

DIRECCIÓN Y EFICACIA ESCOLAR, UNA RELACIÓN FUNDAMENTAL

Oscar Maureira

INTRODUCCIÓN

Desde los primeros estudios sobre eficacia escolar, la Dirección del Centro ha sido uno de los factores escolares mayormente señalados. Con distintas acepciones y matizaciones, las investigaciones sobre eficacia escolar han ido caracterizando la función de la dirección principalmente en torno al liderazgo. Acepciones tales como liderazgo instruccional, educativo, profesional, firme y dirigido, estable, de apoyo, etc., representan constructos frecuentemente recurrentes para denotar al factor más indicativo de la dirección asociado a la eficacia escolar.

Sin duda, tal como las conceptualizaciones de eficacia escolar y dirección han evolucionado, asimismo la de liderazgo, el que ha pasado desde una concepción asociada principalmente al conocimiento de la figura del director/a y a su relación con diferentes aspectos de su acción, a enfoques conceptuales más amplios y diversos, situando a éste en diferentes niveles y formas de sustentabilidad en la organización, centrándose más en los equipos directivos de los centros que en la exclusiva figura del director.

Por otro lado, en el último Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos, “El Imperativo de la Calidad” (UNESCO, 2005), se sitúa a la escuela y a su cultura como espacios de interacción clave y unidad de análisis fundamental para identificar focos de diagnósticos, acompañamientos e intervenciones socio y psicoeducativas. Uno de estos focos corresponde al liderazgo, entendido éste como la disposición de los poderes públicos centrales a dar mayor libertad y autonomía a las escuelas, con tal de que se disponga de recursos adecuados y de que se definan claramente las funciones y responsabilidades. Así, directores y equipos directivos de las escuelas pueden influir considerablemente en la calidad de éstas y, por ende, en su eficacia.

Son innumerables las investigaciones que, anteriores al movimiento de eficacia escolar, han abordado la Dirección de un Centro, sus características y efectos. Sin embargo, gran parte de ellas han estado circunscritas al ámbito anglosajón, con lo cual, características culturales y, por lo tanto, de estructura y organización del sistema educativo moderan las transferencias de dichos hallazgos al ámbito iberoamericano. No obstante, la dirección escolar y sus efectos sobre eficacia y productividad de la escuela en Iberoamérica, son aspectos considerados cada vez más prioritarios en las correspondientes políticas de los gobiernos de la región. Especialmente, cuando en la gran mayoría de los países el papel del director ha estado estructurado y determinado por una función más administrativa que pedagógica.

Diferentes estudios de carácter mayormente cualitativo, asociados a la efectividad y calidad de las escuelas en la región y a los resultados de evaluaciones tanto sectoriales como internacionales de rendimiento académico, destacan la fuerte asociación entre liderazgo educativo y eficacia escolar. Sin embargo, la complejidad de los procesos que conducen a la calidad en los centros, no se limita o reduce a un único factor explicativo, tal como pareciera en ocasiones desprenderse de los discursos de

ciertos sectores interesados en sobredimensionar el efecto directo y significativo de la dirección en los propósitos educativos.

A partir de las investigaciones más recurrentes que han caracterizado el cúmulo de conocimiento sobre eficacia escolar, tanto a nivel global como regional, se analizan en el primer apartado las diferentes acepciones con que se ha identificado el factor de la dirección más afín a la eficacia escolar. Posteriormente, en el segundo, se describen diferentes manifestaciones de la dirección, a través del liderazgo, en el ámbito iberoamericano y su impacto en la calidad y en la eficacia escolar. Por último, a modo de cierre, se señalan algunas consideraciones conclusivas y proyectivas que se desprenden de esta reflexión.

1. DIRECCIÓN Y EFICACIA ESCOLAR UNA MIRADA RETROSPECTIVA

1.1. Características generales de la organización del centro escolar asociadas a la dirección

Álvarez (2000) señala que tanto el centro escolar como el docente se organizan con relación a la estructura que les impone el sistema, la cual se configura frecuentemente a base de organigramas, jefes, responsables, funciones, tareas, roles, competencias, objetivos y recursos que facilitarán o complicarán la labor del profesor como educador en el aula y, por lo tanto, su contribución a los aprendizajes esperados de todos y cada uno de sus alumnos. Evidentemente, las formulaciones, frecuentemente presentes en la configuración de la estructura organizativa de los centros educativos, se asocian a un sistema fuertemente burocrático (Fernández, Álvarez y Herrero, 2002) y gerencial, coincidente también con uno de los focos estratégicos de PRELAC (UNESCO, 2002) que deben atenderse prioritariamente en la región, siendo normalmente caracterizado por :

- Múltiples dependencias burocráticas y jerárquicas que no responsabilizan al profesor por que no ejercen ningún tipo de seguimiento y control de sus decisiones.
- Procesos docentes fragmentados y desarticulados.

Todos estos aspectos posibilitan el “celularismo” en la acción docente. Cada profesor hace de su práctica educativa, en muchos casos, una burbuja que lo aísla, protege y empobrece; se confunde, en ocasiones, profesionalismo con independencia. El nivel de reflexión pedagógica colectiva, como era de suponer, no es del todo satisfactorio, generándose una dinámica que no aporta ni a la autocrítica ni al mejoramiento de la eficacia escolar.

Desde un tiempo a esta parte -más de una década y media- las reformas educativas han sido el hecho común que ha caracterizado el desarrollo de los sistemas educativos en la región. La gran mayoría de éstas ha puesto el acento en mejorar la calidad de la educación, propiciando un currículo que integre, entre otros elementos, metodologías de enseñanza que centren su acción en enfoques constructivistas del aprendizaje, como también en la transversalidad de ciertos propósitos educativos asociados a la formación de una ciudadanía responsable, y a desarrollar por sobre todo la capacidad de aprender a aprender.

Desde el ámbito de las políticas educativas, la generalidad de los sistemas han promovido, a través de las reformas, más autonomía a los centros, de manera de propender a contribuir a una mayor participación de los agentes (ejecutores de roles y tareas predefinidas externamente) y actores educativos (sujetos que actúan siguiendo sus propias decisiones y motivaciones). Así, el Proyecto Educativo de cada Centro (PEC o PEI) surge como el instrumento de planificación más relevante del

centro. Éste se constituirá en significativo para la comunidad educativa, si cada uno de sus actores participan y lo comparten. Es aquí en donde la dirección asume un papel fundamental y protagónico, ya que, dentro del proceso de gestión, tanto de diseño como de implementación y evaluación del mismo, surgen, como en todos los procesos de interacción social, innumerables dificultades de todo tipo, tanto exógenas como endógenas. Debido a esto, las capacidades de influir, basadas en el liderazgo, sobre los actores y las herramientas para facilitar la resolución de los problemas que se suscitan, son, en alguna medida, los factores críticos del éxito de tal tarea. Es quizá por esto que la literatura considera de manera prolífica el factor de liderazgo, como esencial en el cumplimiento de la misión de cada organización. Sin embargo, más allá de ésta, lo que realmente debe fortalecer un centro, en favor de su eficacia, es la constante motivación a la visión compartida de lo que se anhela como ideal del centro escolar. En la medida que el liderazgo construye, comunica y entusiasma en los diferentes espacios de interacción social ese sueño posible de lograr, se está más cerca del propósito central de toda acción educativa, que es el aprendizaje de todos y cada uno de sus alumnos.

De este modo, todo liderazgo que se precie de tal buscará, como norte, propiciar estrategias y procesos que influyan de manera significativa en la calidad de los aprendizajes. Por tanto, es fundamental que se identifiquen los factores críticos que hacen que algunos procesos no se realicen de la manera más apropiada. Desde este punto de vista, se hace necesario transformar ciertas prácticas educativas, que, a la luz de los tiempos, parecen anacrónicas. Esto exige que el liderazgo impulse; por un lado la facilitación de elementos esenciales para la tarea didáctica, y, por otro, la organización inteligente de la información para conocer e innovar en el quehacer educativo. En otras palabras, se busca que el liderazgo abrace un modo de trabajo pedagógico de vanguardia y manifestación esencial en la dirección de los centros hacia la eficacia.

1.2. La aparición de la dirección escolar, a través del liderazgo, en la organización escolar y su relación con la eficacia

El movimiento de las escuelas eficaces, en sus primeros estudios y hallazgos, determina una serie de factores que identifican a aquellos centros que cumplen con sus propósitos, caracterizado a través del rendimiento académico de los estudiantes en las áreas básicas, como son matemáticas y lenguas. Así, por ejemplo, uno de los estudios iniciales y contestatarios del informe Coleman (1966) fue el hecho por Weber (1971), quien caracterizó el logro educativo sólo a través de la habilidad lectora en un grupo inicialmente de diecisiete colegios urbanos de excelente rendimiento en lectura comprensiva básica. Después de aplicar un test, decidió sólo analizar cuatro, cuyas características principales eran: escuelas urbanas con alumnos de estrato socioeconómico bajo y de resultados en lectura sobre la media nacional. Dentro de los ocho factores que encontró cierta regularidad en este estudio de casos, aparece nítidamente el liderazgo activo del director del centro, quien impulsaba a la generación de un buen clima del centro, la colaboración en la planificación de estrategias de la instrucción y en la organización y distribución de los recursos de la escuela en pro de conseguir los objetivos académicos propuestos.

Más tarde, pero en la misma línea de Weber, Edmonds (1979, 1982), uno de los pioneros y mejor reconocidos en la investigación sobre la eficacia escolar, logró sintetizar en cinco factores esenciales las diferencias entre escuelas eficaces e ineficaces. Sus aportes han servido para guiar sendos programas de mejoramiento de la escuela, y de los cuales se destacan, en el ámbito de la dirección escolar, según Borrel (2000), las dimensiones siguientes:

TABLA 1. CUADROS RESÚMENES Y EXTRACTOS DE ELEMENTOS DE LA DIRECCIÓN EN QUE SE HAN BASADO PROGRAMAS DE MEJORAMIENTO ESCOLAR (MAUREIRA, 2004)

Parámetros conceptuales sobre RISE	Rising to Individual Scholastic Excellence(1980)
Objetivos del sistema	Transformar las escuelas Públicas urbanas a excelentes
Expectativas	Del Director y profesores De todos los alumnos De Dominio de habilidades básicas
El Director como Guía de la Educación	Ayudar el esfuerzo de los profesores es el objetivo de la escuela eficaz Ayudar a los profesores a completar en el procedimiento en aula Asumir la responsabilidad de la evaluación Establecer y hacer cumplir las normas a profesores y alumnos.
Principales Indicadores del programa DELAWARE	El código DELAWARE especifica que el consejo de Educación del Estado adoptará normas y regulaciones consecuentes con las leyes, para el mantenimiento, administración y supervisión de un sistema general y eficientes de los centros públicos gratuitos.
Indicador 1	El centro tiene una filosofía establecida y unos objetivos escolares
Indicador 3	El Director administra el centro y supervisa el programa de enseñanza
Indicador 8	La atmósfera/clima del centro es propicia/o para una positiva interacción humana
Principales Dimensiones de eficacia escolar en San Diego County (1987)	
1. A Nivel de Dirección	Liderazgo Instructivo
2. A Nivel de Relaciones	Familia – escuela – comunidad
3. De Objetivos institucionales	Clara misión de la escuela
4. De Evaluación	Frecuente monitorización
5. A nivel de expectativas	Altas para toda la comunidad escolar

Otro programa de mejoramiento de la escuela, sustentado en las aportaciones de Edmonds (Davis y Thomas, 1995) es el denominado “The New York School Improvement Project” (SIP), (Clark y Mc-Carthy, 1983), cuyos presupuestos para la mejora fueron:

- Un activo liderazgo de la gestión y de la instrucción
- Elevadas expectativas del profesor, junto con formas de comportamientos que transmitan esas expectativas
- Un ambiente escolar académico
- Insistencia en la instrucción en las habilidades básicas
- Evaluación continuada del progreso del alumno

Los resultados de la aplicación de este programa mostraron una importante mejoría en lectura en grupos de alumnos, en comparación con los colegios que no aplicaban este programa de mejoramiento en New York. Cabe destacar la función de liderazgo instructivo que desarrollaba el director, manifestado a través de su preocupación por la aplicación del plan y de su correspondiente evaluación.

Los primeros hallazgos del movimiento de las escuelas eficaces, retratado en el enfoque modélico denominado de los cinco factores, Edmonds (Reynolds y colaboradores,1997), identificaban a un fuerte liderazgo educativo como un componente clave de explicación de eficacia. Sus

características, se centraban principalmente en la acción del director en su función de apoyo a la instrucción y al control de ésta, con un estilo más directivo que participativo.

