

Kotter, J. P. (2000). *Qué hacen los líderes*. Barcelona: Gestión 2000.

Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2003). *The Jossey-Bass academic administrators guide to exemplary leadership* (Vol. 1): Jossey-Bass.

Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2003). *The Leadership Practices Inventory (LPI): Participant's Workbook* (Vol. 47): John Wiley & Sons.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177-199.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.

Leithwood, K., Jantzi, D., Steinbach, R., Bennett, N., Crawford, M., & Cartwright, M. (2003). Fostering teacher leadership. *Effective educational leadership*, 186-200.

Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., & Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 37-67.

Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What do we already know about educational leadership. *A new agenda for research in educational leadership*, 12-27.

Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). Review of research: How leadership influences student learning.

Locke, E. A. (2003). Leadership: Starting at the top. *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership*, 271-284.

MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: a matter of practice. *School leadership and management*, 25(4), 349-366.

McDaniel, E. A. (2002). Senior leadership in higher education: An outcomes approach. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 9(2), 80-88.

Medina Rivilla, A., & Gómez Díaz, R. M. (2014). El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria. *Perspectiva Educacional*, 53(1), 91-113.

Muñoz, G., & Marfán, J. (2011). Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48(1), 63-80.

Padilla, A. (2005). *Portraits in leadership: Six extraordinary university presidents*: Greenwood Publishing Group.

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *The Leadership Quarterly*, 1(2), 107-142.

Pont, B., Nusche, D., Moorman, H., & David, H. (2008a). *Improving school leadership, Volume 1: Policy and practice* (Vol. 1): OECD publishing.

Pont, B., Nusche, D., Moorman, H., & David, H. (2008b). *Improving School Leadership, Volume 2 Case Studies on System Leadership: Case Studies on System Leadership* (Vol. 2): OECD Publishing.

Robinson, V. M., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*: Australian Council for Educational Leaders Winmalee, Victoria, Australia.

Sarasola, M. (Ed.). (2003). *Hacia una cultura de la calidad*. Bilbao: Mensajero.

Smith, Z. A., & Wolverton, M. (2010). Higher education leadership competencies: quantitatively refining a qualitative model. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 17(1), 61-70.

Smylie, M. A., Conley, S., & Marks, H. M. (2002). Exploring new approaches to teacher leadership for school improvement. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 162-188.

Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational researcher*, 23-28.

Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of curriculum studies*, 36(1), 3-34.

Villa, A. (2013). La evaluación de competencias: evaluación del proceso y resultados. In J. P. Royo & A. I. A. Pinilla (Eds.), *Acciones de innovación y mejora de los procesos de aprendizaje* (pp. 29-43). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Villa, A., Poblete, M., Campo, L., & Arranz, S. (2013). *Cuadro de competencias. Materiales para la formación*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). Balanced Leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement. Retrieved from [www.mcrel.org/PDF/LeadershipOrganizationDevelopment/5031RR\\_BalancedLeadership.pdf](http://www.mcrel.org/PDF/LeadershipOrganizationDevelopment/5031RR_BalancedLeadership.pdf) website

## Liderazgo educativo en América latina: tendencias y desafíos Educational leadership in Latin America: trends and challenges

Dra. Denise Vaillant<sup>1</sup>

Universidad ORT Uruguay

### Resumen

Este artículo se basa en una investigación en curso coordinada por la autora, referida a la temática de políticas y prácticas sobre liderazgo educativo en América Latina. El análisis comparativo se centra en fuentes secundarias y busca responder a las siguientes preguntas principales: ¿Cuál es el perfil de los líderes educativos en la región de América Latina? ¿Cuáles son los marcos normativos actuales para el acceso, la formación, los acuerdos contractuales, las tareas y las responsabilidades del trabajo de los directores de centros de educación básica? ¿Cuáles son las políticas, tendencias y desafíos relacionados con el liderazgo educativo?

