

Prácticas de liderazgo para el aprendizaje en América Latina: un análisis a partir de PISA 2012

Denise Vaillant^a
Eduardo Rodríguez Zidán^b

Resumen

Los sistemas educativos latinoamericanos sufrieron importantes transformaciones en las últimas décadas. Sin embargo, la incidencia en los resultados del aprendizaje ha sido baja y esto tendría relación, entre otros factores, con el papel de los directores. Parecería que los resultados del aprendizaje mejoran allí donde hay liderazgo pedagógico y donde existe orientación e intervención de los directores en el diseño curricular a impartir. Este artículo se basa en los datos del Informe 2012 para los ocho países de América Latina que participaron del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú y Uruguay. En particular, se analizan las opiniones de los directores en relación a la dimensión “currículo, políticas y prácticas escolares”. Los hallazgos dan cuenta de una realidad muy diversa y heterogénea con relación a las prácticas de liderazgo en los países examinados. Entre los resultados principales del estudio cabe destacar que en un número importante de países, los directores no basan sus prácticas en una formulación precisa y por escrito de estándares para la mejora del aprendizaje. Además, parecería que la promoción de confianza y autoconfianza en el profesorado por parte de los directores es excepcional. Finalmente, un amplio porcentaje de directores hace poco uso de la investigación para la toma de decisiones.

Palabras clave: Liderazgo pedagógico. América Latina. Pisa 2012. Dirección escolar.

1 Introducción

En los últimos años, diversos resultados de investigaciones académicas e informes internacionales (DAY et al., 2009; 2010; LEITHWOOD, 2009; OCDE, 2013;

^a Universidade ORT, Instituto de Educação. Uruguay.

^b Universidad ORT. Uruguay.

Recebido em: 31 ago. 2015

Aceito em: 23 nov. 2015

UNESCO-OREALC, 2014) acumulan evidencia empírica y hallazgos que coinciden en identificar la función de liderazgo escolar como clave para asegurar la calidad de la educación. Las investigaciones en torno al tema del liderazgo se han multiplicado y se han centrado en el análisis de la figura del líder y también en sus funciones y tareas. Estamos ante un concepto complejo, para el que no existe un único modo de entendimiento, ni de aplicación, que se define por un exigente conjunto de funciones que incluyen la administración financiera, la gestión de recursos humanos y el liderazgo para el aprendizaje (PONT; NUSCHE; MOORMAN, 2008).

Algunos análisis efectuados en la última década en América Latina muestran con claridad que los resultados de aprendizaje mejoran allí donde hay liderazgo pedagógico y donde existe orientación e intervención de los directores en el diseño curricular a impartir. Así un estado del arte basado en ocho sistemas escolares de América Latina y el Caribe (UNESCO-OREALC, 2014). Un segundo estudio más específico, demuestra que cuando existe preocupación de los directores por los aprendizajes, hay más probabilidad de que mejore el rendimiento en matemática y en lectura en el sexto año de educación primaria (MURILLO TORRECILLA; ROMÁN CARRASCO, 2013).

La situación de los docentes en América Latina ha sido ampliamente retratada por investigaciones diversas (VAILLANT, 2013; UNESCO-OREALC, 2012) y existe hoy suficiente información en relación a: los procesos de formación, las condiciones laborales y la evaluación de desempeño de maestros y profesores latinoamericanos. La mayoría de los trabajos de investigación concluye que los docentes son la clave para la mejora de los resultados educativos y que los directores de escuela son de vital importancia para que los maestros y profesores puedan trabajar mejor (VAILLANT, 2015). Sin embargo, se conoce bastante menos acerca de los directores; existen pocos estudios que sistematicen adecuadamente sus principales rasgos y prácticas.

La literatura de los años 2000 ha recogido la idea-fuerza ya ampliamente aceptada, relacionada con que el cambio escolar debe radicar primeramente en las propias comunidades escolares y con que ello requiere de un decidido liderazgo para el aprendizaje (TIMPERLEY, 2011). Hoy, más que nunca, se requieren estudios que respondan entre otros, a los siguientes interrogantes: ¿cuáles son las prácticas de gestión del conocimiento y liderazgo para el aprendizaje en América Latina?, ¿cuál es la capacidad de liderazgo de los directores a partir del uso de la información y de la evidencia?, ¿en qué medida los directores promueven capacidades críticas y sociales de los estudiantes?, ¿cómo generan confianza en los docentes?, y ¿utilizan la capacidad de influenciar a otros para generar confianza y lograr las metas de la escuela?

El análisis que se presenta en este artículo está basado en los datos del Informe 2012 para los ocho países de América Latina que participaron del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA (por sus siglas en inglés, *Programme for International Student Assessment*): Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú y Uruguay.

Específicamente, el estudio recoge información cuantitativa sobre cinco variables de contexto escolar, y se centra en tres aspectos asociados al liderazgo escolar: a) capacidad de liderazgo a partir del uso de información y evidencia; b) promoción de las capacidades críticas y sociales de los estudiantes; y c) generación de confianza como estrategia de consolidación de la comunidad docente.

El artículo se organiza en cuatro apartados. En primer lugar, se presentan notas conceptuales referidas a la temática del liderazgo escolar a nivel internacional, y en América Latina. Luego se exhibe el diseño metodológico que da sustento al estudio. En un tercer apartado, se descubren los principales resultados de la investigación. Finalmente, se incluye una breve discusión de resultados.

2 Notas conceptuales

2.1 ¿Qué dice la investigación internacional?

Existen básicamente dos conceptualizaciones referidas al liderazgo escolar (SPILLANE; HEALEY, 2010). La primera se refiere a la personalidad, el estilo y la capacidad de las personas; la segunda vincula el liderazgo con las formas de organización y, en menor medida, con las prácticas individuales. Además, los resultados de las investigaciones sobre la gestión de las instituciones educativas constatan la existencia de dos grandes modelos o estilos de liderazgo: uno basado en la regulación administrativa y burocrática de la escuela, y otro centrado en los procesos de aprendizaje y en el rendimiento escolar (PONT; NUSCHE; MOORMAN, 2008).

