

Una manera de mejorar la calidad de la educación: el rol del director escolar

A way to improve the quality of education: the role of the school principal

Uma forma de melhorar a qualidade da educação: o papel do gestor escolar

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3277>

Jin Chi

Beijing Normal University

China

chij@bnu.edu.cn

ORCID: 0000-0002-6980-3149

Agustín Porres

Fundación Varkey

Argentina

agustin.porres@varkeyfoundation.org

ORCID: 0000-0002-7233-999X

Eduardo Velez Bustillo

Kobe University

Japón

evelebustillo@hotmail.com

ORCID: 0000-0002-7355-8940

Recibido: 08/05/22

Aprobado: 07/07/22

Cómo citar: Chi, J., Porres, A., & Velez Bustillo, E. (2023). Una manera de mejorar la calidad de la educación: el rol del director escolar. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3277>

Resumen

El presente artículo presenta una revisión de la literatura y de la evidencia empírica basada en estudios de evaluación de impacto (ensayos de control aleatorios) sobre la importancia del rol directivo escolar para la mejora educativa. Dado el pequeño número de estudios, aún existen muchas preguntas por responder, por lo que la finalidad de este documento es contribuir a la reflexión y al diálogo sobre el papel del director escolar y sobre cómo fortalecer su capacidad para que desempeñe sus funciones. Se parte de la premisa de que la política de capacitar a los directores de colegios se justifica al entender que el director es el segundo factor que mayor incidencia tiene sobre los aprendizajes de los estudiantes. De esta manera, al fortalecer la capacidad de estos actores se lograrían mejoras en el proceso educativo, en los aprendizajes y en la calidad de la educación. La literatura sobre este tema es escandalosamente escasa, en particular cuando se trata de estudios que permitan establecer atribución. Es recomendable, por lo tanto, que se fomenten más estudios que permitan identificar los factores más efectivos en mejorar la calidad de los directores de escuelas y de los resultados de calidad entre los alumnos de las mismas.

Palabras claves: liderazgo educativo, desarrollo profesional docente, política educativa, director escolar, educación.

Abstract

This article reviews the existing literature and empirical evidence based on impact evaluation studies (randomized control trials) on the importance of the principals' role in educational improvement. However, given the small number of studies, many questions remain unanswered. The purpose of this paper is to contribute to the debate and discussion about the role of school principals and how to strengthen their capacity to perform. It is based on the premise that school principals' training policy is justified by understanding that the principal is the second factor that significantly impacts student learning. Thus, by strengthening the capacity of these actors, improvements would be achieved in the educational process, learning, and quality of education. Unfortunately, the literature on this subject is scandalously scarce, particularly regarding studies that allow establishing attribution. Therefore, it is recommended that more studies be promoted to identify the most effective factors in improving the quality of school principals and the quality results among their students.

Keywords: educational leadership, teacher professional development, educational policy, school principals, education.

Resumo

Este artigo apresenta uma revisão da literatura e das empíricas baseadas em estudos de avaliação de impacto (ensaios controlados randomizados) sobre a importância do papel do gestor escolar para a melhoria educacional. Dado o pequeno número de estudos, ainda há muitas perguntas sem resposta, por isso o objetivo deste documento é contribuir para a reflexão e o diálogo sobre o papel do gestor da escola e como fortalecer sua capacidade de exercer suas funções. Parte-se da premissa de que a política de formação de gestores se justifica por entender que eles são o segundo fator de maior incidência na aprendizagem dos alunos. Dessa forma, fortalecendo a capacidade desses atores, seriam alcançadas melhorias no processo educacional, na aprendizagem e na qualidade da educação. A literatura sobre este assunto é escandalosamente escassa, principalmente quando se trata de estudos que permitem estabelecer atribuição. Portanto, recomenda-se que mais estudos sejam promovidos para identificar os fatores mais eficazes na melhoria da qualidade dos gestores da escola e dos resultados de qualidade entre seus alunos.

Palavras-chave: liderança educacional, desenvolvimento profissional docente, política educacional, gestor escolar, educação.

Introducción

Hay suficiente evidencia empírica en países con diferentes niveles de desarrollo económico para concluir que la calidad de un sistema educativo es tan buena como la calidad de sus docentes (Barber & Mourshed, 2007; Lee & Koh, 2020). En efecto, los estudios en países en desarrollo (países de ingresos bajos y medianos) han encontrado repetidamente que la diferencia entre un docente débil y uno bueno en los puntajes de las pruebas de los estudiantes se ha estimado en 0,36 desviaciones estándar (DE) en Uganda (Buhl-Wiggers et al., 2017) y 0,54 DE en Pakistán (Bau & Das, 2017). Esto significa que, durante un año escolar, tener un buen docente frente a uno débil equivale a una diferencia de más de dos años de escolaridad (Evans & Yuan, 2018). Igualmente se ha encontrado que un buen profesor no solo ayuda a incrementar tanto el logro cognitivo como el no-cognitivo (Chetty et al., 2014).

En un mundo que está cambiando muy rápidamente debido a un cambio acelerado en la tecnología, en la producción y en el uso de nuevos conocimientos y en la innovación, la demanda del mercado laboral está reaccionando en consecuencia. Sin embargo, los sistemas educativos no reaccionan con la misma rapidez para satisfacer esa nueva demanda; no se mantienen al día. Lamentablemente, los países deben seguir mejorando su capital humano para seguir siendo competitivos en una economía globalizada, exigente y cambiante. Para hacerlo, el sector educativo necesita armonizar características generales del sistema con los insumos educativos. Mirar la forma en que se coordinan, por ejemplo, la autonomía de los colegios o las evaluaciones estandarizadas con textos escolares o el número de días del año académico.

