

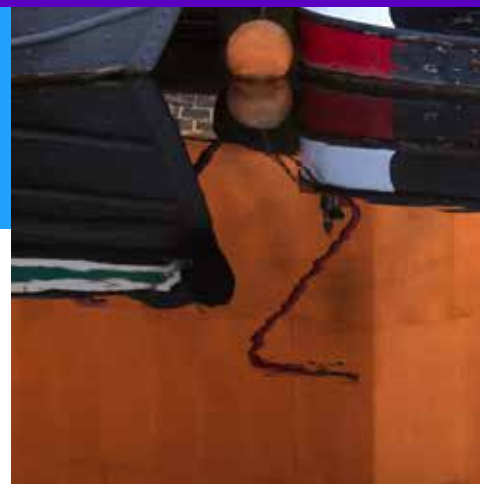
**BRITISH  
COUNCIL**



**Estándares y prácticas  
de liderazgo escolar  
en un contexto global**

# Liderazgo para el cambio

**Editado por Susan Douglas CBE**



# Índice

## Prólogo

03

## Sección uno: El papel del líder escolar

05

Estándares de liderazgo escolar: introducción de estándares para líderes escolares en las provincias de Khyber Pakhtunkhwa y Punjab, Pakistán	06
Estándares de liderazgo escolar: directrices digitales para líderes escolares en Sudáfrica	14
Liderazgo pedagógico: mejorando resultados para todos los niños	19
El papel del líder escolar como eje de la comunidad: el contexto keniano	35
El papel del líder escolar en la creación de una educación inclusiva en el Líbano	39

## Sección dos: Apoyo al desarrollo de líderes escolares

47

La necesidad del desarrollo profesional continuo para directores escolares en el Líbano	48
Cambiar mentalidades, liberar el potencial y facilitar el cambio: el poder particular del coaching para los líderes escolares	58
Mentalidad de los líderes escolares: brilla, brilla, estrella docente, lo que piensas es lo (eficaz) que eres	63
¿Por qué es importante la colaboración entre escuelas y cómo podemos lograr que funcione?	74
Liderar la colaboración entre escuelas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje	84

## Sección tres: El liderazgo escolar en la práctica

92

Estándares de liderazgo escolar en uso en Nigeria: ¿qué diferencia marcan?	93
Liderazgo educativo: fomento de modelos ejemplares a través de los Premios Nacionales a los Docentes en la India	102
El papel del director escolar en la mejora de la calidad de la educación en Irak	106
Liderazgo pedagógico en contexto	109
Liderazgo pedagógico y práctica docente	120
Liderando el aprendizaje para la igualdad de género en Kenia	123
Liderazgo en acción: mejora de la inclusión y del rendimiento académico de estudiantes con discapacidad en la gobernación de Menofiya, Egipto	126
Transformando la educación a través del liderazgo inclusivo: impacto del proyecto Lenguaje para la Resiliencia en Adjumani, Uganda	129
Una buena escuela es necesaria, pero no suficiente: cómo un enfoque territorial del desarrollo comunitario, desde la cuna hasta la incursión laboral, está ayudando a transformar los resultados de infantes, niños y jóvenes en el Reino Unido	132
Mejora de las prácticas docentes en la Escuela Secundaria Gubernamental Modelo para Niñas, Chungi n.º6, Multan, Pakistán	135

## Colaboradores

138



# Prólogo

**Marina Gautier, Directora de Política y Análisis para la Enseñanza del Inglés y la Educación Escolar, British Council**

Desde la adopción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en 2015, países de todo el mundo han reflexionado sobre sus avances en la creación de sistemas escolares de alta calidad, inclusivos y equitativos<sup>1</sup> que ayuden a los jóvenes a desarrollar los conocimientos, habilidades y valores necesarios para vivir y trabajar en una economía globalizada, y para contribuir de manera responsable tanto a nivel local como global. Inevitablemente, esto ha puesto el foco en quienes pueden influir en los resultados de los estudiantes: el personal educativo.

Desde que John Hattie publicó por primera vez en 2008 su síntesis de más de 800 metaanálisis relacionados con el rendimiento académico<sup>2</sup>, existe un amplio consenso en que la calidad de la enseñanza dentro de un entorno es el factor que más influye en el aprendizaje de los alumnos. Pero, ¿quién influye en esos docentes y en la calidad de lo que imparten? Sin duda, la formación inicial del profesorado, junto con su formación académica, sus valores y su motivación, desempeñan un papel importante, pero la función del director del centro educativo también es fundamental. Como observan Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins en su artículo *Seven strong claims about school leadership* (2010<sup>3</sup>, revisado en 2019<sup>4</sup>), «los directores escolares exitosos mejoran la enseñanza y el aprendizaje y, por lo tanto, los resultados de los alumnos... de manera más poderosa a través de su influencia en la motivación y el compromiso del personal, en las prácticas docentes y en el desarrollo de las capacidades de liderazgo del profesorado».

Por ello, en el British Council hemos decidido centrar parte del trabajo que realizamos con los legisladores de todo el mundo en estos líderes escolares y en el papel fundamental que desempeñan en la mejora de los resultados de los alumnos. Recientemente, reunimos a legisladores de 15 países para examinar específicamente el papel del líder escolar en el seno de sus comunidades y el impacto que pueden tener las relaciones positivas con los padres, por ejemplo, en lo que respecta a la defensa de la educación de las niñas. También hemos apoyado el desarrollo de normas para directores de escuela en Pakistán, Nepal y Nigeria con el fin de garantizar que exista una expectativa común sobre lo que es un buen liderazgo escolar, lo que permite a los legisladores ofrecer un desarrollo profesional adecuado, crear procedimientos de contratación sólidos y apoyar a quienes aspiran a ocupar puestos de dirección escolar.

<sup>1</sup> Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la UNESCO.

<sup>2</sup> Hattie, J. (2008). *Aprendizaje visible: una síntesis de más de 800 metaanálisis relacionados con el rendimiento*. Abingdon: Routledge.

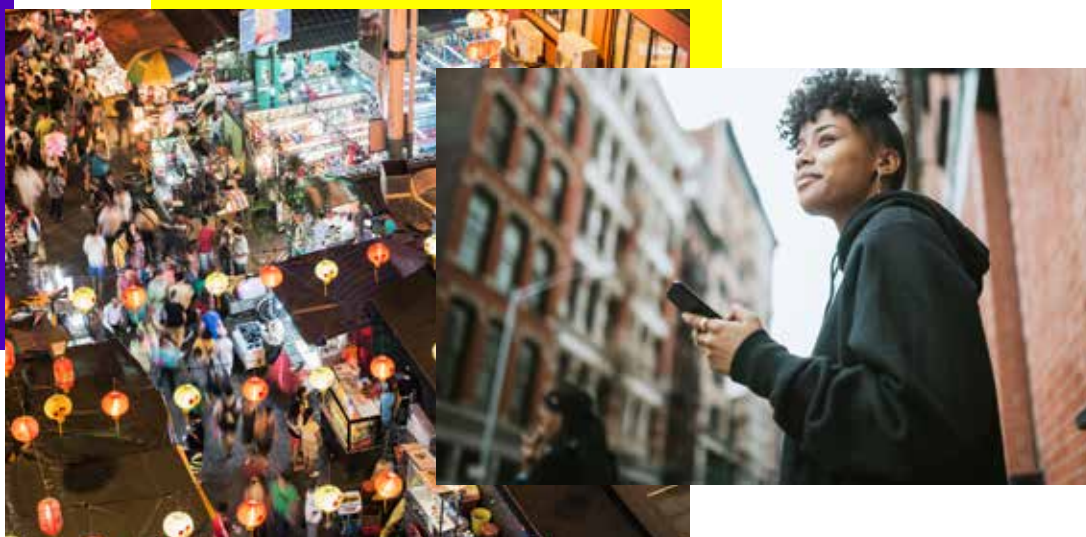
<sup>3</sup> Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2010). *Siete afirmaciones sólidas sobre el liderazgo escolar exitoso*. Nottingham: Colegio Nacional para el Liderazgo Escolar.

<sup>4</sup> Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2019). *Seven Strong Claims About Successful School Leadership Revisited*. Abingdon: Routledge.

Reconocemos también la importancia del liderazgo pedagógico (instructional leadership), dado su potencial impacto en la calidad de la enseñanza en el aula y, por lo tanto, en los resultados de los alumnos. Como señalan Leithwood y sus colegas <sup>5,6</sup>, el tipo de liderazgo que tiene un impacto más significativo en los resultados de los alumnos «se centra en... desarrollar las habilidades de los profesores, proporcionar apoyo educativo y supervisar el aprendizaje de los alumnos». Por lo tanto, la capacidad de una escuela para mejorar y mantener los resultados de los alumnos depende de su enfoque del liderazgo educativo. En este sentido, nos complace incluir el capítulo de la Dra. Jane Doughty sobre el pensamiento que subyace al liderazgo educativo, en el que se analiza detenidamente lo que implica a nivel práctico. Asimismo, reflexiona sobre lo que esto significa para los líderes escolares y los legisladores en términos de su implementación a nivel sistémico. Hemos alineado nuestro trabajo con este enfoque, y el impacto real de este se ejemplifica en varios de los estudios de casos, recopilados en todo el mundo, que se incluyen en esta publicación y demuestran lo eficaz y sostenible que puede ser el liderazgo educativo.

La publicación se divide en tres secciones y recoge contribuciones de los distintos países con los que trabajamos. La primera sección aborda el papel del líder escolar; la segunda incluye artículos sobre cómo podemos apoyar el desarrollo de los líderes escolares y la tercera ofrece varios casos prácticos interesantes e innovadores. Legisladores y académicos de diversos ámbitos han tenido la amabilidad de aceptar nuestra invitación para compartir sus conocimientos, enfoques y experiencias en relación con el impacto positivo que un liderazgo escolar eficaz puede tener en un sistema. Sabemos que no hay una única respuesta, ni una única fórmula para el éxito, pero mediante la colaboración y el diálogo podemos crear colectivamente las condiciones para tomar decisiones informadas sobre la mejor manera de atender a nuestros alumnos.

Con el debido agradecimiento a nuestros socios y colaboradores, me complace presentar esta publicación y espero que estas narrativas basadas en la evidencia proporcionen estímulos para un mayor debate y reflexión.



<sup>5</sup> Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2010). Siete afirmaciones sólidas sobre el liderazgo escolar exitoso. Nottingham: Colegio Nacional para el Liderazgo Escolar.  
<sup>6</sup> Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2019). Siete afirmaciones sólidas sobre el liderazgo escolar exitoso revisadas. Abingdon: Routledge.



**Sección uno**

**El papel del  
líder escolar**



## Estándares de liderazgo escolar: introducción de estándares para directores escolares en las provincias de Khyber Pakhtunkhwa y Punjab, Pakistán

**Gohar Ali Khan, Director de la Dirección de Currículo y Formación del Profesorado, Gobierno de Khyber Pakhtunkhwa (Pakistán); Muhammad Ali, British Council; Jane English, Consultora Internacional**

### Introducción

Pakistán es un país grande y diverso que se enfrenta a numerosos retos en el sector educativo. Cuenta con 227,506 instituciones, que emplean a 1,625,747 docentes y atienden a 42,576,130 estudiantes, en una nación que obtiene sistemáticamente resultados inferiores a los de sus vecinos del sur de Asia y a los de países con una renta per cápita similar<sup>1</sup>. Pakistán también se encuentra entre los países del E9<sup>2</sup> que tienen las poblaciones sin escolarizar más altas del mundo<sup>3</sup>.

El Marco Nacional de Política Educativa de 2018 identifica tres desafíos clave:

1. Abordar el elevado número de niños sin escolarizar y garantizar que los niños matriculados completen su educación.

Pakistán se enfrenta a uno de los retos más importantes del mundo en lo que respecta a los niños sin escolarizar (OOSC). A pesar de los recientes avances en la reducción del porcentaje de OOSC, que ha pasado del 44% en 2016-2017 al %\* en 2021-2022, durante ese período el número absoluto aumentó de 22,02 millones (excluyendo AJK (Azad Jammu y Cachemira) y GB Gilgit-Baltistán)) a 26,21 millones, y solo el 7% de los que comienzan el primer grado llegan al quinto grado<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Pakistan Institute of Education (2024). Pakistan Education Statistics 2021–22. Ministry of Federal Education and Professional Training, Government of Pakistan, Management Information System (MIS) Wing, Pakistan Institute of Education.

<sup>2</sup> In 'E9', the E stands for education and the 9 represents the following nine countries: Bangladesh, Brazil, China, Egypt, India, Indonesia, Mexico, Nigeria and Pakistan, representing over half of the world's population and 70 per cent of the world's illiterate adults.

<sup>3</sup> Ministry of Federal Education and Professional Training (2018). The National Education Policy Framework 2018. Available at: <https://www.mofept.gov.pk/Policies>

<sup>4</sup> Pakistan Institute of Education (2024). Pakistan Education Statistics 2021–22. Ministry of Federal Education and Professional Training, Government of Pakistan, Management Information System (MIS) Wing, Pakistan Institute of Education.

\*Nota de Traductor: En el documento original en inglés no aparece esta cifra.

## 2. Abordar la educación uniforme para todos los niños.

Existe una enorme disparidad en todo el país en relación con las oportunidades de acceso a la educación y la calidad de la misma.

«Para ofrecer un acceso equitativo a las oportunidades económicas y sociales a todos los niños, Pakistán debe proporcionar servicios educativos estandarizados en los distintos sistemas escolares. Esto implica la estandarización de los planes de estudio y los libros de texto, normas comunes de enseñanza y aprendizaje, dominio de varios idiomas y revisión periódica de los resultados del aprendizaje para determinar la uniformidad de los resultados del aprendizaje en los sistemas públicos, privados y madrasas»<sup>5</sup>.

## 3. Ofrecer educación de calidad a todos los niños del país y abordar la calidad de la enseñanza que reciben en las aulas.

Además de la disparidad en el acceso en todo el país, existen enormes diferencias en el nivel y la calidad de la educación que reciben los niños matriculados en los distintos sistemas educativos del país<sup>6</sup>. «Los resultados educativos de los niños pakistaníes, medidos a través de una encuesta nacional de evaluación por muestreo (2014), muestran que los niños rinden muy por debajo de los estándares nacionales exigidos en todas las provincias y no alcanzan el dominio mínimo de matemáticas, lectura y lengua (según la definición del Gobierno nacional). Esto está directamente relacionado con la calidad de la enseñanza que reciben en el aula por parte de los profesores»<sup>7</sup>.



<sup>5</sup> Ministerio de Educación Federal y Formación Profesional (2018). Marco de la Política Nacional de Educación 2018. Disponible en: <https://www.mofept.gov.pk/Policies>

<sup>6</sup> Instituto de Educación de Pakistán (2024). Estadísticas educativas de Pakistán 2021-22. Ministerio de Educación Federal y Formación Profesional, Gobierno de Pakistán, Departamento de Sistemas de Información Gerencial (MIS), Instituto de Educación de Pakistán.

<sup>7</sup> Ministerio de Educación Federal y Formación Profesional (2018). Marco de la Política Educativa Nacional 2018. Disponible en: <https://www.mofept.gov.pk/Policies>

## Fundamentos para la introducción de estándares para directores escolares

En este contexto, tanto el Gobierno federal como los gobiernos provinciales de Pakistán han reconocido la importancia del liderazgo escolar para crear una educación de alta calidad. En colaboración con el British Council, se decidió introducir estándares para directores de escuela en las provincias de Khyber Pakhtunkhwa y Punjab.

En marzo de 2022, una revisión del liderazgo escolar en Pakistán formuló siete recomendaciones para reforzar el liderazgo escolar en el país con el fin de mejorar los resultados de los alumnos.

- ❖ **Recomendación 1:** El desarrollo de estándares para directores de escuela (un marco de competencias).
- ❖ **Recomendación 5:** El desarrollo de un marco para la gestión del rendimiento de los profesores y directores.
- ❖ **Recomendación 7:** Revisión del sistema de nombramiento de directores.

Las recomendaciones 5 y 7 no podrían aplicarse sin crear y aplicar primero unos estándares para los directores escolares en Pakistán.



## Cómo se crearon conjuntamente los estándares para los directores escolares

Los estándares se crearon para ayudar a los directores escolares a desarrollar y mejorar su liderazgo y a crear un vocabulario común sobre liderazgo. También facilitarán el desarrollo futuro de sistemas y procesos eficaces que garanticen un liderazgo de alta calidad y mejores resultados de los alumnos en todas las escuelas de Pakistán.

Los estándares para directores escolares se crearon de forma conjunta mediante un enfoque colaborativo, que incluyó reuniones presenciales y seminarios web. Dos consultores internacionales del British Council llevaron a cabo una revisión bibliográfica que proporcionó una visión de las prioridades de la educación en Pakistán y se realizaron varias consultas en línea con las partes interesadas (funcionarios de educación y líderes escolares actuales y futuros) para comprender qué se necesitaba. Se creó un grupo de trabajo en cada provincia, compuesto por 15 miembros de la comunidad educativa y dos facilitadores de apoyo. Los grupos de trabajo y los consultores colaboraron en línea para:

- Identificar el impacto deseado que la introducción de los estándares debería tener en el sistema educativo.
- Aclarar las responsabilidades clave de los directores de escuela.
- Identificar los retos que se plantean en relación con la elaboración, difusión e integración de los estándares.
- Identificar cómo podrían utilizar los estándares los aspirantes a directores escolares, los directores escolares y los funcionarios de educación.
- Revisar los estándares de cuatro países diferentes y extraer aprendizajes relevantes.
- Aclarar las áreas clave que los miembros del grupo de trabajo querían incluir en los estándares.
- Examinar las lecciones que se pueden extraer de la introducción de estándares para docentes en Pakistán.

Los estándares consisten en un conjunto de cinco áreas clave relevantes para los directores de escuelas en Pakistán. Tienen en cuenta la diversidad cultural del país y son flexibles, con el fin de proporcionar un marco que pueda utilizarse de manera eficaz en cualquier provincia y en cualquier tipo de escuela.

## Estándares para directores de escuela

El marco comprende cinco áreas clave:

1. Liderar la escuela hacia el futuro
2. Dirigir y gestionar la enseñanza y el aprendizaje (liderazgo pedagógico)
3. Dirigir, gestionar y desarrollar al personal
4. Dirigir y gestionar la organización
5. Liderar en la comunidad

Cada una de estas cinco áreas clave consta de:

- ⌘ Conocimiento y comprensión
- ⌘ Habilidades
- ⌘ Declaración de evaluación: demostración de conocimientos y habilidades en la práctica

## Los niveles

Los estándares se pueden alcanzar en tres niveles diferentes:

1. En desarrollo
2. Competente
3. Avanzado

Esto permite a los directores de escuela ver el progreso secuencial en liderazgo que existe en los estándares: el nivel dos se basa en el nivel uno, y el nivel tres se basa en los niveles uno y dos.



## Plan de implementación

Se elaboró un plan de implementación en ocho etapas:

- Etapas 1:** Aprobación y estado de los estándares
- Etapas 2:** Acuerdo sobre un proyecto piloto con varios directores de escuela
- Etapas 3:** Orientación de la comunidad educativa
- Etapas 4:** Introducción de los estándares a la comunidad educativa
- Etapas 5:** Seguimiento de la implementación desde el principio
- Etapas 6:** Evaluación de la implementación desde el principio
- Etapas 7:** Revisión de la implementación y los estándares
- Etapas 8:** Ampliación a todas las provincias y a Pakistán

La primera tarea importante fue obtener la aprobación de alto nivel por parte de las autoridades educativas. La experiencia en otros países ha demostrado que, si no se obtiene esta aprobación formal, los estándares no se introducen en absoluto o se hacen de una manera que tiene un impacto limitado. También se recomendó que se creara un grupo de evaluación y seguimiento y que este comenzara a trabajar en una fase temprana del proceso.

Se organizaron varios actos de presentación que tuvieron una buena acogida, a los que siguió la notificación formal de los Estándares para Directores de Centro en Pakistán. En Khyber Pakhtunkhwa, la aprobación fue otorgada por la Dirección de Currículo y Formación del Profesorado, y en Punjab, por la Academia Quaid-E-Azam para el Desarrollo Educativo (QAED).

Otra consideración clave para la introducción satisfactoria de las normas fue la disposición de la comunidad educativa para recibir y adoptar estos estándares en la etapa 3: Orientación de la comunidad educativa. Se decidió que esta fase debía seguir a la etapa 1, antes de la introducción de un proyecto piloto.



## El programa de orientación

Antes del lanzamiento completo de los estándares, la orientación de la comunidad educativa se consideró una prioridad muy alta, con lo cual se decidió ofrecer una formación específica. Como parte de esta formación, se pidió a los directores de los centros educativos que llevaran a cabo un proyecto en sus propios centros que, si se completaba con éxito, les permitiría obtener el Premio a la Excelencia en el Liderazgo Escolar. El programa de orientación se centró principalmente en el área clave dos de los estándares para directores: dirigir y gestionar la enseñanza y el aprendizaje (liderazgo pedagógico). Pakistán reconoce la importancia del liderazgo pedagógico para mejorar la calidad y los estándares de la educación, lo que conduce a una pedagogía eficaz y a mejores resultados de los alumnos.

«Cuanto más centren los líderes sus relaciones, su trabajo y su aprendizaje en la actividad fundamental de la enseñanza y el aprendizaje, mayor será su influencia en los resultados de los alumnos»<sup>8</sup>.

«El liderazgo educativo es el tipo de práctica de liderazgo más eficaz para mejorar los resultados del aprendizaje de los alumnos... El conjunto sustancial y profundo de investigaciones que han llevado a cabo durante muchos años diversos académicos e investigadores proporciona pruebas convincentes de que el liderazgo educativo tiene un efecto positivo constante en los resultados del aprendizaje de los alumnos en contextos diversos y cambiantes»<sup>9</sup>.

El programa de orientación proporcionó formación que ponía de relieve el cambio de mentalidad necesario en relación con la función de liderazgo del director de la escuela y las habilidades y conocimientos necesarios para dirigir la enseñanza y el aprendizaje (liderazgo pedagógico).

Tras la formación, la Dirección de Desarrollo Profesional de Khyber Pakhtunkhwa, el Departamento de Educación Escolar del sur de Punjab y la Dirección Federal de Educación, en colaboración con el British Council, crearon un Premio al Liderazgo Escolar e invitaron a los directores de escuela a participar llevando a cabo un proyecto en su centro. Los directores presentaron un plan de acción seguido de una evaluación del trabajo realizado. A continuación, expertos del Gobierno evaluaron estos proyectos y su impacto.

Faisal Khan Tarakai, ministro del Departamento de Educación Primaria y Secundaria del Gobierno de Khyber Pakhtunkhwa, afirmó: «Nuestra colaboración con el British Council ha dotado a algunos de nuestros directores escolares de las habilidades necesarias para llevar a sus centros hacia la excelencia. Esta asociación subraya la importancia de las conexiones internacionales para enriquecer nuestro panorama educativo, especialmente en Khyber Pakhtunkhwa».

<sup>8</sup> Robinson, V. (2011). Liderazgo centrado en el estudiante. San Francisco: Jossey-Bass.

<sup>9</sup> Le Fevre, D. (2021). Liderazgo educativo y por qué es importante. The Education Hub. Disponible en: <https://theeducationhub.org.nz/instructional-leadership-and-why-it-matters/>

Los proyectos tuvieron un impacto significativo en profesores y alumnos:

	Número de distritos participantes	Directores de centros educativos formados	Profesores que participaron en el proyecto	Estudiantes beneficiados	Directores de escuelas que obtuvieron el premio a la excelencia
<b>KP</b>	36	604	2,400	19,200	233, con 6 en nivel avanzado
<b>Punjab</b>	11	600			415

Los proyectos que cumplieron los criterios recibieron el Premio a la Excelencia en el Liderazgo Escolar y los directores fueron invitados a una prestigiosa ceremonia. De los 887 líderes escolares que participaron en este programa, 602 obtuvieron el Premio a la Excelencia.

La implementación de los estándares va por buen camino, y el siguiente paso es impartir formación a los directores sobre el área clave cinco: Liderazgo en la comunidad.

## Conclusión

La creación conjunta de los estándares y la garantía de que hubiera suficientes oportunidades para realizar consultas proporcionó a la comunidad educativa un sentido de pertenencia hacia ellas. Un éxito notable fue la metodología de los consultores, que elaboraron borradores de propuestas que el grupo de trabajo ajustó posteriormente para satisfacer las necesidades, el contexto y la cultura de Pakistán. Las consultas, tanto en línea como presenciales, fueron esenciales para que los miembros clave de la comunidad educativa pudieran contribuir y sentir que eran parte integrante del proceso. La obtención de la aprobación de las normas tanto a nivel federal como provincial fue el paso más importante para garantizar que el plan de implementación fuera aceptado por los directores de las escuelas y los funcionarios de educación. El amplio programa de orientación tuvo un gran éxito, ya que proporcionó formación específica para el liderazgo escolar y proyectos dentro de las escuelas que tuvieron un impacto directo en los resultados de los alumnos.

Los estándares de liderazgo escolar son de alta calidad. Han sido acogidas por los funcionarios de educación y tendrán un impacto importante en el liderazgo de las escuelas de todo Pakistán, lo que a su vez mejorará los resultados de los estudiantes en todo el país.





## Estándares de liderazgo escolar: directrices digitales para los líderes escolares de Sudáfrica

**Dra. Isabel Tarling, Directora Ejecutiva, Limina Education Services**

Sudáfrica es un país de extrema diversidad. En un mismo día es posible jugar en la nieve en Sutherland o Worcester y, tras un vuelo de dos o tres horas, disfrutar de las cálidas aguas tropicales de la costa de Natal. A lo largo de este diverso paisaje se encuentran sudafricanos nacidos en el país o procedentes de otros lugares, que hablan una multitud de lenguas y dialectos, ya sea alrededor de mesas familiares u hogueras comunitarias, o a través de pantallas digitales. En los espacios profundamente desiguales del país, numerosos desafíos amenazan con fragmentar a las comunidades, pero existe una ambición compartida de construir un futuro mejor para todos los ciudadanos, y especialmente para los niños y niñas del país.

Las tecnologías digitales han contribuido, en cierta medida, a reducir la desigualdad del sistema escolar del país para lograr una mayor equidad. En una escuela rural de la Provincia del Norte, los niños de las localidades cercanas son trasladados en autobús a la escuela, donde el director impulsa el aprendizaje digital en las aulas y en el laboratorio de informática, construido a pesar del acceso limitado y poco fiable a Internet en la zona. Cerca de Beaufort West, existe una escuela relativamente grande en la que la mayoría de los alumnos no tienen supervisión adulta y viven permanentemente en la residencia escolar; aquí, el profesor de séptimo grado ganó un premio nacional de tecnología por una campaña de vídeos de servicio público que creó con sus alumnos sobre el síndrome alcohólico fetal. De manera similar, en una escuela situada en el corazón de zonas afectadas por la violencia de bandas en Cape Flats, la integración de la tecnología es sólida y el alumnado destaca en matemáticas mediante el uso semanal de tabletas y computadoras dentro de un entorno escolar seguro. En estos y muchos otros casos similares, fue el liderazgo escolar el que impulsó la innovación para garantizar que el aprendizaje pudiera desarrollarse en beneficio de los niños y niñas más vulnerables. A pesar de los extremos y los múltiples ejemplos de desigualdad en el país, el aprendizaje digital, en sus múltiples formas y modalidades, tiene el potencial de crear un mayor acceso a las oportunidades y a las decisiones de vida.

El aprendizaje digital en el país se rige estratégicamente por el borrador del documento técnico sobre educación electrónica de 2004, Transforming Learning and Teaching through ICT (Transformar el aprendizaje y la enseñanza a través de las TIC)<sup>1</sup>. Este documento pedía el desarrollo de normas y estándares para guiar e informar el aprendizaje digital en las escuelas de Sudáfrica. Durante 2023 y 2024, el Proyecto de Desarrollo de Directrices Digitales respondió a este llamado a la acción y supervisó la elaboración de directrices digitales para alumnos, profesores, padres/cuidadores y comunidades, directores de escuelas e instituciones. Las directrices digitales se basaron en las recomendaciones y directrices del borrador del documento técnico sobre e-educación de 2004 para alcanzar cuatro objetivos clave:

- ❖ Articular una visión compartida para el aprendizaje digital en el sector de la educación básica de Sudáfrica.
- ❖ Esbozar claramente las prioridades, las áreas de interés y las áreas potenciales de desarrollo para los diferentes grupos y partes interesadas.
- ❖ Orientar las áreas de inversión de recursos, tiempo y compromiso a nivel local, regional, provincial y/o nacional.
- ❖ Hacer hincapié en la importancia de un enfoque del aprendizaje digital que abarque a toda la sociedad, en el que todas las partes interesadas tengan una comprensión común del uso de las tecnologías digitales y de cómo estas pueden apoyar y mejorar el aprendizaje en todos los niveles, edades y etapas.

Las directrices digitales fueron elaboradas conjuntamente por casi 100 voluntarios de todo el país como un marco acordado a nivel nacional para proporcionar apoyo y orientación en el proceso de aprendizaje digital de todos los alumnos, padres/cuidadores y miembros de la comunidad, educadores y directores de escuelas de Sudáfrica. En marzo de 2024, en la Lekgotla (reunión estratégica) nacional, las directrices digitales se presentaron a la comunidad educativa y a la ministra Angie Motshekga, y fueron aceptadas por el Departamento de Educación Básica para su adopción y puesta en marcha.



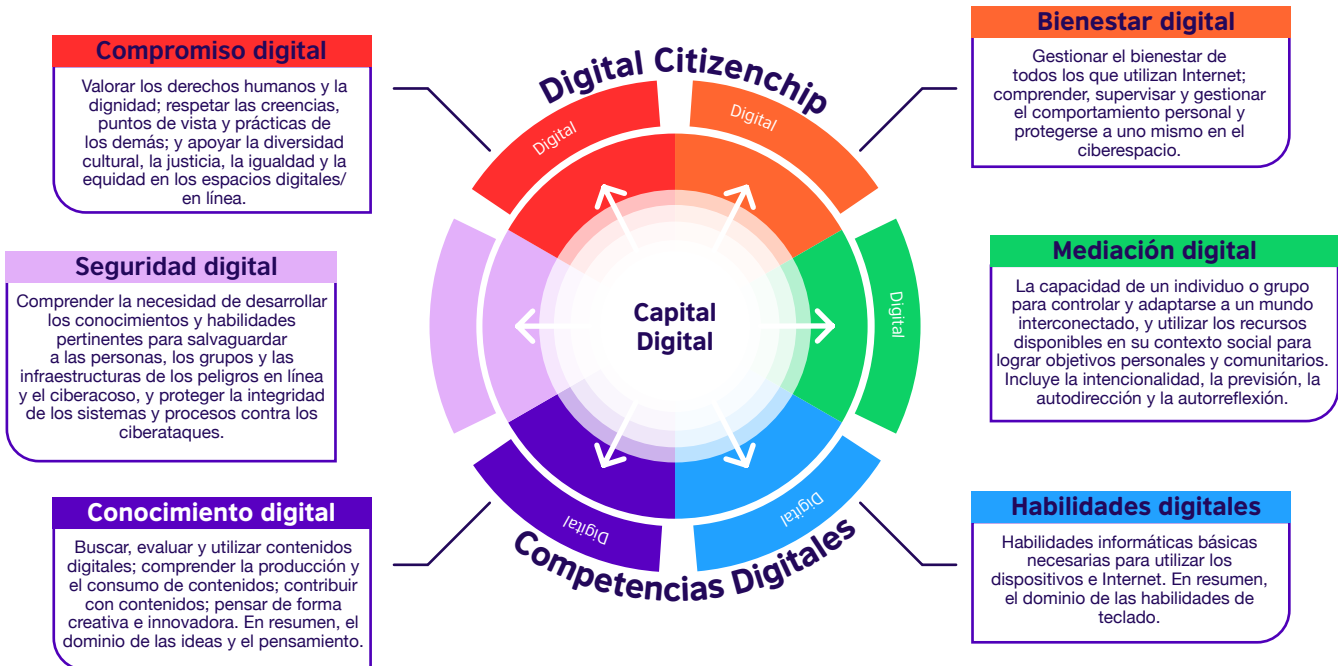
<sup>1</sup> Departamento de Educación (2004). Borrador del Libro Blanco sobre e-Educación. Disponible en: [https://www.gov.za/sites/default/files/gcis\\_document/201409/eeducation1.pdf](https://www.gov.za/sites/default/files/gcis_document/201409/eeducation1.pdf)



El desarrollo de directrices digitales para estudiantes, educadores y padres o cuidadores y comunidades resultó considerablemente menos complejo que el proceso de elaboración de directrices para los líderes educativos. Este proceso siguió una metodología de estudio Delphi, que incluyó dos talleres presenciales y 23 consultas en línea con los distintos grupos de interés. Una revisión bibliográfica dio lugar al documento base que orientó el primer taller presencial, en el que se desarrollaron y recopilaron ideas y prioridades individuales para cada grupo de directrices digitales. Estas ideas y prioridades guiaron posteriormente las reuniones mensuales en línea, en las que los grupos de interés colaboraron en un documento compartido para debatir, redactar y validar las directrices correspondientes a cada colectivo. A partir de estas interacciones se elaboró un borrador semiformal, que fue presentado en los últimos talleres presenciales para su validación, revisión y retroalimentación, dando lugar al documento final de directrices digitales<sup>2</sup>.

## Mapa de Capital Digital

Desarrollar los elementos del capital digital para acceder al aprendizaje digital y beneficiarse de él.



El principiante ha obtenido acceso a herramientas y recursos digitales.



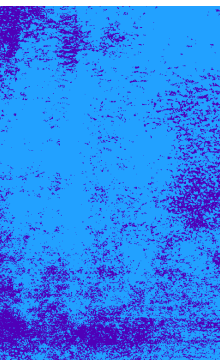
Uso avanzado para obtener beneficios de las herramientas y recursos digitales.

Fuentes: Dra. Isabel Tarling, 2023.

2 Tarling, I. (2024) Directrices digitales para el sector de la educación básica de Sudáfrica: borrador de directrices. Departamento de Educación Básica en colaboración con el British Council. Disponible en: <https://online.fliphtml5.com/qdphz/vzvo/#p=4>

Todas las directrices digitales se crearon siguiendo el marco de capital digital desarrollado a partir de la revisión bibliográfica. En consecuencia, se crearon directrices digitales para abordar el desarrollo de competencias digitales en términos de alfabetización digital y habilidades digitales. Las directrices también abordan el desarrollo de ciudadanos digitales competentes con conocimientos y habilidades en materia de seguridad digital/cibernética, participación digital, bienestar digital/cibernético y agencia digital. Las competencias digitales se sitúan en la base del círculo para enfatizar la importancia fundamental de desarrollar habilidades y alfabetización digitales que permitan el desarrollo de la ciudadanía digital. Los colores graduados de cada segmento del círculo representan la forma en que el aprendizaje digital puede, en ocasiones, ser débil en un área y fuerte en otra. También muestra que las áreas fuertes pueden volver a ser débiles cuando se introduce una nueva tecnología (por ejemplo, la IA), y la persona necesita aprender nuevas habilidades y formas de manejarla.

Las directrices digitales para los líderes educativos se dirigen al líder tanto en términos de sus propios conocimientos, habilidades, competencias digitales y ciudadanía, como de su papel en la organización, incluidas las responsabilidades y habilidades de liderazgo que necesitan para crear un entorno de aprendizaje digital para todos los usuarios. Las habilidades digitales que debe desarrollar un líder escolar se refieren a los conocimientos básicos y la comprensión del hardware y el software, las habilidades para navegar por las herramientas y recursos digitales, y el aprendizaje sobre las tecnologías emergentes y las habilidades de liderazgo digital necesarias para liderar digitalmente con el ejemplo. En el papel de líder escolar, las habilidades digitales se relacionan con la gestión del desarrollo de las habilidades digitales de la organización, el liderazgo del viaje de aprendizaje digital dentro de la organización y la incorporación de formas de medir el progreso hacia el logro de los objetivos a lo largo de la hoja de ruta del aprendizaje digital. Uno de los cocreadores voluntarios de las directrices digitales señaló: «El líder educativo no necesita necesariamente tener todos los conocimientos sobre todos y cada uno de los aspectos del aprendizaje digital, pero debe saber dónde obtener la información o, al menos, tener una forma de obtener ayuda cuando la necesite».





Las directrices digitales para líderes educativos también abordaron competencias digitales específicas, la ciberseguridad en sus espacios personales y profesionales, la participación digital, el bienestar cibernético y la agencia digital.

La creación conjunta de las directrices digitales reunió a actores de todos los ámbitos, desde profesores y directores, hasta funcionarios departamentales, el equipo del British Council, líderes de ONG y empresas, padres y otras partes interesadas. Su trabajo en el desarrollo de las directrices digitales proporciona a las escuelas y comunidades sudafricanas un plan de acción para ayudarles a desarrollar sus propias hojas de ruta de aprendizaje digital. Guiadas por su hoja de ruta de aprendizaje digital, cada escuela puede trazar sus objetivos y aspiraciones para el aprendizaje digital de todas las partes interesadas y, tal y como han destacado los voluntarios que las han creado, los directivos escolares pueden poner en marcha planes de sucesión para garantizar la sostenibilidad del proyecto de aprendizaje digital. Es importante destacar que el documento de directrices digitales ayuda a los responsables a nivel escolar, distrital o provincial a especificar cómo se pueden medir los objetivos de aprendizaje digital para determinar su impacto y progreso a lo largo del tiempo. En un sentido más amplio, las empresas, las instituciones públicas y privadas y las organizaciones no gubernamentales pueden utilizar las directrices digitales para desarrollar estratégicamente las competencias en la red educativa, desde los estudiantes de magisterio en formación, hasta los programas de apoyo para desarrollar las competencias y/o alfabetizaciones digitales en las comunidades o los programas de atención posterior. Está previsto que las directrices digitales se incluyan en una versión actualizada del documento técnico sobre la educación electrónica de 2004 y que se implementen progresivamente en las escuelas del país a partir de 2024.



## Liderazgo pedagógico: mejorando resultados para todos los niños

**Dra. Jane Doughty, CBE**

En su afán por elevar los estándares, los legisladores, los directores de centros educativos y otros profesionales de la educación reconocen que el objetivo fundamental de la escuela es proporcionar un entorno de aprendizaje que permita a todos los alumnos alcanzar su potencial.

La calidad del liderazgo pedagógico, tanto a nivel de liderazgo directivo como subdirectivo y medio<sup>1</sup>, es fundamental para lograr este entorno propicio y mejorar continuamente los resultados de los alumnos.

Como afirman Leithwood et al.: «El liderazgo pedagógico es, después de la enseñanza en el aula, el factor que más influye en el aprendizaje de los alumnos»<sup>2,3</sup>. Los mismos autores también destacan el tipo de liderazgo que tiene un impacto más significativo en los resultados de los alumnos: «El liderazgo pedagógico exitoso se centra en... desarrollar las habilidades de los docentes, proporcionar apoyo pedagógico [y] supervisar el aprendizaje de los alumnos». Por lo tanto, la capacidad de la escuela para mejorar y mantener los resultados de los alumnos depende de su enfoque del liderazgo pedagógico.

Este capítulo tiene como objetivos:

- Analizar el liderazgo pedagógico, tanto en lo que respecta a sus definiciones como a su relevancia.
- Examinar cómo el liderazgo pedagógico puede promoverse y desarrollarse en distintos contextos escolares.

<sup>1</sup> El liderazgo intermedio se refiere a los profesores que tienen responsabilidades de liderazgo fuera de su propia clase relacionadas con aspectos específicos del trabajo de la escuela, por ejemplo, jefe de departamento, jefe de asignatura, jefe de curso.

<sup>2</sup> Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Siete afirmaciones sólidas sobre el liderazgo escolar exitoso. Nottingham: NCSL.

<sup>3</sup> Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2019). Siete afirmaciones sólidas sobre el liderazgo escolar exitoso revisadas. Abingdon: Routledge.

## ¿Por qué es importante el liderazgo pedagógico?

El liderazgo pedagógico no es un concepto nuevo. Sus orígenes se remontan a la década de 1960 y, en las décadas posteriores, se ha convertido en uno de los modelos de liderazgo educativo más investigados. Como argumentan Hallinger<sup>4</sup> y Gumus et al<sup>5</sup>, el creciente interés por el liderazgo pedagógico a partir de 2005 ha estado influido por las exigencias de rendición de cuentas y por el impulso global para mejorar los resultados educativos de los jóvenes.

En muchas jurisdicciones resulta evidente que los legisladores y otros educadores conceden importancia a garantizar que los directores<sup>6</sup> y otros líderes escolares den la prioridad suficiente a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje y puedan lograr un equilibrio adecuado entre la dirección de la enseñanza y el aprendizaje y sus tareas administrativas.

El tema común que surgió de los estudios realizados en los años sesenta y setenta fue que un líder escolar eficaz era alguien que se centraba en la enseñanza y el aprendizaje, proporcionaba orientación y trabajaba duro para mejorar las prácticas pedagógicas. Los investigadores solían centrarse en estrategias concretas, como la evaluación de la calidad de la enseñanza, la retroalimentación al profesorado, el apoyo para mejorar la práctica docente o el seguimiento del progreso del alumnado y el establecimiento de objetivos de mejora.

Según Gumus et al.<sup>7</sup>, no fue hasta la década de 1980 cuando comenzaron a surgir modelos más holísticos de liderazgo pedagógico. Señalan que el modelo de Hallinger y Murphy de 1985 es el más citado, y que divide el liderazgo pedagógico en tres componentes principales:

1. Definición de la misión de la escuela: identificar y comunicar los objetivos de la escuela.
2. Gestionar el programa educativo: coordinar el plan de estudios, supervisar y evaluar la enseñanza y controlar el progreso de los alumnos.
3. Promover un clima de aprendizaje positivo en la escuela: proteger el tiempo de enseñanza, ofrecer incentivos a los profesores, promover el desarrollo profesional, mantener los estándares académicos y mantener una alta visibilidad.



4 Hallinger, P. (2005). El liderazgo educativo y el director escolar: una moda pasajera que se niega a desaparecer. *Liderazgo y política en las escuelas*, 4, 221-240.

5 Gumus, S. et al. (2018). Una revisión sistemática de los estudios sobre modelos de liderazgo en la investigación educativa desde 1980 hasta 2014. *Gestión, administración y liderazgo educativos*, 46(1), 25-48.

6 El término «directores» se utiliza en esta publicación para referirse tanto a los directores de escuela como a los directores de instituto.

7 Gumus, S. et al. (2018). Una revisión sistemática de los estudios sobre modelos de liderazgo en la investigación educativa desde 1980 hasta 2014. *Gestión educativa, administración y liderazgo*, 46(1), 25-48.



Aunque las primeras investigaciones sobre liderazgo pedagógico se centraban principalmente en la figura del director, en los últimos años ha surgido una comprensión más amplia que reconoce la contribución del liderazgo senior e intermedio. Asimismo, han aparecido nuevas denominaciones, como «liderazgo de la enseñanza y el aprendizaje»<sup>8</sup>, «liderazgo centrado en el aprendizaje»<sup>9</sup> y «liderazgo educativo»<sup>10</sup>.