América Latina tiene diversas realidades en cuanto a: la organización de sus sistemas educativos y la manera de estructurar sus diferentes niveles de educación, las dimensiones de la matrícula, la respectiva distribución entre los sectores público y privado y los porcentajes de escuelas urbanas y rurales. Los países también difieren en cuanto a las características de la gestión del sistema educativo y a sus niveles de descentralización. Sin embargo, en la mayoría de los países, el concepto de liderazgo está estrechamente vinculado con las funciones del director de un centro educativo.

La temática del liderazgo ocupa un lugar importante en la agenda educativa, pero la evidencia empírica es escasa. Existen pocos estudios que sistematizan los principales rasgos y tareas de los directores de los centros educativos de la región. Tampoco hay demasiada investigación acerca de las formas en que los directores pueden apoyar efectivamente el desempeño en el aula profesor. Los estudios en esta área no sólo prometen llenar vacíos significativos en términos de investigación educativa sino que, fundamentalmente, colaborar con los responsables políticos para desarrollar programas de apoyo al liderazgo efectivo del director.

**Palabras clave:** liderazgo educativo, directores, América Latina

### Abstract

This article is based on an ongoing investigation coordinated by the author, referring to policies and practices in the field of educational leadership in Latin America. The comparative analysis focuses on secondary sources and seeks to answer the following key questions: What is the profile of education leaders in Latin America?; What are the current regulatory frameworks for access, training, contractual agreements, the tasks and work responsibilities of principals in basic education?; What are the policies, trends and challenges related to educational leadership?

Latin America has different realities in terms of the organization of educational systems and how to structure different levels of education; the size of enrollment; the respective distribution between the public and private sectors and the percentage of urban and rural schools. Countries also differ in terms of the characteristics of the management of the education system and the different degrees of decentralization. However, in most countries, the concept of leadership is closely linked to the functions of the principal in an educational center.

The topic of leadership has an important place in the educational agenda, but the empirical evidence is scarce. There are few studies that systematize the main features and tasks of principals in the region. Nor is there much research on the ways in which managers can effectively support teacher performance in the classroom. Studies in this area will not only help fill significant gaps in educational research but, most importantly, help policy makers to develop pro-

<sup>1</sup> Posee un Doctorado en Educación de la Universidad de Québec à Montréal, Canadá y una Maestría en Planeamiento y Gestión Educativa de la Universidad de Ginebra, Suiza. Ocupó varios cargos de responsabilidad en la Administración de Educación Nacional de Educación Pública en Uruguay. Es profesora invitada en numerosas universidades latinoamericanas y europeas, asesora de varios organismos internacionales y autora de artículos y libros referidos a la temática de profesión docente, reforma e innovación educativas. Es Presidente del Comité Científico del Observatorio Internacional de la Profesión Docente con sede en la Universidad de Barcelona. Actualmente dirige el Instituto de Educación y el Programa de Doctorado en Educación de la Universidad ORT Uruguay. Es Investigadora Nivel II del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de Uruguay. [vaillant@ort.edu.uy](mailto:vaillant@ort.edu.uy) [www.denisevaillant.com](http://www.denisevaillant.com)

grams to support the effective leadership of the principal.

**Keywords:** educational leadership; principals; Latin America

## Introducción

Es recién en los últimos años que América Latina muestra un interés en las políticas educativas para la promoción del liderazgo de los directores de centros educativos. En la última década, algunos países comenzaron a desarrollar iniciativas para potenciar a sus directores. Sin embargo, en la mayoría de los casos, se constata carencia de investigación estadística y sistemática acerca del liderazgo educativo. Las políticas regionales han sido adoptadas frecuentemente en base a las acciones no contextualizadas implementadas en los países del Norte (UNESCO-OREALC, 2014).