Otro de los estudios emblemáticos que marcaron el desarrollo de la eficacia escolar fue el desarrollado por Brookover y colaboradores (Davis y Thomas, 1995). Conocido como los estudios de Michigan, este investigador se propuso trabajar a gran escala con un número importante de centros. La investigación, basada en un modelo de variables de proceso-producto, tenía como objetivo identificar características de las escuelas eficaces, de acuerdo a los resultados aportados por el Michigan School Assessment. Sus principales hallazgos en el ámbito de la dirección se pueden resumir en el siguiente cuadro:

TABLA 2. CUADRO COMPARATIVO SOBRE ESCUELAS EFICACES E INEFICACES, (REYNOLDS, 1997)

Escuelas con peor rendimiento (menores a la media de la muestra)	Escuelas con superior rendimiento (superior a la media de la muestra)
Sólo un 10% dedicado a la instrucción propiamente tal	La mayor parte la dedicaban a la instrucción
Profesores y directores creían que la capacidad de sus alumnos era baja, los profesores se sentían poco responsables del rendimiento de sus alumnos.	Profesores y directores manifestaban su creencia en que los alumnos podían dominar el trabajo académico.
El director asumía más sus labores como gestor y responsable de la disciplina que como líder instructivo	El director estaba totalmente dedicado al liderazgo instructivo, visitando clases frecuentemente y asumiendo las responsabilidades educativas de la escuela

Posteriormente, la investigación sobre eficacia escolar se enriquece aportando más factores a la explicación de ésta, agregándose a la caracterización del producto educativo indicadores que, además de los clásicos (rendimiento académico en lectura y matemática), tienen en cuenta aspectos como: tasas de asistencias, nivel de delincuencia escolar, nivel de problemas conductuales o disciplinarios. El estudio más representativo de esta ola es el denominado de las “Quince mil horas”, pionero en el Reino Unido, que es realizado por Rutter, Maugham, Mortimore, Ouston y Smith (Reynolds y colaboradores, 1997), quien hizo el seguimiento por más de tres años a doce escuelas secundarias urbanas en Londres rescatando todos los antecedentes académicos de los alumnos (razonamiento verbal, ocupación de los padres, problemas de comportamiento) al finalizar la primaria. Su principal hallazgo en el ámbito de la dirección corresponde a la presencia de un liderazgo fuerte combinado con una toma de decisión democrática por parte del director. Respecto del perfil del liderazgo caracterizado por estos estudios, se deduce un enfoque de liderazgo por parte del director, similar al descrito por Vroom y Jago (1988) en su teoría situacional denominada Líder-participación, asumiendo una postura análoga al constructo C II, es decir, se comparte la problemática educativa para escuchar ideas y sugerencias, pero luego es el director el que toma la decisión final sobre las acciones a seguir.

Dentro de las revisiones más sugerentes, creíbles y comprensivas acerca del movimiento de la eficacia escolar, está la realizada por Puerkey y Smith en 1983 (Castejon, 1996), quienes retrataban el papel de la dirección en la eficacia escolar apoyada en el pilar del liderazgo de los miembros de la dirección escolar. Así, el liderazgo educativo del director y de los demás miembros del equipo directivo eran esenciales para impulsar y mantener la mejora de la escuela, como también propiciar la toma de decisiones colegiadas.

Los análisis multinivel o también denominados modelos jerárquicos lineales (HLM) permitieron examinar los múltiples efectos que tiene la influencia que ejercen los diferentes niveles

que son propios de la organización escolar (estructuras anidadas) en el rendimiento educativo. Así, se trata de usar técnicas jerárquicas con relación a la varianza que separen adecuadamente los efectos de los distintos niveles.

Uno de los estudios más interesantes y propios de esta nueva generación, llamado también el de los “doce factores”, que se realiza en el Reino Unido, es el desarrollado por Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis y Ecob (Reynolds *et al.*, 1997) a fines de los ochenta. En éste, se examinan cincuenta centros escolares de primaria, incorporando más de dos mil alumnos al estudio durante cuatro años. Los datos empleados en este estudio estaban referidos tanto a las características de entradas de los estudiantes, como también a la medida de sus progresos, las características de los procesos escolares y del ambiente educativo. Los principales hallazgos de Mortimore y colaboradores se pueden clasificar al nivel de la escuela, señalando que existe una serie de mecanismos de eficacia diferencial de las escuelas que tienen efectos positivos sobre los logros educativos de los estudiantes, a saber:

- Liderazgo directivo: En las escuelas más eficaces, los directores promovieron más discusiones sobre temas curriculares, hicieron más énfasis en el control del progreso individual de los estudiantes, y sólo permitieron la asistencia de los profesores a cursos de formación cuando existían razones justificadas para ello.
- Implicación del subdirector: Éste juega un papel de apoyo en la eficiencia de la escuela.

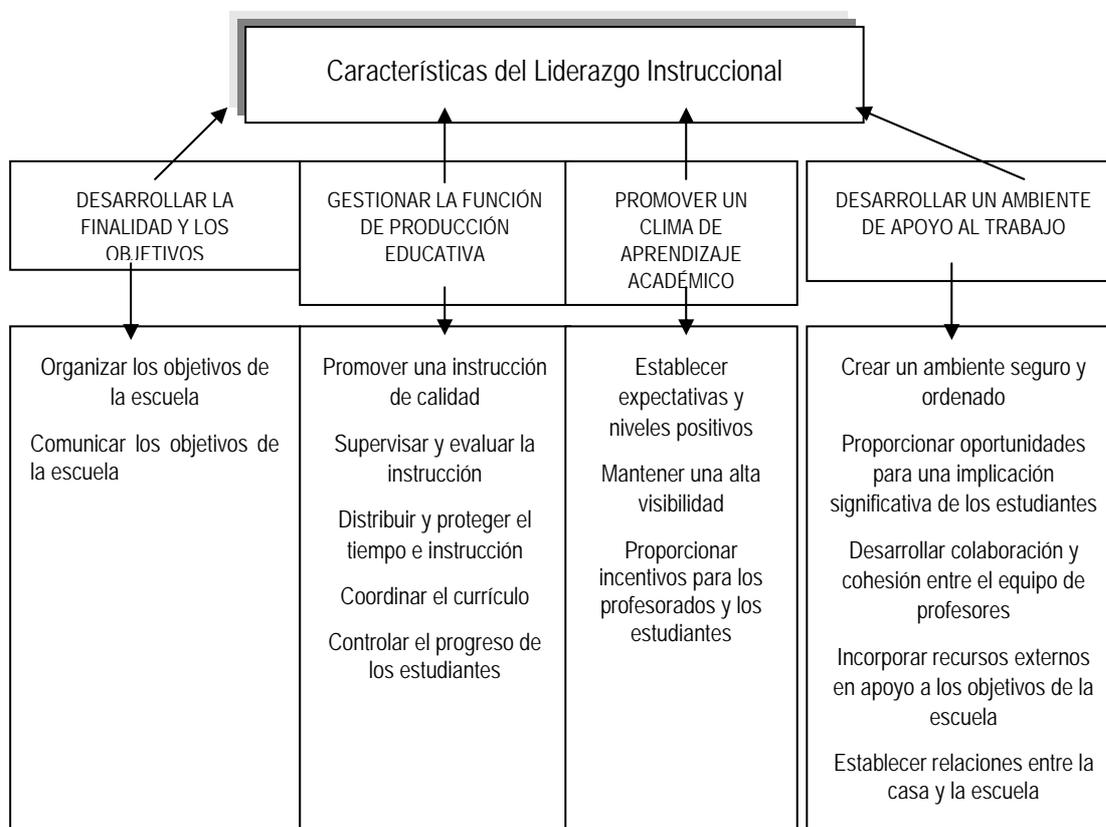
Teddlie y Stringfield (1993) realizan un estudio en el estado de Louisiana en USA, que inician por los años 1980 y finalizan doce años más tarde. En este trabajo, implican tanto el nivel macro de la escuela como el micro, es decir, al aula, empleando para ello tanto técnicas cualitativas como cuantitativas. Se encontraron, como era de suponer, diferencias importantes entre escuelas caracterizadas como eficaces e ineficaces, destacándose los siguientes hallazgos en el ámbito de la dirección del centro:

TABLA 3. ELEMENTOS DIFERENCIALES EN DISTINTOS NIVELES ENTRE UNA ESCUELA EFICAZ Y OTRA INEFICAZ. (REYNOLDS, 1997)

Escuela primaria John F. Kennedy	Escuela primaria Calvin Coolidge
A NIVEL DEL DIRECTOR	
Liderazgo estable y adecuado	Liderazgo inestable, frecuentemente inadecuado
Estructura organizativa adecuada	Estructura organizativa inadecuada
Liderazgo académico compartido con el profesorado	Liderazgo académico no compartido
Resistente a cambios externos	Acepta cambios externos
Estrecha relación entre administradores	Relaciones tensas entre administradores
Buen uso del personal académico de apoyo	Uso poco imaginativo del personal académico de apoyo

Uno de los hallazgos más consistente en el ámbito de los procesos escolares a nivel de la organización escolar, que se identifican en cada uno de los estudios desarrollados, se concentra en la función de liderazgo educativo que ejerce el director de la escuela, manifestado en el liderazgo instructivo. Un afinado retrato de tal liderazgo corresponde a la síntesis que hacen Marchesi y Martín (1999), ilustrada en la siguiente figura:

FIGURA 1. LIDERAZGO INSTRUCCIONAL (MARCHESI Y MARTÍN, 1999)



En forma recurrente, la gran mayoría de los estudios de eficacia escolar, a través del tiempo, han señalado que, detrás de un centro eficaz, subyace la figura de un director que ejerce un liderazgo efectivo, Gray (Sammons *et al.*, 1995), precisando que: “*La importancia del liderazgo de la dirección es uno de los mensajes más claros que nos ofrece la investigación sobre efectividad escolar, el hecho de que no ha surgido evidencia alguna de escuelas efectivas con liderazgo débil en las revisiones de las investigaciones sobre efectividad*”. No obstante, uno de los aspectos que se ha insistido también en la investigación sobre el liderazgo y eficacia escolar, es su sensibilidad al contexto, en el sentido que tanto en el ámbito americano como británico aparece como lo más importante y significativo el liderazgo desempeñado por el director, mientras que, en otras realidades, no se ha considerado relevante (Castejón, 1996).

Por otro lado, Sammonds y colaboradores, dentro de las observaciones importantes de señalar con relación al liderazgo desempeñado por los directores de escuelas eficaces, se pone en evidencia que el liderazgo no sólo descansa sobre la calidad de sus rasgos personales, sino fundamentalmente en la capacidad para relacionarse con la visión, valores y metas de la escuela. Especialmente cómo gestiona el cambio para incrementar la calidad de los aprendizajes en el centro. Evidentemente, no existe un único estilo para liderar las escuelas hacia a la eficacia, sino, más bien, cada escuela reclama un estilo distinto para ser coordinada de acuerdo a su nivel de desarrollo y a las características del contexto interno y externo en que dicho liderazgo se manifiesta. Prevaleciendo, así, enfoques teóricos

más contingentes que personalistas de liderazgo. Sin embargo, la investigación ha identificado algunas regularidades asociadas al liderazgo exitoso, destacándose las siguientes:

1.2.1. Fuerza en los propósitos

Se refiere a la capacidad para imprimir una dinamización a los procesos escolares congruentes con los objetivos y metas del centro. Para esto, incluso, asumen conductas firmes y rígidas, especialmente en la sustitución y reclutamiento de maestros. Otra características de esta fuerza de propósitos es la de mediar o amortiguar los agentes de cambio negativos, como también de desafiar las estructuras normativas impuestas desde el exterior. Para poder apoyar acciones educativas, también se recurre a buscar ayuda externa, posibilitando redes cooperativas.

1.2.2. Involucrar al cuerpo académico en la toma de decisiones

Están en relación a la capacidad del director, para compartir el liderazgo con su equipo directivo, a la vez de integrar a los maestros en ciertos procesos de toma de decisiones compartida.

1.2.3. Competencia profesional en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Es una característica esencial para establecer una ascendencia sobre los maestros. No se trata de gestionar los procesos curriculares, sino fundamentalmente de crear reflexión acerca de las estrategias, actividades educativas y seguimiento de los alumnos. También llevar adelante procesos de evaluación del trabajo de los maestros, brindándoles apoyo y asistencia técnica.

En general, a modo de síntesis, la investigación sobre eficacia escolar en su primera etapa revela que el rol de la dirección, manifestado a través del liderazgo del director en el centro y su énfasis en el control de la instrucción son las características más singulares que caracterizan a este período. En cambio, los estudios de eficacia perteneciente a una segunda generación, sitúan a otros actores de la dirección, aparte del director, como colaboradores en rol de liderazgo, propio de un centro eficaz. Finalmente, los modelos comprensivos de eficacia escolar destacan, dentro del nivel de los procesos escolares, al liderazgo como una función principal del equipo de dirección. Así, Harris (2005) y Maureira (2004) sostiene que los líderes eficaces ejercen una influencia indirecta pero poderosa sobre la eficacia del centro.

Entre los enfoques teóricos con que se ha abordado en sus inicios la indagación sobre el liderazgo en la organización escolar, cabe destacar el énfasis en teorías del comportamiento. En cambio, en las dos últimas décadas, el enfoque teórico denominado transformacional ha estado en la base de innumerables estudios asociados a la eficacia y a la mejora escolar (Bass, 2000; Bernal, 2000; Leithwood, 2004 ; Pascual, 1993; Thieme, 2006).

Actualmente, a través de las nuevas concepciones y tendencias sobre el trabajo en las organizaciones, es posible visualizar modos de trabajar más participativos y orientados a toma de decisiones conjuntas. Cada vez más las organizaciones innovadoras ofrecen a sus trabajadores más poder para opinar y construir conjuntamente el futuro de ellas. De manera que los enfoques taylorista y fordista se vuelven disfuncionales, debido a las exigencias de celeridad en los cambios que se están constatando en este nuevo orden mundial, basados en una economía globalizada y de conocimiento intensivo (Leithwood, 2004). También el liderazgo se ha tenido que resituar en este nuevo escenario, los nuevos planteamientos sobre las organizaciones demandan un estilo diferente de influencia a lo que ha sido tradicional en la comprensión de este concepto. De hecho, algunos destacados autores en este campo han identificado a esta etapa como el fin de liderazgo. La verdad es que, con esta alusión, lo que se quiere manifestar es la abolición del estilo gerencial y endógeno que ejercían de manera

omnipresente los directores de empresas, lo que Darling-Hammond (1995) ha denominado la falacia de la inteligencia jerárquica. Hoy por hoy, lo que se busca es ejercer un liderazgo que sea capaz de generar nuevos líderes en la organización, que se promueva un liderazgo compartido; en definitiva, que cualquier trabajador pueda tomar el testigo y aportar al desarrollo de la misión de la organización. Por tanto, la función principal de las direcciones será generar un significado del trabajo, promover y articular una visión creíble por el conjunto de personas que integren la organización. De este modo, el liderazgo debe asimilarse a una función de distribución de poder; en el caso de la organización educativa, lo que debería buscarse es el liderazgo múltiple desde las distintas áreas fundamentales de actuación en la formación de los alumnos, puesto que, como acota Bolívar (2001), una organización no aprenderá mientras se continúe fomentando la dependencia de una persona. Por otro lado, Álvarez (2002) sostiene que el liderazgo en las escuelas se debería manifestar en capacidad para implicar a la comunidad educativa en un proyecto de futuro que responda a los procesos clave del centro y proporcione el incentivo y la ilusión necesaria para trabajar con objetivos comunes.

Las concepciones antes expresadas sobre el nuevo sentido del liderazgo en las organizaciones educativas, están altamente asociadas a dos distinciones teóricas que recientemente vienen desarrollando Hargreaves (2004) a través del liderazgo docente sustentable y Harris (2005) con el liderazgo distribuido. El primero hace alusión a fuerzas clave para que el cambio educativo perdure y no sea objeto de rupturas que en el largo plazo lo debiliten. Mientras que el segundo está asociado a que el liderazgo es asumido por los diferentes niveles de la organización escolar y se manifiesta en organizaciones que aprenden. Esto implica un enfoque teórico novedoso, en donde liderazgo y líder no son lo mismo, significando, con ello, que el liderazgo es un esfuerzo colectivo y compartido que compromete a todos aquellos que, dentro de la organización, están involucrados en un proceso de aprendizaje recíproco, lo que se manifiesta en una redistribución del poder y un realineamiento de la autoridad dentro de la organización. Un aspecto singular a subrayar es el que se relaciona con el liderazgo del profesor, por cuanto, como dice Harris (2005), falta y se necesita más investigación sobre el rol del liderazgo del profesor y sus efectos en los diferentes aprendizajes de los estudiantes. Algo similar ocurre con los liderazgos de las coordinaciones académicas y departamentales al interior del centro. Asimismo, en otro nivel, indagar sobre el liderazgo de las administraciones educativas relativas a la dependencia del centro.

De un modo global, en este apartado se ha argumentado con relación a la relevancia que reviste el liderazgo como manifestación clave del rol de la dirección a través del tiempo y su relación con la eficacia escolar. Además, se han señalado de manera sucinta algunas de las tendencias más recurrentes y frecuentes que se observan en la caracterización del liderazgo educativo. Sin embargo, nada se ha mencionado sobre este aspecto en el contexto de la realidad iberoamericana, cuestión que se revisará en el próximo capítulo.

2. EL FACTOR DIRECCIÓN EN EL ÁMBITO IBEROAMERICANO Y SU RELACIÓN CON LA EFICACIA ESCOLAR, UNA APROXIMACIÓN

Al examinar la investigación sobre los aportes de investigación educativa iberoamericana para el análisis de la eficacia escolar (Martinic y Pardo, 2003) y la aparente superación del determinismo individual psicológico y sociológico como explicación de los resultados de los aprendizajes, se dio paso a investigaciones centradas en los procesos internos de la escuela. Así, Schiefelbeim y Farrel (1973), citado por Martinic y Pardo (2003), señalan que, en países pobres o en desarrollo, la escuela hace la diferencia; además, su impacto es mucho mayor que en países desarrollados. Sin embargo, gran parte de estas investigaciones se dirigen esencialmente a los procesos pedagógicos, localizados en el docente y aprendiz.

Una de las características de las reformas educativas, propias de las políticas de descentralización y desconcentración, que se viene manifestando a partir de la décadas de los 90 en la región, fue la de generar una estructura de mayor autonomía e independencia de la escuela, propiciando así una mayor capacidad de respuesta a las necesidades de los diferentes actores locales (Alvaríño y colaboradores, 2000). Constituyéndose la escuela, en la unidad de análisis y foco de mejoramiento de la calidad de la educación.

Como efecto de las políticas educativas de descentralización, se ha promovido la creación de sistemas nacionales de medición en gran parte de los países de la región. Desde el punto de la investigación evaluativa, y a partir de 1997, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) UNESCO-OREALC, viene realizando estudios comparativos de logros de aprendizajes en lenguaje, matemática y factores asociados en los niveles de tercer y cuarto grado de la educación básica. También en esta última década se han llevado a cabo estudios comparativos de mayor trascendencia internacional, tal como TIMSS (Third International Mathematics and Science Study), en los cuales los países de la región de manera muy parcial han participado y sus resultados distan bastante de los países desarrollados. Sin embargo, el reduccionismo y las características de estos estudios comparativos no consideran una serie de aspectos esenciales asociados a la singularidad de los procesos educativos y en los contextos en que se realizan.

Siguiendo a Martinic y Pardo (2003) en su revisión sobre los estudios en la región más próximos a la eficacia escolar y relevando en éstos el factor dirección escolar, es posible describir y sintetizar en gran parte de ellos la atención a la dirección escolar y eficacia a través de los siguientes aspectos: en Argentina, se precisa como factores clave de eficacia la cultura y la gestión escolar, destacándose como elemento fundamental, en este ámbito, al liderazgo que se ejerce en el centro de cara a la construcción de visiones compartidas y orientaciones estratégicas. En Bolivia, dentro de una serie de categorías asociadas al rendimiento educativo, se hace mención a la de gestión escolar, manifestada en la definición de objetivos institucionales y ambiente escolar. Por otra parte, en Brasil, dentro de las diferentes perspectivas de estudios, las asociadas a rendimientos precisan, entre otros, al liderazgo del director como una característica más de la eficacia. El caso chileno, de manera similar al de Brasil, presenta una serie de manifestaciones al tipo de estudios asociados al rendimiento académico, destacándose de manera global tres factores vinculado a éste. Así, la gestión de la escuela, manifestada a través del sentido de misión, sus normas, el clima, la estructura organizacional junto al sistema administrativo conforman el primer factor. En segundo término, el rol del director, expresado en su competencia para dar orientación al proceso y ejercer liderazgo constituyen el segundo factor. Finalmente, las características pedagógicas del profesor enmarcan el tercer factor. En Colombia, la orientación hacia la mejora de la eficacia escolar, sitúa, en dos grandes categorías con cierta

graduación, los factores que caracterizan la eficacia. Así, el tipo de plantel y la relación del estudiante y su contexto social denotan de manera general el enfoque investigativo en el contexto de la eficacia. Así, es en la primera categoría en donde se incluye, entre otras variables, la gestión y organización escolar. Uno de los casos más emblemáticos, en cuanto a logros educativos en la región, lo constituye Cuba, distinguiéndose como aspectos de eficacia escolar, la supervisión escolar, el vínculo escuela-familia-comunidad, los proyectos educativos en la escuela, el papel del centro de referencia y el entrenamiento metodológico conjunto, la evaluación de la calidad de la enseñanza y, naturalmente, la dirección institucional como características clave de la explicación de los resultados escolares exhibidos. En Ecuador, los estudios realizados se centran más en la calidad de la educación que en eficacia. De los escasos estudios en este ámbito, se señalan, entre otros, como factores más asociados de calidad, al clima de la escuela y al énfasis en el mejoramiento de ésta. El caso español presenta una serie de estudios más próximos a las características de la investigación sobre eficacia escolar, destacándose como factores asociados a ella, en el ámbito que nos ocupa, a la dirección escolar, manifestada en liderazgo pedagógico, funcionamiento del equipo directivo y valoración de la comunidad hacia el trabajo de éste. En México, la atención a la eficacia ha sido tenue. Así, sobre las variables asociadas a la escuela que están relacionadas con el aprovechamiento escolar, se precisa que el liderazgo del director, el ambiente de trabajo, la responsabilidad del maestro en el proceso de aprendizaje, entre otras, constituyen elementos clave. En Perú, de manera similar a los países de la región, es posible aproximarse a las características de los estudios de eficacia a través de la investigación evaluativa; así, se destacan cuatro categorías de factores que inciden en el rendimiento. En el ámbito de la escuela, se destacan variables asociadas al número de alumnos por docente, infraestructura, materiales educativos, cantidad de libros en la biblioteca, nivel socioeconómico de la escuela y ubicación de ésta. En Venezuela, junto a una gama amplia de variables que estaría a la base de la eficacia escolar, se destaca a nivel de dirección escolar, la relación de la escuela con los organismos superiores y estilos de dirección, precisando la presencia de un liderazgo fuerte junto a la planificación y supervisión sistemática del trabajo escolar.

A modo de síntesis, Martinic y Pardo (2003) sostienen que una parte importante de las categorías que se infieren de los estudios de la revisión realizada, que en su gran mayoría no corresponden a estudios propiamente tal de eficacia escolar, según los modelos actualmente vigentes, se concentran en el rol del director y en el desempeño del profesor. Sin embargo, llama la atención la preponderancia del rol de liderazgo del director. Así, parece desprenderse y complementarse de la interesante revisión que hace Borden (2002) sobre el rol de éstos en la implementación de las reformas educativas en América latina y el Caribe y de los diferentes programas de mejora que se han asociados a éstas en distintos países de la región. Precizando la poca atención desde el punto de vista estructural que se ha prestado a su rol, acceso, formación y evaluación del desempeño de este singular actor.

Las características del contexto latinoamericano respecto de la calidad de su educación se ven fuertemente identificadas con la desigualdad de todo tipo, especialmente la estructural, económica y social, lo que sin duda tiene su correlato en la desigualdad de resultados escolares, tal como lo afirma Casassus (2003). Sin embargo, este mismo autor señala, a través de sus diferentes estudios en el contexto del LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación), que el desempeño en educación es el resultado de una combinación compleja de factores que ejercen influencias sobre los estudiantes. Uno de estos lo constituyen factores contextuales, externos a la escuela y asociados al nivel sociocultural de los padres de los estudiantes. Un segundo bloque lo constituyen factores intraescuela, siendo uno de estos el estilo de gestión de los directores.

Así, factores externos e internos a la escuela son capaces de explicar alrededor del 66% de las diferencias de resultados entre escuelas, cifra que, más allá del determinismo dominante sobre la reproducción que hace la escuela frecuentemente del medio social donde se inserta, no deja de sorprender, por cuanto Cassasus (2003) sostiene que, si se comprende de manera adecuada el funcionamiento de los factores modificables intraescuela y se articulan de manera correcta, se puede esperar que el desempeño de los estudiantes aumente significativamente. Algo similar, en el marco de las lógicas y racionalidades de acción en la escuela, sostienen Arzola y colaboradores (2006), cuando precisan que tanto gestión institucional como gestión pedagógica revelan una interacción clave para el mejoramiento educativo.

Cabe destacar que, dentro de los efectos que tienen las variables asociadas a los factores escolares respecto de las asociadas a las no escolares, son las primeras las que resultan altamente interesantes de destacar, ya que, a juicio del estudio antes mencionado, son las que pesan más. Así se desprende de una de las principales conclusiones de tal estudio, en donde se señala que en América Latina la escuela sí hace la diferencia en cuanto a reducir el impacto de la desigualdad que se observa en la sociedad. Con lo cual, si se desea reducirla, es importante mantener al sector educativo en una alta prioridad social.

Respecto de la dirección escolar, manifestada en el ámbito de los directores, el estudio antes mencionado aborda la relación entre autonomía del director para la toma de decisiones y rendimiento escolar, destacándose que el liderazgo del director es percibido por los docentes como un factor positivo, afirmándose que, en aquellas escuelas donde se ejerce y percibe un liderazgo en el rol del director, los estudiantes obtienen, en promedio, cinco puntos más que aquellos que no se encuentran en tal situación.

Por otra parte, examinando los diferentes casos presentados sobre una muestra de escuelas de América Latina que ha sido denominada de calidad en sectores de pobreza (García Huidobro, 2004), se observa, en gran parte de ellas y sin ninguna pretensión de generalización, relatos de profesores que hacen sentido a lo expresado anteriormente sobre el rol del liderazgo pedagógico y las manifestaciones más sugerentes en la contribución que éste hace al proceso educativo. Así por ejemplo se desprende de la opinión de los docentes de dos escuelas en México, los cuales señalan:

“La función de la directora ha mejorado en los últimos tres años, la directora, incluso, entra en un terreno muchas veces evitado por los directivos de escuelas primarias públicas mexicanas, logrando respaldo institucional para la solución de un problema que afecta la continuidad de la enseñanza de uno de sus grupos ...” (pp. 37)

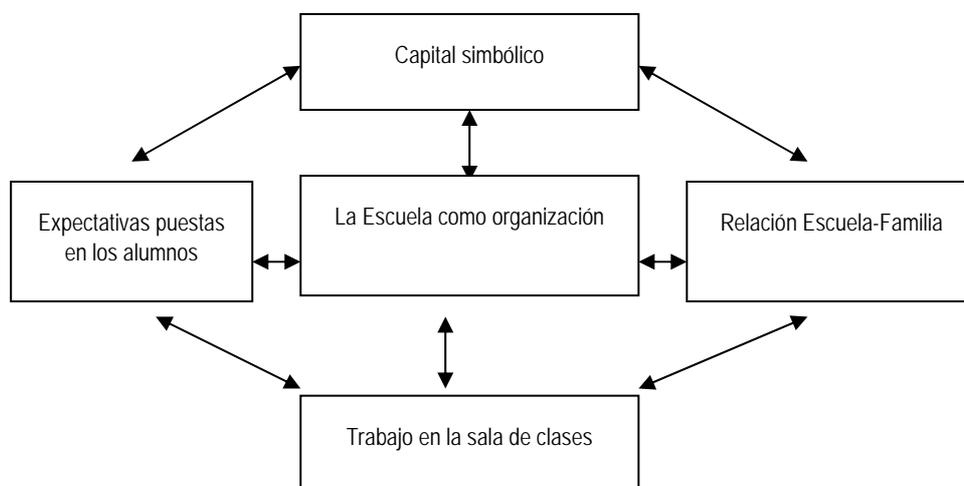
“La directora es muy atenta, muy amable, nos apoya... Me apoya con los padres de familia, yo les digo lo que pasa y ya nos ponemos de acuerdo... A veces en ciertas cosas de lo académico. Fíjate que a veces me falla en esto, no sé como, y ella me dice haz esto, haz lo otro. En lo personal, a veces vengo deprimida y ella me dice: tranquila...Hay una relación personal...” (pp. 38)

Algo parecido ocurre en Argentina con las escuelas que en contextos de pobreza obtienen resultados de calidad, en donde se vuelve a destacar el eje de dirección escolar más centrado en la reflexión académica que administrativa. De forma similar a las anteriores situaciones descritas, el caso de escuelas exitosas en Bolivia identifica con bastante nitidez aspectos asociados a climas institucionales cálidos, donde directores muestran gran empeño y satisfacción por lo que hacen, destacándose el liderazgo compartido que son capaces de crear y mantener, reflejándose en interacciones con centralidad en el aspecto pedagógico.

En Chile, uno de los estudios más interesantes con respecto a la relación entre los contextos adversos y vulnerables con logros educativos es el denominado “Efectividad Escolar y Cambio Educativo en condiciones de Pobreza” (Raczynki y Muñoz, 2005). En éste, se sistematizan dos investigaciones relevantes, cuyos hallazgos sorprenden a quienes sostienen que parece imposible que la escuela, en ciertos contextos, pueda ser de calidad.

El primero de los estudios focaliza sus hallazgos en catorce escuelas del país de destacado rendimiento académico en SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) medido en dos períodos. Una primera constatación es que dichas escuelas en ciertos indicadores (número de alumnos, alumnos por sala, dependencia, titulación de los docentes, etc.) no presentan rasgos muy diferentes de la media nacional. Es más, la distribución de los rendimientos en los estudiantes se asemeja a una distribución normal, sólo que para ésta se desplaza hacia puntajes más altos. La síntesis de las conclusiones más importantes de este primer estudio señala que la efectividad en dichas escuelas no dista mucho de lo que la literatura internacional ha señalado. Así, dicha efectividad no viene dada por cuestiones extraordinarias de uno u otro aspecto, sino más bien por el cumplimiento de lo que se espera de éstos y de la coherencia entre ellos. De este modo, si bien el estudio se enmarcó en un modelo analítico de efectividad de cinco áreas teóricas que, a continuación se presentan (Figura 2), cada una de las manifestaciones de dichas áreas son diferentes para cada caso, cumpliéndose con esto que cada escuela actúa de acuerdo a su historia, trayectorias y problemas que le son más prioritarios.

FIGURA 2: DIMENSIONES ANALÍTICAS: CLAVES EN LA EFECTIVIDAD (RACZYNKI Y MUÑOZ,2005)



Lo más sugerente de los hallazgos del estudio en cuestión, considerando aspectos comunes que se visualizan en estos casos, a juzgar por la síntesis de Raczynski y Muñoz (2005), es que: *la escuela efectiva requiere de un trabajo efectivo en el aula, pero éste no asegura buenos resultados si no hay un liderazgo institucional y pedagógico, un trabajo articulado entre los profesores y una gestión escolar que entregue un apoyo a lo que ocurre en la sala de clases*. Constatación que también se ha observado desde la perspectiva de los estudios internacionales, cuando se busca estimar el impacto que tiene una escuela efectiva con una aula efectiva (Marzano, 2003).

El segundo estudio abordó la realidad de las escuelas con bajos resultados permanentes o en retroceso y su propósito era la búsqueda de factores de ineffectividad en comparación con las escuelas efectivas. Esto se realizó a través de la comparación de indicador por indicador en cada una de las áreas sobre las dos realidades escolares, obteniéndose diferencias notables en cada una de éstos.

Intentando comprender e interpretar esas diferencias, los investigadores sostuvieron que la gestión pedagógica que da soporte al trabajo de los profesores es más débil en estas unidades educativas que en el caso de las escuelas efectivas.

Por último, los autores señalan que hay un factor que obstaculiza o favorece la efectividad, pero que éste es sólo una condición necesaria, ya que el factor clave esencial de la efectividad, denominado “columna vertebral de la efectividad”, es el constituido por la gestión pedagógica e institucional, la calidad del trabajo en la sala de clases, la capacidad para adaptarse al cambio y las expectativas y visión de futuro. Todas ellas muy próximas a manifestaciones del liderazgo educacional.

3. CONSIDERACIONES FINALES

Sin lugar a dudas, si el desafío de los sistemas educativos es incrementar su calidad constantemente fortaleciendo la autonomía y participación en los centros de sus actores para mejorar los aprendizajes, los factores clave que contribuyen a ésta, cualquiera sea su fundamento, están fuertemente imbricados por una serie de factores interrelacionados en diferentes niveles de la organización escolar.

La delimitación que hacen los modelos comprensivos e integrados de eficacia escolar a nivel escuela respecto del papel de la dirección y sus procesos, conjuntamente con el liderazgo distribuido y sustentable que se concretiza desde la perspectiva transformacional, aparecen como los enfoques teóricos más pertinentes de construir y fortalecer en el espacio de interacción entre actores y características de los agentes educativos. Así, la dirección escolar constituye cada vez más un espacio clave para la mediación y dinamización de procesos docentes efectivos.

Desde el punto de vista de la investigación sobre la dirección, a través del liderazgo educativo y su relación con la eficacia escolar, en el marco de los enfoques integrados y comprensivos propuestos para dirigir la actual creación de conocimiento en torno a la eficacia escolar, se hace necesario seguir incrementando los estudios en la región que indaguen sobre los efectos de las políticas asociadas a la dirección escolar. Como también, su relación con niveles en el ámbito del contexto local o de distrito, ya que este nivel condiciona en parte la aparición de liderazgos pedagógicos múltiples. Asimismo, estudios sobre dirección escolar y facilitación de liderazgos en aula son interesantes líneas de investigación.

De los estudios descritos en esta reflexión, situados en el contexto iberoamericano, se destaca la valoración e importancia que se le atribuye a la dirección en su función de liderazgo pedagógico, siendo en parte coincidente con la base de conocimiento de eficacia escolar. No obstante, la gran mayoría de los estudios son de carácter cualitativo, con lo cual su extrapolación a otras realidades educativas son sólo orientadoras.

Por otra parte, en el ámbito de las realidades escolares de Iberoamérica, subsisten todavía una serie de dificultades en el área de la dirección y su relevancia como foco de atención prioritario de las políticas educativas. Sin embargo, en algunos países de la región, existen esfuerzos importantes para enmarcar su función (Marcos de la Buena Dirección, perfiles de dirección, etc.), de cara a la calidad, promoviendo normativas más exigentes para acceder a dicha dirección, como también a la profesionalización de ésta a través de la formación y aplicación de enfoques evaluativos asociados a su singular desempeño.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez, M. (2000). El liderazgo de los procesos educativos. En *Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao: ICE Deusto. 299-329.
- Alvaríño, C., Arzola, S., Brunner, J. J., Recart, M.O. y Vizcarra, R. (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. *Paidea*, 29, pp. 15-14.
- Arzola, S., Vizcarra, R. y Cornejo, J. (2006). *La tensión entre la gestión institucional y la gestión de aula. ¿Impacto homogéneo o impacto diferenciado en el rendimiento escolar?*. Proyecto Fondecyt N° 1030932 y ECOS/ CONICYT N° CO2 HO4. Circulación restringida. Santiago de Chile.
- Bass, B. (2000). Liderazgo y organizaciones que aprenden. En *Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao: ICE Deusto. 331-361.
- Borden, A.M. (2002). *Directores de escuelas en América Latina y el Caribe: ¿Líderes del cambio o sujetos a cambio?*. Documento de Trabajo para el Diálogo Regional de Política. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de: <http://www.iadb.org/int/DRP/esp/Red4/Documentos/BordenAbril4-5-2002esp.pdf>
- Borrel, N. (2000). Experiencia de eficacia y mejora de la escuela. *Organización y Gestión Educativa*, 1, pp. 34-37.
- Bolívar, A. (2002). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bernal, J.L. (2000). *Liderazgo Escolar: eficacia en la organización y satisfacción en la comunidad educativa*. Investigación Inédita. Concurso Nacional de Ayudas a la Investigación Educativa 1997, convocado por orden de 23 de septiembre de 1997 (BOE del 10-X-97).
- Castejón, J.L. (1996). *Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y de los centros educativos: Modelos y Factores*. Alicante: Club Universitario.
- Coleman, J.S., et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- Creemers, B.P.M. (1994). *The Effective Classroom*. London: Cassel.
- Davis, G. A. y Thomas, M.A. (1999). Escuelas eficaces y profesores eficientes. Madrid: La Muralla.
- Darling-Hammond, L., y McLaughlin, M.W. (1996). Policies that support professional development in an era of reform. In M.W. McLaughlin y I. Oberman (Eds), *Teacher learning: New Policies, new practices*. New York: Teacher College Press.
- Edmonds, R.R. (1983). *Search for effective school: The identification and analysis of city school that are instructionally effective for poor children*. East Lansing: Michigan State University.
- Fernández, M.J.; Álvarez, M. Y Herrero, E. (2002). *La Dirección Escolar ante los retos del Siglo XXI*. Madrid: Síntesis.
- García Huidobro, J. (2004). *Escuelas de calidad en condiciones de pobreza*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Gray, J., Jesson, D. Goldstein, H. Hedger, K. y Rasbash, J. (1995). A Multi-Level Analysis of School Improvement: Changes in Schools' Performance over Time. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(2), pp.97-114.
- Harris, A. (2005). Las Distintas Fuentes del liderazgo escolar: lo que funciona, por qué y como. Documento de trabajo del *Seminario Internacional "Liderazgo en el aula, ¿realidad o utopía?"*. Santiago de Chile: INET, PUC-UCSH-UCT.
- Hargreaves, A. (2005). Los siete principios del liderazgo sustentable. Documento de apoyo del *Seminario Internacional "Liderazgo en el aula, ¿realidad o utopía?"*. Santiago de Chile: INET, PUC-UCSH-UCT.

- Leithwood, K. (2004). El liderazgo con éxito. El liderazgo educacional transformador en un mundo de políticas transaccionales. En: *Actas del IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao: ICE DEUSTO. 233-245.
- Martinic S. y Pardo, M. (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica*. Bogotá: CIDE.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1999). *Calidad de la Enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marzano, (2003). *What Works in Schools: Translating Research Into Action*. Virginia, USA: Association for supervision and Curriculum Development.
- Maureira, O. (2004). *Liderazgo y eficacia escolar hacia un modelo causal*. Santiago de Chile: Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.
- Murillo, F.J., et al. (1999). *La dirección escolar: Análisis e Investigación*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Murillo, F.J. (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Ibero América. Revisión Internacional sobre el estado del Arte*. Bogotá: CAB/ CIDE.
- Pascual, R., Villa, A. y Auzmendi, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Raczinnky, D. Y Muñoz, G. (2005). *Efectividad Escolar y Cambio Educativo en Condiciones de Pobreza en Chile*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Reynolds, D., et al. (1997). *Las escuelas eficaces: Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- Sammons P., Hillman, J. y Mortimer, P. (1995). *Key Characteristics of Effective School: A review of School Effectiveness Research*. London: OFSED and Institute of Education.
- Teddlie, C. y Stringfield, S. (1993). *Schools Make a Difference: Lessons learned From a Ten Year Study of School Effects*. New York: Teachers College Press.
- Thieme, C. (2006). *Liderazgo y eficiencia frontera, el caso de Chile*. Tesis Doctoral Inédita. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- UNESCO (2002). *Modelo de Acompañamiento -apoyo, monitoreo y evaluación- del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos (EPT) en el Mundo: El Imperativo de la Calidad*. Paris: UNESCO.
- Vroom, V.H. y Jago, A.G. (1988). *The New Leadership: Managing Participation in Organization*. Englewood. Cliffs: Prentice Hall.
- Weber, G. (1971). *Innerty-City Children can be taught to read: four successful schools*. Washington, DC: Council for Basic Education.