Según la OCDE<sup>11</sup>, el liderazgo pedagógico se refiere, en términos generales, a los esfuerzos del director por mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. No obstante, expresiones como «liderazgo para el aprendizaje» incorporan una concepción más amplia del liderazgo escolar y se apoyan en gran medida en los principios del liderazgo instruccional.

La OCDE<sup>12</sup> define el liderazgo de la enseñanza y el aprendizaje a través de cinco ámbitos de actuación:

1. Enfoque en el aprendizaje
2. Seguimiento de la enseñanza y el aprendizaje
3. Construcción de comunidades de aprendizaje
4. Obtención y asignación de recursos
5. Mantenimiento de un entorno de aprendizaje seguro y eficaz

Esta definición es similar al modelo de Hallinger y Murphy, con un énfasis adicional en la creación de comunidades de aprendizaje.

Independientemente de la terminología utilizada —frecuentemente empleada de manera indistinta—, este tipo de liderazgo hace referencia a actividades que apoyan y desarrollan prácticas pedagógicas de alta calidad, diseñan e implementan políticas que favorecen el logro del alumnado, fomentan comunidades de aprendizaje, proporcionan retroalimentación sobre la enseñanza, modelan prácticas pedagógicas eficaces y promueven el uso de datos de evaluación. Estas actividades pueden ser responsabilidad principal del director o estar delegadas a otros líderes del centro.

<sup>8</sup> Hallinger, P. y Heck, R. H. (2010). Liderazgo para el aprendizaje: ¿marca la diferencia el liderazgo colaborativo en la mejora escolar? *Gestión, administración y liderazgo educativos*, 38(6).

<sup>9</sup> Southworth, G. (2004). *Liderazgo centrado en el aprendizaje*. Nottingham: NCSL.

<sup>10</sup> Abel, M. B. (2016). *¿Por qué el liderazgo pedagógico?* McCormick Centre, National Louis University, EE. UU.

<sup>11</sup> OCDE (2016). *Liderazgo escolar para el aprendizaje: conclusiones de TALIS 2013*. París: OCDE.

<sup>12</sup> OCDE (2019). *Tipología del liderazgo para el aprendizaje (TALIS)*. Documento de trabajo n.º 219. París: OCDE.



Por supuesto, los directores escolares deben disponer de un amplio repertorio de enfoques de liderazgo, adaptando su comportamiento para lograr los resultados deseados. Hitt y Tucker<sup>13</sup> sostienen que una combinación de liderazgo pedagógico y transformacional da los mejores resultados. El liderazgo transformacional hace hincapié en cómo se puede lograr el cambio y la mejora a través de una visión poderosa que inspire y motive a otros a crear un futuro mejor. Leithwood et al.<sup>14</sup>, sin embargo, destacan la importancia del liderazgo pedagógico y el liderazgo distribuido.

Abordar cuestiones relacionadas con la definición excede el alcance de este capítulo, pero es algo que los líderes escolares y los responsables políticos tal vez deseen considerar. Aquí nos centramos en el liderazgo instructivo del director, aunque se tendrá en cuenta cómo los directores pueden colaborar con otros líderes escolares para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

En este capítulo se utilizará la siguiente definición de liderazgo pedagógico:

- ❖ **Definir la misión de la escuela:** enmarcar y comunicar los objetivos y los resultados deseados (compatibles con las ambiciones y prioridades nacionales).
- ❖ **Gestionar el programa instruccional (docente):** coordinar y desarrollar el plan de estudios; supervisar, evaluar, mejorar y desarrollar la enseñanza; y supervisar el aprendizaje y el progreso de los alumnos.
- ❖ **Promover un clima y una cultura de aprendizaje positivos:** organizar el desarrollo profesional centrado en la enseñanza y el aprendizaje, mantener una alta visibilidad en la escuela y en las aulas, establecer y mantener estándares, proteger el tiempo de enseñanza y fomentar una cultura colaborativa.

<sup>13</sup> Hitt, D. H. y Tucker, P. D. (2016). Revisión sistemática de las prácticas clave de los líderes que influyen en el rendimiento de los estudiantes: un enfoque unificado. *Review of Educational Research*, 86(2), 531-569.  
<sup>14</sup> Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Siete afirmaciones sólidas sobre el liderazgo escolar exitoso. Nottingham: NCSL.

## ¿Por qué es importante el liderazgo pedagógico?

Todas las jurisdicciones aspiran a que sus directores sean líderes excelentes, pero ¿qué diferencia concreta marca la excelencia en los resultados del alumnado? En la última década, metodologías de investigación como los estudios longitudinales, métodos cuantitativos más robustos, análisis estadísticos avanzados y estudios a gran escala han reforzado la calidad de la evidencia producida por la investigación educativa. Estos avances han permitido establecer vínculos más sólidos entre el liderazgo del director y los resultados del alumnado, así como identificar los aspectos del liderazgo que contribuyen a elevar los estándares.

En un metaanálisis de 69 estudios (con la participación de 14,000 profesionales y 1,4 millones de estudiantes), Marzano, Waters y McNulty<sup>15</sup> sostienen que sustituir a un director promedio por uno excelente en una escuela promedio podría incrementar el rendimiento del alumnado en más de 20 puntos percentiles.

Para aquellos que puedan mostrarse escépticos ante estos programas de investigación analítica cuantitativa de alto nivel, un estudio cualitativo de McKinsey<sup>16</sup> revisó ocho países con alto rendimiento (identificados mediante resultados de pruebas internacionales y otros datos) y consideró el liderazgo del 15% superior. Llegaron a la siguiente conclusión: «Los directores de escuela en los sistemas de alto rendimiento dedican alrededor del 80% de su tiempo a mejorar la enseñanza (enseñanza y aprendizaje)». Esta conclusión está respaldada por la OCDE<sup>17</sup>, que afirma: «Las acciones de liderazgo educativo se encuentran entre los indicadores más fiables del rendimiento». Por lo tanto, está claro que un liderazgo excelente, y en particular un liderazgo pedagógico excelente, es fundamental para mejorar los resultados.

Tras un análisis en profundidad de las actividades de los directores de alto rendimiento, McKinsey concluyó que estas actividades pueden situarse en el ámbito del liderazgo educativo. Entre estas actividades se incluyen:

- Recorrer la escuela
- Comprender qué constituye una enseñanza y un aprendizaje eficaces
- Dedicar tiempo a mejorar la enseñanza y el aprendizaje
- Formar y desarrollar a los profesores
- Dedicar tiempo a los alumnos

<sup>15</sup> Marzano, R., Waters, T. and McNulty, B. (2005). *School leadership that works*. Alexandria, VA: ASCD.

<sup>16</sup> McKinsey (2010). *Capturing the leadership premium*. Nottingham: NCSL.

<sup>17</sup> OECD (2016). *School Leadership for Learning: insights from TALIS 2013*. Paris: OECD.





Curiosamente, estos directores también demuestran disfrutar de la enseñanza.

Los directores de la muestra de McKinsey orientan claramente su pensamiento y sus acciones de liderazgo hacia el objetivo de mejorar continuamente la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Estos hallazgos están respaldados por Viviane Robinson<sup>18</sup>, quien consideró los factores que afectan a los resultados de los alumnos y concluyó:

*Cuanto más se centran los líderes en sus relaciones, su trabajo y su propio aprendizaje sobre la esencia de la enseñanza y el aprendizaje, mayor es su influencia en los resultados de los alumnos.*

En otro estudio, Robinson y sus colegas<sup>19</sup> identificaron cinco comportamientos de liderazgo que afectan positivamente a los resultados de los alumnos, todos ellos relacionados con el liderazgo educativo debido a su enfoque en permitir que los profesores rindan al máximo. Uno de estos comportamientos, liderar y participar en el aprendizaje y el desarrollo de los profesores, tiene un impacto significativamente mayor que el resto.

Pero, ¿cómo mejoran realmente los líderes los resultados? Sabemos por las investigaciones que, en general, las acciones de un director tienen una influencia «indirecta» en los resultados de los alumnos. Como señalan Day et al., estas actividades incluyen definir la visión y los valores, mejorar las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje, y establecer relaciones dentro y fuera de la comunidad escolar.

No obstante, existen algunas acciones que los directores pueden llevar a cabo para influir de forma más directa en los resultados:

- ❖ Centrar su pensamiento estratégico, la toma de decisiones y el desarrollo de políticas en la enseñanza y el aprendizaje.
- ❖ Planificar de manera eficaz, establecer prioridades adecuadas de mejora y facilitar el desarrollo profesional del profesorado.
- ❖ Obtener y asignar recursos de forma eficiente para maximizar los resultados.
- ❖ Organizar la escuela de manera segura, eficiente y eficaz.
- ❖ Crear una cultura colaborativa y abierta, con una mentalidad proactiva; delegando eficazmente y desarrollando el liderazgo escolar.

<sup>18</sup> Robinson, V. (2011). *Student Centred Leadership*. San Francisco: Jossey Bass.

<sup>19</sup> Robinson, V., Lloyd, C. and Rowe, K. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why: Best Evidence Synthesis Iteration (BES)*. University of Auckland for the New Zealand Ministry of Education.

En la versión actualizada de *Seven strong claims about successful school leadership* (Siete afirmaciones sólidas sobre el liderazgo escolar exitoso), Leithwood et al.<sup>20</sup> añadieron a los padres a la lista de personas sobre las que los directores deben ejercer influencia, «fomentando las interacciones entre padres e hijos en el hogar que mejoren aún más el éxito de los alumnos en la escuela».

Esto ha resultado especialmente importante durante los confinamientos por la COVID-19, en los que, a nivel mundial, millones de niños han recibido educación en casa, con o sin el apoyo de la escuela virtual.

Hay varias medidas indirectas que los directores pueden tomar o delegar en otros líderes escolares, entre ellas:

- ❖ **Liderar con el ejemplo:** modelar comportamientos que refuercen el valor de la enseñanza y el aprendizaje.
- ❖ **Crear la cultura:** utilizar el lenguaje del éxito, elogiar al personal y a los alumnos, creer que todos los alumnos pueden tener éxito y reforzar buenos hábitos como la puntualidad y las rutinas para que los alumnos empiecen a trabajar puntualmente al comienzo de las clases.
- ❖ **Desarrollar sistemas de seguimiento y evaluación:** analizar datos, observar la enseñanza, supervisar el progreso de los alumnos, organizar grupos de discusión con padres y alumnos, proporcionar cuestionarios de opinión y realizar visitas de observación del aprendizaje.
- ❖ **Trabajar con los profesores:** ofrecer sesiones de desarrollo profesional, tutoría y coaching, y promover la colaboración, el intercambio de prácticas y enfoques innovadores, y la planificación conjunta de las clases.
- ❖ **Contacto con los alumnos:** visitar y observar las clases, hablar con los alumnos sobre su aprendizaje y utilizar los datos de las evaluaciones para realizar un seguimiento de su progreso.

Hoy en día, se entiende que la eficacia del liderazgo educativo de un director puede tener un impacto positivo en los resultados de los alumnos, y su importancia no puede ser subestimada.

Ahora consideraremos cómo se puede fomentar y desarrollar el liderazgo educativo en las escuelas.



<sup>20</sup> Leithwood, K. et al. (2008). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. Nottingham: NCSL.

## ¿Cómo se puede promover, apoyar y desarrollar el liderazgo pedagógico en diferentes contextos escolares?

Los legisladores, los directores escolares y los asesores educativos tienen un papel que desempeñar en la mejora de los resultados de los alumnos mediante acciones que promuevan, apoyen y desarrollen el liderazgo pedagógico en los centros educativos. Las medidas que se pueden adoptar variarán según el contexto, ya sea nacional, regional o de cada escuela, y lo que funciona en un contexto puede no ser «la respuesta» en otro. Por lo tanto, las estrategias y sugerencias que se presentan a continuación se plantean en forma de preguntas orientativas, destinadas a apoyar la reflexión en el proceso de mejora de los resultados educativos de los propios estudiantes.

Los líderes escolares suelen influir en los resultados de los alumnos de forma indirecta, por lo que en esta sección se analizará el liderazgo pedagógico en relación con cuatro comportamientos clave:

1. Autoridad, autonomía y rendición de cuentas
2. Comprensión y práctica del liderazgo pedagógico
3. Desarrollo y distribución del liderazgo
4. Construcción de una cultura abierta y colaborativa, tanto dentro como fuera de la escuela



## 01 Autoridad, autonomía y responsabilidad

El liderazgo pedagógico eficaz depende de que los líderes escolares dispongan de suficiente autonomía para tomar decisiones sobre determinados aspectos de la vida escolar. Un ejemplo claro es la capacidad y los recursos para organizar el desarrollo profesional del profesorado. Cuando los directores son responsables de supervisar los programas de formación, es más probable que los contenidos y actividades se alineen con las prioridades de mejora del centro.

Dada la autoridad y la discreción para organizar la escuela de manera que se apoye y promueva el rendimiento de los alumnos, los directores pueden tener en cuenta su contexto local, la matrícula de alumnos y el personal docente. Algunos gobiernos otorgan a los directores una autonomía y autoridad significativas para dirigir y gestionar sus escuelas, pero este no es el caso en muchas jurisdicciones.

En 2020, la OCDE<sup>21</sup> constató que, en más del 40% de las escuelas financiadas con fondos públicos, los líderes no tienen una autoridad significativa sobre muchas tareas relacionadas con la dotación de personal, el presupuesto, las políticas escolares y las políticas curriculares, y concluyó que esto dificulta claramente su capacidad para ser líderes educativos eficaces. Los responsables políticos que deseen reforzar el liderazgo en general, y el liderazgo educativo en particular, podrían identificar los aspectos de la función del director que obstaculizan su capacidad para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Dado que las circunstancias pueden variar entre regiones, también es útil considerar cómo la autonomía local podría proporcionar más flexibilidad para adaptarse a las necesidades y limitaciones locales de una escuela.

Aunque varía según las jurisdicciones, la enseñanza moderna puede ser una tarea exigente y desafiante. Las presiones pueden surgir tanto dentro de la escuela como de la comunidad en general. El aumento de la responsabilidad pública, el impacto de las redes sociales, la falta de recursos y el tamaño excesivo de las clases son algunos de los aspectos que los docentes citan como retos adicionales.

En los 48 países que participan en la Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) de la OCDE, solo el 78% de una clase típica se dedica a la enseñanza, mientras que el resto del tiempo se dedica a mantener el orden o a tareas administrativas. Y en aproximadamente la mitad de estos países, esta cifra representa una disminución del tiempo dedicado a la enseñanza y el aprendizaje en los últimos cinco a diez años<sup>22</sup>. Además, como afirman Coe et al.<sup>23</sup>: «La actividad principal de la enseñanza es más importante que cualquier otro aspecto en una escuela».

<sup>21</sup> OECD (2020). Teaching and Learning International Survey (TALIS): 2018 Analysis plan; Working paper no. 220. Paris: OECD.

<sup>22</sup> OECD (2019). Typology of leadership for learning (TALIS). Working paper no. 219. Paris: OECD

<sup>23</sup> Coe, R. et al. (2014). What makes great teaching? Review of the underpinning research. London: Sutton Trust.

La función del director consiste en crear las condiciones de trabajo que garanticen el buen funcionamiento de la escuela, eliminando barreras y protegiendo a los profesores de distracciones ajenas al aula para que puedan rendir al máximo y, así, mejorar los resultados de los alumnos. La capacidad del director para lograrlo depende de las oportunidades que tenga para tomar decisiones discrecionales y compartir el liderazgo con otras personas, como los subdirectores y los jefes de departamento.

En los casos en que las opiniones del director y los profesores sobre la importancia de liderar la enseñanza y el aprendizaje coinciden, el director suele haber recibido formación en liderazgo escolar, tiene un alto grado de autonomía en materia de personal, presupuesto y políticas educativas, y tiene diversas perspectivas sobre la enseñanza y la innovación organizacional<sup>24</sup>.

### Puntos a tener en cuenta:

- ❖ ¿De qué manera y en qué medida su sistema hace hincapié en el liderazgo pedagógico (por ejemplo, a través de políticas, infraestructura, descripciones de puestos y normas de liderazgo), y cómo respalda el proceso de rendición de cuentas el papel del director en la dirección de la enseñanza y el aprendizaje y su responsabilidad en los resultados de los alumnos?
- ❖ ¿Qué grado de autoridad y autonomía tienen los directores para tomar decisiones sobre, por ejemplo, la organización de sus escuelas, la contratación de profesores y la supervisión y evaluación de la calidad de la enseñanza?



## 02 Comprensión y práctica del liderazgo pedagógico

El conocimiento sobre liderazgo pedagógico entre los directores es elevado. La OCDE<sup>25</sup> señala que más del 80% de los directores que participaron en TALIS habían recibido formación centrada en liderazgo pedagógico. Esta es una noticia positiva y refleja la importancia que investigadores, responsables políticos y profesionales de la educación conceden actualmente a este enfoque de liderazgo, así como la prioridad que muchos planes nacionales otorgan a la mejora de los resultados del alumnado.

No obstante, el conocimiento no siempre se traduce en práctica. Los estudios han demostrado sistemáticamente que los directores dedican una cantidad significativa de tiempo a realizar una serie de tareas distintas de las relacionadas con el liderazgo pedagógico. En 2007, un estudio del National College for School Leadership<sup>26</sup> reveló que los directores de Inglaterra dedican el 25% de su tiempo a tareas administrativas y un porcentaje similar a la gestión de las partes interesadas externas. En un estudio de 2012, Earley<sup>27</sup> informó de que los directores recién nombrados en Inglaterra dedican el 46% de su tiempo a la gestión, el 17% a la administración y el 32% a todas las tareas de liderazgo, incluido el liderazgo pedagógico.

Análisis más recientes no sugieren cambios significativos en estas proporciones. El estudio TALIS<sup>28</sup> de la OCDE reveló que, en promedio, en los 48 países participantes, los directores dedican solo el 16% de su tiempo de trabajo a tareas y reuniones relacionadas con el plan de estudios y la enseñanza. Esta es la tercera tarea que más tiempo les ocupa, después de las tareas administrativas y las reuniones (30%) y las tareas y reuniones de liderazgo (21%). Los directores sostienen que este tiempo es insuficiente para estas actividades cruciales.

En el mismo estudio, el 65% de los directores afirmaron que revisaban con frecuencia los procedimientos y los informes administrativos de la escuela, mientras que el 42% dijeron que a menudo dedicaban tiempo a resolver problemas con los horarios de las clases. Por lo tanto, parece que otras actividades urgentes (y a veces menos importantes) pueden exigir un tiempo desproporcionado a los directores.

Sea cual sea el alcance, una alta proporción de directores se dedica, sin embargo, a importantes tareas de liderazgo pedagógico, por ejemplo, asegurándose de que:

- ❖ Los profesores sientan responsabilidad por los resultados académicos de sus alumnos (68%)
- ❖ Los profesores asuman la responsabilidad de mejorar sus habilidades docentes (63%)
- ❖ Animen a los profesores a colaborar para desarrollar nuevas prácticas docentes (59%)

25 OECD (2020). Teaching and Learning International Survey (TALIS): 2018 Analysis plan. Working paper no. 220. Paris: OECD.

26 NCSL (2007). A life in the day of a headteacher. Nottingham: NCSL.

27 Earley, P. et al. (2012). Experiences of new headteachers in cities. Nottingham: NCSL.

Los directores desean participar en mayor medida en el liderazgo pedagógico, por lo que deben encontrar formas de modificar sus hábitos de trabajo. Las estructuras de liderazgo escolar pueden marcar una diferencia significativa en el funcionamiento del liderazgo pedagógico. Dentro de los equipos directivos (subdirectores, profesores sénior), es posible delegar responsabilidades administrativas en miembros del equipo para liberar tiempo, de modo que el director pueda dedicarse a otras actividades. Del mismo modo, se puede pedir a los miembros del equipo que asuman responsabilidades de liderazgo pedagógico, mientras que el director mantiene la responsabilidad general. En las escuelas secundarias, los jefes de departamento pueden ser las personas más adecuadas para asumir la responsabilidad de la calidad de la enseñanza y el progreso de los alumnos en su área. Su desempeño en el liderazgo pedagógico puede ser supervisado por un subdirector o por el director.

El tiempo se menciona con frecuencia como una limitación. Una opción para liberar tiempo a los líderes escolares podría ser que los sistemas educativos y los consejos de administración de las escuelas crearan puestos de gestión intermedios, asignando a los profesores y al resto del personal la responsabilidad de áreas como los edificios escolares, el transporte escolar y la gestión presupuestaria diaria.

Para que los directores puedan dedicar más tiempo a las actividades de liderazgo instruccional, es necesario que sus conocimientos sobre el plan de estudios, la pedagogía y la evaluación estén actualizados.

### Puntos a tener en cuenta:

- ❖ ¿Qué tipo de prioridad se le da al liderazgo pedagógico en los programas de desarrollo profesional, tanto a nivel nacional como local, para todos los líderes escolares, incluidos los aspirantes a directores y los directores en ejercicio, así como futuros líderes?
- ❖ Como director, ¿cuánto tiempo de trabajo dedica a las actividades de liderazgo pedagógico? ¿Qué hace y qué valor añaden sus acciones a la mejora de los resultados de los alumnos?
- ❖ ¿Qué pruebas e información se utilizan para juzgar si una escuela y su liderazgo escolar son excelentes, y en qué medida estas pruebas están relacionadas con el liderazgo pedagógico?



### 03 Desarrollo y distribución del liderazgo

Si los directores desean promover la práctica del liderazgo pedagógico e implicar a otros en ella, deben concebir el liderazgo como una actividad compartida en toda la escuela y no como una responsabilidad exclusiva de un pequeño grupo. La capacidad de distribuir el liderazgo es esencial para dirigir eficazmente un centro educativo.

El liderazgo puede tener un impacto especialmente positivo en los resultados de la escuela y los alumnos cuando se distribuye<sup>29</sup>. El liderazgo distribuido también puede tener un impacto positivo en el personal: Hulpia, Devos y Van Keer informan de que los profesores se comprometen más con la escuela cuando las responsabilidades de liderazgo informales se distribuyen o comparten en función de la experiencia<sup>30</sup>.

Un componente clave del liderazgo pedagógico es la supervisión, evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza. Con la formación y las habilidades adecuadas, los jefes de departamento están bien posicionados para asumir esta tarea, ya que conocen el currículo, comprenden los requisitos de evaluación y pueden ofrecer apoyo continuo para mejorar la práctica docente. También están en una buena posición para promover otros comportamientos importantes, como la puntualidad y ofrecer comienzos y finales de clase estimulantes.

La mejor manera de desarrollar la capacidad de liderazgo es ofrecer al profesorado oportunidades concretas para desarrollar sus competencias de liderazgo, tales como el análisis de datos del alumnado, la observación de la práctica docente y la revisión del trabajo de los estudiantes. El éxito de este enfoque depende del tiempo y del esfuerzo que los directores dediquen a apoyar al profesorado y a delegar de forma adecuada actividades relacionadas con el liderazgo instruccional. Los aspirantes a líderes instruccionales necesitarán apoyo para desarrollar las competencias necesarias para llevar a cabo tareas clave como la observación de clases, la provisión de retroalimentación precisa y orientada al desarrollo del profesorado, y el seguimiento del progreso de los alumnos, tanto a corto como a medio y largo plazo. Esta delegación permite a los directores centrarse en cuestiones estratégicas, como la consolidación de la visión del centro, el diseño curricular y el desarrollo del profesorado, al tiempo que se fortalece la capacidad de liderazgo en toda la escuela y se ofrecen oportunidades individuales para ampliar la experiencia profesional del personal.



29 Leithwood, K., Harris, A. and Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. Abingdon: Routledge.

30 Hulpia, H., Devos, G. and Van Keer, H. (2009). The influence of distributed leadership on teachers' organisational commitment. *Journal of Educational Research*, 103(1), 40-52.

Los directores pueden desarrollar el liderazgo mediante procesos como la tutoría y el coaching, que ayudan a los docentes a desarrollar las competencias y la confianza necesarias para asumir tareas de liderazgo nuevas y, en ocasiones, desafiantes. Si bien los directores de escuela suelen considerar que la tutoría y el coaching son importantes para el trabajo de los docentes y el rendimiento de los alumnos, TALIS<sup>31</sup> reveló que solo el 22% de los nuevos docentes tiene un tutor asignado. Y teniendo en cuenta que la tutoría se considera una práctica crucial en esta etapa de la carrera de un docente, es posible que la tutoría y el coaching para docentes con experiencia sean aún menos comunes.

Es evidente que los directores no disponen de tiempo suficiente para encargarse exclusivamente de supervisar, evaluar y mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Y tampoco deberían hacerlo, ya que hay otras personas que pueden aportar una gran experiencia y contribuir de manera significativa a la mejora de la escuela.

### Puntos a tener en cuenta:

- ❖ ¿Qué factores permitirán a los directores distribuir el liderazgo de manera formal e informal para que puedan involucrar a todo el personal en los procesos de liderazgo de la enseñanza y el aprendizaje? ¿Existen barreras?
- ❖ Como director, ¿cómo crea oportunidades de desarrollo del liderazgo para su personal y qué enfoques han tenido más éxito? ¿Estos han incluido la gestión de dirección de la enseñanza y el aprendizaje? En caso afirmativo, ¿cómo ha afectado esto al aprendizaje y los resultados de los alumnos?



## 04 Construir una cultura colaborativa, tanto dentro como fuera de la escuela

Los valores, actitudes y comportamientos del director escolar son de gran relevancia. Estos configuran una cultura en el centro educativo que tiene el potencial de motivar e influir en el profesorado, incrementando así su compromiso con el trabajo. Los directores deben ser comunicadores eficaces, con sólidas habilidades interpersonales, que les permitan transmitir su convicción y valores, generar confianza, reforzar la motivación y lograr el compromiso de la comunidad educativa en su conjunto. Del total de docentes que participaron en TALIS<sup>32</sup>, el 90% afirmó que una de las razones principales por las que decidió convertirse en profesor fue la oportunidad de influir en el desarrollo de los estudiantes. Los directores deberían capitalizar esta motivación creando una cultura que la sostenga, de modo que el profesorado mantenga su compromiso con esta aspiración fundamental.

La opinión que los docentes (y los alumnos) tienen sobre su entorno de trabajo es fundamental para su rendimiento. Un liderazgo eficaz de la enseñanza y el aprendizaje que realmente beneficie a los alumnos solo será posible con una estrecha colaboración entre los miembros de la comunidad escolar. La colaboración se desarrolla en una cultura de confianza, transparencia y apertura, y cuando los directores involucran al personal, los alumnos y los padres en la vida de la escuela de una manera auténtica y con un propósito definido. Como modelo a seguir más importante, el director debe ejemplificar valores y comportamientos que generen confianza y reflejen las mejores prácticas relacionadas con la dirección de la enseñanza y el aprendizaje. El comportamiento del director tendrá un impacto significativo en toda la comunidad escolar, incluidos los padres. ¡Nuestro recuerdo de lo que hacen las personas dura mucho más que nuestro recuerdo de lo que dicen!

En su análisis sobre el liderazgo altamente eficaz, Leithwood et al.<sup>33</sup> señalan una serie de comportamientos de liderazgo que contribuyen a crear una cultura colaborativa en toda la comunidad escolar:

- Modelar los valores y prácticas de la escuela
- Establecer relaciones de confianza con y entre el personal, los alumnos y los padres
- Estructurar la organización para facilitar la colaboración
- Establecer relaciones productivas con las familias y las comunidades
- Conectar la escuela con su entorno más amplio

Estos comportamientos también contribuyen a lograr la equidad en toda la escuela, de modo que todos los alumnos puedan aprovechar al máximo las oportunidades educativas.

32 OECD (2019). *Teachers and School Leaders as Life Long Learners*. TALIS 2018. Paris: OECD.

33 Leithwood, K., Harris, A. and Hopkins, D. (2019). *Seven strong claims about successful school leadership revisited*. Abingdon: Routledge.

El desarrollo de una cultura colaborativa es una ambición en muchos centros educativos, y los docentes afirman que el desarrollo profesional basado en enfoques colaborativos de la enseñanza tiene un impacto positivo en la calidad de su propia enseñanza. Fomenta la observación entre compañeros, la planificación conjunta de las clases, el intercambio de recursos y los debates profesionales sobre pedagogía. Sin embargo, estas oportunidades de formación no están muy extendidas. Solo el 44% de los docentes de todo el mundo afirma haber tenido la oportunidad de participar en una formación basada en el aprendizaje entre pares y la creación de redes, por lo que sigue habiendo una proporción significativa de docentes que se beneficiarían de ese desarrollo profesional<sup>34</sup>.

El liderazgo escolar también mejora la enseñanza y el aprendizaje al fomentar las interacciones entre padres e hijos en el hogar, lo que mejora aún más el éxito de los alumnos en la escuela<sup>35</sup>. Estas interacciones solo pueden fomentarse y desarrollarse si los padres sienten que la escuela es abierta, transparente e inclusiva. Todo el personal tiene un papel importante que desempeñar, aunque el director marca la pauta al dar la bienvenida a los padres y otros miembros de la comunidad a la escuela, determinar cómo participarán en los debates pertinentes y mostrar cómo se valoran sus contribuciones.

### Puntos a tener en cuenta:

- ❖ ¿Cómo apoya y promueve su sistema la colaboración entre escuelas y cómo identifica e integra las mejores prácticas en la enseñanza y el aprendizaje?
- ❖ Como director, ¿cómo describiría la cultura de su escuela? ¿Qué dirían el personal, los alumnos y los padres? ¿Qué medidas son necesarias para crear una cultura más colaborativa e inclusiva?
- ❖ ¿Cómo promueve la política a nivel nacional, local y escolar la participación de los padres y la comunidad en las escuelas, y de qué manera podrían desarrollarse estas políticas para mejorar los resultados de los alumnos?

La educación puede transformar vidas. Países de todo el mundo se centran en mejorar los resultados de sus niños y jóvenes, para que el tiempo que pasan en la escuela sea beneficioso y agradable. Un liderazgo educativo eficaz en cada escuela y en todo el sistema ayudará a que esta ambición se haga realidad.



<sup>34</sup> OECD (2019). Typology of leadership for learning (TALIS). Working paper no. 219. Paris: OECD.

<sup>35</sup> Leithwood, K., Harris, A. and Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. Abingdon: Routledge.



## El papel del líder escolar como eje de la comunidad: el contexto keniano

**Samuel Marigat, Director del Condado, Comisión de Servicios Docentes del Condado de Kisumu, Kenia**

### La evolución del liderazgo escolar

En Kenia, la denominación del líder escolar ha evolucionado desde *headmaster/headmistress* antes de la independencia, a *headteacher* con enfoque de género tras la independencia, posteriormente a *principal*, luego a *head of institution* y, en la actualidad, a *school leader* (líder escolar). De manera similar, a lo largo de los años, el rol del líder escolar ha experimentado una transformación significativa para reflejar las cambiantes necesidades y complejidades del sistema educativo, así como las crecientes demandas de la sociedad en general<sup>1,2</sup>. En la actualidad, se espera que un líder escolar moderno posea un conjunto diverso de competencias y actúe como director ejecutivo, responsable financiero, responsable de relaciones públicas, enlace con la comunidad, modelo de conducta, actor político y responsable de recursos humanos. El líder escolar es el corazón y el enlace central de la escuela<sup>3</sup>; es el eje sobre el cual pivotan todas las actividades críticas del centro educativo.



1 Portin, B. S., Shen, J. and Williams, R. C. (1998). The changing principalship and its impact: Voices from principals. *Nassp Bulletin*, 82(602), 1–8.

2 Ross, D. J. and Cozzens, J. A. (2016). The principalship: essential core competencies for instructional leadership and its impact on school climate. *Journal of Education and Training Studies*, 4(9), 162–176.

3 Igwebuike, F. K. (2013). The school principals' health and wellness status for quality education service delivery in Enugu State. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(12), 67–73.



## Líderes pedagógicos

La Ley de la Comisión de Servicios Docentes (2012)<sup>4</sup> define al director como «el educador principal [...] nombrado como tal por la Comisión y responsable de la aplicación de las directrices de la política educativa y las prácticas profesionales». Esta definición subraya que el liderazgo educativo es la función más importante de un líder escolar. Para lograr la eficacia del plan de estudios, un líder educativo debe desempeñar varias funciones, entre ellas las de gestor, administrador, guía y mentor de profesores y alumnos<sup>5</sup>. Debe orientar y apoyar al personal docente para que imparta un plan de estudios eficaz y mejore los resultados de los alumnos. Esto incluye establecer altas expectativas en materia de enseñanza y aprendizaje, fomentar una cultura de colaboración y mejora continua, y garantizar que se disponga de los recursos y el apoyo necesarios para una enseñanza eficaz<sup>6</sup>. Es necesario apoyar a los docentes en su desarrollo profesional y animarlos a ser innovadores y a utilizar los recursos disponibles a nivel local para garantizar que los alumnos reciban una educación de calidad con los modestos recursos físicos y financieros de que disponen.

Los directores de los centros educativos deben asegurarse de que los profesores utilicen los planes de estudios elaborados por el Instituto de Desarrollo Curricular de Kenia (KICD). Además, los profesores deben preparar adecuadamente sus propios documentos profesionales y utilizarlos en la enseñanza y el aprendizaje. También se debe asignar a los docentes un mentor y un formador adecuados para que puedan recibir un apoyo eficaz, de conformidad con la política de mentoría y formación para la incorporación de docentes. Además, el director del centro educativo debe asegurarse de que los docentes sean evaluados cada trimestre, siguiendo las directrices del proceso de evaluación y desarrollo del rendimiento docente (TPAD), y de que los comentarios se comuniquen de manera eficiente y eficaz. También debe supervisar y evaluar las evaluaciones escolares y tomar decisiones basadas en datos.

De todas las funciones que desempeña un director de escuela, el liderazgo pedagógico es quizás la más importante y la más valorada por la comunidad, que juzgará a una escuela por la calidad de sus resultados académicos, llegando incluso los padres a rechazar por completo a un director de escuela si consideran que sus hijos obtienen malos resultados bajo su liderazgo. Philip Hallinger resume acertadamente por qué el director de escuela es clave en el rendimiento escolar. Afirma: «Nunca he visto una buena escuela con un mal director ni una mala escuela con un buen director. He visto escuelas sin éxito convertirse en exitosas y, lamentablemente, escuelas sobresalientes caer rápidamente en declive. En cada caso, el ascenso o la caída se podía atribuir fácilmente a la calidad del director»<sup>7</sup>.

4 Republic of Kenya (2012): Teachers Service Commission Act. Nairobi: Government Printers.

5 Nader, M., Aziz, F. and Khanam, A. (2019). Role of instructional leadership in successful execution of curriculum: Head teachers' perspective. *Global Social Sciences Review (GSSR)*, 4(IV), 317–323.

6 Curry, M. C. and Wolf, L. L. (2017). The Superintendent/Principal: A Position Born in Purgatory. *Education leadership review of doctoral research*, 5, 30–48.

7 Hallinger, P. (2011). A review of three decades of doctoral studies using the principal instructional management rating scale: A lens on methodological progress in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 271–306.

## El portador de la visión

Para tener un impacto significativo, el líder escolar debe acoger a la comunidad, valorarla sinceramente y establecer una colaboración genuina. Dado que las escuelas están integradas en la comunidad, los líderes escolares deben apoyar, afrontar o reaccionar ante los cambios socioeconómicos que se producen en ella<sup>8</sup>. Los alumnos de la escuela proceden de esta comunidad y volverán a ella como «productos acabados» para servir a la misma comunidad social y profesionalmente.

Una vez asegurado el apoyo, el director de la escuela puede ahora ver y ayudar a configurar el futuro de la comunidad a través de sus alumnos. Los directores de escuela son responsables de establecer la visión, la misión y los objetivos de la escuela, proporcionando así un camino y una dirección claros que la escuela debe seguir. Para transformar la sociedad, el director de la escuela debe tener una visión convincente y servir desinteresadamente. Esto es especialmente cierto en entornos difíciles, como los asentamientos informales o las zonas rurales dispersas, donde la educación puede no ser la principal prioridad. A menudo es necesario que el director de la escuela vaya más allá de lo que podría considerarse su descripción de funciones para conseguir que los niños vayan a la escuela y sigan asistiendo a ella. Esto puede implicar proporcionar productos sanitarios básicos, o un refrigerio o una comida, especialmente si la única comida que los alumnos pueden esperar recibir es la del programa de alimentación de la escuela. Para aprender, los niños deben estar en la escuela, por lo que es fundamental que los directores de las escuelas se esfuercen al máximo para que esto sea posible.

Los líderes escolares eficaces son aquellos que pueden traducir con éxito la visión y la misión de sus instituciones en resultados tangibles<sup>9</sup>. Hanna Kurland y sus colegas sostienen que los líderes escolares que poseen una visión clara y convincente para sus escuelas están mejor preparados para inspirar y motivar a su personal, a los estudiantes y a la comunidad a trabajar en colaboración hacia objetivos comunes<sup>10</sup>. Los líderes escolares que han recorrido este camino saben que es un viaje muy satisfactorio, ya que no son solo profesores o líderes de profesores, sino que tienen una influencia que va mucho más allá del ámbito académico. Además, al fomentar relaciones sólidas con los padres, las organizaciones comunitarias y el gobierno local, sus escuelas experimentarán un crecimiento sostenible.



8 Huber, S. G. (2004). Preparing school leaders for the 21st century. Boca Raton: CRC Press.

9 Kilag, O. K., Uy, F., Sasan, J. M., Calunsag, J., Pareja, J. Y., Timtim, J. M. and Pansacala, J. A. (2024). Leadership styles and school climate: Implications for educational outcomes. International Multidisciplinary Journal of Research for Innovation, Sustainability, and Excellence (MJRISE), 1(7), 22–30.

10 Kurland, H., Peretz, H. and Hertz Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: The mediate effect of school vision. Journal of Educational administration, 48(1), 7–30.

## Promotores de la inclusión

Oprah Winfrey afirmó: «La educación es la forma de mover montañas, tender puentes y cambiar el mundo». La inclusión en la educación se refiere a la creación de un entorno de aprendizaje en el que todos los alumnos, independientemente de sus capacidades, antecedentes o circunstancias, sean bienvenidos, reciban apoyo y dispongan de las mismas oportunidades para disfrutar de su aprendizaje y tener éxito<sup>11</sup>. El ODS 4 establece que para 2030 debemos haber eliminado las disparidades de género y garantizado el acceso igualitario a todos los niveles de educación para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones vulnerables. Los líderes escolares son fundamentales para alcanzar este objetivo, ya que la implementación se lleva a cabo dentro de la escuela y la comunidad.

Por consiguiente, el director del centro educativo debe marcar la pauta y establecer las políticas de una cultura escolar inclusiva, fomentar la diversidad, promover el respeto y el entendimiento entre el personal y los alumnos, y dotar a los profesores de los conocimientos y habilidades necesarios. Además, el director del centro educativo debe garantizar que el entorno de aprendizaje sea propicio para una educación eficaz para todos los alumnos. Y lo que es más importante, el director del centro debe ser un defensor de la inclusión y actuar como misionero creando programas de divulgación para identificar y apoyar a los alumnos con necesidades especiales y a aquellos que se encuentran en situaciones vulnerables. El director del centro debe ser un modelo a seguir y predicar con el ejemplo, tanto en sus palabras como en sus actos.

El papel de un líder escolar va mucho más allá de los límites del recinto escolar. Como miembro destacado e influyente de la comunidad, debe utilizar su posición para garantizar que los alumnos prosperen, tanto académica como socialmente.



<sup>11</sup> Loreman, T., Deppeler, J. and Harvey, D. (2005). Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom. London: Psychology Press.



## El papel del líder escolar en la creación de una educación inclusiva en el Líbano

Hilda Khoury, Directora de Orientación y Asesoramiento,  
Ministerio de Educación, Líbano

### Introducción

La educación inclusiva carece de un modelo universal debido a su naturaleza dinámica, influenciada por diversos contextos culturales, sociales e institucionales en todo el mundo. Los enfoques educativos, recursos y filosofías educativos varían de un país a otro, lo que impide una solución única para todos. La incorporación de alumnos con necesidades especiales en escuelas y aulas ordinarias, un concepto conocido como educación inclusiva, se está aceptando cada vez más, aunque su aplicación varía. Los marcos jurídicos, la financiación, la formación del profesorado y las actitudes sociales desempeñan un papel crucial, lo que significa que cada país tiene una visión diferente de la educación inclusiva. Algunos países la clasifican desde un punto de vista médico, mientras que otros siguen un enfoque pedagógico. También es importante señalar que, para poder proporcionar el apoyo necesario, es necesario aplicar algunas intervenciones y enfoques individuales basados en las diversas necesidades especiales. Sin embargo, todos los países que han ratificado la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (UNCRPD) deben cumplir sus directrices.



## Perspectivas globales sobre la educación inclusiva

La ausencia de un modelo único subraya la necesidad de apoyos adaptados en este campo multifacético. En el Líbano, los actores educativos de todos los niveles coinciden en la importancia de la educación inclusiva para alcanzar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS4) y garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los estudiantes.

## Modelos e iniciativas de educación inclusiva

Antes de desarrollar un modelo de educación inclusiva, es fundamental realizar investigación sobre los diferentes modelos existentes a nivel mundial, así como revisar informes de organizaciones de reconocido prestigio como la UNESCO, el British Council o UNICEF.

Desde 2013, el British Council ha impulsado investigaciones sobre educación inclusiva, enfatizando la importancia de ofrecer educación de calidad para todas las personas, independientemente de sus diferencias y capacidades individuales. Sus investigaciones respaldan la idea de que la educación inclusiva no es solo una cuestión de política pública, sino un derecho humano fundamental. Incluye la convicción de que todos los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades especiales, deben tener acceso a entornos educativos y beneficiarse de un ambiente de aprendizaje diverso y de apoyo que les permita integrarse en sus comunidades y más allá de ellas. La investigación del British Council enfatiza la necesidad de políticas integrales, formación docente y colaboración entre actores clave para asegurar una implementación exitosa de la educación inclusiva. Para lograrlo eficazmente, es esencial que todas las partes interesadas —escuelas, familias y comunidades— comprendan el concepto de educación inclusiva. El trabajo del British Council refuerza la idea de que la inclusión no se limita al acceso, sino que implica crear un entorno donde cada estudiante pueda prosperar y alcanzar su máximo potencial. Esto se vincula directamente con el ODS4, que establece la necesidad de garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los estudiantes de manera equitativa.





Esto se refleja en el informe de la UNESCO de 2022, *Promoting the inclusion of children and young people with disabilities in education in the Arab region* (Promoción de la inclusión de los niños y jóvenes con discapacidad en la educación en la región árabe), que afirma claramente que «los niños con discapacidad tienen derecho a recibir su educación en entornos ordinarios»<sup>1</sup>. Esto ha supuesto un reto para crear un sistema educativo inclusivo en entornos ordinarios en los que los niños con necesidades especiales puedan continuar su educación. En consecuencia, la inclusión ha pasado de ser una opción discrecional a convertirse en un imperativo, y los países que han firmado la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad deben esforzarse por reajustar sus políticas, estructuras y prácticas de acuerdo con los principios de inclusión y equidad. Las directrices de la UNESCO sugieren que la inclusión y la equidad deben considerarse principios fundamentales que sustentan todas las políticas educativas, en lugar de tratarse como políticas independientes en sí mismas. Tal y como se establece en el informe de la UNESCO, la mejora de los sistemas educativos requiere fomentar las asociaciones y la colaboración entre todas las partes interesadas que participan en la educación de todos los alumnos, con el objetivo de optimizar el uso de los recursos existentes, ya sean humanos, financieros o materiales. Esto requirió el desarrollo de una estrategia educativa nacional a nivel de país que aproveche los recursos existentes para reformar los sistemas educativos a nivel gubernamental, comunitario y escolar.