En muchos centros educativos de América Latina, el papel del director se resume a tareas puramente administrativas y de gestión. No se espera que el director ejerza liderazgo educativo a pesar del enorme potencial que éste representa para la mejora de la enseñanza. El liderazgo educativo eficaz, al igual que la enseñanza eficaz, no es un rasgo innato; más bien, se trata de un conjunto de habilidades y competencias que se puede aprender (Vaillant, 2010).

Fomentar el liderazgo educativo se ha convertido en una prioridad para los responsables de las políticas educativas de todo el mundo en la actualidad. Numerosos estudios e investigaciones (Pont, Nusche y Moorman, 2008) han demostrado que es necesario tener en cuenta el papel actual de los líderes educativos. Los directores de hoy se enfrentan con el desafío de repensar su liderazgo para promover entornos pedagógicos positivos que faciliten el aprendizaje del estudiante. ¿Cuál es el estado del arte en América Latina en relación con el liderazgo educativo?

El presente artículo se centra en las políticas de liderazgo en América Latina en los niveles de educación primaria y secundaria en los sectores público, reconociendo que las responsabilidades de liderazgo pueden ser diferentes según el nivel educativo. Como ya se ha señalado, se considera como una limitante en la mayoría de los casos la existencia de pocos estudios que, por lo general, son aproximaciones no del todo fiables o que sólo están disponibles para un cierto nivel de la enseñanza o del sector educativo.

## Las nociones acerca de liderazgo educativo

Es importante destacar el concepto de liderazgo que subyace a este artículo. El contexto en el cual ejerce su función un director de centro educativo ha cambiado en las últimas tres décadas, tal como evidencian numerosas reformas educativas pasadas y en curso. Entre los ejemplos de las reformas implementadas figuran el énfasis en una gestión basada en la escuela; la implementación de nuevos programas curriculares y la introducción de las tecnologías de la información y de la comunicación.

El liderazgo se ha convertido en un concepto cada vez más importante en la literatura sobre gestión educativa. Durante la última década, un número importante de estudios concluye que la noción de liderazgo educativo está fuertemente asociada al papel de un director. La síntesis de los principales trabajos sobre el tema muestra que:

- el liderazgo educativo representa aproximadamente el 25% de incidencia en los logros de los alumnos (Marzano, 2005 et al.);
- la mejora de centros educativos con bajos resultados se produce si existe un liderazgo potente de los directores (Louis et al., 2010);
- los resultados de los aprendizajes estudiantiles mejoran cuando los directores impulsan el desarrollo profesional de los docentes (Louis et al., 2010)

Elmore (2004) discutió algunas de las dificultades que hay que superar para la mejora del liderazgo educativo. Muchas de estas dificultades se relacionan con lo que el autor define como un “acoplamiento débil” entre el “núcleo técnico” del sistema educativo y la “estructura administrativa”. Son los directores quienes deben proporcionar un sentido de enfoque organizacional a los docentes y al personal del centro educativo.

El liderazgo no es una cualidad innata; ésta se puede aprender y desarrollarse. Además, el liderazgo debe ser distribuido, no con el fin de restringir la responsabilidad individual del director, sino más bien para transmitir la idea de que los líderes necesitan crear una “cultura común de expectativas” mediante la cual el equipo de centro educativo tiene que rendir cuentas por su contribución al resultado colectivo (Elmore, 2004).

Los datos facilitados por TALIS<sup>1</sup> muestran que los estilos de liderazgo de los directores se relacionan con el clima de trabajo profesional de los docentes. Cuando los directores desarrollan un liderazgo distribuido, los docentes tienen a desempeñarse en un clima educativo de respeto mutuo lo que redundará en una mayor satisfacción en el trabajo (OECD, 2014a y la OECD, 2014b).

El liderazgo educativo puede distribuirse entre personas que ocupan diversos roles y funciones, tal como los directores y los subdirectores, los equipos técnicos, las comisiones escolares, los asesores educativos y otro tipo de personal (Pont, Nusche y Moorman, 2008). Sin embargo, en la mayoría de países de América Latina, el concepto de liderazgo educativo muchas veces se reduce exclusivamente a la labor de los directores de los centros.

