades extracurriculares	22	34	37	16	26	24

Referencia: Elaboración propia a partir de UNESCO (2008)

La lectura de la Tabla N°2 muestra claramente que las actividades meramente administrativas (gestión de la infraestructura, gestión contable,...) están omnipresentes mientras que otras, más directamente vinculadas a la enseñanza (evaluación del desempeño estudiantil, registro de progresos de aprendizajes ...), son menos frecuentes.

Las actividades que los directores desarrollan para apoyar la enseñanza, refieren al alineamiento de los recursos humanos y materiales al interior de los centros educativos en función del trabajo de enseñanza. Esta categoría de prácticas apunta a la organización de la enseñanza y puede ser de carácter formal, como es la supervisión, pero también y, quizás más importante, puede ser informal. Las prácticas que se agrupan en esta categoría involucran entre otros elementos: la observación de clases, el apoyo técnico a los docentes y el monitoreo de los aprendizajes y de las prácticas docentes (ver Tabla N°3). Lo anterior requiere necesariamente del conocimiento del curriculum y del uso de la información en la resolución de los problemas actuales y potenciales.

**Tabla N° 3**  
**Porcentaje de Tiempo que Directores de Escuelas Dedican a Actividades de Apoyo a la Enseñanza**

	Argentina	Brasil	Chile	Paraguay	Perú	Uruguay
Apoyo a la enseñanza						
Observar clases	75	63	60	72	65	72
Apoyar a docentes de aula	59	39	42	64	45	55
Realizar sugerencias	62	60	53	55	41	63
Estimular a los docentes de aula	35	62	58	44	27	53
Asistir a lecciones	44	19	27	47	38	38
Discutir las visitas a clases	39	24	35	37	30	34
Desarrollo Profesional	26	39	53	18	15	29
Discutir el uso de libros de texto	29	28	25	39	28	18
Evaluar el proceso de los estudiantes	25	26	33	33	23	16
Discutir nuevos métodos de instrucción	23	36	43	32	18	16

Referencia: Elaboración propia a partir de UNESCO (2008)

Tal como lo evidencia la Tabla N° 3, el panorama es preocupante cuando observamos el porcentaje de tiempo que los directores dedican a las tareas de apoyo a la enseñanza. La observación de clases y el apoyo a docentes de aula ocupan un lugar importante, pero siempre en proporciones menores a las presentes en las tareas de gestión y de administración antes señaladas en la Tabla N° 2. A su vez, aspectos como la discusión de metodología de enseñanza, la evaluación del progreso estudiantil, la discusión sobre el uso de libros de texto, ocupan un lugar minoritario en la carga de trabajo de los directores latinoamericanos.

Para completar el retrato del director latinoamericano, debemos agregar que, en las últimas décadas, el fenómeno de la exclusión social tuvo grandes implicaciones y secuelas y obligó a la institución escolar - y a los equipos directivos y docentes concretamente - a asumir funciones de contención social y afectiva, menoscabando así la función propiamente pedagógica de los centros educativos (Vaillant, 2011). Se pide a la escuela lo que la familia ya no está en condiciones de dar: contención afectiva, orientación ético-moral, orientación vocacional. Ser

director en este nuevo contexto de socialización - particularmente en las grandes metrópolis - requiere el desarrollo de nuevas y complejas competencias profesionales.

### **Qué hacer: casos de interés**

Existen, tal como se ha analizado en la sección anterior, obstáculos que frenan el liderazgo efectivo de los directores en las escuelas latinoamericanas, entre los cuales se cuenta: el tiempo consagrado a las tareas administrativas y la falta de capacidades y habilidades para apoyar a los docentes en su tarea. Sin embargo, es posible identificar ejemplos que evidencian que sí es posible contar con un activo liderazgo de los directores que contribuya a la mejora educativa. El caso de Cuba y el de los CETT<sup>5</sup>, ilustra dos “buenas prácticas” en materia de liderazgo efectivo de directores en dos contextos muy distintos y prácticamente en las antípodas, al considerarse los supuestos ideológicos que los fundamentan.

El caso de Cuba se describe en el estudio de Carnoy (2007). Ese autor visitó aulas en Brasil, Chile y Cuba, para tratar de determinar las razones explicativas del desempeño superior de Cuba en las pruebas aplicadas por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de Educación (LLECE)<sup>6</sup> de UNESCO. Esas pruebas se aplican en las áreas de lengua y de matemática y comparan a niños de tercero y cuarto grado de educación básica en trece países latinoamericanos. En comparación con los resultados de los estudiantes de los otros países, la prueba de los estudiantes cubanos fue superior tanto en lengua como en matemática. Además, en Cuba hubo poca diferencia entre los resultados rurales y los urbanos o entre diferentes grupos socio-económicos. Carnoy desarrolla el concepto de que Cuba cuenta con “capital social” que hace una fuerte contribución al proceso educacional. Los cubanos tienen un clima general que apoya la salud y la educación de los niños; esto ha producido padres alfabetizados y docentes con una buena educación, que

---

<sup>5</sup> CETT es el acrónimo en inglés de Centers for Excellence in Teacher Training. Se trata de un proyecto financiado por USAID que se desarrolla en tres regiones de América Latina.