## El modelo social de la discapacidad y los desafíos globales

Un modelo ampliamente conocido y basado en evidencia que puede utilizarse para analizar la educación inclusiva es el modelo social de la discapacidad. Este modelo busca modificar la sociedad para que sea inclusiva con las personas que viven con discapacidad, en lugar de esperar que las personas con discapacidad se ajusten individualmente a su vida para encajar. Defiende la creencia de que las personas con necesidades especiales merecen el derecho a participar plenamente como ciudadanos en igualdad de condiciones junto con los demás. Al aplicar el modelo social de la discapacidad, podemos examinar los obstáculos externos que enfrentan las personas con necesidades especiales, y que pueden afectar directamente su inclusión o exclusión de la educación. Esto, a su vez, debería orientar cómo abordamos los desafíos que enfrentan las personas con necesidades especiales y otros grupos vulnerables, así como la forma en que nos aproximamos a estas personas en políticas y documentación. Esto incluye el lenguaje que utilizamos, que tiene un impacto significativo y revela nuestra comprensión de cuáles son esas barreras y dónde se ubican. Para cualquier avance es fundamental disponer de datos e información que lo midan, y que reflejen con precisión la realidad de la población a la que representan.

<sup>1</sup> Khochen-Bagshaw, M. (2022). *Promoting the inclusion of children and young people in education in the Arab region*. UNESDOC Digital Library.

## Iniciativas de educación inclusiva en el Líbano

Antes de 2018, en el Líbano había varias escuelas (públicas y privadas) y socios que intentaban implementar la inclusión, pero no existía un modelo unificado para las escuelas inclusivas. En 2017, el Ministerio de Educación y Enseñanza Superior (MEHE) puso en marcha el proyecto de educación inclusiva con el fin de unificar estos esfuerzos. Esto incluyó la revisión de las investigaciones publicadas y de todos los informes elaborados anteriormente por el MEHE y el Centro de Investigación y Desarrollo Educativo (CERD), así como la celebración de varias reuniones con las partes interesadas pertinentes en este ámbito.

En 2018, el MEHE y el CERD, en colaboración con UNICEF, pusieron en marcha el programa piloto de educación inclusiva en 30 escuelas públicas de todo el Líbano. El objetivo del programa era sensibilizar a las familias, los cuidadores, los responsables de la toma de decisiones y los líderes comunitarios sobre el derecho a la educación inclusiva, la variedad de oportunidades que ofrece la inclusión y la necesidad de establecer alianzas entre la escuela y la familia, así como mejorar la asistencia escolar universal. A través del proyecto de educación inclusiva, el MEHE pretendía fomentar la autonomía y la independencia de los niños con necesidades especiales mediante la educación, allanando el camino para un futuro más productivo desde el punto de vista económico. El proyecto se basaba en el modelo teórico del sistema de apoyo de varios niveles (MTSS) y se aplicó siguiendo el siguiente enfoque: un educador especial estaría presente en la escuela a tiempo completo y un equipo de paraprofesionales visitaría la escuela dos veces por semana.

Mientras tanto, se pusieron a disposición de las escuelas materiales educativos, proporcionados por socios externos, para sensibilizar a la población, y el CERD, socio clave del MEHE en este proyecto, se encargó de formar a todo el personal escolar. Paralelamente, el Departamento de Orientación y Asesoramiento (DOPS) del MEHE mantuvo reuniones con los padres y el personal escolar para promover la participación de la comunidad en la educación inclusiva. Durante el año académico 2021-22, el número de escuelas públicas inclusivas en el programa piloto se incrementó de 30 a 60.

Para alcanzar el ODS 4 y desarrollar la visión de la educación inclusiva en el Líbano, el MEHE se puso en contacto y visitó otros países que ya habían trabajado en este tema, como el Reino Unido, Portugal, Francia y los Estados Unidos. El objetivo era contextualizar la visión de la educación inclusiva ya presente en el mundo y examinar las estructuras y teorías que sustentaban el éxito en otros entornos.



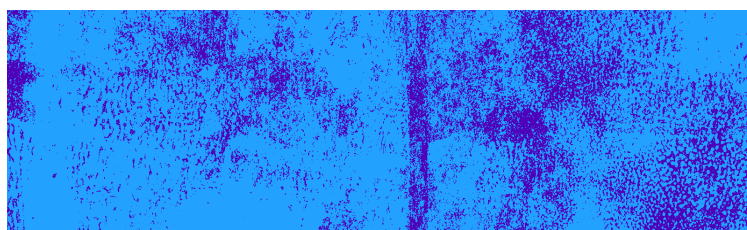
La formación del equipo y del personal escolar fue un componente central del proyecto implementado por el CERD, y algunos talleres se realizaron con el apoyo del British Council. Además, dos universidades fueron socios clave en este proyecto: la Université Saint Joseph (USJ), encargada de formar a los equipos multidisciplinarios, y la Haigazian University, que realizó investigación en paralelo al piloto en las 30 escuelas públicas iniciales y proporcionó al MEHE información y hallazgos clave. En 2023, tras varios procesos de ampliación y, con el apoyo continuado de ambas universidades, el número de escuelas públicas inclusivas llegó a 110.

## El papel del director escolar

Es importante destacar que los directores escolares desempeñan un papel crucial en coordinar la implementación de la educación inclusiva a nivel de escuela y garantizar la provisión de una educación de calidad, favoreciendo así la equidad para todos los estudiantes. Los directivos participantes en el programa, tras recibir formación y acompañamiento (coaching), se involucraron de forma más activa y emergieron como defensores clave de la educación inclusiva dentro de la escuela y en la comunidad en general. También mostraron disposición para transformar sus entornos escolares en espacios inclusivos. Esto subraya la necesidad de formación continua, fortalecimiento de capacidades y acompañamiento para directores y directoras, así como la importancia de ofrecer motivación adicional. Esto podría incluir involucrarlos en la planificación de la educación inclusiva, fomentar la colaboración continua con el MEHE sobre temas relacionados u ofrecer otras formas de apoyo a nivel escolar.

## Elaboración de la Política Nacional de Educación Inclusiva para Niños con Necesidades Especiales

Basándose en los retos y logros del proyecto inicial, el MEHE, con el apoyo técnico de UNICEF, elaboró la Política Nacional de Educación Inclusiva para Niños con Necesidades Especiales, junto con una hoja de ruta para proporcionar un marco integral para el desarrollo y la aplicación de la educación inclusiva. La política se elaboró mediante un proceso consultivo en el que participaron una amplia gama de partes interesadas que trabajan en el ámbito de la inclusión. El proceso comenzó en febrero de 2022 con el apoyo de consultores nacionales e internacionales. Entre marzo y diciembre de 2022, se organizó una serie de consultas en profundidad, tanto presenciales como en línea, con el fin de recopilar información detallada sobre la situación de la educación inclusiva en el Líbano, desarrollar una visión general de la política, alcanzar acuerdos sobre los objetivos, los compromisos y las áreas de intervención, desarrollar un marco para la política y redactar conjuntamente algunas secciones. Las secciones del documento de la Política de Educación Inclusiva se compartieron y debatieron en profundidad con diversas partes



interesadas en función de sus mandatos con respecto a la inclusión en la educación. Como resultado, se introdujeron modificaciones para garantizar que la política reflejara las visiones y los compromisos de las partes interesadas y los socios gubernamentales, y que fuera contextualizada y realista. En diciembre de 2022 se presentó un nuevo borrador actualizado de la política, que se finalizó mediante una serie de talleres consultivos, debates en grupos focales y revisiones de las partes interesadas entre enero y mayo de 2023. La política se puso en marcha en junio de 2023.

## **Soluciones innovadoras en el Líbano: el concepto de escuela central y la reforma curricular**

A pesar de los avances logrados en materia de educación inclusiva, siguen existiendo retos importantes, tanto en el Líbano como a nivel mundial. El debate en torno a la educación inclusiva persiste, pero hay casos notables de dificultades en relación con la colocación de niños con necesidades más complejas. En algunos países, el equipo del MEHE observó que los alumnos con necesidades complejas han sido colocados en departamentos específicos dentro de escuelas inclusivas o instituciones especializadas. Este reto es un importante tema de debate en el que varios países intercambiaron conocimientos especializados y se beneficiaron en consecuencia.

Con base en el estudio piloto, entre 2018 y 2022, se evidenció que en las escuelas inclusivas se brindaba apoyo a estudiantes con necesidades especiales leves a moderadas, mientras que los niños y niñas con dificultades de aprendizaje severas requerían atención y recursos adicionales. El MEHE consideró transformar todas las escuelas del país para acoger a estudiantes con necesidades complejas, pero tras un análisis exhaustivo concluyó que no sería viable debido a los costos que implicaría. Dado que el plan original era poder apoyar al mayor número posible de estudiantes con los recursos disponibles, el MEHE actualmente busca establecer escuelas centrales (hub schools) como solución potencial.



Se seleccionará una escuela inclusiva en cada región (caza) con base en criterios específicos relacionados con requisitos técnicos y logísticos. El MEHE proporcionará a esta escuela nodo recursos educativos, humanos y financieros adicionales para atender casos complejos y a estudiantes que requieran apoyos focalizados adicionales, asegurando que reciban la educación de calidad a la que tienen derecho. El personal de estas escuelas, incluidos los equipos multidisciplinarios, recibirá formación adicional específica para poder apoyar a un mayor número de estudiantes con una mayor variedad de necesidades. Posteriormente, los equipos de estas escuelas nodo podrán visitar otras escuelas de la caza y brindar apoyo. Esto garantizará que todos los niños y niñas, independientemente de la complejidad de sus necesidades, estén matriculados en una escuela pública inclusiva y reciban el apoyo necesario para acceder a una educación de calidad. Esto también permitirá que todos los niños y niñas puedan elegir la escuela que deseen en el caza cercano a su hogar. El MEHE busca asegurar que los niños y niñas con necesidades especiales puedan asistir a una escuela cercana a su casa, adaptada a sus necesidades, en lugar de tener que mudarse para acceder a una escuela adecuada.

El piloto de escuelas nodo se está probando actualmente; de las primeras 30 escuelas públicas inclusivas, el MEHE seleccionó tres como escuelas nodo y les proporcionó recursos adicionales. Con el objetivo de transformar todas las escuelas de Líbano en inclusivas para 2030, el MEHE busca que haya al menos una escuela en cada caza que ofrezca apoyo adicional a estudiantes con necesidades complejas.

El MEHE también está colaborando con el CERD en una reforma curricular para garantizar que sea inclusiva. El comité de inclusión elaboró directrices sobre currículos inclusivos, evaluaciones inclusivas y criterios de escuela inclusiva, lo que ayudará a asegurar que ningún niño o niña quede excluido.

## Fomentar una cultura global de inclusión y conclusión

Para ayudar a implementar una educación de calidad para todos, se debe fomentar una cultura de inclusión en todos los niveles, con el objetivo principal de promover una mentalidad inclusiva a nivel nacional. Este camino comienza por fomentar la inclusión dentro de nuestros sistemas educativos para asegurar la provisión de una educación inclusiva de calidad para todos. Es esencial no hacer que el estudiante se adapte a la escuela, sino que la escuela se adapte al estudiante y a sus necesidades. La inclusión no es simplemente una meta fija: es un proceso continuo, y mientras el MEHE trabaja para establecer entornos inclusivos, se desarrolla un proceso permanente de investigación, aprendizaje y evolución en la comprensión de la inclusión.

Aunque cada país adaptará e implementará su sistema de educación inclusiva según su contexto específico, y no existe una receta secreta para el éxito inmediato, siempre existe la necesidad de intercambiar experiencias y buenas prácticas para poder proporcionar educación inclusiva de calidad para todos los estudiantes.



# Sección dos

Apoyo al desarrollo de  
líderes escolares



## La necesidad del desarrollo profesional continuo para directores escolares en el Líbano

**Profesor Hyam Ishac, Presidente del Centro de Investigación y Desarrollo Educativo; Sr. Akram Sabek, Secretario General de los Comités de Desarrollo Curricular y Experto Superior en Gestión y Liderazgo Educativo; Sra. Tasama Saleh, Miembro de los Departamentos Académicos Conjuntos, Departamento de Ciencias, Centro de Investigación y Desarrollo Educativo**

### Introducción

En el panorama educativo en rápida evolución, el desarrollo profesional continuo (DPC) de los directores escolares en el Líbano no solo es beneficioso, sino que es esencial. Como líderes de instituciones educativas, los directores escolares desempeñan un papel fundamental en la configuración de la calidad de la educación, el fomento de un clima escolar positivo y la garantía de la aplicación de prácticas de enseñanza y aprendizaje eficaces. Los retos a los que se enfrentan son múltiples, desde la gestión de las reformas educativas hasta la atención a las diversas necesidades de los alumnos y el personal. La falta de oportunidades de desarrollo profesional estructuradas ha llevado a los líderes de muchas escuelas públicas a depender de métodos obsoletos, lo que limita su acceso a prácticas innovadoras. Esta brecha ha obstaculizado su capacidad para liderar de manera eficaz, adaptarse a los cambios y fomentar entornos de aprendizaje propicios.

El campo de la educación está en constante cambio, con nuevos métodos de enseñanza, tecnologías y políticas que surgen regularmente. Es fundamental que los directores de escuela se mantengan al día con estos avances, ya que una administración educativa y escolar eficaz es crucial para el progreso. Muchos países se han centrado en apoyar la investigación, implementar enfoques y estrategias modernas, y poner un fuerte énfasis en el desarrollo profesional continuo y la profesionalización de la administración educativa. Este enfoque tiene como objetivo alcanzar altos estándares y una alta calidad general en el sector educativo.



El DPC proporciona a los líderes escolares las herramientas, los conocimientos y las habilidades necesarias para dirigir sus escuelas de manera eficaz. En el Líbano, donde el sistema educativo está experimentando importantes reformas y modernizaciones, los directores que están bien preparados gracias a la formación continua pueden implementar estos cambios de manera más eficaz, apoyar a sus profesores y, en última instancia, mejorar los resultados de los alumnos.

Además, el contexto sociopolítico único del Líbano, caracterizado por su diversidad y sus continuos desafíos, requiere directores escolares que no solo sean competentes desde el punto de vista administrativo, sino también sensibles a las diferencias culturales y capaces de adaptarse al cambio. El desarrollo profesional continuo garantiza que los directores estén preparados para afrontar estos desafíos, fomentando la resiliencia y la innovación en sus escuelas.

Para abordar estos retos y alinearse con las políticas educativas globales, el Centro de Investigación y Desarrollo Educativo (CERD)<sup>1</sup> desarrolló marcos de referencia integrales para las competencias de los directores de escuela y otro personal escolar, incluyendo la acreditación académica y las asociaciones comunitarias. Estos marcos tienen como objetivo dotar a los líderes escolares y a toda la comunidad escolar de las habilidades, conocimientos y competencias esenciales para un liderazgo escolar eficaz. El desarrollo del Marco de Referencia para las Competencias de los Directores de Escuela fue crucial para configurar el proceso de desarrollo profesional, mejorar las prácticas y potenciar el rendimiento, permitiendo a los directores de escuela adquirir más experiencia, eficiencia y especialización, y ser más capaces de gestionar y afrontar crisis y retos. Tras desarrollar este marco, el CERD elaboró, en colaboración con el British Council, ocho módulos de formación para directores de escuela destinados al desarrollo profesional sostenible, que abordan los retos actuales y anticipan las necesidades futuras.

En resumen, el desarrollo profesional continuo de los directores escolares en el Líbano es fundamental para garantizar la mejora sostenida del sistema educativo, la aplicación eficaz de las reformas y el éxito general de las escuelas en la formación de las generaciones futuras.

<sup>1</sup> The Center for Educational Research and Development (CERD) is an independent public institution under the tutelage of the Minister of Education and Higher Education.

## El marco de referencia para las competencias de los directores escolares: estructura y componentes

El marco es un documento vivo que sirve como herramienta fundamental y referencia jurídica, administrativa y normativa coherente con las políticas educativas actuales. Se considera la piedra angular para establecer programas de preparación, formación y desarrollo profesional, realizar pruebas de elegibilidad de candidatos para la gestión escolar y apoyar a los directores de escuelas y institutos de secundaria a lo largo de la educación pre-universitaria, al tiempo que contribuye a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para 2030.

El marco representa un paso transformador en la administración escolar al mejorar las competencias de los directores escolares. Proporciona conocimientos, desarrolla habilidades de liderazgo y administrativas, mejora el rendimiento y fomenta las relaciones profesionales y las asociaciones comunitarias. Su objetivo es crear escuelas eficaces basadas en el concepto de una comunidad de aprendizaje comprometida con la sociedad y adaptable a los cambios.

El marco se ajusta a las políticas educativas del Líbano y a las tendencias educativas modernas, basándose en el trabajo del Ministerio de Educación y Enseñanza Superior (MEHE) y el CERD. Sirve como herramienta práctica para redactar descripciones de puestos de trabajo, establecer criterios de elegibilidad de los candidatos, desarrollar programas de preparación, diseñar planes de desarrollo profesional continuo y aprobar mecanismos de evaluación del rendimiento.





El marco de referencia para las competencias de los directores escolares está en consonancia con los marcos de competencias anteriores publicados por el MEHE y el CERD para cuatro profesiones educativas: profesor, formador de profesores, orientador educativo y orientador psicosocial. Las competencias establecidas en el marco se dividen en cuatro ámbitos clave:

- Prácticas profesionales especializadas (SPP)
- Relaciones profesionales (PR)
- Desarrollo profesional continuo (CPD)
- Ética profesional (PE)

Cada ámbito incluye un conjunto de competencias, cada una de las cuales se divide en varios componentes. Estos componentes se desglosan a su vez en comportamientos y habilidades profesionales que, combinados, conforman un DPC eficaz para los directores. El rendimiento y el progreso hacia el dominio de las competencias y sus componentes se miden mediante un conjunto de indicadores que garantizan que las partes individuales del DPC se realicen en un orden lógico y relevante.

A finales de 2019 se organizaron talleres en los que participaron representantes de todo el panorama educativo, con colaboradores procedentes de las Direcciones Generales de Educación, el CERD, la inspección educativa, las universidades, los centros de formación del profesorado y las escuelas. Los participantes aportaron valiosas sugerencias y recomendaciones relacionadas con las competencias y los componentes, todas las cuales se tuvieron en cuenta al elaborar el marco de referencia para las competencias de los directores de centros escolares en la educación preuniversitaria. En 2021, se amplió el alcance del marco de referencia para incluir conceptos como la ética, igualdad, lamabilidad, ciudadanía, integración, adaptación, educación a distancia y gestión de crisis.

## La referencia para el desarrollo profesional continuo de los directores escolares

La sección de Desarrollo Profesional Continuo (CPD) de la Referencia para Directores de Escuela se lanzó en 2022 como parte de los esfuerzos del CERD por desarrollar diversos marcos y referencias. Consta de tres partes importantes:

Un estudio de investigación cualitativa titulado «Directores escolares y gestión escolar», que incluye un marco conceptual, investigación cualitativa y recomendaciones. Este estudio hace hincapié en conceptos relevantes para los directores escolares en términos de responsabilidades, deberes y prácticas. Su objetivo es describir el perfil de los directores escolares basándose en la bibliografía y las investigaciones pertinentes, en consonancia con el contexto libanés, las leyes locales, las estrategias y las necesidades. Los conceptos que se repiten con mayor frecuencia en el estudio son el aprendizaje, la cooperación y la participación.

Análisis cuantitativo de una muestra representativa de escuelas para identificar trayectorias formativas para directores de escuelas públicas y clasificar los módulos formativos pertinentes.

Una estructura formal para el plan de estudios de formación de los directores de escuelas en el Líbano, en la que se identifiquen los enfoques, temas y necesidades de formación pertinentes, incluidos el liderazgo escolar y las actividades profesionales, como la gestión de datos, la gestión del plan de estudios, la planificación, las relaciones profesionales con los alumnos y el personal, las asociaciones comunitarias y la mejora escolar.



## Marcos de referencia relacionados

### El marco de referencia para la acreditación académica: estándares actualizados para escuelas eficaces

La acreditación académica se basa en herramientas de medición sistemáticas y precisas que permiten evaluar de forma transparente el desarrollo de los alumnos dentro de la comunidad escolar y el sistema educativo. Se trata de un proceso dinámico y continuo de evaluación escolar integral, cuyo objetivo es identificar los puntos fuertes y las áreas que requieren desarrollo y reevaluación, sin emitir juicios sobre las personas.

*El marco de referencia para la acreditación académica: estándares actualizados para escuelas eficaces*, se basa en los principios más recientes del desarrollo educativo y en el trabajo previo del Ministerio de Educación y Enseñanza Superior. Los estándares se basan en estándares de calidad reconocidos internacionalmente, al tiempo que reflejan la realidad y el contexto libanés, y se componen de cinco ámbitos que reflejan los pilares principales de la escuela:

1. Liderazgo escolar
2. Enseñanza y aprendizaje
3. Entorno escolar
4. Colaboraciones con la comunidad
5. Aprendizaje digital y TIC

Cada ámbito está integrado con los demás y se ve influido por ellos. El desarrollo profesional, la comunicación y la evaluación no se consideran ámbitos separados, sino que se incorporan a los otros cinco.

Cada ámbito se divide en subámbitos que consisten en estándares específicos que la escuela pretende alcanzar. Estos estándares representan los conceptos, normas o condiciones que se utilizan como puntos de referencia para evaluar la calidad del rendimiento, la práctica, los procedimientos y el comportamiento de las personas y los grupos.

Los estándares son componentes cruciales relacionados con la calidad y la acreditación académica. Sirven de referencia para evaluar la eficacia y garantizar la calidad de los resultados educativos y docentes. Ayudan al personal escolar a evaluar y reflexionar sobre sus prácticas, y son fundamentales para identificar las necesidades y establecer prioridades con el fin de mejorar el rendimiento y fomentar el desarrollo.

La acreditación académica tiene como objetivo mejorar y mantener la calidad de la educación. Se esfuerza por apoyar el desarrollo escolar, mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en todos los aspectos y centrarse en mejorar los logros de los alumnos. Además, pretende promover el pensamiento crítico y la resolución de problemas, apoyar la innovación y la creatividad, y desarrollar la personalidad de los alumnos en los ámbitos del liderazgo, social y cultural. Por otra parte, pretende establecer una cultura de autoevaluación, promover el desarrollo profesional continuo de todos los miembros de la comunidad escolar, mejorar la comunicación, activar las asociaciones comunitarias con la comunidad local y la sociedad civil, y promover el aprendizaje digital, las tecnologías de la información y las comunicaciones.

## El marco de referencia para las asociaciones comunitarias

El marco de referencia para las asociaciones comunitarias contribuye a apoyar el trabajo social y voluntario, estableciendo los marcos administrativos, legales y procedimentales pertinentes. Estas asociaciones comunitarias tienen como objetivo desarrollar al alumno como ciudadano activo, promoviendo un sentido de pertenencia local y nacional y construyendo valores sociales y habilidades para la vida. Estos son requisitos esenciales a la luz del contexto económico, social y político del Líbano, y no debe subestimarse la importancia del marco:

- ❖ Se ajusta a la visión educativa moderna en cuanto al papel de las escuelas eficaces.
- ❖ Mejora la interacción de la escuela con el entorno local, nacional e internacional.
- ❖ Promueve el bienestar escolar y desarrolla las habilidades para la vida de los alumnos.
- ❖ Constituye un punto de partida para describir el papel de la escuela en términos de su relación con la comunidad.
- ❖ Sienta las bases para la interacción de los alumnos con el entorno que les rodea y su concienciación sobre el mismo a través de un trabajo voluntario, de desarrollo y de orientación.
- ❖ Proporciona un marco para el papel de las partes interesadas en el desarrollo del proceso educativo (personal administrativo y educativo, padres, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales).

Este marco de referencia incluye seis ámbitos:

1. Voluntariado
2. Orientación profesional y mercado laboral
3. Prevención y protección
4. Sensibilización
5. Padres
6. Relaciones públicas y comunicación con la comunidad

Cada ámbito contiene varias normas, que se refieren a un concepto, regla o principio, que se utiliza como ejemplo o modelo para identificar o medir la calidad o el rendimiento de cualquier práctica o conducta.



## Colaboración con el British Council en el desarrollo de módulos de formación para directores escolares

A principios de 2020, durante el trabajo del CERD en el desarrollo de los diferentes marcos de referencia, el jefe del Departamento de Gestión Educativa fue invitado a Londres por el British Council para participar en una visita de estudio sobre el liderazgo escolar. El momento fue fortuito, ya que coincidió con el desarrollo de los marcos de referencia y permitió obtener más información sobre la gobernanza y el liderazgo escolar, la autonomía y la rendición de cuentas, el desarrollo profesional continuo de los líderes escolares, el liderazgo transformacional, la dirección de escuelas inclusivas, el seguimiento y la evaluación, y otros temas relevantes para su desarrollo.

En noviembre de 2022, durante el trabajo del MEHE y el CERD para desarrollar el Marco Curricular Nacional, los representantes del CERD participaron en la conferencia mundial sobre liderazgo escolar del British Council en Ciudad del Cabo. Presentaron los logros del CERD en materia de marcos de referencia y conocieron las experiencias de otros países en relación con la gobernanza, la inclusión, la equidad y el liderazgo escolar. Tras la conferencia, el British Council tomó la iniciativa de traducir el marco de referencia para las competencias de los directores escolares y, en colaboración con el CERD, elaboró materiales de formación para los líderes escolares del Líbano basados en él.

En marzo de 2023, el British Council, el CERD y la Dirección General de Educación (GDE) organizaron un grupo de discusión con una muestra de directores de escuelas públicas del Líbano. El debate se centró en los retos a los que se enfrentan los directores de escuela, sus necesidades, sus relaciones con los padres y la comunidad, y cómo crear un clima escolar eficaz y positivo. El objetivo es desarrollar materiales de formación basados en el debate y el marco de referencia existente.

En abril de 2023, el director general de Educación (DGE), el presidente del CERD y el jefe del Departamento de Gestión Educativa realizaron una segunda visita de estudio a Londres. Esta visita fue un éxito, ya que permitió comprender mejor los enfoques, estrategias, sistemas, métodos, capacidades y herramientas utilizados en el Reino Unido para el desarrollo del liderazgo.

En mayo de 2023, el British Council, el CERD y el GDE organizaron un taller de formación en liderazgo escolar, en el que expertos del Reino Unido combinaron las competencias de los directores escolares con las necesidades de los directores de escuelas públicas del Líbano y las mejores prácticas pertinentes del Reino Unido.





En enero de 2024, el CERD se asoció con el British Council para poner en marcha ocho módulos de formación para directores escolares, con el objetivo de mejorar sus competencias y, por lo tanto, los resultados de las escuelas:

- Creación y mantenimiento de equipos eficaces
- Crear, comunicar y aplicar una visión
- Liderar y gestionar el cambio
- ¿Qué es el aprendizaje?
- Desarrollo profesional de los docentes
- Plan de estudios y planificación
- Cultura y comportamiento
- Establecimiento de relaciones con los padres

En marzo de 2024, el presidente del CERD, el director de la Dirección de Educación Secundaria del GDE y el jefe del Departamento de Gestión Educativa del CERD asistieron a una conferencia del British Council en Lusaka (Zambia) titulada «El papel de los líderes escolares en el corazón de sus comunidades». La delegación realizó una presentación muy bien recibida sobre el tema «¿Cómo fomentan las políticas educativas que los líderes escolares desarrollen relaciones entre la escuela y la comunidad que apoyen el desarrollo de escuelas inclusivas y de alta calidad?», y realizó importantes contribuciones durante los debates del panel.

La colaboración entre el CERD y el British Council continúa. El British Council ha traducido recientemente otros dos marcos de referencia, elaborados por el Departamento de Gestión Educativa del CERD: El marco de referencia para la acreditación académica: Los estándares actualizados para una escuela eficaz y El marco de referencia para las asociaciones comunitarias. El CERD está trabajando actualmente en la edición y revisión de estos marcos traducidos.



## Desarrollo profesional continuo para directores escolares, siguientes pasos

Invertir en el desarrollo profesional continuo garantiza que los directores se mantengan al día con las últimas habilidades y conocimientos, lo que les permite impulsar la mejora de las escuelas y el éxito de los estudiantes. Este desarrollo continuo es crucial para mejorar el sistema educativo del Líbano.

En conclusión, el CPD es esencial para capacitar a los directores de escuela para que lideren con confianza, innoven ante los retos y contribuyan de manera significativa al éxito a largo plazo de la educación en el Líbano.



## Cambiar mentalidades, liberar el potencial y facilitar el cambio: el poder particular del coaching para los líderes escolares

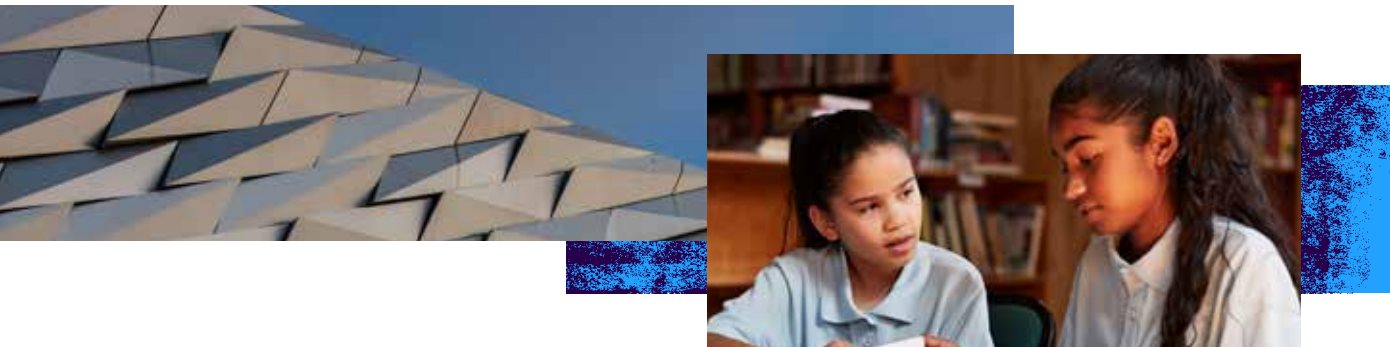
**Denise Barrows, Directora para el Reino Unido, BTS Spark**

En un momento en el que las presiones sobre los líderes escolares y la complejidad de los entornos educativos en los que operan están creciendo sin duda alguna, los responsables políticos y los administradores escolares deben invertir de forma inteligente en el desarrollo profesional de quienes dirigen sus centros. Sin embargo, existe la preocupación de que muchos programas de desarrollo del liderazgo no logran el impacto deseado ni abordan lo que realmente se necesita para hacer frente a los retos actuales. En este artículo examinamos cómo el coaching individual puede permitir una transformación tangible y sostenida en la práctica diaria de los líderes, proporcionando un aprendizaje versátil y de gran impacto para los directores de centros educativos y superando algunas de las limitaciones comunes de los programas de liderazgo.

### El desafío del desarrollo del liderazgo

Las ventajas de desarrollar con éxito las capacidades de los líderes escolares son evidentes. Múltiples estudios avalan el impacto positivo que tiene un liderazgo escolar eficaz tanto en los resultados de los alumnos como en los de las escuelas. En su informe de 2021, en el que se analiza cómo influyen los directores en los alumnos y las escuelas, la Fundación Wallace, con sede en Estados Unidos, llegó a la siguiente conclusión: «Es difícil imaginar una inversión con un potencial de rendimiento más alto que el esfuerzo exitoso por mejorar el liderazgo de los directores»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Grissom, J., Egalite, A. and Lindsay, C. (2021) How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research. New York: The Wallace Foundation.



A medida que los sistemas educativos miran hacia el futuro, tras la pandemia y con importantes retos por delante, cada vez son más las voces que reclaman un enfoque más centrado en el desarrollo del liderazgo. Esto es especialmente cierto en las jurisdicciones con mejores resultados, que están identificando la necesidad de modelos de liderazgo más amplios<sup>2</sup>, y en los países en los que la necesidad de transformación viene impulsada por las grandes desigualdades y la falta de acceso universal incluso a la educación básica<sup>3</sup>.

A pesar de la indudable importancia del liderazgo escolar, sigue habiendo falta de claridad en torno a los procesos de desarrollo del liderazgo que tienen mayor impacto, así como preocupaciones de que los modelos de formación y los marcos de competencias predominantes para los líderes escolares puedan no ser suficientes para dotarles de las capacidades que ahora necesitan<sup>4</sup>. Aunque puede haber varias razones para ello, en muchos casos los diseños de los programas no han tenido en cuenta algunas de las razones comunes por las que los programas de desarrollo del liderazgo pueden no cumplir con las expectativas y no alcanzar el impacto deseado<sup>5</sup>. Entre ellas se incluyen:

- ❁ Un enfoque único para todos, que no reconoce que el liderazgo siempre depende del contexto. En lugar de centrarse en los pocos cambios clave en la práctica del liderazgo que marcan la mayor diferencia para cada líder individual dentro de su contexto único, los programas pueden abarcar todo un conjunto de expectativas y capacidades, con el riesgo de que los líderes tengan poco margen o motivación para comprometerse profundamente con cualquiera de ellas.
- ❁ La incapacidad de conectar la teoría con la realidad de la experiencia de liderazgo de las personas, por lo que la aplicación del aprendizaje no se percibe como relevante para los retos y tareas reales que los líderes deben priorizar en su liderazgo diario.
- ❁ Se dedica demasiado tiempo a transmitir contenidos, sin involucrar a los líderes en el arduo trabajo del crecimiento y el desarrollo personal. A menudo sigue existiendo una importante brecha entre el saber y el hacer. Los líderes saben lo que se necesita en teoría, pero pueden seguir teniendo dificultades para romper con formas de actuar arraigadas desde hace tiempo y cambiar sus comportamientos para lograr el mayor impacto que buscan.
- ❁ No reconocer la necesidad (o no saber cómo) cambiar la mentalidad para permitir cambios sostenidos en el comportamiento. Todos tenemos ciertas creencias poco útiles, a menudo sobre nosotros mismos y/o sobre los demás. A menos que las dejemos atrás, pueden seguir frenando nuestro liderazgo. Esto es especialmente probable cuando necesitamos ser más ágiles y colaborativos para liderar en entornos más complejos e inciertos.

<sup>2</sup> See for example, OECD (2023). High Performing Systems for Tomorrow 2023 Conceptual Framework, and Hallgarten, J. and Robinson, L. (2023) What else? What next? What if? A Report by Big Education and CfEY into the future of leadership development in England. London: Big Education.

<sup>3</sup> See for example, World Bank (2023). Realizing the Future of Learning – From learning poverty to learning for everyone, everywhere Washington DC: World Bank Group, and Alfadala, A. and Cosner, C. (2023). Post-pandemic National Educational Investments: School Leadership Development through Innovative Learning Designs. WISE/Qatar Foundation.

<sup>4</sup> See for example, in the UK context, Hallgarten, J. and Robinson, L. (2023). What else? What next? What if? A Report by Big Education and CfEY into the future of leadership development in England. London: Big Education, and Cruddas, L. (2023). The New Domains of Educational Leadership. Nottingham: Confederation of School Trusts.

<sup>5</sup> Gurdjian, P., Halbeisen, T. and Lane, K. (2014). Why leadership-development programs fail. McKinsey Quarterly, January 2014 edition.

## El coaching de liderazgo explicado

En los últimos años, el coaching de liderazgo se ha convertido en una herramienta prometedora para apoyar el desarrollo de los líderes escolares y, lo que es más importante, por su propia naturaleza, supera los cuatro obstáculos mencionados anteriormente.

Aunque el coaching se ha vuelto más habitual para apoyar a los líderes escolares, por ejemplo, en el programa Early Headship Coaching Offer, financiado por el Gobierno del Reino Unido, no siempre está bien definido. Y para algunos líderes, a menos que lo hayan experimentado personalmente, el coaching sigue siendo un misterio. En realidad, aunque existen principios éticos importantes, como la confidencialidad, y prácticas básicas que deberían ser comunes a todas las relaciones de coaching, el coaching es un proceso versátil que puede ayudar a los líderes escolares de múltiples maneras.

Para un director escolar, el coaching individual ofrece «... un espacio seguro para descargar, aclarar mis procesos mentales y reencontrarme con mi amor por la educación». Para otra, su coach «... me empoderó para seguir adelante y tomar algunas decisiones difíciles, así como para organizar reuniones para mantener esas conversaciones delicadas que estaba evitando». Un tercero describe cómo «la profundidad de la reflexión, facilitada por mi coach, fue inmensa. Ella me abrió algunas áreas profundamente arraigadas de mi trayectoria de liderazgo que hasta la fecha no había explorado por completo; ha sido muy poderoso».

Estas experiencias reflejan algunas de las siguientes ventajas del coaching de liderazgo de alta calidad:

1. Ofrece a los líderes una forma eficaz de desarrollar importantes capacidades de liderazgo, ya sea como un proceso breve y específico para abordar un problema concreto o una necesidad de desarrollo, o como un acuerdo a más largo plazo que ayuda a los líderes a afrontar los retos de liderazgo que se les presentan.
2. Crea un espacio valioso, seguro y de apoyo para que los líderes realicen el profundo y, a veces, incómodo trabajo de reflexión personal y crecimiento transformador, descubriendo las creencias y suposiciones que pueden necesitar cambiar para liberar el potencial hasta ahora no realizado.
3. Para muchos líderes, las conversaciones de coaching pueden ser el único momento en el que se sienten capaces de prestar la atención adecuada a la construcción y el mantenimiento de su propio bienestar y recursos personales.
4. Un coach de confianza puede convertirse en un interlocutor muy necesario y un amigo crítico para los líderes escolares, ayudándoles a explorar diferentes perspectivas, analizar posibles resultados y desarrollar sus habilidades de pensamiento crítico. Esto conduce a mejores procesos de toma de decisiones y a una mayor confianza en las decisiones de liderazgo.
5. Del mismo modo, una relación de coaching puede convertirse en un espacio con visión de futuro para un pensamiento más estratégico o innovador, en el que se apoya a los líderes para que exploren soluciones creativas y nuevas posibilidades para el futuro de sus escuelas.

## ¿Qué hace que el coaching sea tan poderoso?

Hay una serie de características del coaching que generan una poderosa experiencia de aprendizaje, pero que también lo convierten en un proceso de desarrollo profesional especialmente valioso para los líderes escolares:

- ❖ **El coaching de liderazgo uno-a-uno es personalizado**, y cada conversación de coaching se centra en el líder concreto y en los objetivos específicos que se ha fijado, las necesidades de desarrollo identificadas o los retos que debe afrontar. Se tendrá muy en cuenta el contexto específico de liderazgo del líder, lo que garantizará que el proceso de aprendizaje resulte significativo y relevante.

Un programa de coaching puede ofrecer la opción de incluir una prueba psicométrica o un diagnóstico de liderazgo; una autoevaluación, o una revisión 180 o 360 en la que se invita a otras personas a compartir sus valoraciones sobre determinados atributos o comportamientos de liderazgo. Con el apoyo de un coach que ayude a interpretar y contextualizar los resultados, este ejercicio puede resultar muy valioso para proporcionar información útil sobre cómo perciben los demás el liderazgo de una persona, así como las fortalezas y necesidades de desarrollo específicas que observan.

La naturaleza confidencial del coaching es muy valiosa para los líderes escolares, ya que les proporciona lo que ellos perciben como el único espacio verdaderamente seguro para reconocer la realidad completa del liderazgo —las presiones, las incertidumbres y las dudas que todos los líderes sienten en ocasiones— y para beneficiarse del apoyo experto y sin prejuicios para identificar e implementar estrategias para gestionar y superar estas dificultades.

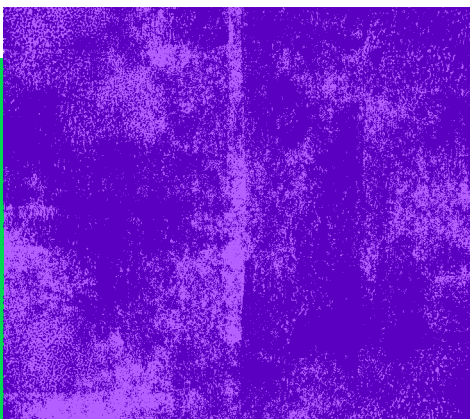


- ❖ **El coaching de liderazgo tiene un gran propósito.** No es una opción fácil, sino un proceso diseñado para facilitar el arduo trabajo del crecimiento personal y profesional. En una relación de coaching, ¡no hay espectadores! Un coach experto facilitará un proceso de cambio que llega al fondo del asunto, las mentalidades y creencias que sustentan los patrones de comportamiento, y provoca un cambio en ellos para mantener nuevos enfoques.

Los coaches experimentados son capaces de abrir nuevos niveles de crecimiento personal y aprendizaje para los líderes, potenciando el desarrollo vertical en contraste con el desarrollo horizontal más típico. Para utilizar una metáfora tecnológica: el desarrollo horizontal equivale a añadir más aplicaciones a nuestro teléfono; el desarrollo vertical consiste en actualizar el sistema operativo para que admita tareas más complejas. Permite a los líderes ver las cosas desde una perspectiva diferente, encontrar soluciones nuevas y creativas, actuar con mayor sabiduría y capacidad, y tener un impacto transformador, tanto dentro como fuera de su propia escuela u organización.

- ❖ **El coaching es una opción de desarrollo profesional muy práctica** para los líderes escolares ocupados, con poco tiempo y presupuestos ajustados para el desarrollo profesional. Los líderes pueden mostrarse reacios a ausentarse de la escuela para asistir a eventos de formación programados o inscribirse en un programa que no sea totalmente relevante para sus retos y prioridades actuales. Por el contrario, el coaching ofrece una solución «solo para mí, lo justo, justo a tiempo» que maximiza el valor de cada minuto. Dado que la mayoría de las sesiones de coaching se imparten a distancia, se pueden programar de forma flexible cuando el director de la escuela las necesita. Los directores discuten los problemas con su coach a medida que surgen y acuerdan una nueva forma de avanzar. A continuación, los directores pueden aplicar inmediatamente estas nuevas estrategias, revisando los progresos y perfeccionando los planes casi en tiempo real con su coach.

Tanto si eres un líder escolar que reconoce que tu propio desarrollo profesional y apoyo deben ser una prioridad, como si eres un administrador, líder de sistema o responsable político que necesita cambiar la mentalidad de los líderes y desarrollar nuevas capacidades a gran escala, el coaching de liderazgo debe formar parte de tu arsenal. Después de haber asesorado a miles de líderes escolares en todo el mundo, en BTS Spark nos inspiran y animan continuamente testimonios como este: «He tenido mucho desarrollo profesional en el pasado, pero el coaching ha sido como la pieza que me faltaba en el rompecabezas. Mi coach me ayudó a descubrir cómo apoyar a los profesores y empoderarlos. Ha cambiado fundamentalmente mi forma de trabajar y liderar».





## Mentalidad del líder escolar: brilla, brilla, estrella docente, lo que piensas es lo (eficaz) que eres

**Dr. Arran Hamilton**

Las investigaciones a nivel mundial sugieren que los líderes educativos tienen más probabilidades de mejorar el rendimiento académico de los alumnos cuando adoptan un enfoque de liderazgo pedagógico en lugar de uno transformacional<sup>1</sup>.

En otras palabras, los líderes que colaboran con los educadores para explorar lo que funciona y lo que no, y que se centran en la mejora continua y gradual, son más propensos a generar un impacto. Sin embargo, implementar enfoques de liderazgo pedagógico de manera eficaz puede resultar ampliamente difícil.

En este capítulo, sugiero que una de las piedras angulares del liderazgo educativo eficaz consiste en poner un espejo delante de los educadores, de modo que los profesores puedan explorar sistemáticamente sus creencias individuales y colectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje. Cada vez hay más pruebas de que la forma de pensar de los profesores tiene un impacto más profundo en el rendimiento de los alumnos que el plan de estudios que imparten, la tecnología que utilizan o la financiación que reciben por alumno.

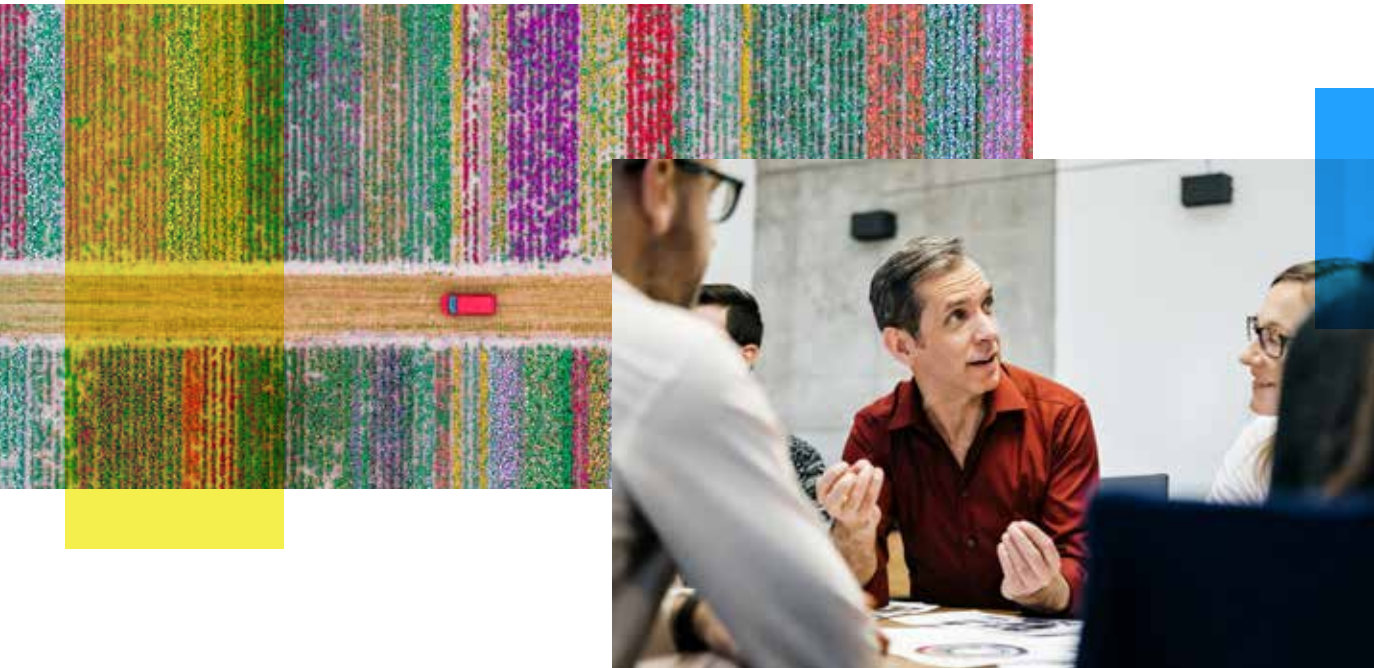
Se está formando un importante corpus de investigación en torno a dos conceptos principales:

- ❖ **Eficacia docente:** «el grado en que los profesores creen que tienen la capacidad de influir en el rendimiento de los alumnos»<sup>2</sup>.
- ❖ **Eficacia colectiva de los profesores:** «la percepción de los profesores de un centro educativo de que el conjunto del profesorado tendrá un efecto positivo en los alumnos»<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> See DeWitt, P. (2020). *Instructional Leadership: Creating Practice Out of Theory*. Thousand Oaks: Corwin Press. See also Hendriks, M. A. and Steen, R. (2012). 'Results from school leadership effectiveness studies (2005–2010)', in J. Scheerens and J. Scheerens (eds) *School leadership effects revisited: review and meta-analysis of empirical studies* (pp. 65–129). (SpringerBriefs in education). Dordrecht: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-2768-7\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-007-2768-7_4)

<sup>2</sup> Ashton, P. T., Webb, R. B. and Doda, N. (1982). *A study of teachers' sense of efficacy*. Final report (Vol. 1). Gainesville, FL: University of Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 231 834).

<sup>3</sup> Goddard, R. D., Hoy, W. K. and Woolfolk Hoy, A. (2000). *Collective efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement*. *American Educational Research Journal*, 37, 479–507.



La teoría del cambio que subyace a estos dos conceptos es que cuando los profesores creen que pueden influir profundamente en los resultados de los alumnos, lo consiguen. Sin embargo, no se trata solo de la creencia en sí misma, sino de la forma en que esta impulsa a los educadores a colaborar con el objetivo de mejorar. Y el hecho de que su positividad y optimismo hacen que el resultado de esa colaboración tenga muchas más probabilidades de ser satisfactorio.

El innovador metaanálisis de Rachel Eells, que sintetizó 26 estudios importantes sobre el impacto de la eficacia colectiva de los profesores en los resultados académicos de los alumnos, generó pruebas considerables de dicho impacto<sup>4</sup>. Y el metaanálisis más reciente de John Hattie identificó la eficacia colectiva de los profesores como la influencia con el mayor tamaño del efecto<sup>5</sup>.

Pero no solo es importante la positividad colectiva de los educadores, sino también:

- Lo que piensan sobre su profesión
- Qué piensan sobre cómo se adquieren y mejoran las habilidades docentes
- Qué piensan sobre cómo aprenden los alumnos
- Qué creen que son las mejores formas de identificar, implementar y evaluar posibles mejoras en su práctica

Y existe un papel importante que los líderes educativos pueden desempeñar a la hora de facilitar este proceso de reflexión.

<sup>4</sup> Eells, R. J. (2011). Meta-Analysis of the Relationship Between Collective Teacher Efficacy and Student Achievement. Dissertations 133. Available at: [https://ecommons.luc.edu/luc\\_diss/133](https://ecommons.luc.edu/luc_diss/133)  
<sup>5</sup> Donohoo, J., Hattie, J. and Eells, R. J. (2018). The Power of Collective Efficacy. *Educational Leadership*, 75(6), 40–44.

## ¿Qué podemos aprender sobre el concepto de la enseñanza de otras profesiones?

Al igual que la mayoría de las demás profesiones, en la mayor parte del mundo los docentes necesitan una licencia para ejercer. Pero, a diferencia de otras profesiones, no existe una forma de pensar dominante a nivel mundial sobre lo que es la enseñanza. En cierto modo, tal vez eso sea positivo, ya que evita que todo el mundo piense igual y nadie cuestione el statu quo.

Sin embargo, quiero sostener que los educadores (con el apoyo de sus líderes pedagógicos) podrían beneficiarse de reflexionar sobre el tipo de profesión que debería ser la enseñanza. Este tipo de metapensamiento también podría ayudar a los educadores a aprovechar su pensamiento colectivo positivo para orientarlo hacia los objetivos adecuados y reducir el número de callejones sin salida en los que se encuentran, lo que podría disipar su eficacia colectiva.

En este capítulo se exponen cuatro posibles modos de pensar que se derivan de cuatro «objetivos nobles» relativamente diferentes, cada uno con diferentes implicancias sobre cómo los profesores podrían pensar en su función y cómo ejecutarla de la mejor manera posible.



**Tabla 1: Los objetivos nobles y sus implicancias para los profesores**

Objetivos nobles	Implicancias para la forma en que los profesores conciben su función/lo que hacen
<p><b>Objetivo noble 1: la crianza</b></p>	<p>Al igual que la crianza de los hijos, la enseñanza no requeriría ninguna formación formal ni licencia; en su lugar, los educadores aprenderían en el trabajo a través del ensayo y el error, por ósmosis y sin pensar mucho en ello.</p> <p>Cabe señalar que no respaldo esta forma de pensar, sino que la incluyo con fines puramente provocativos<sup>6</sup>.</p>
<p><b>Objetivo noble 2: la actuación</b></p>	<p>Al igual que los actores, los profesores tendrían que aprender sus líneas y, con el tiempo, algunos progresarían hasta convertirse en «guionistas». Pensarían en la mejor manera de interpretar el libreto y si su interpretación fue eficaz.</p> <p>El papel del líder es similar al de un director de cine: conseguir que sus actores reciten las líneas de la forma más apasionada e inspiradora posible.</p>
<p><b>Objetivo noble 3: la medicina</b></p>	<p>Al igual que los cirujanos, los profesores tendrían que dominar un conjunto de protocolos y estrategias y luego recurrir a su experiencia para ajustarlos y combinarlos de forma intuitiva a las características específicas de su contexto educativo. Sin embargo, una vez que los hayan dominado, es posible que no piensen mucho en las distintas técnicas, sino que disfruten de la fluidez de la ejecución y el ajuste automáticos sin esfuerzo.</p> <p>El papel del líder podría consistir en apoyar la creación de comunidades de aprendizaje profesional para animar a los profesores a apoyarse mutuamente.</p>
<p><b>Objetivo noble 4: la ciencia</b></p>	<p>Al igual que los científicos, los profesores necesitarían recibir una formación sistemática para evaluar su propio impacto, estableciendo hipótesis y recopilando datos empíricos verificables.</p> <p>Reflexionarían sobre la calidad de las pruebas que han recopilado y sobre las diferentes formas de interpretar y aplicar sus conclusiones, con el fin de generar un impacto mucho mayor en el aula.</p> <p>El papel del líder sería similar al de un director de laboratorio, ayudando a sus «científicos» a revisar sistemáticamente los datos y a decidir qué pasos dar a continuación.</p>



<sup>6</sup> Although Sir Anthony Seldon does endorse this position – see Seldon, A. (2013). Teaching is like parenting; you don't need to have a qualification. The Guardian. 28 October 2013.

Estos objetivos nobles han sido seleccionados deliberadamente para suscitar controversia, como una forma de animar a los líderes educativos y a los educadores a desglosar explícitamente su comprensión de lo que hacen actualmente y a reflexionar detenidamente sobre si existen marcos conceptuales diferentes y mejores para desempeñar el papel de docente que puedan conducir a resultados de aprendizaje más sólidos y consistentes.

A medida que se avance en la lectura, quedará claro que cada una de estas formas de pensar sobre la enseñanza tiene diferentes implicancias en cuanto a cómo los educadores:

- Se forman
- Colaboran entre sí
- Miden su impacto

Y en términos de cómo los líderes apoyan a los educadores para que den lo mejor de sí mismos. Comenzamos por el extremo más controvertido del espectro: la enseñanza como crianza.

## Objetivo noble 1: Los profesores como padres sustitutos

La crianza de los hijos es extremadamente difícil, pero, a pesar de ser profundamente importante, no requiere formación formal ni licencia. Afortunadamente, la humanidad ha sobrevivido y prosperado durante unos 150,000 años sin necesidad de dicha formación. Usted no estaría aquí hoy si alguno de sus más de 7,500 antepasados hubiera cometido la catástrofe de «dejar caer al bebé»<sup>7</sup>. Por lo tanto, se puede argumentar que la crianza de los hijos es algo que prácticamente cualquiera puede hacer de forma natural y con un nivel razonable.

Esto plantea la cuestión de si cualquiera podría ser profesor de forma natural y con una formación limitada o sin ella.

Los estudios de investigación que comparan a los profesores que acceden a la profesión con formación previa con aquellos que simplemente se ven empujados al aula y se les deja que se las entiendan por sí mismos han encontrado sistemáticamente muy pocas diferencias en el rendimiento de los alumnos<sup>8</sup>. A primera vista, esto sugiere que los sistemas educativos podrían funcionar sin proporcionar a los profesores ninguna formación profesional ni desarrollo profesional. Suponiendo, por supuesto, que estos reclutas sin formación estén, como mínimo, alfabetizados y sepan aritmética.

<sup>7</sup> Harari, Y. N. (2015). *Sapiens: a brief history of humankind*. New York: Harper.

<sup>8</sup> See, for example, Hacke, W. (2010). *Meta-analysis comparing student outcomes for National Board certified teachers and non-National Board certified teachers*. Doctoral Dissertations 384. Available at: <https://repository.usfca.edu/diss/384> See also Sparks, K. (2004). *The effect of teacher certification on student achievement*. Doctoral Dissertations.

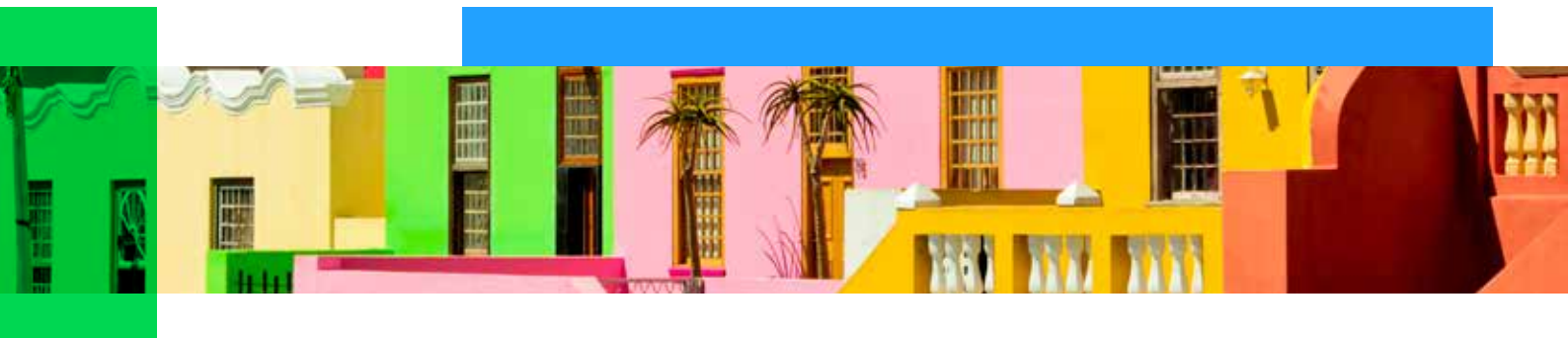
Si seguimos las lecciones del paradigma de la crianza de los hijos hasta su conclusión lógica, no nos molestaríamos en invertir en ningún tipo de formación docente. Tampoco nos preocuparíamos demasiado por lo que piensan o cómo piensan. Los líderes tampoco se molestarían en salir de sus oficinas, entrar en las aulas o colaborar con los profesores para mejorar la eficacia de su enseñanza. En cambio, al igual que en la crianza de los hijos, dejaríamos que los profesores lo resolvieran por sí mismos y reinvertiríamos los 35,000 millones de dólares<sup>9</sup> que se gastan normalmente al año en desarrollo profesional en otras causas dignas.

Sin embargo, si queremos garantizar que los alumnos tengan una experiencia igualmente positiva con todos y cada uno de los profesores con los que se encuentren, necesitamos un modelo más intervencionista y una forma de pensar más intervencionista sobre la profesión. Al fin y al cabo, existen enfoques pedagógicos muy eficaces, entre los que se incluyen el uso de:

- ❖ Fonética combinada: para enseñar a los niños a leer<sup>10</sup>
- ❖ Evaluación formativa: para proporcionar retroalimentación y anticipación<sup>11</sup>
- ❖ Claridad del profesor: para establecer las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito<sup>12</sup>
- ❖ Análisis cognitivo de tareas: comprender las partes de la lección que requerirán una alta carga cognitiva por parte de los alumnos (como la resolución de problemas, la recuperación de la memoria y el juicio) y distribuir las de manera que no se produzca una sobrecarga cognitiva<sup>13</sup>.

Estos son solo algunos ejemplos de una literatura en auge sobre lo que funciona mejor. Dado que sabemos que hay muchos enfoques para obtener un rendimiento de la inversión superior a la media, ¿por qué querríamos dejar al azar que los profesores descubran estas joyas de forma independiente a través de la ósmosis?

Es evidente que tiene sentido formar a los profesores y dotarles de las habilidades metacognitivas necesarias para reflexionar profundamente sobre la naturaleza de su profesión, si es que podemos encontrar la modalidad adecuada. Así pues, pasemos a nuestra siguiente noble empresa.



9 Hattie, J. and Hamilton, A. (2020). *As Good as Gold? Why we focus on the wrong drivers for education*. Los Angeles: Corwin Press.

10 Garcia, J. R. and Cain, K. (2014). Decoding and reading comprehension: A meta-analysis to identify which reader and assessment characteristics influence the strength of the relationship in English. *Review of Educational Research*, 84(1), 74–111.

11 Black, P. and William, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment*. London: School of Education, King's College.

12 Fendick, F. (1990). *The correlation between teacher clarity of communication and student achievement gain: a meta-analysis*. Unpublished PhD thesis, University of Florida.

13 Tofel-Grehl, C. and Feldon, D. F. (2013). Cognitive task analysis-based training: A meta-analysis of studies. *Journal of Cognitive Engineering and Decision Making*, 7, 293–304.

## Objetivo noble 2: La enseñanza como actuación

La profesión de actor existe desde hace al menos 2,500 años. En la antigua Grecia y Roma, grupos de actores se ganaban la vida representando las hazañas de grandes personajes históricos y ficticios. Sin embargo, aunque muchos actores modernos obtienen titulaciones oficiales en artes escénicas, nadie exige una licencia para actuar.

El enfoque más común del arte de la interpretación es trabajar con un guion desarrollado por un guionista experto. La libertad del actor para hacer suyo el papel reside en su tono de voz, su expresión facial, la forma en que mira al público y su posición en el escenario. Las palabras del guion no suelen cambiar, aunque puede haber enormes diferencias en la forma en que cada actor interpreta o pronuncia sus líneas, y en la cantidad de aplausos que recibe.

Si pensáramos en la enseñanza como en la interpretación, los profesores seguirían rutinas guionizadas. Esas rutinas habrían sido escritas por «guionistas» expertos (investigadores de la acción educativa), que habrían probado los guiones en muchos entornos educativos antes de acordar y prescribir la mejor versión para su uso en el aula.

Es probable que muchos profesores se resistan a la idea de verse reducidos a recitar un guion, basándose en que eso desprofesionaliza su función. Sin embargo, cada vez hay más pruebas de que los enfoques de enseñanza altamente guionizados pueden ser extremadamente eficaces. En la década de 1960, Siegfried Engelmann fue pionero en el enfoque de la instrucción directa<sup>14</sup>. La instrucción directa se centra en el desarrollo de un plan de estudios sistemático impartido a través de un guion prescrito. Los enfoques más recientes, impulsados por Robert Slavin, también han demostrado niveles similares de eficacia, aunque no están exentos de controversia<sup>15</sup>.

El enfoque de la instrucción directa con guion para la formación y el pensamiento de los profesores es, en teoría, bastante sencillo. Consiste en familiarizar a los profesores con los materiales, hacer que los ensayen y, opcionalmente, realizar algún estudio de las lecciones o un entrenamiento independiente para ayudarles a comprender por qué los materiales se han redactado y secuenciado de una manera tan específica. Al igual que el actor, el papel fundamental del profesor es simplemente animar la lección aportando su propio estilo y personalidad a la forma en que interpreta el guion. Y el papel del líder pedagógico sería similar al de un director de cine o un entrenador de actuación, apoyando a los profesores para que interpreten sus líneas con más pasión y vigor.

Sin embargo, los enfoques basados en instrucción directa con guiones parecen funcionar mejor en contextos en los que no hay profesores profesionalizados, ya que los profesores formados suelen temer la pérdida de su autonomía profesional, lo que puede suponer una barrera difícil de superar. Además, seguir un guion no anima a los educadores a reflexionar profundamente sobre su papel y las mejores formas de desempeñarlo. Pasemos, pues, a la siguiente noble aspiración.

<sup>14</sup> See Stockard, J. and Wood, T. W. (2018). The Effectiveness of Direct Instruction Curricula: A Meta-Analysis of a Half Century of Research. *Review of Educational Research*, 88(4), 479–507. DOI:10.3102/0034654317751919. See also Coughlin, C. (2014). 'Outcomes of Engelmann's Direct Instruction: Research syntheses', in J. Stockard (ed.) *The science and success of Engelmann's Direct Instruction* (pp. 25–54). Eugene, OR: NIFDI Press.

<sup>15</sup> Slavin, R. E., Madden, N. A., Dolan, L. J., Wasik, B. A., Ross, S., Smith, L. and Dianda, M. (1996). Success for All: A summary of research. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 1(1), 41–76. DOI:10.1207/s15327671espr0101\_6

### Objetivo noble 3: Los profesores como cirujanos

Los requisitos de formación y licencia para acceder a la profesión médica están considerablemente más estandarizados y son posiblemente más exigentes que los de la interpretación. La formación previa al servicio para los médicos dura una media de cinco años, y los cirujanos no suelen alcanzar el prestigioso estatus de consultor hasta que no llevan al menos una década en la profesión, después de realizar muchas prácticas optativas y supervisadas.

A primera vista, los cirujanos parecen seguir protocolos de diagnóstico e intervención tan rígidos como los guiones que interpretan los actores, con un margen limitado para la improvisación. Sin embargo, la realidad es algo más matizada. Sería más exacto decir que los cirujanos disponen de un «conjunto» de protocolos y subprotocolos entre sí a los que pueden recurrir<sup>16</sup>. Existen diferentes tipos de incisiones, técnicas de cierre de heridas, protocolos de disección e incluso equipos, que van desde los bisturís tradicionales hasta los brazos robóticos. A menudo, los cirujanos eligen los protocolos de la cesta con los que se sienten más cómodos. Como resultado, tienen más libertad que los actores con guion para decidir qué hacer y cuándo.

Si los profesores son como cirujanos, deben recibir formación en toda una serie de protocolos, como actividades de calentamiento para las clases, estrategias de aprendizaje cooperativo, enfoques de aprendizaje basados en proyectos y técnicas de interrogatorio, y deben recurrir a lo que consideren más adecuado para esa clase concreta. Al igual que los cirujanos, esa elección suele ser una decisión intuitiva sobre cuál de los enfoques prescritos les ha funcionado en el pasado y, por lo tanto, con cuál se sienten más cómodos. Se trata de perfeccionar a través de la prueba, el error y la experiencia.

Si consideramos que este es el modelo profesional aceptado de enseñanza, entonces el objetivo fundamental del desarrollo profesional y el liderazgo educativo es proporcionar a los profesores una amplia colección de trucos, consejos y actividades que puedan añadir a su caja de herramientas o conjunto de experiencias existentes. Luego, queda a discreción de los profesores autónomos decidir intuitivamente qué herramientas elegir y utilizar, y también recalibrar, mientras observan el aula en busca de comentarios. Un objetivo alineado sería ayudar a los profesores a pensar metacognitivamente sobre por qué eligen unas estrategias en lugar de otras y si los enfoques que utilizan por defecto proporcionan el mejor rendimiento para el aprendizaje de los alumnos.

<sup>16</sup> See Burgers, J. S., Grol, R., Klazinga, N. S., Mäkelä, M. and Zaat, J. (2011). Towards evidence-based clinical practice: an international survey of 18 clinical guideline programs. *International Journal Quality Health Care*, 15(1), 31–45. DOI:10.1093/intqhc/15.1.31. See also Shekelle, P. G., Ortiz, E., Rhodes, S. et al. (2001). Validity of the Agency for Healthcare Research and Quality clinical practice guidelines: how quickly do guidelines become outdated? *JAMA*, 286(12), 1,461–1,467. DOI:10.1001/jama.286.12.1461.

## Objetivo noble 4: Los profesores como científicos

Los científicos realizan investigaciones; buscan y vuelven a buscar. Los científicos utilizan una metodología estandarizada para crear hipótesis, diseñar y llevar a cabo experimentos, evaluar datos y construir teorías. En ciencia, refutar algo se considera una prueba de progreso. Significa que podemos reducir la búsqueda a un número menor de escenarios posibles. Los científicos también son muy colaborativos, trabajan juntos en grupos de investigación y comparten ideas, equipos y momentos eureka.

Para que los profesores sean considerados profesionalmente equivalentes a los científicos investigadores, cabría esperar que realizaran muchas de las siguientes actividades durante su año laboral.

1. **Investigación:** al igual que todos los buenos científicos, los educadores dedicarían tiempo a leer las últimas investigaciones revisadas por pares sobre prácticas educativas eficaces, para aprovechar los conocimientos de los gigantes que les precedieron e intentar poner en práctica sus ideas.
2. **Identificar problemas desafiantes:** dentro de su propio contexto institucional, utilizarían una serie de herramientas, como la observación de clases, las grabaciones de las voces de los alumnos, la psicometría, las encuestas, los datos sobre el rendimiento de los alumnos y los datos sobre la asistencia de los alumnos, para tomar el pulso a su escuela e identificar los principales obstáculos para el aprendizaje de los alumnos. Tratarían de validar aún más la realidad y la gravedad de estos problemas con diferentes grupos de interesados.
3. **Creación de teorías del cambio:** basándose en toda la investigación que han asimilado previamente, comenzarían a crear modelos causales especulativos sobre por qué existen sus problemas específicos y cómo resolverlos. Esto podría implicar trabajar hacia atrás a través de la cadena causal para identificar elementos que podrían variar y que, al variar, podrían provocar una mejora.
4. **Desarrollo de intervenciones:** estas podrían ser microvariaciones de un enfoque existente (como, por ejemplo, introducir la calificación solo con comentarios en su clase), o podrían ser iniciativas de reforma complejas, que abarquen toda la escuela o incluso todo el sistema. A veces, estas intervenciones pueden desarrollarse desde cero, pero lo más habitual es que se tomen prestadas de otros contextos, para evaluar si son igual de eficaces en diferentes tipos de entornos.
5. **Pruebas:** esto implicaría el diseño de protocolos de evaluación para medir si el cambio propuesto es un paso adelante o tres pasos atrás, y luego poner en práctica la intervención, mientras se recopilan datos de forma sistemática y desapasionada.





**6. Evaluación:** revisar los datos para ver si la intervención ha tenido éxito y si se podría mejorar aún más iterando o «modificando» cualquiera de sus subcomponentes mediante un proceso de diseño evolutivo.

**7. Publicación:** poner a disposición los resultados, de modo que otros educadores puedan revisarlos e intentar replicarlos en sus contextos específicos.

El papel del líder sería similar al de un director de laboratorio: apoyar a los científicos de su grupo para que desarrollen continuamente y prueben rigurosamente hipótesis sobre lo que funciona mejor para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Muchos sistemas educativos (y educadores) evitan animar a sus profesores a pensar como científicos investigadores, porque puede ser muy difícil dominar tanto los enfoques basados en la enseñanza como en la investigación para mejorar. Sin embargo, en mi reciente trabajo con el profesor laureado John Hattie, hemos desarrollado un modelo, que llamamos G.O.L.D, y que está diseñado explícitamente para apoyar a los educadores y líderes pedagógicos a través de una versión reducida o «ligera» del proceso de pensamiento científico. Esto implica:

- ❖ **Gestión de objetivos:** encontrar retos educativos que merezcan la pena resolver y, a continuación, comprender el mecanismo causal, o las partes móviles, que generan el problema.
- ❖ **Opciones y oportunidades:** explorar todas las formas en que se puede resolver el reto educativo y centrarse en las mejores opciones.
- ❖ **Lanzamiento y ejecución:** poner en práctica las mejores opciones.
- ❖ **Determinación del impacto:** comprobar que el enfoque realmente funciona y repetirlo para mejorar el impacto<sup>17</sup>.

## Integrando todos los elementos

En este capítulo (deliberadamente controversial), he esbozado cuatro modos diferentes de pensar que los educadores y los líderes pedagógicos pueden explorar juntos (ver la tabla 2).

No estoy prescribiendo ninguna de estas opciones como una solución milagrosa. La verdadera magia proviene de los debates colectivos de los educadores y líderes, y de su interrogatorio sobre los beneficios de estas diferentes formas de pensar y actuar.

Entonces, ¿qué crees que deberían ser los profesores y los líderes, y cómo hacerlo realidad a través de tus enfoques de liderazgo educativo? Porque, brilla, brilla, estrella docente: ¡lo que piensas es lo (eficaz) que eres!

**Tabla 2: Los objetivos nobles y sus implicancias para los profesores**

Modalidad	Los profesores como padres sustitutos	Los profesores como actores	Los profesores como cirujanos	Los profesores como científicos
<b>Forma de actuar</b>	Aprendizaje no estructurado en el trabajo, por ósmosis.	Los profesores siguen un guion elaborado por expertos (o posiblemente por ellos mismos).	Los profesores aprenden muchos protocolos de aula y los combinan de forma intuitiva, basándose en su lectura del contexto del aula.	Los profesores utilizan el método científico para desarrollar hipótesis y realizar experimentos con el fin de medir y mejorar su impacto.
<b>Forma de enseñanza</b>	No se proporciona formación y se requiere una reflexión personal limitada.	Formación sobre cómo ejecutar eficazmente guiones ramificados <sup>18</sup> y, eventualmente, graduarse para convertirse en guionista.	Formación en nuevas actividades y rutinas que los profesores pueden añadir a su repertorio, dejando la selección en gran medida al criterio profesional del profesor.	Formación en investigación científica, para que los educadores puedan llevar a cabo ciclos de investigación con el fin de mejorar su impacto.
<b>Forma de pensar</b>	Estrecha e implícita.	Estrecha y explícita para los «actores», pero amplia, profunda y basada en la evidencia para los «guionistas».	Amplia, pero a menudo intuitiva/ basada en corazonadas; reconocimiento de patrones.	Amplia, profunda y basada en la evidencia.
<b>Tipo de apoyo al liderazgo</b>	Líderes como administradores.	Líderes como instructores de actuación.	Líderes como facilitadores de redes de apoyo profesional entre pares y de mejora.	Líderes como directores de laboratorio, que apoyan el diseño, la implementación y la evaluación de experimentos.
<b>También conocido como</b>	No estructurado	Prescriptivo	Experiencia profesional	Investigación sistemática



<sup>18</sup> Los guiones ramificados proporcionan múltiples vías para que los profesores impartan la lección, dependiendo de cómo reaccionen los alumnos.



## ¿Por qué es importante la colaboración entre escuelas y cómo podemos lograr que funcione?

**Toby Greany**

Imagina a un director de colegio que trabaja en el sistema educativo que mejor conoces. Imagínatelo en su despacho, en el colegio.

Ahora imagínate que se enfrenta a un problema que nunca antes había tenido, o a un reto que lleva tiempo intentando resolver sin éxito. ¿A quién recurre para obtener ideas y apoyo? El presidente del consejo escolar o su supervisor en la oficina del distrito pueden ser ideales para ayudar en algunos asuntos, pero no tanto en otros. Por ejemplo, es posible que un director no quiera revelar sus dificultades a la persona responsable de evaluar su rendimiento. O tal vez el reto sea algo en lo que estas personas no puedan ayudar, porque actualmente no trabajan en una escuela.

En muchas partes del mundo, nuestro director escolar imaginario recurrirá a sus redes de contactos para obtener apoyo en los temas delicados a los que se enfrenta: sus colegas de confianza de otras escuelas que se han enfrentado a problemas similares, que pueden empatizar con él y ofrecerle sugerencias prácticas sobre qué hacer. Estas redes suelen ser informales, basadas en amistades profesionales que se desarrollan de forma casi natural a medida que avanzamos en nuestra carrera. En Inglaterra, por ejemplo, es habitual que los directores de escuela se mantengan en contacto con otros directores que conocieron mientras estudiaban para obtener su título nacional como profesional de Dirección Escolar.

Hay dos puntos importantes aquí. En primer lugar, si el director imaginario no cuenta con redes informales a las que recurrir, si su escuela funciona en un «espléndido aislamiento», entonces él y su personal tendrán oportunidades limitadas para aprender de las prácticas de otras escuelas o para obtener apoyo emocional o práctico de sus compañeros cuando se enfrenten a un problema complicado. En segundo lugar, si las redes con las que se relaciona su líder imaginario son todas informales y autogeneradas, sin formas coherentes de trabajar ni infraestructura de apoyo, existe el riesgo de que su alcance e impacto sean limitados y de que no se ajusten a las prioridades y formas de comunicación del sistema en general.



Las redes, colaboraciones y asociaciones entre escuelas pueden adoptar múltiples formas y alcanzar múltiples objetivos. Esto puede hacer que sean difíciles de entender, y aún más difíciles de dirigir y gestionar. No obstante, el mensaje principal de este capítulo es que los responsables políticos deben reflexionar detenidamente sobre dónde y cómo quieren fomentar la creación de redes entre escuelas como parte de iniciativas de reforma más amplias, y qué medidas deben adoptar para que esto se lleve a cabo con éxito.

Esto se debe a que la colaboración entre escuelas ofrece un enorme potencial para compartir el aprendizaje y los conocimientos especializados entre los distintos sistemas, para prestar apoyo a las escuelas con dificultades, para garantizar una oferta «conjunta» que satisfaga las necesidades de todos los niños y/o para apoyar la innovación<sup>1,2,3,4,5</sup>. Dicho esto, es importante señalar que las pruebas sobre cómo las redes y la colaboración generan impacto no son siempre sólidas, en parte porque es difícil evaluar el impacto de asociaciones más difusas, por ejemplo, cuando las escuelas colaboran con otros servicios o universidades para «unificar» la oferta. Las pruebas más sólidas provienen del apoyo y las federaciones entre escuelas formalmente negociadas, por ejemplo, cuando las escuelas con buenos resultados ayudan a mejorar a las escuelas con peores resultados<sup>6,7</sup>.

También es importante reconocer que las redes no son fáciles de gestionar y no son una panacea. Por ejemplo, Greany y Higham<sup>8</sup> destacan que:

*Las redes pueden desarrollar asociaciones equitativas, pero también pueden apoyar relaciones de poder asimétricas en las que determinados miembros obtienen autoridad y ganancias desiguales, lo que puede erosionar la confianza<sup>9</sup>. Las redes pueden ser abiertas e inclusivas, pero también pueden ser cerradas y exclusivas cuando los miembros desarrollan una preferencia por interactuar con personas de dentro o tratan de gestionar y restringir los flujos de conocimiento<sup>10</sup>. Las redes pueden ser planas y horizontales, pero también pueden contener sus propias jerarquías internas<sup>11</sup>. Además, aunque las redes pueden coordinarse sobre la base de la confianza, los riesgos externos, la desconfianza y el miedo también pueden motivar a las personas u organizaciones a colaborar sin confianza<sup>12</sup>.*

A pesar de estos retos, la mayoría de las escuelas de Inglaterra participan hoy en día en redes, y el desarrollo de la colaboración entre escuelas ha sido una característica importante de la política educativa desde principios de la década de 2000. En este capítulo se describen estos avances y se extraen algunas de las principales conclusiones de la investigación y la experiencia para identificar las implicancias para la política y la práctica.

1 Armstrong, P. (2015). Effective school partnerships and collaboration for school improvement: a review of the evidence. London: Department for Education.

2 Chapman, C. (2015). From one school to many: Reflections on the impact and nature of school federations and chains in England. *Educational Management Administration and Leadership*, 43(1), 46–60.

3 OECD (2015). *Schooling Redesigned: Towards Innovative Learning Systems*. Educational Research and Innovation. Paris: OECD.

4 Mujs, D., West, M. and Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5–26.

5 Suggett, D. (2014). *Networking as System Policy: Balancing Vertical and Horizontal Dimensions*. Paris: OECD CERL.

6 Mujs, D. (2015). Improving schools through collaboration: a mixed methods study of school-to-school partnerships in the primary sector. *Oxford Review of Education*, 41(5), 563–586.

7 Chapman, C., Mujs, D. and MacAllister, J. (2011). *A Study of the Impact of School Federation on Student Outcomes*. Nottingham: NCSL.

8 Greany, T. and Higham, R. (2018). *Hierarchy, Markets and Networks: analysing the 'self-improving school-led system' agenda in England and the implications for schools*. London: UCL IOE Press.

9 Kamp, A. (2013). *Rethinking Learning Networks: Collaborative Possibilities for a Deleuzian Century*. London: Peter Lang Publishers.

10 Hatcher, R. (2008). System leadership, networks and the question of power. *Management in Education*, 22(2), 24–30.

11 Lieberman, A. and McLaughlin, M. W. (1992). Networks for educational change: Powerful and problematic. *Phi Delta Kappan*, 73(9), 673–677.

12 Cook, K., Hardon, R. and Levi, M. (2007). *Cooperation Without Trust?* New York: Russell Sage Foundation.

## ¿Cómo ha funcionado la política en Inglaterra para fomentar las asociaciones escolares?

Hoy en día, la mayoría de las escuelas de Inglaterra participan en diversas asociaciones, normalmente con otras escuelas, pero a veces también con otros socios, como universidades. Estas asociaciones varían en cuanto a su alcance y profundidad, pero una combinación de factores, en su mayoría impulsados por políticas, ha servido para aumentar la importancia y la solidez de las redes, a partir de alrededor del año 2000, pero especialmente desde 2010. En la actualidad, el panorama de las asociaciones en Inglaterra es complejo y desarticulado, incluso dentro de una misma localidad, como resultado de patrones históricos de competencia y colaboración, así como de acontecimientos más recientes y nuevas formas de liderazgo.

El sistema escolar de Inglaterra se describe con frecuencia en términos de «alta autonomía y alta responsabilidad»<sup>13</sup>. Esto refleja el hecho de que, desde finales de la década de 1980, los directores de los centros escolares de Inglaterra han tenido un nivel relativamente alto de autonomía para tomar decisiones operativas, por ejemplo, en relación con la dotación de personal y los presupuestos, al tiempo que se les exige una gran responsabilidad por el rendimiento de los centros, que se mide mediante pruebas estandarizadas para los alumnos e inspecciones escolares de la Ofsted. Las escuelas también compiten entre sí, en particular para atraer alumnos, y la financiación depende de la elección de la escuela por parte de los padres.

En este contexto, las investigaciones realizadas en la década de 1990 identificaron una fuerte competencia y jerarquías de estatus significativas entre las escuelas, especialmente en el nivel secundario<sup>14,15</sup>. Es importante señalar que, aunque tanto los gobiernos laboristas como los conservadores desde entonces han animado a las escuelas a colaborar, no han desmantelado el marco básico de «alta autonomía y alta responsabilidad», lo que significa que los directores de las escuelas deben seguir centrándose en cumplir las prioridades de su propia institución, incluso cuando trabajan en colaboración. Por lo tanto, las presiones competitivas no han cesado, lo que ha dado lugar a argumentos de que las escuelas están involucradas en una «cooperación»<sup>16,17,18,19,20</sup>.

Alrededor del año 2000, el entonces Gobierno laborista comenzó a introducir diversas medidas de financiación e incentivos políticos que animaban a las escuelas a colaborar, tanto con otras escuelas como, en ocasiones, con socios más amplios. Las evaluaciones de estas iniciativas revelan una serie de oportunidades y retos importantes para el trabajo en colaboración, muchos de los cuales se describen a continuación. Quizás la iniciativa más exitosa del Nuevo Laborismo en materia de redes fue el London Challenge, que tenía múltiples vertientes, pero se centraba en poner en contacto a escuelas exitosas con escuelas de bajo rendimiento para que estas últimas recibieran apoyo<sup>21,22</sup>. En los años siguientes, este enfoque se convirtió en el programa National Leaders of Education y en un uso más amplio del apoyo entre escuelas como medio para garantizar la mejora de las escuelas de bajo rendimiento<sup>23</sup>.

13 Greany, T. and Waterhouse, J. (2016). Rebels against the system: leadership agency and curriculum innovation in the context of school autonomy and accountability in England. *School Autonomy and 21st Century Learning: Special issue – International Journal of Education Management*, (30)7.

14 Gewirtz, S., Ball, S. and Bowe, R. (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham: Open University Press.

15 Glatler, R., Woods, P. and Bagley, C. (1997). *Choice and Diversity in Schooling: Perspectives and prospects*. London: Routledge.

16 Mujs, D. and Rummyantseva, N. (2014). Cooperation in education: Collaborating in a competitive environment. *Journal of Educational Change*, 15(1), 1–18.

17 Ofsted (2008). *Implementation of 14–19 reforms: an evaluation of progress*. London: Ofsted.

18 Rudd, P., Holland, M., Sanders, D., Massey, A. and White, G. (2004). *Evaluation of the Beacon Schools Initiative: Final Report 2004*. Slough: NFER.

19 Sharp, C., Pye, D., Blackmore, J., Brown, E., Eames, A., Easton, C., Filmer-Sankey, C., Tabary, A., Whitby, K., Wilson, R. and Benton, T. (2006) *National Evaluation of Creative Partnerships Final Report*. Slough: NFER.

20 Jackson, D. and Temperley, J. (2006). *From Professional Learning Community to Networked Learning Community*. Conference paper for International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI) Fort Lauderdale, USA, 3–6 January 2006.

21 Ainscow, M. (2015). *Towards Self-Improving School Systems: Lessons from a City Challenge*. London: Routledge.

22 Baars, S., Bernardes, E., Elwick, A., Malortie, A., McAleavy, T., McInerney, L., Menzies, L. and Riggall, A. (2014). *Lessons from London Schools: Investigating the Success*. Reading: CfBT.

23 Hill, R. and Matthews, P. (2010). *Schools Leading Schools II: The growing impact of National Leaders of Education*. Nottingham: National College for School Leadership.

El Partido Laborista también estableció un marco jurídico para las asociaciones entre escuelas, ya que la legislación aprobada en 2002 permitió que las escuelas subvencionadas se federaran, con un único órgano rector (y, a menudo, un director ejecutivo) que supervisaba dos o más escuelas. Este modelo de federación sirvió de modelo para el posterior desarrollo de los fideicomisos multiacadémicos (MAT), inicialmente bajo el Partido Laborista y, a partir de 2010, como enfoque sistémico.

Se pueden extraer varias lecciones importantes del enfoque del Nuevo Laborismo para fomentar las asociaciones. En primer lugar, está claro que algunas asociaciones se formaron como respuesta a los fondos específicos disponibles, pero luego se disolvieron casi por completo una vez que cesó la financiación. De hecho, una definición popular de asociación en aquella época era «la supresión del odio mutuo en la búsqueda de financiación pública»<sup>24</sup>. En segundo lugar, la multiplicidad de programas y fuentes de financiación bajo el Nuevo Laborismo dio lugar a acusaciones de «iniciativitis» y «congestión estatal», con pruebas de que algunas escuelas se sentían abrumadas por la gran variedad de oportunidades de asociación que se ofrecían<sup>25</sup>. No obstante, se podría argumentar que la inversión del Nuevo Laborismo en asociaciones y redes sirvió para cambiar la cultura, convirtiendo la colaboración en una característica fundamental del sistema escolar en Inglaterra. Por ejemplo, una encuesta realizada a principios de 2010 indicaba que alrededor de tres cuartas partes de los directores de escuela participaban en algún tipo de asociación entre escuelas en ese momento<sup>26</sup>.

Los gobiernos conservadores en el poder desde 2010 se han basado en esta plataforma, buscando desarrollar lo que denominan un sistema «automejorado y dirigido por las escuelas»<sup>27</sup> y han sostenido que «la colaboración y el trabajo conjunto entre las escuelas es un requisito esencial para hacer realidad esta visión»<sup>28</sup>. De hecho, una serie de artículos de opinión influyentes escritos por David Hargreaves para el entonces National College for School Leadership defendían que todas las escuelas deben colaborar en asociaciones «profundas» para que un «sistema de mejora continua» tenga éxito<sup>29,30,31,32</sup>.



24 Glatter, R. (2003). Collaboration, collaboration, collaboration: the origins and implications of a policy. *Management in Education*, 17(5), 16–20.

25 Skelcher, C. (2000). Changing images of the state: Overloaded, hollowed-out, congested. *Public Policy and Administration*, 15(3), 3–19.

26 Hill, R. (2011). The importance of teaching and the role of system leadership: a commentary on the Illuminas research. Nottingham: National College for School Leadership.

27 Department for Education (2010). *The Importance of Teaching: The Schools White Paper*. London: DfE.

28 House of Commons Education Committee (2013). Written evidence submitted by the Department for Education, para 3. Available at: [publications.parliament.uk/pa/cm201314/cmselect/cmeduc/269/269we03.htm](http://publications.parliament.uk/pa/cm201314/cmselect/cmeduc/269/269we03.htm)

29 Hargreaves, D. H. (2010). *Creating a self-improving school system*. Nottingham: National College for School Leadership.

30 Hargreaves, D. H. (2011). *Leading a self-improving school system*. Nottingham: National College for School Leadership.

31 Hargreaves, D. H. (2012a). *A self-improving school system in international context*. Nottingham: National College for School Leadership.

32 Hargreaves, D. H. (2012b). *A self-improving school system: Towards maturity*. Nottingham: National College for School Leadership.



Dos iniciativas han sido fundamentales en el enfoque del Gobierno en este ámbito. La primera es el «liderazgo del sistema» y el apoyo entre escuelas, en el que las escuelas y los líderes escolares de alto rendimiento pueden ofrecerse como voluntarios para ser designados por el Gobierno (como Escuela de Enseñanza o Líder Nacional de Educación), con el cometido de desarrollar redes (denominadas «alianzas») y apoyar la mejora en otras escuelas. La segunda iniciativa, más significativa, ha sido el desarrollo de fundaciones multiacadémicas (MAT). Una MAT es una organización benéfica, sin ánimo de lucro con un consejo de administración y un director ejecutivo que gestiona varias academias mediante un acuerdo de financiación con el secretario de Estado de Educación<sup>33</sup>. El crecimiento de las MAT ha sido rápido, con alrededor de 1,200 MAT que ahora gestionan 7,600 academias (lo que representa más de un tercio de todas las escuelas y alrededor de la mitad de todos los alumnos de Inglaterra), y cada MAT es responsable de entre dos y más de 40 academias, a veces operando en una amplia zona geográfica.

Además de desarrollar el «liderazgo del sistema» y las MAT, el Gobierno ha ido desmantelando desde 2010 la función de supervisión educativa de las 152 autoridades locales de Inglaterra. Las autoridades locales habían sido un vehículo crucial para la implementación de reformas y el apoyo a la mejora escolar bajo las administraciones anteriores, pero ahora han sido sustituidas en gran medida por las MAT. Al hacerlo, el Gobierno sostiene que ha reducido la supervisión jerárquica y ha liberado a las escuelas para que «mejoren por sí mismas» de forma individual y colectiva. Sin embargo, en la práctica, como se expone en la siguiente sección, el panorama es considerablemente más complejo.

## Las asociaciones escolares en Inglaterra

Greany y Higham analizaron las diversas formas en que las escuelas de Inglaterra colaboran en el contexto de las amplias reformas impulsadas por políticas que se han venido llevando a cabo desde 2010<sup>34</sup>. Su estudio incluye casos prácticos detallados de agrupaciones locales (de primaria y secundaria) de diversa intensidad, profundidad y alcance.

Descubrieron que las redes informales, que suelen centrarse en agrupaciones locales, siguen siendo importantes para las escuelas, pero que muchas de ellas han evolucionado para convertirse en más formales y estructuradas, normalmente adoptando uno de los modelos preferidos por el Gobierno (convirtiéndose en una alianza de escuelas de enseñanza y/o MAT). La creciente importancia de la creación de redes para las escuelas se debe a la opinión, expresada por un director de primaria en el estudio, de que la colaboración es «cada vez más algo que tenemos que hacer». Esta perspectiva refleja una combinación de factores, pero en particular la pérdida de apoyo de las autoridades locales, junto con la necesidad de responder a importantes cambios en las políticas nacionales y a nuevos requisitos de rendición de cuentas.

<sup>33</sup> West, A. and Wolfe, D. (2018). Academies, the School System in England and a Vision for the Future: Executive Summary. Clare Market Papers No. 23.

<sup>34</sup> Greany, T. and Higham, R. (2018). Hierarchy, Markets and Networks: analysing the 'self-improving school-led system' agenda in England and the implications for schools. London: UCL IOE Press.



La investigación indica que las escuelas primarias colaboran con una media de nueve o diez escuelas, mientras que en el caso de las escuelas secundarias, el número suele oscilar entre diez y trece. La colaboración es más habitual con escuelas de la misma etapa y suele ser duradera (cinco años o más). La mayoría de las escuelas tienen un número menor de vínculos a largo plazo y más intensos, y un número mayor de conexiones más recientes y menos intensas. En una encuesta nacional a directores de escuela, realizada como parte del mismo estudio, solo el 2% de los encuestados afirmaron que su escuela no colaboraba con ninguna otra escuela de manera significativa.

En cuanto a la naturaleza y el enfoque de la actividad colaborativa entre escuelas, Greany y Higham muestran cómo esta abarca desde un grupo local que se limita a organizar una jornada deportiva anual entre escuelas, hasta asociaciones en las que participa personal de múltiples niveles y que influyen en prácticamente todos los aspectos de la vida y el aprendizaje dentro de las escuelas miembros.

Los grupos de escuelas primarias solían tener su origen en iniciativas anteriores impulsadas por las autoridades locales, pero los que habían sobrevivido y se habían desarrollado a menudo se habían superpuesto con otras iniciativas y objetivos a lo largo del tiempo. La pertenencia a estos grupos locales solía ser voluntaria y a menudo fluida, pero en general procedía de una zona local distinta con escuelas vecinas o parcialmente vecinas.

Estos grupos rara vez tenían estructuras de gobierno formales, y la toma de decisiones compartida solía realizarse de manera informal dentro de un grupo de directores. Las actividades comunes dentro de los grupos locales de primaria más fuertes incluían reuniones de directores, redes de responsables de planes de estudios o materias, grupos de evaluación y moderación, revisiones por pares, proyectos de investigación y desarrollo conjunto de prácticas o desarrollo profesional compartido para el personal, y la oferta conjunta de actividades extracurriculares.

Por el contrario, las escuelas secundarias tendían a colaborar de diferentes maneras, a menudo en áreas geográficas más amplias, lo que refleja el hecho de que son más propensas que las primarias a competir con las escuelas secundarias vecinas.

Cuando los clústeres y las asociaciones locales decidieron formalizar su colaboración, por ejemplo, convirtiéndose en una alianza de escuelas de enseñanza o en una MAT, lo hicieron generalmente por el deseo de acceder a financiación y aumentar la sostenibilidad.

Sin embargo, la adopción de estos modelos supuso inevitablemente un cambio en la asociación. Esto es más evidente en el caso de las MAT: una vez que una escuela se ha unido a un consorcio, deja de existir como entidad jurídica independiente, y el director pasa a estar bajo la supervisión directa del director general de la MAT o de otro miembro del equipo central. Aunque la mayoría de las MAT tratan de fomentar cierto nivel de colaboración entre las escuelas del grupo<sup>35</sup>, una MAT no es, por lo tanto, una «asociación» en el sentido habitual de colaboración voluntaria entre «organizaciones jurídicamente autónomas que trabajan juntas»<sup>36</sup>.

Greany y Higham concluyen que el «sistema de mejora autónoma liderado por las escuelas» es una evolución, más que una alternativa, del marco político preexistente en Inglaterra de «alta autonomía y alta responsabilidad», o Nueva Gestión Pública<sup>37</sup>. Así, aunque es cierto que las asociaciones y redes escolares han cobrado mayor importancia desde 2010, estos acuerdos de colaboración no representan una alternativa «autónoma» a la jerarquía y los mercados. Una opinión generalizada es que la agenda del Gobierno ha creado un sistema más fragmentado en el que hay «ganadores y perdedores», con un subconjunto de escuelas de mayor prestigio, a menudo escuelas «líderes del sistema», que parecen estar obteniendo nuevas oportunidades y recursos, mientras que las escuelas de menor estatus se enfrentan a retos superpuestos, como mayores niveles de privación y movilidad de los alumnos. En este contexto, el grado en que se desarrolla una asociación sólida e inclusiva en una localidad determinada depende de una compleja serie de factores, entre los que se incluyen la historia de las relaciones locales entre las escuelas, el contexto de cada escuela y la agencia y los valores de los actores locales<sup>38</sup>.

## Lecciones para una colaboración exitosa entre escuelas

En esta última sección se extraen una serie de conclusiones generales sobre los factores que favorecen el éxito de las asociaciones entre escuelas, centrándose en la gobernanza y el liderazgo. Estas conclusiones proceden, en parte, de las investigaciones y evaluaciones mencionadas anteriormente, pero también se basan en investigaciones más amplias sobre las asociaciones, incluidas las que van más allá del sector educativo.

En primer lugar, podemos afirmar que las redes y asociaciones sólidas suelen reflejar un objetivo o interés común. Provan y Kenis<sup>39</sup> señalan que las organizaciones se unen o forman redes por diversas razones, entre ellas para ganar legitimidad, atender a los clientes de manera más eficaz, atraer más recursos o abordar problemas complejos, pero que todas las organizaciones en red buscan alcanzar algún fin que no podrían alcanzar de forma independiente. En el ámbito de la educación, las asociaciones suelen centrarse en mejorar la calidad de la educación de los niños, aunque la actividad diaria de las asociaciones puede centrarse en cuestiones «aguas arriba», como la formación de nuevos profesores. Como hemos visto, las presiones competitivas en un sistema pueden hacer que trabajar en asociación sea más difícil, mientras que proporcionar financiación para incentivar las asociaciones puede no conducir a modelos sostenibles si no hay objetivos y valores compartidos. Por lo tanto, es necesario centrarse en cómo se forman las asociaciones inicialmente para identificar una visión y un conjunto de prioridades compartidas.

35 Greany, T. (2018). Sustainable Improvement in Multi-School Groups. London: Department for Education.

36 Provan, K. and Kenis, P. (2008). Modes of network governance: Structure, management, and effectiveness. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18(2), 229–52.

37 Hood, C. (1991). A public management for all seasons. *Public Administration*, 69(1), 3–19.

38 Greany, T. (2020). Place-based governance and leadership in decentralised school systems: evidence from England. *Journal of Education Policy*, 37(2), 247–268.

39 Provan, K. and Kenis, P. (2008). Modes of network governance: Structure, management, and effectiveness. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18(2), 229–52.

En segundo lugar, las redes exitosas suelen compartir atributos como la solidaridad, el altruismo, la lealtad, la reciprocidad y la confianza, y estos llevan tiempo construirse. Las circunstancias en torno a la formación de una red —por ejemplo, si las escuelas están obligadas a unirse a un grupo concreto— influirán en el desarrollo de estos atributos.

Hargreaves sostiene que las asociaciones «profundas» requieren vínculos sólidos entre el personal de múltiples niveles en todas las escuelas<sup>40</sup>, con interacciones estrechas y frecuentes y altos niveles de confianza relacional y reciprocidad<sup>41</sup>. Sin embargo, Wellman sostiene que, en la sociedad moderna, son más habituales los vínculos más débiles, menos íntimos pero más numerosos<sup>42</sup>. Investigaciones posteriores han demostrado cómo los vínculos débiles pueden permitir que la información fluya y que se resuelvan problemas en redes distribuidas que no dependen de altos niveles de confianza<sup>43</sup>. Estos hallazgos quizá se reflejen en la naturaleza de las asociaciones escolares en Inglaterra, como se ha descrito anteriormente, donde la mayoría de las escuelas tienen un número menor de vínculos duraderos y más intensos y un número mayor de vínculos más nuevos y menos intensos. La implicación para las políticas, aunque algo enigmática, podría ser que el enfoque para fomentar las asociaciones no debe ser ni demasiado estricto ni demasiado laxo.

En tercer lugar, muchas redes desarrollan estructuras formales de gobernanza y gestión a medida que crecen con el tiempo, creyendo que esto mejorará la eficiencia, pero esto puede suponer el riesgo de reducir los niveles de implicación de (algunos) miembros. Provan y Kenis<sup>44</sup> identifican tres modelos típicos de gobernanza:

1. Las «redes de gobernanza compartida» están gobernadas por igual por todos los miembros de la red.
2. Las «redes de organizaciones líderes» están gobernadas por un miembro de la red, que actúa como intermediario centralizado de la red.
3. Las «organizaciones administrativas de redes» (NAO) son redes gobernadas externamente por una entidad administrativa independiente, a menudo con un director o director general formal.

Provan y Kenis<sup>45</sup> también sostienen que, si bien muchas redes comienzan con una «gobernanza compartida» informal, a medida que crecen, suelen evolucionar hacia una estructura de «organización líder» u «organización nacional de auditoría» (ONA). Según ellos, esto se debe a que alcanzar el consenso, mantener la confianza y organizar actividades se vuelve más complejo y oneroso en redes más grandes. Sin embargo, Milward y Provan reconocen que las redes de organizaciones líderes pueden llegar a estar dominadas por la organización líder, mientras que las NAO pueden crear una administración gobernante compleja, con un aumento de los costes y una disminución de la transparencia<sup>46</sup>. En ambos casos, esto puede precipitar una disminución del compromiso de los miembros.

40 Hargreaves, D. H. (2010). *Creating a self-improving school system*. Nottingham: National College for School Leadership.

41 Bryk, A. S. and Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. New York: Russel Sage Foundation.

42 Wellman, B. (1983). Network analysis: Some basic principles. *Sociological Theory*, 1(1), 155–200.

43 Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers' College Record*, 91(4), 509–536.

44 Provan, K. and Kenis, P. (2008). Modes of network governance: Structure, management, and effectiveness. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18(2), 229–52.

45 Ibid.

46 Milward, H. and Provan, K. (2006). *A Manager's Guide to Choosing and Using Collaborative Networks*. Washington DC: IBM Center for the Business of Government.



Una vez más, las implicancias para los responsables políticos no son sencillas. A menudo es necesario estimular el desarrollo de redes donde actualmente no existen, por ejemplo, financiando a un facilitador externo (o, en el caso de Inglaterra, designando y financiando escuelas de enseñanza para que lideren el desarrollo de alianzas). El desarrollo de estructuras de gobernanza formalizadas de esta manera puede apoyar la sostenibilidad y evitar una dependencia excesiva de las relaciones individuales. Sin embargo, un exceso de estructura puede sofocar la apropiación que puede hacer que las asociaciones sean poderosas.

En cuarto lugar, la investigación destaca varios principios o características de diseño que son importantes para que las redes sean eficaces, entre ellos tener objetivos comunes, la participación a los niveles adecuados de las organizaciones asociadas, recursos suficientes (incluido el tiempo) y protocolos y rutinas comunes que guíen la acción, estructuren la movilización del conocimiento y apoyen el impacto. Hargreaves, Parsley y Cox<sup>47</sup> ofrecen una síntesis útil de estos principios, argumentando que es importante establecer expectativas claras en términos de participación y responsabilidad de los miembros y que, según Evans y Stone-Johnson, «el trabajo en red se puede aprender»<sup>48</sup>. La implicancia para las políticas es que se debe ayudar a los líderes de las redes a comprender y desarrollar estos protocolos y rutinas, mediante un proceso continuo de desarrollo profesional y apoyo, a menudo proporcionado por las universidades asociadas.

En quinto lugar, las redes educativas se centran invariablemente en «transferir conocimientos» entre escuelas<sup>49</sup>, pero para hacerlo con éxito se requieren habilidades sofisticadas, respaldadas por procesos de apoyo. El reto no solo consiste en compartir conocimientos y experiencia entre profesores y aulas, sino también en garantizar que las prácticas resultantes sean realmente más eficaces que las anteriores, es decir, evitar reciclar prácticas de bajo nivel. Muchas redes identifican a «profesionales líderes o expertos» que se encargan de facilitar estos procesos, pero un enfoque basado en una transferencia unidireccional de conocimientos (del profesional «experto» a sus compañeros, implícitamente, «menos expertos») probablemente suscitará resistencia y corre el riesgo de intentar «arrastrar y soltar» prácticas sin tener en cuenta cómo podrían tener que adaptarse a diferentes contextos.

Las investigaciones sobre el intercambio de conocimientos<sup>50</sup> sugieren que el conocimiento no se «transfiere» simplemente de un contexto a otro, sino que se revisa y transforma continuamente a medida que se traslada a diferentes entornos, aunque existen diferencias entre el conocimiento tácito y el explícito/codificado. Las redes pueden beneficiarse del fomento de rutinas y enfoques de «desarrollo conjunto de prácticas»<sup>51</sup> que apoyen la articulación y el intercambio de conocimientos a medida que los docentes se dedican a abordar problemas comunes de la práctica<sup>52,53</sup>. Los responsables políticos deben animar a los líderes de las redes a que aclaren su teoría de acción en relación con la movilización del conocimiento, y deben facilitarlos mediante la provisión de una arquitectura sólida de conocimientos y datos que apoye la evaluación, la comparación y el intercambio entre escuelas y redes.

47 Hargreaves, A., Parsley, D. and Cox, E. K. (2015). Designing Rural School Improvement Networks: Aspirations and Actualities. *Peabody Journal of Education*, 90(2), 306–321. DOI: 10.1080/0161956X.2015.1022391

48 Evans, M. P. and Stone-Johnson, C. (2010). Internal leadership challenges of network participation. *International Journal of Leadership in Education*, 13(2), 203–220.

49 Ainscow, M. (2015). *Towards Self-Improving School Systems: Lessons from a City Challenge*. London: Routledge.

50 Hartley, J. and Benington, J. (2006). Copy and paste, or graft and transplant? Knowledge sharing through inter-organizational networks. *Public Money and Management*, 26(2), 101–108.

51 Fielding, M., Bragg, S., Craig, J., Cunningham, I., Eraut, M., Gillinson, S., Horne, M., Robinson, C. and Thorn, J. (2004). *Factors influencing the transfer of good practice*. London: Department for Education and Skills.

52 Greany, T. (2015). 'How can evidence inform teaching and decision making across 21,000 autonomous schools? Learning from the journey in England', in C. Brown (ed.) (2015). *Leading the use of research and evidence in schools*. London: IOE Press.

53 Greany, T. and Maxwell, B. (2017). Evidence-informed innovation in schools: aligning collaborative Research and Development with high quality professional learning for teachers. *International Journal of Innovation in Education (IJIE)*, 4(2/3), 147–170.

Por último, liderar y gestionar redes requiere «competencias de red» sofisticadas, pero esas habilidades y esa capacidad de acción no están presentes de forma universal. Esto puede ser especialmente cierto en el contexto de las escuelas, que tienden a ser organizaciones relativamente jerárquicas y centradas en sí mismas, lo que significa que pocos líderes de alto nivel tienen una experiencia significativa en el tipo de «liderazgo de sistemas» lateral que se requiere<sup>54</sup>. Popp et al. sostienen que los líderes de las redes deben fomentar una cultura de red que:

*Aborde los intereses contrapuestos, la política y las diferencias de poder; y que promueva las relaciones de confianza, la curiosidad, el interés consciente por obtener diferentes perspectivas y el respeto por la diversidad de opiniones entre las organizaciones*<sup>55</sup>.

Sin embargo, según Vangen y Huxham, ganar y mantener el impulso en las redes puede requerir un cierto grado de «intimidación colaborativa», en la que los líderes de las redes deben manipular las agendas o jugar con la política para hacer avanzar las cosas<sup>56</sup>. Teniendo esto en cuenta, los responsables políticos deben estar preparados para invertir en el desarrollo y la profundización de estas habilidades durante un período de tiempo prolongado, posiblemente vinculando las redes con universidades que cuenten con los conocimientos adecuados.

## Conclusión

Volviendo al líder escolar imaginario del principio de este capítulo, está claro que, si forma parte de una red madura y de gran confianza, él y sus equipos podrán recurrir a sus socios en busca de ideas y apoyo a la hora de abordar sus retos difíciles o insolubles. Las redes, las asociaciones y la colaboración entre escuelas ofrecen, por lo tanto, la posibilidad de obtener importantes beneficios en términos de intercambio de conocimientos, innovación y consecución de objetivos educativos comunes. La gran lección es, quizás, que las redes no pueden considerarse de forma aislada de otros aspectos de la reforma del sistema.

Además, hemos visto que las políticas pueden apoyar el desarrollo de redes exitosas, aunque para ello se requiere un enfoque sofisticado y a largo plazo que vaya más allá de la simple financiación o la participación obligatoria de las escuelas. Las reformas del «sistema de mejora continua impulsado por las escuelas» de Inglaterra ofrecen muchas lecciones al respecto, tanto en lo que se refiere a enfoques más exitosos como a los menos exitosos. Lograr el equilibrio adecuado entre la autonomía y la responsabilidad de cada escuela, junto con la colaboración a nivel de red y los resultados equitativos, puede ser la clave para una mejora inclusiva que satisfaga las necesidades de todas las escuelas. O, como concluye Suggett:

*La mera exposición a las redes no basta para llevar a cabo la ardua tarea de mejorar o transformar las escuelas, incluso cuando estas cuentan con buenos recursos. La colaboración y el establecimiento de relaciones abren la puerta a un programa de cambio y aprendizaje profesional, pero parece que es a nivel de toda la organización escolar donde el compromiso y la colaboración deben ganar terreno para influir en la mejora de las escuelas*<sup>57</sup>.

<sup>54</sup> Uhl-Bien, M. and Arena, M. (2018). Leadership for organizational adaptability: A theoretical synthesis and integrative framework. *The Leadership Quarterly*, 29(1), 89–104.

<sup>55</sup> Popp, J., Milward, B., MacKean, G., Casebeer, A. and Lindstrom, R. (2014). *Inter-organizational Networks: A review of the literature to inform practice*. Washington DC: IBM Center for the Business of Government.

<sup>56</sup> Vangen, S. and Huxham, C. (2003). Enacting leadership for collaborative advantage: dilemmas of ideology and pragmatism in the activities of partnership managers. *British Journal of Management*, 14(1), 61–76.

<sup>57</sup> Suggett, D. (2014). *Networking as System Policy: Balancing Vertical and Horizontal Dimensions*. Paris: OECD CERl. Available at: [www.oecd.org/edu/ceri/Suggett%20Networks%20paper%20formatted.pdf](http://www.oecd.org/edu/ceri/Suggett%20Networks%20paper%20formatted.pdf)



## Liderar la colaboración entre escuelas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje

**Marie-Claire Bretherton**

Una directora ejecutiva de Inglaterra presenta sus exitosas estrategias para aprovechar el poder de la colaboración entre escuelas con el fin de lograr mejoras sostenibles en la enseñanza y el aprendizaje en el grupo de escuelas bajo su responsabilidad.

Me convertí en Directora de la escuela primaria Benjamin Adlard en marzo de 2015, solo cuatro meses después de que la escuela fuera calificada como «inadecuada» por Ofsted, nuestro organismo regulador de la calidad escolar. La escuela presta servicio a una comunidad muy problemática, en un pequeño pueblo de la zona rural de Lincolnshire. Dos tercios de los alumnos tienen derecho a comidas escolares gratuitas y una proporción similar tiene necesidades educativas especiales, mientras que la propia comunidad sufre importantes carencias. Anteriormente, la escuela había sido calificada como «satisfactoria» (aunque con necesidad de mejora) por la Ofsted, pero nunca había obtenido la calificación de «buena».

Cuando acepté el cargo, estaba absolutamente aterrorizada y necesitaba replantearme rápidamente mi capacidad y hacer crecer el equipo que me rodeaba. Iba a seguir siendo directora de otras dos escuelas al mismo tiempo, un cargo conocido en Inglaterra como «dirección ejecutiva», y sabía que necesitaría ayuda. Sin embargo, estaba convencida de que la clave para una mejora sostenible de la enseñanza y el aprendizaje en Benjamin Adlard estaba relacionada con ayudar a los profesores a aprender a través de conexiones fuertes y llenas de esperanza con otros profesores y líderes de nuestra asociación de escuelas.

También quería creer que la asociación tenía la capacidad y la experiencia colectivas para transformar la escuela, no sustituyendo a los profesores, sino restaurándolos, redimiéndolos y devolviéndoles la vida. Así que nos pusimos manos a la obra y, 18 meses después, en junio de 2016, la escuela obtuvo la calificación de «buena» por primera vez en su historia, y lo conseguimos con los mismos profesores en sus puestos.

Hubo tres principios de diseño principales que guiaron nuestro trabajo para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.



## Cultivar una obsesión por estar en primera línea

¿Qué quiero decir con «obsesión por estar en primera línea»? Las interacciones más importantes en nuestras escuelas serán las que se produzcan entre los profesores y los alumnos: esa es la «primera línea». Todo lo que hagamos debe centrarse en cómo hacer que esa interacción y relación sean más efectivas. Creo que, como líderes, debemos estar obsesionados con lo que ocurre cada día en nuestras aulas y, por lo tanto, obsesionados con el desarrollo de los profesores. Del mismo modo que un emprendedor está obsesionado con la calidad de su nuevo e innovador producto, nosotros también debemos estar obsesionados con perfeccionar, mejorar y compartir las mejores prácticas en nuestras aulas.

La obsesión por la primera línea es algo que debe estar arraigado en la cultura escolar; por lo tanto, el enfoque en los alumnos y el aprendizaje debe ser explícito en nuestro lenguaje cotidiano. Una medida, captada brillantemente por Tim Brighouse, podría ser el grado en que «los profesores HABLAN sobre la enseñanza; los profesores se OBSERVAN mutuamente mientras enseñan; los profesores planifican, organizan y evalúan JUNTOS; los profesores se enseñan UNOS A OTROS»<sup>1</sup>.

Para desarrollar una obsesión por la primera línea y mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en un grupo de escuelas, debe existir un alto capital social entre los compañeros. El alto capital social consta de dos elementos: confianza y reciprocidad. La confianza es fundamental para construir una relación sostenible entre los profesores. Tiene muchos elementos. En su nivel básico, los profesores muestran buena voluntad entre sí. Más allá de esto, los profesores pasan a una etapa en la que son más abiertos y honestos entre sí y construyen la fiabilidad (coherencia, confianza) y la competencia que inspira respeto. La confianza se construye lentamente, especialmente para los profesores que pueden tener que compartir miedos y ansiedades, así como esperanzas y aspiraciones sobre su práctica.

La idea de reciprocidad es el sentido de compartir y tener la obligación de intercambiar mutuamente. Por ejemplo, si te ofrezco un regalo o ayuda, sientes que quieres darme algo a cambio. La reciprocidad surge cuando existe un cierto nivel de confianza, que tal vez no sea más que buena voluntad, pero que, una vez que se produce, aumenta el nivel de confianza. Cuando existe un alto nivel de capital social entre los compañeros de un grupo de escuelas, los profesores comienzan a compartir su capital intelectual, es decir, sus conocimientos, habilidades y experiencia. ¡Y ahí es donde ocurre la magia!

En Benjamin Adlard, dos enfoques fueron cruciales para desarrollar esta obsesión por la primera línea y generar confianza entre los compañeros. El primero fue una herramienta llamada «teacher tracker» (rastreador de profesores) y el segundo fue una estrategia que denominamos equipos IMPact (Mejorar mi práctica a través de la acción).

<sup>1</sup> Brighouse, T. and Woods, D. (2013). *The AZ of school improvement: Principles and practice*. London: Bloomsbury Education.

## Rastreador de profesores

Desarrollamos el «teacher tracker» trabajando con profesores de todo nuestro grupo de colegios para reunir nuestra visión colectiva de la enseñanza y el aprendizaje eficaces, que utilizamos para diseñar un marco de competencias docentes.

A partir de la investigación, supimos que las competencias que marcan la mayor diferencia y producen los mejores resultados son:

- La forma de impartir la enseñanza por parte del profesor
- La gestión del aula por parte del profesor
- El uso de la evaluación formativa
- Las competencias personales (habilidades sociales)

El sistema de seguimiento del profesorado recoge y describe estas competencias de una manera fácil de entender para los profesores, en sus propias palabras.

La herramienta es utilizada en primer lugar por los profesores para revisar su propia práctica y evaluar cómo creen que están evolucionando en su función, en relación con estas competencias y en diferentes materias. A continuación, el profesor se reúne con un responsable de nivel medio o superior designado para compartir su registro y comentar un área en la que cree que está obteniendo buenos resultados y mejorando, y otra en la que ha identificado que necesita centrarse.

Esta sesión de coaching de una hora culmina con el compromiso del profesor de mejorar su práctica. Por ejemplo:

- ¿A quién podrían observar?
- ¿Qué deberían leer?
- ¿Qué dice la investigación?
- ¿Con quién debería hablar o a quién debería visitar?

Si procede, el coach trabaja con ellos en clase, tal vez mediante la enseñanza en equipo o la observación, para apoyar el aprendizaje del profesor.

Desde el punto de vista del liderazgo, el sistema de seguimiento del profesorado ha resultado increíblemente útil, ya que nos ha permitido recopilar y analizar las necesidades de desarrollo y aprendizaje profesional de los docentes. De este modo, podemos identificar las áreas, materias y habilidades comunes que nuestros profesores necesitan desarrollar, de modo que el desarrollo profesional pueda orientarse a satisfacer sus necesidades.

Al implementar este enfoque, aprendimos lo importante que es la determinación conjunta para crear una fuerte aceptación por parte de los profesores. Fue muy eficaz definir cómo son las prácticas eficaces y las competencias de los profesores en nuestra escuela y en nuestro contexto, y utilizar la investigación y las pruebas para desarrollar un entendimiento colectivo. Además, la estrategia solo funcionó porque contábamos con líderes intermedios y superiores formados en coaching y mentoring, y que son ellos mismos profesionales competentes.

## Equipos IMPact

Los equipos IMPact son esencialmente tríos de profesores seleccionados para trabajar juntos con el fin de mejorar su práctica basándose en un enfoque de «desarrollo conjunto de la práctica». Se trata de profesores de diferentes escuelas que trabajan en la misma fase o curso y colaboran durante un mínimo de 12 meses.

Para que esto fuera posible, reestructuramos los horarios de todas las escuelas de manera que el tiempo libre de los profesores coincidiera para todos los profesores de un mismo curso y que el tiempo dedicado al aprendizaje profesional (reuniones de personal) fuera el mismo día, después de clase. Nos aseguramos de que nuestro modelo curricular estuviera alineado, de modo que los profesores tuvieran contenidos, ideas y recursos significativos que compartir. Establecimos como norma innegociable que los profesores compartieran el trabajo de los alumnos cuando se reunieran para discutir los siguientes pasos en el aprendizaje de los alumnos y cualquier laguna. También variamos los días de formación para que los profesores pudieran visitar otras escuelas de la asociación y observar la enseñanza y el aprendizaje en acción.

Estas tríadas tienen un enfoque claro para su trabajo conjunto y siguen el ciclo de diseño, enseñanza, evaluación, intercambio, reflexión, valoración e investigación, centrándose en los alumnos y en el progreso que están realizando. Las tríadas deben tener una base para la acción, pero pueden iterar y volver a iterar, realizando los ajustes y cambios necesarios. El objetivo del trabajo es claro: se trata de mejorar los resultados de los alumnos mediante la mejora de la enseñanza de los profesores, la gestión del aula y la evaluación formativa.

Era fundamental que el trabajo de la tríada incluyera un compromiso, algo así como:

*Me centraré en los siguientes alumnos... que actualmente tienen las siguientes necesidades... Si tengo éxito en satisfacer sus necesidades, en lugar de ver, veré... en mi lección y en su trabajo.*

Los equipos IMPact también han tenido la ventaja añadida de crear relaciones entre el personal, lo que puede resultar útil a la hora de reasignar personal para trabajar en otras escuelas de la asociación, ya que las barreras ya se han eliminado gracias al trabajo colaborativo. Como dice Margaret Wheatley: «No hay mayor poder para el cambio que una comunidad que descubre lo que le importa»<sup>2</sup>. A medida que crecía nuestra comunidad de escuelas, los equipos IMPact, al centrarse en los alumnos de las clases de los demás, ayudaron a crear un sentido compartido de propósito moral y un profundo compromiso con el desarrollo de los niños y los profesores.

<sup>2</sup> Wheatley, M. (2002). Turning to one another: Simple conversations to restore hope to the future. *The Journal for Quality and Participation*, 25(2), 8–19.

## Aprovechar el poder de las redes

Un sistema sólido y específico de revisión por pares entre escuelas ha sido una forma excelente de comparar nuestras prácticas y aprender de otras escuelas. La clave para nosotros ha sido desarrollar revisiones por pares entre profesores, entre materias y entre alumnos, preguntándonos siempre: ¿cuál es la experiencia de aprendizaje de este niño en esta lección?

El uso de la voz de los alumnos en el proceso de revisión por pares se ha convertido en una poderosa palanca para el cambio. Creamos el Kyra Kid's Council, un grupo de niños de diferentes escuelas de la asociación que visitan regularmente las escuelas para apoyar la mejora a través de revisiones por pares dirigidas por los alumnos. Examinan un área que la escuela ha estado tratando de mejorar y dan su opinión al director o al equipo directivo superior.

Esto ha resultado muy eficaz. A los niños de primaria les suele encantar su colegio; normalmente no tienen mucho con lo que compararlo, pero cuando los sacas de su contexto y los llevas a otros colegios para que vean el aprendizaje, el ambiente en el aula, el comportamiento en las clases, las rutinas, la presentación del trabajo y los recursos, a menudo tienen cosas muy interesantes e importantes que decir.

Por supuesto, hemos tenido que ayudar a este grupo de alumnos a comprender cómo dar una retroalimentación eficaz, proporcionándoles frases para enmarcar sus observaciones, por ejemplo, «Esperaba ver esto... pero en cambio vi que...», «Me di cuenta de A, B y C» o «Cuando el profesor hizo X, oí a los niños decir Y». Esto ha ayudado a crear una cultura de desarrollo y sin juicios.

Es alentador ver que estos alumnos son conscientes de que los niños de otras escuelas son importantes, que aprender es importante, que todos intentamos dar lo mejor de nosotros mismos y que todos formamos parte de una misma comunidad más amplia. Los alumnos no solo comparten sus opiniones sobre la escuela que han visitado, sino que también regresan a su propia escuela con ideas y experiencias que pueden ayudar a mejorar la práctica docente. Este es el poder de la red.



## Matriz de liderazgo docente

Otro ejemplo de cómo intentamos aprovechar el poder de la asociación para crear oportunidades de desarrollo docente es la matriz de liderazgo docente. En este caso, la atención se centra en el desarrollo de los docentes como líderes y aprendices más allá de su propia aula, es decir, en el desarrollo profesional.

Como asociación de escuelas, habíamos probado con algunos traslados temporales y organizado algunas visitas puntuales a las escuelas de los demás, y algunos profesores entusiastas se involucraron en la formación de compañeros o en la observación de reuniones del equipo directivo en otra escuela. Pero queríamos que este tipo de oportunidades fueran visibles y accesibles para todos los profesores del grupo de escuelas. En respuesta a ello, creamos la matriz de liderazgo docente, que es esencialmente una lista progresiva (desde el inicio de la carrera hasta el líder consolidado) de:

- ❖ Oportunidades dentro del centro para aprender, seguir a un compañero, observar clases, formar, dirigir la formación del personal, dar presentaciones o liderar un aspecto de la mejora del centro, todo ello con los comentarios y el apoyo de un mentor del centro.
- ❖ Oportunidades de aprendizaje entre escuelas, como traslados temporales a otras escuelas, visitas conjuntas, acompañamiento a otros líderes, tutoría a alguien de otra escuela, liderazgo en el apoyo entre escuelas y liderazgo en el trabajo en nombre del grupo de escuelas.
- ❖ Oportunidades formales de desarrollo profesional continuo disponibles dentro de la asociación.

Esta fue nuestra forma de armonizar los procesos, contenidos y actividades de desarrollo profesional, creando así oportunidades de aprendizaje para los profesores que son coherentes en todo el grupo de escuelas. Muchas escuelas han adoptado esta matriz como parte de su oferta de desarrollo profesional.

Al implementar este enfoque, comenzamos por identificar y auditar los puntos fuertes, la experiencia y las oportunidades de todas nuestras escuelas. También necesitábamos invertir en nuestros compañeros, asegurándonos de que recibieran formación en apoyo eficaz entre escuelas, por ejemplo, coaching y mentoring, desarrollo de prácticas conjuntas, creación de relaciones y mejora de las habilidades de los demás. También había que trabajar en la creación de una cultura y una creencia de que el desarrollo de los profesores y los líderes debe ser responsabilidad de todos.



## Desarrollar la capacidad empoderando a los trabajadores de primera línea

He hablado sobre el desarrollo docente a nivel escolar y de colaboración, cultivar una obsesión por el frente de batalla, y sobre el papel de la red o colaboración más amplia a la hora de impulsar y apoyar las mejoras en la enseñanza y el aprendizaje. Ahora, quiero centrarme en el papel de la mejora escolar basada en la evidencia. ¿Cómo se sabe qué funciona y cómo se comparten los conocimientos y las prácticas para que todos los docentes puedan aprender y adaptar sus prácticas?

Es bueno destacar un ejemplo de cómo estamos viendo que las prácticas basadas en la evidencia tienen un efecto en todo nuestro grupo de escuelas.

### El proyecto Mobilise

Nuestra asociación de escuelas está a punto de embarcarse en su cuarto año al frente de un proyecto en Lincolnshire llamado Mobilise. Elegimos este nombre porque nuestro objetivo era movilizar el conocimiento del sistema y ver cómo repercute en las aulas de todo el condado. El trabajo se lleva a cabo mediante un modelo de comunidad de aprendizaje profesional, y estamos trabajando activamente en algo más de 300 escuelas y llegando a unos 2,875 profesores de dichas comunidades.

El objetivo final de Mobilise es crear una infraestructura eficaz basada en clústeres y entre escuelas, que permita a todos los profesores estar informados y preparados para el futuro. Esto significa que serán capaces de comprender, responder y aplicar rápidamente las recomendaciones de la investigación en sus escuelas. Nuestro objetivo es dotar a los profesores y líderes de las herramientas necesarias para que se conviertan en defensores de la evidencia y, como resultado, transformen los resultados de los alumnos.

La tan lamentada brecha entre la investigación educativa y los resultados de la práctica docente se debe, en parte, al hecho de que la presentación de los resultados de la investigación rara vez se adapta a los problemas que encuentran los profesores. Los profesores suelen considerar que la investigación no es relevante para su práctica, o no saben cómo traducir las pruebas en cambios en sus métodos de trabajo.

El modelo de comunidad de aprendizaje profesional ha creado una forma en la que los participantes pueden buscar y llevar a cabo activamente investigaciones que aborden las preocupaciones del grupo; pueden reflexionar profundamente sobre las investigaciones existentes y, posteriormente, sobre la mejora de la práctica. Este tipo de exploración y reflexión profundiza la comprensión de los profesores sobre el aprendizaje de los alumnos y aprovecha la capacidad colectiva del grupo para generar respuestas a los dilemas pedagógicos.

A través de este enfoque, los profesores han estudiado la teoría cognitiva y la memoria, la retroalimentación y la calificación, el diseño del plan de estudios, la salud emocional y el bienestar, el despliegue eficaz de los asistentes de enseñanza y las últimas recomendaciones de la Education Endowment Foundation sobre inglés y matemáticas. Esta es una de las formas en que estamos tratando de empoderar a los que están en primera línea, equiparlos con la evidencia y desarrollar la capacidad y la eficacia de los profesores.

La cuestión central para los grupos más grandes de escuelas que trabajan en colaboración es cómo establecer una infraestructura de aprendizaje para que la evidencia llegue al aula de manera eficiente y fiel. Esto es lo que empodera a la primera línea y mantiene el aprendizaje de la profesión.

## Conclusión

En conclusión, estas son solo algunas de las formas en que estamos tratando de mejorar la enseñanza y el aprendizaje en nuestro grupo de escuelas. Para nosotros, la clave ha sido alinear la estrategia y tener claro el propósito y el impacto de nuestro trabajo, así como el tiempo y el compromiso necesarios para que valga la pena.

En esencia, esto es lo que hemos intentado hacer:

1. Cultivar una obsesión por la primera línea: crear capital social, generar colaboradores activos y construir una cultura de reciprocidad.
2. Aprovechar el poder de la red: utilizar el grupo para mejorar, desarrollar la eficacia de los docentes y hacer que las oportunidades de aprendizaje sean sistemáticas y accesibles para todos.
3. Desarrollar capacidades empoderando a los que están en primera línea: utilizar prácticas basadas en la evidencia para transformar lo que ocurre en las aulas y amplificar las voces de nuestros profesores y nuestros jóvenes.



# Sección tres

El liderazgo escolar  
en la práctica



## Estándares de liderazgo escolar en uso en Nigeria: ¿qué diferencia marcan?

**Profesor Josiah Olusegun Ajiboye, Departamento de Educación en Artes y Ciencias Sociales, Facultad de Educación, Universidad de Ibadán**

### Introducción

El papel de los líderes escolares, en particular los directores y administradores, se ha vuelto más complejo y multifacético, lo que requiere un conjunto claro de estándares para afrontar los retos de la educación moderna<sup>1</sup>. Un liderazgo escolar eficaz es fundamental para mejorar el rendimiento de los alumnos, apoyar a los profesores y garantizar un clima escolar positivo<sup>2</sup>, y la evolución del panorama educativo ha impulsado un renovado interés por su importancia.

Los estándares de liderazgo escolar son conjuntos de directrices y puntos de referencia que se utilizan para definir las habilidades, los conocimientos y los comportamientos que se esperan de los líderes escolares, en particular de los directores y administradores. Estos estándares suelen ser elaborados por organizaciones y organismos educativos para garantizar que los líderes escolares estén preparados de manera eficaz para mejorar los resultados de la enseñanza y el aprendizaje. Se trata de marcos esenciales que orientan a los líderes en la gestión eficaz de las escuelas, la mejora de los resultados educativos y el fomento de entornos escolares positivos, al esbozar las competencias necesarias, las directrices éticas y las prácticas eficaces. Los estándares de liderazgo se reconocen cada vez más como herramientas fundamentales para orientar a los líderes escolares en el fomento de la excelencia académica, los entornos de aprendizaje equitativos y la gestión escolar eficaz<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Hitt, D. H. and Tucker, P. D. (2016). Systematic Review of Key Leader Practices Found to Influence Student Achievement: A Unified Framework. *Review of Educational Research*, 86(2), 531–569.

<sup>2</sup> Leithwood, K., Harris, A. and Hopkins, D. (2008). Effective school leadership is crucial for improving student achievement, supporting teachers, and ensuring a positive school climate. *School Leadership and Management*, 28(1), 27–42.

<sup>3</sup> Council of Chief State School Officers (CCSSO) (2015). *Professional Standards for Educational Leaders 2015*. Washington DC: CCSSO.

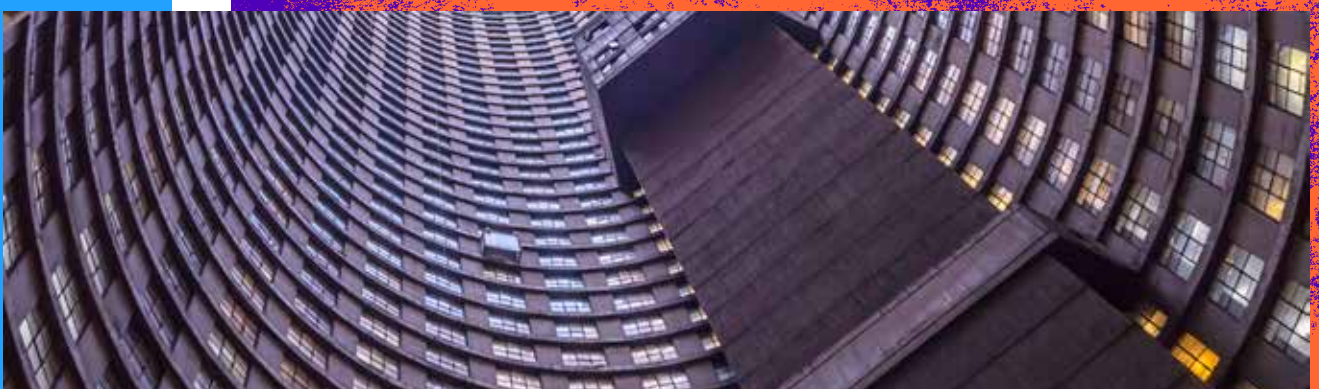
Leithwood, Harris y Hopkins afirman que «el liderazgo escolar es el segundo factor más influyente en el aprendizaje de los alumnos, solo por detrás de la enseñanza en el aula», y destacan el tipo de liderazgo que tiene un impacto más significativo en los resultados de los estudiantes: «el liderazgo escolar exitoso se centra en desarrollar las habilidades de los docentes, proporcionar apoyo educativo y supervisar el aprendizaje de los estudiantes». El liderazgo escolar desempeña un papel fundamental en la configuración de la calidad de la educación, ya que los líderes eficaces son capaces de inspirar a los profesores, motivar a los alumnos y fomentar un entorno propicio para el aprendizaje. Se han desarrollado diversos estándares profesionales a nivel mundial para garantizar que los líderes escolares estén bien preparados para estas responsabilidades.

Este documento examina el papel de los estándares de liderazgo escolar, su aplicación y la diferencia que suponen en los resultados educativos, centrándose en la Norma Profesional para el Liderazgo Escolar en Nigeria.

Los estándares de liderazgo escolar tienen múltiples propósitos:

- Proporcionan un marco claro de lo que constituye un liderazgo escolar eficaz, describiendo las habilidades, los conocimientos y los comportamientos que se esperan de los líderes escolares.
- Sirven de base para la formación y el desarrollo profesional continuo de los líderes escolares, garantizando que sigan siendo competentes y eficaces.
- Crean una base para evaluar el rendimiento de los líderes escolares, promoviendo la rendición de cuentas y la transparencia en la administración escolar.
- Contribuyen a garantizar la coherencia y la equidad en la calidad del liderazgo en las diferentes escuelas y distritos, al establecer expectativas uniformes.

Las normas de liderazgo escolar suelen derivarse de teorías y modelos educativos que hacen hincapié en las prácticas de liderazgo eficaces, como el modelo de liderazgo educativo de Philip Hallinger, que se centra en el papel de los líderes en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Otro es el modelo de liderazgo transformacional desarrollado por James Burns, que destaca la importancia de inspirar y motivar al personal y a los estudiantes. Estos modelos subrayan la necesidad de que un líder sea visionario, ético y experto en la gestión del cambio.



## Estándares clave de liderazgo escolar

Varias organizaciones y países han desarrollado estándares de liderazgo exhaustivos. Por ejemplo, los Estándares Profesionales para Líderes Educativos (PSEL) de la Junta Nacional de Políticas para la Administración Educativa de Estados Unidos y los Estándares Profesionales para el Liderazgo Escolar en Nigeria, del Consejo de Registro de Docentes de Nigeria, gozan de amplio reconocimiento. Entre los elementos comunes de estas normas se incluyen:

1. **Liderazgo visionario:** establecer y comunicar una visión clara y convincente para la escuela.
2. **Liderazgo educativo:** centrarse en la mejora del plan de estudios, la enseñanza y el aprendizaje.
3. **Gestión organizativa:** gestionar de manera eficiente los recursos y las operaciones de la escuela.
4. **Colaboración con la comunidad:** establecer relaciones sólidas con las familias y la comunidad.
5. **Liderazgo ético:** promover la integridad, la equidad y el comportamiento ético.
6. **Equidad y sensibilidad cultural:** garantizar un entorno inclusivo que respete la diversidad.



## Aplicación de los estándares de liderazgo

La implementación de los estándares de liderazgo implica varios pasos:

- 1. Formación y desarrollo profesional:** los líderes escolares reciben formación acorde con los estándares. Esto incluye talleres, seminarios y programas de desarrollo profesional continuo, lo que garantiza que los líderes escolares adquieran, desarrollen y mantengan las habilidades y los conocimientos necesarios.
- 2. Evaluación del rendimiento y retroalimentación:** las evaluaciones periódicas de los líderes basadas en los estándares ayudan a supervisar y mejorar la eficacia de los líderes escolares.
- 3. Integración de políticas:** las políticas educativas a nivel distrital y estatal suelen incorporar los estándares, lo que garantiza que estos orienten los procesos de toma de decisiones.
- 4. Tutoría y apoyo:** los líderes con experiencia asesoran a los nuevos líderes para ayudarles a comprender y aplicar los estándares de manera eficaz.
- 5. Integración de políticas:** la incorporación de los estándares de liderazgo en las políticas educativas y las estructuras de gobernanza promueve un enfoque coherente y sistémico del liderazgo escolar.



## Impacto de los estándares de liderazgo escolar

Las investigaciones indican que la aplicación eficaz de los estándares de liderazgo tiene un impacto significativo en los resultados educativos:

1. **Rendimiento de los alumnos:** las escuelas dirigidas por líderes que se adhieren a los estándares pertinentes suelen registrar niveles más altos de rendimiento de los alumnos, y las investigaciones han encontrado una fuerte correlación entre la calidad del liderazgo y el rendimiento de los alumnos<sup>4</sup>.
2. **La moral y la retención del profesorado:** los estándares de liderazgo que hacen hincapié en entornos de apoyo y colaboración contribuyen a una mayor moral del profesorado y a menores tasas de rotación<sup>5</sup>.
3. **Clima escolar:** la adhesión a prácticas éticas e inclusivas fomenta un clima escolar positivo, lo cual es crucial para el bienestar de los alumnos, el éxito académico y la mejora continua<sup>6</sup>.
4. **Participación de la comunidad:** los estándares que promueven la colaboración de la comunidad mejoran la participación de los padres y el apoyo de la comunidad, lo que conduce a una experiencia educativa más holística para los alumnos. Los líderes escolares que siguen los estándares establecidos se comprometen de manera eficaz con la comunidad en general, fomentando la confianza y la colaboración que mejoran la experiencia educativa<sup>7</sup>.
5. **Toma de decisiones informadas:** los estándares guían a los líderes en la toma de decisiones informadas y basadas en datos que se ajustan a las mejores prácticas en materia de educación<sup>8</sup>.
6. **Confianza de las partes interesadas:** unos estándares claros ayudan a generar confianza entre las partes interesadas, incluidos los profesores, los padres y la comunidad en general<sup>9</sup>.

4 Leithwood, K. A., Louis, K. S., Anderson, S. and Wahlstrom, K. (2004). Review of research: How leadership influences student learning. New York: The Wallace Foundation.

5 Price, H.E. (2012). Principal-Teacher Interactions: How Affective Relationships Shape Principal and Teacher Attitudes. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 39–85.

6 Skrla, L., McKenzie, K. B. and Scheurich, J. J. (2009). *Using Equity Audits to Create Equitable and Excellent Schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

7 Epstein, J. L. and Sheldon, S. B. (2006). Moving Forward: Ideas for Research on School, Family, and Community Partnerships. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 105(2), 117–138.

8 Knapp, M. S., Copland, M. A. and Talbert, J. E. (2003). *Leading for Learning: Reflective Tools for School and District Leaders*. Washington DC: University of Washington, Center for the Study of Teaching and Policy.

9 Bryk, A. S. and Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. New York: Russell Sage Foundation.

## La experiencia de Nigeria

En Nigeria, el sistema educativo ha experimentado una transformación significativa en los últimos años, con un énfasis creciente en la mejora del liderazgo escolar como factor clave para mejorar los resultados educativos. El Gobierno nigeriano, a través del Ministerio Federal de Educación y el Consejo de Registro de Docentes de Nigeria, en colaboración con el British Council y la Asociación para el Aprendizaje para Todos en Nigeria (FCDO-PLANE) del Ministerio de Asuntos Exteriores, Commonwealth y Desarrollo, junto con las partes interesadas a nivel subnacional, ha revisado las normas existentes en materia de liderazgo escolar para alinearlas con las mejores prácticas mundiales, al tiempo que se abordan los retos específicos del contexto educativo nigeriano.

Los estándares revisados se centran en cinco ámbitos:

- Promoción de la mejora y la innovación escolar
- Liderar la enseñanza y el aprendizaje
- Desarrollar el yo y a los demás
- Dirigir y gestionar la escuela
- Implicarse y trabajar con la comunidad

La implementación de los estándares en Nigeria ha sido, en general, un gran éxito, aunque los parámetros utilizados para medirlo varían según la ubicación. En las zonas urbanas, donde los estándares de liderazgo se aplicaron de forma rigurosa, se observaron mejoras significativas en las calificaciones de los alumnos y en las tasas de graduación. En las zonas rurales, donde los estándares de liderazgo se adaptaron a los retos específicos de las escuelas rurales, se mejoró la gestión de los recursos y la participación de la comunidad, lo que condujo a mejores resultados educativos.

En la práctica, la implementación de los estándares ha tenido un impacto tremendo:

- La adopción de los estándares de liderazgo se ha relacionado con la mejora del rendimiento de los estudiantes en varias regiones de Nigeria. Las escuelas dirigidas por directores que se adhieren a estos estándares han obtenido mejores resultados en los exámenes nacionales y en el rendimiento general de los estudiantes<sup>10</sup>.
- Los estándares de liderazgo han servido de base para el desarrollo de programas de formación profesional para los directores de centros escolares, proporcionando un desarrollo profesional continuo y garantizando que los líderes cuenten con las últimas habilidades y conocimientos.



<sup>10</sup> Leithwood, K. and Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177–207.



- ❖ Los directores de escuela formados según estos estándares son más eficaces en la gestión de las operaciones escolares, algo que ha quedado demostrado en las recientes evaluaciones de competencias realizadas con los líderes escolares, que se centraron en los cinco ámbitos de los estándares de liderazgo. Estas mejoras han dado lugar a un uso más eficiente de los recursos, mejores entornos escolares y una mayor rendición de cuentas.
- ❖ Los líderes escolares que siguen los estándares establecidos tienen más éxito a la hora de involucrar a sus comunidades. Esta participación ha fomentado redes de apoyo más sólidas para las escuelas, mejorando la asistencia de los estudiantes y reduciendo las tasas de abandono escolar.
- ❖ Los estándares han contribuido a la aplicación eficaz de las políticas educativas a nivel de base. Los líderes escolares sirven de enlace entre las directrices políticas del gobierno y su ejecución en las escuelas, garantizando que las reformas lleguen a los alumnos y les beneficien.

A pesar de los avances, siguen existiendo retos para la implementación generalizada de los estándares de liderazgo en toda Nigeria. Las variaciones en los recursos, las disparidades regionales y la necesidad de un desarrollo profesional continuo son obstáculos importantes. Sin embargo, los éxitos observados a nivel regional proporcionan un modelo para ampliar estos esfuerzos a todo el país.

Sobre esta sólida base, el futuro pasa por el perfeccionamiento continuo de las normas para satisfacer las necesidades educativas en constante evolución, el aumento de la inversión en programas de formación en liderazgo y la creación de sistemas sólidos de seguimiento y evaluación para garantizar el cumplimiento y medir el impacto.

## Retos y recomendaciones

A pesar de sus claras ventajas, la aplicación de los estándares de liderazgo se enfrenta a algunos retos:

1. **Limitaciones de recursos:** la financiación limitada para la formación y el desarrollo profesional puede obstaculizar una implementación eficaz.
2. **Resistencia al cambio:** algunos líderes y miembros del personal pueden resistirse a las nuevas normas y preferir los métodos tradicionales.
3. **Variabilidad contextual:** es posible que los estándares únicos para todos no respondan a las necesidades específicas de cada escuela.

Se espera que las siguientes recomendaciones aborden estos retos:

1. **Programas de formación personalizados:** adaptar el desarrollo profesional a las necesidades específicas de cada centro educativo.
2. **Incentivos para el desarrollo profesional:** ofrecer incentivos a los líderes para que se comprometan con el aprendizaje continuo.
3. **Desarrollo colaborativo de estándares:** involucrar a una amplia gama de partes interesadas en el desarrollo y la revisión de los estándares de liderazgo para garantizar que sean relevantes.



## Conclusión

La aplicación de los estándares de liderazgo escolar desempeña un papel fundamental en la eficacia y el éxito de las instituciones educativas. Proporcionan un marco integral que define las habilidades, los conocimientos y los comportamientos esenciales que se requieren de los líderes escolares. Al adherirse a ellos, los líderes escolares están mejor preparados para fomentar un entorno propicio para una enseñanza y un aprendizaje de alta calidad.

El impacto de los estándares de liderazgo escolar es evidente en múltiples facetas del funcionamiento de la escuela y en los resultados de los alumnos. Las investigaciones demuestran sistemáticamente que un liderazgo escolar eficaz está estrechamente relacionado con la mejora del rendimiento de los alumnos y que, al seguir los estándares establecidos, los líderes pueden aplicar estrategias basadas en datos empíricos que mejoran las prácticas docentes y apoyan el desarrollo de los profesores. Esto conduce a un entorno docente más cohesionado y eficaz, lo que beneficia directamente las experiencias de aprendizaje de los alumnos.

Además, la coherencia y la rendición de cuentas que proporcionan los estándares de liderazgo garantizan que los líderes escolares de todos los contextos y regiones mantengan un alto nivel de profesionalidad y eficacia. Esta uniformidad ayuda a evaluar y desarrollar las prácticas de liderazgo, lo que facilita la identificación de áreas de mejora y el intercambio de prácticas eficaces. Los estándares de liderazgo también sirven de base para el diseño y la aplicación de programas de desarrollo profesional, lo que garantiza que los líderes crezcan continuamente y se adapten a las exigencias cambiantes de sus funciones.

La toma de decisiones informadas es otra ventaja fundamental de adherirse a los estándares de liderazgo. Al orientar a los líderes en la toma de decisiones basadas en datos, los estándares ayudan a garantizar que las medidas adoptadas en las escuelas se ajusten a las mejores prácticas y tengan más probabilidades de producir resultados positivos. Este enfoque estratégico del liderazgo no solo mejora el rendimiento de los alumnos, sino también el rendimiento general de la escuela.

Además, un liderazgo escolar eficaz, guiado por normas claras, contribuye a crear una cultura escolar positiva. Una cultura de colaboración, innovación y mejora continua es esencial para mantener la excelencia educativa. Los estándares de liderazgo ayudan a cultivar esta cultura promoviendo el comportamiento ético, la integridad y una visión compartida del éxito.

La adopción de estándares de liderazgo escolar genera confianza entre las partes interesadas, incluidos los profesores, los padres y la comunidad en general. Cuando los líderes escolares operan dentro de un marco de normas establecidas, se garantiza a las partes interesadas que la escuela se gestiona de forma eficaz y ética, lo que fomenta una comunidad escolar solidaria y comprometida.

En conclusión, los estándares de liderazgo escolar marcan una diferencia significativa en la calidad de la educación. Garantizan que los líderes escolares estén bien preparados, sean responsables y sean capaces de impulsar mejoras en la enseñanza y el aprendizaje. A medida que el panorama educativo sigue evolucionando, la importancia de unos estándares de liderazgo sólidos seguirá siendo crucial para lograr el éxito y la excelencia sostenidos en las escuelas.



## Liderazgo educativo: fomento de modelos ejemplares a través de los Premios Nacionales de Docentes en la India

**Profesor Yagnamurthy Sreekanth, Profesor de Educación (Estudios de Evaluación) y Director del Instituto Regional de Educación de Mysuru**

### Introducción

En el contexto de la reforma escolar, un liderazgo académico y administrativo eficaz es fundamental. Los docentes y los administradores escolares participan en multitud de iniciativas oficiales y personales para mejorar la eficacia de las escuelas, por lo que es esencial identificar los parámetros clave que influyen en la eficacia escolar y ofrecer orientación a los educadores y directores para que ajusten sus esfuerzos en consecuencia. La creación de los Premios Nacionales para Docentes (NTA) por parte del Departamento de Educación Escolar y Alfabetización en 1958 tenía como objetivo reconocer la dedicación y la excelencia de los educadores en la formación de las mentes jóvenes y las generaciones futuras. Los NTA no solo celebran los logros de los galardonados, sino que también sirven de hoja de ruta para otros muchos educadores sobre cómo destacar en sus funciones. Los criterios de selección, revisados periódicamente, en particular en 2018, empoderan a los docentes para mejorar sus estándares de rendimiento y luchar por el reconocimiento nacional.

La NTA reconoce no solo a los docentes, sino también a los directores y directores de escuela que desempeñan funciones de liderazgo formales en instituciones educativas. El proceso de selección implica una combinación de criterios objetivos y subjetivos, con una ponderación del 10% y del 90%, respectivamente. Este proceso conlleva una autocandidatura seguida de evaluaciones realizadas a nivel distrital, estatal, regional y organizativo, que culminan en una evaluación final por parte de un jurado independiente a nivel nacional.

Para examinar las contribuciones de los galardonados con el Premio Nacional de Docentes al sistema educativo, se llevaron a cabo dos estudios de caso en profundidad. El primer estudio de caso procede de una zona conflictiva y el segundo, de una zona rural remota. Para proteger la privacidad de los galardonados, se han utilizado seudónimos y se han eliminado las ubicaciones geográficas específicas. Estos profesores consideran que el premio es un importante reconocimiento social otorgado por el presidente de la India, que da a conocer sus logros a toda la nación, y creen que los estándares establecidos por el premio son muy altos y diversos. En una época en la que muchos miembros de la generación Z optan por carreras en el ámbito de las TIC, lo que hace que la enseñanza parezca menos valiosa, este premio destaca el papel fundamental de los docentes en el país. Valida sus logros, ya que los galardonados con el NTA son ampliamente reconocidos y celebrados en los medios de comunicación. También perciben que, si bien los premios a nivel estatal o provincial proporcionan un reconocimiento significativo, el premio nacional los sitúa en el nivel más alto. Este reconocimiento no solo motiva a los docentes galardonados, sino que también inspira a otros a contribuir mejor.

## Rahim

Rahim, un profesor que trabaja en una zona dominada por tribus registradas, se ha involucrado activamente en la educación de las niñas. Al principio, los padres se mostraban reacios a enviar a sus hijas a la escuela, pero las visitas regulares de Rahim a los hogares de estas niñas, en las que les contaba cuentos y les regalaba muñecas, mochilas escolares y artículos de aseo, ayudaron a convencer a los padres reticentes. También amplió el comedor de la Fuerza Policial de Reserva Central a los estudiantes huérfanos, proporcionándoles artículos de primera necesidad, como aceite para el cabello, paquetes de comida y medicamentos. Construyó una «biblioteca abierta» accesible para todos y, en reconocimiento a sus esfuerzos, el propietario de una librería local le vendió libros por valor de 130,000 rupias por solo 3,500 rupias.

Los esfuerzos de Rahim lograron que las familias que inicialmente no permitían a las niñas recorrer los dos kilómetros que las separaban de la escuela, acabaran enviándolas a asistir a un campamento de 15-20 días de escalada en nieve invernal situado a 150 kilómetros de distancia. El número de niñas en su escuela primaria aumentó de 7 en 2009 a 68 en 2023. La profunda implicación de Rahim con la escuela se refleja en su afirmación de que «los alumnos son mis hijos», y su estilo de vida abstemio le ha ayudado a ganarse la confianza de los aldeanos. Su influencia se extiende más allá de la educación a eventos familiares como bodas, donde los padres valoran sus opiniones sobre los novios.



Los profesores de otras escuelas visitan la escuela de Rahim y sus alumnos ofrecen orientación informática a estos visitantes. Al final del día, se entregan premios a aquellos que responden correctamente a preguntas básicas sobre informática. El trabajo de Rahim inspiró a altos funcionarios como el superintendente superior de policía y el subcomisario del distrito, que contribuyeron con 350,000 rupias para la compra de ordenadores, altavoces, un proyector y otros equipos. Aunque hubo resistencia por parte de la aldea local a la visita de estos funcionarios debido a la naturaleza conflictiva de la zona, los aldeanos se convencieron después de recibir fondos adicionales y comprender los beneficios futuros que aportaría la administración del distrito. Rahim sigue buscando una educación de alta calidad para sus alumnos y el desarrollo de la aldea, obteniendo resultados a través de donaciones como papeleras del departamento de turismo, material de papelería y mochilas escolares del departamento de bienestar social y tubos para construir un columpio para los alumnos del departamento de obras públicas.

Rahim, a pesar de no ocupar un cargo de liderazgo formal, ha buscado de forma proactiva mejorar el funcionamiento de la escuela consiguiendo el apoyo de la comunidad. Como profesor líder, se ha ganado la confianza de los alumnos, la comunidad y los administradores locales. Su inquebrantable dedicación a promover la educación de las niñas es inspiradora, y ha contribuido a transformar con éxito su escuela en una institución modelo en la zona.

## Rajesh

Rajesh, que trabaja como maestro de primaria desde 2004, ha logrado que los alumnos de la escuela tengan acceso a agua potable e instalaciones sanitarias gracias a sus iniciativas, lo que ha mejorado la infraestructura de la escuela y aumentado la matriculación. Se ha interesado mucho por embellecer la escuela utilizando recursos generados por la comunidad, y su labor durante la pandemia de COVID-19 ha sido reconocida en todo el estado. Su innovador método de impartir clases a través de una escuela digital móvil, que él denominó Shiksha Rath (Escuela sobre ruedas), fue presentado por la BBC. Instaló un televisor de 42 pulgadas y un ordenador portátil en su pequeño coche, utilizando un inversor de corriente cuando no había electricidad externa disponible. Impartía clases utilizando contenidos de vídeo desarrollados por el estado, pasando tres horas al día en la escuela y tres horas enseñando a los alumnos del barrio, quienes creen que su apoyo mitigó sus pérdidas educativas durante la pandemia. Durante la temporada de lluvias, utilizaba una bicicleta en lugar de su coche, equipándola con un ordenador portátil y un altavoz. Su innovación única, «Anytime Education» (Educación en cualquier momento), similar a un cajero automático, consistía en cargar máquinas con vídeos para los grados 1-8, instaladas no solo en la escuela, sino también en los mercados. Estos quioscos, que funcionaban con energía solar, se hicieron populares tanto entre los estudiantes como entre los padres.

Aunque los niveles de aprendizaje disminuyeron inicialmente durante la pandemia, la introducción de la escuela sobre ruedas revirtió esa tendencia. El trabajo de Rajesh recibió un enorme reconocimiento por parte de la comunidad y las aldeas vecinas. El ministro principal le envió sus felicitaciones, y el responsable de educación del distrito y el subcomisario del distrito visitaron su escuela, animando a otros directores de escuela a seguir su ejemplo, y recibió consultas de indios afincados en el extranjero sobre cómo contribuir a la causa. Sus esfuerzos le valieron el apoyo de la comunidad y fondos, lo que le permitió crear un teatro escolar con un gran proyector para programas educativos. La escuela recibió una calificación A+, la más alta

según los estándares estatales. Sigue trabajando en la codificación e instalación de quioscos de aprendizaje para los grados 9 a 11, convencido de que para aquellos que están dispuestos a trabajar no hay barreras. Aprendió a programar en cinco meses, lo que le permitió ahorrar los considerables fondos que habría necesitado para externalizar esta tarea.

Rajesh ha demostrado sus habilidades de liderazgo adaptativo al abordar eficazmente las necesidades de los estudiantes durante el difícil período de la COVID-19 mediante el uso de la tecnología de la información y la comunicación. Su firme compromiso con la escuela y la comunidad le ha motivado a trabajar más allá del horario escolar habitual y, como profesor líder, ha superado las expectativas al mejorar continuamente sus habilidades e introducir enfoques innovadores en la enseñanza y el aprendizaje.

## Conclusión

Tanto Rahim como Rajesh han realizado contribuciones notables a la educación en sus respectivas áreas gracias a su dedicación, sus enfoques innovadores y su profunda implicación en la comunidad. El trabajo de Rahim se caracteriza por sus esfuerzos de base en una zona conflictiva, centrándose en aumentar la educación de las niñas y la confianza de la comunidad. Rajesh destaca por sus innovaciones tecnológicas durante la pandemia y por su éxito a la hora de conseguir el apoyo de la comunidad y la comunidad internacional. Ambos profesores no solo han mejorado los resultados educativos, sino que también han mejorado significativamente la percepción que tienen sus comunidades del valor de la educación.

La evolución del papel de los galardonados con el NTA queda patente en sus contribuciones multifacéticas; estos profesionales ya no se limitan a desempeñar funciones tradicionales, sino que se les anima a encabezar iniciativas que transformen el panorama educativo tanto dentro como fuera de las fronteras escolares. Las reformas académicas hacen hincapié en los enfoques de aprendizaje centrados en el alumno, los entornos inclusivos en el aula y el desarrollo de habilidades sociales. Las innovaciones relacionadas con las TIC han demostrado ser fundamentales para permitir que tanto los profesores como los alumnos se adapten a los retos, especialmente durante la pandemia de COVID-19, y han garantizado la conectividad y la participación continuadas de los alumnos. El énfasis en la participación de la comunidad subraya la necesidad de que las escuelas y los educadores participen activamente en los asuntos comunitarios y aborden las necesidades sociales para una transformación escolar holística.

Tanto Rahim como Rajesh, en su calidad de docentes líderes, tienen un compromiso profundamente arraigado con el servicio a los estudiantes y la comunidad, y siempre van más allá para defender sus intereses. Han generado y utilizado recursos de manera eficaz, ejemplificando las cualidades del verdadero liderazgo. La sinergia entre sus funciones de liderazgo y las respuestas de sus comunidades se ha vuelto tan perfecta que resulta difícil distinguir dónde termina una y comienza la otra. Los dos líderes han demostrado unas cualidades de liderazgo transformador excepcionales al convertir eficazmente circunstancias difíciles en oportunidades. En conclusión, la NTA sirve de plataforma para reconocer las diversas contribuciones de los profesores y directores, guiando e inspirando a otros en el ámbito educativo a luchar por la excelencia más allá de sus funciones prescritas.



## El papel del director escolar en la mejora de la calidad de la educación en Irak

**Ammar Tariq, Director de Educación del British Council Irak; Emma Sarton, Asesora Sénior de Educación de Cambridge Education**

Durante décadas, los directores de escuela en Irak desempeñaron principalmente funciones administrativas, tal y como establecía la legislación de 1978. No existía un conjunto unificado de normas integradas en el sistema que sirviera de guía a los responsables escolares, ni ningún proceso de evaluación externa o valoración escolar que le asignara responsabilidad por los resultados de los alumnos. El proceso de inspección escolar consistía más bien en buscar fallos y repartir culpas, en lugar de utilizarse como parte de un proceso de desarrollo para los responsables y el personal. No se realizaba ningún análisis formal de los resultados de las inspecciones, lo que significaba que se perdían sistemáticamente oportunidades para identificar áreas de mejora. El número de supervisores era limitado y cada uno de ellos trabajaba con un gran número de escuelas, aunque los sistemas vigentes hacían que los directores tuvieran una autoridad muy limitada sobre su personal.

En 2022, el British Council, en colaboración con la Comisión Europea en Irak y los ministerios de Educación, llevó a cabo un programa destinado a mejorar la calidad y la igualdad en las escuelas mediante el desarrollo de las capacidades de los educadores, con especial atención al papel de los directores de escuela y su empoderamiento para que asumieran un papel de liderazgo. Este concepto de «escuela en desarrollo» se basaba en tres pilares del desarrollo escolar para impulsar el cambio: la evaluación externa de las escuelas, los directores de escuela como líderes y el supervisor como amigo crítico. El objetivo era mejorar la calidad de la educación mediante una mayor garantía de calidad de las escuelas con respecto a un conjunto de normas y, a continuación, utilizar estos resultados para informar una planificación del desarrollo positiva. El proyecto tenía un amplio alcance: se desarrolló el nuevo marco normativo, se formó al personal de evaluación y se implantó el nuevo sistema en más de 30,000 escuelas de todo el país.


Como parte del concepto de «escuela en desarrollo», se introdujo la idea del «director desarrollador». El modelo de escuela en desarrollo facilitó las relaciones entre los directores y los inspectores escolares, y se aclararon las funciones y responsabilidades. En el marco del sistema de garantía de calidad que evalúa a las escuelas, la función del inspector escolar se ha modificado para convertirse en la de un «supervisor crítico amigo». El objetivo de esta función es capacitar al director para que desempeñe un papel más importante en la dirección y gestión de la escuela, utilizando las normas escolares y trabajando en pro de la visión y la misión de la escuela.

El director de la escuela primaria Al Hila, en Bagdad, afirmó: «Después de participar en la formación para directores desarrolladores, se produjo un cambio significativo. En lugar de ser un director con logros personales, me convertí en un líder capaz de influir en los demás y trabajar a través de ellos. A diferencia del pasado, cuando seguíamos nuestro instinto para planificar la escuela, ahora tenemos un amplio conocimiento de los estándares, lo que ayuda a mejorar el rendimiento de la escuela. Las normas también nos han ayudado a mejorar nuestra institución y nuestra relación con la comunidad local».

El modelo «Escuela en desarrollo» ha permitido a los líderes escolares de Irak trabajar para alcanzar objetivos SMART y planificar acciones anuales para sus escuelas, y también ha proporcionado información y conocimientos sobre el rendimiento de las escuelas a nivel distrital, provincial y nacional. Esto, a su vez, ha ayudado a los ministerios a tomar decisiones informadas en áreas relacionadas con el plan de estudios, la inclusión y muchos otros aspectos que son cruciales para ofrecer una educación de alta calidad a más de 14,000,000 de estudiantes.

El éxito de este trabajo en curso se refleja en las impresionantes estadísticas que se desprenden de una encuesta realizada a 3,083 directores, 20,024 profesores y 597 supervisores:

- Los directores son ahora líderes en sus escuelas, con poder para realizar cambios.
- El 94% de los directores cree que su nuevo papel y su nivel de autoridad ayudarán a los profesores a desarrollar sus habilidades.
- El 93% de los directores considera que la nueva función del supervisor como amigo crítico ha contribuido a mejorar su escuela.
- El 93% de los supervisores afirma que ha mejorado su relación con los directores.
- El 77% de los supervisores cree que el director, con el apoyo de un supervisor crítico, puede ayudar a los profesores a desarrollar sus habilidades y contribuir a mejorar la escuela.
- El 95% de los profesores cree que el director, con el apoyo de un supervisor crítico, les está ayudando a desarrollar sus habilidades docentes para mejorar el progreso y el aprendizaje de los alumnos.
- El 90 % de los profesores cree que las nuevas y reforzadas relaciones entre el director y el supervisor crítico han tenido un impacto positivo en el rendimiento de la escuela.



Los efectos en las comunidades locales han sido muy alentadores. Se consulta habitualmente a los padres y otras partes interesadas de las comunidades sobre la evaluación externa de las escuelas, se les involucra en ella y conocen los resultados. Los directores de las escuelas solicitan activamente la opinión de los padres y la comunidad, y el 88% afirma que se ha reforzado el papel de los consejos de padres y que esto ha tenido efectos positivos en los alumnos y en la escuela en general. Esto se refleja en las conclusiones de los supervisores, el 82% de los cuales señaló que se habían fortalecido las relaciones entre los padres y la dirección de la escuela y que esto estaba teniendo un efecto positivo en el rendimiento de la escuela.

Este cambio ha contribuido de manera significativa a los resultados originales del programa de desarrollo de capacidades y a lo que se pretendía lograr tanto a nivel de políticas como en la vida cotidiana de la escuela, con el objetivo de que los niños, especialmente los pertenecientes a grupos vulnerables, alcancen su pleno potencial.

El director de la escuela primaria Al Hila, en Bagdad, afirmó: «La formación y todo el programa de desarrollo de capacidades nos han abierto los ojos sobre nuestro potencial, cómo movilizar a la comunidad, cómo definir la visión y la misión de la escuela y, lo que es más importante, cómo apoyar a todos los niños de mi escuela. Cuando regresé de la formación, pedí a mis profesores que identificaran a todos los niños en riesgo de repetir curso, y algunos corrían el riesgo de ser expulsados debido al número de años que habían repetido. Se elaboró un plan individual para cada uno de ellos de acuerdo con los profesores y todos completaron con éxito el quinto curso. Nuestra participación en el premio de derechos humanos trajo entusiasmo a la escuela; ahora nuestros alumnos conocen sus derechos y se convertirán en los líderes del futuro».

El British Council Irak, a través del programa Schools Connect, está aprovechando el legado de lo que ya se ha logrado en términos de empoderamiento de los líderes escolares, trabajando con todas las partes interesadas en la educación para mejorar los resultados de todos los niños del país. Como resultado de esta labor, el proceso de evaluación externa ha sido respaldado e integrado en el sistema mediante su inclusión en la Estrategia Nacional de Educación para Irak 2022-2031.

Parece lógico que la última palabra la tenga uno de los directores a quienes estos avances han afectado tan profundamente, en la escuela primaria para niños Shaheed Al Mihrab:

*Mi comprensión de los estándares y la evaluación externa ha cambiado por completo. Antes era del 10%, pero después de la formación alcanzó el 99%. Mi entusiasmo por la aplicación de los estándares y la importancia de aplicarlos ha aumentado. Diseñamos un plan de desarrollo para nuestra escuela al comienzo del año escolar. Cuando regresé después de la formación, reescribí el plan e involucré a la comunidad local, al consejo local y al personal en su redacción.*



## Liderazgo pedagógico en contexto

**Andy Buck**

¿Dónde encaja el liderazgo pedagógico dentro del concepto de liderazgo y cuáles son las implicancias para los líderes escolares a la hora de aplicar este enfoque en la práctica?

Parece existir una fascinación por crear falsas dicotomías en la educación. Ya sea la batalla por la supremacía entre el conocimiento y las habilidades, o la pugna entre adoptar una estrategia de tolerancia cero en materia de comportamiento o adoptar un enfoque más centrado en el niño, la gente parece no poder resistirse a polarizar las cuestiones de una manera que a menudo no resulta útil.

En este artículo:

- ❖ Sostendré que corremos el riesgo de crear otra falsa dicotomía en lo que respecta a cómo codificar el liderazgo escolar eficaz.
- ❖ Ofreceré sugerencias prácticas sobre cómo se ve en la práctica uno de los elementos de esta falsa dicotomía: el liderazgo pedagógico.

En términos generales, existen dos enfoques principales para codificar el liderazgo escolar. En primer lugar, está lo que a menudo se denomina «liderazgo transformacional», que se centra en las cualidades personales y las habilidades de liderazgo universales de los líderes escolares, así como en su capacidad para crear una visión poderosa e inspirar a otros a unirse a ellos en un viaje compartido para crear un futuro mejor para todos los estudiantes.

Por otro lado, hay quienes sostienen que lo que realmente importa son los conocimientos sobre liderazgo y la experiencia específica del puesto, que garantizan que los líderes escolares puedan tomar buenas decisiones, emprender medidas eficaces y aplicarlas con éxito. Este enfoque, muy centrado en la práctica en el aula, se conoce a menudo como «liderazgo pedagógico».

Mi opinión es que, en lugar de considerar estos dos enfoques como una elección o una dicotomía, deberíamos considerar ambas perspectivas como esenciales para un liderazgo escolar eficaz, adaptado al contexto de la escuela o del equipo.

## Prácticas de liderazgo

En su influyente trabajo de 2008, *Seven strong claims about successful school leadership* (Siete afirmaciones sólidas sobre el liderazgo escolar exitoso), Leithwood et al.<sup>1</sup> argumentaron (en su segunda afirmación) que «casi todos los líderes exitosos recurren al mismo repertorio de prácticas básicas de liderazgo». En 2019, los mismos autores revisaron este trabajo, teniendo en cuenta investigaciones y pruebas más recientes. Si bien esta segunda afirmación no ha cambiado, se han añadido varias adiciones que describen estas acciones con más detalle. Estas han estado especialmente influenciadas por el trabajo de Robinson et al.<sup>2</sup>, que destaca la importancia de que los líderes escolares «participen con los profesores en sus actividades de aprendizaje profesional». Ver tabla 1 para consultar esta lista revisada de prácticas de liderazgo.

**Tabla 1: Prácticas de liderazgo**

Ámbitos de práctica	Prácticas específicas de liderazgo
<b>Establecer directrices</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crear una visión compartida</li> <li>• Identificar objetivos específicos, compartidos y a corto plazo</li> <li>• Crear expectativas de alto rendimiento</li> <li>• Comunicar la visión y los objetivos</li> </ul>
<b>Establecer relaciones y desarrollar a las personas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular el crecimiento de las capacidades profesionales del personal</li> <li>• Brindar apoyo y demostrar consideración por cada miembro del personal               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelar los valores y prácticas de la escuela</li> </ul> </li> <li>• Establecer relaciones de confianza con y entre el personal, los alumnos y los padres</li> <li>• Establecer relaciones de trabajo productivas con los representantes de la federación de profesores</li> </ul>
<b>Desarrollar la organización para apoyar las prácticas deseadas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crear una cultura colaborativa y distribuir el liderazgo</li> <li>• Estructurar la organización para facilitar la colaboración</li> <li>• Establecer relaciones productivas con las familias y las comunidades               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conectar la escuela con su entorno más amplio</li> <li>• Mantener un entorno escolar seguro y saludable</li> </ul> </li> <li>• Asignar recursos para apoyar la visión y los objetivos de la escuela</li> </ul>
<b>Mejorar el programa educativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dotación de personal para el programa educativo               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar apoyo educativo</li> </ul> </li> <li>• Supervisar el aprendizaje de los alumnos y el progreso de la mejora escolar</li> <li>• Proteger al personal de las distracciones ajenas a su quehacer pedagógico</li> </ul>

Adaptado de Leithwood, K. Harris, A. y Hopkins, D. (2019) Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1) 5-22. DOI: 10.1080/13632434.2019.1596077.



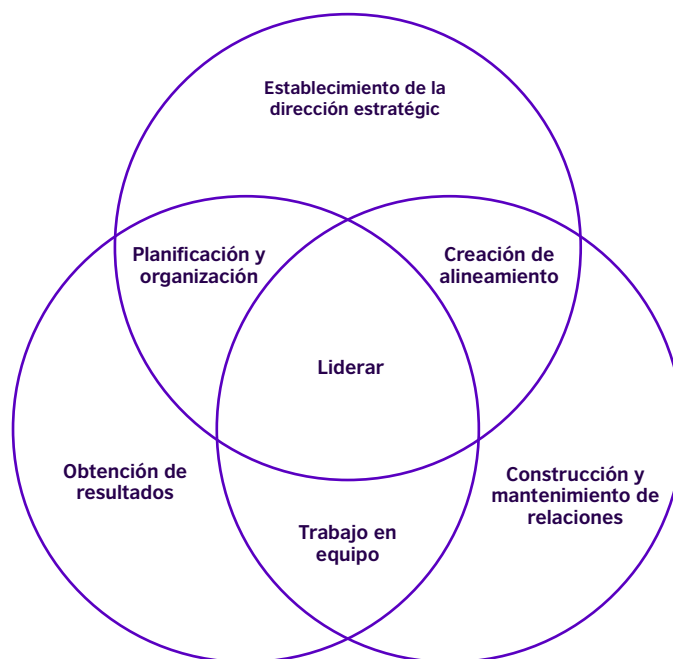
<sup>1</sup> Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. and Hopkins, D. (2008) Seven strong claims about successful school leadership. Nottingham: NCSL.

<sup>2</sup> Robinson, V., Lloyd, C. and Rowe, K. (2009). School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why; Best Evidence Synthesis Iteration (BES). The University of Auckland for the New Zealand Ministry of Education.



Lo que llama la atención de esta lista de acciones de liderazgo es cómo los cuatro ámbitos clave encajan con el respetado modelo de liderazgo organizacional propuesto por David Pendleton y Adrian Furnham en su brillante e intuitivo *Leadership: all you need to know* (Liderazgo: todo lo que necesitas saber)<sup>3</sup>. Basándose en una revisión bibliográfica de más de 100 años de investigación crucial, han sintetizado el liderazgo en tres ámbitos principales, cada uno de los cuales se superpone para dar un total de seis áreas, como se muestra en la figura 1.

**Figura 1: Los tres ámbitos del liderazgo**

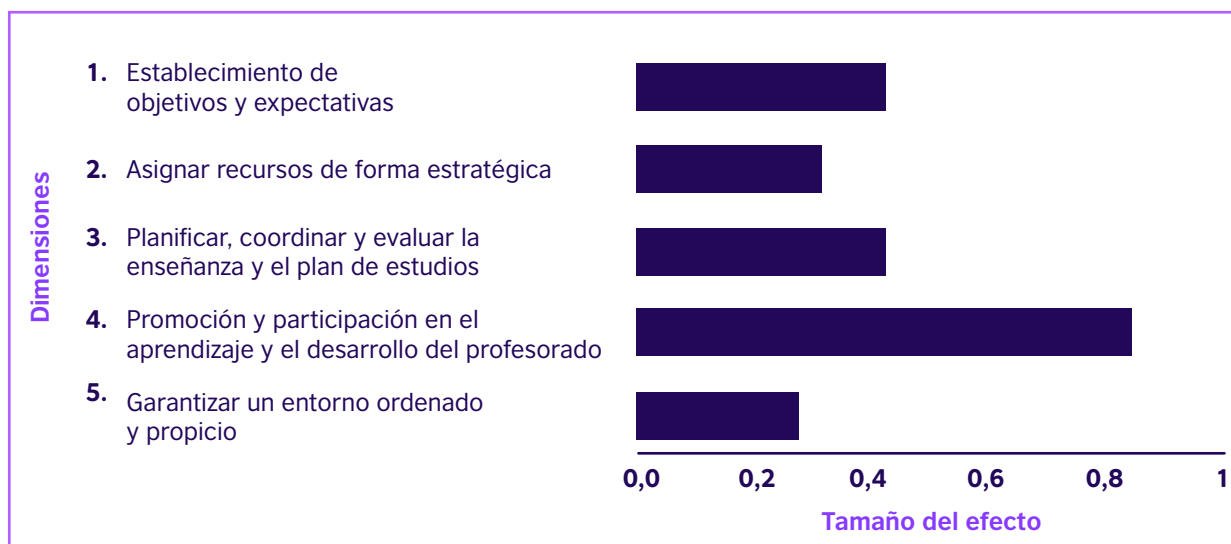


Adaptado de Pendleton, D. y Furnham, A. (2012). *Liderazgo: todo lo que necesitas saber*. Londres: Palgrave Macmillan.

Además de observar cómo los ámbitos relacionados con el establecimiento de directrices y la creación de relaciones se reflejan casi exactamente en ambos modelos, es interesante señalar que los elementos fundamentales de cada uno de ellos también guardan relación con los conocimientos y habilidades genéricas y específicas del puesto. Por ejemplo, al examinar tres de las cinco dimensiones más poderosas identificadas por Robinson (ver figura 2), vemos lo importante que es para los líderes saber cómo apoyar a los docentes para mejorar su práctica, crear un clima positivo para el aprendizaje y planificar y evaluar la eficacia de la enseñanza y los planes de estudio. Todas estas áreas requieren un conocimiento y una experiencia profundos en relación con la enseñanza y el aprendizaje, si se quiere que los líderes tengan un impacto.

3 Pendleton, D. and Furnham, A. (2012). *Leadership: all you need to know*. London: Palgrave Macmillan.

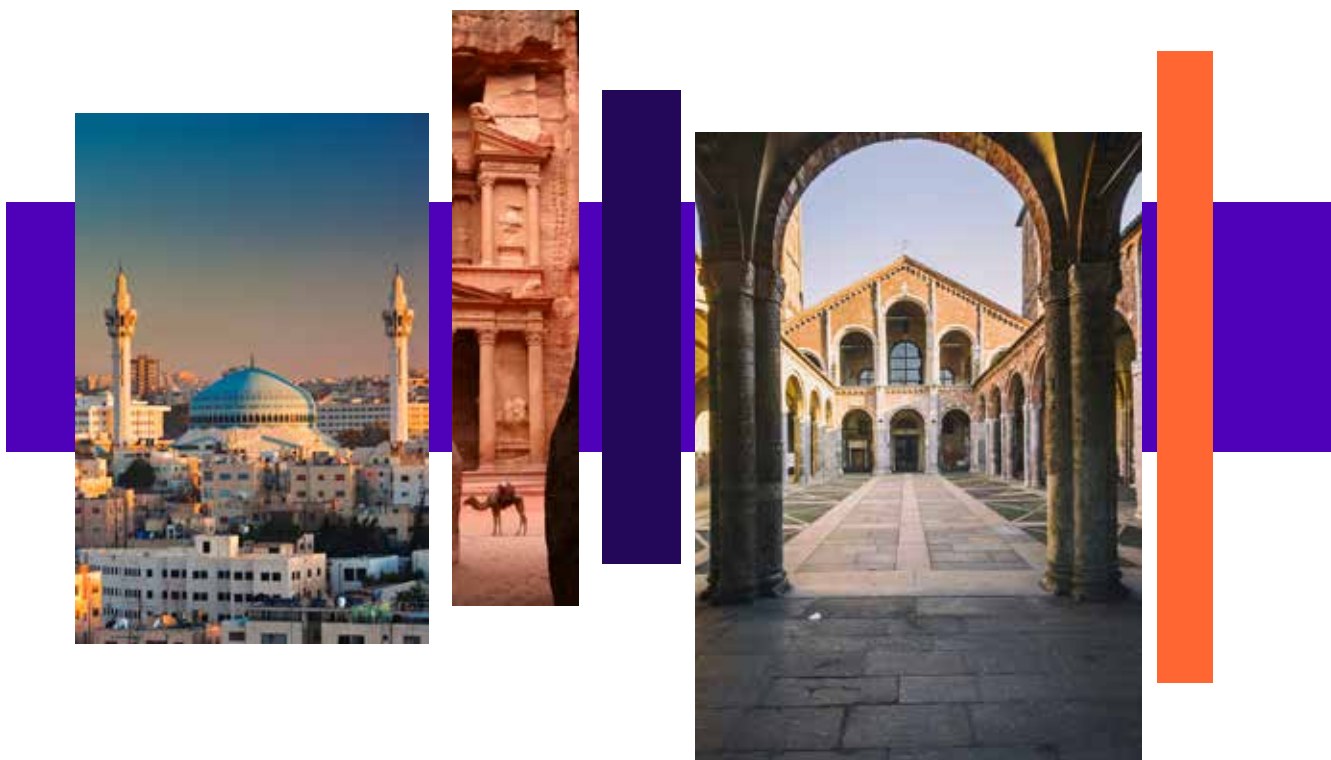
**Figura 2: Las cinco dimensiones del liderazgo**



Adaptado de Robinson, V., Lloyd, C. y Rowe, K. (2009). Liderazgo escolar y resultados de los alumnos: identificar qué funciona y por qué: Síntesis de las mejores pruebas (BES). Universidad de Auckland para el Ministerio de Educación de Nueva Zelanda.

Del mismo modo, hay elementos importantes en ambos modelos que se relacionan con acciones de liderazgo más genéricas, como establecer relaciones, planificar o generar aceptación.

Involucrar a los compañeros es una parte fundamental del papel de un líder. Puede que esté aplicando una estrategia excelente, pero no obtendrá el impacto deseado si su equipo no comprende el enfoque o no se preocupa por lo que está tratando de mejorar.



## Cualidades personales

Pero en lo que respecta a la posible falsa dicotomía, esto es solo la mitad de la historia. En su séptima afirmación, Leithwood et al.<sup>4</sup> sostienen que «un pequeño puñado de rasgos personales explica una gran parte de la variación en la eficacia del liderazgo». En otras palabras, hay algunas cualidades personales, conocimientos y habilidades fundamentales que parecen sustentar lo que hacen los líderes eficaces. Estos se agrupan en tres ámbitos: recursos cognitivos, recursos sociales y recursos psicológicos (ver tabla 2).

Una vez más, lo que llama la atención de esta lista de atributos personales es cómo se relaciona tanto con los conocimientos especializados, como los elementos de conocimientos específicos del ámbito y la experiencia en la resolución de problemas, como con cualidades personales más genéricas, como la resiliencia, la autoeficacia y la proactividad. Al igual que con las acciones de liderazgo, es la poderosa combinación de ambos lo que, según sugieren estas pruebas, conduce al mayor impacto del liderazgo en los resultados de los alumnos. Considerar esto como una elección entre una cosa u otra no es útil.

**Tabla 2: Recursos personales para un liderazgo eficaz**

Ámbitos de práctica	Prácticas específicas de liderazgo
<b>Recursos cognitivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiencia en resolución de problemas</li> <li>• Conocimientos específicos del ámbito               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensamiento sistémico</li> </ul> </li> </ul>
<b>Recursos sociales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepción de las emociones               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestión de emociones</li> </ul> </li> <li>• Actuar de manera emocionalmente adecuada</li> </ul>
<b>Recursos psicológicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Optimismo</li> <li>• Autoeficacia</li> <li>• Resiliencia</li> <li>• Proactividad</li> </ul>

Adaptado de Leithwood, K. Harris, A. y Hopkins, D. (2019) Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*. 40(1), 5–22. DOI:10.1080/13632434.2019.1596077.



## Un modelo sintetizado

Aunando ambas perspectivas, me gustaría sugerir que, por lo tanto, existen dos ámbitos principales para el liderazgo escolar en todos los niveles:

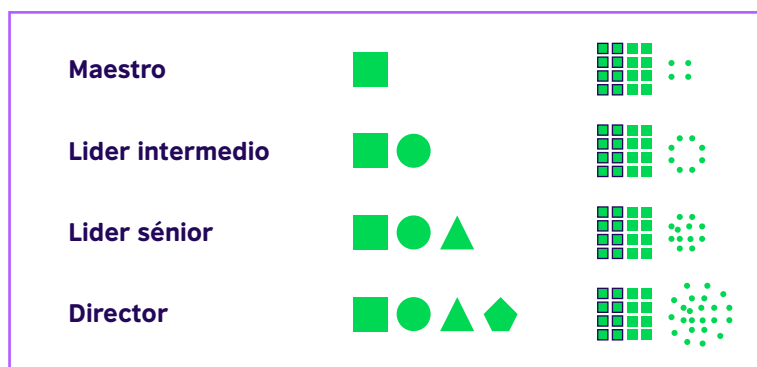
1. Conocimientos, habilidades y experiencia en liderazgo relacionados con el rol.
2. Cualidades personales y habilidades de liderazgo universales.

Como ilustra la figura 3, hay conocimientos específicos sobre liderazgo y experiencia relacionada con el puesto que un profesor necesita para poder impartir una clase eficaz, como conocimientos eficaces sobre el plan de estudios y la pedagogía. Estos conocimientos se representan con el recuadro del ámbito 1. A medida que los profesores asumen responsabilidades de liderazgo más formales, se acumulan los requisitos de conocimientos y habilidades adicionales para desempeñar cada función de manera eficaz. Estos se muestran con las formas adicionales para los puestos de mayor responsabilidad. Por ejemplo, los directores de escuela necesitarán conocimientos específicos en relación con cuestiones presupuestarias y de recursos humanos, que un líder intermedio no suele necesitar.

Pero los líderes de todos los niveles también deben demostrar una serie de cualidades personales y deben ser capaces de utilizar una serie de habilidades de liderazgo genéricas (véase el ámbito 2). En el caso de los profesores, esto incluye habilidades genéricas como establecer y mantener relaciones con los alumnos o planificar y priorizar el tiempo de forma eficaz. A medida que aumenta la escala y el alcance de una función de liderazgo (representada por las esferas), a diferencia del ámbito 1, no hay nuevas cualidades o habilidades personales. Más bien, los líderes individuales deben aplicar los mismos rasgos, pero en un contexto cada vez más amplio, adaptando su enfoque para que se ajuste a su contexto o situación más amplia.

Aquí es donde el modelo de David Pendleton mencionado anteriormente resulta tan útil, y por eso en *Leadership Matters* hemos situado su modelo de «colores primarios» en el centro de nuestra reflexión sobre el liderazgo escolar. Ya se trate de profesores que imparten una clase o de directores que dirigen una escuela (y todo lo demás), lo importante es lograr el equilibrio adecuado entre los seis elementos principales del modelo, que combinan tanto los conocimientos específicos del puesto como las cualidades personales y las habilidades de liderazgo genéricas necesarias para el éxito.

**Figura 3: Los dos ámbitos del liderazgo**



Adaptado de Pendleton, D. y Furnham, A. (2012). *Liderazgo: todo lo que necesitas saber*. Londres: Palgrave Macmillan.

## Implicancias para el liderazgo pedagógico

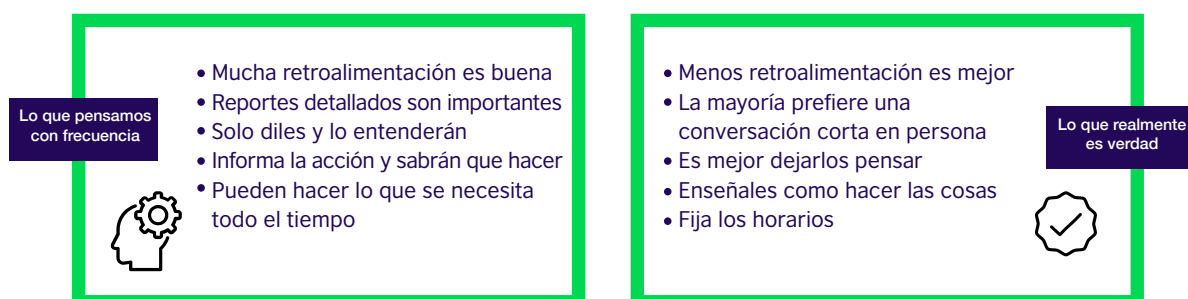
Volviendo a las conclusiones de Robinson y a la enorme importancia de que los líderes se centren en ayudar a los profesores a ser mejores docentes, la pregunta es: ¿cómo apoyan realmente los líderes escolares la calidad de la enseñanza en la práctica? En su nivel más simple, se trata de dar prioridad al tiempo dedicado a observar la enseñanza, mantener conversaciones profesionales productivas e identificar las prioridades para la práctica y la mejora. En otras palabras, se trata de ofrecer retroalimentación y acordar los siguientes pasos.

En su libro *Leverage Leadership*, Paul Bambrick-Santoyo<sup>5</sup> identifica cinco áreas principales que cuestionan lo que a menudo consideramos que constituye una retroalimentación eficaz (ver figura 4).

Entonces, ¿cómo puede esto ayudar a los profesores a mejorar?

- Recibir menos comentarios ayuda a los profesores a priorizar en qué deben centrarse. Intentar mejorar en demasiadas áreas a la vez puede llevar a no mejorar en ninguna de ellas.
- Si bien hay un lugar para la retroalimentación escrita (que el receptor puede revisar), cuando se trata de implementar cambios, muchas personas consideran que una conversación positiva y centrada en el futuro es más útil.
- A la hora de identificar áreas potenciales de crecimiento, intenta pedir a los profesores que reflexionen primero por sí mismos y solo ofréceles sugerencias si no ven lo mismo que tú.
- A la hora de decidir qué cambiar, no dude en darles consejos si lo necesitan.
- Acuerde unos plazos claros sobre lo que se va a conseguir y cuándo.

**Figura 4: Cuestionar las creencias sobre la retroalimentación eficaz**



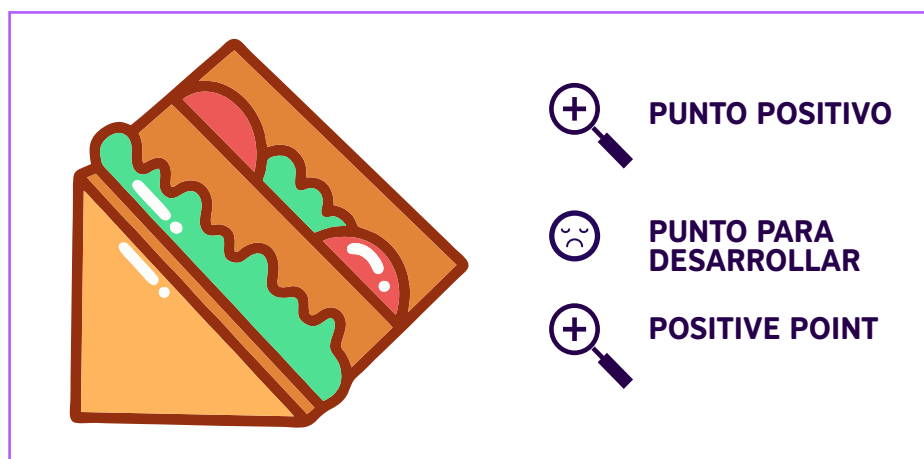
Adaptado de Bambrick-Santoyo, P. (2012). *Leverage Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass

## El sándwich de retroalimentación

Se ha escrito mucho sobre cómo dar una buena retroalimentación, y probablemente haya oído hablar del «sándwich de retroalimentación» (ver figura 5). Cada vez estoy más convencido de que el tradicional sándwich de retroalimentación ha quedado obsoleto.

La idea detrás del «sándwich de retroalimentación» es buena: asegurarse de incluir algunos aspectos positivos en la retroalimentación. De hecho, hay que asegurarse de que haya más aspectos positivos que negativos, y garantizar que haya algo que mejorar o desarrollar. Todo esto es estupendo. El problema de este enfoque es que las personas no se sienten realmente responsables de su área de crecimiento, aunque puedan tener ideas sobre cómo mejorar, que pueden ser bastante similares. O puede que no estén de acuerdo con lo que piensa la persona que ofrece la retroalimentación. En Leadership Matters<sup>6</sup>, planteo un nuevo enfoque: el «tenis de retroalimentación» (ver figura 6).

**Figura 5: El sándwich de retroalimentación**



Adaptado de Buck, A. (2020). The BASIC Coaching Method. Londres: Cadogan Press

## Tenis de retroalimentación

Con el tenis de retroalimentación, se sigue empezando con los aspectos positivos, que constituyen el primer punto. Por supuesto, estos deben ser auténticos, es decir, áreas que realmente se consideren buenas.

También puede invitar a sus compañeros a que aporten sus propias reflexiones positivas. Este enfoque puede funcionar para reflexionar sobre una lección o sobre algo que acaba de decir un líder. Al centrarse en los aspectos positivos, se crea una buena relación, confianza y positividad.

El segundo punto consiste en hacer una pregunta neutral, o sin prejuicios, sobre un área en la que cree que puede haber potencial de crecimiento, y ver qué piensa su compañero. Puede que haya una muy buena razón por la que hicieron lo que hicieron, de la que usted no era consciente. O puede que la pregunta les haga empezar a reflexionar de forma útil y se muestren genuinamente abiertos a pensar en formas de mejorar lo que hicieron.

Esa respuesta o reacción es lo que usted busca. Ha animado a sus compañeros a pensar por sí mismos. Y, por supuesto, a diferencia del sándwich de retroalimentación, que se come en solo tres bocados, el tenis de retroalimentación puede continuar de un lado a otro como una conversación de coaching hasta que se llegue a una conclusión, ¡o se gane!

Por supuesto, habrá ocasiones en las que, por muy bien que plantees preguntas curiosas, un compañero simplemente no sea capaz de ver algo por sí mismo. En tales situaciones, es totalmente apropiado que tu tercer punto sea decirle lo que estás pensando. La clave aquí es evitar caer en la trampa de hacer todas las sugerencias basándote en la suposición de que eso es lo que tu compañero necesita. Cuanto más hayan pensado por sí mismos, mayores serán las posibilidades de que su práctica cambie para mejor y a largo plazo.

El tenis de retroalimentación es todavía un concepto incipiente (y mi evidencia de su eficacia es prácticamente nula), pero los comentarios informales de los colegas que se han centrado en desarrollar esto como un hábito de liderazgo dicen que lo encuentran muy útil.

**Figura 6: El tenis de retroalimentación**



Adaptado de Buck, A. (2020). The BASIC Coaching Method. Londres: Cadogan Press



## Pasar de preguntas abiertas a preguntas cerradas

Al igual que en la mayoría de las conversaciones de coaching, suele ser más útil comenzar con preguntas abiertas que permitan al coachee explorar posibilidades por sí mismo. Sin embargo, cuando desee que se centre en los aspectos específicos de lo que quiere hacer, o si le cuesta ver lo que usted cree que podría ser un buen punto en el que centrar su atención, tal vez le convenga formular una pregunta más cerrada o sugestiva.

Aquí es donde sus preguntas pueden realmente desafiar a su coachee a pensar detenidamente sobre algo, pero sin que se sienta amenazado o a la defensiva. Por ejemplo, algunas buenas preguntas abiertas para el principio podrían ser:

- ❖ ¿Qué podrías hacer de manera diferente la próxima vez?
- ❖ ¿Qué no salió como esperabas?

Las preguntas cerradas podrían ser:

- ❖ ¿Estás contento con lo que has conseguido?
- ❖ ¿Cuándo vas a hacerlo?



## Si todo lo demás falla, simplemente díselo

Por muy hábil que seas a la hora de formular buenas preguntas, habrá ocasiones en las que habrás agotado todas las líneas de investigación posibles y aún así alguien no vea lo que hay que cambiar. En estas situaciones, no te queda más remedio que decirles cuál es tu opinión (al menos les has dado la oportunidad de resolver las cosas por sí mismos primero). Esto proporciona a los líderes una plataforma para orientar o asesorar a los profesores sobre lo que deben modificar exactamente en su práctica. Una vez acordado el objetivo, hay que centrarse en la práctica sostenida y deliberada de ese elemento concreto de la enseñanza.

Este proceso, a menudo denominado coaching «instructivo» o «incremental», es más eficaz cuando se integra en la cultura de un colegio para todo el personal. Peter Matthews cree que el potencial de este enfoque es significativo:

*En la investigación realizada sobre el coaching incremental, descubrí que, cuando se ha adoptado en un centro educativo, el coaching incremental es el proceso fundamental para el desarrollo del personal docente; se basa en otras formaciones y es fundamental para el desarrollo profesional continuo (CPD), transformando eficazmente el desarrollo profesional continuo en desarrollo profesional permanente. Otra característica esencial para el éxito del coaching incremental es que se trata de un proceso de desarrollo y no de evaluación. Es mejor cuando se desvincula de la gestión del rendimiento; de hecho, la percepción de tal vínculo es perjudicial para el proceso. Por esta razón, es mejor que los coaches no sean los superiores directos de las personas a las que entrenan, y que los resultados del coaching sean propiedad del coachee y no de la dirección<sup>7</sup>.*

Matthews también señala que la forma en que se presenta el coaching incremental es crucial, y que el clima en el que se implementa marca una diferencia real:

*Las escuelas presentaron el coaching incremental como un derecho de los profesores: algo que les ayudará en su trabajo, mejorará sus habilidades y acelerará su progreso hacia la maestría profesional. Incluso cuando se alcanza esta etapa, sigue siendo valioso, como lo demuestran los líderes en educación y otras organizaciones y en una variedad de ocupaciones. El coaching tiene el potencial de hacer que la enseñanza sea más eficaz, más satisfactoria y más exitosa, a través de su influencia en el crecimiento profesional y personal. Si se lleva a cabo de forma sistemática en toda la escuela, puede mejorar la calidad y la coherencia de la enseñanza.*





## Liderazgo pedagógico y práctica docente

**Rebecca Picton, Responsable de Políticas Educativas Escolares, British Council; Inku Fasil, Director de Programas Escolares, British Council**

Jima es una pequeña ciudad enclavada en las exuberantes tierras altas del sur de Etiopía. La escuela primaria Bore es una de las más grandes de Jima, con 48 profesores y 3,144 alumnos que asisten en dos turnos.

### Hacer un cambio

En otoño de 2023, el director de la escuela primaria Bore, Ketema Disasa, asistió a un curso de formación en liderazgo educativo como parte del programa Leading Learning for Gender Equality (LL4GE) del British Council. Durante la formación, se dio cuenta de que podía introducir dos grandes cambios para mejorar su escuela. «Antes de la formación docente, me dedicaba principalmente al papeleo», recuerda. Ketema decidió que quería cambiar su forma de trabajar y dedicar más tiempo a apoyar activamente a los profesores en las aulas.

El segundo cambio que Ketema quería introducir era abordar la falta de cohesión de género en su escuela. En la escuela primaria de Bore era habitual que los alumnos y el personal masculino y femenino estuvieran separados. Esta separación se había convertido en una barrera que impedía a los alumnos integrarse plenamente en la vida de la escuela.



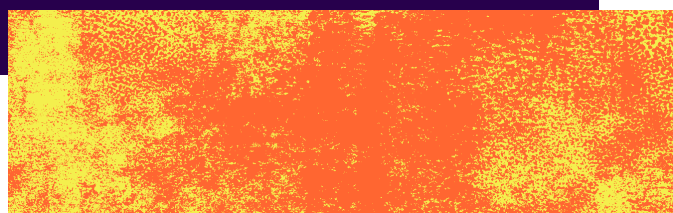


## Compartir funciones

Ketema comenzó a trasladar su atención de la oficina a las aulas. Delegó las tareas de liderazgo a sus dos subdirectores, quienes a su vez compartieron más funciones entre los profesores. «Todos los profesores se involucraron en el liderazgo escolar», explicó Ketema. «Los profesores nos ayudan, por ejemplo, con la preparación de informes y las actividades informáticas. Ahora todos trabajamos juntos. Los profesores también se sienten bien con esto».

A continuación, Ketema centró su atención en los planes de clase. «Antes de la capacitación, cada profesor trabajaba de forma independiente», explicó. «Simplemente presentaban los planes de clase, los firmábamos y los dejábamos trabajar. ¡La capacitación nos abrió los ojos!». Ketema y su equipo revisaron la forma en que se utilizaban los planes de clase. Empezaron a dedicar más tiempo a examinar detenidamente los planes de clase después de que se presentaran y luego iban a las aulas para comprobar la eficacia con la que se impartían.

Las observaciones en el aula pasaron de ser una supervisión estresante a una observación de apoyo gracias a la introducción de un enfoque de coaching. Ketema reunió a profesores de las mismas materias para compartir planes de clase y desarrollar enfoques para enseñar los temas de la misma manera. Los profesores consideraron este cambio muy positivo y les ayudó a sentirse más motivados. Ketema observó que «esto ayudó a los profesores a trabajar de la mejor manera posible. No temen la observación e incluso nos invitan a ver sus progresos. Cuando escuchan cuáles son sus puntos fuertes y sus puntos débiles, se sienten felices. Esta forma de coaching les ayuda».



## Trabajando juntos

El segundo gran cambio que Ketema se propuso fue reunir a los alumnos, asegurándose de que todos tuvieran acceso a todas las actividades escolares. Aunque solo una cuarta parte de los alumnos de la escuela primaria de Bore son niños, Ketema se dio cuenta de que no se mezclaban con las niñas. Una de las actividades en las que esto era más evidente era la educación física. Durante las clases de educación física, las niñas se sentaban separadas, observando a los niños jugar. Los alumnos habían visto anteriormente a sus profesores hacer lo mismo, separándose por género, pero la formación de LL4GE mostró a los profesores que podían trabajar juntos libremente. Ketema explicó: «Entonces los profesores convencieron a los alumnos de que ellos también podían interactuar libremente». Ahora las alumnas juegan y participan en educación física, igual que los niños.

Antes de la formación en liderazgo pedagógico, Ketema pensaba que debía pasar sus días en la oficina asistiendo a reuniones. «Antes de la formación, me dedicaba principalmente al papeleo y a tratar con la comunidad», recuerda, «pero después de la formación cambiamos muchas cosas. Aprendí a observar las clases y a ayudar y apoyar a mis profesores». Ahora Ketema pasa sus días en el aula con los profesores y los alumnos. «La mayor parte de nuestro trabajo escolar se ha trasladado al entorno escolar, en lugar de realizarse fuera de él. Ahora pasamos mucho tiempo con nuestros profesores, en lugar de con partes interesadas externas».

Ketema y su personal de la escuela primaria Bore ahora trabajan juntos, tanto en el liderazgo como en la enseñanza. Comparten, se apoyan y mejoran juntos. Inspirados por esto y con el apoyo de su personal, los alumnos ahora también aprenden y juegan juntos. Donde antes la escuela estaba llena de separaciones, ahora es una comunidad conectada, que lidera, trabaja y aprende junta.





## Liderando el aprendizaje para la igualdad de género en Kenia

**Mercy Munialo, Directora Sénior de programas, Dignitas**

### Antecedentes

Leading Learning for Gender Equality (LL4GE) es una innovadora iniciativa del British Council que tiene como objetivo mejorar los resultados académicos de los jóvenes en la escuela, especialmente de las niñas. Actualmente se está llevando a cabo en seis países del África subsahariana y se lleva a cabo a nivel local en Kenia a través del proyecto Dignitas. El proyecto ofrece a los líderes educativos la oportunidad de desarrollar sus conocimientos para abordar las desigualdades de género mediante el desarrollo de habilidades, estrategias, herramientas y enfoques útiles para promover una pedagogía sensible al género en las escuelas.

En Kenia, el proyecto se lleva a cabo en los condados de Homa Bay y Machakos, y está dirigido a un total de 316 líderes educativos de 158 escuelas. Hasta ahora, el proyecto ha llegado al 94% de los líderes escolares (297) y al 99% de las escuelas (155) a través de seis talleres de desarrollo profesional para profesores realizados en ambos condados.

## Construyendo pasos para la equidad de género: la historia de Got Rateng

Hace seis meses, la escuela primaria Got Rateng, en el condado de Homa Bay, se enfrentaba a importantes retos debido a la falta de agua potable. La escuela, situada al pie de unas colinas rocosas y un espeso bosque, cuenta con un río que siempre ha sido la fuente de agua para la escuela y la comunidad. Sin embargo, el camino hasta el río se consideraba inseguro y algunas niñas habían sufrido agresiones sexuales cuando iban a recoger agua. Por motivos de seguridad, la escuela asignó a los niños la tarea de ir a buscar agua para cocinar, lo que hacían todos los días por turnos. Desgraciadamente, esta tarea requería mucho tiempo y los niños solían volver tarde, perdiéndose valiosas horas de clase. Como dijo uno de los profesores: «Así eran las cosas. Sabíamos que no era lo ideal, pero pensábamos que no había otra solución».

Un cambio transformador comenzó cuando la escuela se involucró en el proyecto Leading Learning for Gender Equality (Liderar el aprendizaje para la igualdad de género) en enero de 2024. A través de sesiones de formación integrales, sesiones de desarrollo de capacidades y tutorías, los líderes de la escuela adquirieron nuevos conocimientos y perspectivas sobre cómo abordar las desigualdades de género. Una parte fundamental de las sesiones fue la información sobre cómo recopilar datos y luego analizarlos y triangularlos para encontrar las causas fundamentales de los malos resultados académicos de los niños y las niñas. Esto resultó ser clave para ayudar a los responsables a identificar los problemas y planificar soluciones para mejorar la oferta educativa.

Inspirados por los principios del proyecto LL4GE, los directores de la escuela, Philip Okwanyi y Emily, reconocieron la necesidad de adoptar un enfoque colaborativo para abordar el problema del absentismo escolar de los niños debido al tiempo que dedicaban a ir a buscar agua. Una de las sesiones más impactantes se centró en la recopilación y el análisis de datos para comprender los resultados del aprendizaje. «Empezamos a hacer un seguimiento del tiempo perdido cada día», explicó la Sra. Emily, «y descubrimos que, de media, cinco niños perdían entre siete y diez minutos de clase cada vez que iban a buscar agua para cocinar las comidas de la escuela. Eso supone más de una hora de aprendizaje perdido cada semana, tiempo que no podían permitirse perder».

Armados con estos datos, el Sr. Okwanyi y la Sra. Emily sabían que tenían que actuar, pero se dieron cuenta de que no podían hacerlo solos. Presentaron sus conclusiones al consejo escolar, mostrando cómo el sistema actual no solo perpetuaba la desigualdad de género, sino que también obstaculizaba la educación de los niños. «No queríamos una solución rápida», explicó el Sr. Okwanyi, «queríamos una solución que beneficiara a todos, tanto a los niños como a las niñas». La junta escolar valoró las actividades del proyecto y, juntos, les apoyaron para construir una escuela adecuada. La finalización con éxito del pozo trajo consigo resultados casi inmediatos, reduciendo el tiempo perdido en clase, ya que los niños y las niñas podían ir a buscar agua fácilmente en solo unos minutos durante el recreo.



Ahora, tanto los niños como las niñas podían compartir la responsabilidad de recoger agua, lo que promovía la equidad y desafiaba los estereotipos arraigados desde hacía mucho tiempo. Este importante cambio significaba que todos los alumnos podían participar plenamente en su educación sin la interrupción de las tareas basadas en el género. La escuela se ha convertido ahora en un ejemplo de progreso, que muestra cómo las intervenciones específicas y el compromiso con la equidad de género pueden dar lugar a cambios profundos.

El proyecto del pozo y su impacto ejemplifican el poder de las soluciones impulsadas por la comunidad y el liderazgo inclusivo. Al abordar las causas fundamentales de la desigualdad de género, la escuela ha creado un entorno en el que todos los alumnos, independientemente de su género, pueden prosperar académica y socialmente.

Gracias al proyecto LL4GE, la escuela primaria Got Rateng ha transformado no solo su enfoque sobre el acceso al agua, sino también su cultura escolar. Esta historia de cambio sirve como ejemplo inspirador de cómo se puede lograr la igualdad de género mediante una acción colectiva y reflexiva, allanando el camino hacia un futuro más brillante e inclusivo para todos los estudiantes. También destaca cómo los líderes educativos que se han centrado en analizar datos para identificar problemas pueden empoderarse para desarrollar soluciones innovadoras.



## Liderazgo en acción: mejora de la inclusión y del rendimiento académico de estudiantes con discapacidad en la gobernación de Menofiya, Egipto

**Eman Amer, Investigadora Psicológica; Shaimaa El Banna, Directora de Educación, British Council Egipto**

Existe un interés creciente y una necesidad urgente de desarrollar políticas que garanticen la igualdad de las personas con discapacidad en la sociedad egipcia. Como reflejo de ello, Egipto ha ratificado la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN)<sup>1</sup> y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD)<sup>2</sup>. Con el fin de establecer un marco jurídico para la educación inclusiva, el Decreto Ministerial 252 (2017)<sup>3</sup> y la Ley n.º 10/2018<sup>4</sup> establecen que todas las escuelas públicas y comunitarias incluyan a alumnos con discapacidades leves, mientras que las escuelas especializadas atienden a alumnos con discapacidades de aprendizaje graves. El artículo 11 de la Ley n.º 10 prohíbe a las escuelas denegar la admisión a alumnos que cumplan los requisitos por motivos de discapacidad.

El British Council y el Ministerio de Educación de Egipto comparten el compromiso de defender la inclusión de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales y discapacidades (SEND) en la educación general como un derecho humano fundamental, independientemente de su género, origen étnico, capacidad, situación socioeconómica o condición médica. Como parte de esta colaboración, el British Council organizó talleres sobre pedagogías inclusivas dentro de una iniciativa de desarrollo profesional continuo (CPD), proporcionando formación educativa integral a los directores de escuelas del Ministerio de Educación y a los directores de educación del Ministerio de Educación. El objetivo era desarrollar capacidades de educación inclusiva y sensibilizar sobre el concepto de inclusión de los niños con SEND, así como sobre las cuestiones relacionadas con él. Centrándose en estrategias prácticas para el aula, más de 100 alumnos se beneficiaron de este programa de desarrollo profesional continuo en las provincias de Menofiya y Qalíyobia.

<sup>1</sup> United Nations (1989). Convention on the Rights of the Child. Available at: [https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=IND&mtmsg\\_no=IV-11&chapter=4&clang=\\_en](https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=IND&mtmsg_no=IV-11&chapter=4&clang=_en)

<sup>2</sup> United Nations (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Available at: [https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=IND&mtmsg\\_no=IV-15&chapter=4&clang=\\_en](https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=IND&mtmsg_no=IV-15&chapter=4&clang=_en)

<sup>3</sup> Ministry of Education (2021). International Day of People with Special Needs Efforts of the Ministry of Education in the field of educational integration in Egyptian schools within the framework of the education system (2.0). Available at: <https://moe.gov.eg/en/what-s-on/news/international-day-of-people-with-special-needs>

<sup>4</sup> Arab Republic of Egypt (2018). Law on the Rights of Persons with Disabilities. Law No. 10 of 2018. Available at: <https://ncw.gov.eg/Images/PdfRelease/Law%20No%2010%20of%202018%20For%20Rights%20o-122020403910677.pdf>



Este estudio de caso se centra en la Dra. Hala, directora de Educación Primaria de la provincia de Menofiya. Supervisa 1026 escuelas, que educan a 1615 alumnos con necesidades educativas especiales y discapacidad (SEND) en los tres primeros cursos. Inicialmente opuesta a las escuelas inclusivas, su perspectiva cambió tras asistir a la formación del British Council. A continuación, puso en marcha una fase piloto para formar a responsables educativos en materia de inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales y discapacidades, en la que participaron cinco administraciones y 31 responsables, lo que supuso el inicio de una mayor difusión de conocimientos.

La segunda fase del proyecto tenía como objetivo mejorar la calidad de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales y discapacidades (SEND) en nueve escuelas mediante el uso de una pedagogía inclusiva. Un alumno de cada escuela, con trastornos como TDAH, autismo leve y síndrome de Down, se sometió a una evaluación previa y recibió un plan personalizado de 12 semanas para mejorar sus habilidades en lectura, escritura y matemáticas en árabe. Se formó a equipos especializados, entre los que se encontraban profesores, psicólogos, responsables educativos, directores y directores generales, en pedagogías inclusivas para apoyar a estos alumnos. Esta fase aumentó el número total de personal formado a 138.

Este proyecto se diseñó para abordar varias barreras que impedían la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales y discapacidades (SEND) en las escuelas públicas, como la falta de concienciación y la insuficiencia de herramientas pedagógicas. Sin embargo, tras su puesta en marcha, el proyecto se encontró con retos adicionales:

- ❖ **Escasez de personal:** muchas escuelas carecían de personal suficiente para dedicarse específicamente a los alumnos con necesidades educativas especiales y discapacidades.
- ❖ **Limitaciones de recursos:** las variaciones en la financiación y los recursos entre los diferentes tipos de escuelas dificultaban su capacidad para organizar actividades extracurriculares. Además, la elevada proporción de alumnos por profesor a veces dificultaba que los profesores prestaran una atención especial a los alumnos con necesidades educativas especiales y discapacidades.
- ❖ **Resistencia al cambio:** algunos miembros del personal se mostraron reacios a la nueva cultura y las nuevas prácticas introducidas por el proyecto.

A pesar de los retos, los equipos de inclusión lograron sus objetivos con los alumnos. Un aspecto clave de la segunda fase fue la participación de los padres y la comunidad. La Dra. Hala y su equipo se reunieron con los padres para explicarles los objetivos y las ventajas del proyecto. En la tercera fase, la de seguimiento, se reevaluaba a los alumnos cada semana o cada dos semanas. Los profesores impartieron sesiones individuales para hacer frente a la elevada ratio de alumnos por profesor, lo que garantizó una tutoría eficaz. La dinámica entusiasta del equipo y el estrecho seguimiento redujeron la resistencia y las críticas. Esta iniciativa despertó la curiosidad de otros miembros del personal, animándoles a explorar el nuevo enfoque.

Los resultados para los alumnos fueron realmente notables. Lograron mejoras académicas significativas, con un aumento de las calificaciones en lengua árabe del 40% al 60% y de las calificaciones en matemáticas del 30% al 50%. Y lo que es más importante, el proyecto abordó el aislamiento social al que a menudo se enfrentan los alumnos con necesidades educativas especiales y discapacidades. A lo largo de las 12 semanas, la atención y el apoyo dedicados infundieron confianza en estos alumnos, mejorando profundamente su capacidad para comunicarse e interactuar con sus compañeros. Los alumnos que inicialmente carecían de conexiones sociales pasaron a estar socialmente conectados y a participar activamente en actividades grupales como las artes, la música y los deportes. Esta transformación es tan importante como su progreso académico, si no más.

La Dra. Hala demostró unas habilidades y cualidades de liderazgo excepcionales a lo largo de esta iniciativa. Su capacidad para empatizar y adaptar su perspectiva fue crucial para impulsar el éxito del proyecto. Demostró unas sólidas habilidades de comunicación, interactuando de forma eficaz con diversas partes interesadas, incluidos padres, profesores y funcionarios gubernamentales. Su visión estratégica y su dedicación a la educación inclusiva motivaron a su equipo y crearon un entorno propicio que fomentó la innovación y la colaboración. El liderazgo de la Dra. Hala no solo transformó el panorama educativo de los alumnos con necesidades educativas especiales y discapacidades en Menofiya, sino que también sentó un precedente para las prácticas de educación inclusiva en todo Egipto.

Esta iniciativa demuestra la importancia fundamental de la participación y el liderazgo de la comunidad. Menofiya cuenta ahora con más de 100 educadores de diversas disciplinas y jerarquías educativas que están equipados con los elementos esenciales de la educación inclusiva. Se ha desarrollado un sentido palpable de comunidad entre padres, profesores, psicólogos, directores y alumnos con y sin necesidades educativas especiales, lo que ha sentado unas bases sólidas para la colaboración futura. En solo 12 semanas, el proyecto ha dado lugar a mejoras tangibles tanto en el rendimiento académico como en la integración social de nueve alumnos con necesidades educativas especiales. Impulsado por la pasión compartida, la colaboración, la empatía y el sentido del deber, este movimiento en auge está llamado a transformar las prácticas educativas en Menofiya y, potencialmente, en todo Egipto.





## Transformando la educación mediante liderazgo inclusivo: el impacto del proyecto Lenguaje para la resiliencia en Adjumani, Uganda

**Margaret Atim, Directora de proyectos, Escuelas, British Council Uganda**

A medida que los países de acogida de refugiados de todo el mundo adoptan cada vez más un modelo de inclusión de los refugiados en los sistemas educativos nacionales, los responsables políticos y los educadores deben lidiar con las implicancias lingüísticas de esta inclusión: ¿qué idiomas deben utilizar los alumnos refugiados en la escuela? ¿Cómo y cuándo? ¿Con qué fines? La cuestión del idioma en la educación es de carácter práctico, ya que es el idioma el que permite el acceso a las oportunidades de aprendizaje, la progresión académica y la certificación. También es profundamente personal, ya que está ligada a la familia, la identidad, la cultura y la tradición. Es una fuente de conexión e historia compartida, pero también es política, un punto álgido de conflicto y un símbolo de quién se considera que pertenece y quién no<sup>1</sup>.

Uganda es uno de los países que acoge a más refugiados del mundo. A finales de junio de 2023, el país acogía a 1,561,634 refugiados y solicitantes de asilo, y siguen llegando nuevos refugiados, principalmente de la República Democrática del Congo (RDC) y Sudán del Sur<sup>2</sup>. Uganda cuenta con políticas progresistas en materia de derechos educativos de los refugiados, como lo demuestra el Plan de Respuesta Educativa para los Refugiados y las Comunidades de Acogida en Uganda (ERP), cuyo objetivo es reforzar el acceso a la educación y su calidad, y desarrollar la capacidad del sistema educativo para responder a la crisis educativa de los refugiados. Si bien estas leyes contribuyen a crear un entorno favorable en el que los refugiados pueden prosperar, no se puede ignorar el reto que plantea la cuestión de qué idioma debe utilizarse como lengua de enseñanza.

<sup>1</sup> Reddick, C. and Chopra, V. (2021). Language considerations in refugee education: languages for opportunity, connection, and roots. *Language and Education*, 37(2), 244–261.