## El liderazgo de los directores

Muchos autores y responsables políticos han hecho hin-

<sup>1</sup> El Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, siglas del inglés Teaching and Learning International Survey) de la OCDE examina diversos aspectos referidos al desarrollo profesional docente; ideas, actitudes y prácticas de los profesores; la evaluación y el retorno de información que reciben los profesores; y la dirección escolar en los 23 países participantes.

capí en el importante papel de los directores para apoyar a los maestros y profesores y mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. El problema es que, en América Latina, así como en otras partes del mundo, los directores tienen que dedicar un alto porcentaje de su tiempo en tareas administrativas, lo que les lleva a descuidar las funciones más pedagógicas.

La cantidad total de tiempo asignado a la gestión y tareas administrativas es siempre superior a la asignada al liderazgo educativo y pedagógico. La discusión de temas tales como el desarrollo profesional del docente, el uso de libros de texto y la evaluación de los alumnos, ocupa una parte menor de la carga total de trabajo de los directores de la región (Murillo 2007).

Parecería que a los directores no les queda tiempo para realizar tareas de carácter pedagógico y tienen escasa participación en los procesos de toma de decisiones. En muchos países, cuestiones como la contratación y promoción de los docentes o los asuntos relacionados con el gasto presupuestario, e incluso las decisiones curriculares se hacen a nivel nacional o estatal / provincial.

El estudio realizado por Murillo (2007) que analiza el trabajo de los directores de las escuelas de ocho países de América Latina encontró que éstos pasan la mayor parte de su tiempo en tareas burocráticas (36,4%), seguido de las actividades de liderazgo pedagógico (20,1%) y otras tareas relacionadas con el desarrollo profesional (17,3%) y relacionamiento con las familias de los alumnos (16,1%). Un estudio posterior indica que en la mayoría de los países de América Latina los directores cubren una multitud de tareas, con un predominio del ámbito administrativo y relativamente baja asignación de tiempo para las actividades del liderazgo pedagógico, con la excepción de Cuba (Murillo y Romano, 2013).

TALIS revela que los directores de escuelas en México tienden a ejercer una dirección administrativa en detrimento del liderazgo educativo. Al mismo tiempo el estudio muestra que allí donde existen prácticas de enseñanza innovadoras de los docentes se registra un fuerte liderazgo pedagógico de los directores. Además en las escuelas de México en las que los directores ejercen su liderazgo pedagógico parecería que mejora el clima escolar y el trabajo en equipo de los docentes (OCDE, 2014 a; OCDE, 2014b).

Liderar una escuela involucra diversas tareas, entre las cuales se encuentran la gestión de recursos humanos, financieros y de infraestructura. Además, requiere el trabajo con la comunidad y relacionamiento con los padres o tutores responsables de los niños y jóvenes. Por otra parte, existe creciente evidencia que muestra que los directores tienen un papel importante para atraer docentes con buen desempeño. Lo anterior nos lleva necesariamente al tema de cómo se seleccionan y se forman los directores de las escuelas, y cuál es el énfasis que se pone en el liderazgo pedagógico (Barber y Mourshed 2007).

El liderazgo pedagógico se vincula estrechamente con la capacidad que tiene el director para identificar los buenos docentes. De ahí que en un número creciente de países

de América Latina, se involucra a los directores en los procesos de evaluación del desempeño docente. La naturaleza y el grado de esta participación varía ampliamente y pueden incluir entrevistas, observaciones en el aula y revisión de otros instrumentos de evaluación docente, como la auto-evaluación y el informe de pares. Además en la medida que los directores tengan la capacidad para identificar las fortalezas y debilidades de los equipos docentes, ellos pueden incidir favorablemente en la mejora de la enseñanza y en los procesos de desarrollo profesional (Burns y Luque, 2014)