<sup>6</sup> Se trata de sistema de evaluación de la calidad de la educación de América Latina coordinado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe y tiene su sede en Santiago de Chile

tienen estatus social razonable, y que reciben sueldos comparables a los de los médicos.

Los investigadores filmaron videos de aulas de matemática de tercer grado en Brasil, Chile y Cuba, miraron detalladamente los textos escolares, y entrevistaron a altos funcionarios vinculados con la educación, directores, docentes, niños y padres. Encontraron que en Cuba los *directores suministraban apoyo y supervisión regular a los docentes* y que tanto los docentes como los directores se sentían responsables del aprendizaje de sus estudiantes. Carnoy señala que “el sistema cubano tiene desventajas severas obvias, especialmente la falta de libertad política y las limitaciones de elección individual” (p.156) y enfatiza que no está sugiriendo que otros países adopten el modelo político cubano, sin embargo, sí sugiere que hay lecciones a aprender a partir de la experiencia cubana: “el estado tiene que ser mucho más garantía de la educación de calidad para todos - el estado debe aceptar responsabilidad pública por el éxito de los niños” (p.157).

Otro caso interesante en América latina es el de los CETTs, los que tienen, entre otros objetivos, brindar instrucción personalizada (“coaching”) en el aula como parte de su modelo de desarrollo profesional para que los maestros mejoren la enseñanza de lectura en 1er. a 3er. grado. En cada región, CETT’s suministra desarrollo profesional continuado a un grupo de capacitadores que realizan talleres y proveen instrucción individual en el aula a los docentes en el proyecto. Se ha evaluado el Programa en dos oportunidades: en 2004 (Chesterfield et al., 2004) y en 2006 (Culver et al., 2006) y los hallazgos muestran el papel relevante que los directores han tenido en el apoyo a las tareas docentes.

Los hallazgos en las dos evaluaciones realizadas a los CETT’s sugieren que cambiar el desempeño docente es un proceso lento aunque algunos comportamientos son más fáciles de cambiar que otros. Por ejemplo, es relativamente fácil transformar un aula en un medio que promueve la mejora educativa en un contexto donde las metas y los objetivos de aprendizaje no son explícitos. Esas evaluaciones de los CETT sugieren que demora más de un año llevar a cabo los cambios más importantes y que sin el apoyo continuo de los directores a los docentes es muy difícil que éstos puedan implementar estrategias de enseñanza adecuadas. Cuando los directores se

involucran y ejercen un fuerte liderazgo pedagógico, es más fácil para los maestros mejorar la enseñanza de la lectura.

Tanto el caso de Cuba como la experiencia de los CETT`s, confirman los hallazgos de la bibliografía internacional en el sentido que, en los sistemas educativos y los programas que obtienen buenos resultados, los directores ejercen un liderazgo decidido y proveen desarrollo profesional continuo y de calidad para ayudar a los docentes a mejorar su desempeño.

### **Algunas reflexiones finales**

Los hallazgos en América latina, son consistentes con la evidencia internacional que hemos sintetizado brevemente al inicio de esta presentación. Las claves del éxito de un buen director estarían vinculadas, entre otras, al papel clave del liderazgo y al apoyo que éste brinde a los docentes en la mejora de su desempeño.

Las condiciones institucionales en muchos países latinoamericanos, no favorecen un liderazgo efectivo. Así, la situación de muchos directores de centros educativos, es particularmente desfavorable para el ejercicio de ese liderazgo, dadas: las pocas atribuciones que tienen en la gestión de los centros educativos; su deficiente sistema de selección, su inadecuado desarrollo profesional y proceso de promoción; el escaso status asignado a esta posición; y la recarga cotidiana de tareas burocráticas y administrativas a las que son sometidos.

El gran desafío consiste en identificar cuáles son las responsabilidades que queremos tengan los directores de centros educativos y alinear sus atribuciones a dichas responsabilidades. Los directores tienen muchas veces, pocas capacidades de decidir en aspectos relevantes de la gestión escolar. Un segundo paso es hacer de la dirección escolar una función atractiva. Para eso, deben mejorarse los incentivos para ser directivo y potenciar los sistemas de reclutamiento. Un tercer elemento relevante es desarrollar las capacidades de los directivos, tanto en aquellos que ya ejercen estas funciones (formación continua) como en los que están iniciando el camino de la dirección escolar (formación inicial y/o inducción). La formación de

directivos debe ser diferenciada según contextos, combinar espacios formales e informales, y considerar la transferencia de experiencia y buenas prácticas de los “mejores directivos”. Un cuarto paso tiene que ver con concentrar a los directores en lo realmente importante. Hay que entregar a los directores las condiciones (por ejemplo, disminuyendo la fuerte carga administrativa de su trabajo) para que puedan dedicar la mayor parte del tiempo a gestionar los procesos institucionales y pedagógicos en sus escuelas y liceos. Finalmente, es necesario entender que fortalecer el liderazgo escolar supone también distribuirlo. Esto implica, al menos, no concentrar los esfuerzos solamente en los directores y realizar acciones orientadas a identificar tempranamente los liderazgos en los centros escolares para potenciarlos y renovar así esta importante función.