Schleicher (2016) dice con razón que los profesores hoy en día tienen retos significativos. No es solo transmitir contenidos educativos: tienen que cultivar la capacidad de los estudiantes para ser creativos, pensar críticamente, resolver problemas y tomar decisiones; tienen que ayudar a los estudiantes a trabajar mejor juntos, desarrollar su capacidad para comunicarse y colaborar; tienen que desarrollar la capacidad de los estudiantes para reconocer y explotar el potencial de las nuevas tecnologías; y tienen que nutrir las cualidades de carácter que ayudan a las personas a vivir y trabajar juntas. Esto es particularmente importante porque hay expectativas crecientes de que los docentes enfatizen cada vez más la importancia de equilibrar la entrega de contenido experto con el fomento de las habilidades socioemocionales, que también son importantes para el éxito de los estudiantes durante toda la vida. Además, se espera que los docentes desempeñen varios roles que van desde experto en contenido, desarrollador de currículo y pedagogo, hasta trabajador social, psicólogo, mentor y motivador. Cada docente tiene dimensiones de este conjunto de habilidades y potencialmente pueden mejorarlas a través de muchas herramientas. El objetivo es alinear el apoyo brindado a los docentes individuales con sus desafíos y necesidades particulares.

Dados los rápidos cambios en la educación, el desarrollo de los docentes debe verse en términos de aprendizaje a lo largo de toda la vida, con la educación inicial del docente, concebida como una base para el aprendizaje continuo. Definitivamente no es una formación terminal. Las actividades de desarrollo

profesional efectivas forjan una conexión estrecha entre el propio desarrollo de los profesores, sus responsabilidades docentes y los objetivos de su escuela. Apoyamos plenamente esta posición. Además, coincidimos con quienes argumentan que una de las políticas educativas que le permiten al docente mejorar su calidad y la de sus alumnos es liderarlos con directores de calidad (World Bank, 2013).

Los directores relacionan a los docentes con los alumnos, padres, comunidad y el sistema educativo en general. Pueden contribuir al éxito de los alumnos por medio del impacto que tengan en cómo la escuela se organiza, cuál es el ambiente escolar y, principalmente, facilitando la relación entre docentes y enseñanza.

Metodología

Introducimos el tema con revisiones de la literatura existente sobre estudios mayormente correlacionales y descriptivos. Continuamos con la revisión de la literatura sobre estudios de evaluación de impacto, siguiendo la metodología de Ensayos de Control Aleatorios (ECA), disponibles en el sistema de información de la Iniciativa Internacional para la Evaluación de Impacto *3ie*, donde hay más de 10.000 estudios ECA. En total encontramos menos de 20 estudios sobre el tema de nuestro interés.

Evidencia empírica

¿Qué nos dice la evidencia empírica? Nuestra teoría del cambio es sencilla: la política de capacitar a los directores de colegios se justifica porque estos ayudan a mejorar el proceso educativo y la calidad de la educación.

Veamos qué dice la literatura basada en evidencia empírica, en particular estudios de IE. Los hallazgos deberían tener implicaciones para el diseño de futuras intervenciones educativas focalizadas en el apoyo a los directores de escuelas y colegios.

La Wallace Foundation ha venido insistiendo en la necesidad de reforzar el liderazgo educativo en los Estados Unidos en las últimas dos décadas, apostando que el liderazgo, crítico para cualquier sector —militar, negocios, religión, deporte, etc.— también lo es para la educación. En 2004 publican la primera revisión de la literatura (Leithwood et al., 2004) de los estudios realizados hasta principios de los 2000.

Más recientemente, Wieczorek y Lear (2018) hacen una revisión de 39 investigaciones empíricas (desafortunadamente solo correlacionales como casi la totalidad de los estudios empíricos hasta la fecha) sobre cómo los líderes docentes, en particular los directores, construyen y mantienen redes profesionales. Existe evidencia empírica de que construyen una comunidad profesional positiva y confiable, que fomentan el desarrollo y el crecimiento profesional.

Una literatura cada vez mayor muestra que los directores y otros administradores de sistemas son un factor crítico para explicar los resultados escolares y que las prácticas de gestión que utilizan con los docentes, incluidas las actividades de desarrollo profesional, impulsan la eficacia. Una reciente publicación (Grissom et al., 2021), también fomentada por Wallace Foundation, revisa estudios desde el año 2000 y concluye que el resultado de un director escolar efectivo es mucho mayor de lo que se había pensado, tanto en lograr mejores resultados a nivel de los estudiantes, así como en mejorar la satisfacción de los docentes, retenerlos en su función (especialmente a los docentes de buena calidad) y en la asistencia de alumnos, entre otras.

Como destaca Pont (2018), el liderazgo escolar, al influenciar la motivación de los docentes, mejora el clima escolar y el desempeño académico de los alumnos. Pont señala además que el rol del directivo es esencial para mejorar la eficiencia y la equidad educativa. De hecho, según Fullan (2019), la evidencia disponible señala que la función más importante del director para promover la mejora escolar se traduce en tres factores interrelacionados: liderar los aprendizajes, crear coherencia y facilitar el desarrollo de la profesión docente. En relación con los docentes específicamente, los líderes escolares logran mejorar la calidad de la enseñanza de forma indirecta alentando la motivación y el compromiso del cuerpo docente, optimizando sus condiciones de trabajo y velando por el desarrollo de sus habilidades profesionales (Leithwood et al., 2006; Fullan & Hargreaves, 2012; en Romero & Krichesky, 2019).

En este sentido, los líderes educativos transforman las organizaciones escolares en verdaderas organizaciones de aprendizaje que puedan impulsar el cambio escolar. Con este objetivo, Murillo Torrecilla (2006) señala que es necesario contribuir a un modelo de dirección orientado a la mejora que promueva un liderazgo distribuido entre los actores de la comunidad educativa. El liderazgo distribuido implica una alteración en el liderazgo centrado en la figura del directivo, para convertirse en una cultura centrada en la colaboración de sus miembros donde asumen una responsabilidad compartida en el logro de los objetivos institucionales.