Los hallazgos en América Latina en relación al papel de los directores en la mejora del desempeño docente son consistentes con los hallazgos de la investigación internacional, tal los resultados del informe McKinsey (2007). Este informe analiza los sistemas educativos de los países con el rendimiento académico más alto en las pruebas PISA (como Finlandia y Corea del Sur) o en las pruebas TIMSS (como Singapur). El estudio concluyó que las diferencias en el rendimiento escolar no se explican por el gasto educativo. Por ejemplo, Singapur tiene un menor gasto por estudiante que en otros países, sin embargo, obtienen los mejores resultados en las pruebas PISA. De acuerdo a esa investigación, la clave para el éxito educativo se puede encontrar en tres aspectos principales vinculados con el liderazgo educativo: el reclutamiento, el desarrollo profesional docente y el apoyo a los docentes en el aula. A esas tres dimensiones, el estudio McKinsey añade una cuarta, referida a la creación de dispositivos institucionales para apoyar a los alumnos con dificultades de aprendizaje.

Al considerar la situación actual en América Latina, es importante señalar también que el aumento de los niveles de exclusión social ha generado nuevas responsabilidades para los centros educativos, los docentes y los directores. En muchos casos, directores y docentes han tenido que asumir nuevos roles sociales, en detrimento de los aspectos más pedagógicos. Hoy se le pide a la escuela, mucho de lo que la familia no puede dar: contención social y afectiva y orientación a niños y jóvenes. Ser un profesor, un maestro o un director en este nuevo contexto de socialización requiere el desarrollo de competencias profesionales complejas (Vaillant y Marcelo, 2009).

## Las políticas y prácticas en la región

Las políticas dirigidas a los directores en los países de América Latina, se impulsan por lo general desde los Ministerios de Educación. En los países con mayor nivel de descentralización, como Argentina y Brasil, las políticas se establecen a nivel de cada estado o provincia. Por otra parte, hay poca diferencia entre las estructuras institucionales dedicadas a la enseñanza y las específicas para directores (OREALC 2014).

Las normas y reglamentos vinculados con los directores suelen implementarse desde diversas unidades u organismos dentro de los Ministerios de Educación, e involucran cuestiones tales como la fijación de salarios y condiciones de trabajo, los concursos para proveer vacantes y el desarrollo y la promoción de actividades de formación. No exis-

ten organismos especializados en los países latinoamericanos, para abordar la temática del liderazgo educativo (OREALC, 2014). El ámbito de competencia de los directores es, a menudo, limitado y está centrado principalmente en las políticas de admisión de alumnos. Algunos países, como Cuba o Nicaragua, son la excepción a la regla y otorgan un poder considerable a sus directores para contratar o despedir docentes (OREALC, 2014).

Chile constituye un buen ejemplo de políticas referidas a liderazgo educativo con la definición de un "Marco para la Buena Dirección". Se trata de criterios establecidos para la formación y la evaluación de los directores en las áreas de liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos y la gestión de clima organizacional y convivencia (Burns y Luque, 2014).

Algunos países como Colombia o Ecuador también tienen estas normas para los directores, mientras que otros están en proceso de implementación (Perú, México, República Dominicana). El problema es que estos estándares de desempeño o referenciales para la actividad de los directores se relacionan escasamente con otras políticas existentes, reduciendo significativamente su impacto potencial (OREALC, 2014).

#### Los estilos de liderazgo educativo

Cómo distribuyen su tiempo los directores constituye un indicador fundamental para apreciar cuál es el estilo de liderazgo ejercido. La investigación muestra claramente que existe diferentes tipos de liderazgo si se considera la distribución del tiempo para el ejercicio de sus diversas funciones (Murillo y Román, 2013). Así, podemos distinguir en América Latina tres estilos diferentes de liderazgo (Murillo y Román, 2013):

- Líderes que dan prioridad a la administración y organización de la institución;
- Líderes que orientados a poner práctica las ideas y brindar apoyo pedagógico;
- Líderes que centran sus esfuerzos en la generación de recursos en el relacionamiento con la comunidad educativa.