Por otra parte, habría que conocer mejor la manera en que los directores logran mejorar los resultados de los estudiantes, mediante un conjunto de prácticas de liderazgo que les permitan impactar en el quehacer de los docentes en el aula. Este es un paso significativo no sólo para la investigación educativa sino también para la definición de políticas de desarrollo del liderazgo directivo. Estos resultados empíricos ayudarán a fundar políticas en las que dimensiones tales como: la formación de los directivos, la priorización de sus tareas y tiempos, o bien las atribuciones que se les asigna y por las cuales se les evalúa, se establecerán más por la evidencia y menos por la intuición, la tradición o la ideología.

## **BIBLIOGRAFÍA Y LINKOGRAFÍA**

- ÁLVAREZ, M. (2010). *Liderazgo Compartido. Buenas Prácticas de Dirección Escolar*. Amsterdam: Ed. Wolters Kluwer.
- CAMPO, A. (2010). *Herramientas para Directivos Escolares*. Amsterdam: Ed. Wolters Kluwer.
- CARNOY, M. (2007). *Cuba's Academic Advantage*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- CHESTERFIELD, R., CULVER, K., HUNT, B., & LINAN-THOMPSON, S. (2004). *Un Estudio Reflexivo del Desarrollo Profesional de los Docentes en los Centros Regionales de América Latina y el Caribe para la Excelencia de*

- la Capacitación a Docentes, Abril a Noviembre 2004* Reporte Final. Aguirre International; Evaluation of CETT Project for USAID International. Última visita junio 2010 en [http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/PNADF179.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADF179.pdf)
- CULVER, K., HUNT, B., & LINAN-THOMPSON, S. (2006). *Centers of Excellence for Teacher Training (CETT) Professional Development Review*. Washington, D.C.: Report prepared for the United States Agency for International Development (USAID) by the Aguirre Division of JBS International, under the Global Evaluation and Monitoring IQC Task Order 8.
- DARLING-HAMMOND, L., HOLTZMAN, D. J., GATLIN, S. J., & HEILIG, J. V. (2005) *Does Teacher Preparation Matter? Evidence about Teacher Certification, Teach for America and Teacher Effectiveness*. AERA. Última visita junio 2010 en: <http://www.Ncate.org/documents/EdNews/StanfordTeacherCertificationReport.pdf>
- DAY, C., STOBAT, G., SAMMONS, P., KINGSTON, A., GU, Q., SMEES, R., ET AL. (2007) *Variations on Teachers' Work, Lives and Effectiveness*. Research Report No. 743, Department for Education and Skills. Londres: Department for Education and Skills. Última visita junio 2010 en: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR743.pdf>
- INGVARSON, L. Y KLEINHENZ, E. (2006) “Estándares profesionales de práctica y su importancia para la enseñanza”, en *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, España, Última visita junio 2010 en: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340\\_11.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_11.pdf)
- LEITHWOOD, K., DAY, C., SAMMONS, P., HARRIS, A., & HOPKINS, D. (2006). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. NCSL (National College for School Leadership), Department for Education and Skills, UK. Última visita junio 2010, en <http://www.npbs.ca/2007-elements/pdfs/seven-strong%20claims.pdf>
- MCKINSEY, C. (2007). *How the World's Best Performing School Systems Come Out on Top*. Última visita junio 2010, en [http://www.mckinsey.com/App\\_Media/Reports/SSO/Worlds\\_School\\_Systems\\_Final.pdf](http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf)
- MORDUCHOWICZ, A. (2003) “Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes”, en *Documentos de trabajo* N° 23. Santiago de Chile: PREAL.
- OCDE (2008) *Improving School Leadership*. Volume 1: Policy and practice. Paris:

OCDE.

OCDE (2009) *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OCDE.

UNESCO (2008) *A View Inside Primary Schools. A World Education Indicators (WEI) cross-national study*. Montreal: UNESCO-UIS.

VAILLANT, D. (2011). *Improving and Supporting Principal's Leadership in Latin America* en Townsend, T. and MacBeath, J. (eds.) *International Handbook of Leadership for Learning*. Springer, p. 571-58

VAILLANT, D. Y ROSSEL, C. 2006. *Maestros de Escuelas Básicas en América Latina: Hacia una Radiografía de la Profesión*. Santiago de Chile: PREAL.

Artículo Recibido: 13 de Septiembre de 2011

Artículo Aceptado: 17 de Octubre de 2011