El propósito de la revisión es comprender cómo los líderes docentes pueden posicionar su liderazgo relacionado con la actividad de aprendizaje para mejorar la instrucción dentro de los sistemas de mejora escolar de la escuela. Se centraron en el liderazgo de los docentes líderes para las prácticas de aprendizaje que potencialmente pueden desarrollar la capacidad de aprendizaje organizacional como un medio para mejorar la instrucción y el aprendizaje de los estudiantes; en el liderazgo de los directores al apoyo a la actividad de liderazgo de instrucción de los líderes docentes, así como en la capacidad de toma de decisiones y las funciones diplomáticas de los líderes docentes. Todos estos aspectos parecen ser valorados por los profesionales, pero no se han implementado o investigado de manera sólida o significativa. Queremos dar un poco de espacio a este tema en este documento porque, como lo hemos mencionado, hay una literatura cada vez mayor que muestra que los directores y otros administradores ayudan a entender el rendimiento académico de los alumnos (Fullan, 2019; Leithwood et al., 2006; Marzano et al., 2005; Murillo Torrecilla, 2006; Pont, 2008) y que las prácticas de gestión que usan con los docentes impulsan la efectividad (Branch et al., 2012; Branch et al., 2013; Gates et al., 2014; Hitt & Tucker, 2015; Leithwood et al., 2004).

Esta revisión también muestra que se pueden identificar algunas mejores prácticas a partir de la experiencia de las escuelas autónomas, escuelas charter (*charter schools*) donde las prácticas de gestión se correlacionan positivamente con los resultados de los estudiantes y pueden conducir a un mayor aprendizaje de los estudiantes cuando se introducen en escuelas de bajo rendimiento (Fryer, 2014). Además, esta literatura también ha comenzado a medir las mejores prácticas en la gestión y demuestra que las buenas prácticas de gestión se correlacionan fuertemente con los resultados de los estudiantes (Bloom et al., 2015; Dobbie & Fryer, 2013).

Ensayos de Control Aleatorio

Si bien encontramos solo unos cuantos estudios ECA en países en desarrollo, el tema del liderazgo escolar ha surgido en las últimas décadas como de gran relevancia para los países en desarrollo. Estos estudios muestran que el papel que juega el director del colegio es crítico cuando se están haciendo intervenciones intersectoriales. En el caso de intervenciones de salud en la escuela, por ejemplo, se ha encontrado que cuando hay intervenciones orientadas al director de la escuela los resultados son mejores. En China, un programa de nutrición en zonas rurales, que combinaba información, subsidios e incentivos para reducir anemia entre los estudiantes, encontró que los niveles nutricionales de los tres tipos de intervenciones mejoraron significativamente en relación con el grupo de control (Miller et al., 2012). Las interacciones con incentivos preexistentes para que los directores lograran un buen rendimiento académico condujeron a ganancias sustancialmente mayores en las intervenciones de información e incentivos: cuando se combinaron con incentivos para un buen rendimiento académico, los efectos asociados en la concentración de hemoglobina de los estudiantes fueron de 9,8 g/L (4,1 a 15,5) mayor en las escuelas de información y 8,6 g/L (2,1 a 15,1) mayor en las escuelas con incentivos.

Otro estudio usa un ECA para evaluar un programa de reducción de la anemia basado en la escuela en la China rural, para examinar cómo un mayor énfasis escolar en la promoción de la salud afecta el rendimiento académico (Sean et al., 2013). Aunque la educación y la promoción de la salud son funciones complementarias de las escuelas, compiten por escasos recursos escolares. Se compararon los efectos de un programa tradicional, que proporcionaba solo información sobre anemia y subsidios, con un programa idéntico que incluía incentivos de desempeño para directores de escuela basados en la prevalencia de anemia a nivel escolar. Al final de la prueba, los puntajes de los exámenes entre los estudiantes que estaban anémicos al inicio del estudio mejoraron con ambas versiones del programa, pero los puntajes de los estudiantes del grupo de incentivos que estaban sanos al inicio del estudio cayeron en relación con los estudiantes sanos del grupo de control. Los resultados sugieren que los incentivos de rendimiento para mejorar la salud de los estudiantes aumentan el impacto de los programas escolares en los resultados de salud de los estudiantes, pero también pueden conducir a la reasignación de recursos escolares.

Para controlar las infecciones por helmintos transmitidos por el suelo (STH), la Organización Mundial de la Salud recomienda programas escolares de desparasitación como parte de un componente de educación en higiene de

la salud. Sin embargo, el efecto de tales intervenciones de higiene de la salud no se ha estudiado adecuadamente. Un estudio en Perú (Gyorkos et. al, 2013) realizó un ensayo en la Amazonía peruana donde estudiantes de las escuelas experimentales recibieron:

- a. una actividad inicial en clase de una hora sobre salud, higiene y saneamiento y actividades de actualización de 30 minutos cada dos semanas durante cuatro meses;
- b. un taller de medio día para maestros y directores.

Cuatro meses más tarde, la infección por STH fue reevaluada en todas las escuelas por tecnólogos de laboratorio que desconocían el estado de la intervención. Los estudiantes de las escuelas experimentales obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en todos los aspectos de una prueba de conocimientos relacionados con STH, en comparación con los estudiantes de control. La intensidad de la infección por *Ascaris lumbricoides* durante el seguimiento fue estadísticamente significativamente inferior (en un 58%) en los alumnos experimentales en comparación con los alumnos de las escuelas de control. Concluyeron que una intervención de educación en higiene de la salud basada en la escuela fue eficaz para aumentar el conocimiento sobre STH y reducir la infección por *Ascaris lumbricoides*. Es probable que los beneficios de los programas escolares de desparasitación periódica mejoren cuando se integre una intervención sostenida de educación sanitaria e higiene en los planes de estudios escolares.

Otra evaluación que incluye un tema intersectorial es el caso de la energía eléctrica en escuelas sudafricanas, donde es costosa y muchos no son proactivos en reducir estos costos. Manejar las cuentas es engorroso ya que la información es difícil de entender, la estructura de tarifas es desconcertantemente compleja y generalmente la persona que se ocupa de los pagos suele ser un maestro sobrecargado. Una evaluación reciente (Samuels & Booysen, 2019) ayudó a entender cómo reducir costos en cinco escuelas de Stellenbosch. Los autores proporcionaron informes diarios, semanales y mensuales altamente visualizados e intuitivos a tres de las escuelas, mientras que las otras dos se usaron como control. Los informes se compartieron con actores del sector, incluyendo los directores y maestros, para fomentar la rendición de cuentas. El uso se mostró como un componente energético y financiero codificado por colores por hora y por tipo de tarifa. Utilizando el método de diferencias en diferencias, encontraron ahorros financieros de 11 %, 13 % y 14 %, donde el personal recibió capacitación sobre la estructura tarifaria antes de que comenzara el estudio. Estos resultados sugieren que compartir información digerible en forma frecuente podría ayudar a las escuelas sudafricanas a reducir sus costos de energía; un ahorro que tiene especial relevancia dada la dependencia del país de los combustibles fósiles.

Pasando más directamente al tema de gestión escolar, un estudio ECA realizado en escuelas de primaria en México (Romero, et. al, 2021) miró el impacto en la capacidad de gestión de las escuelas y los puntajes de las pruebas de los estudiantes al proporcionar a las escuelas:

- a. subvenciones en efectivo,
- b. capacitación gerencial para directores de escuela,
- c. ambos.

La capacitación gerencial de los directores de las escuelas se centró en mejorar las capacidades de los directores para recolectar y usar datos para monitorear las habilidades básicas de aritmética y alfabetización de los estudiantes, así como brindar retroalimentación a los maestros sobre su instrucción y prácticas pedagógicas. El estudio encuentra que:

- a. la subvención en efectivo no tuvo impacto en los puntajes de las pruebas de los estudiantes ni en la capacidad de gestión de los directores de las escuelas;
- b. la capacitación gerencial mejoró la capacidad gerencial de los directores de escuela, pero no tuvo impacto en los puntajes de las pruebas de los estudiantes;
- c. la combinación de subvenciones en efectivo y capacitación gerencial amplificó el efecto sobre la capacidad gerencial de los directores de escuela y tuvo un impacto positivo, pero estadísticamente insignificante en los puntajes de las pruebas de los estudiantes, recordándonos que no hay soluciones mágicas sobre este tema.

Otro estudio, en este caso con un diseño cuasiexperimental en Sur África, encontró que cambiarse a una provincia más efectiva mejoraba el desempeño en los exámenes nacionales en matemáticas de los estudiantes de secundaria, en una magnitud que es la mitad de la observada en los países que mejoran más rápidamente en los programas de evaluación internacionales. El reemplazo de maestros o directores de escuela, sin embargo, no parece explicar la mejora, aunque la adición de personal de apoyo administrativo sí surge como un probable factor contribuyente. Una mayor eficiencia en el uso de recursos, y no financiación adicional, también parece explicar la mayor parte del cambio (Gustafsson & Taylor, 2018).

En efecto, un estudio en Brasil (Brollo et al., 2020) muestra que en el contexto de un programa de transferencia en efectivo, condicionada a la asistencia a la escuela, ocurre manipulación de los informes sobre la asistencia escolar, particularmente en municipios con una fracción más alta de estudiantes en escuelas con directores políticamente conectados con partidos particulares.

Resultado más positivo entre la relación de los recursos humanos de la escuela con los resultados educativos es el encontrado en Senegal (Carneiro et al., 2016), donde un ECA mira un programa de becas diseñado para mejorar la elección de becarios y su efecto en los resultados en aprendizaje. El efecto encontrado es positivo y duradero (al menos dos años). Estos efectos se observan entre las escuelas que concentraron los fondos en mejoras de recursos humanos en lugar de materiales escolares, lo que sugiere que los maestros y directores pueden ser un determinante central de la calidad de la escuela.

El tema del impacto de la gestión basada en la escuela (SBM) en los puntajes de las pruebas de los estudiantes es de mucho interés. En un estudio en Filipinas (Yamauchi, 2014) se muestra que el SBM aumentó el puntaje promedio de la prueba de rendimiento nacional en 4,2 puntos durante tres años. El aumento en matemáticas fue de 5,7 puntos. Y dependiendo de la metodología utilizada, puede llegar a impactos aún mayores: 8,6 y 11,4 puntos para puntajes promedio y de matemáticas, respectivamente. Estos impactos son mayores que la estimación previamente informada de Filipinas, probablemente debido al hecho de que las

escuelas de la muestra habían aprendido sobre la implementación de la SBM, a partir de las experiencias acumuladas en otras provincias que introdujeron la modalidad con anterioridad. Los resultados empíricos también muestran que las escuelas con directores y docentes experimentados están ansiosas por introducir SBM.

Otro estudio en Burkina Faso investiga el rol de un programa de SBM que involucre a miembros de la comunidad en la realización y ejecución de planes escolares anuales (Sawada et al., 2016). Encuentran que el proyecto aumentó significativamente el capital social en forma de contribuciones voluntarias a bienes públicos, entre 8 y 10,2 %. Para los grupos integrados por directores de escuela, docentes y padres de familia, la contribución promedio aumentó entre 12,7 y 24,1 % a través de la elección democrática de los miembros del comité de dirección escolar, y entre 11,0 y 17,2 % a través de la implementación del proyecto. Estos resultados sugieren que los proyectos de gestión comunitaria pueden mejorar la recuperación de costos locales al aumentar las contribuciones locales de bienes públicos, lo que podría conducir a una mejor sostenibilidad fiscal en los proyectos impulsados por la comunidad.

Otro proyecto que proporcionó capacitación integral en administración a directores de escuelas, docentes y representantes comunitarios, además de una subvención fue evaluado en Gambia (Blimpo et al., 2015). La evaluación compara escuelas con los dos insumos, otras solo con subvención y otras de control. Escuelas para cada grupo se escogieron aleatoriamente. Al final del programa la intervención completa condujo a una reducción del 21 % en el ausentismo de los estudiantes y una reducción del 23 % en el ausentismo de los maestros, pero no produjo ningún impacto en los puntajes de las pruebas de los estudiantes. Además, se encuentra que, en aldeas con alto nivel de alfabetización, el programa puede generar ganancias en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Recibir la subvención por sí solo no tuvo impacto ni en los puntajes de las pruebas ni en la participación de los estudiantes.

Un último estudio ECA que encontramos examina el impacto de dos estrategias para el uso de resultados de evaluaciones a gran escala para mejorar la gestión escolar y la instrucción en el aula en la provincia de La Rioja, Argentina. Escuelas primarias públicas se asignaron aleatoriamente a tres grupos:

- un grupo de retroalimentación de diagnóstico, en el que se administraron pruebas estandarizadas al inicio y se pusieron a disposición de las escuelas dos seguimientos y resultados;
- un grupo de capacitación, en el que se realizaron talleres y visitas escolares;
- un grupo control, en el que se administraron pruebas en el segundo seguimiento.

Después de dos años, las escuelas con retroalimentación de diagnóstico superaron a las escuelas de control en matemáticas y en lectura, manteniéndose esta mejora al menos un año después de finalizado el Proyecto (de Hoyos et al., 2021). Además, los directores de las escuelas con retroalimentación tenían más probabilidades de usar los resultados de la evaluación para tomar decisiones de gestión, mientras que los estudiantes tenían más probabilidades de informar que sus maestros usaron más estrategias de instrucción y calificaron a sus maestros

de manera más favorable. Combinar la retroalimentación con el desarrollo de capacidades no parece generar mejoras adicionales, pero esto podría deberse a que las escuelas asignadas para recibir ambos componentes partieron de niveles de aprendizaje más bajos y participaron en menos talleres y visitas de lo esperado.

Estas investigaciones permiten afirmar que el liderazgo directivo es un tema estratégico de política educativa (Romero & Krichesky, 2019). En este sentido, es fundamental avanzar hacia un cuerpo de investigación empírica sólida que permita robustecer estos hallazgos, estableciendo atribución.

Estos hallazgos apoyan la afirmación de que los directores pueden aumentar la efectividad de los docentes y, en última instancia, mejorar la calidad de la educación. De hecho, los sistemas educativos que funcionan mejor tienen requisitos exigentes y diversos para ingresar a la profesión y, a su vez, tienen mecanismos para apoyar a los directores (Vélez & Chi, 2018). Aunque los requisitos varían entre los sistemas de alta calidad, incluyen aprobar exámenes escritos, tener credenciales académicas formales y completar una cierta cantidad de años de servicio en la enseñanza y la gestión escolar. En la mayoría de los sistemas, los candidatos se preseleccionan de un grupo de candidatos calificados y certificados. En algunos países, este grupo de candidatos certificados recibe capacitación regular sobre temas relevantes para los directores de escuela. Por cierto, la antigüedad, un factor determinante utilizado en muchos países en desarrollo, es uno de los requisitos menos importantes para convertirse en director de escuela en la mayoría de los sistemas escolares de mayor rendimiento. Los directores pasan por programas de capacitación sustantivos que cubren temas como la planificación escolar, la gestión interna, la cultura escolar, el desarrollo de la instrucción, el crecimiento de los docentes y la resolución de conflictos. Por lo tanto, estos sistemas nutren a los futuros directores incluso antes de que tengan el trabajo.

De modo complementario, una visión centrada en el aprendizaje requiere de un liderazgo pedagógico de los equipos directivos que deben gestionar la mejora de la calidad educativa en la institución escolar. Este estilo de liderazgo promueve el desarrollo profesional docente para facilitar el intercambio y el aprendizaje entre pares, transformando a la escuela en una organización que aprende. Una cultura escolar centrada en el aprendizaje está centrada en el impulso de programas basados en el desarrollo del personal, el rediseño de la organización y la gestión de programas de enseñanza y aprendizaje (Leithwood et al., 2006).

Discusión

A partir de esta revisión bibliográfica, se evidencia la importancia de diseñar programas de formación de equipos directivos como líderes escolares que sean capaces de liderar el desarrollo profesional docente en las escuelas, que puedan desarrollar investigación-acción para investigar sobre la práctica educativa y tomar decisiones basadas en evidencia, así como en la colaboración interinstitucional para romper con el aislamiento de las escuelas y formar verdaderas comunidades de aprendizaje que promuevan el aprendizaje profesional colaborativo. Por este motivo, tal como señalan Marcelo y Vaillant (2018), es necesario superar el

dualismo entre teoría y práctica en la formación de docentes y equipos directivos, y en el diseño de programas centrados en desarrollo de habilidades y actitudes pertinentes para el desempeño de la práctica profesional en las instituciones educativas en la actualidad.

En esta línea, se vuelve fundamental pensar programas de formación que propongan tanto una metodología de aprendizaje adecuada como el abordaje de contenidos relevantes para la labor docente, que se traduzcan en el fortalecimiento de la colaboración y el aprendizaje profesional entre pares en las instituciones educativas participantes.

Un ejemplo de esto es el caso del Programa de Liderazgo e Innovación Educativa desarrollado por Fundación Varkey, que en el reporte de resultados intermedios encontró, no a través de los beneficiarios directos sino indirectos, un alto impacto en las comunidades educativas. Su orientación a la acción, la investigación como orientadora de la práctica, el diseño de transformación de corto plazo y el efectivo seguimiento post curso son algunos de los aspectos a destacar que pueden trasladarse a cualquier intervención. Esta ponderación positiva se vio reflejada en el impacto que tuvo el programa en las prácticas institucionales. Esta mejora de la práctica se observó principalmente en los espacios de colaboración (intercambio de prácticas de enseñanza y la retroalimentación entre docentes) y el acompañamiento del equipo directivo en el desarrollo profesional docente (Fundación Varkey, 2018).

Con base en lo encontrado, vemos que los buenos programas de fortalecimiento profesional de líderes pueden tener un efecto positivo en la calidad de la educación y recomendamos el diseño de programas de formación que incluyan la realización de prácticas simultáneas; que se promuevan dispositivos de aprendizaje profesional colaborativo —por ejemplo, comunidades profesionales de aprendizaje y tutorías entre pares—; y el desarrollo de contenidos anclados en el marco de competencias de cada sistema educativo y en articulación con la formación inicial docente.

Conclusiones

La literatura sobre este tema es escandalosamente escasa. Como sostiene el Informe sobre el Desarrollo Mundial (World Bank, 2018), muchos de los beneficios de la educación dependen de las habilidades que los estudiantes desarrollan en la escuela. Como trabajadores, las personas necesitan una variedad de habilidades (cognitivas, socioemocionales, técnicas) para ser productivas e innovadoras. Como padres, necesitan alfabetización para leerles a sus hijos o interpretar las etiquetas de los medicamentos y también necesitan conocimientos de aritmética para presupuestar su futuro. Como ciudadanos, las personas necesitan alfabetización y aritmética, así como habilidades de razonamiento de orden superior, para evaluar las promesas de los políticos. Como miembros de la comunidad, necesitan el sentido de agencia que proviene del desarrollo del

dominio de un tema (World Bank, 2018). El papel de los directores de escuela puede ser determinante para lograrlo y frecuentemente se propone que el director del colegio es clave para la calidad de la educación (UNESCO, 2004; World Bank, 2013). En este contexto, saber cuál es la mejor manera de hacerlo es un desafío que debemos enfrentar al diseñar programas educativos que tomen en cuenta las lecciones producidas por la evidencia empírica. Luego del factor docente, el director es quien más incide sobre los aprendizajes. Es así que saber cuál es la mejor manera de hacerlo es un desafío que debemos enfrentar al diseñar programas educativos que tomen en cuenta las lecciones producidas por la evidencia empírica. Se debe empoderar a los líderes escolares con propuestas de formación continua, reconociéndolos y aprovechando su saber acumulado. Estas propuestas, entre otras, deben fomentar el diálogo con el sistema, para que los cambios que se promuevan en las escuelas reciban el apoyo desde arriba: promover la apertura de las puertas del aula y de las escuelas, el encuentro entre distintos niveles y modalidades, combinar lo teórico con lo práctico, entender la música en las escuelas y brindar el apoyo desde arriba.

El director tiene la oportunidad de gestionar el cambio y crear un ambiente oportuno para forjar un proyecto compartido. El modo en que se ejerce la dirección influye en todo lo que sucede en la institución, teniendo altas expectativas de los estudiantes, involucrando a su comunidad, haciendo crecer a los equipos docentes y logrando un proyecto conjunto (Porres, 2018). Como dice Sam Walker (2017), “el ingrediente más crucial en un equipo que logra y mantiene la grandeza histórica es el carácter de quién lo dirige”.

En las escuelas hay muchos directores haciendo grandes esfuerzos. Sin embargo, deben tener una visión muy clara para poder priorizar los aspectos pedagógicos y evitar la burocracia que muchas veces implica su rol. Otro dato significativo es que en las escuelas vulnerables el “factor director” es aún más imprescindible que en otros contextos. Es decir, la inclusión educativa depende en buena parte del director. Pero suele suceder que es en esas escuelas donde hay más movimiento de directores y menos autonomía.

En algunos países, los directores suelen llegar al cargo luego de haber estado muchos años en el aula. Y en este punto, frente a esa nueva necesidad de desarrollo, la capacitación juega un rol clave. Ser director no es una investidura, un traje que alguien se coloque una mañana y lo convierta en tal. Pueden poseer experiencia y pasión por liderar, pero necesitan continuar desarrollando sus capacidades (Porres, 2018).

Repensar el rol directivo implica abandonar la idea de liderazgo unipersonal. El director debe ser un orquestador, un inspirador, un transformador que genera un clima y gestione la confianza escolar (Porres, 2018). Ser director hoy significa pensar en la dimensión del servicio y empoderamiento de los demás y allí, en la relación con su cuerpo docente, se juega su principal fortaleza.

Claramente hemos visto que no existen soluciones mágicas para resolver todos los problemas en todas partes, sino que el contexto es fundamental para

diseñar programas educativos pertinentes. Al final, fortalecer la función del director del colegio merece mucha más atención que la que se le ha brindado hasta el momento. En efecto, parecería que los directores son los olvidados del sistema educativo. Generalmente se presentan como claves para implementar programas educativos o para desempeñar tareas importantes que van desde temas administrativos hasta asuntos comunitarios pasando por roles como capacitadores de docentes, consejeros pedagógicos, usuarios del monitoreo y la evaluación, controladores de los almuerzos escolares, manejador del ausentismo docente, clave insumo para los resultados de los estudiantes, pero pocas veces entran a ser parte de los programas de desarrollo educativos de los países. Se asumen como competentes.

Dado el pequeño número de estudios, está claro que se necesita más investigación sobre el papel del director escolar y sobre cómo fortalecer su capacidad para que desempeñe a cabalidad sus funciones. Ya es hora de llenar ese vacío.

Notas:

Aprobación final del artículo:

Dra. Verónica Zorrilla de San Martín, editora responsable de la revista.

Contribución de autoría:

La concepción del trabajo científico fue realizada por Jin Chin. La recolección, interpretación y análisis de datos estuvo a cargo de los tres autores. La redacción del manuscrito fue realizada por los tres autores. Los autores revisaron y aprobaron el contenido final.

Referencias

- BARBER, M., & MOURSHED, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey.
- BAU, N., & DAS, J. (2017). *The Misallocation of Pay and Productivity in the Public Sector: Evidence from the Labor Market for Teachers*. World Bank. <http://hdl.handle.net/10986/26502>
- BLIMPO, M. P., EVANS, D. K., & LAHIRE, N. (2015). *Parental Human Capital and Effective School Management: Evidence from The Gambia*. World Bank. <http://hdl.handle.net/10986/21852>
- BLOOM, N., LEMOS, R., SADUN, R., & VAN REENEN, J. (2015). Does Management matter in schools? *The Economic Journal*, 125(584), 647-674. <https://doi.org/10.1111/eoj.12267>
- BRANCH, G., HANUSHEK, E., & RIVKIN, S. (2012). Estimating the Effect of Leaders on Public Sector Productivity: The Case of School Principals. *NBER Working Paper Series*, 17803. <https://doi.org/10.3386/w17803>
- BRANCH, G., HANUSHEK, E., & S. RIVKIN. (2013). School Leaders Matter: Measuring the impact of effective principals. *Education Next*, 13(1), 62-69.
- BROLLO, F., KAUFMANN, K., LA FERRARA, E. (2020). The Political Economy of Program Enforcement: Evidence from Brazil. *Journal of the European Economic Association*, 18(2), 750-791.
- BUHL-WIGGERS, J., KERWIN, J. T., SMITH, J. A., & THORTON, R. (2017). The Impact of Teacher Effectiveness on Student Learning in Africa. *Research on Improving Systems of Education (RISE)*.
- CARNEIRO, P., KOUSSIHOUËDÉ, O., LAHIRE, N. MEGHIR, C., MOMMAERTS, C. (2016). *School Grants and Education Quality: Experimental Evidence from Senegal*. World Bank Policy.
- CHETTY, R., FRIEDMAN, J. N., & ROCKOFF, J. E. (2014). Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood. *American Economic Review*, 104(9), 2633-2679.
- DARLING-HAMMOND, L., & ROTHMAN, R. (2011). *Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education and Alliance for Excellent Education.
- DE HOYOS, R., GANIMIAN, A. J. & HOLLAND, P.A. (2021). Teaching with the Test: Experimental Evidence on Diagnostic Feedback and Capacity Building for Public Schools in Argentina. *The World Bank Economic Review*, 35(2), 499-520.
- DIXON, P., SCHAGEN, I., & SEEDHOUSE, P. (2015). The impact of an intervention on children's reading and spelling ability in low-income schools in India. *Taylor & Francis Online*, 22(4), 461-482.
- DOBBIE, W., & FRYER, R. (2013). Getting Beneath the Veil of Effective Schools: Evidence from New York City. *American Economic Journal: Applied Economics*, 5(4), 28-60.

- EUCHNER, C. (1983, November 23). Debate Grows on LOGO's Effect on Thinking Skills. *Education Week*. <https://www.edweek.org/education/debate-grows-on-logos-effect-on-thinking-skills/1983/12>
- EVANS, D. K., & YUAN, F. (2017). *The Economic Returns to interventions that increase Learning*. World Bank.
- FRYER, R. (2014). Injecting Charter School Best Practices into Traditional Public Schools: Evidence from Field Experiments. *Quarterly Journal of Economics*, 129(3), 1355-1407. <https://doi.org/10.1093/qje/qju011>
- FULLAN, M. (2019). Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 58-65. <https://doi.org/10.14244/198271993074>
- FULLAN, M., & HARGREAVES, A. (2012). Reviving Teaching with 'Professional Capital'. *Education Week*, 31(33), 30-36.
- FUNDACIÓN VARKEY (2018). *Evaluación de resultados intermedios. Presentación del impacto del Programa de Liderazgo e Innovación Educativa*. <https://www.fundacionvarkey.org/qu%C3%A9-hacemos/programa-de-liderazgo-e-innovaci%C3%B3n-educativa/evaluaci%C3%B3n-de-resultados-intermedios>
- GATES, S. M., HAMILTON, L. S., MARTORELL, P., BURKHAUSER, S., HEATON, P., PIERSON, A., & GU, K. (2014). *Principals Preparation Matters: How Leadership Affects Students Achievement*. RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/research_briefs/RB9786.html
- GRAHAM, J., & KELLY, S. (2018). How Effective Are Early Grade Reading Interventions? A Review of the Evidence. Policy Research Working Paper 8292. World Bank. <http://hdl.handle.net/10986/29127>
- GRISSOM, J. A., EGALITE, A. J., & LINDSAY, C. A. (2021). *How Principals Affect Students and Schools. A Systematic Synthesis of Two Decades of Research*. The Wallace Foundation.
- GUSTAFSSON, M., & TAYLOR, S. (2018). Treating Schools to a New Administration: Evidence of the Impact of Better Practices in the System-Level Administration of Schools. *Journal of African Economies*, 27(5), 515-537.
- GYORKOS, T. W., MAHEU-GIROUX, M., BLOUIN, B., & CASAPIA, M. (2013). Impact of Health Education on Soil-Transmitted Helminth Infections in Schoolchildren of the Peruvian Amazon: A Cluster-Randomized Controlled Trial. *PLoS Neglected Tropical Diseases*, 7(9). <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pntd.0002397>
- HITT, D., & TUCKER, P. (2015). Systematic Review of Key Leader Practices Found to Influence Student Achievement: A Unified Framework. *Review of Educational Research*, 86(2), 531-569. <https://doi.org/10.3102/0034654315614911>
- JOHNSON, R. C., & JACKSON, C. K. (2019). Reducing Inequality through Dynamic Complementarity: Evidence from Head Start and Public School Spending. *American Economic Journal: Economic Policy*, 11(4), 310-349.
- LEE, S., & KOH, A. (2020). Lessons for Latin America from Comparative Education: South Korea's Teacher Policy. Department of Research and Chief Economist.

- Discussion Paper IDB-DP-No.744. Inter-American Development Bank. <http://dx.doi.org/10.18235/0002322>
- LEITHWOOD, K., DAY, C., SAMMONS, P., HARRIS, A., & HOPKINS, D. (2006). Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning. Report Number 800, NCSL/Department for Education and Skills.
- LEITHWOOD, K., SEASHORE, K., ANDERSON, S., & WAHLSTROM, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Wallace Foundation. <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>
- LEME, M. C., LOUZANO, P., PONCZEK, V., & SOUZA, A. P. (2012). The Impact of Structured Teaching Methods on the Quality of Education in Brazil. *Rede de Economia Aplicada, REAP*, 25, 1-29. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2012.05.008>
- MARCELO, C., & VAILLANT, D. (2018). Hacia una formación disruptiva de docentes: 10 claves para el cambio. *Revista de investigación en educación*, 17(1), 62-64.
- MARZANO, R., WATERS, T., & MCNULTY, B. (2005). *School Leadership That Works: From Research to Results*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- MILLER, G., RENFU, L., LINXIU Z., SEAN, S., YAOJIANG S., PATRICIA, F., QIRAN Z., & MARTORELL, R. (2012). Effectiveness of Provider Incentives For Anaemia Reduction In Rural China: A Cluster Randomised Trial. *British Medical Journal (BMJ)*, 345, e4809. <https://doi.org/10.1136/bmj.e4809>
- MOLINA, E., PUSHPARATNAM, A., RIMM-KAUFMAN, S., & WONG, KK-Y. (2018). *Evidence-Based Teaching. Effective teaching practices in primary school classrooms*. Policy Research Working Paper 8656. World Bank.
- MURILLO TORRECILLA, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e).
- PONT, B. (2018). El liderazgo escolar: un papel clave en la mejora educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 487, 93-98.
- PORRES, A. (2018). El liderazgo escolar en la transformación educativa. *Clarín*. https://www.clarin.com/opinion/liderazgo-escolar-transformacion-educativa_o_PHTocvHPg.html
- ROMERO, C., & KRICHESKY, G. J. (2019). El director escolar en Argentina: un actor clave pero (aún) invisible. Un estudio sobre las normas, condiciones laborales y formación de los directores escolares de escuelas públicas. *Educational Policy Analysis Archives*, 27(12). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3576>
- ROMERO, M., BEDOYA, J., YANEZ-PAGANS, M., SILVEYRA, M., & DE HOYOS, R. (2021). School Management, Grants, and Test Scores: Experimental Evidence from Mexico. *Policy Research Working Paper*, 9535. World Bank. <http://hdl.handle.net/10986/35108>

- SAMUELS, J. A., & BOOYSEN, M. J. (2019). Chalk, talk, and energy efficiency: Saving electricity at South African schools through staff training and smart meter data visualization. *Energy Research & Social Science*, 56. <https://doi.org/10.1016/j.erss.2019.05.022>
- SAWADA Y., AIDA, T., GRIFFEN A.S., KOZUKA E., NOGUCHI H. & TODO Y. (2016). Election, Implementation, and Social Capital in School Based Management: Evidence from a Randomized Field Experiment on the Coges Project in Burkina Faso. *Japan International Cooperation Agency (JICA) Research Institute*, 120.
- SCHLEICHER, A. (2016). *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World*. International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264252059-en>
- SEAN, S., RENFU, L., LINXIU, Z., YAOJIANG, S., MEDINA, A., & ROZELLE, S. (2013). Do you get what you pay for with school-based health programs? Evidence from a child nutrition experiment in rural China. *Economics of Education Review*, 37, 1-12.
- UNESCO (2004). *Educación para todos. El imperativo de calidad*.
- UNITED NATIONS. (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations.
- VÉLEZ, E., & CHI, J. (2018). Teaching for Success. Teacher Policies in Shanghai and Lessons for Central America. Inter-American Dialogue.
- WALKER, S. (2017). *The Captain Class: The Hidden Force That Creates the World's Greatest Teams*. Ebury Publishing.
- WIECZOREK, D., & LEAR, J. (2018). Building the "bridge": Teacher leadership for learning and distributed organizational capacity for instructional improvement. *International Journal of Teacher Leadership*, 9(2).
- WORLD BANK (2013). What Matters Most for Teacher Policies: A Framework Paper. *SABER*, 4. <http://hdl.handle.net/10986/20143>
- WORLD BANK (2018). *World Development Report 2018: Learning to realize education's promise*. Oxford University Press and The World Bank.
- YAMAUCHI, F. (2014). An alternative estimate of school-based management impacts on students' achievements: Evidence from the Philippines. *Journal of Development Effectiveness*, 6(2), 97-110. <https://doi.org/10.1080/19439342.2014.906485>