La literatura sobre el tema encuentra que la cantidad de tiempo dedicado al liderazgo pedagógico incide favorablemente en el rendimiento del estudiante (Pont, Nusche y Moorman, 2008). Sin embargo, hay pocos estudios en América Latina que vinculan liderazgo educativo e incidencia en el aprendizaje. Entre éstos, destaca el trabajo de Murillo y Romano (2013), que confirma la importancia y el papel de la gestión educativa y del liderazgo en el aprendizaje y el rendimiento de los alumnos.

Murillo y Romano (2013) muestran claramente que, cuando los directores ejercen liderazgo pedagógico, esto afecta positivamente el aprendizaje logrado por los alumnos de primaria en las áreas de matemáticas y lectura en once países de América Latina. En particular, el estudio muestra que el rendimiento en matemáticas y lectura de los alumnos de sexto de primaria aumenta en aquellas escuelas

donde los directores pasan una mayor parte de su tiempo en tareas tales como la promoción y el desarrollo de proyectos educativos, la actualización de planes de estudio, el apoyo y la orientación de la enseñanza, la supervisión y la evaluación y retroalimentación de la tarea docente. Por lo tanto, lo que permite este tipo de liderazgo de los directores se traduce claramente en la mejora de la educación que se imparte en las escuelas.

#### Tendencias prometedoras

Un caso interesante es discutido por Carnoy (2007), quien visitó las aulas en Brasil, Chile y Cuba. Este investigador encontró que, en Cuba, los directores de las escuelas brindan un amplio apoyo y supervisión sistemática a los docentes. Aunque Carnoy señala que el sistema cubano tiene características propias que lo diferencian de los otros países latinoamericanos, constituye un caso inspirador en lo que respecta al liderazgo pedagógico en las escuelas.

Como ya se ha señalado, otro caso interesante en América Latina es Chile, donde en 2011 se aprobó una ley para fortalecer el proceso de selección y la autonomía y la responsabilidad de los directores. Los directores pueden despedir hasta un 5 por ciento de los maestros de sus escuelas cada año por motivos de rendimiento y deben firmar acuerdos de desempeño con los gobiernos locales que los contratan. El gobierno también introdujo el Programa de Formación de Directores de Excelencia en 2011, que ha proporcionado capacitación en liderazgo a más de 1.600 de los 7.000 directores del país (Burns y Luque, 2014)

Otro caso relevante es el de Colombia, donde la reforma integral docente del año 2002 estableció nuevas normas de entrada, un proceso de prueba y una nueva carrera para los docentes. La reforma también dio a los directores de escuela la responsabilidad explícita de evaluaciones anuales de desempeño de sus maestros y facultad de despedir a los maestros que obtengan una puntuación inferior a 60 puntos en dos evaluaciones de desempeño sucesivas. Pero la evidencia disponible muestra que los directores se han mostrado reacios a ejercer su poder de despedir a los profesores (Burns y Luque, 2014).

Ecuador, en el año 2009, también reformó radicalmente el proceso de normas y de selección de directores de escuela, que antes eran designados de por vida. A una gran parte de los directores de las escuelas del país se le ofreció la jubilación anticipada para permitir el ingreso de directores más jóvenes y con una formación actualizada. También en Perú se han establecido estándares técnicos más altos para los directores de escuela y se ha implementado un sistema para su evaluación (Burns y Luque, 2014).

#### Algunas conclusiones

En este artículo hemos intentado mostrar que el liderazgo educativo es hoy uno de los mayores desafíos para América Latina. A pesar de la diversidad de contextos, parece que la mayoría de los países se encuentran en una etapa

temprana en relación con el establecimiento de las políticas para el liderazgo educativo.

