Informe GEM 2024/5: Liderazgo en la educación Liderar para aprender

LIDERAR PARA APRENDER

Foto de portada: ©UNICEF/UN0614639/Ibarra Sánchez



Los líderes educativos, a menudo ignorados, marcan el rumbo de sus instituciones y equipos. Sus estilos de liderazgo varían mucho, lo que hace que sea difícil medir el impacto de sus acciones. Sin embargo, necesitamos buenos líderes escolares, políticos y sistémicos que ayuden a impulsar la educación en la dirección correcta, sobre todo porque los retos educativos siguen siendo desalentadores.

PRINCIPALES HALLAZGOS

Los líderes educativos son más que gestores. Son agentes del cambio.

- **Los responsables políticos se enfrentan a un gran reto:** cómo garantizar que las personas con las capacidades y visión adecuadas sean identificadas, seleccionadas, preparadas y apoyadas para transformarse en líderes.
- **Los planes nacionales a nivel escolar, de sistema y político deben fomentar cuatro dimensiones esenciales del liderazgo:** establecer expectativas, centrarse en el aprendizaje, fomentar la colaboración y capacitar a las personas. Sin embargo, una revisión global de los programas y cursos de preparación y formación de directores de centros escolares indica que apenas la mitad de ellos se centran en alguna de estas cuatro dimensiones, y solo un quinto cubren las cuatro dimensiones.

Las buenas escuelas necesitan buenos directores.

- **Los directores eficaces sacan lo mejor del alumnado.** En Estados Unidos, se calcula que las contribuciones en materia de liderazgo de las y los directores y del profesorado contribuyen hasta en un 27% a la variación de los resultados de sus alumnos, situándose justo por debajo del impacto del profesorado en el aprendizaje, entre los factores controlados por la escuela.
- **Los directores eficaces sacan lo mejor del profesorado.** Un estudio realizado en 32 países encontró que un liderazgo fuerte está relacionado con la mejora de las prácticas docentes. A nivel mundial, el 57% de los países esperan que las y los directores proporcionen información a al profesorado basada en sus observaciones. Sin embargo, la proporción de directores de secundaria que supervisan las actividades docentes descendió del 81% en 2015 al 77% en 2022 en los países de ingresos altos.
- **Los directores de escuela eficaces garantizan que sus escuelas sean seguras, saludables e inclusivas** Prevenir el acoso escolar y garantizar la seguridad del alumnado son objetivos importantes para las y los líderes escolares. En Estados Unidos, los directores adaptaron el plan de estudios para dar prioridad al bienestar social y emocional de sus alumnos durante la pandemia de la COVID-19. En Malta, los directores trabajaron con las comunidades para desarrollar una cultura escolar inclusiva para las personas migrantes con apoyo lingüístico.

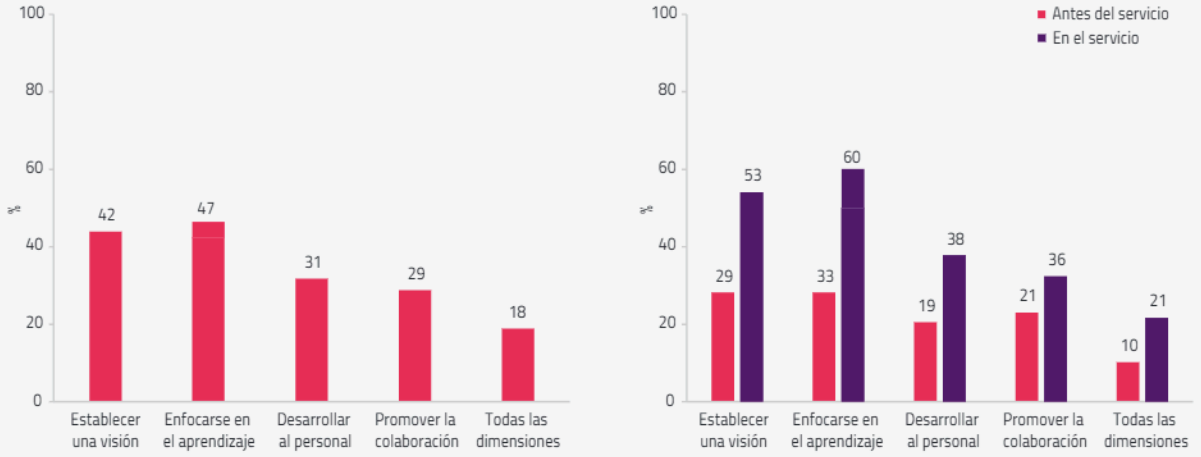
unesco
Objetivos de Desarrollo Sostenible
Informe de seguimiento de la educación en el mundo

FIGURA 1:

Sólo una quinta parte de los programas de preparación y capacitación para directores cubren las cuatro dimensiones del liderazgo

Porcentaje de programas de preparación y formación de directores de escuela, por área de interés, países seleccionados, 2024

a. Total *b. Por tipo*



Nota: Este análisis se basa en la información de 132 programas en 92 países.
Fuente: Equipo del Informe GEM a partir del análisis de los perfiles de país PEER

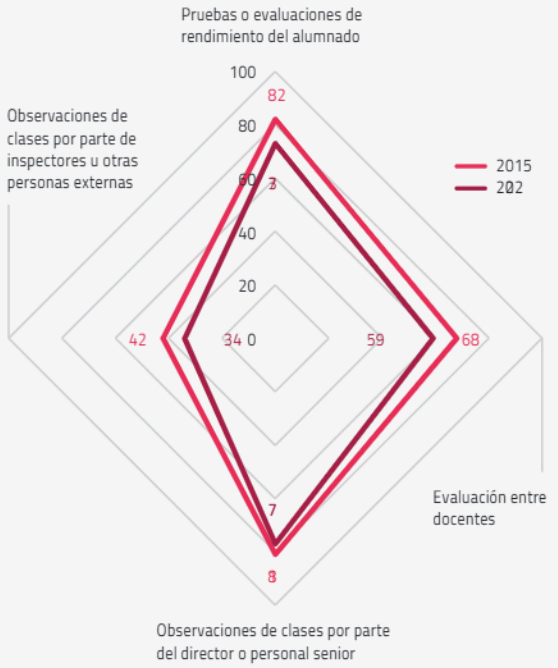
Un liderazgo eficaz exige prácticas de contratación justas, confianza y oportunidades de crecimiento.

- **La captación y retención del talento requiere procesos de contratación abiertos y competitivos.** Limitar la discrecionalidad política en el nombramiento de las y los directores de escuela mejora los resultados escolares. Sin embargo, a nivel mundial, sólo el 63% de los países cuentan con procesos de contratación de directores de escuela abiertos y competitivos en la educación primaria y secundaria.
- **Los mejores profesores no son necesariamente los mejores directores.** Aunque 76% de los países exigen que los directores sean profesores plenamente cualificados, sólo 3 de cada 10 exigen también experiencia en gestión.
- **La autonomía puede liberar el potencial de los líderes.** Los sistemas educativos con mejores resultados suelen conceder mayor autonomía a los directores en la toma de decisiones sobre recursos humanos y financieros. Pero en los países más ricos, menos de la mitad de las y los directores son responsables del contenido de los cursos o de establecer los niveles salariales del profesorado. Y casi el 40% de los países no reconocen por ley la autonomía de las instituciones de enseñanza superior.
- **Los líderes profesionales necesitan preparación y formación.** Los estándares de liderazgo escolar pueden ayudar a orientar los programas de formación indicando las competencias requeridas, que la mayoría de los países han acordado y establecido. Sin embargo, casi la mitad de las y los directores en los países más ricos no reciben ninguna formación antes de su nombramiento y sólo el 31% de los países cuentan con normas para los procesos de inducción de nuevos directores. Las competencias prácticas como el uso de datos, la gestión financiera y la alfabetización digital también son esenciales, pero una cuarta de las y los directores de los países más ricos carece de una formación adecuada en estos ámbitos.

Se espera que los líderes escolares hagan demasiado con muy poco.

- **Hay demasiadas exigencias en el funcionamiento de las escuelas como para dejar tiempo suficiente a las y los directores para establecer una visión.** Las expectativas que tenemos de los directores suelen ser demasiado altas. Los directores escolares juegan un rol fundamental a la hora de aplicar de manera eficaz las reformas. Encima de esto, en algunos países los directores escolares son sometidos a un intenso escrutinio debido a los nuevos mecanismos de rendición de cuentas. Sin embargo, una encuesta realizada entre directores de 14 países de renta media reveló que el 68% de su tiempo lo dedican a tareas rutinarias de gestión. Aproximadamente un tercio de las y los directores de escuelas públicas y un quinto de las y los directores de escuelas privadas de los países de la OCDE declararon carecer de tiempo suficiente para el liderazgo instruccional.

FIGURA 2:
Los directores escolares reportaron una disminución en su supervisión de las actividades docentes en los países de ingresos altos
Porcentaje de directores de escuelas secundarias que informaron haber sido seleccionados en actividades de supervisión docente, países de la OCDE, 2015 y 2022



Fuente: OCDE (2023)

Los líderes escolares no deben ser héroes. Al compartir el liderazgo se construyen mejores escuelas.

- **Compartir el liderazgo en toda la escuela crea un entorno de aprendizaje colaborativo.** . El liderazgo compartido empodera al profesorado a ser líderes dentro de sus aulas, al alumnado a ser líderes activos con sus compañeros y a los padres, madres y miembros de la comunidad educativas a estar más involucrados. Sin embargo, la colaboración es la dimensión del liderazgo que menos se destaca en los programas de formación.
- **Con bastante frecuencia el liderazgo escolar es jerárquico.** Los subdirectores y el profesorado pueden ayudar a alcanzar los objetivos escolares cuando se les dota de funciones, formación e incentivos claros. Pero sólo la mitad de los países hacen hincapié explícitamente en la colaboración entre el profesorado en sus estándares de liderazgo y apenas un tercio de los programas de formación de líderes se centran en ella. Alrededor del 80% de los países exigen que los consejos escolares incluyan a profesores, el 83% a padres, el 62% a miembros de la comunidad y el 57% a estudiantes.

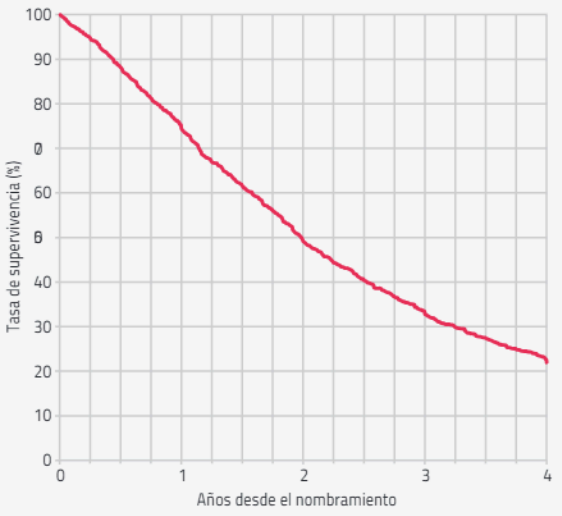
Los líderes del sistema no reciben suficiente atención en los planes de liderazgo.

- **Los funcionarios de educación a nivel central y local son líderes potenciales.** Pueden impulsar la mejora de todo el sistema y la armonización de la reforma y la política educativas. Los países reconocen cada vez más que estos funcionarios pueden tener una mayor influencia si se les da una mayor autonomía.
- **Los líderes del sistema son eficaces cuando trabajan con otros actores.** En el estado mexicano de Puebla, el éxito de la reforma educativa fue el resultado de los esfuerzos coordinados de todo el sistema, que incluyeron el liderazgo funcionarios de educación.

Los ministros de Educación trabajan en entornos políticos complejos. La brevedad de sus mandatos es un gran desafío.

- **Los ministros compaginan múltiples exigencias durante breves mandatos y a menudo carecen de experiencia docente.** Una nueva base de datos mundial del Informe GEM muestra que la mitad de los ministros de educación desde 2010 abandonan el cargo a los dos años de su nombramiento; solo el 23% tiene experiencia previa de enseñanza en las escuelas.
- **Los líderes políticos deben ser astutos con sus compromisos políticos y comunicaciones para que sus reformas se hagan realidad.** La formación de coaliciones y el fortalecimiento de relaciones pueden compensar la falta de tiempo y de buenos datos, así como la existencia de opiniones encontradas.
- **La brevedad de los mandatos dificulta las reformas.** El análisis de los proyectos educativos del Banco Mundial entre 2000 y 2017 en 114 países reveló una correlación negativa sustancial entre la rotación ministerial y los resultados de los proyectos.

FIGURA 3:
A los dos años de su nombramiento, el 51% de las y los ministros han dejado sus cargos.
Probabilidad de que un ministro de Educación siga en el cargo, por tiempo transcurrido desde su nombramiento



Nota: Este análisis cubre el periodo entre el 1 de enero de 2010 y el 31 de diciembre de 2023 e incluye a 1,412 ministros de Educación de 211 sistemas educativos.
Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM.

Un mayor número de mujeres en posiciones de liderazgo puede tener resultados positivos en la educación.

- **Las líderes políticas han dado más prioridad a la educación que sus homólogos masculinos.** Las parlamentarias han contribuido a aumentar el gasto en educación primaria en todo el mundo. Sin embargo, el porcentaje de ministras solo ha aumentado del 23% en 2010-13 al 30% en 2020-23.
- **Algunos estudios sugieren que las mujeres obtienen mejores resultados de aprendizaje que los hombres como directoras de escuelas.** En el África francófona, los alumnos de las escuelas primarias dirigidas por directoras superan en matemáticas y lectura en al menos seis meses a los de las escuelas dirigidas por directores varones.
- **Aunque muchas mujeres enseñan, son muchas menos las que dirigen centros escolares.** La proporción de directoras en la enseñanza primaria y secundaria es, por término medio, al menos 20 puntos porcentuales inferior a la proporción media de profesoras. Sólo el 11% de los países del mundo han adoptado medidas para abordar la diversidad de género en la contratación de directores.

Muchos actores ejercen el liderazgo influyendo en la dirección de los sistemas educativos.

- **Los sindicatos de profesores y de estudiantes, líderes empresariales, académicos y la sociedad civil exigen responsabilidades a los gobiernos, ejercen presión y sensibilizan.** La influencia importa: En Estados Unidos, algunos *think thanks* tienen puntajes bajos en conocimientos técnicos y puntajes altos en debates sobre educación en el Congreso, mientras que en otros casos ocurre lo contrario.
- **Las organizaciones internacionales contribuyen a enmarcar e informar el debate mundial sobre la educación, así como a financiar los sistemas educativos de los países.** Sin embargo, la competencia por el espacio y la influencia puede distraerlas del objetivo de mejorar la educación y su legitimidad puede verse cuestionada por la falta de capacidad o eficacia.

PRINCIPALES HALLAZGOS SOBRE EL PROGRESO HACIA EL ODS 4

Hoy en día hay más niños escolarizados y progresando en la educación que nunca.

- La participación de los niños menores de 3 años en la educación ha aumentado en todo el mundo y, sobre todo, en más de 10 puntos porcentuales en el África subsahariana durante la última década.
- Desde 2015, 110 millones más de niños, adolescentes y jóvenes han ido a la escuela.
- Las tasas de finalización también están aumentando: 40 millones de jóvenes más terminan hoy la enseñanza secundaria que en 2015.
- Desde 2010, la tasa bruta de escolarización en educación terciaria ha aumentado del 30% al 43%, e incluso más rápido en América Latina y el Caribe y en Asia Oriental y Sudoriental.

Pero los que se quedan atrás son los más difíciles de alcanzar, lo que provoca un estancamiento y, en casos de conflicto, un retroceso en el progreso educativo.

- La matriculación a los 5 años se ha estancado en torno al 75% durante la última década.
- A nivel mundial, 251 millones de niños, niñas y jóvenes permanecen sin escolarizar, una reducción de apenas el 1% desde 2015, de los cuales 129 millones son niños y 122 millones son niñas. La exclusión se ve agravada por las normas sociales y la pobreza: Alrededor de 6 de cada 10 niños, adolescentes y jóvenes están sin escolarizar en Afganistán y Níger.
- Demasiados niños empiezan tarde la escuela y repiten curso en el África subsahariana: el 26% tiene al menos dos años más de edad para su curso en primaria; el 35% tiene más edad de la que le corresponde en el primer ciclo de secundaria.
- La tasa de finalización de la enseñanza secundaria ha pasado del 53% en 2015 al 59% en 2023. En todo el mundo, 650 millones abandonan la escuela sin un certificado de estudios secundarios.
- Las brechas de género en las tasas de finalización de la enseñanza secundaria se han eliminado a nivel mundial, pero siguen siendo amplias en el África subsahariana, donde el ritmo de progreso en la última década ha sido la mitad que en Asia Central y Meridional, la única otra región donde las niñas están más rezagadas que los niños.
- El porcentaje de adultos que han completado al menos la enseñanza secundaria ha aumentado una media de 5 puntos porcentuales en los últimos 10 años. A este ritmo, harían falta otros 80 años para lograr la terminación universal de la secundaria.
- Sólo el 3% de los adultos participan en la educación y la formación. Las tasas de participación han disminuido en más de la mitad de los países con datos de tendencias disponibles desde 2015.
- Los ataques a escuelas sumaron unos 3.000 en 2022, exacerbados por la guerra en Ucrania, y de nuevo en 2023 por la guerra en el Estado de Palestina. En julio de 2024, el 61% de las escuelas de Gaza habían sido atacadas directamente.

Los niveles de exigencia a los profesores son a menudo demasiado bajos o no se cumplen.

- La escasez de profesores en las aulas puede deberse a la escasez de postulaciones o a la escasez de vacantes. Lo primero es más frecuente en los países ricos donde sólo el 4% de los jóvenes de 15 años de los países más ricos quieren ser profesores; lo segundo, en los países más pobres: en Senegal, sólo en 2020 hubo un excedente de más de 1.000 profesores cualificados.
- Muchos profesores no tienen las cualificaciones mínimas requeridas. En el África subsahariana, la proporción ha descendido del 70% en 2012 al 64% en 2022. En Europa y América del Norte, ha descendido del 98% en 2010 al 93% en 2023.
- Las normas varían según las regiones. La mayoría de los países exigen que las y los profesores tengan una licenciatura para enseñar en la enseñanza primaria, mientras que el 17% de los países del África subsahariana aceptan un certificado de primer ciclo de secundaria.

Los niveles de los resultados del aprendizaje estaban disminuyendo incluso antes de la COVID-19, pero la pandemia coincide con una aceleración de esa tendencia.

- Es difícil establecer tendencias, ya que sigue existiendo una grave laguna de datos a escala mundial: la escasa cobertura de las evaluaciones del aprendizaje significa que no hay información sobre 680 millones de niños.
- Los datos de 70 países de renta media-alta y alta que participaron en el PISA de 2022 (al final del primer ciclo de secundaria) muestran que la proporción de estudiantes competentes en lectura cayó 9 puntos porcentuales de 2012 a 2018 y 3 puntos más, hasta el 47%, en 2022.
- La proporción de estos estudiantes competentes en matemáticas aumentó en 2 puntos porcentuales de 2012 a 2018, pero cayó en 8 puntos hasta el 36% en 2022. Es posible que se haya producido un descenso a largo plazo desde 2009. COVID-19 puede haber acelerado el declive, pero podría ocultar otros factores estructurales.
- Los datos de 6 países del África subsahariana que participaron en las encuestas AMPL de 2021 y 2023 (al final de la escuela primaria) muestran que solo aproximadamente 1 de cada 10 estudiantes alcanzó el nivel mínimo de competencia en lectura y 2 de cada 10 en matemáticas.

La tecnología facilita el acceso a la educación a estudiantes que antes estaban excluidos, pero plantea nuevos problemas.

- En la enseñanza secundaria superior, 8 de cada10 escuelas están conectadas a Internet. El avance de los países hacia sus puntos de referencia en materia de conectividad se sitúa a sólo tres puntos porcentuales.
- Existen grandes diferencias entre los países en cuanto a la familiaridad con las actividades informáticas básicas: 8 de cada 10 adultos en países de ingresos altos, y sólo 3 de cada 10 adultos en países de ingresos medios pueden enviar un correo electrónico con un archivo adjunto.
- En cuanto a las actividades relacionadas con los teléfonos inteligentes, el 51% de los jóvenes y adultos pueden configurar medidas de seguridad para los dispositivos digitales en los países de ingresos altos, frente al 9% en los países de ingresos medios.
- La educación formal está vinculada a una mayor adquisición de competencias digitales. En la Unión Europea, la proporción de adultos con competencias digitales básicas pasa del 34% entre los que tienen educación secundaria inferior al 51% entre los que tienen educación secundaria superior y al 80% entre los que tienen educación postsecundaria.
- El aumento más rápido de la prevalencia del acoso entre las niñas que entre los niños se debe a su mayor vulnerabilidad ante el ciberacoso. Las niñas corren mayor riesgo, al menos en parte, porque pasan más tiempo en las redes sociales.

El cambio climático plantea retos a las infraestructuras y los planes de estudio.

- En todo el mundo, casi una de cada cuatro escuelas primarias ni siquiera tiene acceso a los servicios básicos de agua potable, saneamiento e higiene. Los gobiernos también tienen que hacer inversiones más amplias para proteger al alumnado y a las escuelas del aumento de las temperaturas y las catástrofes naturales.
- Un nuevo indicador que supervisa los contenidos de la educación verde muestra que la educación sobre el cambio climático debe impartirse más en los primeros cursos y en más asignaturas que sólo ciencia.

La inversión nacional e internacional en educación está disminuyendo.

- A escala mundial, el gasto público en educación se redujo en 0,4 puntos porcentuales del PIB entre 2015 y 2022: el nivel medio cayó del 4,4% al 4%.
- La proporción de la educación en el gasto público total disminuyó 0,6 puntos porcentuales, del 13,2% en 2015 al 12,6% en 2022.
- El peso creciente del servicio de la deuda repercute en el gasto en educación. En 2022, los países del África Subsahariana gastarán casi tanto en el pago de la deuda como en educación.
- En cuanto a los dos objetivos internacionales de referencia de dedicar al menos el 4% del PIB y el 15% del gasto público a la educación, 59 de 171 países no cumplieron ninguno de los dos objetivos.
- El gasto en educación por niño se ha mantenido prácticamente igual desde 2010.
- La proporción de la ayuda destinada a la educación se redujo del 9,3% en 2019 al 7,6% en 2022.

RECOMENDACIONES

El liderazgo es importante en la educación. Ayuda a las instituciones educativas, a los sistemas educativos y a las sociedades a hacer cambiar y mejorar. Los líderes no actúan por su cuenta, responden a otros actores que ayudan a cambiar el sistema político: parlamentarios, investigadores, organizaciones internacionales, sociedad civil, sindicatos, medios de comunicación y muchos otros. Todos ellos ejercen el liderazgo, contribuyendo a influir en los países hacia objetivos educativos específicos y sociales más amplios. Algunos políticos, por ejemplo, han hecho de la educación inclusiva y equitativa de buena calidad una prioridad en sus países mediante reformas con visión de futuro y una adecuada asignación de recursos. Pero antes de ahondar en el "cómo" del liderazgo -y correr el riesgo de que se convierta en un fin en sí mismo- es importante no perder de vista el "qué" se pretende conseguir con el liderazgo.

El liderazgo se ejerce de muchas maneras y de múltiples formas, dadas las diferencias de contextos, valores, personalidades y organizaciones. Y la gama de resultados a los que contribuyen los líderes es tan amplia que centrarse en uno solo por conveniencia analítica subestima todo su impacto. Las historias de buenos líderes inspiran, pero sólo pueden ofrecer lecciones directas a quienes puedan encontrarse en situaciones similares. El reto consiste en partir de estas historias individuales y centrarse en los mecanismos institucionales que nutren en lugar de sofocar a los líderes con talento, de todos los estilos y procedencias, y en todos los contextos. En muchos países, los líderes educativos suelen considerarse únicamente administradores o gestores. Sin embargo, en los últimos años algunos países han reconocido el alcance de sus funciones y han sentado las bases para su profesionalización. Otros países incluso han tomado medidas para dar forma a los enfoques del liderazgo, instando a los líderes a comprometerse más con quienes les rodean. Sin embargo, el cambio puede ser lento al afectar a culturas y tradiciones arraigadas.

Las cuatro recomendaciones de este informe se centran en las medidas que pueden adoptar los gobiernos para fomentar el liderazgo en la educación en las escuelas y en la administración pública. Se apoyan en cuatro dimensiones del papel de un líder educativo que son relevantes para que dirijan con eficacia, tanto si trabajan en una escuela como en una oficina educativa gubernamental: establecer expectativas, centrarse en el aprendizaje, fomentar la colaboración y desarrollar capacidades. Estas dimensiones deberían ser la base sobre la que construir estrategias nacionales coherentes de liderazgo educativo que abarquen todos los niveles del sistema. Para que un sistema educativo funcione bien, es necesario que los líderes de los distintos niveles trabajen en la misma dirección para alcanzar objetivos comunes.

RECOMENDACIÓN 1. PROMOVER LA CONFIANZA Y EL EMPODERAMIENTO

Crear las condiciones propicias para que las y los directores de escuela mejoren la educación

No puede haber liderazgo cuando no hay oportunidad para la toma de decisiones. Los líderes educativos contribuyen a la mejora de la educación en todas las circunstancias y contextos, pero su influencia es mayor cuanto más se confía en ellos para que utilicen sus competencias. Por ello, los sistemas educativos deben dotar a los directores de centros escolares de autonomía suficiente para gestionar los recursos financieros y humanos y tomar decisiones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje.

Pero la introducción de la autonomía no será suficiente sin medidas de apoyo. Los gobiernos deben tener claro el alcance de la autoridad que tienen los líderes escolares en la toma de decisiones. Deben asignar los recursos adecuados de forma oportuna, equitativa y predecible. Los líderes escolares deben rendir cuentas a los gobiernos y a las comunidades sobre el uso responsable de estos recursos para lograr resultados educativos factibles. Los gobiernos deben desarrollar la capacidad de los líderes para utilizar los recursos de forma eficaz y su propia capacidad para supervisar las escuelas y utilizar la información de forma eficiente. La confianza debe desarrollarse aún más mediante un compromiso significativo y regular. Y los gobiernos deben ser conscientes de los posibles inconvenientes de una mayor autonomía y proteger a los líderes escolares de ellos.

RECOMENDACIÓN 2. SELECCIONAR, DESARROLLAR Y RECONOCER

Invertir en la profesionalización de los directores de escuela

a. Seleccionar directores con talento a través de una contratación inclusiva

Los enfoques de contratación deben ser integradores y reconocer que puede encontrarse un buen potencial de liderazgo en quienes son "modestos y sorprendidos de ser señalados como líderes eficaces". Es probable que las personas con talento se desanimen si los procesos son cerrados y poco equitativos. Aunque puede haber vías alternativas para convertirse en líder escolar, es muy poco probable que alguien pueda ser nombrado fuera del grupo de profesores actuales. Por lo tanto, tiene sentido que la formación inicial del profesorado incorpore elementos de desarrollo del liderazgo. La detección de talentos y la planificación de la sucesión deben ser componentes integrales de las estrategias de contratación. Cuando las circunstancias lo permitan, es deseable ofrecer por adelantado puestos de dirección y liderazgo. Sin embargo, es crucial garantizar que estos enfoques estén libres de prejuicios, estereotipos y favoritismos, y evitar las estructuras jerárquicas, el partidismo o el clientelismo.

Los criterios de selección deben estar claramente definidos y ser objetivos y transparentes para garantizar que los candidatos cualificados, independientemente de su procedencia o sexo, tengan las mismas oportunidades de demostrar sus diversas capacidades de liderazgo. La política no debe desempeñar un papel en la elección de las y los líderes escolares. La falta de diversidad en los puestos directivos es un problema para la toma de decisiones educativas a todos los niveles. En la actualidad, 8 de cada 10 países no disponen de medidas para garantizar una representación equilibrada. Los procesos de selección abiertos podrían ayudar a reducir la disparidad en la representación en los puestos de liderazgo, pero puede ser necesario establecer cuotas temporales cuando persistan los problemas.

Los mejores profesores no tienen por qué ser los mejores directores, y hay que tener cuidado de no dar a entender que el puesto de director es una recompensa para los mejores profesores. Por otra parte, ser un buen profesor es importante para tener éxito como director. La revisión de los procesos de selección para este informe muestra que casi todos los países consideran la experiencia docente como un requisito previo para ser líder escolar. Pero sólo unos 3 de cada 10 especifican también la experiencia en gestión. Por tanto, los criterios de selección deben ampliarse y diversificarse.

b. Preparar, formar y apoyar a los directores de centros escolares para que se centren en las dimensiones esenciales de su función.

Una revisión global de los cursos de formación realizada para este informe, tanto previos al servicio como en servicio, sugiere que apenas la mitad de los cursos de formación se centran en alguna de las cuatro dimensiones de liderazgo instructivo, expectativas y visión, colaboración y alianzas, y desarrollo del personal - y sólo un tercio en las cuatro. Los programas de formación deben prestar atención a cada una de estas cuatro dimensiones, pero tienden a ser fundamentalmente académicos y no distinguen entre las necesidades que surgen en las distintas etapas de la carrera profesional.

Algunos tipos de apoyo, como la inducción, el entrenamiento y la tutoría, son críticos para el éxito de los líderes novatos y de carrera temprana, pero su papel se minimiza. Sólo 3 de cada 10 países cuentan con reglamentos para ofrecer formación a los nuevos directores tras su nombramiento. Los programas de preparación deben incluir un elemento de aprendizaje práctico o experimental y contar con el apoyo de entrenadores y mentores.

Los programas de desarrollo profesional deben colmar las lagunas, especialmente en el caso de los líderes cuya formación previa no cubría las cuatro dimensiones básicas. Las competencias que pueden fomentarse incluyen una serie de buenas aptitudes de observación, escucha, sociales, emocionales y analíticas. La formación debe abarcar también todas las prioridades de reforma del gobierno para apoyar su aplicación, incluida la familiarización de los líderes escolares con la legislación y los reglamentos básicos, y el desarrollo de habilidades prácticas en la gestión de datos, financiera, de recursos humanos y pedagógica. En última instancia, los directores necesitan sentirse cómodos a la hora de tomar decisiones. Una cuarta parte de los directores escolares de países de ingresos medio alto y alto han expresado la necesidad de formación en estas áreas. Se necesitan conocimientos especializados para aplicar políticas de inclusión y de transformación digital. Otras áreas de política educativa, como la ecologización y la salud y la nutrición, también requerirán que los líderes escolares desarrollen capacidades.

Con un abanico cada vez más amplio de responsabilidades, el liderazgo se asocia a menudo con el estrés y el agotamiento. Por lo tanto, es necesario dar acceso a servicios profesionales de asesoramiento y salud mental, y crear una red de apoyo dentro del entorno escolar donde los líderes puedan discutir los retos y buscar ayuda. Los costes de estas inversiones se verán compensados porque los líderes escolares suficientemente apoyados tendrán menos probabilidades de renunciar.

FIGURA 4:

No todas las dimensiones del liderazgo están igualmente integradas en los marcos nacionales de estándares profesionales

Porcentaje de países con marcos nacionales de estándares profesionales, por dimensiones y prácticas de liderazgo, 211 sistemas educativos



Fuente: Análisis del Informe GEM a partir de los perfiles de país PEER

c. Establecer y aplicar normas de liderazgo escolar y reconocer sus logros

En todo el mundo, casi la mitad de los países han adoptado normas profesionales nacionales independientes o marcos de competencias que esbozan las competencias requeridas de los directores escolares aspirantes y en ejercicio e indican las prácticas deseables. Las normas son especialmente importantes cuando la percepción de las funciones de los directores escolares se limita a la administración y la gestión. Ayudan a comunicar las prioridades nacionales y pueden utilizarse para orientar la selección, la preparación y la formación. Pero no deben crear uniformidad y deben reflejar el contexto educativo y cultural del país, evitando la tentación de importar normas de otros países sin adaptarlas al contexto local.

El desempeño de los líderes escolares debe evaluarse en relación con estos estándares y los resultados educativos deseados. La intención primordial de dicha evaluación debe ser formativa: dar retroalimentación y recomendar cambios en la práctica. Los sistemas de evaluación pueden usarse como base para desarrollar un proceso de certificación que reconozca las competencias profesionales de los líderes escolares. Los sistemas de evaluación bien organizados pueden utilizarse además para desarrollar vías de promoción profesional.

RECOMENDACIÓN 3. COMPARTIR

Fomentar el liderazgo compartido y las culturas escolares colaborativas

A veces se piensa en el liderazgo como una serie de actos heroicos. Pero los líderes escolares no son ni deben ser vistos como héroes; no es posible que lo hagan todo y lo hagan solos. Necesitan liderar mediante la colaboración para lograr objetivos comunes, de modo que todas las partes interesadas se sientan motivadas para trabajar en la misma dirección utilizando sus respectivos puntos fuertes.

El estatus de liderazgo debe tener raíces más profunas que una posición de poder. Debe ganarse mediante una práctica diaria que demuestre integridad, compromiso, capacidad y humanidad. Estas cualidades se refuerzan si las funciones de liderazgo se comparten, formal e informalmente, con los miembros de un equipo directivo (por ejemplo, el vicedirector o los jefes de departamento), el profesorado y el personal de apoyo escolar, el alumnado, los padres, las madres y los miembros de la comunidad. Los directores de centro deben saber cómo utilizar las estructuras, como los comités de gestión escolar y los consejos de alumnos, como foros de consulta y participación. Estas relaciones de colaboración refuerzan la gobernanza, mejoran la toma de decisiones, aumentan la responsabilidad y fomentan entornos inclusivos y resistentes. Deben elaborarse y aplicarse políticas sobre liderazgo escolar compartido. Sin embargo, sólo alrededor de la mitad de los países hacen hincapié en la colaboración docente en sus normas de liderazgo. Y apenas un tercio de los programas de liderazgo examinados para este informe se centró en fomentar la preparación de los líderes escolares para compartir responsabilidades mediante la apertura, la colaboración y las alianzas.

Los programas de desarrollo profesional deben, por tanto, ayudar a los directores de escuela a clarificar funciones; delegar responsabilidades; capacitar a colegas, alumnos y padres y reconocer sus contribuciones únicas; crear un entorno en el que todos se sientan valorados; establecer canales de comunicación claros y mecanismos regulares de retroalimentación; crear equipos; y ver la escuela como una organización de aprendizaje que trabaja por objetivos comunes.

RECOMENDACIÓN 4. INVERTIR EN LOS LÍDERES DEL SISTEMA

Desarrollar la capacidad de los funcionarios de educación para actuar como líderes del sistema

Los responsables del sistema educativo figuran entre los agentes educativos menos estudiados y, muy posiblemente, no suficientemente preparados. Sin embargo, se les confían importantes responsabilidades para iniciar y aplicar las reformas del sistema educativo promovidas por el gobierno y apoyar los procesos de garantía de la calidad. A veces, en lugar de capacitarlos, sus funciones se externalizan o se transfieren a nuevas estructuras de gobierno.

Los mismos retos que afectan a la profesionalización de los directores de escuela se agravan en el caso de estos funcionarios. Los procesos de contratación y selección tardan en cambiar porque las reformas de la administración pública avanzan a un ritmo lento. La preparación y el desarrollo profesional se ven obstaculizados por el hecho de que la experiencia en el sector educativo puede no ser un requisito previo. Esto hace muy difícil que los funcionarios cumplan una de sus principales funciones: dirigir el apoyo a la instrucción. Además, tienden a considerar que su función es de control más que de apoyo. Los mecanismos de evaluación carecen de objetivos mensurables, que podrían utilizarse para dar retroalimentación.

Los programas de desarrollo profesional deben capacitar a los funcionarios de educación, haciendo hincapié en el liderazgo pedagógico y la garantía de calidad. En entornos cada vez más complejos, los funcionarios de la educación también necesitan preparación en gestión de crisis.

Recursos relacionados

WIDE

La Base de Datos Mundial sobre la Desigualdad en la Educación (WIDE)
analiza datos de más de 160 países para permitirle comparar los resultados educativos en 3 niveles, según los factores que se asocian a la desigualdad. El sitio web muestra las desigualdades en la educación de la primera infancia por sexo, ubicación, riqueza y origen étnico.

www.education-inequalities.org

SCOPE

Scoping Progress in Education (SCOPE)
resume los principales hechos y tendencias de la educación en el mundo a través de cinco temas: Acceso, equidad, aprendizaje, calidad y financiación.

www.education-progress.org

VIEW

Visualizing Indicators of Education for the World (VIEW)
proporciona estimaciones de las tasas de no escolarización y de finalización de estudios utilizando múltiples fuentes de datos para calcular series cronológicas por países y regiones y resolver los problemas de puntualidad y coherencia asociados a los datos de las encuestas

www.education-estimates.org

PEER

Profiles Enhancing Education Reviews (PEER)
proporciona datos cualitativos comparables sobre políticas y leyes educativas a nivel nacional, abarcando la inclusión, la financiación para la equidad, la educación sobre el cambio climático, la regulación de los proveedores no estatales en la educación, la educación sexual integral, la tecnología y el liderazgo.

Los nuevos perfiles del PEER sobre liderazgo para 211 sistemas educativos revisan la legislación y las políticas sobre selección, preparación y condiciones de trabajo de los directores.

www.education-profiles.org

Contenido relacionado:

- 17 documentos de referencia
- Resumen del informe en más de 20 idiomas
- Informe sobre género (mediados de 2025)
- Informe sobre juventud (finales de 2025)
- Cuatro ediciones regionales:
  - Europa Central y Oriental, Cáucaso, Asia Central sobre liderazgo e inclusión (feb 2025)
  - América Latina en el liderazgo distribuido (abril 2025)
  - Asia Oriental sobre liderazgo distribuido y transformación digital (junio de 2025)
  - Spotlight en África sobre liderazgo pedagógico (octubre de 2025)

ED/GEM/MRT/2024/TB/1
https://doi.org/10.54676/MFOK4449