Históricamente el liderazgo escolar ha sido vinculado al papel y funciones de los equipos directivos de los centros educativos (SCHLEICHER, 2012). Sin embargo, en la última década, se insiste en el liderazgo como una cultura común de expectativas, en la que todos son responsables por su contribución al resultado colectivo (LEITHWOOD; LOUIS, 2011). En particular, el liderazgo centrado en el estudiante (ROBINSON, 2011) surge como una nueva línea de investigación y aporte de las nuevas teorías sobre la dirección escolar en centros eficaces que logran reducir las tasas de repetición y mejorar los aprendizajes.

La revisión de la literatura referida a experiencias exitosas de liderazgo escolar destaca el importante rol del líder (especialmente los directores o equipos de dirección) en la generación de prácticas y modelos de gestión escolar que logran buenos resultados educativos (DAY y SAMMONS, 2013).

Los directores suelen estar sobre-exigidos a nivel administrativo, no tienen tiempo para tareas de índole más pedagógica, y participan poco de los procesos decisorios. La principal dificultad para consolidar un liderazgo escolar efectivo tiene relación con las tareas y actividades de los directores, que han aumentado y se han complejizado. El cúmulo de las exigencias externas ha llevado, en muchos casos, a una fragmentación de la función (BOLÍVAR; LÓPEZ; MURILLO, 2013).

Para atender la complejidad creciente de la tarea, Elmore (2010) señala que la función principal de los directores debería ser impulsar el aprendizaje organizacional en los centros educativos. A esa misma conclusión arriba Day et al. (2009), cuando afirma que el aprendizaje organizacional es el camino para asegurar un liderazgo efectivo y un aprendizaje escolar de calidad.

Los estudios de McBer (2000) permiten identificar algunas características en los directores de escuelas que influyen significativamente en el progreso del estudiante. El liderazgo es uno de esos rasgos, pero esta vez este concepto es entendido como la flexibilidad, la habilidad y la disposición para adaptarse a las necesidades de una situación y para cambiar de estrategia. El liderazgo implica también la capacidad para fijar parámetros claros y para lograr que otros se responsabilicen por sus resultados. A lo anterior, se agrega la habilidad de orientar, entusiasmar y motivar a los docentes y a los estudiantes.

Un trabajo reciente de Day y Sammons (2013) complementa el estudio de McBer (2000) y va más allá al describir con mayor precisión las principales claves de un liderazgo exitoso (ver Tabla 1)

La literatura científica centrada en el análisis de las prácticas de liderazgo en escuelas exitosas ha descrito las características de los directores que desarrollan un liderazgo efectivo (LEITHWOOD, 2009), y también ha mostrado cuál es su papel en las escuelas del siglo XXI (UNESCO, 2010; UNESCO-OREALC, 2014). Se trata de aportes sumamente relevantes para repensar el liderazgo de directores de escuelas a la luz de los cambios ocurridos, tanto en el contexto socioeconómico, como en la vida de las aulas de los países latinoamericanos.

Tabla 1. Desafíos y dimensiones claves de un liderazgo exitoso.

Desafíos que enfrentan los líderes escolares	Dimensiones claves de un liderazgo exitoso
Construir una comunidad de aprendizaje profesional en la escuela	Definir la visión, los valores y la misión de la escuela
Integrar conocimientos y habilidades básicas en un currículo amplio y equilibrado	Mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje
Asegurar consistentemente la buena enseñanza y el aprendizaje	Rediseñar y enriquecer el plan de estudios
Gestionar estratégicamente los recursos y el medio ambiente	Mejorar la calidad de la formación de los maestros Construir relaciones y diseñar proyectos educativos dentro de la comunidad escolar
Desarrollar proyectos y asociaciones más allá de la escuela	Construir relaciones y diseñar proyectos educativos fuera de la comunidad escolar Hacer énfasis en valores comunes

Fuente: Elaboración propia con base en Day y Sammons (2013).

Tabla 2. Enfoque metodológico: estudio sobre liderazgo educativo en ocho países latinoamericanos.

Dimensión Liderazgo	Metodología	Fuentes	Resultados Esperados
Currículo, políticas, prácticas escolares	Análisis descriptivo	Referencias secundarias; PISA 2012	Estimar y comprender cuál es el nivel de autonomía del director en la toma de decisiones acerca del currículo, políticas y prácticas de los centros educativos
Alumnos y docentes	Análisis descriptivo y de asociación	Referencias secundarias; PISA 2012	Estimar y comprender cuál es el papel del director en relación a la selección del alumnado y del personal docente
Clima escolar y evaluación de estudiantes	Análisis de asociación y correlación	Referencias secundarias; PISA 2012	Estimar y comprender la capacidad de incidencia del director en el clima escolar y en la evaluación de estudiantes
Estructura, recursos materiales/financieros de la escuela	Análisis de asociación y correlación	Referencias secundarias; PISA 2012	Describir y comprender el nivel de autonomía del director en relación a la estructura y a la gestión de recursos materiales y financieros

PISA: Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes.

Fuente: Elaboración propia (2013).

2.2 América Latina, situación educativa y liderazgo escolar

La investigación acerca de la situación del liderazgo escolar en América Latina se enmarca en una región con serios problemas de repetición de cursos y de deserción escolar. En la mitad de los países de América Latina y el Caribe, aproximadamente un 16% de los niños escolarizados abandona la escuela antes de haber finalizado los estudios primarios. En República Dominicana, El Salvador, Guatemala y Surinam, aproximadamente un 35% de los niños abandona la escuela primaria antes del último grado; el peor porcentaje es el de Nicaragua con un 56% (UNESCO-OREALC, 2013). La situación de repetición es también preocupante. Tomando el conjunto de la educación primaria, la tasa de repetición llega en el año 2010 a casi un 5% de los países de la región. Es decir, cada año, alrededor de 1 de cada 20 alumnos fue reprobado en su grado. El efecto acumulado de la repetición y el ingreso tardío al sistema escolar hizo que en el año 2010 la tasa promedio de sobre-edad en enseñanza primaria en la región fuera de 9%, aunque en Colombia, Brasil y Nicaragua, llegó al 21% (UNESCO-OREALC, 2013).