En muchas escuelas de América Latina, el papel del director es puramente administrativo y de gestión, y existen pocas expectativas en cuanto al liderazgo pedagógico. Como esta revisión ha mostrado, los directores tienen serias limitaciones en los procesos de toma de decisiones. Asimismo, hay deficiencias notorias en el sistema para la selección, promoción y desarrollo profesional de los directores, quienes aparecen con frecuencia abrumados por las tareas burocráticas y administrativas que los distraen de preocupaciones pedagógicas más importantes.

Si bien han existido reformas en algunos países de América Latina, todavía es mucho lo que queda por hacer en materia de políticas que fomenten el liderazgo pedagógico de los directores. Parece esencial tener en cuenta las diversas dimensiones estratégicas de liderazgo: el estado, condiciones de trabajo y salarios, funciones y normas de funcionamiento, los sistemas de selección, promoción y evaluación, así como de formación inicial y permanente.

América Latina necesita más estudios para conocer la incidencia del liderazgo pedagógico de los directores en el aprendizaje de los alumnos. Esta ha sido una preocupación central en la investigación educativa anglosajona pero no lo ha sido en los países latinoamericanos. Es necesario comprender mejor las formas en que los directores pueden impactar positivamente en los resultados educativos de los alumnos mediante la detección de un conjunto de prácticas de liderazgo que apoyan efectivamente el desempeño en el aula del profesor. Los estudios realizados en este ámbito no sólo ayudarán a llenar importantes vacíos de investigación educativa, sino que, principalmente, permitirán a los responsables políticos desarrollar programas para apoyar el liderazgo pedagógico de los directores.

El marco para el liderazgo educativo exitoso es un tema que se discute en todo el mundo por su importancia en la mejora de los aprendizajes. Y en ese sentido vale la pena recordar a Leithwood y Costa-Louis (2012) cuando afirman que, hasta la fecha, todos en todos los casos documentados de mejora en los aprendizajes de alumnos en las escuelas, es posible identificar un liderazgo educativo talentoso.

#### Referencias bibliográficas

Barber, M. y Mourshed, M. (2007). How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top, McKinsey & Company, Social Sector Office. [http://www.mckinsey.com/client/service/social\\_sector/our\\_practices/education/knowledge\\_highlights/best\\_performing\\_school.asp](http://www.mckinsey.com/client/service/social_sector/our_practices/education/knowledge_highlights/best_performing_school.asp)

Burns, B. and Luque, J. (2014). Great Teachers. How to Raise Student Learning In Latin America and the Caribbean. Washington D.C.: The World Bank.

Carnoy, M. (2007). Cuba's Academic Advantage. Stanford, CA: Stanford University Press.

Elmore, R. (2004). School reform from the inside out. Cambridge, MA: Harvard University Press

Louis, K.C., Leithwood, K., Wahlstrom, K.L., Anderson S.E. (2010). Learning From Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning. Minnesota: the Center for Applied Research and Educational Improvement (CAREI) at the University of Minnesota and the Ontario Institute for Studies in Education at the University of Toronto (OISE/UT).

Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). School leadership that works: From research to results. Alexandria, VA: ASCD.

Murillo, F. J. (Coord.). (2007). Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. Bogotá: Convenio Andrés Bello. Murillo, F.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.

OECD (2014a). New insights from TALIS 2013: Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education, TALIS, OECD Publishing, Paris.

OECD (2014b). TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, TALIS, OECD Publishing, Paris.

Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). Mejorar el liderazgo escolar. París: OCDE

UNESCO-OREALC. (2014). El liderazgo efectivo escolar. Un estado de arte en base a ocho sistemas escolares de América latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

Vaillant, D. (2010) "Improving and supporting the leadership of school principals in Latin America". In: The international Handbook on Leadership and Learning ISSN/ISBN: 2040-1310

Vaillant, D. y Marcelo García, C. (2009). Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea.