

# Estándares para el desempeño de Directores

UN ESTADO DEL ARTE  
EN CINCO PAISES ANGLOSAJONES



UNIDAD DE  
GESTION  
ESCOLAR

# ESTÁNDARES PARA EL DESEMPEÑO DE DIRECTORES

UN ESTADO DEL ARTE EN CINCO PAISES  
ANGLOSAJONES

Unidad de Gestión Escolar  
División de Educación General  
Ministerio de Educación

**Estándares para el desempeño de directores**  
**Un estado del arte en cinco países anglosajones**

Investigador  
Oscar Espinoza D.

Editores  
Ricardo Fuentes D.  
Xavier Vanni C.

Coordinador Unidad de Gestión Escolar:  
Leonardo Vera M.

Equipo Profesional:  
Denisse Dahuabe R., Ricardo Fuentes D., Mónica Jaramillo G., Mabel Muñoz I., Luis Osandón M., Andrea Melio B.

© Ministerio de Educación, 2004  
Todos los derechos reservados  
Permitida su reproducción total o parcial indicando la fuente.

Inscripción N° 137.627  
I.S.B.N. N° 956.292.084-4

Diseño e Impresión: Editora e Imprenta Maval Ltda.

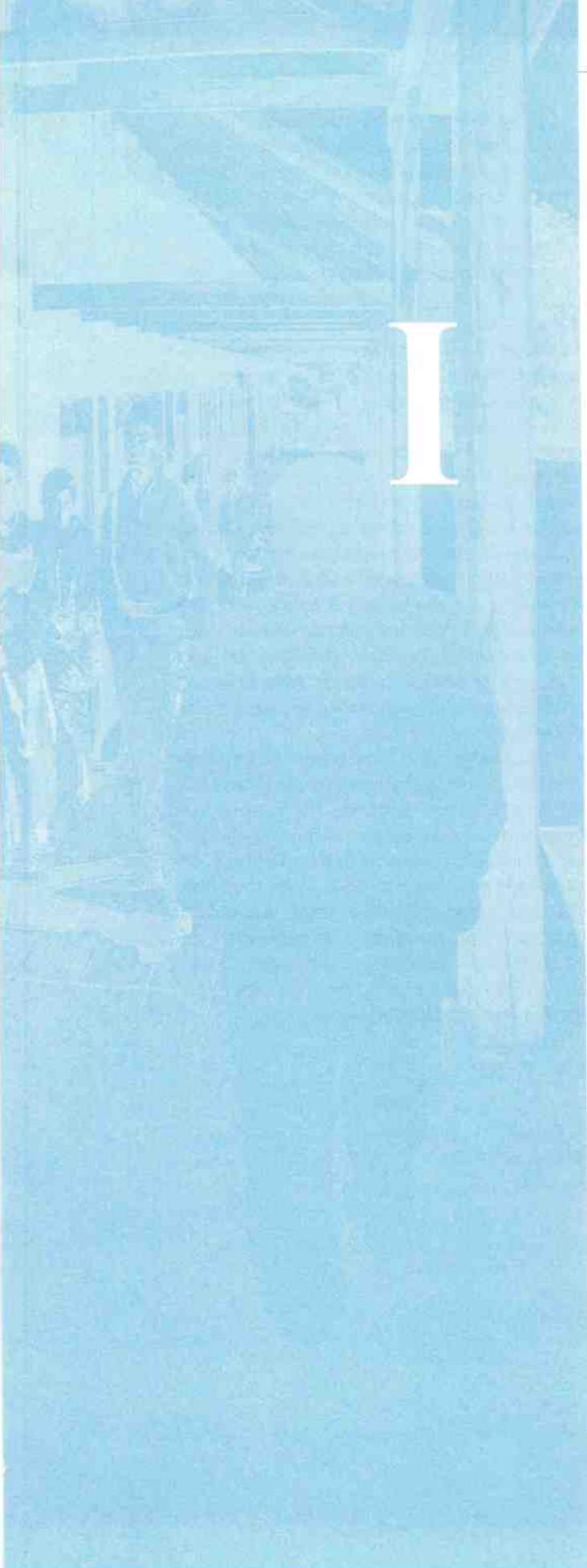
Publicación de la Unidad de Gestión Escolar  
División de Educación General  
Ministerio de Educación  
República de Chile

Alameda 1371, piso 5, Santiago  
Fono: 390 45 66

## INDICE

<b>Presentación</b> .....	5
<b>I Estándares de desempeño de directores por país</b> .....	7
1. El caso de Australia.....	9
2. El caso de Escocia.....	19
3. El caso de Estados Unidos.....	29
4. El caso de Inglaterra.....	55
5. El caso de Nueva Zelanda.....	69
<b>II Principales conclusiones que derivan del análisis de los estudios de casos</b> .....	81
I. Análisis de similitudes y diferencias de enfoques.....	82
II. Análisis de las similitudes y diferencias respecto de los estándares de desempeño empleados.....	85
<b>III Catastro Bibliográfico</b> .....	99





# I

## Presentación

El Ministerio de Educación a través de la División de Educación General ha definido como uno de sus ejes prioritarios el fortalecimiento de la gestión escolar orientada a resultados de calidad. Para que haya una gestión eficiente al interior de las escuelas, deben converger diferentes actores y factores. Entre los actores, los directores de establecimientos educacionales juegan por cierto un papel clave en todo proceso de gestión, liderando y gestionando eficientemente sus establecimientos educacionales en función de los resultados de aprendizaje de los alumnos.

La evidencia demuestra, tanto en el plano nacional como internacional, que el rol del director se ha ido modificando y complejizando en el transcurso del tiempo. En efecto, en la actualidad el director es visto como un profesional encargado de gestionar una organización altamente compleja (la escuela) que tiene la necesidad de alcanzar resultados de calidad. En este escenario, el director de escuela o liceo ya no sólo debe ordenar y controlar el quehacer de su institución como hacía otrora, sino que debe asumir con propiedad un liderazgo indiscutido que implica asumir nuevas responsabilidades tales como animador pedagógico, mediador, motivador, comunicador y gestor de medios y recursos. Pero además, el director debe tener la capacidad de generar procesos de sensibilización y convocatoria, y de trabajar en colaboración con otros en el logro de objetivos compartidos que favorecen la calidad y la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

Lo anterior implica contar con directores altamente profesionalizados, capaces de ejercer un liderazgo efectivo en sus establecimientos, que estén sometidos a evaluaciones periódicas de su gestión y puedan generar procesos de cuenta pública a sus comunidades educativas. Todo esto implica contar con un sistema de reclutamiento y selección que permita incorporar directores que reúnan las características anteriormente enunciadas. Para el logro de éste propósito, el Ministerio de Educación ha delineado una política enfocada al fortalecimiento de la profesionalización y liderazgo directivo. En esta perspectiva, algunas de las indicaciones que se han hecho al proyecto de ley que modifica el régimen de jornada escolar completa introducen cambios significativos en los mecanismos de selección, ingreso y desempeño de los directores.

La experiencia de los países más desarrollados, especialmente aquellos de habla inglesa, nos indica que la profesionalización del cargo de director y el correspondiente desarrollo de políticas en este sentido requiere la generación de un sistema de acreditación y evaluación del desempeño altamente articulado, que debiera incluir cuatro aspectos cruciales: i) la definición de la función de director y sus requisitos; ii) procedimientos transparentes de selección y definición de criterios asociados a la permanencia en el cargo; iii) mecanismos de actualización y/o perfeccionamiento y evaluación de desempeño; y iv) clarificación de roles de los actores e instituciones que intervienen en la definición del perfil, selección, evaluación, formación y actualización de los directores.

El presente estudio profundiza algunos aspectos referidos a los procesos desarrollados por cinco países anglosajones: Australia, Escocia, Estados Unidos, Inglaterra y Nueva Zelanda; donde se aprecian procesos crecientes de descentralización, tendencia a la autonomía en la gestión y responsabilización de las unidades educativas y de la comunidad escolar en cuanto a sus resultados. Aquí se hace especial referencia a la construcción de estándares, que cumplen la función básica de orientar los procesos de selección, acreditación, evaluación y perfeccionamiento de esta función. Cabe consignar que la elaboración de estándares es de reciente data y según se desprende de los datos analizados para efectos de este estudio, sólo se han implementado en los años noventa y en algunos casos se han oficializado como una práctica permanente recién a fines de esa década o comienzos de la presente; por lo tanto resultaba necesario contar con una visión panorámica sobre las características de esos estándares, en este caso para directores, a fin de tener mayores orientaciones sobre el modo de contextualizarlos a nuestro propio sistema escolar.

Esta información ha sido de permanente consulta para la estructuración de propuestas de desarrollo por parte de los equipos del Ministerio de Educación y consideramos que es un insumo fundamental para la toma de decisiones en el ámbito de la gestión escolar. Por esta razón ofrecemos esta publicación, para contribuir al debate y la generación de alternativas de mejoramiento en aspectos que afectan la calidad y equidad de la educación que reciben nuestros niños y jóvenes.

Unidad de Gestión Escolar  
División de Educación General  
Ministerio de Educación

# II

## Estándares de desempeño de directores por país

1. El caso de Australia
2. El caso de Escocia
3. El caso de Estados Unidos
4. El caso de Inglaterra
5. El caso de Nueva Zelanda



# I. El Caso de Australia



## I.1 Breve caracterización del sistema educacional australiano

Australia posee un régimen de gobierno federal donde cada uno de los seis estados (New South Wales, Tasmania, South Australia, Queensland, Western Australia y Victoria) y las dos unidades territoriales (Australian Capital Territory y Northern Territory) poseen su propio gobierno. De ahí que los sistemas educacionales varíen de estado a estado y de territorio a territorio. Según dispone la Constitución australiana, el control del proceso y manejo del sistema educacional lo lleva a cabo cada uno de los estados y unidades territoriales de manera independiente.

Cabe mencionar que el proceso de descentralización promovido en Australia desde mediados de los años 70 se ha manifestado a través de sistemas de autogestión de escuelas que operan dentro de un marco centralizado de políticas, prioridades, currícula, estándares y responsabilidades. Si bien es cierto, durante las últimas tres décadas se ha consumado un cambio marcado hacia la autogestión en todos los estados australianos, el Estado de Victoria representa a la región que más avances ha registrado en el marco de una nación con sistemas educativos tradicionalmente centralizados (Caldwell, 2003).

Más aún, cada estado y unidad territorial determina, por una parte, las políticas y prác-

ticas concernientes al sistema escolar a través del departamento de educación y, por otra, las responsabilidades individuales que se otorgan a cada escuela en aspectos tales como la definición del currículo, la evaluación de los estudiantes, la selección y contratación de personal de corto plazo<sup>1</sup> y el desarrollo profesional de profesores y directores (UNESCO, 2001). Las escuelas deben entregar un informe anual a sus comunidades locales y un reporte cada tres años al gobierno estatal que contendrá diversos indicadores relativos al desempeño de los estudiantes que estarán por lo demás directamente vinculados al estatuto y misión de la escuela. En los citados informes o acuerdos de desempeño se delinea la naturaleza de la escuela, las prioridades que guiarán su quehacer y su presupuesto, así como las estrategias para responder a estas prioridades.

Los gobiernos estatales y territoriales tienen el mandato constitucional para administrar el sistema escolar incluyendo todo aquello que diga relación con aspectos de financiamiento. Según lo define la constitución australiana, aun cuando la educación es responsabilidad de los estados, es el gobierno nacional (commonwealth) el que juega un rol preponderante en el financiamiento del sistema educativo ya que éste provee fondos a través de subvenciones generales y de propósito específico (Caldwell, 2003). Empero, la admi-

1. El personal en general es contratado por el estado.

nistración de cada escuela es responsabilidad de un Consejo Escolar, integrado mayoritariamente por padres de familia y por el director de la escuela que es el gerente general; el Consejo es la entidad encargada de elaborar políticas y aprobar el presupuesto institucional.

En lo que respecta a los criterios empleados para la asignación de los recursos es necesario recalcar que las escuelas estatales en Victoria gozan de un alto grado de descentralización

presupuestaria que ha provocado que éstas reciban fondos en base a una fórmula basada en las necesidades de los estudiantes.

En términos de participación por sector, mientras aproximadamente el 70% de los alumnos se encuentra matriculado en escuelas de propiedad y manejo estatales, cerca del 30% lo está en escuelas pertenecientes a organismos eclesiásticos y otras organizaciones no gubernamentales (Caldwell, 2003).

## 1.2 El rol que desempeñan los directores

**E**n la perspectiva del desarrollo del régimen de autofinanciamiento de las escuelas (The self-managing school) que se ha impuesto en las últimas dos décadas y que en los hechos implica la devolución de responsabilidades y decisiones desde el gobierno central a manos de las propias escuelas, los directores han debido asumir numerosas responsabilidades que han de estar asociados al liderazgo que éstos imponen a su gestión (Townsend, 1996a; 1999). Como consecuencia de lo anterior, en varios de los estados australianos, incluyendo Victoria, los directores son concebidos como agentes responsables de promover una gestión pedagógica y financiera. Lo anterior implica que el director de escuela ha de poseer un perfil que lo capacite a desarrollar múltiples tareas al interior de la unidad educativa en conjunto con los otros estamentos a quienes deberá delegar ciertas funciones (Australian College of Education, 2001; Spring, 2001). En este contexto, los directores son concebidos como agentes que cuentan o deben

disponer de un alto grado de autonomía en lo que respecta a la gestión del proyecto institucional; que entre otras cosas implica que el director pueda fijar la agenda de trabajo entre profesores y padres, determinar las tareas extracurriculares de los docentes, y conformar un plan de trabajo entre su propia persona y el equipo docente.

Todavía más, los directores en su rol de liderazgo han de tener un fuerte compromiso con todos los valores que lleva implícito el proceso educativo facilitando la provisión de oportunidades educacionales para los estudiantes y asumiendo un compromiso para conseguir el bienestar del personal y de los estudiantes del establecimiento (Hay Group, 1999). De este modo, los directores juegan un rol importantísimo en cuanto a los resultados de aprendizaje que pueda alcanzar cada estudiante y respecto a los logros que persigue el Estado a través del sistema de educación pública que ofrece una educación de altísimo nivel (Merit Protection Boards, Victorian Government, 2001).

### 1.3 Estándares para evaluar el desempeño de los directores (principals) en el Estado de Victoria

En el presente estudio hemos optado por trabajar con el caso de Victoria por constituir una de las experiencias más novedosas y avanzadas en Australia respecto al diseño de estándares para directores de escuela y a la evaluación a que éstos se encuentran sometidos, en el marco de una profunda reforma a la educación pública llevada a cabo en la década del noventa.<sup>2</sup>

En el Estado de Victoria los estándares de desempeño para directores (principals) intentan reflejar las capacidades, comportamientos y actitudes de los directores en su rol de líderes y administradores de escuelas. La entidad responsable del diseño, implementación y evaluación de los estándares que se emplean en las Escuelas del Gobierno Victoriano (Victorian Government Schools) para la selección de nuevos directores y la evaluación de directores en ejercicio es el Departamento de Educación, Empleo y Perfeccionamiento del Estado de Victoria (Hay Group, 1999). Paralelamente, el gobierno Victoriano a través de la Unidad de Desarrollo de Liderazgo Escolar dependiente del Departamento de Educación y Perfeccionamiento tiene la responsabilidad de preparar y apoyar a los directores y líderes en general para lo cual ofrece diferentes programas de entrenamiento y capacitación tanto a los aspirantes a directores como a quienes

ya están ejerciendo funciones directivas (Department of Education & Training, State of Victoria, 2002).

En el Estado de Victoria los estándares utilizados para evaluar el desempeño de los directores reflejan las capacidades, conductas y actitudes que se esperan de los directores en su rol de líderes y administradores de las escuelas. El director es considerado como el líder educacional de la escuela quien es responsable de garantizar un entorno apropiado para el aprendizaje de los estudiantes en el cual éstos se puedan beneficiar de una enseñanza de calidad que les permita alcanzar metas de nivel superior. En este proceso, los miembros del staff (personal docente, paradocente y el mismo director) comparten un compromiso que involucra el logro de la excelencia y el desarrollo continuo de los profesionales sin el cual sería imposible alcanzar la anhelada excelencia.

Los estándares de desempeño de los directores están en consonancia con los estatutos de las escuelas y las prioridades del gobierno estatal y constituyen las bases del proceso de desempeño y desarrollo profesional de los principals. En la Tabla 1 identificaremos las principales dimensiones o categorías que se utilizan en el Estado de Victoria para clasificar los estándares de desempeño y sus correspondientes criterios.

2. Sobre la reforma educativa promovida en el sector público en el Estado de Victoria sugerimos revisar Brian J. Caldwell & Don K. Hayward (1998) y Tony Townsend (1996b).

**Tabla I**  
**Áreas de desarrollo o dimensiones, estándares y criterios (competencias)**  
**empleados en el Estado de Victoria para el desempeño de los directores (principals) \***

Área de desarrollo	Rendición de cuentas (Accountability)
<b>Estándar</b>	Los directores deberán responsabilizarse de la rendición de cuentas de la escuela para asegurar una efectiva administración.
<b>Indicador de competencia <sup>3</sup></b>	<p>Completar el informe anual antes del 31 de Marzo a menos que otra fecha haya sido acordada con el oficial designado.</p> <p>A partir de la primera rendición anual los directores deberán estar sujetos a una revisión similar por otros tres años.</p> <p>Los directores deberán estar sujetos a una auditoría financiera que ha de ser satisfactoria.</p> <p>Los directores deberán estar sujetos a una auditoría de matrícula satisfactoria que demuestre adecuada implementación de las políticas de matrícula preestablecidas.</p>

Área de desarrollo	Currículum
<b>Estándar</b>	Los directores deberán articular una visión educacional para la escuela y trabajar con todos los estamentos al interior de la escuela para traducir dicha visión en metas y prioridades que lleven a una mejora continua en términos de alfabetismo y del desempeño general de los estudiantes.
<b>Indicador de competencia</b>	<p>Demostrar que las metas y prioridades establecidas en el currículum en torno a alfabetismo y desempeño general de los estudiantes, incluyendo evidencia de resultados asociados con el aprendizaje y comprensión de las diferentes materias, capacidad de análisis y de interrelación, etc.</p> <p>Promover el desarrollo de una visión compartida que intente producir una mejoría continua y que involucre y comprometa a los distintos estamentos al interior de la escuela al logro de dicha visión.</p> <p>Ser capaz de promover una efectiva integración de las iniciativas y prioridades del gobierno y el departamento hacia el contexto local en el desarrollo de las metas y prioridades de los estatutos de la escuela.</p> <p>Administrar efectivamente los procesos de recolección de información para evaluar el progreso de los estudiantes y para analizar el progreso de los objetivos a alcanzar en la escuela.</p> <p>Tener la capacidad de actuar estratégicamente sobre la base de los resultados que arroja la investigación en general y la información de las propias escuelas y del estado.</p> <p>Los directores deberán demostrar que han promovido y participado en actividades, programas e iniciativas que contribuyen a mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes.</p>

3. En rigor, los indicadores de competencia asociados al área de desarrollo caratulada como "rendición de cuentas" (accountability) que se consignan en el documento del Gobierno Victoriano más bien corresponden a indicadores de resultados.

\* Fuente: Merit Protection Boards, Victorian Government (2001).

Área de desarrollo	Entorno (Environment)
<b>Estándar</b>	Los directores deberán proyectar un alto nivel de habilidades interpersonales y facilitar un ambiente seguro y positivo de trabajo que apoye el <b>aprendizaje efectivo</b> , la <b>cooperación</b> y el <b>mejoramiento</b> continuo en la participación y retención de estudiantes
<b>Indicador de competencia</b>	Asegurar que, como parte del cumplimiento de las prioridades y metas establecidas para los distintos estamentos de la escuela, las tasas de asistencia, participación y retención de estudiantes son apropiadas.
	Los directores deberán demostrar a partir de la información contenida en encuestas de opinión dirigidas a estudiantes y padres que estos estamentos se muestran conformes con el entorno propiciado por los directores.
	Lograr un nivel superior de comunicación al momento de interactuar entre los distintos estamentos (personal, estudiantes, padres y miembros de la comunidad escolar en general), incluyendo habilidades para la resolución de conflictos.
	Lograr una implementación efectiva de los códigos de prácticas y comportamientos propiciados al interior de la escuela y que facilitan un entorno de aprendizaje efectivo.
	Ser capaz de fomentar el establecimiento de relaciones de trabajo efectivas con el personal que ha contribuido a promover un enfoque consistente de la escuela respecto del bienestar de los estudiantes.
	Estar capacitado para fomentar la implementación de procesos de consulta y comunicación efectiva que derivan en el apoyo de los padres a la concreción de los códigos de práctica de la escuela.
	Ser capaz de proveer oportunidades a los padres para involucrarse en el aprendizaje de sus niños.
	Brindar oportunidades a los estudiantes para involucrarse en el proceso de toma de decisiones.
	Facilitar el establecimiento de mecanismos vinculantes con agencias de apoyo en la comunidad.
	Tener la capacidad de implementar acciones tendientes a asegurar los requerimientos relativos a salud y seguridad.

Área de desarrollo	Administración de personal
<b>Estándar</b>	Los directores deberán demostrar un liderazgo de alta calidad, así como gran capacidad para la administración de recursos humanos (staff) en cuanto a motivación, apoyo y desafíos que permitan maximizar la contribución de cada individuo para mejorar los estándares de enseñanza y aprendizaje.
<b>Indicador de competencia</b>	<p>Dar cuenta del logro de las prioridades y metas de los estatutos de la escuela en lo relativo a administración, incluyendo información obtenida a partir de la encuesta de opinión dirigida al personal en la medida que ésta se relacione a las metas y prioridades de la escuela.</p> <p>Para asegurar un buen desempeño del personal, así como la implementación de estrategias para mejorar el desempeño, los directores deberán liderar y monitorear la administración de desempeño del personal.</p> <p>Ser capaces de promover la implementación de estrategias de administración variadas que permitan al personal sentirse motivado y valorado en su trabajo.</p> <p>Promover una cultura de aprendizaje continuo y mejora en la escuela en todos los niveles de operación.</p> <p>Proveer un apoyo apropiado al personal de manera que éste promueva mejoras en la calidad del aprendizaje y la enseñanza mediante la interacción y la reflexión crítica sobre la práctica.</p> <p>Tener la capacidad de implementar prácticas de recursos humanos que sean consistentes con principios de mérito y equidad y que apoyen el logro de las metas y prioridades de la escuela.</p> <p>Facilitar la existencia de un equipo cohesionado de trabajo que actúe conforme a las metas perseguidas por la escuela.</p> <p>En su calidad de líderes, los directores deberán ser capaces de asistir y orientar el trabajo de los equipos que se constituyan en cada establecimiento para de este modo operar eficientemente en el cumplimiento de las facultades delegadas.</p> <p>A nivel local donde sea pertinente, implementar procesos de consulta para el personal.</p> <p>Garantizar la implementación de procesos y mecanismos de resolución de disputas o procedimientos para la resolución de quejas.</p>

Área de desarrollo	Administración de recursos
<b>Estándar</b>	Los directores deberán demostrar altas habilidades en la cuestión administrativa y organizacional de manera de asegurar que la administración de los recursos, finanzas y organización de la escuela apoye la consecución de las metas y prioridades de ella.
<b>Indicador de competencia</b>	<p>Los directores deberán acreditar que la distribución de los recursos refleje las prioridades establecidas en los estatutos de las escuelas.</p> <p>Los directores deberán tener la capacidad para focalizarse en el manejo de recursos financieros en áreas que tengan un beneficio significativo en la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Los directores deberán demostrar capacidad efectiva de administración del plan de la fuerza de trabajo de la escuela dentro de los límites que fija el presupuesto institucional.</p> <p>Los directores deberán demostrar que poseen las habilidades para la administración de las instalaciones (infraestructura) y para generar planes de mejoramiento que vayan en directo beneficio de un ambiente de aprendizaje efectivo.</p> <p>Los directores deberán proveer consejo oportuno y profesional a los Consejos de las Escuelas en todos los aspectos educacionales, así como políticas y pautas al Departamento de Educación, Empleo y Perfeccionamiento, y tendrán además que proveer recomendaciones para el manejo de la escuela y las responsabilidades de los consejos.</p> <p>Los directores deberán garantizar el cumplimiento efectivo de responsabilidad para informar anualmente al Consejo de la Escuela sobre el desempeño de la escuela respecto de lo consagrado en los estatutos y el plan de desarrollo.</p>
Área de desarrollo	Trabajo en equipo y construcción de redes con otras escuelas e instituciones (Community building)
<b>Estándar</b>	Los directores deberán involucrar a las escuelas en la conformación y mantención de relaciones y redes de trabajo con otras escuelas, proveedores de educación y agencias de la comunidad y a la vez demostrar contribución a la interacción de pares, aprendizaje permanente y compromiso con la excelencia.
<b>Indicador de competencia</b>	<p>Facilitar el logro de metas y prioridades de la escuela en relación a la conformación de equipos de trabajo y construcción de redes con otras escuelas y con diversas instituciones de la comunidad.</p> <p>Ser capaces de promover una interacción productiva con escuelas del área, incluyendo la participación en redes de trabajo relevantes.</p> <p>Proveer oportunidades para el involucramiento de la comunidad en la escuela.</p> <p>Propiciar el establecimiento de relaciones con otros líderes de la comunidad que puedan contribuir con el trabajo de la escuela.</p> <p>Tener las habilidades para promover el desarrollo y mantención de vínculos con organizaciones y grupos comunitarios que permitan maximizar las oportunidades de aprendizaje vocacional de los estudiantes y que faciliten la provisión de servicios de apoyo a los estudiantes.</p> <p>Acreditar que tienen la capacidad de contribuir al establecimiento de patrones viables para todos los estudiantes para desarrollar el trabajo en equipo.</p> <p>Participar en forma activa en redes de trabajo que aglutinen a otros directores (principals) y otras actividades y/o programas de crecimiento profesional para directores.</p> <p>Contribuir al mejoramiento continuo de la profesión al actuar como modelos y mentores para otros directores (principals) y aspirantes a director.</p>



## 2. El caso de Escocia



### 2.1 Breve caracterización del sistema educacional escocés

Aún cuando Escocia forma parte del Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), el sistema educativo escocés siempre ha sido independiente y ha estado supeditado a sus propias leyes y prácticas. En este escenario, el sistema educativo público en Escocia es administrado tanto por el gobierno central como por el gobierno local. El Departamento de Educación del Ejecutivo Escocés (The Scottish Executive Education Department, SEED) tiene la responsabilidad de diseñar la política educativa a nivel nacional para el sistema pre-escolar y escolar (incluyendo la formación docente), definir la oferta curricular, coordinar las actividades de las autoridades educacionales y velar por el financiamiento del sistema educativo. En la actualidad, existen 32 autoridades unitarias (Autoridades locales escocesas o Scottish Local Authorities, SLAS), las cuales son responsables de proveer educación de calidad a través de escuelas eficientes y contratar profesores y directores (The Scottish Parliament, 1999). De igual modo, las autoridades locales están a cargo de establecer los Consejos Escolares (School Boards) constituidos por padres y profesores así como otros miembros de la comunidad que son invitados a participar. Entre otras responsabilidades, los consejos están a cargo de la contratación del personal, incluyendo a los directores, y

junto con ello tienen el deber de promover el contacto entre los padres y entre la escuela y la comunidad (Alcorn, 2003; BBC News, 2001; British Council, 2003).

En lo concerniente al sistema de financiamiento cabe destacar que la educación gestionada por el sector público es gratuita para los estudiantes al igual que los materiales de estudio. El costo de la educación en las escuelas de carácter público se financia a partir de los recursos obtenidos por las autoridades locales vía ingresos derivados del impuesto local y las tarifas no domésticas, así como de una subvención anual (subvención de ayuda al ingreso basada en indicadores previamente establecidos) que otorga el Departamento de Educación del Ejecutivo Escocés. Mientras el presupuesto para el sector educación se acuerda a nivel local con el comité educativo de cada autoridad local, que determina el nivel de apoyo que se entrega a cada una de las unidades educativas, los salarios del personal se pagan de forma centralizada (Alcorn, 2003). Recientemente, el poder de las autoridades locales sobre las unidades educativas que están bajo su tutela ha sido reducido en Escocia, debido a la instauración de la Gestión Transferida a las Escuelas (Devolved School Management, DSM) que entregó la administración de al menos el 80% del presupuesto de las escuelas a

los directores de escuelas.<sup>5</sup> Una pequeña proporción de la subvención estatal se administra desde el gobierno central para ofrecer apoyo, asesoramiento, supervisión y evaluación.

Dado que la educación que se brinda en el sector público tiene un alto prestigio existe un

predominio amplio del sector estatal sobre el particular tanto en términos de matrícula como número de establecimientos. Lo anterior se ratifica al constatarse que un número reducido de padres optan por enviar sus hijos a las escuelas privadas (Alcorn, 2003).

## 2.2 Rol de los directores (headteachers)

Según el Ministerio de Educación de Escocia, los directores de escuela constituyen el motor fundamental para que los estudiantes puedan alcanzar niveles de excelencia óptimos. Es más, los directores juegan un rol vital para la consecución de las metas perseguidas por el Ministerio de Educación en relación a la consolidación de Escocia como una sociedad moderna donde el logro sea debidamente valorado y donde cada educando tenga la posibilidad de alcanzar niveles de excelencia. Asimismo, los directores han de guiar el trabajo y desempeño de profesores y otros miembros del personal de la escuela como tener la capacidad para interactuar activamente con miembros de la comunidad, padres y autoridades en general. Los directores han de poseer una visión clara del contexto social y económico en el cual operan las escuelas y de la orientación que ha de guiarlas. Junto con lo anterior, los directores de escuela en Escocia han de poseer el conocimiento, entendimiento y habilidades para liderar las escuelas efectivamente.

Pero los directores además de jugar un rol de carácter pedagógico han de tener habilidades y manejo en el campo administrativo. En efecto, los directores de escuela han de estar capacitados para administrar políticas referidas a la administración de recursos humanos y financieros. Por último, los directores son aquellos que dan conducción a los procesos de mejoramiento que tienen lugar en la institución escolar. En este contexto, ellos juegan un rol preponderante, identificando e implementando iniciativas asocia-

das a políticas, con el propósito de incrementar permanentemente la calidad de la enseñanza, de los aprendizajes y los logros educativos en sus establecimientos (The Scottish Executive Education Department, 2001a, 2001b).

En consecuencia, el éxito de cualquier escuela está críticamente vinculado al liderazgo del director (headteacher). Al trabajar en sociedad con el personal, los padres, estudiantes y la comunidad en general, el director debe responsabilizarse de articular una visión y dar dirección a la escuela que debiera redundar en una enseñanza y aprendizaje efectivo. Así, él o ella ha de ser capaz de crear un clima en el cual la experiencia y el entusiasmo del personal, educandos y la comunidad toda puedan ser desarrollados para ayudar a la escuela a conseguir esta visión y para responder positivamente al cambio. En consulta con todos aquellos que tengan un interés o responsabilidad en la escuela, los directores han de estar facultados para crear, desarrollar y revisar las metas, planes, políticas y procedimientos que traducirán la visión de la institución en la realidad del día a día.

Dentro de los marcos contextuales de la autoridad nacional y local y de los recursos disponibles, los directores deben asegurar que las escuelas sean administradas de manera que faciliten el desarrollo continuo y eleven los estándares alcanzados por sus estudiantes (The Scottish Executive Education Department, 2001a, 2001b).

<sup>5</sup> Sin embargo, de acuerdo al DSM, los directores tienen bastantes restricciones para administrar los recursos pues junto con consultar al Consejo de la Escuela respecto de los gastos a efectuar, deben rendir cuentas a la autoridad de la unidad territorial correspondiente. Los gastos deben atenerse a principios y pautas generales diseñadas desde el gobierno central. Pese a lo anterior los directores están habilitados para contratar profesores y personal de apoyo (Scotland On Line, 2003).

### 2.3 Estándares y criterios de competencia para evaluar el desempeño de los directores (headteachers) en Escocia

En Escocia los estándares de calidad para evaluar el desempeño de los directores de establecimientos educacionales constituyen la base de un programa de perfeccionamiento y formación orientado a docentes que desean ocupar el cargo de director y funciones de dirección. Este programa debería proveer la preparación requerida por los aspirantes a director y ayudarlos a conseguir que los primeros años de desempeño sean más productivos y óptimos en términos de resultados (The Scottish Executive Education Department, 2001b). Los estándares para aspirantes a directores fueron legalmente establecidos en 1998 y revisados por primera vez durante el año 2002. Se espera que los estándares sean obligatorios a partir del año 2005 (National Conference of the Scottish Educational Leadership, Management and Administration Society, SELMAS, 2002).

Cabe acotar que el objetivo central de los estándares para aspirantes a directores apunta a la formación y preparación de quienes se convertirán en directores en el futuro. Junto con ello, es oportuno señalar que en Escocia aún no existen estándares para evaluar el desempeño de directores en ejercicio según se desprende de la revisión y análisis documental.

Los estándares para aspirantes establecen los aspectos claves del profesionalismo y expertiz de los docentes que desean llegar a ser directores y representan lo que el sistema de educación escocés requiere de aquellos que desean asumir funciones de liderazgo y administración al interior del sistema. Los estándares definen el nivel de competencia requerido de los directores efectivos en los primeros años de sus carreras. De este modo, los estándares se constituyen como la herramienta fundamental para evaluar las fortalezas y necesidades de desarrollo de quienes tienen la intención de convertirse en directores (headteachers). Sobre la base de esta evaluación, se espera que los aspirantes a directores puedan desarrollar planes de desarrollo individual que los capacite para alcanzar los estándares demandados (The Scottish Executive Education Department, 2001b).

Los estándares pueden ser agrupados en torno a tres áreas de desarrollo o dimensiones que guían la práctica profesional del liderazgo en la escuela y el proceso de administración: valores profesionales, funciones de administración y habilidades profesionales.

La primera área de desarrollo o dimensión, esto es, valores profesionales, pretende responder la pregunta ¿por qué tomar un curso de acción determinado? Así, esta dimensión sirve para dar justificación para el comportamiento profesional de los directores (headteachers). Esta categoría describe los requisitos que deben reunir los directores en torno a: i) sustentar, articular y argumentar sobre la base de valores educacionales profesionalmente defendibles; ii) actuar como un modelo de líder profesional al interior de la escuela comprometido con su propio aprendizaje y el desarrollo de su práctica profesional; y iii) tener conocimientos actualizados y comprensión de temas relevantes relativos al desarrollo educacional y a la administración (Eraut, 1994).

El área de desarrollo o dimensión asociada al ejercicio de funciones de carácter administrativo busca responder la pregunta ¿cuáles son las principales funciones de un director? Esta dimensión describe las principales características de las funciones desempeñadas por los directores en relación a cuatro aspectos: a) administración del aprendizaje y la enseñanza; b) administración de personas; c) administración de políticas y actividades de planificación; y d) administración de recursos y finanzas. En este escenario, para el logro de estándares superiores para estudiantes y profesores, el director debe crear las condiciones y estructuras para apoyar y desarrollar el aprendizaje y enseñanza efectiva. Pero además, el director podrá lograr sus propósitos a través del liderazgo y la administración de otros aspectos dentro de la escuela y su comunidad. Lo anterior requiere tener, por cierto, procesos efectivos para desarrollar y revisar políticas y planes como así también asegurar el uso eficiente de los recursos y las finanzas disponibles (The Scottish Executive Education Department, 2001b).

Por último, las habilidades profesionales de los directores son cruciales en determinar cuán efectivamente desempeñan las funciones claves de todo proceso de dirección. Estas habilidades pueden ser clasificadas en dos categorías: interpersonales e intelectuales (The Scottish Executive Education Department, 2001a 2001b).

En el caso escocés, cabe hacer notar que las competencias en relación a los estándares pueden ser definidas como la habilidad para combinar apropiadamente en la práctica estas tres áreas de desarrollo o dimensiones. De este

modo, para ser juzgado competente, quienes aspiran a convertirse en directores deben ser capaces de conseguir el propósito fundamental de su misión que involucra la implementación de todas aquellas funciones esenciales propias de todo director y líder, así como las habilidades y valores profesionales propios de quienes deseen llegar a ser directores de establecimientos educacionales.

En la Tabla 2 se detallan los estándares con sus distintos componentes, esto es: dimensiones, estándares propiamente tales e indicadores de competencia.

**Tabla 2**  
**Áreas de desarrollo o dimensiones, estándares de desempeño e indicadores de competencia para directores en Escocia \***

Área de desarrollo	Valores profesionales
<b>Estándar</b>	Los directores deberían demostrar compromiso con los valores educacionales.
<b>Indicador de competencia</b>	Ser capaces de difundir y comunicar una visión global para el logro de una escuela efectiva tomando en consideración su contexto y cultura.
	Tener la facultad de comprender y entender los aspectos éticos y evaluativos implícitos en el proceso educativo.
	Articular y ejemplificar una perspectiva ética y moral respecto a sí mismo como en relación a la práctica y organización de la escuela.
	Tener la capacidad de ejemplificar valores educacionales consistentes en su comportamiento y traducirlos hacia propósitos y políticas prácticas que involucren a toda la comunidad escolar; relacionando su práctica con propósitos y valores educacionales.
<b>Estándar</b>	Los directores deberían demostrar su compromiso con su propio aprendizaje y el desarrollo profesional <b>continuo</b> .
<b>Indicador de competencia</b>	Revisar regularmente su propia práctica, fijando objetivos personales y responsabilizándose de su propio desarrollo profesional.
	Los directores deberían demostrar de manera activa que hay reflexión crítica en su práctica y en el cultivo de ésta en otros actores.
<b>Estándar</b>	Los directores deberían demostrar su conocimiento y comprensión respecto a distintos aspectos.
<b>Indicador de competencia</b>	Conocer distintas estrategias para mejorar el desempeño de las escuelas incluyendo los procesos envueltos en la auto-evaluación de las escuelas.
	Saber lo que implica alcanzar una educación de calidad, así como los procesos y sistemas para el aseguramiento de calidad.
	Tener conocimiento respecto de la generación de estándares para determinar el logro de los estudiantes.
	Conocer las principios y prácticas asociados con la administración de la enseñanza, aprendizaje, personas, políticas, planificación, recursos y finanzas.
	Conocer los principios y prácticas asociadas al liderazgo y administración del cambio.
	Conocer los roles del Ministerio de Educación, otros cuerpos nacionales y autoridades locales.
	Conocer el marco legislativo y de política que gobierna al sector educación a nivel nacional, local y de escuela.
	Conocer el rango de influencias externas que tiene impacto sobre la planificación estratégica y operacional.
Conocer la aplicación de información y tecnología de las comunicaciones para el aprendizaje, enseñanza y administración.	

\* Fuente: *The Scottish Executive Education Department (2001b)*.

Área de desarrollo	Funciones de administración (Administrando el aprendizaje y la enseñanza)
<b>Estándar</b>	Los directores deberían estar capacitados para desarrollar sistemas para la administración y evaluación del aprendizaje y enseñanza efectiva.
<b>Indicador de competencia</b>	<p>Tener la capacidad para desarrollar e implementar sistemas efectivos para la planificación del curriculum en orden a asegurar equilibrio, progresión y coherencia en el curriculum de las escuelas, el cual resume las necesidades de los educandos y los objetivos a alcanzar.</p> <p>Poseer las capacidades para planificar y mantener sistemas que permiten asegurar una implementación efectiva de programas de estudio y procedimientos de evaluación que aseguren que las necesidades de aprendizaje sean plenamente satisfechas.</p> <p>Estar en condiciones de desarrollar e implementar sistemas para monitorear, evaluar y mejorar programas de aprendizaje y enseñanza, incluyendo proyectos de planificación y administración.</p>
<b>Estándar</b>	Los directores deberían garantizar la generación de procesos para crear y mantener las condiciones para un aprendizaje y enseñanza efectivas.
<b>Indicador de competencia</b>	<p>Estar capacitados para desarrollar acuerdos que promuevan relaciones positivas.</p> <p>Promover altas expectativas de logros entre los estudiantes y el personal.</p> <p>Asegurar que los sistemas permitan identificar y dirigir las necesidades de orientación de los individuos y de los grupos de estudiantes.</p> <p>Monitorear, evaluar y mejorar el apoyo para los estudiantes (incluyendo sistemas de orientación vocacional).</p>

Área de desarrollo	Funciones de administración (Administrando personal)
<b>Estándar</b>	Los directores deberían estar capacitados para reclutar docentes y personal de apoyo.
<b>Indicador de competencia</b>	Definir requerimientos futuros de personal. Implementar procedimientos de selección y reclutamiento apropiados.
<b>Estándar</b>	Los directores deberían demostrar que están facultados para promover el desarrollo de equipos e individuos para mejorar su desempeño y el de la escuela.
<b>Indicador de competencia</b>	Desarrollar estructuras de administración participativas. Ser capaz de negociar, consensuar objetivos de desarrollo profesional orientados a individuos y grupos, así como proveer reacciones acerca del desempeño. Tener la capacidad para asegurar que los sistemas estén trabajando adecuadamente para monitorear, evaluar y mejorar el desarrollo profesional continuo de los individuos y los grupos de trabajo.
<b>Estándar</b>	Los directores deberían demostrar que son capaces de planificar; delegar responsabilidades y evaluar el trabajo llevado a cabo por equipos e individuos.
<b>Indicador de competencia</b>	Estar facultados para negociar y consensuar objetivos y apoyo apropiado para equipos e individuos. Ser capaces de planificar, consensuar y apoyar la delegación de tareas y responsabilidades para el logro de objetivos pre establecidos tanto a nivel de individuos como de equipos. Ser capaces de acordar criterios de éxito para monitorear y evaluar permanentemente y entregar reacciones constructivas a los equipos e individuos sobre su desempeño.
<b>Estándar</b>	Los directores deberían ser capaces de crear, mantener y realzar las relaciones de trabajo con el personal.
<b>Indicador de competencia</b>	Ser capaces de desarrollar la confianza y apoyo del personal en la escuela. Ser capaces de desarrollar relaciones efectivas con colegas y administradores. Estar facultados para demostrar entendimiento y capacidad de implementación de políticas contractuales y otras referidas a la administración de personal, incluyendo aquellas de bienestar del personal. Estar capacitados para identificar y lidiar con conflictos interpersonales.

Área de desarrollo	Funciones de administración (Administrando políticas y planificación)
<b>Estándar</b>	Los directores deberían tener la capacidad de desarrollar y comunicar los planes, políticas, propósitos y valores de la escuela.
<b>Indicador de competencia</b>	Ser capaces de desarrollar sistemas de recolección de información relevantes tanto dentro como fuera de la escuela para informar la toma de decisiones.
	Estar capacitados para revisar, desarrollar y mantener estructuras que sirvan de apoyo para efectuar consultas que faciliten la toma de decisiones.
	Ser capaces de promover, comunicar e implementar los propósitos, políticas y planes de la escuela los cuales sirven de referencia para proyectar el marco valórico de la escuela.
	Demstrar que pueden monitorear, evaluar y mejorar la efectividad de los valores, propósitos, políticas y planes de la escuela.
<b>Estándar</b>	Los directores deberían acreditar que son capaces de desarrollar y mantener actividades en común con padres, estudiantes, consejo de la escuela, agencias externas y la comunidad.
<b>Indicador de competencia</b>	Demstrar que pueden desarrollar y mantener relaciones profesionales positivas con todos aquellos asociados con la escuela.
	Acreditar que están capacitados para desarrollar y mantener estructuras para consultas y vinculación efectiva.
	Ser capaces de estimular la discusión y alcanzar consensos en torno a los valores, propósitos, políticas y planes de la escuela.
	Estar capacitados para evaluar, revisar y mejorar las relaciones.

Área de desarrollo	Funciones de administración (recursos y finanzas)
<b>Estándar</b>	Los directores deberían acreditar que son capaces de administrar recursos disponibles y distribuirlos para incentivar el aprendizaje y la enseñanza efectiva.
<b>Indicador de competencia</b>	Ser capaces de identificar los recursos que son necesarios para apoyar la implementación de las políticas de la escuela.
	Negociar y asegurar acuerdos con el personal de la escuela respecto de los presupuestos.
	Ser capaz de integrar la planificación del presupuesto con los planes de desarrollo de la escuela y del personal.
	Maximizar el uso de recursos disponibles para crear, mantener y monitorear un entorno físico apropiado para el aprendizaje y enseñanza efectiva, tomando debida consideración de los requerimientos de seguridad y salud.
<b>Estándar</b>	Monitorear y controlar el uso de los recursos.
<b>Indicador de competencia</b>	Monitorear y evaluar el uso de los recursos para apoyar la implementación de las políticas de la escuela.
	Monitorear y controlar los gastos en el marco de los presupuestos previamente acordados.
	Mantener y monitorear sistemas de presupuestos.

Área de desarrollo	Habilidades profesionales (Habilidades interpersonales)
<b>Estándar</b>	Manejo de habilidades interpersonales.
<b>Indicador de competencia</b>	<p>Demostrar confianza, coraje y espíritu crítico para enfrentar situaciones complejas.</p> <p>Crear y mantener una atmósfera positiva lo cual implica tener la capacidad de ser optimista, enfatizar lo positivo, entregar estímulos, negociar y controlar cualquier tipo de conflictos.</p> <p>Inspirar y motivar a otros, para lo cual se requiere estar comprometido, bien informado, atento a responder a las necesidades de otros, tener sentido del humor, estimular la creatividad y la participación, construir activamente la confianza y capacidad de los educandos y del personal.</p> <p>Comunicar efectivamente, lo que conlleva tener la capacidad de escuchar, estar abierto a entregar y recibir comentarios, ideas y reacciones, expresar claramente las ideas y sentimientos, otorgar información apropiada y de manera oportuna.</p> <p>Poseer empatía con otros, lo que involucra entender y tomar en cuenta otros puntos de vista y sentimientos incluso aquellos de los estudiantes, así como ser sensibles a las necesidades de otros.</p> <p>Valorar y estimular el trabajo a través de equipos, lo que conlleva ser un buen creador de equipos de trabajo, ser capaz de reconocer una variedad de talentos y enfoques para la solución de problemas y finalización de tareas.</p>

Área de desarrollo	Habilidades profesionales (habilidades intelectuales)
<b>Estándar</b>	Manejo de habilidades intelectuales.
<b>Indicador de competencia</b>	<p>Ser capaz de recopilar y usar distintas fuentes de información (redes, fuentes escritas, opiniones) y establecer conexiones y patrones para guiar la toma de decisiones.</p> <p>Tener la capacidad de pensar estratégicamente, lo cual implica generar diferentes vías para el logro de las metas en el largo plazo, y ser capaz de ver y utilizar oportunidades y evitar amenazas.</p>

## 2.4 Mecanismos utilizados para garantizar el perfil de director deseado

**E**n el caso de Escocia, el Departamento de Educación del Ejecutivo Escocés (SEED) a través del Programa Scottish Qualification for Headship (SQH), que fuera instaurado como un proyecto piloto en 1998 y formalmente en 1999,<sup>6</sup> y que en la actualidad es ejecutado por universidades y autoridades locales, tiene la facultad de preparar a quienes deseen llegar a ser directores de escuela (aspirantes) previo a su contratación como directores.

El propósito del Programa Scottish Qualification for Headship es capacitar a los candidatos para desarrollar las competencias que ellos necesitan en orden a dar cumplimiento a los estándares de desempeño para aspirantes a director definidos por el Ministerio de Educación escocés. Así se pretende que cualquier persona que desee llegar a ser director complete satisfactoriamente un programa de entrenamiento aprobado y conducido desde el gobierno. Tanto la calificación de los aspirantes a director como el programa de desarrollo están basados en el programa de estándares para directores y aspirantes. Estos estándares establecen las dimensiones a ser evaluadas, entre las cuales se cuentan: conocimientos y valores, habilidades administrativas y habilidades profesionales (EURYDICE, 2001; The Scottish Executive Education Department, 2001c).

El Programa Scottish Qualification for

Headship está diseñado para mejorar la práctica de los participantes como líderes y administradores de escuela e involucra no sólo la asistencia a cursos y talleres, sino también una dosis importante de aprendizaje basado en el trabajo. El Programa SQH hace referencia extensiva a los valores del director, el personal y la escuela; y enfatiza habilidades en la administración de aprendizajes, administración de personas, administración de recursos, administración de políticas. Además, el programa SQH otorga un perfil superior al aprendizaje como un proceso holístico asignando a las instituciones de educación superior un rol relevante en el desarrollo y rigor intelectual del programa de calificación.

El programa está orientado a profesores que tengan 5 o más años de experiencia y que se encuentren registrados en el Consejo General de Enseñanza (General Teaching Council). Los candidatos serán seleccionados para participar en el programa por sus empleadores sobre la base de que ellos ya han mostrado el potencial para desarrollar las competencias requeridas para el liderazgo y administración efectiva de la escuela. El número de vacantes para candidatos a director en el programa SQH está basado en los requerimientos nacionales para directores (The Scottish Executive Education Department, 2001c).

<sup>6</sup> El programa en cuestión fue revisado durante los años 2001-2002 y se espera que se constituya en un mecanismo que promueva una nueva forma de desarrollo profesional continuo (National Conference of the Scottish Educational Leadership, Management and Administration Society, SELMAS, 2002).

## 3. El caso de Estados Unidos



### 3.1 Breve caracterización del sistema educacional norteamericano

**E**n el caso de Estados Unidos, estamos en presencia de un sistema educacional fuertemente descentralizado y con importantes atribuciones de los niveles locales (distritos). De acuerdo con la constitución americana, cada uno de los cincuenta estados tiene la facultad para constituir su sistema educativo y definir las políticas y el currículo que han de guiar las escuelas a nivel distrital. Asimismo, las leyes que gobiernan el contenido y la estructura de los programas educacionales pueden variar significativamente de estado a estado y, por cierto, de distrito a distrito, aun cuando existe bastante similitud entre los programas de los 50 estados. En cuanto a la administración propiamente tal, los estados y distritos locales en Estados Unidos asumen un rol preponderante en la organización y operación de las escuelas públicas primarias y secundarias. La mayor parte de las políticas de estado referidas a educación son determinadas por el Consejo Estatal de Educación (State Board of Education)<sup>7</sup> e implementadas por el jefe del Departamento de Educación del Estado (Chief State School

Officer) -quien es contratado por el gobernador o electo por el Consejo Estatal de Educación y un grupo de profesionales de la educación de la misma dependencia- (UNESCO, 2001).

Cabe hacer notar que entre las regulaciones estatales que guían a las escuelas públicas, se cuentan los estándares para la certificación de profesores que son diseñados e implementados por el National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) y que son aplicables a todos quienes deseen iniciar funciones docentes. Pero además la injerencia de los distritos y las juntas escolares (Boards of Education) en los procesos de selección, formación y contratación de los candidatos a directores es amplia y responde claramente a las políticas diseñadas en este sentido a nivel de los diferentes estados (CIDE, 2002a).

El sistema de financiamiento para el sector educación en los Estados Unidos posee una lógica que no es fácil de asimilar dada la estructura administrativa de dicha nación. De ahí que se torne necesario indicar que el Jefe del Departamento de Educación de la mayoría

<sup>7</sup> El Consejo Estatal de Educación, que administra el sistema educativo público a través del Consejo Escolar del Distrito (District School Board) y el Superintendente de Escuelas (Superintendent of School), se compone usualmente de 5 a 7 miembros quienes son seleccionados y contratados por otros funcionarios de gobierno o bien son electos por la comunidad dentro de cada distrito. Entre las atribuciones del Consejo Escolar del Distrito y del Superintendente se hallan el diseño del presupuesto y la contratación de profesores (incluyendo directores de escuela) y otros miembros del personal (UNESCO, 2001).

de los estados americanos con frecuencia es contratado por el gobernador o el Consejo Estatal de Educación aunque en algunos casos es electo. Uno de los deberes fundamentales del Jefe del Departamento de Educación consiste en distribuir los fondos estatales a las autoridades educacionales locales (U.S. Department of Education, 1995). A mediados de la década del 90 el sistema educacional público, en lo que respecta a los niveles primario y secundario, basaba su financiamiento en tres fuentes de ingresos: recursos provenientes del estado (47%), recursos provenientes del nivel local (46%) y recursos provenientes del gobierno federal (7%) (National Center for

Education Statistics, 1998). A la luz de las cifras resulta evidente que los recursos estatales y locales constituyen la esencia de los recursos administrados por el sistema escolar.

Casi al finalizar la última década un pequeño porcentaje de estudiantes se encontraba estudiando en escuelas privadas primarias y secundarias. En efecto, las cifras oficiales revelan que sobre la matrícula total registrada en el sistema en el año 1997 un 11% de los jóvenes cursaban estudios en escuelas privadas primarias y secundarias y un 89% lo hacía en escuelas públicas (National Center for Education Statistics, 1998) lo que deja en evidencia cuán importante es la educación pública en norteamérica.

### 3.2 Rol que desempeñan los directores (principals)

**E**n Estados Unidos se piensa que los directores de escuela (Principals o administradores de escuela) son líderes educacionales que deben promover el éxito de todos los educandos y de la institución para lo cual deben propender al logro de al menos ocho objetivos: i) facilitar el desarrollo, articulación, e implementación de una visión de aprendizaje que sea compartida y apoyada por todos los estamentos de la escuela; ii) proveer y sostener una cultura de escuela y programas instruccionales conducentes al aprendizaje de los estudiantes y al crecimiento profesional del personal en general; iii) administrar la organización (operaciones y recursos) de manera coherente y eficiente con el fin de conseguir un seguro, eficiente y efectivo

entorno para el aprendizaje; iv) colaborar con las familias de los educandos y con otros miembros de la comunidad de manera de responder, por una parte, a los diversos intereses y necesidades de la comunidad y, por otra, para movilizar los recursos de la comunidad; v) actuar con integridad, justicia y de manera ética; vi) ser capaz de responder y adaptarse a las condicionantes e influencias que impone el contexto político, social, económico, legal y cultural; vii) tener la capacidad de establecer vínculos con otras personas e instituciones; y viii) ser agentes morales y sociales que canalicen los intereses y necesidades de los niños y de las comunidades que sirven (ISLLC, 1996; Hessel y Holloway, 2002).

### 3.3 Estándares y criterios de competencia para evaluar el desempeño de los directores (principals) en Estados Unidos

**A**l igual que en otros países desarrollados, en Estados Unidos los directores (principals) junto con los superintendentes son considerados como la piedra angular del desarrollo de la educación. Por este motivo, se espera que ellos reúnan las competencias necesarias para el desempeño del cargo, las cuales están directamente vinculadas a los estándares profesionales utilizados para evaluar a los directores. En este escenario, la legislación y los consejos de certificación (Licencing Boards) en la mayoría de los estados han establecido programas de certificación (Licencing programs) con el objeto de evaluar el nivel de conocimientos, habilidades y capacidades de cada aspirante a director. Los instrumentos de evaluación que se emplean para certificar a los aspirantes a director reflejan los últimos avances alcanzados en materia de investigación, como así también el juicio profesional y la experiencia de los educadores a nivel nacional y están basados principalmente en un conjunto de estándares para líderes de escuela elaborado por el Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC). El ISLLC fue creado en 1994 por el Council of Chief State School Officers con la idea de desarrollar estándares modelos para evaluar a directores y otros líderes de escuelas. La administración de los estándares, diseñados por el ISLLC en conjunto con los 24 estados miembros fundadores<sup>8</sup> y organizaciones profesionales tales como la National Association of Elementary School Principals (NAESP) y la National Association of Secondary School Principals (NASSP), es asumida por las agencias de educación de cada estado (esto es, representantes de las agencias de estado, departamentos de educación, consejos profesionales de estándares, y profesionales asociados) encargadas de mane-

jar los programas de certificación (ISLLC, 1996; Educational Testing Service, 2001a).

El origen de los estándares ha de ser relacionado a cuatro factores: a) un análisis profundo de lo que se conoce respecto del liderazgo educacional efectivo tanto al nivel de la escuela como distrital; b) un examen comprehensivo acerca de los tipos de liderazgo que serán requeridos en las escuelas del futuro; c) una síntesis del trabajo desarrollado por varias organizaciones nacionales, asociaciones profesionales, y comisiones de reforma respecto de estándares para administradores; y d) discusiones en profundidad entre líderes y representantes de los 24 estados fundadores del ISLLC respecto de estándares para evaluar liderazgo (Augusta State University, 2003).

Los estándares de desempeño fueron ampliamente discutidos y formulados por los 24 estados miembros iniciales del ISLLC y consolidados por esta institución en 1996. Al elaborar los estándares los miembros del ISLLC tuvieron como meta, por una parte, proveer información útil para la toma de decisiones dentro de cada estado miembro en un amplio espectro de tópicos, incluyendo desarrollo y revisión de programas, licenciamiento (Licensure) y certificación avanzada. Por otra parte, los miembros del Consejo esperaban que la creación de estándares comunes promovería la colaboración entre los estados en temas de interés mutuo tales como reciprocidad de licenciamiento (reciprocity of licensure) y evaluación de candidatos (Educational Testing Service, 2001a).

Los estándares presentan una estructura común que se constituye de tres campos: conocimiento y habilidades, disposición o actitud y desempeño. Si bien cada estado puede seguir el

<sup>8</sup> Los estados que participaron de la creación del ISLLC y que contribuyeron en el diseño original de los estándares e indicadores de desempeño que se utilizan o que han servido para adaptar nuevos estándares son los siguientes: Arkansas, California, Connecticut, Delaware, Georgia, Illinois, Indiana, Kansas, Kentucky, Maryland, Massachusetts, Michigan, Mississippi, Missouri, New Jersey, North Carolina, Ohio, Pennsylvania, Rhode Island, South Carolina, Texas, Virginia, Washington y Wisconsin (ISLLC, 1996). En la actualidad son 30 los estados que adhieren y forman parte del ISLLC (Murphy y Shipman, 2002).

contenido que informan los estándares patentados por el ISLLC, muchos de ellos optan por adaptar dichos estándares a su realidad y sus necesidades. Tal es la situación, por ejemplo, del Estado de Connecticut que revisaremos luego. En términos concretos, el ISLLC promueve el uso de seis estándares para evaluar el desempe-

ño de los directores y otros líderes de escuela. A su vez cada uno de los estándares está asociado a varios indicadores de competencia. A continuación se presentan en la Tabla 3 los estándares y sólo algunos indicadores de competencia a modo de ejemplo.

**Tabla 3**  
**Estándares de desempeño e indicadores de competencia diseñados por el ISLLC (USA) \***

<b>Estándar I</b>	Un administrador de escuela es un líder educacional que promueve el éxito de todos los estudiantes para lo cual debe facilitar el desarrollo, articulación e implementación de una visión de aprendizaje que sea compartida y apoyada por toda la comunidad al interior de la escuela.
<b>Conocimiento y habilidades</b>	El director tiene conocimiento y comprende las metas de aprendizaje en una sociedad pluralista.
	El director tiene conocimiento y entiende los principios de desarrollo y planes de implementación estratégicos.
	El director tienen conocimiento y comprensión de las fuentes de información, la recolección de datos, y las estrategias de análisis de datos.
<b>Disposición o actitud</b>	El director cree en valores y está comprometido a alcanzar un mejoramiento continuo de la escuela.
	El director cree en valores y está comprometido a lograr la inclusión de todos los miembros de la comunidad escolar.
	El director se compromete a asegurar que los estudiantes tengan los conocimientos, habilidades, y valores requeridos para llegar a ser adultos exitosos.
<b>Desempeño</b>	El director facilita los procesos y se preocupa de garantizar que la visión y misión de la escuela sean efectivamente comunicadas al personal, padres, estudiantes, y miembros de la comunidad.
	El director debe asegurar que la visión de la escuela sirva de marco para conformar los programas educacionales, los planes y las diversas acciones.
	El director debe garantizar que los recursos existentes sean usados en apoyo de las metas y visión de la escuela.

(continúa en página siguiente)

(continuación)

<b>Estándar 2</b>	Un administrador de escuela es un líder educacional que promueve el éxito de todos los estudiantes para lo cual debe abogar y sostener una cultura escolar y un programa instruccional conducentes al aprendizaje de los <b>estudiantes</b> y el personal, y al crecimiento profesional.
<b>Conocimiento y habilidades</b>	El director tiene conocimiento y comprensión del desarrollo y crecimiento de los estudiantes.
	El director tiene conocimiento y comprensión de las teorías motivacionales y de aprendizaje aplicadas.
	El director tiene conocimiento y entendimiento de las estrategias de medición y evaluación.
<b>Disposición o actitud</b>	El director cree en valores y está comprometido para el logro del aprendizaje de los estudiantes como propósito fundamental de la enseñanza.
	El director debe comprometerse con el desarrollo profesional como una parte integral del mejoramiento de la escuela.
	El director se compromete a preparar estudiantes que hagan una verdadera contribución a la sociedad.
<b>Desempeño</b>	El director debe facilitar los procesos y asegurar en diversas actividades y espacios que todos los individuos sean tratados con justicia, dignidad, y respeto.
	El director debe asegurar que todos los estudiantes y el personal se sientan valorados e importantes.
	El director debe garantizar que los estudiantes tengan múltiples oportunidades para aprender.
<b>Estándar 3</b>	Un administrador de escuela es un líder educacional que promueve el éxito de todos los estudiantes asegurando que exista una administración efectiva de la organización, sus operaciones y recursos para el logro de un ambiente de aprendizaje seguro, eficiente y efectivo.
<b>Conocimiento y habilidades</b>	El director tiene conocimiento y entendimiento de teorías y modelos organizacionales así como de principios de desarrollo organizacional.
	El director tiene conocimiento y entendimiento de la gestión y desarrollo de los recursos humanos.
	El director tiene conocimiento de procedimientos operacionales tanto a nivel distrital como de la escuela.
<b>Disposición o actitud</b>	El director cree en valores y está comprometido a tomar decisiones de gestión para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.
	El director ha de comprometerse a confiar en la gente y en sus juicios.
	El director debe comprometerse con el logro de estándares, expectativas, y desempeños de alto nivel.
<b>Desempeño</b>	El director facilita los procesos y se compromete a asegurar que los procedimientos operacionales sean diseñados y administrados para maximizar oportunidades para un aprendizaje exitoso.
	El director ha de facilitar que los problemas potenciales y las oportunidades sean identificadas a tiempo.
	El director ha de asegurar que los problemas sean confrontados y resueltos de manera oportuna.

(continúa en página siguiente)

(continuación)

<b>Estándar 4</b>	Un administrador de escuela es un líder educacional que promueve el éxito de todos los estudiantes mediante la colaboración con familias y miembros de la comunidad. Ya sea mediante la respuesta oportuna a diferentes intereses y necesidades de la comunidad o mediante la movilización de recursos.
<b>Conocimiento y habilidades</b>	El director tiene conocimiento y entendimiento de aspectos emergentes y de tendencias que potencialmente impactan a la comunidad escolar.
	El director tiene conocimiento de modelos exitosos de escuela, familia, negocios, comunidad y gobierno.
	El director conoce y comprende las condiciones y dinámicas que rodean a la comunidad escolar.
<b>Disposición o actitud</b>	El director se ha de comprometer a promover la colaboración y la comunicación con las familias.
	El director se ha de preocupar de involucrar a las familias y otros estamentos en el proceso de toma de decisiones de la escuela.
	El director se compromete a operar las escuelas como una parte integral de la comunidad toda.
<b>Desempeño</b>	El director debe comprometerse en actividades que aseguren que la diversidad es reconocida y valorada.
	El director debe comprometerse en actividades que permitan el establecimiento de un programa comprehensivo de las relaciones de la comunidad.
	El director debe comprometerse en actividades que faciliten y permitan identificar y nutrir las relaciones con la comunidad.
	El director debe asegurar que los recursos y los fondos sean utilizados apropiadamente.
<b>Estándar 5</b>	Un administrador de escuela es un líder educacional que promueve el éxito de todos los estudiantes para lo cual debe actuar con integridad, justicia y de manera ética.
<b>Conocimiento y habilidades</b>	El director tiene conocimiento y comprensión de diversos marcos éticos y perspectivas sobre ética.
	El director conoce el propósito de la educación y el rol del liderazgo en la sociedad moderna.
	El director debe demostrar que conoce y comprende la filosofía e historia de la educación.
<b>Disposición o actitud</b>	El director se compromete a lograr el ideal del bien común.
	El director está comprometido a proveer educación de calidad a todos los estudiantes.
	El director se compromete a subordinar los intereses personales al logro del bien de la comunidad escolar.
<b>Desempeño</b>	El director demuestra valores, creencias, y actitudes que inspiran a otros a alcanzar altos niveles de desempeño.
	El director protege los derechos y confidencialidad de los estudiantes y el personal.
	El director demuestra aprecio y sensibilidad respecto de la diversidad en la comunidad de la escuela.

(continúa en página siguiente)

(continuación)

<b>Estándar 6</b>	Un administrador de escuela es un líder educacional que promueve el éxito de todos los estudiantes para lo cual debe tener la capacidad de entender diferentes contextos y responder a los cambios que se generen en el ámbito político, social, económico, legal y cultural.
<b>Conocimiento y habilidades</b>	El director debe demostrar que conoce y comprende el rol de la educación pública en el desarrollo y renovación de una sociedad democrática.
	El director conoce y entiende los sistemas políticos, sociales, culturales y económicos así como los procesos que impactan a las escuelas.
	El director ha de demostrar que conoce y comprende la importancia de la diversidad y la equidad en una sociedad democrática.
<b>Disposición o actitud</b>	El director cree y está comprometido a reconocer una variedad de ideas, valores, y culturas.
	El director cree y está comprometido a utilizar los sistemas legales para proteger los derechos de los estudiantes y mejorar las oportunidades de los estudiantes.
	El director está comprometido y cree firmemente que la educación debe ser un mecanismo de movilidad social.
<b>Desempeño</b>	El director debe asegurar que exista un diálogo continuo con representantes de diversos grupos de la comunidad.
	El director debe garantizar que la escuela trabaje dentro del marco de políticas, leyes y regulaciones decretadas por las autoridades del nivel local, estatal y federal.
	El director debe asegurar que se desarrollen diferentes canales de comunicación con personas ligadas al proceso de toma de decisiones fuera de la comunidad escolar.

El propósito de los estándares de desempeño promovidos por el ISLLC es ayudar a vincular el liderazgo al desarrollo de escuelas más productivas y a la mejora de los resultados educacionales incluyendo logros de los estudiantes, personal y de los propios directores. Aunque los estándares fueron desarrollados para cumplir un propósito distinto, ellos fueron diseñados para ser compatibles con las pautas y orientaciones para la administración de escuelas del Consejo Nacional para la Acreditación de Profesores (National Council for the Accreditation of Teacher Education, NCATE), así como con los principales informes nacionales que postulaban la necesidad de reinventar el liderazgo para las escuelas del futuro. En esta perspectiva, los estándares constituyen otro aspecto de

un esfuerzo concertado para fortalecer las habilidades de los líderes, incluyendo directores, y para aparejar las funciones de liderazgo con procesos educacionales efectivos y resultados significativos (ISLLC, 1996).

Según el ISLLC los estándares deberían reconocer el rol cambiante de los líderes escolares, así como la naturaleza colaborativa que ha de guiar a los directores y otros líderes. Los estándares han de ser considerados como una herramienta esencial para consagrar y actualizar la calidad de liderazgo de los directores y otros líderes que se desea en el campo educacional. Sobre esta base, los estándares e indicadores de competencias deberían permitir evaluar el desempeño de los directores con el objeto de mejorar aspectos referidos a la enseñanza y aprendizaje de los educandos.<sup>9</sup>

### 3.3.1 Descripción de los estándares de desempeño utilizados en el Estado de Connecticut

Uno de los estados miembros del ISLLC que más ha avanzado en el desarrollo y uso de estándares para evaluar el desempeño de directores (principals) y que posee mayor cantidad de documentación accesible es Connecticut. De ahí que se ha optado por describir en el presente apartado los estándares acuñados por el citado estado americano y que se basan, precisamente, en los estándares modelos del ISLLC.

El Departamento de Educación del Estado de Connecticut ha identificado doce estándares de desempeño que son articulados a través de tres áreas de desarrollo o dimensiones que entrega el ISLLC, esto es, conocimiento y habilidades, disposición y desempeño. Los estándares en cuestión son descritos a continuación en la Tabla 4.

<sup>9</sup> En los diferentes documentos analizados no se incluyen indicadores de resultados ligados a las competencias y estándares delineados por el ISLLC, aunque su formulación muy probablemente queda a criterio de cada uno de los estados representado por las agencias de educación, los consejos profesionales de estándares y profesionales asociados.

**Tabla 4**  
**Estándares de desempeño y criterios de competencias**  
**utilizados en el Estado de Connecticut (USA)**

Área de desarrollo	La persona educada <sup>10</sup>
<b>Estándar I</b>	El director de escuela es un líder que promueve el éxito de todos los estudiantes a través del desarrollo, articulación e implementación de una visión de aprendizaje que es compartida y apoyada por la comunidad de la escuela.
<b>Conocimiento y habilidades</b>	El director entiende los principales desarrollos en los ámbitos histórico, social y tecnológico, así como sus implicancias para el conocimiento, capacidades y habilidades, y los caracteres requeridos por los ciudadanos en el mundo actual.
	El director sabe que la persona educada necesita entender las relaciones entre las disciplinas académicas, y cómo las disciplinas son aplicadas en el mundo real.
	El director sabe que la persona educada es capaz de aplicar conocimientos en distintos contextos, tanto en el proceso de toma de decisiones como a nivel de resolución de problemas.
	El director entiende la necesidad de la persona educada de valorar la diversidad.
<b>Disposición</b>	El director valora la participación de miembros de la comunidad de la escuela (personal y padres) en el desarrollo de una visión común de la persona educada y en la identificación de las implicaciones de esa visión para los estudiantes, personal, y los programas de la escuela.
	El director ha de estar comprometido a examinar múltiples perspectivas respecto a lo que significa ser educado.
	El director ha de examinar todos los supuestos, creencias y prácticas en relación a los programas de la escuela.
	El director ve la diversidad cultural como un valor y una oportunidad.
<b>Desempeño</b>	El director desarrolla una visión de la persona educada; comparte esa visión con la comunidad de la escuela; y trabaja con padres, miembros de la comunidad, personal y estudiantes en orden a crear una visión compartida de la persona educada.
	El director trabaja con personal, padres y estudiantes para traducir la visión de la escuela de la persona educada hacia metas de la escuela y estándares de estudiantes.
	El director trabaja con padres y personal para identificar la conexión entre la imagen de la escuela de la persona educada y el conocimiento de la teoría del aprendizaje contemporáneo.
	El director asegura que la visión de la escuela de la persona educada informa el desarrollo del personal y es incorporada en los criterios para evaluar el desempeño de los profesores y los programas de la escuela.
	El director demuestra sensibilidad respecto de todos los grupos culturales.
	El director modela la imagen de la escuela de la persona educada y estimula al personal a hacer lo mismo.

<sup>10</sup>El concepto de persona educada (*educated person*) es asimilable a la idea de persona instruida o asistente a la escuela.

Área de desarrollo	El proceso de aprendizaje
<b>Estándar 2</b>	El director posee un conocimiento actualizado de la teoría del aprendizaje y la motivación humana, ayuda a desarrollar tal entendimiento en profesores y padres, y usa ese entendimiento para promover el mejoramiento continuo del aprendizaje de los estudiantes.
<b>Conocimiento y habilidades</b>	<p>El director sabe cómo transformar la investigación relativa al aprendizaje en prácticas que sean efectivas dentro del contexto particular de la escuela.</p> <p>El director entiende que los estudiantes juegan un rol activo en el desarrollo (construcción) de su propio conocimiento y significado.</p> <p>El director comprende que el conocimiento resulta de la interacción de los estudiantes con otros y que el conocimiento de los estudiantes es influenciado por el conocimiento de otros.</p> <p>El director comprende que la motivación para aprender nace de las metas, necesidades y aspiraciones internalizadas de cada uno.</p> <p>El director entiende que la inteligencia no es un constructo simple y que los estudiantes a menudo poseerán fortalezas en áreas específicas de la actividad humana y aprenderán en aquellas áreas con mayor facilidad que en otras.</p>
<b>Disposición</b>	<p>El director cree que todos los estudiantes pueden conseguir altos niveles de logros.</p> <p>El director respeta las características individuales de cada estudiante y se compromete a ayudar a cada uno de ellos para que desarrollen la auto confianza y la competencia.</p> <p>El director se compromete a usar las fortalezas y debilidades de los estudiantes como base para el crecimiento y como oportunidades para el aprendizaje.</p>
<b>Desempeño</b>	<p>El director permanece actualizado en investigación y teoría en relación al aprendizaje y la motivación.</p> <p>El director trabaja con los profesores para crear una variedad de oportunidades formales e informales tendientes a desarrollar su entendimiento de los procesos de aprendizaje y examinar sus implicancias para la enseñanza.</p> <p>El director y el personal han de proveer oportunidades a los estudiantes para un compromiso activo y el testeo de ideas.</p> <p>El director estimula a los estudiantes para asumir la responsabilidad por su aprendizaje.</p>

Área de desarrollo	El proceso de enseñanza
<b>Estándar 3</b>	El director posee un conocimiento de la enseñanza que está basado en la <b>investigación</b> y la <b>experiencia</b> y utiliza ese <b>conocimiento</b> para <b>estimular la reflexión</b> de los profesores sobre el impacto de sus creencias profesionales, expectativas y prácticas sobre el aprendizaje de los estudiantes.
<b>Conocimiento y habilidades</b>	<p>El director comprende cómo ocurre el aprendizaje (cómo la gente produce información, adquiere habilidades, y desarrolla mentes críticas) como así también las implicancias de los procesos de aprendizaje para la enseñanza efectiva.</p> <p>El director entiende el crecimiento y desarrollo humano y sus implicancias para la instrucción.</p> <p>El director comprende los principios y técnicas junto con las ventajas y limitaciones asociadas con varias estrategias instruccionales (por ejemplo, aprendizaje cooperativo, instrucción directa, estudio independiente, aprendizaje interdisciplinario).</p> <p>El director entiende el aprendizaje adulto y la teoría de la motivación (el rol de las necesidades, aspiraciones y metas en estimular alguna acción) y las implicancias de esta teoría para promover la reflexión y el crecimiento de los profesores.</p> <p>El director esta familiarizado con la investigación respecto de la enseñanza.</p>
<b>Disposición</b>	<p>El director valora el pensamiento crítico y el aprendizaje auto dirigido.</p> <p>El director ha de comprometerse a proveer oportunidades (por ejemplo, tiempo) para la reflexión continua de los docentes.</p> <p>El director ha de comprometerse en el desarrollo continuo de las habilidades de los profesores.</p>
<b>Desempeño</b>	<p>El director usa estrategias apropiadas para promover el desarrollo continuo de las habilidades individuales de los profesores.</p> <p>El director ha de trabajar con el personal para diseñar actividades de desarrollo profesional que mejoren la enseñanza y el aprendizaje.</p> <p>El director involucra activamente al personal en la exploración de estrategias instruccionales efectivas.</p> <p>El director usa los procesos de evaluación para promover la reflexión y el crecimiento de los profesores.</p> <p>El director establece un clima de cooperación donde el personal acepta la responsabilidad colectiva para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.</p> <p>El director trabaja con profesores para implementar una variedad de técnicas de evaluación formales e informales para fortalecer el conocimiento de los profesores respecto de los estudiantes, para evaluar el progreso y desempeño de los estudiantes, y para modificar las estrategias de enseñanza y aprendizaje.</p>

Área de desarrollo	Perspectivas diversas
<b>Estándar 4</b>	El director entiende el rol de la educación en una sociedad pluralista, y trabaja con el personal, padres y la comunidad para desarrollar programas y estrategias instruccionales que incorporen diversas perspectivas.
<b>Conocimiento y habilidades</b>	<p>El director entiende la diversidad de carácter lingüístico, cultural, generacional, de género y de estatus socioeconómico, así como su impacto sobre los estudiantes.</p> <p>El director comprende las diversas perspectivas (cultural étnica, género, lingüística, política y generacional) de los miembros de la escuela, comunidad, Estado y nación.</p> <p>El director entiende y comprende cuestiones sociales, culturales y económicas de actualidad.</p> <p>El director entiende y anticipa aspectos de diversidad y su impacto sobre el diseño del currículum y las estrategias para la instrucción.</p> <p>El director comprende y anticipa los efectos de las decisiones curriculares e instruccionales para los distintos miembros de la comunidad de la escuela.</p> <p>Comprender los antecedentes sociales y culturales de las minorías lingüísticas y las necesidades programáticas de estos estudiantes.</p>
<b>Disposición</b>	<p>El director valoriza la diversidad cultural dentro de la escuela y la comunidad como un valor para el programa instruccional.</p> <p>El director está comprometido con la creencia que todos los niños puedan aprender y que existan altas expectativas para su logro.</p> <p>El director está comprometido a considerar diversas perspectivas como parte de los procesos de toma de decisiones.</p>
<b>Desempeño</b>	<p>El director provee experiencias de desarrollo profesional que ayuden al personal a comprender distintas culturas en nuestro mundo, comunidad y escuela.</p> <p>El director involucra al personal en el desarrollo de actividades y currícula representativo de diversos grupos culturales.</p> <p>El director trabaja con el personal para incorporar múltiples perspectivas en el currículo de la escuela.</p> <p>El director involucra al personal en la creación, implementación y valoración de programas relevantes para distintos grupos.</p> <p>El director trabaja con el personal, estudiantes, padres y la comunidad para visualizar experiencias que promuevan sensibilidad hacia diversas perspectivas.</p> <p>El director trabaja con el personal para asegurar que todos los grupos de estudiantes alcancen altos niveles de logros.</p>

Área de desarrollo	Metas de la escuela
<b>Estándar 5</b>	El director compromete activamente a miembros de la comunidad de la escuela para <b>establecer</b> metas que <b>abarquen</b> la visión de la <b>escuela</b> de la <b>persona educada</b> y desarrolle procedimientos para monitorear el logro de aquellas metas.
<b>Conocimiento y habilidades</b>	<p>El director posee una visión de la situación futura de la escuela.</p> <p>El director comprende las implicancias de la visión de la escuela de la persona educada en el desarrollo de las metas de la escuela.</p> <p>El director comprende como ocurre el cambio en las organizaciones y sabe como planificar para implementar cambios.</p> <p>El director tiene la capacidad de identificar y analizar múltiples fuentes de información que permitan determinar progreso en el logro de las metas de la escuela y permitan informar al personal de las acciones que se requieren para fortalecer el logro de las metas.</p>
<b>Disposición</b>	<p>El director valoriza el acuerdo de la comunidad escolar respecto a las metas de la escuela y acepta los disensos en torno a las mismas.</p> <p>El director cree que las metas necesitan ser valoradas en orden a fundamentar un cambio sustantivo.</p> <p>El director se compromete a utilizar estrategias de valoración formal e informal para monitorear el progreso hacia las metas de la escuela.</p>
<b>Desempeño</b>	<p>El director compromete a los miembros de la comunidad de la escuela en el establecimiento de metas que apoyen la visión de la escuela de la persona educada.</p> <p>El director involucra activamente a la comunidad de la escuela en la exploración de alternativas instruccionales y programáticas que tengan la potencialidad de fortalecer el logro de las metas.</p> <p>El director emplea múltiples estrategias para promover el compromiso individual hacia las metas de la escuela.</p> <p>El director utiliza diversas estrategias de valoración para monitorear el progreso respecto de las metas de la escuela.</p> <p>El director incorpora las metas de la escuela en los objetivos de valoración de los docentes.</p> <p>El director incorpora las metas de la escuela en la planificación de las actividades de desarrollo profesional.</p>

Área de desarrollo	Cultura de la escuela
<b>Estándar 6</b>	El director utiliza múltiples estrategias para conformar la cultura de la escuela de modo que ésta estimule la colaboración entre el personal y el involucramiento de los padres, estudiantes y la comunidad en variados esfuerzos orientados a mejorar el aprendizaje de los estudiantes.
<b>Conocimiento y habilidades</b>	<p>El director comprende que el valor de una visión de la persona educada y metas claras de la escuela son esenciales para configurar una cultura al interior de la escuela que esté focalizada en el aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>El director comprende la necesidad de involucrar a miembros de todos los grupos estamentales en el logro de las metas de la escuela.</p> <p>El director posee conocimientos actualizados de la teoría del aprendizaje y de la enseñanza.</p> <p>El director posee múltiples estrategias para influenciar la cultura escolar; incluyendo la clarificación de metas, la reducción del aislamiento de los profesores, y el desarrollo del personal.</p>
<b>Disposición</b>	<p>El director cree que la cultura de la escuela tiene un impacto en el aprendizaje.</p> <p>El director valora las normas de colaboración en la búsqueda de las metas de la escuela.</p> <p>El director valora la participación y colaboración de los miembros de la comunidad de la escuela para establecer un clima de reflexión y aprendizaje; y mejorar el entorno para el aprendizaje total de los estudiantes.</p>
<b>Desempeño</b>	<p>El director usa conocimientos actuales de enseñanza y aprendizaje como herramientas para el establecimiento de un diálogo continuo en torno a la misión y metas de la escuela.</p> <p>El director compromete a miembros de grupos representativos, de distintos intereses en la escuela, a promover las metas de la escuela y a establecer un propósito común para ella.</p> <p>El director ayuda al personal a desarrollar valores compartidos que creen un clima positivo y de apertura, de respeto mutuo y de apoyo.</p>

Área de desarrollo	Estándares para estudiantes
<b>Estándar 7</b>	El director trabaja con la comunidad de la escuela para establecer estándares académicos rigurosos para todos los estudiantes y promueve el uso de diversas estrategias de evaluación para monitorear el progreso de los estudiantes.
<b>Conocimiento y habilidades</b>	<p>El director ha de estar familiarizado con los marcos de curriculum contemporáneos y con discusiones actuales acerca de estándares para el aprendizaje de los estudiantes tanto en el plano nacional como en el estatal.</p> <p>El director entiende distintos modelos de diseño curricular, incluyendo cómo planificar e implementar un marco para la instrucción y cómo alinear el curriculum con resultados anticipados.</p> <p>El director comprende las implicancias de la visión de la escuela de la persona educada para la identificación de estándares académicos para estudiantes.</p> <p>El director sabe cómo involucrar al personal y a la comunidad en la identificación y desarrollo de estándares para el aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>El director comprende que la evaluación continua es fundamental para el proceso instruccional.</p> <p>El director entiende los atributos y aplicaciones de la evaluación de estudiantes y posee múltiples estrategias para monitorear el progreso de los estudiantes.</p>
<b>Disposición</b>	<p>El director se compromete a usar la evaluación para identificar las fortalezas de los estudiantes y promover el crecimiento de los estudiantes más que negar a éstos el acceso a las oportunidades de aprendizaje.</p> <p>El director cree que el establecimiento de estándares intelectualmente demandantes constituye una tarea crítica para mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes.</p> <p>El director se compromete a usar el aprendizaje de los estudiantes como la base para evaluar el éxito de la escuela.</p>
<b>Desempeño</b>	<p>El director junto a la comunidad de la escuela ha de desarrollar estándares académicos rigurosos para el desempeño de los estudiantes.</p> <p>El director ha de trabajar con los docentes para evaluar el desempeño individual y grupal de los estudiantes.</p> <p>El director trabaja con el personal para implementar múltiples estrategias de evaluación para monitorear el progreso individual y grupal de los estudiantes.</p> <p>El director promueve prácticas y programas que contribuyen a que todos los estudiantes logren los estándares académicos pre establecidos.</p> <p>El director asegura que todos los estudiantes hagan progresos continuos para el logro de los estándares académicos.</p>

Área de desarrollo	Mejoramiento de la escuela
<b>Estándar 8</b>	El director trabaja con el personal para mejorar la calidad de los programas de la escuela sobre la base de la revisión del impacto de las prácticas actuales sobre el aprendizaje de los estudiantes, la consideración de alternativas prometedoras y la implementación de cambios de programa que garanticen una mejoría en el aprendizaje de todos los estudiantes.
<b>Conocimiento y habilidades</b>	<p>El director comprende cómo ocurre el aprendizaje (cómo la gente procesa la información, adquiere habilidades y desarrolla mentes críticas) y sabe cómo usar estrategias instruccionales que promuevan el aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>El director entiende los principales conceptos, fuerzas, y temas en la elaboración de programas, incluyendo los modos en los cuales los desarrollos sociales, históricos, y tecnológicos afectan el curriculum y la instrucción.</p> <p>El director conoce las principales tendencias curriculares en múltiples áreas temáticas, así como las consecuencias que derivan de éstas para los aprendizajes de los estudiantes.</p> <p>El director conoce los atributos y aplicaciones de las evaluaciones de estudiantes y cómo dichas evaluaciones informan la efectividad del programa de la escuela y el desempeño de los estudiantes en relación a resultados de aprendizaje significativos.</p> <p>El director entiende que la evaluación continua es esencial para mejorar los procesos instruccionales y aplicar diferentes estrategias de evaluación para ese propósito.</p> <p>El director está familiarizado con la investigación actual sobre mejoramiento de la escuela.</p>
<b>Disposición</b>	<p>El director cree que todos los niños pueden alcanzar aprendizajes de alto nivel.</p> <p>El director estima que no existen "vacas sagradas" y consecuentemente se han de examinar todos los supuestos, creencias y prácticas relacionadas con los programas de la escuela.</p> <p>El director está comprometido a utilizar la evaluación para identificar fortalezas de los estudiantes y promover su crecimiento en lugar de negarles el acceso a las oportunidades de aprendizaje.</p> <p>El director valoriza la participación y colaboración de los miembros de la comunidad de la escuela (profesionales y padres) en cuanto al establecimiento de un clima de reflexión y aprendizaje para los estudiantes.</p> <p>El director cree que los estudiantes aprenden mejor cuando se minimiza el seguimiento.</p>

*(continúa en página siguiente)*

(continuación)

<b>Desempeño</b>	El director asegura que todos los estudiantes consigan un progreso continuo respecto de los estándares académicos.
	El director ha de asegurar que a pesar de la etnicidad o el género todos los grupos de estudiantes alcancen altos niveles de logro.
	El director trabaja con el personal para desarrollar programas e incorporar prácticas que ayuden a todos los niños a alcanzar un alto logro en materia de estándares.
	El director involucra activamente al personal en la exploración de alternativas programáticas e instruccionales promisorias.
	El director junto al personal diseña políticas que contribuyan al uso de evaluaciones en todos los niveles y usa los resultados de estas evaluaciones para mejorar el desempeño de estudiantes, profesores y del programa.
	El director utiliza los resultados de los estudiantes para informar decisiones relacionadas a la calidad de los programas para los estudiantes y la conveniencia de desarrollo profesional para el personal.
	El director usa un amplio rango de fuentes de información como base para evaluar el mejoramiento de la escuela (por ejemplo, involucramiento de padres/profesores, asistencia, observaciones de salas de clase).
	El director junto al personal establece una cultura en la escuela que valoriza y promueve la reflexión y el aprendizaje individual y colectivo.

Área de desarrollo	Desarrollo profesional
<b>Estándar 9</b>	El director trabaja con el personal para planificar e implementar actividades que promuevan el logro de las metas de las escuelas junto con estimular y apoyar al personal cuando éste asuma responsabilidades para su desarrollo profesional.
<b>Conocimiento y habilidades</b>	<p>El director sabe de pedagogía y de temas actuales en diversas áreas curriculares.</p> <p>El director está consciente de un amplio rango de fuentes para el desarrollo profesional.</p> <p>El director comprende los vínculos y conexiones entre sucesos que acontecen dentro y fuera del entorno de la escuela y que fortalecen el proceso de aprendizaje de profesores y estudiantes.</p> <p>El director entiende la necesidad de desarrollar la confianza y autoestima en el personal.</p> <p>El director entiende la teoría de la motivación y el aprendizaje de adultos.</p>
<b>Disposición</b>	<p>El director se compromete a apoyar el desarrollo profesional permanente del personal de la escuela.</p> <p>El director considera a los miembros del personal como fuentes de información altamente valiosas y otorga oportunidades a los docentes para aprender los unos de los otros.</p> <p>El director reconoce el valor de la participación, colaboración y compromiso del personal para el desarrollo y consecución de las metas de la escuela.</p>
<b>Desempeño</b>	<p>El director trabaja con el personal para crear un plan de actividades de desarrollo profesional que promueva el crecimiento del personal y el logro de las metas de la escuela.</p> <p>El director estimula al personal para que asuma la responsabilidad de su propio crecimiento.</p> <p>El director crea oportunidades permanentes para que el personal se comprometa en la discusión relativa a la práctica de la enseñanza y las metas de la escuela.</p> <p>El director provee una variedad de oportunidades para el desarrollo del personal.</p> <p>El director emplea el aprendizaje de los estudiantes como base para evaluar el éxito del programa de desarrollo profesional.</p>

Área de desarrollo	Integración de la evaluación del personal, el desarrollo profesional, y el mejoramiento de la escuela
<b>Estándar 10</b>	El director trabaja junto con el personal para desarrollar e implementar un conjunto integrado de políticas para la selección, evaluación y desarrollo profesional del personal, así como para el mejoramiento de la escuela que resulte en una enseñanza y aprendizaje de mejor calidad para todos los estudiantes.
<b>Conocimiento y habilidades</b>	<p>El director entiende las interrelaciones que se producen entre la selección, la evaluación y el desarrollo profesional del personal, así como en lo que respecta al mejoramiento de la escuela.</p> <p>El director entiende cómo la selección del personal, la evaluación de los docentes, el desarrollo profesional y el mejoramiento de la escuela pueden contribuir a fomentar el aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>El director entiende la necesidad de desarrollar la confianza y la autoestima entre el personal.</p>
<b>Disposición</b>	<p>El director está comprometido en alcanzar altos niveles de logro para todos los niños.</p> <p>El director cree que la calidad de la enseñanza y el aprendizaje pueden ser influenciados por la selección del personal, la evaluación de los profesores, el desarrollo profesional y el mejoramiento de la escuela.</p> <p>El director reconoce y confía en la expertiz profesional del personal.</p>
<b>Desempeño</b>	<p>El director trabaja con el personal en mejorar el aprendizaje y la enseñanza para todos los estudiantes para lo cual se vincula la selección de personal, la evaluación de profesores, el desarrollo profesional y el mejoramiento de la escuela con los estándares de estudiantes y las metas de la escuela.</p> <p>El director liga los objetivos de evaluación de los docentes a las necesidades de mejoramiento de las escuelas, y apoya el mejoramiento de la escuela y las necesidades de desarrollo de los profesores con actividades de desarrollo profesional apropiadas.</p> <p>El director promueve y refuerza una cultura de colaboración hacia el personal al compartir la autoridad en la toma de decisiones y al delegar responsabilidades cuando el personal busque mejorar la enseñanza y el aprendizaje para todos los estudiantes.</p> <p>El director requiere a los docentes que rindan cuentas por su desempeño a fin de apoyar el logro de los estándares académicos de los estudiantes.</p> <p>El director compromete a la comunidad de la escuela en el desarrollo de estructuras organizacionales, distribución de recursos, políticas y procedimientos que promuevan el logro de todos los subgrupos de estudiantes.</p> <p>El director trabaja sobre la base de políticas heredadas de sistemas mayores en orden a maximizar el logro de las metas de la escuela.</p> <p>El director se involucra en la planificación estratégica para revisar las estructuras organizacionales y la distribución de recursos en orden a promover el logro de las metas de mejoramiento de la escuela.</p> <p>El director busca las reacciones y opiniones del personal, padres y los miembros de la comunidad para determinar una apropiada estructura organizacional y distribución de recursos.</p>

(continúa en página siguiente)

(continuación)

	El director articula las premisas de valor y los principios éticos que guían las decisiones en la arena política.
	El director trabaja para ejercer influencia en la política del distrito, del estado y federal.
	El director trabaja dentro de los parámetros de requerimientos regulatorios, políticas de distrito y obligaciones contractuales para promover el logro de todos los estudiantes.

Área de desarrollo	Políticas asociadas a la organización, los recursos y la escuela
<b>Estándar II</b>	El director trabaja junto con el personal para revisar la organización y recursos de la escuela y desarrolla e implementa políticas y procedimientos tendientes a mejorar la efectividad del programa, la productividad del personal, y el aprendizaje de todos los estudiantes.
<b>Conocimiento y habilidades</b>	<p>El director comprende cómo la estructura organizacional de la escuela y la distribución de recursos afecta el aprendizaje de los estudiantes y la productividad del personal.</p> <p>El director entiende que el proceso que acompaña el diseño e implementación de toda política está integrado por dimensiones oficiales (políticas formales) y no oficiales (políticas ocultas).</p> <p>El director entiende cómo las políticas distritales, estatales y federales y las regulaciones son traducidas en políticas de escuela que responden a la demanda del contexto local.</p> <p>El director comprende que la organización del distrito y los recursos de la oficina del superintendente son medios importantes para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>El director puede anticipar cómo diferentes opciones de política afectan dimensiones de equidad, calidad, y eficiencia.</p> <p>El director está consciente de las necesidades y características de los distintos subgrupos de estudiantes y sabe cómo las estructuras organizacionales, distribución de recursos, políticas y procedimientos afectan a cada uno de ellos.</p> <p>El director entiende el proceso de cambio en el contexto del desarrollo de nuevas políticas y procedimientos organizacionales y configuración de recursos.</p> <p>El director conoce las regulaciones y leyes estatales y federales que guían al sector educación.</p>
<b>Disposición</b>	<p>El director cree que todos los estudiantes pueden aprender, y acepta la responsabilidad de asegurar que cada uno de ellos tenga acceso a oportunidades de aprendizaje desafiantes.</p> <p>El director entiende y está comprometido a desarrollar estructuras organizacionales y distribución de recursos de modo que se pueda mejorar el aprendizaje de los estudiantes y la productividad del personal.</p> <p>El director está comprometido a desarrollar políticas y procedimientos que garanticen que todo el progreso de los estudiantes esté en consonancia con las metas de la escuela.</p> <p>El director cree que las diferencias de logros entre subgrupos de estudiantes se deben a diferencias en las oportunidades para aprender, y no a las diferencias de habilidad entre los distintos grupos.</p> <p>El director cree que los recursos han de ser accesibles para todos los estudiantes en la escuela.</p>

(continúa en página siguiente)

(continuación)

<b>Desempeño</b>	El director compromete a la comunidad de la escuela en el desarrollo de estructuras organizacionales, distribución de recursos, políticas y procedimientos que promuevan el logro de todos los subgrupos de estudiantes.
	El director trabaja sobre la base de políticas heredadas de sistemas mayores en orden a maximizar el logro de las metas de la escuela.
	El director se involucra en la planificación estratégica para revisar las estructuras organizacionales y la distribución de recursos en orden a promover el logro de las metas de mejoramiento de la escuela.
	El director busca las reacciones y opiniones del personal, padres y los miembros de la comunidad para determinar una apropiada estructura organizacional y distribución de recursos.
	El director articula las premisas de valor y los principios éticos que guían las decisiones en la arena política.
	El director trabaja para ejercer influencia en la política del distrito, del estado y federal.
	El director trabaja dentro de los parámetros de requerimientos regulatorios, políticas de distrito y obligaciones contractuales para promover el logro de todos los estudiantes.

Área de desarrollo	Relaciones entre la escuela y la comunidad
<b>Estándar 12</b>	El director colabora con el personal para crear y sostener una variedad de oportunidades para los padres y la participación de la comunidad en la vida de la escuela.
<b>Conocimiento y habilidades</b>	<p>El director comprende que el rol y los intereses de la escuela y los padres pueden ser un aspecto complementario o de conflicto en la educación de los niños.</p> <p>El director está consciente de la existencia de distintos niveles de participación en la escuela por parte de los padres y de la comunidad.</p> <p>El director conoce la necesidad y los medios para conseguir el apoyo de la comunidad para la escuela.</p> <p>El director entiende las relaciones de poder que coexisten dentro de la comunidad escolar.</p>
<b>Disposición</b>	<p>El director cree que la participación de los padres y la comunidad es crítica para una cultura escolar saludable.</p> <p>El director valoriza las importantes contribuciones que el personal y los padres hacen en la vida de la escuela.</p> <p>El director cree que las oportunidades para aprender el curriculum de la escuela no están limitadas a las experiencias dentro de las murallas de la escuela.</p>
<b>Desempeño</b>	<p>El director trabaja con el personal y la comunidad para crear y sostener una gama amplia de oportunidades para la participación de los padres y la comunidad en la escuela.</p> <p>El director tiene la capacidad para resolver problemas y habilidades mediadoras para sostener la participación de los padres y la comunidad en la vida de la escuela.</p> <p>El director accede a recursos de la comunidad que van en directo beneficio de los estudiantes.</p> <p>El director trabaja con el personal para desarrollar mecanismos que permitan a los padres apoyar el aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>El director involucra a la comunidad para evaluar el éxito de la escuela.</p>

### 3.4 Mecanismos y estrategias utilizadas en Estados Unidos para garantizar el perfil de director que existe en la actualidad

Los estándares están siendo empleados en la actualidad de diversas maneras y para distintos propósitos. A continuación, se detallan algunas iniciativas que han hecho uso de los estándares.

**Desarrollo de estándares:** Diversos estados (Illinois, Ohio y Kentucky) y asociaciones profesionales (The New Jersey Principals and Supervisors) están utilizando el marco ISLLC para desarrollar sus propios estándares.

**Programas para identificar líderes potenciales:** Algunos estados, distritos escolares y asociaciones profesionales (por ejemplo, the Alabama Council of School Administration and Supervision) han estado usando los estándares para desarrollar programas que permitan identificar y facilitar el desarrollo de líderes potenciales.

**Evaluación de directores (principals):** Otros estados (West Virginia y Delaware) y distritos (por ejemplo, Hilliard, Ohio, y Highland Park, Illinois) están usando los estándares como un instrumento para evaluar a los directores (principals).

**Rediseño de programas de formación:** Pero además los estándares están siendo utilizados como insumos para reformar programas formales de entrenamiento (formación) orientados a administradores y/o directores de escuelas. Sobre este último punto, cabe consignar que los estándares han sido utilizados por universidades (Central Arkansas State University) así como en iniciativas de reforma que abarcan la totalidad del estado que las impulsa (por ejemplo, Carolina del Norte, Maryland, Mississippi, y Louisiana).

**Acreditación de programas:** Algunos estados como Carolina del Norte han empleado los estándares del ISLLC para acreditar programas de formación de líderes.

**Desarrollo profesional:** Otros estados

como Ohio y Rhode Island y organizaciones profesionales como la Illinois Elementary Principals Association, han estado empleando los estándares del ISLLC para estimular el desarrollo profesional continuo de los líderes, incluyendo por cierto los directores.

**Certificación:** El Consejo de Política Nacional para la Administración Educacional (The National Policy Board for Educational Administration, NPBEA) junto a asociaciones profesionales como la NAESP y la NASSP han abierto el debate respecto de la posibilidad de desarrollar un sistema de certificación profesional para líderes. En dicho sistema, los estándares del ISLLC formarían parte de la plataforma que las instituciones antes mencionadas planean usar en la construcción del sistema de certificación.

**Licenciamiento:** El Educational Testing Service (ETS) conjuntamente con el ISLLC han desarrollado exámenes comprensivos para el licenciamiento basadas en performance (The School Leader Licensure Assessment, SLLA) tanto de directores como de superintendentes (Murphy y Shipman, 2002).

Cabe destacar que el ISLLC en conjunto con el ETS desarrollaron recientemente el School Leader Licensure Assessment (SLLA) que es un programa de evaluación basado en los estándares del ISLLC y consiste básicamente en una examinación (test) que ya ha sido adoptada por nueve estados<sup>11</sup> y el distrito de Columbia para certificar el licenciamiento de líderes, incluyendo directores y asistentes de directores. El test incluye tres módulos de dos horas cada uno y todos los ejercicios incluidos en el mismo requieren que el candidato a obtener la certificación responda a través de respuestas cortas o medianamente extensas todos los ejercicios y demuestre sus habilidades y conocimientos para enfrentar distinto tipo de situaciones (ETS, 2003a).

<sup>11</sup> Los estados en cuestión son: Arkansas, Kentucky, Maryland, Mississippi, Missouri, North Carolina, Pennsylvania, Tennessee y Virginia. Paralelamente, los estados de Connecticut, Indiana y Nevada ya han completado el establecimiento de estándares para iniciar el uso de exámenes como el SLLA en el futuro cercano (ETS, 2003a).

Tal como queda de manifiesto en el párrafo anterior el ETS juega un rol preponderante en el proceso de examinación de líderes, esto es directores de escuela y superintendentes. ¿Pero qué es el ETS? El Educational Testing Service es una entidad sin fines de lucro creada en 1947, que se constituye en la principal organización privada en el mundo que realiza evaluaciones y mediciones en el sector educación y se constituye además en una entidad líder en investigación educativa. Tradicionalmente el propósito fundamental del ETS ha sido el desarrollo de pruebas y otros instrumentos de examinación para proveer información (incluyendo puntajes de pruebas y

herramientas interpretativas) para quienes toman las pruebas, para instituciones educativas que requieren determinados test de ingreso y selección, y otros entes que requieran esta información. Si bien inicialmente ETS abarcaba sólo mediciones para los Estados Unidos, en la actualidad su área de desarrollo comprende espacios variados en el mundo (Europa, Asia y América latina) tanto en pruebas aplicables en el sistema educativo regular (educación primaria y secundaria) como para efectos de promover el desarrollo profesional y la certificación (ETS, 2003b).



## 4. El caso de Inglaterra



### 4.1 Breve caracterización del sistema educacional británico

Inglaterra, que cuenta con un sistema escolar descentralizado, se caracteriza por poseer un nivel central integrado por el Departamento de Educación y Empleo y a nivel local cuenta con las denominadas Autoridades Locales de Educación, LEAs. Junto con ello, en Inglaterra existe un fuerte proceso de autonomización de los centros educacionales, caracterizado por la presencia de los Consejos de Gobierno de las Escuelas (School Governing Bodies) que están compuestos por representantes de padres, profesores, personal no docente y representantes de las autoridades educativas locales. Mientras en los procesos de selección, contratación y despido de los directores el School Governing Body asume el principal protagonismo, el LEA se constituye también en el empleador de los directores de las escuelas que están bajo su financiamiento. Asimismo, es importante consignar que el director debe rendir cuenta frente al School Governing Body antes y de manera más sistematizada que al LEA respecto de la organización, gestión, y supervisión del personal y de los recursos del centro. Por su parte, los Governing Bodies de las escuelas subsidiadas por el gobierno central toman todas las decisiones respecto a la administración de la escuela, contratación y pago del personal, y son también responsables por la adquisición de tierras y otros bienes (UNESCO, 2001). Finalmente, los directores de establecimientos educacionales

no poseen el estatus de funcionarios y, por ende, tienen una duración indefinida en el cargo aunque no tienen garantizada la estabilidad (CIDE, 2002a).

En el ámbito del financiamiento el régimen británico, por un lado, descentraliza hasta el nivel de permitir autonomía de los establecimientos y al mismo tiempo posibilita que cada escuela, si lo desea, dependa directamente al menos en sus aspectos financieros de la administración central (Barro, 1998). En Inglaterra, todas las escuelas mantenidas por las autoridades educacionales locales administran sus propios presupuestos. La focalización de los recursos hacia este tipo de escuelas descansa principalmente en una fórmula basada en el ingreso de estudiantes. Por otra parte, existen escuelas subvencionadas que reciben financiamiento directo del gobierno central y donde los gobernadores son quienes toman todas las decisiones relativas a la administración de las escuelas (UNESCO, 2001).

Al igual como acontece en otros países desarrollados como Australia, Escocia, Estados Unidos y Nueva Zelanda, la matrícula en el sistema escolar británico (nivel primario y secundario) se concentra mayoritariamente en las escuelas públicas que aglutinan 93.4% del estudiantado, mientras que las escuelas privadas concentran tan sólo 6.4% el universo estudiantil (EURYDICE, 2003a).

## 4.2 Rol que desempeñan los directores

**E**n Gran Bretaña, los directores tienen la atribución y la responsabilidad de fijar la política general del centro educativo, así como la facultad para designar al personal docente y no docente. En el ámbito estrictamente pedagógico, los directores conjuntamente con el School Governing Body, particularmente en el nivel secundario, tienen la responsabilidad de establecer el horario escolar, la composición de las clases y los métodos de enseñanza y materiales didácticos por utilizar. Pero además los directivos docentes son responsables de ofrecer la información necesaria respecto del currículo y delimitar la naturaleza y características de las actividades extraescolares (UNESCO, 2001).

Aunque en el nivel secundario los directores no están obligados a ejercer tareas docentes, sí deben desarrollarlas en caso que las otras ta-

reas de su quehacer (administrativo, financiero y organizacional) se lo permitan. De cualquier manera, el ejercicio docente en Inglaterra por parte de los directores está además directamente asociado al tamaño del establecimiento. En efecto, la evidencia muestra que los directores tienden a tener un mayor número de horas docentes en los establecimientos de menor tamaño dado que éstos implican menor demanda de tiempo en otras actividades propias de todo director.

El desarrollo del proyecto institucional tampoco está ajeno a las labores de los directores, de ahí que se consigne que al interior de las escuelas se espera que el director sea la fuerza conductora del proceso de autoevaluación, en cuyo proceso deberá estar asistido por otros miembros de la directiva del establecimiento<sup>12</sup>.

## 4.3 Estándares y criterios de competencia para evaluar el desempeño de los directores (headteachers) en Inglaterra

**L**os estándares que definen los criterios que deben caracterizar a los directores de los establecimientos públicos son elaborados por el Teacher Training Agency (TTA) que es un organismo público no departamental creado por el Acta de Educación (Education Act) de 1994. Al momento de ser creado se determinó que el TTA tendría por objeto generar estándares en las escuelas para atraer gente altamente capacitada y comprometida con la enseñanza y con la mejora de la calidad del entrenamiento de los docentes. El citado organismo público planea y desarrolla los instrumentos con los que se miden las competencias de los directores, tanto en ejercicio como de aquellos que aspiran al cargo. Como resultado del proceso de certificación de directores de establecimientos educativos públicos se espera que éstos tengan un óptimo

manejo tanto en el aspecto gestión como en el administrativo, que permitan asegurar una mayor eficiencia en la gestión de los establecimientos e incrementar los estándares de calidad de la educación que ellos ofrecen.

El Teacher Training Agency, TTA (1998) es el organismo responsable de elaborar los estándares nacionales para evaluar el desempeño de los directores de establecimientos educativos en Gran Bretaña. En este sentido, el propósito principal de esta agencia es promover el desarrollo profesional de profesores y directores con la finalidad de producir mejoras en la calidad de la enseñanza y en el liderazgo de los mismos a fin de alcanzar el máximo impacto en el aprendizaje de los educandos. El aspecto clave en el trabajo del TTA es el desarrollo de estándares nacionales para la profesión docente que permi-

<sup>12</sup> Para ahondar sobre este aspecto se recomienda ver Boyd (2000/2001).

tan delimitar niveles de expertiz en roles claves. Los estándares nacionales para profesores y directores tienen como objetivo central enfatizar las prioridades del país, particularmente en apoyo de los objetivos educacionales claves del gobierno central respecto a alfabetismo, conocimientos básicos de aritmética, información y tecnología de las comunicaciones. En este plano, los estándares nacionales son entendidos como un mecanismo que propiciará el desarrollo de la profesión en lugar de constituir una barrera para la progresión en ésta. Así, los estándares proveen las bases para un enfoque más estructurado para la evaluación del desempeño ayudando a profesores y directores a acotar objetivos relevantes, a asistir en la evaluación del progreso, a identificar prioridades para un mayor desarrollo, y para confirmar si ha habido un desempeño exitoso. Los propósitos más específicos que guían a los estándares nacionales establecidos por el TTA son básicamente seis:

- 1) Determinar el conocimiento profesional, el entendimiento, las habilidades y atributos necesarios para implementar efectivamente las tareas claves que ha de llevar a cabo todo director en orden a lograr los resultados delineados por los estándares;
- 2) Establecer claras expectativas para los profesores en momentos claves en el ejercicio de la profesión;
- 3) Apoyar a los profesores en diferentes etapas de su carrera, a planificar y monitorear efectivamente su desarrollo, perfeccionamiento y desempeño, así como fijar objetivos relevantes y claros para mejorar su efectividad;
- 4) Asegurar que el énfasis en todo momento sea propender a mejorar los logros alcanzados por los estudiantes y la calidad de su educación;
- 5) Proveer una base sólida para el reconocimiento profesional de la experiencia y logros de los docentes; y
- 6) Ayudar a quienes proveen alternativas de desarrollo profesional a planificar y proveer entrenamiento relevante y de alta calidad que reúna las necesidades de los profesores y directores de manera que el perfeccionamiento preste el máximo de beneficio a los educandos.

Cabe mencionar que los estándares nacionales para directores aspirantes y en ejercicio en Inglaterra han sido objeto de intensas consultas y fueron desarrollados en conjunto con profesores, directores, gobernadores, asociaciones de profesionales, autoridades de educación a nivel local (local education authorities), instituciones de educación superior y otras agencias (incluyendo el OFSTED). Los estándares nacionales son materia de revisión permanente dependiendo su reformulación de las emergentes prioridades del país (TTA, 1998).

El desarrollo de estándares de desempeño para directores en Inglaterra ha sido articulado en torno a cinco áreas de desarrollo o dimensiones: a) el propósito esencial del director; b) resultados claves del director o de la dirección; c) conocimiento profesional y entendimiento; d) habilidades y atributos; y e) áreas claves de dirección o del director. La Tabla 5 resume las principales dimensiones, los estándares y las competencias que guían la evaluación del desempeño de los directores de escuela<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> Los documentos revisados no contienen información acerca de indicadores de resultados que permitan medir cada uno de los criterios de **competencias** asociados a los estándares definidos por el TTA. Sin embargo, se presume que ellos son definidos y evaluados por el National College for School Leadership tanto en el caso del Programa NPQH orientado a los aspirantes a directores, como en el caso de los nuevos directores insertos en el Programa Headlamp.

**Tabla 5**  
**Áreas de desarrollo o dimensiones, estándares e indicadores de competencia para evaluar el desempeño de los directores en Inglaterra \***

Área de desarrollo o dimensión	Propósito esencial del director
<b>Estándar</b>	El director deberá ser el líder indiscutido de la escuela asegurando su éxito, así como una educación de alta calidad para todos sus educandos y estándares mejorados de aprendizaje y logros.
<b>Indicador de competencia</b>	Proveer la visión, liderazgo y dirección para la escuela y asegurar que ésta sea administrada y organizada para canalizar sus propósitos y objetivos.
	Conjuntamente con el <i>governing body</i> , el director será responsable por el mejoramiento continuo en la calidad de la educación, elevar los estándares, asegurar igualdad de oportunidades para todos, el desarrollo de políticas y prácticas, y garantizar que los recursos sean efectiva y eficientemente usados para lograr los propósitos y objetivos de la escuela.
	Asegurar el compromiso de la comunidad hacia la escuela por intermedio del desarrollo y mantención de redes de trabajo efectivas con otras escuelas del área, la autoridad educacional local (LEA) donde sea apropiado, instituciones de educación superior, empleadores, y otros.
	Crear un entorno disciplinado y productivo de aprendizaje, así como la organización y administración cotidiana de la escuela respecto de lo cual el director deberá rendir cuentas ante el <i>governing body</i> .

Área de desarrollo o dimensión	Resultados que se espera de la gestión de los directores
<b>Estándar</b>	Los directores deberán demostrar que su gestión conlleva un liderazgo <b>efectivo</b> que se <b>traduce</b> en <b>resultados</b> que afectan a la <b>escuela</b> , los estudiantes, los profesores, padres y gobernadores.
<b>Indicador de competencia</b>	<p>Garantizar que al interior de sus escuelas haya un ethos positivo que refleje los compromisos de la escuela en conseguir un alto rendimiento, enseñanza y aprendizaje efectivos, y buenas relaciones.</p> <p>Asegurar que el personal, gobernadores y padres tengan confianza en el liderazgo y administración de la escuela.</p> <p>Asegurar que el personal y los gobernadores reconozcan su rendición de cuentas respecto de las iniciativas promovidas por ellos y el éxito de la escuela.</p> <p>Contribuir a la implementación exitosa de las políticas y prácticas de la escuela.</p> <p>Asegurar que la vida de la escuela y el curriculum promoverán de modo efectivo el desarrollo espiritual, moral, social y cultural de los educandos y los preparará para la vida adulta.</p> <p>Liderar escuelas donde el control financiero y la administración sean efectivas y faciliten una mejora en los resultados educacionales.</p> <p>Fomentar la creación de un ambiente de trabajo favorable e integrador que estimule a los estudiantes y profesores a trabajar de forma mancomunada.</p> <p>Asegurar que los docentes tengan un dominio y comprensión efectiva de la materia que ellos estén enseñando y que cumplan con lo estipulado en los contenidos de los programas de los distintos cursos.</p> <p>Velar que los padres se integren al trabajo de la escuela para que contribuyan al desarrollo de la misma y al aprendizaje de los niños para lo cual se deberá mantenerlos permanentemente informados por intermedio de los docentes acerca de los logros y progresos de sus hijos.</p>

Área de desarrollo o dimensión	Conocimiento profesional y entendimiento
<b>Estándar</b>	Los directores deberán demostrar que poseen los conocimientos profesionales necesarios para el ejercicio de sus responsabilidades.
<b>Indicador de competencia</b>	<p>Conocer y comprender lo que representa la calidad en la provisión del servicio educacional, las características de las escuelas efectivas y las estrategias para elevar los estándares de logros de los educandos y la promoción del desarrollo espiritual, moral, social y cultural de los estudiantes.</p> <p>Conocer y comprender las estrategias para conseguir un aprendizaje y enseñanza efectivas de las capacidades para escribir y leer, así como las capacidades aritméticas.</p> <p>Ser capaces de emplear datos comparables junto con información relativa al desempeño previo de los educandos para de este modo establecer parámetros de referencia y fijar objetivos a alcanzar en el futuro.</p> <p>Estar al tanto de los requerimientos y modelos para el curriculum y su correspondiente evaluación.</p> <p>Conocer y entender las influencias políticas, económicas, sociales, religiosas y tecnológicas que ejercen algún impacto en la planificación estratégica y operacional.</p> <p>Conocer y comprender estilos y prácticas de liderazgo y sus efectos en diferentes contextos dentro de la escuela.</p> <p>Estar familiarizado con la gestión de la escuela, incluyendo aspectos legislativos asociados a empleo, igualdad de oportunidades, personal, relaciones externas y financiamiento.</p> <p>Conocer el marco regulatorio que rige al sistema educacional, así como las políticas educacionales con sus correspondientes implicancias, y los roles y funciones del Departamento de Educación y Perfeccionamiento y de otras agencias de gobierno.</p> <p>Conocer las estrategias para enseñar a los educandos acerca de sus deberes y derechos ciudadanos, así como de aquellos temas ligados a la diversidad cultural y la etnicidad.</p>

Area de desarrollo o dimensión	Habilidades y atributos
<b>Estándar</b>	Los directores deberían demostrar que poseen la habilidad para liderar y <b>administrar personas</b> para <b>trabajar</b> en equipo en <b>función</b> de metas comunes.
<b>Indicador de competencia</b>	<p>Crear y asegurar el compromiso en torno a una visión clara que permita conseguir una institución efectiva.</p> <p>Iniciar y gestionar cambios con el objeto de alcanzar los objetivos estratégicos de la institución.</p> <p>Dirigir, planificar y coordinar el trabajo de otros y junto con ello entregar orientaciones profesionales cuando sea pertinente</p> <p>Apoyar la creación de equipos de trabajo de alto rendimiento y trabajar con ellos como un miembro más.</p> <p>Delegar tareas y responsabilidades y monitorear la práctica de ellas para verificar que estén siendo efectivamente implementadas.</p> <p>Tener la capacidad y visión de aplicar prácticas de otros sectores e instituciones que hayan sido exitosas.</p> <p>Motivar e inspirar a los estudiantes, personal, padres, gobernadores y la comunidad en general para trabajar mancomunadamente en pos de metas comunes.</p> <p>Fijar estándares y proveer un modelo de lo que se espera de los estudiantes y el personal.</p> <p>Actuar con sensibilidad con la gente al momento de resolver conflictos.</p>
<b>Estándar</b>	Los directores deberían demostrar que poseen la habilidad para investigar, resolver problemas y tomar decisiones.
<b>Indicador de competencia</b>	<p>Tomar decisiones debidamente documentadas en base a análisis, interpretación y entendimiento de información relevante.</p> <p>Pensar creativa e imaginativamente para anticipar y resolver problemas e identificar oportunidades.</p>
<b>Estándar</b>	Los directores deberían tener la habilidad para comunicar sus puntos de vista con claridad y entender las visiones de otros actores.
<b>Indicador de competencia</b>	<p>Ser capaz de comunicarse de manera efectiva a diferente tipo de audiencias tanto en forma oral como escrita.</p> <p>Tener la capacidad para negociar y solicitar consejo cuando sea necesario.</p> <p>Administrar buenos sistemas de comunicación.</p> <p>Coordinar y liderar reuniones efectivamente.</p> <p>Desarrollar, mantener y emplear una red efectiva de contactos.</p>

(continúa en página siguiente)

(continuación)

<b>Estándar</b>	Los directores deberían poseer la habilidad para planificar y organizar su tiempo efectivamente.
<b>Indicador de competencia</b>	Priorizar y administrar su propio tiempo efectivamente.
	Trabajar contra presión y contra plazos.
	Lograr metas profesionales desafiantes.
	Responsabilizarse de su propio desarrollo profesional.
<b>Estándar</b>	Los directores deberían reunir todos aquellos atributos característicos de quienes ejercen un liderazgo exitoso.
<b>Indicador de competencia</b>	Un director que ejerza un liderazgo efectivo ha de poseer los siguientes atributos: impacto personal y presencia; adaptabilidad a las circunstancias cambiantes y a las nuevas ideas; energía, vigor y perseverancia; autoconfianza; entusiasmo; habilidad intelectual; confiabilidad, e integridad y compromiso.

Área de desarrollo o dimensión	Áreas claves del cargo de director
<b>Estándar</b>	Los directores deberían mostrar dominio en cuanto a la dirección estratégica y el desarrollo de la escuela.
<b>Indicador de competencia</b>	<p>Inspira y motiva a los estudiantes, personal, gobernadores y padres para que hagan suya la visión, propósito y liderazgo de la escuela.</p> <p>Crear un ethos y entregar la visión y orientación educacional que asegure enseñanza efectiva, aprendizaje exitoso, desarrollo progresivo de los estudiantes en cuanto a desarrollo espiritual, moral, cultural, mental y físico, y prepararlos a ellos para las oportunidades, responsabilidades y experiencias de la vida adulta.</p> <p>Asegurar que los padres y la comunidad en general se comprometan con la visión y orientación de la escuela.</p> <p>Crear e implementar un plan estratégico que incluya la planificación financiera que identifique prioridades y objetivos que permitan asegurar que los estudiantes alcancen altos estándares de desempeño, aumentar la efectividad de los docentes y asegurar los progresos del establecimiento.</p> <p>Asegurar que todos aquellos involucrados en la escuela por una parte, estén comprometidos con sus metas y motivados para lograrlas, y por otra, estén involucrados en el logro de los objetivos de corto, mediano y largo plazo que permitan el éxito educacional de la escuela.</p> <p>Asegurar que la gestión, financiamiento, organización y administración de la escuela estén en consonancia con su visión y sus metas</p> <p>Garantizar que las políticas y prácticas tomen en consideración información de la escuela, información de carácter local y nacional, así como descubrimientos asociados a investigaciones.</p> <p>Monitorear, evaluar y revisar los efectos de las políticas, prioridades y objetivos de la escuela en la práctica y llevar a cabo alguna acción si fuera necesaria.</p>

(continúa en página siguiente)

(continuación)

<b>Estándar</b>	Los directores deberían demostrar que pueden lograr y sostener una enseñanza y aprendizaje efectivo, y monitorear y evaluar la calidad de la enseñanza y los estándares de logro de los educandos.
<b>Indicador de competencia</b>	<p>Crear y mantener un entorno y un código de comportamiento que promuevan y aseguren buena enseñanza, aprendizaje efectivo, altos estándares de logro, buen comportamiento y disciplina, y que permitan a los docentes conseguir los estándares establecidos en el marco del desarrollo profesional.</p> <p>Determinar, organizar e implementar el curriculum y su evaluación; monitorear y evaluar el curriculum con la idea de identificar y actuar sobre áreas que podrían ser mejoradas.</p> <p>Asegurar que las mejoras en materia de alfabetismo, capacidades aritméticas y tecnología de la información sean objetivos prioritarios para todos los educandos, incluyendo aquellos con necesidades especiales.</p> <p>Garantizar que el apoyo tutorial esté disponible para los estudiantes.</p> <p>Asegurar que los estudiantes desarrollen habilidades de estudio en orden a aprender de manera más efectiva y con progresiva independencia.</p> <p>Monitorear y evaluar la calidad de la enseñanza y los estándares de aprendizaje y logros de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades educacionales especiales o lingüísticas, en orden a establecer y reunir objetivos realistas para el mejoramiento.</p> <p>Crear y promover estrategias que permitan un buen desarrollo de las relaciones de carácter racial.</p> <p>Desarrollar vínculos efectivos con la comunidad, incluyendo el sector comercial y la industria, con el objeto de extender el curriculum y fortalecer la enseñanza y el aprendizaje.</p> <p>Crear y mantener una sociedad efectiva con los padres a fin de apoyar y mejorar el desarrollo personal de los educandos, así como su nivel de logros.</p>

(continúa en página siguiente)

(continuación)

<b>Estándar</b>	Los directores deberían tener la capacidad para liderar, motivar, apoyar, y administrar al personal.
<b>Indicador de competencia</b>	Maximizar la contribución del personal con el fin de mejorar la calidad de la educación provista y los estándares alcanzados.
	Asegurar relaciones de trabajo constructivas entre el personal y los educandos.
	Planificar, distribuir, apoyar y evaluar el trabajo desarrollado por los grupos, equipos e individuos, asegurando una delegación clara de tareas y devolución de responsabilidades.
	Implementar y sostener sistemas efectivos para la administración del desempeño del personal, incorporando objetivos para profesores (por ejemplo, objetivos asociados al logro de los estudiantes).
	Motivar y facilitar a todo el personal en sus escuelas, mediante el desarrollo profesional continuo de alta calidad, y poniendo en práctica sus respectivos roles en orden a conseguir estándares superiores de desempeño.
	Apoyar y coordinar la oferta de desarrollo profesional de alta calidad a través de métodos tales como el co-entrenamiento o sobre la base de otras fuentes de expertiz donde sea apropiado (por ejemplo, educación superior, autoridades educacionales locales y asociaciones).
	Entender las expectativas de otros y asegurar que quienes han recibido entrenamiento (incluyendo los profesores que han obtenido calificación reciente) sean debidamente monitoreados, apoyados y evaluados en relación a los estándares para El Estatuto del Profesor Calificado, el Perfil de Entrada a la Carrera, y los estándares para la inducción.
	Sostener su propia motivación y la de otros miembros del personal.
	Asegurar que los deberes profesionales sean cumplidos como se especifica en los Términos y Condiciones de Servicio de los Profesores, incluyendo aquellos destinados a los directores.
<b>Estándar</b>	Los directores deberían demostrar que son capaces de desplegar de manera eficiente y efectiva tanto al personal como a los recursos en orden a cumplir con los objetivos contenidos en el plan estratégico de la escuela.
<b>Indicador de competencia</b>	Trabajar con gobernadores y colegas más experimentados para reclutar personal de alta calidad.
	Fijar prioridades que sean correspondientes a los gastos, distribuir fondos y asegurar administración efectiva y control.
	Administrar y organizar eficientemente espacios físicos de modo de garantizar que éstos reúnan las necesidades del curriculum y las regulaciones de salud y seguridad.
	Administrar, monitorear y revisar el rango, calidad, cantidad y uso de todos los recursos disponibles con el objeto de mejorar la calidad de la educación y mejorar los logros de los estudiantes.

(continúa en página siguiente)

(continuación)

<b>Estándar</b>	Los directores deberían demostrar que son capaces de reportar (accountability) oportunamente a los gobernadores, estudiantes, padres, personal, empleadores locales y la comunidad local acerca de la eficiencia y efectividad de las escuelas.
<b>Indicador de competencia</b>	<p>Entregar información, consejo y apoyo al Governing Body para permitir que éste asuma sus responsabilidades en cuanto a asegurar una enseñanza y un aprendizaje efectivos y estándares de logros superiores.</p> <p>Crear y desarrollar una organización en la cual el personal reconozca que es responsable del éxito de la escuela.</p> <p>Presentar un informe coherente y preciso del desempeño de la escuela que sea asimilable por gobernadores, las autoridades educacionales locales, la comunidad local, y otros y que les permita a ellos jugar su parte.</p> <p>Asegurar que los padres y estudiantes estén bien informados acerca del curriculum, logros y progresos, y de la contribución que ellos pueden hacer para alcanzar los objetivos de la escuela y su mejoramiento.</p>

#### 4.4 Mecanismos y estrategias utilizadas en Inglaterra para garantizar el perfil de director que existe en la actualidad

El Programa Nacional de Calificación Profesional para Líderes (directores) (National Professional Qualification for Headship, NPQH) es el medio empleado en Inglaterra para preparar a los profesores que aspiran a convertirse en directores de escuela. El Programa NPQH fue creado en 1997 como un mecanismo de calificación nacional orientado a entrenar a docentes que deseen ejercer el rol de director y otras tareas de liderazgo afines. En consecuencia, el programa NPQH se orienta exclusivamente a quienes aspiran a constituirse en directores y no a directores que ya se encuentran en ejercicio (NPQH y NCSL, 2002). El programa en sí se compone de cuatro etapas: la etapa de acceso, la etapa de desarrollo, la etapa final y la certificación (NCSL, 2000).

El Programa NPQH es apuntalado o sostenido por los estándares nacionales para directores (National Standards for Headteachers) que han sido diseñados para servir de cimiento para planificar el desarrollo profesional tanto de aquellos que aspiran a ser directores por primera vez como de aquellos directores que se hallan en ejercicio pleno. Pero además, el Programa NPQH se caracteriza por: a) ser práctico y accesible para profesores en extremo ocupados en todo tipo de escuelas; b) el programa es administrado por el National College for School Leadership (NCSL) y se basa en las mejores prácticas administrativas y de liderazgo tanto dentro como fuera del sistema educativo; c) es práctico, desafiante y se actualiza periódicamente; d) se focaliza en la mejora de la escuela; e) se basa en el autoestudio asistido que lo transforma en un programa especialmente accesible para profesionales muy ocupados; f) provee los lineamientos centrales, a partir de rigurosos estándares, desde los cuales los nuevos directores pueden desarrollar sus capacidades de liderazgo y administración (NPQH y NCSL, 2002).

Se espera que en el transcurso del tiempo el Programa NPHQ sea obligatorio tanto para los docentes que aspiren a transformarse en directores como para aquellos que deseen asumir otros roles de liderazgo. En fecha reciente, el

Departamento de Educación y Empleo de Inglaterra ha hecho circular una consulta nacional a fin de establecer la obligatoriedad del programa para todos aquellos docentes contratados para asumir posiciones de liderazgo dentro del sistema escolar. La idea del gobierno inglés es establecer la obligatoriedad del programa NPQH a partir de abril del 2004 (DfES, 2003).

El programa tiene como misión primordial asegurar que los candidatos a director estén debidamente preparados para asumir tan complejo rol. El programa permitirá a los candidatos conseguir la confianza necesaria, las habilidades y el conocimiento profesional requerido para su desempeño. Si los aspirantes a director pasan el NPQH, los empleadores sabrán que el candidato a director reúne los estándares requeridos para asumir funciones de liderazgo incluida la de director. Cabe hacer notar además que los aspirantes a director junto con pasar el NPQH han de obtener el Estatus de Profesor Calificado (Qualified Teacher Status, QTS) (NPQH y NCSL, 2002).

¿Cómo opera el programa NPQH? El Programa NPQH es un programa de formación (training) que emplea una combinación de diversos mecanismos, incluyendo actividades en la escuela, materias de auto-estudio, sesiones cara a cara y debates en línea. Dichos mecanismos han sido diseñados para permitir a los aspirantes a director balancear su formación y desarrollo con otros compromisos profesionales. Al inicio del programa, cada centro regional del mismo asignará un tutor profesional que trabajará con el candidato a director para elaborar un plan de desarrollo y entrenamiento personal. El citado plan permitirá asegurar que el candidato lleve a cabo el entrenamiento y desarrollo que él o ella necesite conforme a un esquema que sea compatible con otras actividades profesionales de los candidatos (NPQH y NCSL, 2002).

Junto al NPQH y como parte de la estrategia del gobierno británico el National College for School Leadership (NCSL) ha desarrollado dos programas complementarios de entrenamiento como parte de una estrategia orientada

a fomentar el desarrollo profesional continuo. El primero de ellos es el Programa de Liderazgo y Gestión para Directores (The Headteachers' Leadership and Management Programme, Headlamp) establecido en 1995 y orientado a apoyar la inserción e incorporación de directores nuevos recientemente contratados<sup>14</sup>. El segundo es el Programa de Liderazgo para Directores en Servicio (The Leadership Programme for Serving Headteachers, LPSH) creado en 1995 y que se basa en un taller residencial donde se exploran diferentes estilos de liderazgo y su impacto sobre la escuela (NCSL, 2001a y 2001b).

Si bien los estándares nacionales de desempeño fueron diseñados originalmente para ser aplicados como parte de programas de formación en el caso de los aspirantes a directores de escuela y como parte de programas de evaluación en el caso de aquellos profesionales que ya se encontraban ejerciendo como directores, los antecedentes revelarían que aún no se ha implementado programa alguno para evaluar a los directores que llevan ejerciendo sus cargos por un período relativamente prolongado. Ello se explicaría en parte por cuanto la aplicación de estándares para quienes aspiran a convertirse en directores y para los nuevos directores apunta a fortalecer el desarrollo profesional continuo más que a establecer barreras para el desarrollo de éstos (Kidd & Weir, 1999). En otras palabras, los estándares son empleados

en Inglaterra como herramientas de apoyo al proceso de formación de nuevos directores y de actualización permanente de los directores en ejercicio a través de programas de formación continua. Por ende, los estándares de desempeño se emplean con la idea de promover el desarrollo profesional y no con la intención de evaluar los recursos humanos.

Pero además cabe mencionar que el Programa de Liderazgo y Gestión para Directores dirigido a directores que asumen funciones por primera vez y que persigue el desarrollo profesional continuo de este sector, tiene por finalidad capacitar a los nuevos directores sobre la base de los estándares y competencias delineados por el TTA.

En resumen, junto con existir en Gran Bretaña un programa de calificación y certificación para aspirantes a director (Programa NPQH), se tiene un programa de inducción o entrenamiento (Programa Headlamp) orientado a aquellos directores que han sido recientemente contratados por primera vez. En ambos casos los estándares nacionales de desempeño para directores elaborados por el TTA juegan un papel vital. De igual manera, se cuenta con un programa de actualización de conocimientos y estilos de liderazgo (Programa LPSH) orientado a aquellos directores que ya llevan ejerciendo el cargo por un tiempo más prolongado.

<sup>14</sup> Una revisión reciente del Programa Headlamp concluyó que era necesario incorporar nuevos elementos y denominarlo como Programa de Inducción para Directores (NCSL, 2001b).

## 5. El caso de Nueva Zelanda



### 5.1 Breve caracterización del sistema educacional neo zelandés

Desde fines de los años 80 ha habido importantes cambios en la organización, administración y financiamiento del sistema educativo neo zelandés. En términos organizativos y administrativos uno de los cambios más importantes ha sido, sin lugar a dudas, el involucramiento y la participación de los padres y las comunidades en la administración de las escuelas (estatales y estatales integradas) en estrecha colaboración con los directores y profesores en los Boards of Trustees, que constituyen la principal instancia de gobierno de todas las escuelas (UNESCO, 2001). Con anterioridad a las reformas, en el marco de un régimen fuertemente centralizado, la administración de las escuelas había estado por cerca de un siglo bajo la tutela del departamento de educación y de los consejos de educación. Con posterioridad a las reformas educativas de 1989, las escuelas y los Consejos de Administradores (Boards of Trustees) recibieron nuevas atribuciones desde el gobierno central con el objeto de mejorar la administración de las unidades educativas, así como fortalecer los mecanismos de supervisión internos de las mismas (Fergusson, 1998).

Como consecuencia directa de la reforma de 1989 el gobierno central por intermedio del Departamento de Educación adquirió mayor autoridad respecto del currículum, auditorías y revisión de reportes anuales, y cancelación de licencias de las school charters<sup>15</sup>. De igual forma, el gobierno central mantuvo los siguientes roles: asesoramiento para el diseño de políticas, administración de propiedades, movilización de recursos, desarrollo del personal y pautas para el gobierno de las escuelas y su administración. Otra consecuencia de la reforma fue la abolición de diez Consejos Regionales de Educación los cuales fueron reemplazados por un conjunto de agencias autónomas que tienen a su cargo el monitoreo y evaluación de roles dentro del nuevo sistema y que son contratadas por el gobierno. Pero sin dudas un aspecto central introducido por la reforma descentralizadora en Nueva Zelanda fue la devolución a las escuelas de atribuciones asociadas al régimen de autogestión y toma de decisiones y el establecimiento de un marco ligado a la rendición de cuentas (accountability) (Edge, 2000).

<sup>15</sup> El sistema de school charters implica en los hechos que se firma un contrato entre el Estado y la institución, y entre la escuela y su comunidad mediante el cual la institución administra los recursos estatales de manera independiente.

En relación al régimen de financiamiento cabe hacer notar que con la instauración del sistema de vouchers a fines de los años 80, los padres y estudiantes han debido asumir en forma creciente el costo de la educación en todo los niveles educativos. En efecto, en la última década se ha producido un aumento importante en el porcentaje de fondos que han sido generados localmente por las propias escuelas a través de diferentes mecanismos (pago voluntario de colegiatura y otros gastos asociados al proceso, campañas orientadas a la comunidad para generar recursos y auspicios) (Snook, Adams y otros, 1999). Otra muestra que ratifica el aserto anterior dice relación con el financiamiento para operaciones y salarios que el gobierno ha destinado a las escuelas privadas el que ha crecido de

manera sostenida desde 1991 y muy por sobre el apoyo brindado a las escuelas estatales (Snook, Adams y otros, 1999).

A su vez, mientras el manejo presupuestario de las escuelas fue devuelto al Consejo de Administradores de cada escuela (Board of Trustees), el gobierno central distribuye recursos a las escuelas sobre la base de una fórmula basada en la matrícula (Edge, 2000).

En otro ámbito, el sistema educacional neozelandés se caracteriza además por poseer una matrícula muy exigua en las escuelas privadas que apenas alcanza al 1.3% en el nivel primario y al 2.8% en el secundario. En otras palabras, casi la totalidad de la población en edad escolar asiste a establecimientos de carácter público (Ministry of Education, 2003).

## 5.2 Rol que desempeñan los directores

Los directores de escuela (Principals) son concebidos en Nueva Zelanda como el factor más importante en el desarrollo y desempeño de las escuelas. Son ellos, precisamente, quienes deben garantizar que la unidad educativa provea educación de alta calidad a todos los estudiantes. Para el logro de este objetivo, los directores que son contratados por el Board of Trustees han sido revestidos de amplias facultades de orden administrativo (management) siendo en última instancia los responsables de supervisar las actividades cotidianas de la escuela y de todo su personal dentro del contexto de las políticas establecidas por el Board of Trustees. El director (principal) es también responsable de la contratación y evaluación del personal de la unidad educativa (docentes y administrativos) aunque deben contar con la aprobación del Consejo de Administradores. Asimismo,

quienes deseen ejercer como directores de escuela (aspirantes) deben contar con la anuencia del director saliente y del Board of Trustees (Consejo). La definición de políticas de desarrollo institucional y de metas a desarrollar para cada unidad educativa son igualmente responsabilidad del Board of Trustees y de los directores. El director además tiene la potestad de aconsejar al Consejo en todos los aspectos relativos a la administración de la escuela y el desarrollo del proyecto institucional (Ministry of Education, 1998a).

Ciertamente, la ampliación de atribuciones otorgadas a los directores ha pretendido fortalecer su rol con el fin de hacer más efectiva la gestión y el gobierno de la unidad educativa, utilizar los recursos de manera más eficiente y contribuir al desarrollo de una comunidad escolar fuertemente cohesionada.

### 5.3 Estándares e indicadores de competencias para evaluar el desempeño de los directores (principals) en Nueva Zelanda

El diseño y puesta en marcha de los estándares profesionales es parte de la estrategia del gobierno neozelandés para desarrollar y mantener la calidad de la enseñanza y liderazgo como así también de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Básicamente, los estándares profesionales reflejan el interés del gobierno por asegurar que los estudiantes tengan oportunidades para aprender de profesores altamente calificados y que las escuelas sean lideradas y administradas por profesionales idóneos. Tanto el diseño como las instrucciones para la implementación de los estándares es responsabilidad directa del Ministerio de Educación. En efecto, el Ministerio debe proveer de las indicaciones e instrucciones a los Consejos (Boards) para orientar a estos organismos en el uso de los estándares profesionales y el desarrollo de los criterios de evaluación (Ministry of Education, 1998b).

El objetivo central de los estándares profesionales es evaluar el nivel de conocimiento, habilidades y actitudes que se espera de los directores (principals) en ejercicio como de los aspirantes. Los estándares profesionales forman parte de los mecanismos utilizados en Nueva Zelanda para evaluar el desempeño de las escuelas y su administración, cuestión que es regulada por ley desde enero de 1997. Como parte de la evaluación del sistema de administración (Performance Management System) los directores se comprometen a un acuerdo de desempeño (Performance Agreement) con el Board of Trustees que les corresponda. El acuerdo de desempeño contiene cuatro componentes: i) una descripción del trabajo; ii) los estándares profesionales; iii) las metas que se espera el director logre durante su desempeño; y iv) las actividades profesionales que desarrollará el director para mejorar su desempeño. En este escenario, se asume que los estándares profesionales garantizarán una mejora en el desempeño de los sistemas de administración y gestión de los establecimientos educacionales. Además

resulta importante consignar que cada consejo (Board) podrá negociar con el director (principal) la inclusión de estándares u objetivos de desempeño adicionales en orden a responder de mejor manera a las características particulares de la escuela (Ministry of Education, 1998b).

Los estándares profesionales para directores (principals) en Nueva Zelanda han sido desarrollados con la finalidad de cumplir con cuatro objetivos: i) ayudar a las escuelas a clarificar el nivel de conocimientos, habilidades y actitudes que todos los directores han de demostrar; ii) mejorar la calidad y resultado del desempeño de los directores; iii) ofrecer un marco para identificar las necesidades de desarrollo profesional de los directores (principals); y iv) proveer un mecanismo para vincular administración del desempeño y decisiones con remuneración.

Según se ilustra en la Tabla 6 en Nueva Zelanda el desarrollo de estándares de desempeño e indicadores de competencia para directores ha sido articulado alrededor de seis áreas de desarrollo o dimensiones: a) liderazgo profesional; b) administración estratégica; c) administración de personal; d) administración de relaciones; e) administración financiera y de valores; f) requerimientos estatutarios y regulaciones (Ministry of Education, 1998a).

Cabe hacer notar que los consejos (Boards) tienen facultades para agregar estándares adicionales que reflejen el carácter especial de alguna escuela en particular para lo cual deberán negociar con el director. Asimismo, los indicadores de competencia ofrecen dos ventajas: por un lado, ellos permiten a los consejos y a los directores destacar los aspectos de los estándares profesionales que son más valorados por las escuelas en el desempeño de los directores (principals), y por otro, ellos reflejan más efectivamente el contexto práctico en el cual opera el director. El número de indicadores a utilizar al momento de evaluar el desempeño dependerá de lo que determinen los consejos (boards) y los propios directores. Es más, se puede llegar a usar tan

sólo dos o tres por cada área de desarrollo o dimensión. Alternativamente, algunos consejos y directores podrán, si lo desean, desarrollar nuevos indicadores por cada estándar profesional.

Tanto los contratos de desempeño indivi-

duales como colectivos para directores requieren los Estándares Profesionales para Directores para ser considerados en cada acuerdo de desempeño de los directores (Ministry of Education, 1998a).

**Tabla 6**  
**Áreas de desarrollo o dimensiones, estándares e indicadores de competencia para evaluar el desempeño de los directores en Nueva Zelanda \***

Área de desarrollo	Liderazgo profesional
<b>Estándar</b>	Los directores deberían demostrar que conocen los enfoques actuales para promover una enseñanza y aprendizaje efectivos a través del curriculum.
<b>Indicador de competencia</b>	Conocer las políticas y prácticas actuales en lo que concierne al curriculum y la evaluación.
	Conocer y comprender los requerimientos del curriculum, los objetivos de logros y los requerimientos de examinación externos.
	Comprender los efectos de los temas de género y etnicidad en el marco de la enseñanza y el aprendizaje.
	Ser capaz de mantenerse actualizado con teorías y prácticas en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje.
	Asegurar que la planificación e implementación de programas curriculares sean evaluados.
	Garantizar que los docentes revisen sus programas y los mantengan actualizados.
<b>Estándar</b>	Entregar orientación profesional al trabajo que desarrollen los otros mediante una visión estimulante y la innovación tanto en la sala de clases como en la organización de la escuela.
<b>Indicador de competencia</b>	Articular una filosofía educacional coherente.
	Actuar como un modelo para el personal.
	Establecer claras expectativas para otros.
	Recoger ideas de la literatura y la práctica para discutir con el personal.
	Estimular al personal para que desarrolle, implemente y evalúe innovaciones de alta calidad.
	Contribuir a los debates profesionales tanto dentro como fuera de la escuela.
	Estimular una visión y mecanismos de innovación para avanzar en el contexto de carácter especial de la escuela.

(continúa en página siguiente)

(continuación)

<b>Estándar</b>	Los directores deberían demostrar, donde corresponda, que entienden y aplican prácticas actuales para la administración efectiva tanto dentro del ámbito <b>educativo</b> como más allá de éste.
<b>Indicador de competencia</b>	Tener la capacidad y habilidades para recolectar información, conducir el análisis de los datos y preparar informes. Considerar enfoques alternativos para la resolución de problemas. Establecer e implementar procesos para la autorevisión regular de la escuela. Asegurar un adecuado monitoreo y registro de resultados de los aprendizajes de los estudiantes. Entregar respuestas oportunas ante revisiones y/o intervenciones externas.
<b>Estándar</b>	Analizar y hacer efectiva respuestas oportunas para enfrentar la auto revisión de la escuela, auditorías externas, y resultados del aprendizaje de los estudiantes.
<b>Indicador de competencia</b>	Administrar efectivamente el día a día de la escuela. <b>Establecer</b> , implementar y mantener sistemas de administración efectivos y eficientes. Mantenerse actualizado con las prácticas de administración en boga mediante el perfeccionamiento profesional. Seleccionar e implementar la mejor práctica para la administración y el liderazgo. Administrar el tiempo apropiadamente. Tomar decisiones complejas tras una cuidadosa consideración. Adaptarse a las circunstancias cambiantes. Ser capaz de priorizar tareas y cumplir con los plazos preestablecidos.
<b>Estándar</b>	Cumplir el rol de jefe ejecutivo en el Board of Trustees (Consejo de Administradores) de acuerdo a lo estipulado en el acuerdo de desempeño.
<b>Indicador de competencia</b>	Asegurar que el Consejo (Board) tenga acceso a la información que requiera. Mantener una estrecha comunicación con el jefe del Board. Participar activamente en los procesos de desarrollo de políticas. Implementar políticas aprobadas por el Consejo (Board).
<b>Estándar</b>	Los directores (principals) deberían desarrollar el compromiso de alcanzar un aprendizaje continuo que les permita mejorar su desempeño.
<b>Indicador de competencia</b>	Llevar a cabo la autoevaluación personal tomando como referente el acuerdo de desempeño. Identificar fortalezas y debilidades propias. Buscar oportunidades para mejorar el conocimiento y habilidades. Construir redes de trabajo con diversas organizaciones en orden a fortalecer su propio aprendizaje. Mantenerse como miembro activo de organizaciones profesionales.

<b>Área de desarrollo</b>	<b>Administración estratégica</b>
<b>Estándar</b>	Entender las implicaciones de los cambiantes contextos (cultural, social, económico y comunidad de la escuela) y asegurar que estos cambios estén reflejados en la planificación estratégica de la escuela.
<b>Indicador de competencia</b>	<p>Mantenerse actualizado en aspectos que podrían tener impacto en el trabajo de la escuela.</p> <p>Garantizar que los sistemas estén en buen pie para monitorear y responder a los cambios demográficos que afectan el rol de la escuela.</p> <p>Considerar alternativas para adaptar los cambios sociales, económicos y culturales a las necesidades de la escuela y de Nueva Zelanda.</p> <p>Trabajar con el Board (Consejo) para producir un plan estratégico.</p> <p>Asegurar que el plan estratégico refleje las características particulares de la escuela.</p> <p>Garantizar que el plan estratégico sea actualizado permanentemente de manera que tome en consideración las cambiantes circunstancias.</p>
<b>Estándar</b>	Trabajar activamente en el desarrollo de una visión compartida acerca del futuro de la escuela que identifique prioridades y objetivos respecto a eliminar barreras para el aprendizaje, estimular un alto logro entre los estudiantes, emplear profesores de alta calidad, y focalizarse en una mejora permanente de la escuela.
<b>Indicador de competencia</b>	<p>Analizar y delimitar barreras para el aprendizaje de los estudiantes, tomar una acción efectiva y monitorear resultados.</p> <p>Considerar los efectos de factores tales como el género, etnicidad y estatus socio-económico sobre el logro educacional y asegurar que políticas y programas efectivos sean diseñados para abordar estos aspectos.</p> <p>Conocer y comprender enfoques productivos que propendan al mejoramiento de la escuela.</p> <p>Asegurar la entrega de oportunidades de aprendizaje de calidad para estudiantes con necesidades educacionales especiales.</p> <p>Estimular un alto rendimiento en actividades académicas, culturales y deportivas.</p> <p>Trabajar con el Board (Consejo) para fijar objetivos desafiantes en el plan estratégico de la escuela.</p> <p>Asegurar que el personal entienda y valore el carácter especial de la escuela.</p>

Área de desarrollo	Administración de personal
<b>Estándar</b>	Administrar el personal de la escuela para apoyar la difusión y puesta en práctica del currículum, la implementación de los estatutos y resultados de aprendizajes superiores para los estudiantes.
<b>Indicador de competencia</b>	<p>Garantizar que el personal refleje las prioridades de la escuela.</p> <p>Usar las fortalezas de los profesores, administradores y auxiliares para el logro de un efecto mayor.</p> <p>Asegurar que se haga delegación de responsabilidades de manera transparente al personal.</p> <p>Buscar modos de reducir la carga de trabajo de los profesores mediante el uso efectivo de personal auxiliar.</p> <p>Mantener al Consejo (Board) informado acerca de la calidad de la enseñanza de la escuela.</p>
<b>Estándar</b>	Establecer procedimientos y prácticas para mantener y mejorar la efectividad del personal a través de un reclutamiento apropiado, supervisión, administración del desempeño, estímulo para el auto-desarrollo y entrega de facilidades para el desarrollo profesional.
<b>Indicador de competencia</b>	<p>Asegurar que los procesos de reclutamiento y contratación sean consistentes con el Acta del Sector Estatal y reflejen las políticas de la escuela.</p> <p>Garantizar que los sistemas de administración del desempeño para el personal estén operando de buena forma.</p> <p>Asegurar que todo el personal tenga oportunidades para acceder a desarrollo profesional.</p> <p>Asegurar que los profesores que recién comienzan a ejercer la profesión tengan acceso a consejos y programas guías que orienten su desempeño.</p> <p>Buscar personal docente de alta calidad para incorporarse a la escuela.</p> <p>Estimular al personal a trabajar en forma colaborativa y a buscar oportunidades para el crecimiento profesional.</p> <p>Monitorear el cambio de personal e implementar estrategias efectivas para retener personal de alta calidad.</p> <p>Abordar aspectos del desempeño del personal.</p> <p>Asegurar que los procesos de resolución de conflictos estén operando sin problemas.</p>
<b>Estándar</b>	Motivar y apoyar al personal para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.
<b>Indicador de competencia</b>	<p>Trabajar para asegurar que el personal se sienta motivado, valorado y optimista respecto a la orientación de la escuela.</p> <p>Dar oportunidades al personal que redunden en su propia práctica.</p> <p>Estimular al personal para aprender prácticas de enseñanza y aprendizaje efectivo de otros.</p>

<b>Área de desarrollo</b>	<b>Administración de relaciones</b>
<b>Estándar</b>	Fomentar las relaciones entre la escuela y su comunidad.
<b>Indicador de competencia</b>	<p>Invitar al diálogo y buscar reacciones.</p> <p>Ser capaz de comprometerse en interacciones productivas con escuelas del área.</p> <p>Dar oportunidades para el involucramiento de la comunidad en la vida de la escuela.</p> <p>Construir relaciones con otros líderes de la comunidad.</p> <p>Estimular a diferentes comunidades a utilizar las dependencias de la escuela en el marco de las políticas de la institución.</p>
<b>Estándar</b>	Crear un ambiente de enseñanza y aprendizaje que sea percibido como seguro y de apoyo por estudiantes, profesores, padres, consejo de administradores (board of trustees) y la comunidad.
<b>Indicador de competencia</b>	<p>Demostrar entendimiento cabal de las necesidades de los diferentes grupos al interior de la escuela.</p> <p>Asegurar que las políticas y programas de orientación para los estudiantes estén operando debidamente.</p> <p>Asegurar que exista un control efectivo de las ausencias.</p> <p>Garantizar vínculos efectivos con agencias de apoyo en la comunidad.</p> <p>Respetar sensibilidades culturales y protocolos.</p> <p>Apoyar al personal en situaciones difíciles y estimular a otros a proceder de la misma manera.</p> <p>Asegurar que todos los requerimientos de salud y seguridad sean reunidos.</p> <p>Responder prontamente a temas de interés o que generan algún grado de preocupación.</p>
<b>Estándar</b>	Demostrar entendimiento de las políticas gubernamentales y capacidad de respuesta frente a diferentes temas de interés y necesidades de los estudiantes, padres, personal, consejo de administradores (board of trustees) y la comunidad.
<b>Indicador de competencia</b>	<p>Asegurar que los padres se sientan cómodos visitando la escuela y perciban al director (principal) como una persona accesible y abordable.</p> <p>Balancear las perspectivas de distintos grupos.</p> <p>Trabajar con agencias y grupos de la comunidad en aspectos que sean de interés para la comunidad.</p> <p>Proveer oportunidades a los estudiantes para involucrarlos en el proceso de toma de decisiones.</p> <p>Dar oportunidades al personal para que se involucre en el proceso de toma de decisiones.</p> <p>Entregar reacciones a las agencias de gobierno.</p> <p>Demostrar entendimiento de las implicaciones de las políticas de gobierno para el trabajo de la escuela.</p> <p>Trabajar en el marco de las políticas gubernamentales.</p>

*(continúa en página siguiente)*

(continuación)

<b>Estándar</b>	Demostrar que son capaces de comunicarse efectivamente con diferente tipo de audiencias tanto en forma oral como escrita.
<b>Indicador de competencia</b>	Hablar y escribir de manera clara y concisa.
	Tener la capacidad de escuchar y mantener informada a la gente.
	Asegurar que los padres reciban información sobre aspectos de importancia para la escuela.
	Poseer la habilidad para usar los medios de comunicación para fortalecer la imagen de la escuela.
	Elaborar mensajes que se adapten a distinto tipo de audiencias.
	Determinar en qué momento se puede compartir información y cuándo se debe mantener la reserva.
<b>Estándar</b>	Administrar efectivamente los conflictos y trabajar activamente para alcanzar soluciones.
<b>Indicador de competencia</b>	Dar a la gente un trato justo y equitativo.
	Ser capaz de discriminar entre lo que es aceptable y lo que no.
	Trabajar para alcanzar consensos y negociar para el logro de soluciones.
	Facilitar la resolución de conflictos en contextos transculturales.
	Tener la capacidad para conseguir asistencia externa para resolver los conflictos.
	Reconsiderar decisiones en caso de existir nueva evidencia.
<b>Estándar</b>	Representar la escuela y actuar para lograr sus objetivos.
<b>Indicador de competencia</b>	Articular claramente lo que la escuela promueve.
	Actuar de manera que estimule a otros a establecer asociaciones positivas entre el director (principal) y la escuela.
	Desarrollar y mantener vínculos con organizaciones y grupos de la comunidad.

<b>Área de desarrollo</b>	<b>Administración financiera y de valores</b>
<b>Estándar</b>	Utilizar de manera eficiente y efectiva los recursos financieros y valores disponibles con el objeto de mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes.
<b>Indicador de competencia</b>	<p>Distribuir los recursos de manera que éstos reflejen las prioridades fijadas en el plan estratégico.</p> <p>Focalizar los recursos financieros disponibles en áreas que tengan el mayor beneficio en mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Asegurar que la escuela sea accesible a gente con algún tipo de discapacidad.</p> <p>Asegurar áreas que tengan un financiamiento especial (por ejemplo, educación especial).</p>
<b>Estándar</b>	Administrar un sistema de planificación presupuestaria efectivo en conjunto con el consejo de administradores (board of trustees) y trabajar sobre la base de los recursos disponibles.
<b>Indicador de competencia</b>	<p>Asegurar que el consejo de administradores cuente con información que permita a éste aprobar y monitorear ingresos actuales y presupuestados, gastos y proyecciones de flujo de dinero.</p> <p>Identificar riesgos financieros.</p> <p>Trabajar con el consejo (board) para preparar un plan de desarrollo de la propiedad.</p> <p>Trabajar con el consejo (board) un plan para un período de 10 años para definir los términos de la mantención de la propiedad y reemplazo de bienes.</p>
<b>Estándar</b>	Trabajar efectiva y eficientemente con el consejo de administradores (board of trustees) en el control, monitoreo e informes sobre el uso de las finanzas y los bienes.
<b>Indicador de competencia</b>	<p>Trabajar con el consejo (board) y dentro del marco de los recursos que se dispongan para: a) asegurar que los derechos y responsabilidades fijadas en el Programa de Mantención de la Propiedad (Property Maintenance Schedule) sean respetados, incluyendo la adopción e implementación de una rutina de mantención y programa de administración de bienes; b) asegurar que los edificios y dependencias de la escuela provean un ambiente de trabajo funcional y seguro que garantice el aprendizaje para el personal y los estudiantes; y c) asegurar que las regulaciones de salud y seguridad sean cumplidas.</p> <p>Administrar el personal auxiliar para asegurar que la mantención de rutina y el reemplazo de bienes sea desarrollado y que un programa de limpieza esté en actividad.</p> <p>Tener la capacidad de administrar eficientemente proyectos de propiedad, incluyendo aquellos financiados y delegados por el Ministerio de Educación.</p> <p>Tener la capacidad de trabajar coordinadamente con funcionarios del Ministerio de Educación que lidian con temas de propiedad y manejo de bienes.</p>

*(continúa en página siguiente)*

(continuación)

	Trabajar con el Consejo (Board) en el desarrollo de políticas efectivas que fortalezcan la seguridad y eliminen el vandalismo.
	Trabajar con el Consejo (Board) para garantizar la integridad de los sistemas financieros, la exactitud y entrega oportuna de los informes, el uso eficiente y efectivo de los recursos y la rendición de cuentas del personal.
	Aconsejar al Consejo (Board) de riesgos financieros y otros.
	Determinar en qué momento resulta conveniente solicitar consejo profesional para la administración financiera y de valores.

Área de desarrollo	Requerimientos estatutarios y de informes
<b>Estándar</b>	Trabajar con el consejo de administradores (board of trustees) en conformidad a todos los estatutos relevantes y regulaciones, y con los requerimientos de monitoreo e informes.
<b>Indicador de competencia</b>	Trabajar dentro del marco de los estatutos y regulaciones en todos los aspectos de las operaciones de la escuela. Asegurar que todas las devoluciones sean completadas antes de la fecha requerida.

#### 5.4 Mecanismos y estrategias utilizadas en Nueva Zelanda para garantizar el perfil de director que existe en la actualidad

**E**n Nueva Zelanda una estimación del desempeño de los directores está basada en el acuerdo de desempeño (Performance Agreement) suscrito al comienzo del proceso entre el director y el Consejo de Administradores (Board of Trustees). El proceso de monitoreo y entrega de reacciones necesita ser constante durante el año. El acuerdo entre ambas partes trabaja mejor cuando los directores y los jefes (chairs) de los Consejos tiene un contacto regular y un estilo abierto de comunicación basado principalmente en la confianza de ambas partes.

El proceso de valoración del desempeño con frecuencia está basado en un rango amplio de fuentes aunque la evaluación en último término tiene lugar entre el director y el chair (jefe) del Consejo para mantener la confidencialidad.

Algunos consejos prefieren delegar tal tarea en un pequeño comité. Al comienzo de cada evaluación del desempeño, los chairs (jefes) de los consejos y los directores (principals) necesitan definir los plazos para culminar tal tarea, el tipo de información que ellos desean reunir y a quienes quieren ellos involucrar. En este escenario, cada año el desempeño de los directores es formalmente evaluado a partir de: a) las tareas y responsabilidades identificadas en la descripción del trabajo del director; b) el conocimiento, habilidades y actitudes considerados en los Estándares Profesionales para Directores; c) los objetivos de desempeño e indicadores relacionados o criterios de desempeño identificados durante el ciclo de administración del desempeño; y d) desarrollo de objetivos e indicadores relacionados.

# III

## Principales conclusiones que derivan del análisis de los estudios de caso

Para proceder al análisis de los antecedentes e información relativa al rol que juegan los directores y los estándares que guían la evaluación del desempeño de aquellos docentes que aspiran a transformarse en directores y de aquellos que están ya ejerciendo el cargo de director, se han elaborado dos matrices que guiarán el análisis de contenido de las cinco experiencias internacionales incluidas en el estudio. La Matriz 1 contiene los aspectos más relevantes para cada uno de los países analizados respecto a: el rol de director que se fomenta; la población objetivo hacia la cual están orientados los estándares de desempeño; la institución responsable del diseño y formulación de los estándares; y los mecanismos utilizados para garantizar el perfil de director sustentado en cada sistema analizado. En tanto, la Matriz 2 contiene una síntesis de los estándares de desempeño y criterios de competencias desarrollados en cada uno de los cinco sistemas analizados. Dado que no todos

los países estudiados emplean las mismas áreas de desarrollo para clasificar los estándares y sus correspondientes competencias, para facilitar el análisis, se procedió a agrupar los estándares y competencias alrededor de seis áreas de desarrollo o dimensiones, las cuales de alguna manera cruzan o interpretan a los casos incluidos en la muestra y sus respectivos modelos. Las áreas de desarrollo identificadas en la Matriz 2 son las siguientes: Conocimientos, Habilidades, Desarrollo Profesional y Liderazgo, Administración de Recursos Humanos, Administración de Recursos Pedagógicos, y Administración de Recursos Financieros.

**a. Análisis de similitudes y diferencias de enfoques sobre el rol de los directores, la población objetivo de los estándares de desempeño y los mecanismos empleados para garantizar el perfil de director.**

En relación al rol que debe desempeñar el director de escuela se puede sostener que en los cinco casos estudiados se enfatiza el hecho que los directores deben poseer tanto habilidades pedagógicas como de carácter administrativo-financiero (ver Matriz 1).

Por otra parte, a la luz de la información analizada se torna evidente que el desarrollo de estándares es ejecutado por instituciones de distinta índole aunque predominan evidentemente aquellas de carácter estatal. En primer lugar, resulta interesante resaltar que en tres de las cinco experiencias observadas (Estado de Victoria en Australia, Escocia y Nueva Zelanda) intervienen directamente los departamentos de educación y/o ministerios del ramo, mientras que en Inglaterra el diseño de estándares es responsabilidad de un organismo público no departamental como el TTA y en Estados Unidos han convergido diferentes instituciones al momento de formularse los estándares de desempeño, incluyendo el Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC), los propios estados y organizaciones profesionales.

Según se desprende del análisis de los datos contenidos en el informe, los cuales se resumen en la Matriz 1, los estándares de desempeño

tienen diferentes poblaciones objetivos dependiendo del país analizado. En efecto, mientras en países como Australia (Estado de Victoria), Estados Unidos (Estado de Connecticut), Inglaterra y Nueva Zelanda los estándares de desempeño se aplican tanto a aspirantes al cargo de director como a directores en ejercicio, en Escocia sólo se aplica a docentes que aspiran a convertirse en directores de escuela.

Para garantizar el perfil de director que se fomenta en cada una de las sociedades estudiadas se han empleado diferentes mecanismos. Por ejemplo, en el Estado de Victoria en Australia y en el Estado de Connecticut en Estados Unidos se ha propiciado el desarrollo de programas de entrenamiento y capacitación orientados tanto a directores en ejercicio como a aspirantes al cargo de director. Asimismo, en Escocia (Programa SQH) e Inglaterra (Programa NPQH) se han promovido programas de formación para docentes y líderes que aspiran a transformarse en directores de escuela. Pero además, se ha impulsado la implementación de programas de capacitación y perfeccionamiento orientados a directores que están comenzando a ejercer como tales (Programa de Liderazgo y Gestión para Directores) y a directores que requieren actualizar sus conocimientos respecto a modelos de gestión y temas afines, para estimular el desarrollo profesional continuo (Programa de Liderazgo para Directores en Servicio).

De igual manera, se han utilizado otros mecanismos para asegurar el perfil de director deseado y que han tenido como referente los estándares profesionales de desempeño para directores. Tal es el caso del Estado de Victoria en Australia, donde se acredita competencias a todos aquellos que aspiren a convertirse en directores sobre la base del Victorian Government Schools Agreement. En Nueva Zelanda para evaluar el desempeño de los directores en ejercicio se suscribe un Acuerdo de Desempeño (Performance Agreement) entre el director y el Consejo de Administradores el que a la postre constituye el único instrumento validado para garantizar el perfil de director que pretende el gobierno neo-zelandés (Ver Matriz 1).

**Matriz I**  
**Rol de los directores, población objetivo de los estándares de desempeño y mecanismos empleados para garantizar el perfil de director que se sustenta en cada uno de los países analizados**

País	Rol del director	Población objetivo de los estándares de desempeño	Entidad responsable del diseño de los estándares	Mecanismo para garantizar el perfil de director que se sustenta
<b>Australia (Estado de Victoria)</b>	Los directores han de poseer habilidades para promover una gestión pedagógica y financiera.	Profesores que aspiran a convertirse en directores y directores en ejercicio.	Departamento de Educación, Empleo y Perfeccionamiento del Estado de Victoria.	Programas de entrenamiento y capacitación, ofrecidos por la Unidad de Desarrollo de Liderazgo Escolar del Departamento de Educación, Empleo y Perfeccionamiento, orientados a aspirantes a directores como a directores en ejercicio. Acreditación de competencias para quienes aspiren a transformarse en directores sobre la base del Victorian Government Schools Agreement 2001.
<b>Escocia</b>	Los directores asumen un rol de carácter pedagógico y administrativo-financiero.	Profesores que aspiran a convertirse en directores de escuela.	Departamento de Educación Ejecutivo de Escocia (The Scottish Executive Education Department, SEED).	Programa de perfeccionamiento y formación orientado a docentes que aspiran a transformarse en directores. La entidad responsable de <b>capacitar</b> a los candidatos a director es el <b>Departamento de Educación Escoces</b> mediante el Programa Scottish Qualification for Headship (SQH) instaurado en 1998. La ejecución del programa es <b>delegada</b> a universidades y autoridades locales.
<b>Estados Unidos (Estado de Connecticut)</b>	Los directores juegan un rol pedagógico y administrativo.	Directores en ejercicio y aspirantes al cargo de director (principal).	En el caso de los 30 estados afiliados al ISLLC los estándares de desempeño para directores son <b>diseñados</b> por cada uno de éstos sobre la base de los estándares <b>modelados</b> formulados por el ISLLC y los propios estados miembros. Por cierto, el Estado de Connecticut no escapa a esta realidad.	Los estándares de desempeño son administrados en Estados Unidos por las agencias de educación de cada estado (esto es, representantes de las agencias estatales, departamentos de <b>educación</b> , consejos profesionales de estándares), <b>universidades</b> y asociaciones profesionales con diferentes <b>propósitos, incluyendo: programas para identificar líderes potenciales, evaluación de directores</b> (principals), reformulación de programas de formación orientados a directores, acreditación de programas formativos orientados a líderes, desarrollo profesional, un posible (todavía en <b>discusión</b> en algunos estados) sistema de certificación profesional para líderes.

(continúa en página siguiente)

(continuación)

País	Rol del director	Población objetivo de los estándares de desempeño	Entidad responsable del diseño de los estándares	Mecanismo para garantizar el perfil de director que se sustenta
Inglaterra	En el ámbito pedagógico curricular los directores juegan un importante rol al igual que en las áreas administrativa, financiera y organizacional.	Líderes que aspiran a convertirse en directores de escuela y directores que asumen el cargo por primera vez.	El Teacher Training Agency (TTA), que es un organismo público no departamental, es la entidad responsable de diseñar los estándares para evaluar el desempeño de los directores de escuela y las competencias de quienes aspiran a serlo.	El Programa de formación NPQH, que se basa en los estándares nacionales para directores y que es administrado por el National College for School Leadership (NCSL), entrega las herramientas necesarias a quienes desean convertirse en directores de escuela. Junto con aprobar el NPQH los futuros directores tendrán que obtener el Estatuto de Profesor Calificado para desempeñarse como tales. Paralelo al Programa NPQH, el National College for School Leadership (NCSL) ha implementado dos programas complementarios a partir de 1995 orientados a fomentar el desarrollo profesional continuo. El primero de ellos es el Programa de Liderazgo y Gestión para Directores (The Headteachers' Leadership and Management Programme) orientado a apoyar la incorporación e inserción de directores nuevos que ejercen por primera vez. Este programa al igual que el NPQH se basa en los estándares nacionales para directores. El segundo es el Programa de Liderazgo para Directores en Servicio (LPSH) orientado a directores en ejercicio.
Nueva Zelanda	Los directores (principals) poseen amplias facultades de orden financiero-administrativo y pedagógico-curricular.	Los estándares de desempeño son aplicables tanto a docentes que aspiran a convertirse en directores como a directores en ejercicio.	Tanto el diseño como las instrucciones que se entregan a los Consejos (Boards) para la implementación de los estándares es responsabilidad directa del Ministerio de Educación.	El Acuerdo de Desempeño (Performance Agreement), suscrito entre el director y el Consejo de Administradores, representa el único mecanismo utilizado para evaluar el desempeño efectivo de los directores y garantizar el perfil profesional que se requiere.

Por último, en algunos estados norteamericanos se emplean los estándares modelos del ISLLC para identificar líderes potenciales, reformulación de programas de formación orientados a directores, acreditación de programas formativos orientados a líderes y desarrollo profesional permanente.

Sin lugar a dudas, los estándares de desempeño han servido y sirven distinto tipo de propósitos. En efecto, en Australia como en Nueva Zelanda los estándares han sido usados con la finalidad de evaluar a profesores que aspiran a transformarse en directores, así como a evaluar el desempeño de directores que están en pleno ejercicio de sus funciones. En este sentido, los estándares se constituyen en un mecanismo o instrumento que sirve de base para seleccionar a los más capaces para desempeñar el cargo de director. Por tanto, los estándares no están asociados a programas de perfeccionamiento o de formación de recursos humanos. En cambio, en el caso de Escocia los estándares de desempeño son empleados exclusivamente para formar y orientar a quienes aspiran a convertirse en directores de escuela. Por ende, los estándares son utilizados con una finalidad netamente formativa de los recursos humanos y no como instrumento de evaluación. Según pudo comprobarse, los estándares en Escocia no serían empleados ni para evaluar a los directores en ejercicio ni para actualizar los conocimientos de ese grupo como parte de alguna estrategia de desarrollo profesional continuo. A diferencia del caso escocés, en el caso de Inglaterra se observa que los estándares cumplen una doble función: por una parte, los estándares sirven de herramienta para capacitar a los docentes que aspiran a transformarse en directores a través del programa formativo NPQH, y por otra, los estándares son empleados para apoyar la inserción de los nuevos directores. Luego, los estándares en Inglaterra son utilizados como facilitadores del desarrollo profesional continuo en lugar de ser visualizados como mecanismo de evaluación del desempeño como acontece en Australia y Nueva Zelanda. Finalmente, la evidencia en el caso de Estados Unidos revela que los estándares son aplicables con diferentes propósitos. En efecto, mientras algunos estados utilizan los estándares de desempeño elaborados por el ISLLC con el fin

identificar líderes potenciales, otros estados los emplean para fomentar el desarrollo profesional continuo, y otros estados utilizan los estándares para impulsar la acreditación de programas de formación dirigidos a líderes en general.

### **b. Análisis de las similitudes y diferencias respecto de los estándares de desempeño empleados en cada uno de los países incluidos en el estudio según área de desarrollo.**

Como se ha descrito en los párrafos precedentes, si bien los países analizados no utilizan un patrón común para enmarcar la formulación e implementación de estándares y sus correspondientes criterios, existen algunas similitudes y diferencias respecto de las áreas de desarrollo o dimensiones que dan vida a los estándares de desempeño y a las competencias que han de reunir tanto los directores en ejercicio como aquellos docentes y líderes de escuela que pretenden convertirse en directores (ver Matriz 2). En efecto, en lo que concierne a la dimensión Conocimientos (dominio de teorías de enseñanza y aprendizaje, modelos curriculares, métodos y estrategias de evaluación y auto-evaluación, entorno económico, social y cultural, etc.), por ejemplo, se observa que en todos los casos (Australia, Escocia, Estado de Connecticut en Estados Unidos, Inglaterra y Nueva Zelanda) se enfatiza dicha dimensión aunque con diferentes matices. Por ejemplo, mientras en el caso de Escocia, Estado de Connecticut en Estados Unidos e Inglaterra la dimensión Conocimientos posee un perfil propio y es ampliamente destacada en los modelos de estándares de desempeño, ella está igualmente presente aunque de manera transversal en otras dimensiones como curriculum, administración de personal y trabajo en equipo y redes para el caso australiano y liderazgo profesional, administración de personal y administración de relaciones para el caso neozelandés. Por otra parte, el área de desarrollo vinculada a las habilidades profesionales que han de demostrar los aspirantes a directores o los directores en ejercicio dependiendo del caso, se encuentra presente en los cinco países analizados. De igual manera, se aprecia a través de las áreas de desarrollo adoptadas para la implementación y aplicación de estándares que el

tema de la gestión y administración (de personal, recursos pedagógicos y financieros) está presente en los diferentes modelos analizados aunque el énfasis puesto en estas dimensiones varía de país en país. Por último, el área de desarrollo o dimensión ligada al desarrollo profesional y liderazgo profesional también se encuentra en los cinco casos sometidos a análisis ya sea explícita o implícitamente.

El análisis comparado de los estándares según área de desarrollo permite obtener algunas conclusiones relevantes a considerar a posteriori cuando se elabore la propuesta de estándares para Chile. Por ejemplo, al observar la dimensión Conocimientos se puede constatar que tanto el Estado de Victoria en Australia como Nueva Zelanda colocan énfasis en este aspecto aunque esto queda plasmado en la formulación de otras categorías de análisis. En cambio, en Escocia, el Estado de Connecticut en Estados Unidos e Inglaterra se aprecia que existe una mayor preocupación por desarrollar estándares asociados a teorías de enseñanza-aprendizaje, y conocimiento de modelos curriculares y teorías pedagógicas. Pero en el caso de Escocia e Inglaterra se va más allá aún y se consigna la necesidad de incluir estándares ligados al conocimiento de prácticas y procesos para lograr el aseguramiento de calidad, conocimiento de las políticas educativas y de los roles y funciones de las agencias del Estado ligadas al proceso de definición y gestión de políticas. Asimismo, tanto en el caso del Estado de Connecticut como de Inglaterra se enfatiza dentro de la dimensión Conocimientos la necesidad de estar al tanto de las diferencias culturales y étnicas.

En relación con la dimensión Habilidades se puede concluir que todos los sistemas estudiados han diseñado estándares y los correspondientes criterios de competencias para evaluar el desempeño y las competencias que reúnen tanto los candidatos a director como los directores en ejercicio. Se trata, sin duda, de una dimensión que reviste capital importancia en los modelos analizados y que constituye uno de sus ejes centrales. En todos los casos observados sin distinción se enfatiza que los directores y o candidatos a directores han de tener un excelente manejo de habilidades interpersonales, que implica fomentar y sostener buenas relaciones con

los demás estamentos de la escuela (estudiantes, profesores y personal para docente) y con la comunidad, en general, con el fin de concretar la misión de la escuela y sus objetivos educacionales, y, para fomentar un ambiente positivo de trabajo que permita el logro de un aprendizaje efectivo de los educandos y el mejoramiento de las escuelas. Pero además, los directores han de tener la capacidad de conformar redes de trabajo con la comunidad y dentro de la propia escuela que permitan que el plan de desarrollo institucional que ha trazado cada institución llegue a buen puerto. En los casos de Escocia e Inglaterra se pone hincapié, por una parte, en que los directores han de manejar distinto tipo de fuentes de información que les permitan tomar decisiones informadas que vayan en directo beneficio de toda la comunidad escolar y, por otra, han de demostrar que tienen la capacidad de resolver conflictos en forma oportuna.

El Desarrollo Profesional y Liderazgo que debería caracterizar a los directores y candidatos a directores representa la tercera área general de desarrollo identificada en los estándares profesionales de los cinco casos observados. En materia de desarrollo profesional, por ejemplo, cabe hacer dos distinciones. Por un lado, en Escocia, Estado de Connecticut (Estados Unidos), Inglaterra y Nueva Zelanda el desarrollo profesional de los propios directores constituye uno de los principales aspectos de los modelos de estándares formulados. En efecto, en dichas regiones la profesionalización de los directores representa la piedra angular del desarrollo personal de cada director que permite contribuir al mejoramiento continuo y perfeccionamiento de los mismos. Pero a su vez, la profesionalización y perfeccionamiento permanente de los directores facultaría a éstos para emplear estrategias que posibiliten un mejor desempeño profesional por parte de los docentes y para-docentes, y que permitan instaurar diversas estrategias de evaluación que contribuyan a mejorar el desempeño de los estudiantes.

Por otro lado, en tres de los cinco casos observados (Estado de Connecticut en Estados Unidos, Inglaterra, y Nueva Zelanda), se han implementado estándares que buscan promover e incentivar el desarrollo profesional del personal docente y para-docente. Con ello se pretende

obviamente facilitar el cumplimiento de las metas y objetivos institucionales.

En lo que concierne al liderazgo se desprende del análisis que en cuatro de los cinco casos (Escocia, Estado de Connecticut, Inglaterra, y Nueva Zelanda), se exige que los directores posean un liderazgo indiscutido en materia pedagógica, mientras que en todos los casos estudiados (Estado de Victoria en Australia, Escocia, Estado de Connecticut en EE.UU., Inglaterra, y Nueva Zelanda) los directores y/o candidatos deben demostrar que poseen liderazgo en el ámbito administrativo de manera que se garantice el éxito de las políticas que guían el accionar de la escuela.

Siguiendo con la lógica estipulada en la Matriz 2, corresponde revisar los estándares referidos a las funciones de carácter administrativo. Primeramente, el análisis de casos se centrará en la administración de los recursos humanos para luego focalizarse en el terreno pedagógico y financiero.

La dimensión denominada Administración de Recursos Humanos es considerada en cuatro de los modelos de estándares sometidos a análisis, siendo la excepción el Estado de Connecticut en Estados Unidos. Mientras en Inglaterra y Escocia los directores cuentan con facultades y son responsables del reclutamiento del personal docente y personal de apoyo, en Nueva Zelanda los directores tienen la responsabilidad de fijar procedimientos y prácticas para mejorar la efectividad del personal, los mecanismos de reclutamiento y supervisión del desempeño. Tanto en Australia (Estado de Victoria), Escocia, Inglaterra como Nueva Zelanda los directores de escuela deben evidenciar que poseen una capacidad superior para administrar recursos humanos que implica poseer competencias que les permitan: promover el desarrollo de equipos de trabajo e individuos para que mejoren su desempeño y el de la escuela; y evaluar y monitorear el desempeño del personal. De igual manera, en Australia (Estado de Victoria), Escocia, Inglaterra, y Nueva Zelanda los estándares para evaluar el desempeño y las competencias dejan entrever que los directores deben delegar responsabilidades y tareas en el personal docente tanto en el plano individual como de equipos a fin de alcanzar los objetivos y metas perseguidas por

la unidad educativa y la obtención de resultados de aprendizaje superiores para los estudiantes. Finalmente, mientras en Escocia los directores deberían tener la facultad de identificar y lidiar con conflictos interpersonales, en Inglaterra los directores son responsables de garantizar la existencia de relaciones de trabajo constructivas entre el personal y los estudiantes y de implementar sistemas efectivos de administración del desempeño del personal.

No menos importante que la anterior área de desarrollo es la dimensión denominada Administración de Recursos Pedagógicos que también juega un destacado rol en los modelos de estándares en cuatro de los cinco sistemas analizados (Escocia, Estado de Connecticut en EE.UU., Inglaterra y Nueva Zelanda). Un análisis pormenorizado de la dimensión en cuestión, permite concluir que en los casos de Escocia, Estado de Connecticut (Estados Unidos), Inglaterra y Nueva Zelanda los directores deben ser lo suficientemente diestros para desarrollar y sostener tanto mecanismos como sistemas ligados a la planificación y diseño curricular, la generación y actualización de programas de estudio, y al monitoreo y evaluación de los mismos con la finalidad de asegurar que se produzca un aprendizaje y enseñanza efectiva que redunde en un nivel de logro superior.

Pero además, tal y como se plantea en el modelo de estándares del Estado de Connecticut en Estados Unidos, los directores deberían asegurarse de transformar la investigación relativa al aprendizaje en prácticas que sean efectivas dentro del contexto particular de la escuela, e involucrar activamente al personal para explorar alternativas programáticas e instruccionales promisorias que permitan a los niños alcanzar mayores niveles de logros.

Finalmente, la formulación de estándares en el área de desarrollo asociada a la Administración de Recursos Financieros registra similitudes y diferencias al igual como se ha mencionado en los párrafos precedentes en relación a las otras dimensiones consignadas en la Matriz 2. Por ejemplo, se constata que en cuatro de los cinco sistemas analizados (Estado de Victoria en Australia, Escocia, Inglaterra, y Nueva Zelanda) los estándares buscan establecer si los directores o los aspirantes a director tienen la capacidad de

administrar y distribuir recursos financieros que promuevan el aprendizaje y la enseñanza efectiva. Curiosamente, en el Estado de Connecticut en Estados Unidos no se enfatiza la capacidad descrita anteriormente pero sí se remarca en el modelo de estándares sustentado por dicho estado norteamericano, que el director debería tener la capacidad de comprometer a la comunidad en el diseño de políticas asociadas a la distribución de recursos y velar por el cumplimiento de las mismas. De igual manera, en los estándares de Escocia, Inglaterra y Nueva Zelanda se aprecia la importancia que se le asigna a la planificación y el manejo de recursos

financieros al plantearse que las competencias que han de demostrar los directores al momento de ser evaluados dicen relación, por una parte, con la capacidad que deben evidenciar para integrar aspectos relativos a la planificación del presupuesto con los planes de desarrollo institucionales y del personal, así como optimizar el uso de recursos financieros disponibles para generar, sostener y monitorear un entorno físico apropiado para el aprendizaje y enseñanza efectiva y, por otra, trabajar de manera eficiente en el control, monitoreo e informes relativos al uso de las finanzas en el marco de los gastos previamente presupuestados.

**Matriz 2**  
**Consolidado de estándares de desempeño y competencias**  
**según áreas de desarrollo o dimensiones por país**

		País			
	Australia (Estado de Victoria)	Escocia	Estados Unidos (Estado de Connecticut)	Inglaterra	Nueva Zelanda
<b>Conocimientos</b>	No se enfatiza de manera directa pero sí se hace de modo transversal a través de otras dimensiones como currículum (tener un conocimiento cabal de la misión y metas de la escuela), administración de personal (conocer diversas estrategias de administración y los estatutos de la escuela en lo que respecta a administración de personal) y trabajo en equipo (tener conocimientos relativos a cómo constituir equipos de trabajo y promover su desarrollo).	Los directores deben demostrar que conocen y comprenden distintos aspectos asociados al proceso educativo incluyendo: estrategias para mejorar el desempeño de las escuelas; procesos y sistemas para el aseguramiento de calidad; principios y prácticas asociados con la administración de la enseñanza, aprendizaje, personas, políticas, planificación, recursos y finanzas; principios y prácticas asociadas al liderazgo; roles y funciones de agencias de gobierno; marco legislativo y de política que gobierna al sector educación; influencias externas que impactan sobre la planificación de la institución; y la aplicación de información y tecnología de las comunicaciones para el	El director conoce y comprende diversos enfoques referidos a la teoría del aprendizaje, el proceso de enseñanza, y el rol de la educación en una sociedad pluralista. El director posee conocimientos actualizados de teorías de aprendizaje y enseñanza. El director está familiarizado con temas pedagógicos actuales en múltiples áreas curriculares. El director conoce y entiende las diferencias culturales, étnicas, lingüísticas, políticas, de género y generacionales de los distintos miembros de la escuela, de la comunidad, el Estado, y la nación. El director sabe como ocurre el aprendizaje,	Los directores deben demostrar que cuentan con los conocimientos profesionales necesarios para el ejercicio de sus responsabilidades lo cual implica: conocer el contexto político, económico, social, religioso y tecnológico en que se desenvuelve la escuela y el impacto que este entorno ejerce en la planificación estratégica y operacional; conocer las características de las escuelas efectivas y las estrategias de aprendizaje y enseñanza para elevar los estándares de logros de los estudiantes; conocer requerimientos y modelos curriculares y mecanismos para su evaluación; estar familiarizado con estilos y prácticas de liderazgo, así como con la gestión de la escuela; conocer la política educativa nacional, sus implicancias y los roles de	Aunque ésta dimensión no es explicitada en los estándares de desempeño, sí está presente en otras dimensiones tales como liderazgo profesional (por ejemplo, tener conocimiento de enfoques teóricos actuales para propiciar una enseñanza y aprendizaje efectivos a través del currículum), administración de personal (conocer procedimientos y prácticas relativas al reclutamiento, supervisión, y administración del desempeño del personal) y administración de relaciones (por ejemplo, conocimiento de las necesidades de los distintos actores al interior del establecimiento educacional).

(continúa en página siguiente)

País					
	Australia (Estado de Victoria)	Escocia	Estados Unidos (Estado de Connecticut)	Inglaterra	Nueva Zelanda
<b>Conocimientos</b> (continuación)		aprendizaje, enseñanza y administración.	(esto es, como la gente procesa información, adquiere habilidades, y desarrolla pensamientos) y las implicancias del proceso de aprendizaje para la enseñanza efectiva.	las agencias de gobierno; y conocer las estrategias para enseñar a los estudiantes acerca de sus deberes, oportunidades, responsabilidades y respecto de temas relacionados con la diversidad cultural y la etnicidad.	
<b>Habilidades</b>	Los directores deben articular una visión educacional para la escuela y trabajar con todos los estamentos al interior de ésta para traducir dicha visión en metas y prioridades que lleven a una mejora continua en términos de alfabetismo y del desempeño general de los estudiantes.  Los directores deberán proyectar un alto nivel de habilidades interpersonales y facilitar un ambiente seguro y positivo de trabajo que apoye el aprendizaje efectivo, la cooperación y el mejoramiento continuo en	Los directores deben demostrar que poseen manejo de habilidades interpersonales e intelectuales. Las primeras implican que los directores han de ser capaces de estimular el trabajo en equipo y de crear una atmósfera positiva y estimulante para los distintos actores de la comunidad para lo cual han de estar abiertos a escuchar y tomar en cuenta otros puntos de vista. Las segundas implican que los directores han de tener la capacidad de manejar distintas fuentes de información para orientar la toma de decisiones y tener	El director debe tener la capacidad de crear una variedad de oportunidades formales e informales para profesores tendientes a desarrollar su entendimiento de los procesos de aprendizaje para la enseñanza; demostrar sensibilidad respecto de todos los grupos culturales; valorar el pensamiento crítico y el aprendizaje auto dirigido; proveer oportunidades para la reflexión continua de los docentes; establecer un clima de cooperación donde el personal acepta la responsabilidad colectiva para mejorar la enseñanza y el aprendizaje; trabajar con profesores para	Los directores deben demostrar que son capaces de: liderar grupos, trabajar en equipos, dirigir, planificar y coordinar el trabajo de otros; investigar, resolver problemas y tomar decisiones; comunicar sus puntos de vista con claridad y aceptar las visiones de otros actores; planificar y organizar su tiempo efectivamente.	Los directores deben tener la capacidad de: crear un ambiente de enseñanza y aprendizaje que sea percibido como seguro y de apoyo por estudiantes, profesores, padres, consejo de administradores (board of trustees) y la comunidad; proveer oportunidades para el involucramiento de la comunidad en la vida de la escuela; construir relaciones y redes de trabajo con otros líderes de la comunidad; tener capacidad de respuesta frente a diferentes temas de interés y necesidades de los estudiantes, padres, personal, consejo de

(continúa en página siguiente)

País					
	Australia (Estado de Victoria)	Escocia	Estados Unidos (Estado de Connecticut)	Inglaterra	Nueva Zelanda
<b>Habilidades</b> (continuación)	<p>la participación y retención de estudiantes.</p> <p>Los directores deberán tener la capacidad de conformar equipos de trabajo dentro de la escuela y redes de relaciones y trabajo con otras instituciones.</p>	<p>la capacidad de pensar estratégicamente con el objeto de alcanzar las metas que se trace la institución.</p>	<p>implementar diversas técnicas de evaluación formales e informales para fortalecer el conocimiento de los profesores respecto de los estudiantes, para evaluar el progreso y <b>desempeño</b> de los estudiantes, y para modificar las estrategias de enseñanza y aprendizaje; considerar diversas perspectivas en los procesos de toma de decisiones; trabajar con el personal para incorporar múltiples perspectivas en el currículo de la escuela; trabajar mancomunadamente con el personal para asegurar que todos los grupos de estudiantes alcancen niveles superiores de logros; utilizar conocimientos actuales de enseñanza y aprendizaje como herramientas para el establecimiento de un diálogo <b>permanente</b> en torno a la misión y metas de la escuela; y trabajar con el personal y los docentes para</p>		<p>administradores y la comunidad.</p> <p>Los directores además han de <b>demostrar</b> que están facultados para: representar la escuela y actuar para lograr sus objetivos; comunicarse efectivamente con distinto tipo de <b>audiencias</b> ya sea en forma oral o escrita; y administrar <b>efectivamente</b> los conflictos y buscar soluciones.</p>

(continúa en página siguiente)

		<b>País</b>				
		<b>Australia (Estado de Victoria)</b>	<b>Escocia</b>	<b>Estados Unidos (Estado de Connecticut)</b>	<b>Inglaterra</b>	<b>Nueva Zelanda</b>
<b>Habilidades</b> (continuación)				<p>implementar múltiples estrategias de evaluación para monitorear el progreso individual y grupal de los estudiantes.</p> <p>En relación con el mejoramiento de la escuela, el director debe ser capaz de: trabajar con el personal para mejorar la calidad de los programas de la institución; e implementar cambios en los programas que garanticen una mejora en el aprendizaje de todos los educandos.</p> <p>El director debe ser capaz de trabajar y colaborar con el personal en orden a crear y sostener diversas oportunidades para la participación de los padres y la comunidad en general en la vida de la escuela.</p>		

(continúa en página siguiente)

País					
	Australia (Estado de Victoria)	Escocia	Estados Unidos (Estado de Connecticut)	Inglaterra	Nueva Zelanda
<b>Desarrollo profesional y liderazgo</b>	<p>Los directores deben contribuir al mejoramiento continuo de la profesión al actuar como modelos y mentores para otros directores (principals) y aspirantes a director.</p> <p>Los directores deben demostrar que poseen un liderazgo ejemplar en lo que concierne a administración de personal y de recursos.</p>	<p>Los directores deben demostrar su compromiso con su propio aprendizaje y el desarrollo profesional continuo.</p> <p>Los directores deben demostrar que tienen la capacidad para liderar el cambio al interior de la escuela.</p>	<p>En cuanto al desarrollo profesional del personal, el director debe demostrar que: utiliza estrategias apropiadas para promover el desarrollo continuo de las habilidades individuales de los docentes; trabaja con el personal para formular actividades de desarrollo profesional que mejoren la enseñanza y el aprendizaje; y emplea procesos de evaluación para promover la reflexión y el crecimiento de los profesores.</p> <p>El director trabaja con el personal para crear un plan de actividades de desarrollo profesional que promueva el crecimiento del personal y el logro de las metas de la escuela.</p> <p>El director debe ser capaz de emplear el aprendizaje de los estudiantes como base para evaluar el éxito del programa de desarrollo profesional.</p> <p>El director ha de actuar</p>	<p>Los directores deben ser capaces de lograr metas profesionales desafiantes y responsabilizarse de su propio desarrollo profesional.</p> <p>Los directores deben motivar y facilitar el desarrollo profesional continuo del personal.</p> <p>Los directores han de ser líderes indiscutidos que aseguren tanto el éxito de la escuela, sus políticas y prácticas, así como una educación de alta calidad para todos sus educandos y estándares mejorados de aprendizaje y logros.</p>	<p>Los directores (principals) deben alcanzar un aprendizaje continuo, ya sea mediante la autoevaluación personal o mediante la identificación de fortalezas y debilidades propias, que les permita mejorar su desempeño.</p> <p>El director ha de establecer procedimientos y prácticas que faciliten el desarrollo profesional del personal.</p> <p>Los directores deben demostrar que poseen liderazgo pedagógico en lo que respecta a la visión de la escuela, el diseño curricular, los procesos de evaluación, así como liderazgo en el terreno administrativo.</p>

(continúa en página siguiente)

		País				
		Australia (Estado de Victoria)	Escocia	Estados Unidos (Estado de Connecticut)	Inglaterra	Nueva Zelanda
<b>Desarrollo profesional y liderazgo</b> (continuación)		Los directores deben demostrar que poseen alta capacidad para administrar recursos humanos que inevitablemente implica: promover la implementación de estrategias de administración variadas que permitan al personal sentirse motivado y valorado en su trabajo; liderar y monitorear el desempeño del personal; estimular y motivar al personal para que éste promueva mejoras en la calidad del aprendizaje y la enseñanza; implementar prácticas de gestión que sean consistentes con principios de mérito y equidad y que apoyen el logro de las metas y prioridades de la escuela; facilitar la existencia de un equipo cohesionado de trabajo que actúe conforme a las metas	Los directores deben estar capacitados para: reclutar docentes y personal de apoyo; promover el desarrollo de equipos de trabajo e individuos mediante estructuras de administración participativas para que mejoren su desempeño y el de la escuela; planificar; delegar responsabilidades y evaluar el trabajo llevado a cabo por equipos e individuos; fortalecer y realizar las relaciones de trabajo con el personal; identificar, prevenir y lidiar con conflictos interpersonales.	No se considera esta área de desarrollo.	Los directores deben demostrar que tienen la capacidad para: Trabajar con gobernadores y colegas mas experimentados para reclutar personal altamente calificado; liderar, motivar y apoyar al personal de manera de maximizar la contribución del personal al mejoramiento de la calidad de la educación provista; asegurar relaciones de trabajo constructivas entre el personal y los estudiantes; asegurar una delegación clara de tareas y responsabilidades; e implementar y sostener sistemas efectivos para la administración del desempeño del personal, incorporando objetivos de desempeño a lograr por parte de los docentes.	Los directores deben poseer la facultad de: administrar el personal de la escuela para apoyar la difusión y puesta en práctica del currículum, la implementación de los estatutos, y la obtención de resultados de aprendizajes superiores para los educandos; y fijar procedimientos y prácticas para mantener y mejorar la efectividad del personal a través de un reclutamiento apropiado, supervisión, y administración del desempeño.
<b>Administración de recursos humanos</b>						

(continúa en página siguiente)

País					
	Australia (Estado de Victoria)	Escocia	Estados Unidos (Estado de Connecticut)	Inglaterra	Nueva Zelanda
<b>Administración de recursos humanos</b> (continuación)	perseguidas por la escuela; y asistir y orientar el trabajo de los equipos que se constituyan en cada unidad educativa para así operar eficientemente en el cumplimiento de las facultades delegadas.				
<b>Administración de recursos pedagógicos</b>	Aunque no se enfatiza a nivel de estándares, sí queda de manifiesto en ciertos indicadores de competencia. Por ejemplo, cuando se acota que los directores deben acreditar que tienen un manejo de las metas y prioridades consagradas en el currículum en lo concerniente a alfabetismo y desempeño general de los estudiantes. De igual forma, se podría mencionar la capacidad de los directores en relación con la administración efectiva de los procesos de recolección de información para evaluar el progreso de los estudiantes.	Los directores deben demostrar que poseen la habilidad para desarrollar sistemas para la administración y evaluación del aprendizaje y enseñanza efectiva lo que implica implementar sistemas efectivos para: la planificación del currículum; para generar programas de estudio y procedimientos de evaluación que aseguren que las necesidades de aprendizaje sean plenamente satisfechas; y monitorear, evaluar y mejorar programas de aprendizaje y enseñanza, incluyendo proyectos de planificación y administración.	Mediante el entendimiento y comprensión de la teoría del aprendizaje y la motivación humana el director promueve el mejoramiento continuo del aprendizaje de los educandos.  El director tiene la habilidad de transformar la investigación relativa al aprendizaje en prácticas que sean efectivas dentro del contexto particular de la escuela.  El director posee la capacidad de proyectar su conocimiento de la enseñanza, basado en la investigación y experiencia, para estimular la reflexión de los profesores sobre	Los directores deben asegurar que los docentes tengan por una parte, un dominio y comprensión efectiva de la materia que ellos estén enseñando, y por otra, que cumplan con lo estipulado en los contenidos de los programas de los distintos cursos.  Los directores, asimismo, deben demostrar que pueden lograr y sostener una enseñanza y aprendizaje efectivo, así como monitorear y evaluar la calidad de la enseñanza y los estándares de logro de los estudiantes.	Los directores deben ser capaces de asegurar que la planificación e implementación de programas curriculares sean evaluados y de garantizar que los docentes revisen sus programas y los mantengan actualizados.

(continúa en página siguiente)

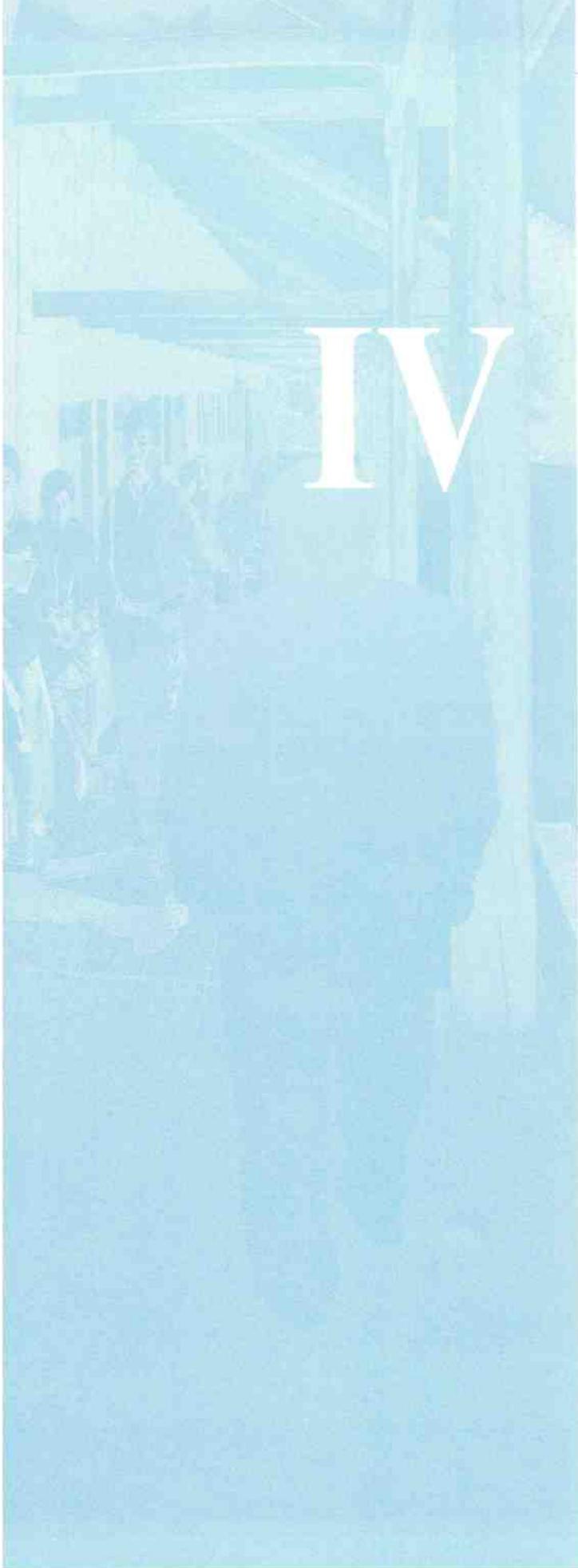
País					
	Australia (Estado de Victoria)	Escocia	Estados Unidos (Estado de Connecticut)	Inglaterra	Nueva Zelanda
<b>Administración de recursos pedagógicos</b> (continuación)		Mediante la promoción de relaciones positivas al interior de la escuela y la promoción de altas expectativas de logros entre los estudiantes y el personal, los directores deben garantizar la generación de procesos para crear y mantener las condiciones para un aprendizaje y enseñanza efectivas.	<p>el impacto de sus creencias profesionales, expectativas, y prácticas sobre el aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>El director involucra al personal en el desarrollo de actividades y currículo representativo de diversos grupos culturales.</p> <p>El director involucra al personal en la creación, implementación, y valoración de programas relevantes para distintos grupos.</p> <p>El director debe demostrar que posee múltiples estrategias para influenciar la cultura de la escuela, incluyendo la clarificación de metas, la reducción del aislamiento de los profesores, y el desarrollo del personal.</p> <p>El director involucra activamente al personal con el objeto de explorar alternativas programáticas e instruccionales</p>		

(continúa en página siguiente)

País					
	Australia (Estado de Victoria)	Escocia	Estados Unidos (Estado de Connecticut)	Inglaterra	Nueva Zelanda
<b>Administración de recursos pedagógicos</b> (continuación)			promisorias y desarrollar programas e incorporar prácticas que ayuden a todos los niños a alcanzar un alto logro en materia de estándares.		
<b>Administración de recursos financieros</b>	Los directores deben demostrar que poseen capacidades superiores en el manejo de recursos financieros lo que conlleva: tener la capacidad de focalizarse en el manejo de recursos en áreas que tengan un beneficio significativo en la mejora de los resultados de aprendizaje de los educandos.	Los directores deben acreditar que son capaces de administrar y distribuir recursos financieros tendientes a incentivar el aprendizaje y la enseñanza efectiva lo que implica en términos prácticos: ser capaz de integrar la planificación del presupuesto con los planes de desarrollo de la escuela y del personal; <b>maximizar</b> el uso de <b>recursos</b> disponibles para crear, mantener y monitorear un entorno físico apropiado para el aprendizaje y enseñanza efectiva; monitorear y evaluar el uso de los recursos para apoyar la implementación de las políticas de la escuela; <b>monitorear</b> y controlar los gastos en el marco de los	El director debe tener la capacidad de comprometer a la comunidad en el diseño de políticas asociadas a la distribución de recursos y velar por el cumplimiento de las mismas.	Los directores deben demostrar que tienen la capacidad de desplegar y administrar de manera eficiente los recursos financieros en orden a cumplir con los objetivos trazados en el plan estratégico de la escuela lo cual implica: fijar prioridades que sean correspondientes a los gastos, asignación de recursos y aseguramiento de administración efectiva y control; administrar, monitorear y revisar la calidad, cantidad y uso de todos los recursos disponibles a fin de mejorar la calidad de la educación y los logros de los estudiantes.	Los directores deben ser capaces de utilizar de manera eficiente y efectiva los recursos financieros a fin de mejorar los resultados de <b>aprendizaje de los estudiantes</b> .  Los directores conjuntamente con el consejo de administradores (board of trustees) deben ser capaces de, por una parte, administrar un sistema de planificación presupuestaria efectivo y trabajar sobre la base de los recursos <b>disponibles</b> , y por otra, trabajar de manera eficiente en el control, monitoreo, e informes <b>relativos</b> al uso de las finanzas.

(continúa en página siguiente)

	País				
	Australia (Estado de Victoria)	Escocia	Estados Unidos (Estado de Connecticut)	Inglaterra	Nueva Zelanda
<b>Administración de recursos financieros</b> (continuación)		presupuestos previamente establecidos; y mantener y monitorear sistemas de presupuestos.			



# IV

## Catastro bibliográfico



## 1) El caso de Australia

- Australian Capital Territory, ACT (1999). School policy: Training and development for staff who work in schools.
- Australian College of Education, ACE (2001). Excellence in school leadership. An issues paper. En <http://www.austcolled.com.au/projects/excellenceinschoolleadership/issuespaper.html> (Documento recuperado de sitio web el 17 de Febrero del 2003).
- Australian Principals Centre (2001). Principal accreditation. Victoria, Australia: APC.
- Caldwell, B. J. y Hayward, D.K. (1998). The future of schools: Lessons from the reform of public education. London: Falmer Press.
- Caldwell, B. (2003). La autogestión y el bienestar público en la educación escolar: En busca del equilibrio adecuado para Australia. Paper presentado al Seminario Internacional "Gestión escolar y liderazgo directivo" organizado por el Ministerio de Educación de Chile. Santiago, 1-2 de abril.
- Department of Education & Training, State of Victoria (2002). Performance and development for school leaders. En <http://www.sofweb.vic.edu.au/pd/schlead/perform/index.htm> (Documento recuperado de sitio web el 6 de Febrero de 2003).
- Department of Education & Training, State of Victoria (2001). Victorian Government Schools Agreement 2001. En <http://www.aevic.asn.au/Vic%20Schools%20Agreement.pdf> (Documento recuperado de sitio web el 6 de febrero de 2003).
- Department of Education, the Leadership Centre & Murdoch and Edith Cowan Universities (2003). Leadership framework – Standards 2003 research and development. <http://www.eddept.wa.edu.au/lc/framework.html> (Documento recuperado de sitio web el 6 de febrero de 2003).
- Hay Group (1999). Excellence in school leadership: Creating a first class learning environment. A report on a study of the characteristics of outstanding leaders in Victorian Schools. En <http://www.aspa.asn.au/Papers/CapabilitiesFinal.pdf> (Documento recuperado de sitio web el 6 de febrero de 2003).
- Hay Group (2002). Summary: School leadership capabilities. A leadership development model for principals, assistant principals and leading teachers in Victorian schools. En [http://www.sofweb.vic.edu.au/pd/schlead/pdf/Capabilities\\_summary1.pdf](http://www.sofweb.vic.edu.au/pd/schlead/pdf/Capabilities_summary1.pdf) (Documento recuperado de sitio web el 8 de febrero de 2003).
- Merit Protection Boards, Victorian Government (2001). Victorian Government schools: Performance and development handbook. En <http://www.sofweb.vic.edu.au/pd/schlead/perform/index.htm> (Documento recuperado de sitio web el 8 de febrero de 2003).
- Spring, Geoff (2001). School-based management: The lessons learned. En IPE Newsletter (Octubre-Diciembre).

- Townsend, Tony (1996a). School effectiveness and the decentralisation of Australia's schools. Melbourne, Australia: National Industry Education Forum.
- Townsend, Tony (1996b). The self-managing school: Miracle or myth? En *Leading and Managing* 2 (3), pp.171-194.
- Townsend, Tony (1999). Leading in times of rapid change. A keynote address presented at Annual Conference of the Australia Secondary Principals' Association, Canberra, September 28, 1999.
- UNESCO (2001). World data on education: Australia. En <http://www.ibe.unesco.org/International/Databanks/Wdel/profilee.htm> (Documento recuperado el 20 de Febrero del 2003).

## 2) El caso de Escocia

- Alcom, Margaret (2003). El sistema educativo en Escocia. Paper presentado al Seminario Internacional "Gestión escolar y liderazgo directivo" organizado por el Ministerio de Educación de Chile, Santiago, 1-2 de abril.
- BBC News (2001). Funding and management in UK systems. En [http://news.bbc.co.uk/1/low/education/uk\\_systems/763876.stm](http://news.bbc.co.uk/1/low/education/uk_systems/763876.stm) (Documento recuperado de sitio web el 23 de Febrero del 2003).
- British Council (2003). UK teacher education system. En <http://www.britishcouncil.org/education/system/te/index.htm> (Documento recuperado de sitio web el 23 de Febrero del 2003).
- The University of Edinburgh Postgraduate Programmes in Educational Leadership and Management (2001). The standard for headship in Scotland. Edinburgh, Scotland. En <http://www.sqh.ed.ac.uk/pdf/standard.pdf> (Documento recuperado de sitio web el 4 de febrero del 2003).
- Department for education and skills (2003). Proposals to introduce a mandatory requirement for first-time headteachers to hold the National Professional Qualification for headship (NPQH). En [http://www.dfes.gov.uk/consultations/archive/archived\\_sections.cfm](http://www.dfes.gov.uk/consultations/archive/archived_sections.cfm) SECNUMBER (Documento recuperado de sitio web el 4 de febrero del 2003).
- Eraut, M. (1994). Developing professional knowledge and competence. London: Falmer Press.
- EURYDICE (2001). Summary sheets on education systems in Europe: Scotland. En <http://www.eurydice.org> (Documento recuperado de sitio web el 4 de febrero del 2003).
- Kydd, L. & Weir, D. (1999). Turning the wheel: New models of continuing professional development for teachers. En <http://www.pedf.cuni.cz/svi/vydavatelstvi/ucitel/ref/weir.html> (Documento recuperado de sitio web el 4 de febrero del 2003)
- National Conference of the Scottish Educational Leadership, Management and Administration Society, SELMAS (2002). National developments in leadership and management. Stirling, Scotland. En <http://www.egfl.net/selmas/judith.pdf> (Documento recuperado de sitio web el 21 de febrero del 2003).

- The Scottish Executive Education Department (2001a). Standard for headship in Scotland. En <http://www.scotland.gov.uk/library5/education/sqhmp-00.asp> (Documento recuperado el 21 de Febrero del 2003).
- The Scottish Executive Education Department (2001b). Improving leadership in Scottish schools. Scotland: Crown Copyright.
- The Scottish Executive Education Department (2001c). The Scottish qualification for headship: Programme standard. Edinburgh, Scotland. En <http://www.scotland.gov.uk/education/sqh/thestandard.htm> (Documento recuperado de sitio web el 7 de agosto del 2001).
- The Scottish Executive Education Department (2002). Scottish qualification for headship: Programme outline. Edinburgh, Scotland. En <http://www.scotland.gov.uk/library5/education/sqhpo.pdf> (Documento recuperado de sitio web el 24 de febrero del 2003).
- The Scottish Executive Education Department (2003). Our aims. En [http://www.scotland.gov.uk/wholdept\\_education.asp](http://www.scotland.gov.uk/wholdept_education.asp) (Documento recuperado de sitio web el 4 de febrero del 2003)
- The Scottish Parliament (1999). Education in Scotland. En <http://www.scottish.parliament.uk/whats..happening/research/pdf..subj..maps/smda-10.pdf> (Documento recuperado de sitio web el 21 de febrero del 2003)

### 3) El caso de Estados Unidos

- Association for Supervision and Curriculum Development (Mayo 2002). Beyond institutional leadership. En *Educational Leadership* 59 (8).
- Augusta State University (2003). ISLLC Standards. En [http://www.aug.edu/clinical/programs/leadership/isllc\\_standards.htm](http://www.aug.edu/clinical/programs/leadership/isllc_standards.htm) (Documento recuperado de sitio web el 5 de Marzo de 2003).
- CIDE (2002a). Condiciones de desempeño de los profesores y los directores de establecimientos educacionales. Santiago: CIDE.
- Committee on the Future of School Leadership in Connecticut (2000). The future of school leadership in Connecticut. En [http://www.csde.state.ct.us/public/derlt-atteacher\\_admin\\_eval/school\\_leadership.pdf](http://www.csde.state.ct.us/public/derlt-atteacher_admin_eval/school_leadership.pdf) (Documento recuperado de sitio web el 24 de febrero el 2003).
- Connecticut State Department of Education (1999). Standards for school leaders. Connecticut, U.S.A.: Connecticut State Board of Education.
- Educational Testing Service, ETS (2001a). The school leader licensure assessment (SLLA). Princeton, NJ: ETS.
- Educational Testing Service, ETS (2001b). Test at a Glance: School leadership series. Princeton, NJ: ETS.
- Educational Testing Service (2003a). Standards-based assessments for school leaders. En <http://www.ets.org/sls/slsfaq.html> (Documento recuperado de sitio web el 10 de abril de 2003).

- Educational Testing Service (2003b). About ETS. En <http://www.ets.org/aboutets/wedo.html> (Documento recuperado de sitio web el 10 de abril de 2003).
- Hessel, Karen & Holloway, John (2002). A framework for school leaders: Linking the ISLLC standards to practice. Princeton, NJ: ETS.
- ISLLC (1996). Standards for school leaders. En <http://www.ccsso.org/isllc1.html> (Documento recuperado de sitio web el día 12 de febrero del 2003).
- Leithwood, Kenneth y Duke, Daniel (1998). Defining effective leadership for Connecticut's schools. Connecticut: Connecticut Advisory Council for School Administrator Standards y Connecticut State Department of Education.
- Murphy, Joseph y Shipman, Neil (2002). The interstate school leaders licensure consortium (ISLLC) story: A brief narrative. En Karen Hessel & John Holloway (Eds.). A framework for school leaders: Linking the ISLLC standards to practice (pp.4-9). Princeton, NJ: ETS.
- National Center for Education Statistics (1998). Mini-Digest of Education Statistics 1997. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- Panasonic Foundation and American Association of School Administrators (2001). The school leadership challenge. En *Strategies for School System leaders on District-Level Chance*, 8 (1), 1-16.
- PREAL (2000). Iniciativas para escuelas públicas más autónomas en Estados Unidos. En PREAL (Junio) Año 2, Número 5.
- SAELP (2002). State policy and practice compendium. En <http://www.ccsso.org/SAELP/cprmpendium.html> (Documento recuperado de sitio web el 28 de febrero del 2003).
- UNESCO (2001). World data on education. En <http://www.ibe.unesco.org/International/Databanks/Wde/profilee.htm> (Documento recuperado el 20 de Febrero del 2003).
- U.S. Department of Education (1995). Progress of Education in the United States of America - 1990 through 1994. En <http://www.ed.gov/pubs/Prog95/pt1adm.htm> (Documento recuperado de sitio web el 7 de abril del 2003).
- West, Mel y Jackson, David (2002). Developing school leaders: A comparative study of leader preparation programmes. Paper presentado en la Conferencia Anual de la American Educational Research Association, New Orleans, Abril 1-5.

#### **4) El caso de Inglaterra**

- Barro, Stephen. (1998). ¿Cómo pagan los países sus escuelas? En PREAL-UNESCO, Financiamiento de la educación en América Latina. Santiago: PREAL.
- Boyd, Sigrid (2000-2001). Approaches to the evaluation of schools which provide compulsory education. The situation in the United Kingdom - England (with key features of the situation in Wales and Northern Ireland). En Eurydice (The information network on Education in Europe), <http://www.eurydice.org> (Documento recuperado de sitio web el 4 de febrero del 2003)

- CIDE (2002a). Condiciones de desempeño de los profesores y los directores de establecimientos educacionales. Santiago: Mineduc.
- Collarbone, Patricia. (2000). Growing leaders: The national agenda for developing leadership. An address to the North of England Conference.
- Department for Education and Skills, DfES (2003). Proposals to introduce a mandatory requirement for first-time headteachers to hold the National Professional Qualification for Headship (NPQH). En [http://www.dfes.gov.uk/consultations/archive/archived\\_sections.cfm](http://www.dfes.gov.uk/consultations/archive/archived_sections.cfm) SECNUMBER (Documento recuperado de sitio web el 27 de Febrero del 2003).
- Emery, Hilary (2001). Lecciones de la experiencia del Reino Unido en el desarrollo de estándares de calidad de la enseñanza. Discurso de la Dra. Hilary Emery, Asesora en Educación, Unidad de estándares y Efectividad, Departamento de Educación y Empleo (DfEE), Reino Unido en el Seminario Internacional "Profesionalismo docente y calidad de la educación", Santiago, 8 de mayo, 2001.
- EURYDICE (2003a). Eurybase. En [http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset\\_eurybase.html](http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html) (Documento recuperado de sitio web el 9 de abril del 2003).
- EURYDICE (2003b). Summary sheets on education in Europe: England, Wales and Northern Ireland. En <http://www.eurydice.org> (Documento recuperado de sitio web el 4 de febrero del 2003).
- Kidd, Lesley & Weir, Douglas (1999). Turning the wheel: New models of continuing professional development for teachers. En <http://www.pedf.cuni.cz/svi/vydavatelstvi/lucitel/ref/weir.html> (Documento recuperado de sitio web el 10 de marzo de 2003).
- National College for School Leadership (2000). National professional qualification for headship NPQH. Information for headteachers. Nottingham, England: NCSL.
- National College for School Leadership (2001a). Leadership development framework. Nottingham, England: NCSL.
- National College for School Leadership (2001b). The headteachers' leadership and management programme (headlamp) review. Nottingham, England: NCSL.
- National Professional Qualification for Headship (NPQH) y National College for School Leadership, NCSL (2002). What is the NPQH?. Nottingham, England: NCSL.
- National Professional Qualification for Headship (NPQH) y National College for School Leadership, NCSL (2001). Information for headteachers. Nottingham, England: NCSL.
- Teacher Training Agency (1998). National standards for headteachers. London: TTA. UNESCO (2001). World data on education. En <http://www.ibe.unesco.org/International/Databanks/Wdel/profilee.htm> (Documento recuperado el 20 de Febrero del 2003).

## 5) El caso de Nueva Zelanda

- Edge, Karen (2000). Decentralization and school-based management (SBM) resource kit-case studies: New Zealand's self-managed schools. Documento preparado para el grupo temático sobre Reforma Educativa y Gestión, HDNED, World Bank [Agosto 2000]. En <http://www.oise.utoronto.ca/depts/tps/TPS1017/School-Based%20Budgeting/new%20zealandf.doc>. (Documento recuperado de sitio web el 7 de abril del 2003).
- Fergusson, Val (1998). Supervision for the self-managing school: The New Zealand experience. Paris: IPE.
- Ministry of Education (2003). Education statistics: New Zealand. En <http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=6162> (Documento recuperado de sitio web el 9 de abril del 2003).
- Ministry of Education (Julio 1999). Professional standards: Criteria for quality teaching. Secondary school teachers and unit holders. Wellington, Nueva Zelanda. En <http://www.minedu.govt.nz> (Documento recuperado de sitio web el 3 de febrero de 2003).
- Ministry of Education (Agosto 1999). Professional standards: Criteria for quality teaching. Area school teachers and unit holders. Wellington, Nueva Zelanda. En <http://www.minedu.govt.nz> (Documento recuperado de sitio web el 3 de febrero de 2003).
- Ministry of Education (Octubre 1999). Teachers performance management. En <http://www.minedu.govt.nz> (Documento recuperado de sitio web el 3 de febrero de 2003).
- Ministry of Education (1998a). Principal performance management. En <http://www.minedu.govt.nz> (Documento recuperado de sitio web el 3 de febrero de 2003).
- Ministry of Education (1998b). Interim professional standards. En <http://www.minedu.govt.nz> (Documento recuperado de sitio web el 3 de febrero de 2003).
- New Zealand Qualifications Authority (2003). NZQA services. Approvals, accreditation and audit (AAA). En <http://www.nzqa.nz/services/aaalindex.html> (Documento recuperado de sitio web el 3 de febrero de 2003).
- Snook, Ivan, Adams, Paul y otros (1999). Educational reform in New Zealand 1989-1999: Is there any evidence of success? An unofficial briefing paper for journalists and others attending the APEC Summit, September. En [http://masseynews.massey.ac.nz/1999/mnews/september/pdfs/education\\_reform\\_in\\_nz.pdf](http://masseynews.massey.ac.nz/1999/mnews/september/pdfs/education_reform_in_nz.pdf) (Documento recuperado de sitio web el 6 de abril del 2003).
- UNESCO (2001). World data on education: New Zealand. En <http://www.ibe.unesco.org/International/Databanks/Wde/profilee.htm> (Documento recuperado de sitio web el 20 de Febrero del 2003).