En América Latina y el Caribe se ha producido una extensión normativa de la enseñanza obligatoria, que pasó de un promedio de 9, a 12 años de escolaridad (LÓPEZ, 2007); sin embargo, el acceso a la educación sigue siendo desigual en detrimento de los grupos más desfavorecidos. La inclusión tampoco se ha logrado, porque existen grandes diferencias tanto en el logro de resultados académicos entre los diferentes sectores sociales, como en la calidad de los conocimientos adquiridos (ÁVALOS, 2007). Estudios recientes referidos a los resultados de PISA 2012 ponen de manifiesto el grave problema estructural de los países de América Latina, que presentan una correlación inversa entre desempeño escolar en Matemáticas y origen socioeconómico de los estudiantes (TIRAMONTI, 2014, RIVAS, 2015).

A partir del contexto antes mencionado, podemos preguntarnos ¿quiénes son y cuál es el perfil de los directores latinoamericanos? Considerando los datos relevados por UNESCO-OREALC (2014) podemos afirmar que, en promedio, quienes se desempeñan en la dirección de centros educativos del continente: son mayoritariamente hombres, tienen entre cuarenta y cincuenta años, poseen un título terciario, son docentes que buscan mayor remuneración y reconocimiento, y han tenido algún tipo de formación en gestión escolar. Debemos señalar, además, que es común a los directores el desarrollo de tareas burocráticas y de gestión administrativa, antes que de funciones asociadas a la supervisión de prácticas pedagógicas.

Una investigación centrada en el liderazgo educativo en ocho países de la región latinoamericana (UNESCO-OREALC, 2014), concluye que: las políticas hacia el sector carecen de un enfoque sistémico, pues no fomentan el liderazgo directivo

escolar, la autonomía de la función o la institucionalidad pública sobre gestión; y que el liderazgo educativo es precario y carece de especialización. Se constata además que la información sobre los directores todavía es escasa, genérica y contribuye poco al diseño de programas que articulen la formación con planificación, estudios de monitoreo y revisión de las prácticas de gestión con base en evidencias.

Ser un director y ejercer el liderazgo escolar en América Latina requiere el desarrollo de competencias profesionales pedagógicas complejas (VAILLANT, 2013); con frecuencia, las tareas administrativas son preponderantes en detrimento de las funciones pedagógicas. Los directores dedican un alto porcentaje de su tiempo a tareas administrativas y a actividades tales como el control y la supervisión de recursos materiales y humanos (OCDE, 2009). El seguimiento y la evaluación de los progresos de aprendizaje, así como el desarrollo profesional de los docentes, son menos frecuentes (UNESCO, 2008).

3 Diseño metodológico

El artículo se basa en los hallazgos preliminares de un proyecto de investigación en el que participan los dos autores, y referido al liderazgo escolar en América Latina. Dicho proyecto busca mejorar la comprensión actual acerca de políticas y prácticas de liderazgo escolar en América Latina. Para avanzar en la comprensión del fenómeno, se analizó la situación de los ocho países latinoamericanos que participaron en las pruebas PISA en el año 2012.

La investigación considera el liderazgo de acuerdo a cómo operan los directores en relación a 4 dimensiones principales:

- currículo, políticas y prácticas escolares;
- tipo de alumnado y de personal docente;
- clima escolar y evaluación de estudiantes;
- y, estructura, recursos materiales y financieros de la escuela.

El cuadro que sigue resume los diferentes enfoques metodológicos empleados en el estudio, así como las fuentes de información que han sido utilizadas y los resultados esperados.

En este artículo se presenta un avance de resultados relacionados con la dimensión “currículo, políticas y prácticas escolares”. El diseño metodológico se basa en un análisis descriptivo de variables asociadas a las prácticas de gestión y liderazgo escolar en la región. El estudio recoge información cuantitativa sobre

cinco variables de contexto escolar, también denominadas variables contextuales académicas (dos de ellas nominales, y el resto medidas por una escala tipo Likert de seis posiciones de intensidad). Para el análisis se identificaron cuatro aspectos asociados al liderazgo instruccional según PISA 2012: gestión del conocimiento; capacidad de liderazgo a partir del uso de la información y la evidencia; promoción de las capacidades críticas y sociales de los estudiantes; y generación de confianza como estrategia de consolidación de la comunidad docente.

En la Tabla 3 se presentan: las preguntas referidas a las cinco variables contextuales (mencionadas más arriba); el nivel de medición; la consideración sobre el agrupamiento o no de categorías para el análisis; y las referencias a las fuentes de datos.

La información recogida y posterior análisis estadístico descriptivo tienen la ventaja de validez y confiabilidad que otorgan los procedimientos de muestreo polietápico, como el llevado a cabo por PISA 2012 en cada país. Sin embargo, dos advertencias deben considerarse. En primer lugar, los hallazgos se basan en la autopercepción y declaración de los directores. En segundo orden, la potencialidad y contribución del análisis estadístico a la generalización de los resultados debe entenderse a partir de los límites propios de la metodología empírica, que deliberadamente deja fuera del modelo el mundo de las interpretaciones y representaciones.

Con relación a las limitaciones del estudio, es necesario señalar algunos aspectos y comentarios sobre la metodología utilizada. La investigación acumulada sobre métodos y validez en las ciencias sociales muestra un consenso cada vez más generalizado sobre la necesidad de maximizar la objetivación (reduciendo las fuentes de invalidez) en el análisis de procesos sociales complejos, como lo son las prácticas de liderazgo y gestión escolar. En tal sentido, es recomendable que futuras investigaciones complementen y profundicen los hallazgos de este estudio con abordajes de articulación de métodos cuantitativos y cualitativos del tipo “*multimethod approach*” (KELLE, 2001; CRESWELL, 2005), o aproximaciones *multi-método* que implementan diseños basados en el *bricoleur* metodológico (DENZIN; LINCOLN, 2005).

4 Resultados

4.1 Aproximación al liderazgo escolar según PISA 2012

Los resultados que se presentan en este artículo se refieren al análisis de PISA 2012, año en el que intervinieron 67 países de los cinco continentes. En la región de América Latina participaron ocho sistemas educativos: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú y Uruguay.

Tabla 3. Variables contextuales académicas, categorías y fuentes de datos.

CÓDIGO (*)	Temas y preguntas del cuestionario PISA 2012	Nivel de medición	Categorías	Reformulación	Fuente
SC39Q01	El director refiere si existe o no especificación escrita del perfil curricular del Centro y de las metas educativas	Nominal	SÍ/NO	NO	PISA 2012. Cuestionario escuela
SC39Q02	El director se refiere a si existe o no especificación escrita de los estándares de desempeño de los estudiantes	Nominal	SÍ/NO	NO	PISA 2012. Cuestionario escuela
SC34H	El director refiere si llama la atención de los profesores acerca de la importancia del desarrollo de las capacidades críticas y sociales de los alumnos	Ordinal	No ocurrieron 1-2 veces al año 3-4 veces al año Una vez al mes Una vez por semana Más de una vez por semana	No se produjo 1-4 veces al año Una vez al mes Al menos una vez por semana	PISA 2012. Cuestionario escuela y bases de datos interactiva
SC34E	El director refiere si promueve prácticas de enseñanza basadas en la investigación educativa reciente	Ordinal	No ocurrieron 1-2 veces al año 3-4 veces al año Una vez al mes Una vez por semana Más de una vez por semana	No se produjo 1-4 veces al año Una vez al mes Al menos una vez por semana	PISA 2012. Cuestionario escuela y base de datos interactiva
SC34F	El director refiere si elogia a los docentes cuyos estudiantes son activos participantes en el proceso de aprendizaje	Ordinal	1-2 veces al año 3-4 veces al año Una vez al mes Una vez por semana Más de una vez por semana	No se produjo 1-4 veces al año Una vez al mes Al menos una vez por semana	PISA 2012. Cuestionario escuela y base de datos interactiva

PISA: Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes.

(*) código del Cuestionario de Centro (2013).

Fuente: Elaboración propia.

En el año 2012 se aplicaron pruebas para evaluar conocimientos y aptitudes en tres áreas: Lectura, Ciencias Naturales y Matemática. Tal como se ha adelantado, además del cuestionario a estudiantes, PISA recoge información sobre los centros educativos con base en declaraciones de los directores escolares, y aporta información sobre las siguientes dimensiones:

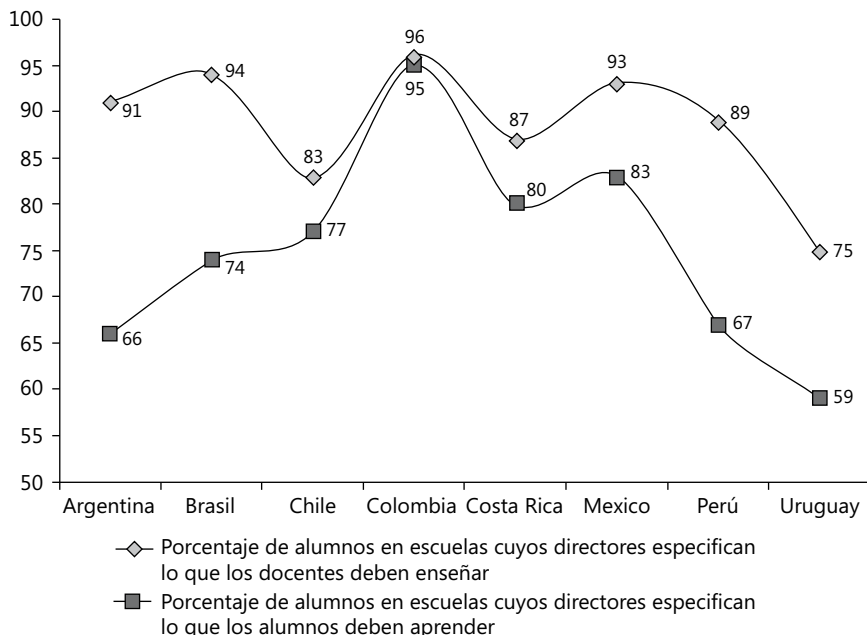
- La estructura y organización del Centro Educativo.
- Los estudiantes y el plantel docente.
- Los recursos del Centro Educativo.
- La educación en el Centro Educativo, el currículo y la evaluación.
- El clima del Centro Educativo.
- Las políticas y prácticas del Centro Educativo.

4.2 Prácticas de los directores y directoras y gestión del conocimiento

El cuestionario sobre las características de los centros que se aplica durante las pruebas PISA incluye dos preguntas referidas a las prácticas de los directores, que recogen evidencias sobre las formas de gestionar el conocimiento que se imparte en las escuelas. En el Gráfico 1 se comparan los porcentajes de respuestas (con base en las declaraciones de los directores) con respecto a si existe o no especificación escrita acerca de lo que los estudiantes deben aprender y acerca de los que los docentes deben enseñar.

En América Latina, según los datos presentados en la Gráfico 1, una mayoría contundente de los estudiantes de la región asiste a escuelas cuyos directores indican haber especificado el *currículum* y los objetivos de la enseñanza. Sin embargo, los datos también permiten observar que el porcentaje de directores que declara especificar lo que los alumnos deben aprender es altamente heterogéneo. En todos los casos (con excepción de Colombia, en donde coinciden los dos indicadores) los directores reportan mayor interés y preocupación por indicar los contenidos del *currículum* que por señalar a sus docentes aquello que los estudiantes deben aprender.

Esta brecha que separa las dos funciones claves relacionadas con el *currículum* que estamos analizando, puede ser una variable que explique la varianza entre países con respecto a los resultados y los logros. En cierta medida, los datos parecerían sostener la hipótesis de que sistemas cuyos directores tienen una mayor presión sobre los aprendizajes (liderazgo efectivo), logran mejores resultados. Tal afirmación podría justificar el hecho de que en los países de rápida mejora, como Chile, Brasil y Perú, la distancia entre uno y otro indicador sea menor. O dicho en otros términos, que en aquellos sistemas con menores niveles de logros (o incluso con puntuaciones



Fuente: Elaboración propia con base en datos de PISA (2012).

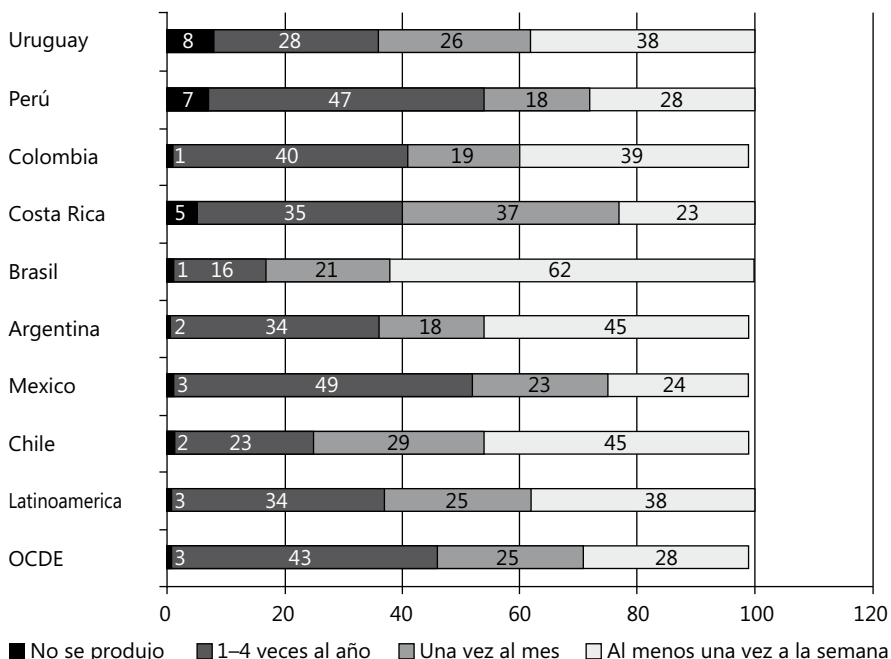
Gráfico 1. Prácticas de los directores y directoras en relación a gestión del conocimiento: comparación del % de alumnos según país.

en Matemática que no mejoran, como es el caso de Uruguay) la distancia entre la prescripción curricular y la práctica efectiva sobre los aprendizajes, sea mayor (casi cuarenta puntos porcentuales para Uruguay, y treinta y cinco para Argentina).

4.3 Prácticas del equipo directivo y desarrollo de las capacidades críticas y sociales de los alumnos

En ocasiones, el aprendizaje estudiantil es el resultado de una senda indirecta de efectos (ANDERSON, 2010) o de redes de factores que simultáneamente se asocian con la transformación de las prácticas y con la mejora. Uno de esos factores es la capacidad que muchos directores/as manifiestan para promover en el profesorado la importancia de desarrollar las capacidades críticas y sociales de los estudiantes. Los datos del Gráfico 2 muestran una realidad heterogénea y diversa en los países que participaron en PISA 2012.

Considerando para el análisis el porcentaje de respuesta de directores que reportan desarrollar esta capacidad por lo menos una vez a la semana, podemos



OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

Fuente: Elaboración propia con base en PISA (2012).

Gráfico 2. Prácticas de los directores en relación al desarrollo de las capacidades críticas y sociales de los estudiantes: % de alumnos según país.

constatar que Latinoamérica presenta un promedio levemente superior al de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos – OCDE, (38 y 28%, respectivamente). A excepción de Brasil (en donde 6 de cada 10 directores declara promover esta acción por lo menos una vez a la semana), el resto de los países presenta una realidad muy diversa. Argentina, Chile, Colombia y Uruguay integran un grupo cuyo promedio en esta variable es similar a la media del continente. En Costa Rica, México y Perú, el uso de esta estrategia, según la declaración de los directores de centros, es muy poco frecuente en el año.

4.4 Prácticas del equipo directivo y promoción de una enseñanza basada en la investigación educativa reciente

Los enfoques hacia la mejora escolar se caracterizan por implementar acciones y proyectos que ponen el énfasis en la colaboración y la investigación (AINSCOW, 2005). El uso de la información (bases de datos, estadísticas escolares, registros e indicadores de los estudiantes) y la capacidad de utilizar la investigación

como instrumento para el desarrollo de comunidades profesionales de docentes (BOLÍVAR; LÓPEZ; MURILLO, 2013), son dos variables que producen un co-efecto positivo que contribuye a medir y monitorear el progreso de las escuelas. Una forma de conocer más sobre esta característica del liderazgo instruccional es indagar en qué medida los directores de América Latina promueven prácticas educativas basadas en evidencias. Con ese fin, analizamos una pregunta referida al grado de utilización de los directores escolares de la investigación educativa como herramienta para la gestión. El Gráfico 3 resume las respuestas a esta pregunta, incluida en el formulario a directores de PISA 2012.

Los datos muestran que el uso de investigación empírica como sustento de las prácticas escolares todavía es una actividad excepcional en los ocho países analizados. Uno de cada cinco directores declara que usa datos y evidencias al menos una vez a la semana (promedio similar para América Latina y para la OCDE). En Brasil promover prácticas educativas basadas en evidencias es habitual para el 41% de los directores encuestados, siendo este país el más destacado de

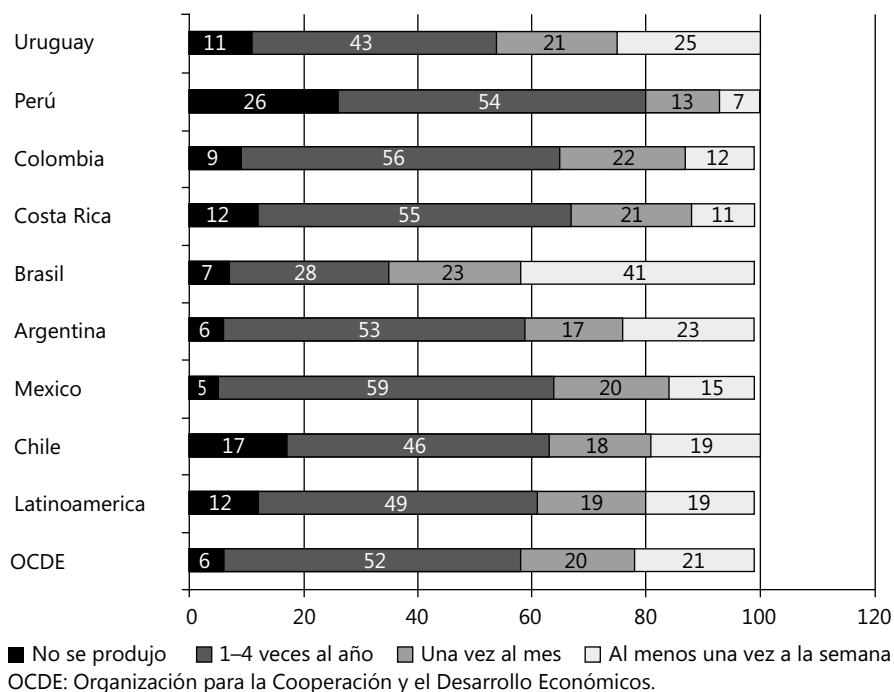
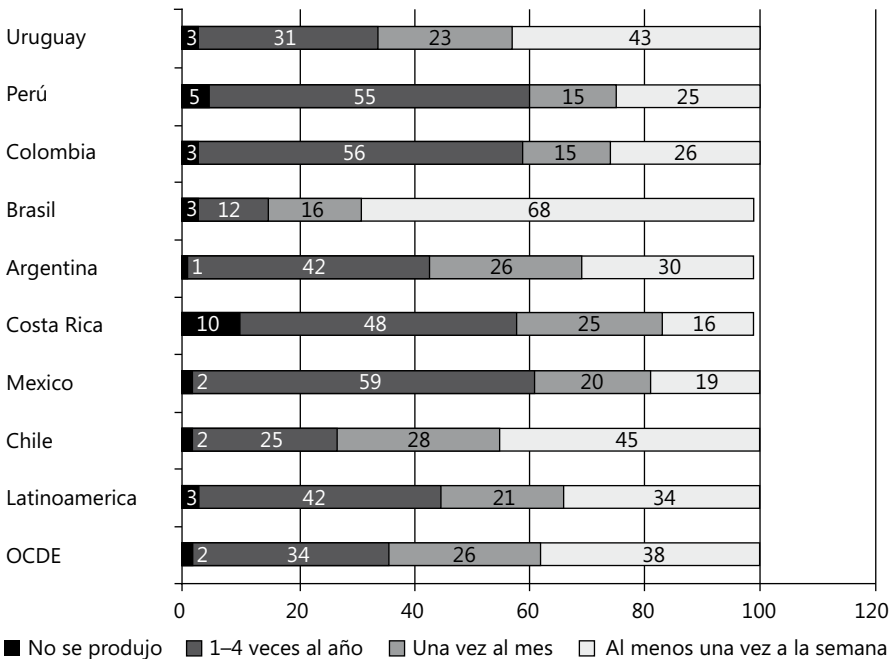


Gráfico 3. Prácticas de los directores y directoras y promoción de una enseñanza basada en investigación educativa reciente: % de alumnos en escuelas según país.

la región. El resto de los sistemas escolares mantiene un promedio general bajo, siendo Perú y Costa Rica los países que presentan menor proporción de directores o directoras que tienen iniciativas de impulsar prácticas educativas basadas en investigaciones educativas recientes.

4.5 Prácticas del equipo directivo en relación a la valoración y estímulo a los docentes

La literatura indica que el liderazgo exitoso está relacionado con el desarrollo de capacidades y con el compromiso de los líderes para crear comunidades profesionales con altas expectativas. Es importante que los directores establezcan lazos y puentes de comunicación promoviendo y desarrollando una fuerte actitud favorable hacia la confianza profesional. Es lo que Leitwood denomina “la capacidad de influenciar a otros para lograr las metas compartidas de la escuela” (2009, p. 19). Para medir este factor, en el Gráfico 4 presentamos información estadística referida a la frecuencia en que los directores y directoras se ocupan



Fuente: Elaboración propia con base en PISA (2012).

Gráfico 4. Prácticas de los directores y directoras en relación a la valoración y estímulo a los docentes: % de alumnos según país.

de elogiar a los docentes que logran que los estudiantes se comprometan en los procesos de aprendizaje como un camino hacia el logro.

En este caso, analizamos la proporción de respuestas en el ítem “al menos una vez a la semana”, como indicador de desarrollo de la capacidad de construir comunidades basadas en la confianza profesional. El continente tiene un promedio similar al de la OCDE. Aproximadamente un tercio de los directores de la región suele conocer y elogiar a los docentes exitosos en sus centros. Nuevamente Brasil es el país que lidera este ranking, mostrando una clara diferencia con el resto de los sistemas educativos de la región. Los directores/as de Chile y Uruguay, según la información recogida, se ubican en un lugar destacado (aproximadamente cuatro de cada 10 directores realizan esta práctica por lo menos una vez a la semana). Finalmente, para Costa Rica, México y Colombia esta práctica es inusual y escasamente reportada.

5 Discusión

El presente artículo busca mejorar la comprensión actual acerca de políticas y prácticas de liderazgo escolar en América Latina, a partir del análisis de fuentes secundarias de los ocho países latinoamericanos que participan del ciclo 2012 de PISA. El estudio se centra en la caracterización y examen de las prácticas de la dirección en la toma de decisiones acerca del currículo, las políticas y las prácticas de los centros educativos. Los resultados obtenidos dan cuenta de una realidad muy diversa y heterogénea con relación a las prácticas de liderazgo en los países seleccionados.

A partir del examen de fuentes estadísticas, las bases de datos incluidas en este estudio, y la revisión de la literatura especializada, es posible identificar y evidenciar al menos tres hallazgos relevantes. En primer lugar, cabe señalar que en los ocho sistemas escolares de la región se observan prácticas de gestión preferentemente orientadas a la difusión de las metas curriculares plasmadas en los proyectos de cada centro, más que en la formulación precisa y por escrito de estándares para la mejora del aprendizaje.

La distancia observada entre la prescripción de las metas escolares a nivel de proyecto educativo, y el porcentaje de directores que indica normativamente los objetivos de aprendizaje, podría ser un factor que se correlacione por lo menos con dos aspectos. O produce incertidumbre en el profesorado, lo que podría afectar el logro de metas compartidas, o bien fortalece la autonomía del profesor para que los objetivos de enseñanza se definan en cada salón de clase, con base en los intereses individuales. Una hipótesis interpretativa basada en evidencias internacionales, es que los dos aspectos descritos obstaculizan el proceso de mejora. Tal como

afirma Elmore (2010), el sentimiento de eficacia de los profesores aumenta cuando los directores, además de difundir los objetivos de aprendizaje, conocen y actúan directamente sobre las prácticas de aula focalizando la intervención institucional en tareas específicas y técnicas orientadas a la mejora de resultados. En ese sentido, todavía queda mucho camino por recorrer para promover, desarrollar y sostener un liderazgo basado en la gestión del conocimiento, la pedagogía y la evaluación de aprendizajes en América Latina, tal como lo demuestran hallazgos reportados en otros estudios internacionales (ROBINSON; LLOYD; ROWE, 2014).

Un segundo hallazgo se refiere al hecho de que los directores en cuatro de los ocho países latinoamericanos considerados (Costa Rica, Colombia, México y Perú) desarrollan prácticas de liderazgo, que impulsan poco (entre 1 y 4 veces al año) el desarrollo de las capacidades críticas y sociales de los alumnos. También en esos cuatro países, los directores declaran que la promoción de confianza y autoconfianza en el profesorado es excepcional (1 a 4 veces al año). De acuerdo con la literatura especializada en liderazgo, la promoción de la confianza y colaboración entre todos los integrantes de la comunidad educativa (docentes, padres, alumnos, directivos) es un factor de mejora que produce dos efectos correlacionados: aumento del saber profesional de los docentes, e incremento en los aprendizajes del alumnado (BOLÍVAR, 2012; ROBINSON, 2011).

El tercer hallazgo se relaciona con el liderazgo basado en evidencias, y también con el desarrollo de prácticas institucionales apoyadas en investigaciones educativas. El examen de la evidencia muestra que la mayoría de los directores y directoras de los ocho países considerados, declara hacer uso de la investigación para la toma de decisiones entre una y cuatro veces al año. Es en Perú, Costa Rica y México donde esa práctica se implementa con mucha menos intensidad que en el resto de América Latina. El caso de Brasil constituye la excepción, pues cuatro de cada diez directores declararon promover proyectos basados en investigaciones por lo menos una vez a la semana en el año 2012. La promoción de la gestión basada en evidencia es un aspecto fundamental para: construir liderazgo efectivo, poder monitorear el progreso de los alumnos, establecer indicadores de aprendizaje, y evaluar en qué medida se están alcanzando las metas escolares. Si bien los datos analizados permiten extraer conclusiones y hallazgos de tipo exploratorio, cabe preguntarse: ¿cuál es el modo o la forma de acoplamiento entre la promoción de proyectos basados en investigación educativa, y las prácticas pedagógicas que producen diferentes tipos de resultados y logros en los estudiantes?

Esta y otras preguntas sobre gestión para la mejora escolar deberían ser profundizadas en estudios posteriores a efectos de analizar la co-variación entre procesos de

investigación aplicada, liderazgo para el aprendizaje y resultados de los estudiantes. Los hallazgos brevemente presentados en este artículo parecen fortalecer la hipótesis de que el liderazgo de los directores o directoras puede tener una incidencia positiva en los resultados de aprendizaje de niños y adolescentes. Del mismo modo, cuando el liderazgo es deficiente o no existe, puede provocar el efecto contrario: dificultar el aprendizaje del estudiante y afectar la calidad de las escuelas.

Se debería contar en el futuro con más evidencia empírica que muestre el efecto que tiene el liderazgo de los directores en el aprendizaje del estudiante, y en el desarrollo profesional del docente. Esta ha sido una preocupación central en la investigación educativa anglosajona, y debería convertirse en un tema de la agenda educativa en los países latinoamericanos.

Es necesario comprender mejor cómo los directores pueden influenciar positivamente los resultados educativos de los estudiantes, y se requiere identificar claramente cuáles son las prácticas de liderazgo que apoyan un adecuado desempeño de los docentes en las escuelas. Los estudios en esta área no solo servirán para llenar importantes lagunas en la investigación educativa, sino que además – y más importante –, ayudarán a los responsables políticos a desarrollar programas para apoyar el liderazgo para el aprendizaje de los directores y directoras de los centros educativos.

Para terminar, se hace necesario reflexionar brevemente acerca de los datos aportados por la prueba PISA. Luego de cinco ediciones (2000, 2003, 2006, 2009 y 2012) PISA se ha convertido en una fuente de información valiosa sobre los aprendizajes de los alumnos y sobre los sistemas educativos. Las pruebas PISA ayudan a dar dirección a los sistemas educativos, ya que se apoyan en evaluar competencias aplicables a ciertos problemas. Pero la información que brinda PISA es limitada; los datos no pueden ser ignorados pero tampoco pueden, por sí solos, promover la calidad de la educación en América Latina. Cualquier análisis de resultados e indicadores educativos debe tener en cuenta las características del alumnado y el contexto de las escuelas. Por lo tanto, para realizar recomendaciones para la mejora de la calidad educativa hay que tener en cuenta fuentes variadas. No solo hay que preguntarse cómo se mejora la calidad educativa, sino qué es la calidad educativa en el contexto de cada país de América Latina.

Práticas de liderança para a aprendizagem na América Latina

Resumo

Os sistemas educacionais latino-americanos sofreram transformações importantes nas últimas décadas. No entanto, isto pouco incidiu nos resultados de aprendizagens devido, entre outros fatores, ao papel dos diretores. Tudo indica que os resultados de aprendizagem melhoram onde há liderança pedagógica e onde existe orientação e intervenção dos diretores no desenho curricular a ser aplicado. Este artigo se baseia no Relatório 2012 para os oito países da América Latina que participaram do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes ou Relatório PISA: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, México, Peru e Uruguai. São analisadas, em particular, as opiniões dos diretores com relação à dimensão “currículo, políticas e práticas escolares”. Os resultados demonstram uma realidade diversa e heterogênea em relação às práticas de liderança nos países em questão. Dos principais resultados do estudo corresponde salientar que em muitos países os diretores não baseiam suas práticas em uma formulação precisa e por escrito de padrões para a melhoria da aprendizagem. Além disso, tudo indica que a promoção de confiança e autoconfiança nos professores por parte dos diretores é excepcional. Uma percentagem importante de diretores não utiliza a pesquisa na adoção de decisões.

Palavras-chave: Liderança pedagógica. América Latina. PISA 2012. Diretores.

Leadership practices for learning in Latin America

Abstract

Latin American educational systems suffered major transformations in recent decades. However, the impact on learning outcomes has been low and this relates, among other factors, to the role of principals. It seems that learning outcomes improve where pedagogical leadership is present and where there is counseling and intervention of principals in the design of the curriculum. This article is based on data from the 2012 Report for eight Latin American countries that participated in the Program for International Student Assessment, or PISA: Argentina, Brazil, Chile, Colombia, Costa Rica, Mexico, Peru and Uruguay. In particular, the views of principals in relation to “curriculum, school policies and practices” are analyzed. The findings show a very diverse and heterogeneous reality regarding leadership practices in the examined countries. Among other main results of the study, it is noted that in a number of countries, managers do not base their practices on a precise and written formulation of standards for improving learning. In addition, it seems that the promotion of trust and self-confidence in teachers by principals is exceptional. On top of that, a large percentage of directors make little use of research for decision-making.

Keywords: Pedagogical leadership. Latin America. PISA 2012. School principals.

Referencias

- AINSCOW, M. *El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva*. Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar, Barcelona, 2005. Disponible em: <<http://www.redes-cepalcala.org/>>. Acceso em: 08-2015.
- ANDERSON, S. Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psico-perspectivas: Individuo y Sociedad*, Valparaíso, v. 9, n. 2, p. 34-52, 2010. DOI: 10.5027/psicoperspectivas-vol9-issue2-fulltext-127
- ÁVALOS, B. El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, Santiago de Chile, v. 41, n. 2, p. 77-99, 2007.
- BOLÍVAR, A. *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Aljibe, 2012.
- BOLÍVAR, A.; LÓPEZ, J.; MURILLO, F. J. Liderazgo en las instituciones educativas: una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, Sevilla, v. 14, p. 15-60, 2013.
- CRESWELL, J. W. *Research design qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.
- DAY, C.; SAMMONS, P. *Successful leadership: a review of the international literature*. Reading: CfBT Education Trust, 2013.
- DAY, C. et al. *10 strong claims for successful school leadership*. London: National College for Leadership of Schools and Children Services, 2010.
- _____. *The impact of school leadership on pupil outcomes*. London: Department of Children, Schools and Families, 2009. Research report DCSF-RR108. Disponible em: <<http://dera.ioe.ac.uk/11329/1/DCSF-RR108.pdf>>. Acceso em: ago. 2015.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *The Sage handbook of qualitativerResearch*. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.
- ELMORE, R. F. *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile, 2010.

KELLE, U. Sociological explanations between micro and macro and the integration of qualitative and quantitative methods. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, Berlin, v. 2, n. 1, p. 1-43, 2001. Disponível em: <<http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>>. Acesso em: ago. 2015.

LEITHWOOD, K. *Cómo liderar nuestras escuelas: aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile, 2009.

LEITHWOOD, K.; LOUIS, K. S. (Ed.). *Linking leadership to student learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 2011.

LÓPEZ, N. *Las nuevas leyes de la educación en América latina: una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región*. Buenos Aires: IPEE-UNESCO, 2007.

MCBER, H. *Research into teacher effectiveness: a model of teacher effectiveness*. London: Department for Education and Employment, 2000. (Research report, 216)

MURILLO TORRECILLA, F. J.; ROMÁN CARRASCO, M. La distribución del tiempo de los directores de escuelas de educación primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. *Revista de Educación*, Santiago de Chile, v. 361, p. 141-170, 2013.

OECD. *Educational Research and Innovation Leadership for 21st century learning*. Paris: OECD, 2013.

_____. *Mejorar el liderazgo escolar: herramientas de trabajo*. Paris: OECD, 2009. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/school/43913363.pdf>>. Acesso em: ago. 2015.

PONT, B.; NUSCHE, D.; MOORMAN, H. *Improving school leadership*. Paris: OECD, 2008. v. 1.

RIVAS, A. *América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC, 2015.

ROBINSON, V. M. *Student-centered leadership*. San Francisco, CA: Jossey Bass, 2011.

ROBINSON, V. M. J.; LLOYD, C. A.; ROWE, K. J. El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Madrid, 2014, v. 12, n. 4, p. 13-40, 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55131688002>>. Acesso em: ago 2015.

SCHLEICHER, A. *Preparing teachers and developing schools leaders for the 21st century: lessons for around the world*. Paris: OCDE, 2012.

SPILLANE, J.P.; HEALEY, K. Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective: An exploration of some study operations and measures. *Elementary School Journal*, Chicago, v. 111, n. 2, p. 253-281, 2010. DOI: 10.1086/656300

TIMPERLEY, H. *A background paper to inform the development of a national professional development framework for teachers and school leaders*. Melbourne: AITSL, 2011.

TIRAMONTI, G. Las pruebas PISA en América Latina: resultados en contexto. *Avances en Supervisión Educativa*, Madrid, n. 20, p. 1-24, 2014. Disponível em: <http://www.adide.org/revista/imagenes/stories/revista20/ase20_art14-mono.pdf>. Acesso em: ago. 2015.

UNESCO. *Llegar a los marginados: informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. Paris, 2010.

_____. *A view inside primary schools: a world education indicators (WEI)*. Montreal: Unesco Institute for Statistics, 2008.

UNESCO-OREALC. *El liderazgo directivo escolar: un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de América Latina y El Caribe*. Santiago de Chile, 2014.

_____. *Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia una educación de calidad para todos al 2015*. Santiago de Chile, 2013.

_____. *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América latina y el Caribe*. Santiago de Chile, 2012.

VAILLANT, D. *Comparative review of policies and practices on school leadership in Latin America and the Caribbean: regional review*. Paris: Unesco, 2015. Working paper series on education policy.

VAILLANT, D. Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, Madrid, v. 22, p. 185-206, 2013. Disponível em: <http://denisevaillant.com/articulos/2013/Formacion_inicial_profesorado_America_Latina.pdf>. Acesso em: 08-2015. DOI: 10.5944/reec.22.2013.9329



Informações dos autores

Denise Vaillant: Doutora em Educação da Universidade de Québec à Montréal, Canadá. Diretora Acadêmico do Instituto de Educação, Universidade ORT, Uruguay; Presidente do Comité Científico do Observatório Internacional da profissão docente (OBIPD). Contato: devaillant@gmail.com

Eduardo Rodríguez Zidán: Doctor en Educación por la Universidad de Málaga. Profesor de Metodología de la Investigación y Análisis de Datos de los siguientes cursos de posgrado de la Universidad ORT, Uruguay. Contato: cerzidan@yahoo.com.ar