<sup>2</sup> UNHCR (2023). Uganda factsheet. Available at: [https://reliefweb.int/report/uganda/unhcr-uganda-factsheet-june-2023?gad\\_source=1&gclid=CjwKCAjwooo3Bh-B3EiwAYqYoEtm6nKQL80ZfkByHis9goVluV9tZD9zV\\_xu4GdbJSbYUoN5rWzRocZfiQAvD\\_BwE](https://reliefweb.int/report/uganda/unhcr-uganda-factsheet-june-2023?gad_source=1&gclid=CjwKCAjwooo3Bh-B3EiwAYqYoEtm6nKQL80ZfkByHis9goVluV9tZD9zV_xu4GdbJSbYUoN5rWzRocZfiQAvD_BwE)



El programa Language for Resilience, creado y gestionado por el British Council y bajo la supervisión de un grupo de trabajo creado por el Ministerio de Educación y Deportes (MoES), llevó a cabo un estudio sobre la educación de los refugiados en respuesta a la gran afluencia de refugiados a Uganda. El primer estudio se centró específicamente en el impacto que la afluencia tuvo en la política lingüística y el uso del lenguaje en el aula, y proporcionó una descripción de la situación actual; los principales problemas eran el hacinamiento y el hecho de que, con frecuencia, los alumnos y los profesores no tenían un idioma en común<sup>3</sup>. El segundo estudio<sup>4</sup> analizó cómo los profesores y las escuelas se estaban adaptando y afrontando la situación. Se propuso buscar ejemplos de prácticas eficaces en las escuelas e intentó describir los esfuerzos potencialmente exitosos para abordar los enormes retos prácticos que se derivaban de la entrada en el sistema educativo de una población de alumnos tan diversa desde el punto de vista lingüístico, con vistas a que se adoptaran en otros lugares. Aprovechando su amplia experiencia en el programa Connecting Classrooms, el equipo desarrolló una formación para ayudar a los profesores y directores de las escuelas que acogen a refugiados a aplicar prácticas eficaces que permitan el aprendizaje en aulas multilingües.

Louis Mure, director de la escuela primaria Alere II, en Adjumani, ha mejorado significativamente sus métodos de liderazgo escolar tras la formación Language for Resilience (L4R) del British Council en diciembre de 2021. Con diecisiete años de experiencia en la gestión de escuelas en un asentamiento de refugiados, se ha enfrentado a muchos retos. La diversidad lingüística entre los alumnos, que hablaban dinka, nuer y madi, creaba una importante brecha comunicativa con los profesores, que en su mayoría hablaban madi. Esta brecha hacía casi imposible una enseñanza y un aprendizaje eficaces, y el idioma adoptado para la enseñanza, el inglés, también era desconocido para muchos alumnos.

Además, la llegada de nuevos alumnos con diferentes niveles educativos planteó dificultades a la hora de asignarles un nivel, que se basaba principalmente en su dominio del inglés, lo que complicó aún más el proceso educativo. El enfoque predominante, centrado en el profesor y en cubrir rápidamente el programa, provocó altas tasas de abandono y desmotivación entre los alumnos. El hacinamiento, junto con la insuficiencia de materiales didácticos, dificultó aún más la experiencia educativa, dejando atrás a muchos alumnos.

<sup>3</sup> Hicks, R. and Maina, L. (2018). The impact of refugees on schools in Uganda. London: British Council.

<sup>4</sup> Hicks, R. and Maina, L. (2021) Language use in refugee-impacted schools in Uganda. London: British Council



Después de la formación, Louis aprendió a escuchar y animó a sus profesores a aprender los idiomas que hablaban sus alumnos para mejorar la comunicación. Las asambleas comenzaron a incorporar idiomas familiares junto con el inglés, lo que las hizo más inclusivas para todos los alumnos.

Se involucró activamente con los padres y revitalizó la asociación de padres y profesores para solicitar su apoyo a la hora de que los niños volvieran a la escuela y reducir los niveles de abandono escolar, especialmente entre los niños que habían abandonado debido a las barreras lingüísticas.

Uno de los principales éxitos fue el regreso de cinco niñas que habían abandonado los estudios debido a la barrera del idioma, pero que además se quedaron embarazadas durante el confinamiento. Gracias al esfuerzo conjunto de los padres, la asociación de padres y madres y la escuela, Louis consiguió que estas niñas volvieran a clase, y dos de ellas se presentaron a los exámenes de fin de primaria el año pasado.

También se ha creado un club de inglés para apoyar el aprendizaje de este idioma. El éxito del club quedó patente cuando los alumnos destacaron en competiciones inter escolares, ganaron premios y aumentaron su confianza y motivación. La iniciativa de Louis de aprender los idiomas de los alumnos también ha contribuido a crear un entorno escolar más inclusivo, en el que tanto alumnos como profesores se sienten más cómodos y están más dispuestos a participar.

La experiencia de Louis ilustra los beneficios tangibles de adaptar los métodos de liderazgo escolar para satisfacer las necesidades de un alumnado diverso. Las habilidades que adquirió en la formación L4R del British Council le han permitido fomentar un entorno de aprendizaje más inclusivo y solidario, lo que ha dado lugar a mejores resultados académicos. Su historia pone de relieve la importancia de la sensibilidad lingüística y cultural en la educación, especialmente en entornos difíciles como los asentamientos de refugiados.





## Una buena escuela es necesaria, pero no suficiente: cómo un enfoque territorial del desarrollo comunitario, desde la cuna hasta la incursión laboral, está ayudando a transformar los resultados de infantes, niños y jóvenes en el Reino Unido

**Mei Lim, Directora Ejecutiva, Reach Foundation; Rebecca Cramer, Cofundadora y Directora General, Reach Schools**

Reach Academy Feltham se fundó en 2012 con el objetivo de educar a niños de entre 2 y 18 años en Feltham, una zona desfavorecida del oeste de Londres (Reino Unido), donde los bebés, los niños y los jóvenes tienen más probabilidades de obtener peores resultados que sus compañeros con ventajas socioeconómicas en una serie de indicadores. La visión de la escuela es garantizar que todos los niños puedan disfrutar de una vida llena de opciones y oportunidades. En 2014, fue calificada como «sobresaliente» por la inspección de calidad de Inglaterra y ha logrado resultados académicos consistentemente altos año tras año, con la apertura de una segunda escuela Reach en septiembre de 2024.

Las relaciones, las familias y la comunidad siempre han sido el núcleo de los sistemas y políticas de la escuela, pero nuestra experiencia nos ha llevado a darnos cuenta de que una buena escuela es necesaria, pero no suficiente, para garantizar que todos los niños puedan alcanzar los cuatro resultados que consideramos fundamentales para disfrutar de una vida llena de opciones y oportunidades:

- Estar sano
- Estar seguro y bien apoyado
- Lograr buenos resultados académicos
- Tener relaciones y redes sólidas



Esto se debe a que sabemos que las escuelas no existen ni pueden funcionar en el vacío, al igual que los niños no crecen en el vacío. Crecen en un lugar, una comunidad, donde están rodeados y forman parte de un complejo sistema de individuos, instituciones y políticas, que interactúan a lo largo del tiempo para influir en el desarrollo del niño y en sus oportunidades en la vida. Nuestra respuesta ha sido crear un modelo territorial innovador de apoyo, desde la cuna hasta la incursión laboral, para los bebés, los niños, los jóvenes y sus familias en Feltham.

La Fundación Reach es la organización benéfica hermana de Reach Schools, creada para prestar servicios en la comunidad que puedan apoyar a los niños y las familias desde la cuna hasta la carrera profesional (C2C). Por ejemplo, los primeros 1001 días desde el embarazo hasta que el niño cumple dos años son fundamentales para el desarrollo temprano del cerebro y pueden influir en los resultados a lo largo de toda la vida, por lo que la Fundación ha desarrollado un modelo para apoyar a los padres y a los bebés de hasta dos años, que incluye grupos de embarazo, apoyo individualizado y redes de compañeros, y que ahora se ha integrado en la oferta del Centro Familiar de la Autoridad Local.

Si bien la prestación directa de apoyo e intervenciones es fundamental, las barreras a las que se enfrentan los jóvenes de Feltham están profundamente arraigadas y están interrelacionadas, y requieren una respuesta colectiva para lograr un cambio transformador del sistema. Por ello, en 2020 la Fundación creó la Feltham Convening Partnership (FCP), una iniciativa de impacto colectivo para mejorar los resultados de los bebés, los niños y los jóvenes de toda la comunidad. Actualmente, el FCP presta apoyo a más de 100 agentes comunitarios locales, que representan a 33 instituciones de nueve sectores diferentes, con el fin de desarrollar sólidas relaciones profesionales y coordinar recursos. Los socios abarcan desde escuelas y proveedores de servicios para la primera infancia hasta universidades locales, empleadores y departamentos del gobierno local y, por supuesto, jóvenes y padres. Las partes interesadas del FCP han identificado colectivamente una serie de áreas prioritarias comunes y se reúnen en grupos de trabajo para tomar medidas, con el fin de mejorar el apoyo a la salud mental y el bienestar, las oportunidades para los mayores de 16 años y la prestación de servicios para la primera infancia y las necesidades educativas especiales y discapacidades (SEND).

Este enfoque colaborativo es también una de las principales razones por las que Reach se convirtió en miembro de Citizens UK, la alianza impulsada por personas más grande, diversa y eficaz del Reino Unido, en 2019. La formación y el método de organización comunitaria de base amplia de Citizens UK han ayudado a la Fundación a reforzar y definir sus valores y comportamientos institucionales, arraigando profundamente principios de organización como «anteponer las personas a los programas» y «no hacer por los demás lo que ellos pueden hacer por sí mismos». La organización comunitaria también ha contribuido a dar forma al trabajo de la Fundación con los padres y los jóvenes, formando a más líderes para llevar a cabo campañas de escucha y tomar medidas. Por ejemplo:

- ❖ Los padres y los alumnos llevaron a cabo una exitosa campaña de escucha centrada en mejorar un paso peatonal inseguro cerca de la estación de tren local, lo que dio lugar a una subvención de la autoridad local para financiar mejoras por parte de South Western Railway y una instalación artística de Feltham Arts Association.
- ❖ Los jóvenes investigadores de FCP escucharon a 350 jóvenes para averiguar qué estaba afectando a su salud mental y su bienestar, y presentaron sus conclusiones en diferentes foros a los concejales locales.
- ❖ Reach Citizens (un club extraescolar para alumnos) lidera una campaña comunitaria de larga duración para crear una zona juvenil OnSide en Feltham.

Reach Schools y la Fundación Reach siempre se han centrado en evaluar rigurosamente nuestro trabajo y en compartir ampliamente nuestros conocimientos y experiencias, fomentando activamente un espíritu de generosidad sistémica. En los últimos tres años, la Fundación ha codificado formalmente muchos de estos conocimientos sobre el liderazgo escolar y el papel de las escuelas como instituciones de referencia dentro de su comunidad. Lo hacemos de dos maneras específicas:

### 1. **Asociación desde la cuna hasta la incursión laboral**

Trabajamos con 40 fundaciones escolares diferentes en Inglaterra, ayudándolas a diseñar, desarrollar y ofrecer sus propios modelos de apoyo «desde la cuna hasta la carrera profesional» en sus comunidades locales. En conjunto, estas fundaciones educan directamente a más de 60,000 niños cada año.

### 2. **Programas de liderazgo X100**

Estamos desarrollando la capacidad individual para liderar estos modelos C2C a través de una serie de programas de liderazgo escolares y fiduciarios con enfoque territorial, y para 2030 habremos formado a 100 aspirantes a líderes en cuatro regiones de Inglaterra. En parte programa de desarrollo personalizado y en parte programa de impacto colectivo, garantiza que estos líderes estén arraigados localmente pero conectados a nivel nacional.

Desde una sola escuela en un rincón del oeste de Londres hasta un movimiento nacional, Reach tiene la misión de garantizar que todos los bebés, niños y jóvenes puedan crecer en comunidades prósperas, donde asistan a escuelas locales dirigidas por líderes apasionados y altamente motivados para marcar la diferencia, y que comprendan la posición poderosa y única de las escuelas para liderar un sistema de apoyo conjunto en el corazón de sus comunidades.





## Mejora de las prácticas docentes en la Escuela Secundaria Gubernamental Modelo para Niñas, Chungi n.º 6, Multan, Pakistán

Zahida Batool, Subdirectora de Planificación y Coordinación, Academia Quid-e-Azam para el Desarrollo Educativo, Gobierno de Punjab

### Contexto y problema

La escuela secundaria pública para niñas Chungi n.º 6 de Multan se enfrentaba a importantes retos a la hora de satisfacer las diversas necesidades de su alumnado. El sistema educativo de Pakistán, especialmente en las zonas rurales y urbanas subdesarrolladas, suele tener que lidiar con la escasez de recursos, la falta de profesores cualificados y las elevadas tasas de abandono escolar. Según UNICEF, alrededor de 22,8 millones de niños de entre 5 y 16 años no asisten a la escuela en Pakistán, y una proporción significativa de ellos son niñas. En Multan, concretamente, la tasa de abandono escolar de las niñas en la enseñanza secundaria es alarmantemente alta, ya que casi el 30% abandona la escuela antes de completar sus estudios. Conscientes de la necesidad de mejorar las prácticas docentes y apoyar a los alumnos más diversos, la dirección de la escuela secundaria femenina Chungi n.º 6 se propuso crear un entorno de aprendizaje inclusivo y eficaz. El objetivo era mejorar los métodos de enseñanza, fomentar la colaboración entre los profesores y, en última instancia, mejorar la participación y la retención de los alumnos. Esta iniciativa formaba parte del programa Schools Connect del British Council y fue dirigida por el director de la escuela tras su participación en la formación en liderazgo educativo del British Council.

A través de la formación en liderazgo educativo, la directora se dio cuenta de la importancia de crear un entorno de aprendizaje inclusivo que respete y se adapte a las diversas necesidades de todos los alumnos, incluidos aquellos con necesidades especiales. La formación le permitió conocer diversos métodos educativos, como la microenseñanza y el aprendizaje basado en actividades. Aprendió el valor de fomentar la colaboración entre los profesores para compartir las mejores prácticas, apoyarse mutuamente y mejorar continuamente sus habilidades docentes.

Como resultado, empleó todas estas habilidades en las actividades que planificó y generó pruebas de los logros alcanzados.

## ¿Qué ocurrió?

La escuela implementó varias estrategias innovadoras para abordar los retos:

1. **Técnica de microenseñanza:** los profesores recibieron apoyo y orientación para implementar la microenseñanza. Este método les permitió perfeccionar sus técnicas de enseñanza dividiendo las lecciones en segmentos más pequeños, practicando y recibiendo comentarios, lo que les permitió atender de manera más eficaz las diversas necesidades de los alumnos.
2. **Planes de lecciones basados en actividades:** los planes de lecciones se rediseñaron para incorporar enfoques de aprendizaje más basados en actividades. Estos planes eliminaron las barreras al aprendizaje conceptual y abarcaron las necesidades de diversos alumnos, haciendo que la educación fuera más atractiva y accesible.
3. **Simulaciones de aprendizaje electrónico:** el uso de simulaciones de aprendizaje electrónico ayudó a los estudiantes a aclarar conceptos científicos. Estas herramientas digitales proporcionaron experiencias interactivas e inmersivas, lo que condujo a una comprensión más profunda y a la aplicación práctica de los principios científicos.
4. **Proyectos de bajo costo o cero costo:** los alumnos participaron en proyectos prácticos utilizando materiales asequibles para aplicar de forma creativa los conceptos científicos. Estos proyectos fomentaron la innovación y el espíritu emprendedor, permitiendo a los alumnos explorar ideas científicas sin la limitación de los altos costes.
5. **Prácticas de educación inclusiva:** tanto los profesores como los alumnos recibieron formación para respetar y valorar a todos los niños, incluidos aquellos con necesidades especiales. Las actividades se adaptaron para dar cabida a diversos estilos de aprendizaje, lo que garantizó que todos los alumnos pudieran participar y contribuir de forma significativa.
6. **Evaluación de la inclusión:** las evaluaciones se rediseñaron para que fueran inclusivas, permitiendo a los alumnos con necesidades especiales demostrar sus conocimientos y habilidades junto a sus compañeros. Este enfoque fomentó un sentido de pertenencia y valor entre todos los alumnos.

## Impacto

La implementación de estas estrategias condujo a notables mejoras en el entorno educativo de la escuela:

1. **Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico:** los alumnos demostraron una mayor capacidad de pensamiento crítico al aplicar el aprendizaje conceptual a situaciones de la vida real. Proyectos como el sistema de riego por goteo y el péndulo de Newton fomentaron la resolución práctica de problemas y la innovación.
2. **Promoción del aprendizaje colaborativo:** el énfasis en los proyectos conjuntos fomentó una cultura de colaboración entre los alumnos. Estas actividades promovieron el trabajo en equipo y la resolución colectiva de problemas, habilidades esenciales para el éxito futuro.
3. **Entorno inclusivo:** la escuela logró crear un entorno inclusivo en el que todos los alumnos, incluidos aquellos con necesidades especiales, se sentían valorados y participaban activamente en las actividades del aula. Este enfoque inclusivo redujo la tasa de abandono escolar y aumentó la satisfacción y la retención general de los alumnos.
4. **Mejora de las habilidades de los profesores:** los profesores desarrollaron sus habilidades docentes y aprendieron a adaptar sus métodos para satisfacer las diversas necesidades de los alumnos. El crecimiento profesional fue evidente, ya que los profesores colaboraron y compartieron las mejores prácticas, lo que dio lugar a un personal docente más cohesionado y eficaz.
5. **Planes futuros:** basándose en el éxito de estas iniciativas, la escuela tiene previsto seguir utilizando el aprendizaje electrónico y los enfoques de aprendizaje basados en actividades. Se centrará en mejorar aún más la experiencia de aprendizaje y eliminar las barreras para los alumnos con capacidades diferentes, haciendo que la escuela sea aún más adecuada para los niños.

Mediante estrategias educativas innovadoras, prácticas de educación inclusiva y esfuerzos colaborativos, la Escuela Secundaria Gubernamental Modelo para Niñas Chungi n.º 6 de Multan enriqueció su plan de estudios y creó un entorno de aprendizaje próspero e inclusivo. Al dar prioridad a las diversas necesidades de las alumnas y fomentar una cultura de respeto y colaboración, la escuela sentó unas bases sólidas para el crecimiento y el éxito futuros. Este proyecto ejemplifica el impacto positivo del programa Schools Connect del British Council y los beneficios de la formación en liderazgo educativo.



# Colaboradores

## **Susan Douglas CBE**

Asesora sénior, Escuelas, British Council  
Directora Ejecutiva, The Eden Academy Trust

Desde que dejó la dirección escolar en 2006, Susan ha desempeñado una serie de funciones clave en diversas organizaciones nacionales e internacionales. Actualmente divide su tiempo entre Eden Academy Trust y el British Council. Tiene un MBA (con distinción) en Liderazgo Educativo por la Universidad de Buckinghamshire.

En su cargo de asesora sénior del British Council, Susan aporta su experiencia en el sector y asesora a un gran número de programas educativos en los que participan ministerios de educación, directores de centros escolares y profesores de aproximadamente 40 países de Asia, Oriente Medio y África. Tiene un interés especial en el liderazgo escolar, el desarrollo profesional y la inclusión.

Como directora ejecutiva de Eden Academy Trust, Susan es responsable de su visión estratégica y dirección. La fundación comprende diez escuelas y centros educativos en el oeste de Londres y el norte de Inglaterra, todos ellos calificados como buenos o excelentes. Susan desempeñó un papel fundamental en la fundación y el desarrollo de la fundación, que ofrece educación a niños de entre 3 y 19 años con una amplia gama de necesidades complejas.

Susan es miembro del consejo de administración de la Federación Nacional de Investigación Educativa (NFER) y de la Confederación de Fundaciones Escolares (CST). En junio de 2021 fue nombrada Comendadora de la Orden del Imperio Británico por sus servicios a la educación en los honores del cumpleaños de la reina.

## **Profesor Josiah Olusegun Ajiboye**

El profesor Josiah Olusegun Ajiboye es miembro del Departamento de Educación en Artes y Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Ibadán. Tiene un máster en Estudios Curriculares/Educación en Ciencias Sociales y un doctorado en Educación en Ciencias Sociales. Actualmente es presidente de la Federación Africana de Autoridades Reguladoras de la Enseñanza y representa a Nigeria como oficial nodal en el Grupo de Trabajo de la UNESCO sobre Docentes. Recientemente ha sido nombrado miembro del Consejo de Gobierno de la recién creada Universidad de Educación Emmanuel Alayande, en Oyo.

## **Muhammad Ali**

Muhammad Ali es el director sénior de Educación del programa Schools Connect del British Council en Pakistán, donde proporciona apoyo técnico e impulsa el desarrollo de capacidades y la reforma de políticas. Es especialista en liderazgo transformador en el sector educativo, con experiencia en la gestión de proyectos a gran escala en entornos de educación primaria, secundaria y superior. Es experto en cultivar y facilitar alianzas estratégicas para aportar nuevas perspectivas a los ministerios y las instituciones educativas, y tiene un interés particular en la diversidad cultural y la inclusión.

## **Eman Amer**

Eman Amer es investigadora psicológica y divulgadora científica con un máster en Psicología. Está especializada en identidad social, psicología política y psicología infantil, y combina sus profundos conocimientos académicos con su pasión por hacer que la ciencia sea accesible a un público más amplio. Eman destaca en funciones interdisciplinarias, utilizando su experiencia en metodología científica junto con sus habilidades en evaluación crítica, redacción, edición y oratoria.

El trabajo de Eman está impulsado por su compromiso de tender puentes entre los complejos conceptos psicológicos y el público, garantizando que los conocimientos científicos importantes se comuniquen de forma clara y eficaz. Su formación en psicología, junto con su talento para la divulgación científica, la sitúan en una posición única para contribuir a funciones que requieren tanto rigurosas habilidades de investigación como la capacidad de atraer a públicos diversos.

Con ganas de seguir explorando oportunidades que combinen su formación académica con sus habilidades comunicativas, Eman se dedica a promover la comprensión de la ciencia psicológica en diversos contextos.

### **Margaret Atim**

Margaret es directora de programas escolares en el British Council de Uganda. Es abogada de formación, pero profesora de corazón, y lleva 12 años impartiendo con éxito programas sobre educación, acceso a la justicia, empoderamiento económico e inclusión. Margaret ha fomentado las relaciones con los Ministerios de Educación, Género y Desarrollo Social, Justicia y Orden Público, y ha aprovechado la experiencia educativa de todo el mundo para enriquecer los programas en Uganda. Le apasiona contribuir al empoderamiento y al desarrollo de la capacidad de las comunidades para que sean competitivas a nivel mundial, resilientes y autosuficientes mediante intervenciones pertinentes que refuercen la educación y la consolidación de la paz.

### **Denise Barrows**

Denise Barrows es la directora en el Reino Unido de BTS Spark, la división educativa sin ánimo de lucro de BTS, una consultora global de desarrollo del liderazgo que ofrece a los directores de centros educativos acceso a formación y desarrollo del liderazgo de primer nivel. Hasta la fecha, BTS Spark ha trabajado con más de 22,000 directores de centros educativos de todo el mundo.

Denise cuenta con más de 30 años de experiencia en la dirección de programas y organizaciones de gran alcance en el ámbito educativo y social, incluyendo el diseño y la prestación de una amplia gama de servicios y programas para el sector educativo a nivel local, regional, nacional e internacional. Anteriormente, ha trabajado en el ámbito de la filantropía educativa, entre otros, durante ocho años como directora de Educación y Aprendizaje de la Fundación Paul Hamlyn, y como consultora y asesora de otras fundaciones que conceden subvenciones en los ámbitos de la educación y los derechos humanos.

### **Zahida Batool**

Zahida Batool es subdirectora de Planificación y Coordinación de la Academia Quaid-e-Azam para el Desarrollo Educativo, del Gobierno de Punjab. Zahida, una profesional de la educación dinámica y dedicada con una amplia experiencia en los sectores educativo público y privado, se ha consolidado como una destacada defensora del desarrollo docente y la educación de calidad.

En su cargo actual, Zahida desempeña un papel fundamental en la promoción de iniciativas destinadas a mejorar el desarrollo profesional de los educadores de toda la provincia. Su liderazgo visionario se refleja en sus contribuciones como profesora, formadora y desarrolladora de materiales, donde ha defendido constantemente la causa del desarrollo sostenible en la educación. Como formadora acreditada, Zahida ha desempeñado un papel fundamental en la capacitación de los educadores con las habilidades y los conocimientos que necesitan para sobresalir, garantizando que se imparta una educación de calidad a los estudiantes de todos los niveles.

### **Marie-Claire Bretherton**

Marie-Claire comenzó su carrera como profesora en Lincoln, antes de convertirse en una exitosa directora de primaria, dirigiendo tres escuelas muy diferentes para garantizar mejores resultados para los alumnos. En 2012, trabajó con un grupo de líderes escolares en Lincolnshire para establecer KYRA, una comunidad colaborativa para la enseñanza, el liderazgo, la investigación y la mejora escolar. Su liderazgo fue fundamental para desarrollar esta próspera comunidad de escuelas durante un período de diez años. Ocupó el cargo de directora de Educación en una gran fundación multietapa, antes de asumir su cargo actual como directora general adjunta de Waterton Academy Trust. Su primer libro, escrito en colaboración con Steve Munby, *Imperfect Leadership in Action* (Liderazgo imperfecto en acción): un libro práctico para directores de escuela que saben que no lo saben todo, se publicó en 2022.

### **Andy Buck**

Andy es autor, conferenciante, creador del modelo de coaching BASIC y fundador de Cadogan Press. Profesor de geografía de profesión, Andy pasó a ser director durante trece años en el este de Londres, donde su colegio fue calificado como sobresaliente en todas las categorías y Andy fue nombrado Líder Nacional de Educación. En 2009 se convirtió en director del National College for School Leadership, donde dirigió el programa London Challenge. Posteriormente, fue responsable de la creación del programa Teaching Schools, buque insignia del gobierno, antes de ser nombrado director general de United Learning, uno de los grupos académicos más grandes del país.

En 2014, Andy fundó Leadership Matters, cuyo objetivo es mejorar los resultados educativos de los alumnos mediante el apoyo al desarrollo de un liderazgo excelente. Andy ha escrito siete libros sobre liderazgo y coaching.

### **Rebecca Cramer**

Rebecca Cramer es cofundadora y directora ejecutiva de Reach Schools, una pequeña fundación que agrupa a dos escuelas de enseñanza continua en Feltham, al oeste de Londres. Tras graduarse en la Universidad de Bristol, se formó como profesora de geografía de secundaria con Teach First y desde entonces ha trabajado en escuelas de Londres. Ha viajado mucho para conocer los sistemas educativos de todo el mundo, incluidos los de Suecia, Singapur y Estados Unidos. Rebecca es también cofundadora y fideicomisaria de SHiFT, una organización benéfica que rompe el ciclo de comportamientos delictivos en los jóvenes proporcionándoles una relación intensiva de 18 meses con un guía, lo que les permite pasar de una situación de vulnerabilidad a otra de fortaleza. Fue copresidenta fundadora de la red de directores de Teach First «Heads Forward» y en 2018 fue una de las 50 finalistas del Global Teacher Prize.

### **Dra. Jane Doughty, CBE**

Jane es una consultora independiente que ha trabajado con una amplia gama de clientes tanto en el Reino Unido como a nivel internacional. Actualmente colabora con directores de centros educativos y otros especialistas en educación de Pakistán en proyectos de reforma de la enseñanza pública nacional, tras haber realizado recientemente trabajos similares en Argelia, Lituania y Nigeria. Jane tiene experiencia en la enseñanza secundaria, donde trabajó en centros educativos durante 20 años, incluidos diez años como directora. Entre 2001 y 2013 fue directora del National College for School Leadership (Colegio Nacional para el Liderazgo Escolar) en Inglaterra. Sus responsabilidades se centraron en desarrollar y crear capacidad de liderazgo escolar para abordar las prioridades de mejora de las escuelas y mejorar los resultados de los alumnos. También dirigió varias iniciativas para el Departamento de Educación. Jane fue nombrada Comendadora de la Orden del Imperio Británico en la lista de honores de Año Nuevo de 2014 por sus servicios a la educación.

### **Hilda El Khoury**

Hilda El Khoury es directora de la Dirección de Orientación y Asesoramiento Pedagógico en las Escuelas (DOPS) del Ministerio de Educación y Enseñanza Superior (MEHE). Las competencias de la DOPS incluyen la elaboración de estrategias y políticas educativas y la supervisión de la promoción de una educación de calidad en las escuelas públicas. Anteriormente, la Sra. El Khoury fue jefa de la Dirección de Exámenes Oficiales del MEHE durante tres años. Logró la digitalización del sistema de exámenes oficiales y la adaptación de los exámenes oficiales a las necesidades de los alumnos con discapacidad. También creó la Unidad de Protección Infantil y dirigió el desarrollo, la puesta en marcha y la implantación de la Política de Protección Infantil. Gestiona el proyecto de educación inclusiva en las escuelas públicas y desempeñó un papel fundamental en el desarrollo de la Política Nacional de Educación Inclusiva.

La Sra. El Khoury es profesora titulada de matemáticas, tiene un máster en Educación y actualmente está terminando su doctorado en Ciencias de la Educación.

### **Jane English**

Jane lleva más de 12 años trabajando como consultora de liderazgo escolar internacional, principalmente para el British Council, impartiendo formación a directores de centros educativos, formadores y profesores, y colaborando con responsables políticos de diferentes países. Anteriormente, fue directora de un gran centro de secundaria en el suroeste de Inglaterra durante 19 años y directora general de una fundación que agrupa a varios centros educativos, además de colaborar con las autoridades locales en el desarrollo y la mejora del liderazgo escolar.

Jane ha llevado a cabo proyectos en nombre del British Council que han consistido en apoyar a los directores de centros educativos en la implementación de importantes reformas curriculares en Botsuana, Croacia y Lituania. Durante los últimos 12 meses, se ha centrado en la introducción y la creación conjunta de estándares para directores de centros educativos en Nigeria y Pakistán, utilizando la experiencia adquirida en un trabajo similar realizado en Argelia, y en el desarrollo de un programa de formación para la gestión escolar en Pakistán.

Jane tiene un MBA en Liderazgo Escolar Internacional y fue galardonada con el Premio Pearson a la Trayectoria Profesional por su labor en el ámbito de la educación.

### **Marina Gautier**

Marina Gautier es directora de Política y Análisis para la Educación Escolar y el Inglés en el British Council, donde lidera el enfoque de la organización para colaborar con los responsables políticos en materia de educación escolar. Tiene un máster en Relaciones Internacionales por la Universidad Paris III-Sorbonne Nouvelle y cuenta con diecinueve años de experiencia en el sector de la educación internacional. Tras trabajar para el Ministerio de Educación de Francia, desempeñó diversas funciones en el equipo de Educación del British Council. Marina se especializa en el desarrollo y la implementación de programas de desarrollo profesional a gran escala para profesores y directores de centros educativos.

### **Profesor Toby Greany**

Toby es profesor de Educación en la Universidad de Nottingham, Reino Unido. Anteriormente fue profesor de Liderazgo e Innovación y vicedecano de Empresa en el Instituto de Educación de la UCL. Entre sus funciones anteriores se incluyen las de director ejecutivo de Desarrollo del Liderazgo en el Colegio Nacional para el Liderazgo Escolar y asesor especial del Comité Selecto de Educación y Competencias.

La investigación de Toby se centra en comprender las formas en que los mecanismos de gobernanza del sistema, la agencia de liderazgo y la evidencia interactúan para dar forma a las oportunidades, los procesos y los resultados educativos actuales y potenciales, en particular para los grupos desfavorecidos. Su libro más reciente, *Leading Educational Networks: Theory, Policy and Practice* (Redes educativas líderes: teoría, política y práctica), fue escrito en colaboración con la Dra. Annelies Kamp. Cuenta con una amplia experiencia internacional y ha asesorado a la OCDE, la UE y ministerios de varios países sobre cuestiones relacionadas con el liderazgo escolar y la reforma del sistema educativo.

### **Inku Fasil**

Inku Fasil tiene un máster en Liderazgo y Gestión Educativa por la Universidad de Addis Abeba. Es especialista en programas educativos y asesor de EdTech con más de 17 años de experiencia trabajando con profesores, directores de colegios y responsables políticos en Etiopía, en toda el África subsahariana y en el Reino Unido. En la actualidad, Inku trabaja en el British Council de Etiopía.

### **Dr. Arran Hamilton**

Arran es director del grupo de educación en Cognition Education. Al principio de su carrera, se dedicó a la enseñanza y la investigación en la Universidad de Warwick y trabajó durante un tiempo en la educación de adultos y comunitaria. Arran pasó a dedicarse a la consultoría educativa hace más de 15 años y ha ocupado puestos de responsabilidad en Cambridge Assessment, Nord Anglia Education, Education Development Trust (antes CfBT) y el British Council. Gran parte de su trabajo ha sido internacional y se ha centrado en ayudar a los ministerios de educación y a las empresas financiadoras a mejorar los resultados de los alumnos.

Actualmente, Arran supervisa el diseño y la ejecución de la cartera de programas de mejora educativa de Cognition Education, con proyectos en marcha en el Reino Unido, Australia, Nueva Zelanda y las islas del Pacífico. Entre sus libros más recientes se incluyen *Building to Impact: The 5D Implementation Playbook for Educators* (Construir para impactar: el manual de implementación 5D para educadores), *Making Room for Impact: A De-implementation Guide for Educators* (Hacer espacio para el impacto: una guía de desimplementación para educadores) y *The Lean Education Manifesto: A Synthesis of 900+ Systematic Reviews for Visible Learning in Developing Countries* (El manifiesto de la educación lean: una síntesis de más de 900 revisiones sistemáticas para el aprendizaje visible en los países en desarrollo).

### **Profesor Hyam Ishac**

Hyam Ishac es una académica e investigadora libanesa que ha dedicado su carrera al avance de la educación y la investigación en el Líbano. Actualmente es presidenta del Centro de Investigación y Desarrollo Educativo (CERD), cuyos mandatos incluyen, entre otros, el desarrollo y la implementación del plan de estudios nacional, la formación inicial y continua de los docentes y la realización de investigaciones educativas.

Tras completar sus estudios, Ishac comenzó su carrera académica como profesora de secundaria y formadora en el CERD, y posteriormente pasó a ser profesora y coordinadora de la oficina de formación, así como coordinadora del centro de formación inicial para profesores en activo de la facultad de pedagogía de la Universidad Libanesa. Ha obtenido múltiples títulos en diversas universidades libanesas, que culminaron en un doctorado en ciencias de la educación, y es una prolífica investigadora y autora.

Como presidenta del Centro de Investigación y Desarrollo Educativo, Ishac ha desempeñado un papel fundamental en el apoyo a la investigación y la innovación en el Líbano y actualmente lidera la reforma del plan de estudios libanés.

### **Gohar Ali Khan**

Gohar Ali Khan es el director de la Dirección de Currículo y Formación Docente (DCTE) de Abbottabad. En este cargo, es responsable de supervisar el desarrollo y la implementación de los programas de currículo y formación docente en toda la provincia de Khyber Pakhtunkhwa. Su liderazgo es fundamental para impulsar las reformas educativas y garantizar la calidad de la educación en la región.

Su amplia experiencia en diversos puestos clave, combinada con su formación académica en gestión organizativa y gestión de desastres, le ha convertido en una figura muy respetada en el sector público de la provincia. Es conocido por su dedicación a la mejora de los sistemas educativos y su contribución al desarrollo general de la región, y sigue desempeñando un papel fundamental en la configuración del panorama educativo y de desarrollo de Khyber Pakhtunkhwa gracias a su liderazgo y experiencia.

### **Mei Lim**

Mei Lim es directora ejecutiva de la Fundación Reach y actualmente dirige el trabajo de desarrollo comunitario basado en el lugar de la organización en Feltham, Londres. Tras graduarse en la Universidad de Oxford, se formó como profesora de historia de secundaria y enseñó en Londres. Se trasladó a Alemania para cursar un máster en Políticas Públicas durante dos años en la Hertie School of Governance de Berlín, antes de regresar al Reino Unido y pasar a la enseñanza primaria. Fue directora de una academia primaria en Guildford antes de incorporarse a Reach en 2019. Mei es también gobernadora de una escuela superior de medio ambiente y fideicomisaria de una pequeña organización benéfica dedicada a la educación artística.

### **Dr. Samuel Marigat**

El Dr. Samuel Marigat, OGW, es director del condado de la Comisión de Servicios Docentes en el condado de Kisumu, Kenia. Es facilitador del programa Connecting Classrooms del British Council desde 2012. Ha desempeñado diversas funciones en la profesión docente, entre ellas la de subdirector y director durante diez años.

### **Mercy Munialo**

Mercy es una apasionada formadora en materia de educación con más de 15 años de experiencia práctica en el desarrollo profesional del profesorado. Como directora sénior de programas en Dignitas, dirige el diseño y la implementación de proyectos en toda la organización. Apasionada defensora de los niños y la igualdad de género, Mercy busca soluciones que permitan a todos los alumnos acceder a una educación equitativa, con un fuerte compromiso con la educación inclusiva. Tiene un máster en Educación Especial y actualmente está cursando un doctorado en Investigación y Gestión Educativa. Como miembro devoto de Metis, sigue dedicada a promover la causa de la educación para todos.

### **Rebecca Picton**

Rebecca es la responsable global de Política Educativa Escolar del British Council y apoya a sus colegas de 30 países para que colaboren con los gobiernos en las prioridades clave de la reforma educativa. Es una especialista con amplia experiencia en gestión educativa y de programas, con más de 15 años de trayectoria en el desarrollo de sistemas educativos escolares y superiores. Participa en la concepción, el diseño y la implementación de una serie de programas globales y regionales complejos para diversos clientes en el Reino Unido y a nivel internacional, y apoya la reforma educativa estratégica en países de toda Asia. Entre otras cosas, ha dirigido la ejecución del programa insignia del British Council para escuelas, Connecting Classrooms, en el sur de Asia entre 2013 y 2018, y ha desempeñado un papel destacado en el apoyo al Ministerio de Educación de Myanmar en la reforma de la educación superior como directora de Educación del British Council entre 2018 y 2021.

Rebecca cree en el poder de la educación para transformar vidas y está comprometida con hacer todo lo posible para garantizar que todas las personas tengan acceso a una educación de alta calidad a cualquier edad, con especial énfasis en la educación de las mujeres y las niñas. Tiene un máster en Desarrollo Social por la Universidad de East Anglia.

### **Akram Sabek**

Akram Sabek es un educador, formador, autor, gestor de proyectos e investigador de alto nivel. Es licenciado en Química, tiene un máster en Gestión Educativa y actualmente está cursando un doctorado en Gestión Educativa. Comenzó su carrera como profesor, luego pasó a ser director del Centro de Formación de Docentes, antes de dirigir el Departamento de Gestión Educativa del CERD. Como coordinador general de los Comités de Gestión Educativa, dirigió el desarrollo de diez marcos nacionales, entre ellos el Marco Nacional para las

Asociaciones Comunitarias y el Marco Nacional para la Acreditación Académica: Las Normas Actualizadas de las Escuelas Eficaces. En reconocimiento a sus logros, en 2022 el ministro de Educación le concedió la Medalla de Oro del Conocimiento, Primera Clase.

Akram ha sido nombrado recientemente coordinador del Comité de Redacción del Marco Curricular Nacional, responsable de desarrollar el Marco Curricular Nacional. Además, es secretario general de los Comités de Desarrollo Curricular y experto sénior de la UE-GIZ como asistente técnico del Ministerio de Educación y Educación Superior para el Programa de Desarrollo del Liderazgo Escolar.

### **Tassama Saleh**

Tassama Saleh es una consumada educadora con más de tres décadas de experiencia como profesora y formadora. Actualmente se centra en mejorar las habilidades de los docentes a través de iniciativas de desarrollo profesional de gran impacto y, como miembro del comité directivo del Teacher Task Force, ha desempeñado un papel crucial en la configuración de políticas y estrategias educativas a escala mundial.

Tassama ha participado activamente en el diseño de los nuevos planes de estudios nacionales del Líbano. También ha contribuido al desarrollo de numerosos cursos de formación, incluidos programas innovadores que permiten a los docentes seguir su propio ritmo y potenciar su crecimiento profesional. En 2018 obtuvo una prestigiosa beca de la Iniciativa de Aprendizaje Profesional de Oriente Medio (MEPLI) de la Universidad de Harvard.

### **Emma Sarton**

Emma Sarton es una experimentada asesora sénior en materia de educación en Cambridge Education. Con más de 20 años de experiencia en el sector educativo, cuenta con una amplia trayectoria en la enseñanza y ha contribuido de manera significativa a la formación del profesorado, el desarrollo del liderazgo y la evaluación de programas educativos. En la actualidad, ocupa el cargo de directora técnica de Girls Education Challenge (GEC), que llega a más de 1,6 millones de niñas marginadas mediante la eliminación de las barreras a la educación.

La experiencia de Emma abarca 24 países y diversos programas, en los que ha colaborado con gobiernos, donantes y partes interesadas para implementar programas educativos eficaces. Es autora de más de 150 informes, blogs y artículos, en los que demuestra su profundo conocimiento de los resultados educativos y las estrategias basadas en la evidencia.

Sus credenciales académicas incluyen una maestría en Economía de la Educación del Instituto de Educación, una maestría en Educación en Coaching de la Universidad de Newcastle y una maestría en Estudios del Desarrollo de la Universidad de Leeds. El trabajo de Emma con organizaciones como UNICEF y el British Council ha consolidado aún más su reputación en el ámbito de la educación global.

Además de sus funciones profesionales, Emma es directora de ENABLE-ED, una empresa de interés comunitario que apoya a las ONG mediante el desarrollo de capacidades y la investigación. Se dedica a mejorar los resultados educativos mediante el establecimiento de relaciones sólidas con los clientes y el uso de pruebas pragmáticas de implementación.

### **Ammar Tariq**

Ammar Tariq es el director de Educación y miembro sénior del equipo nacional del British Council en Irak, con más de 16 años de experiencia en el diseño y la ejecución de programas a gran escala financiados por donantes en el país. Su experiencia abarca el liderazgo, la calidad de la educación y la inclusión.

A lo largo de su carrera, Ammar ha liderado iniciativas tanto en el sector de la educación básica como en el de la educación superior y ha contribuido de manera significativa al desarrollo de varias estrategias clave, entre ellas la Estrategia Técnica y Profesional en Irak 2013-2022, el Marco Nacional para la Educación Inclusiva en Irak 2022-2031 y la Estrategia de Matriculación 2022-2025.

Ammar ha destacado especialmente en la dirección de equipos de consultores grandes y diversos, centrándose en el liderazgo y la inspección escolar. Su trabajo ha modernizado el sistema de inspección escolar para mejorar su papel en la mejora y la inclusión escolar. El Modelo de Escuela en Desarrollo, que se desarrolló en los proyectos que dirigió, es el resultado de más de 12 años de esfuerzos de colaboración con altos funcionarios y equipos técnicos de los ministerios pertinentes de Irak.

**Dra. Isabel Tarling**

La Dra. Isabel Tarling es una académica especializada en ciencias del aprendizaje y especialista en aprendizaje digital, con un doctorado en Tecnologías Educativas por la Universidad de Ciudad del Cabo. Es directora ejecutiva de Limina Education Services, donde lidera la innovación educativa y colabora con organizaciones de desarrollo como el British Council y la GIZ.

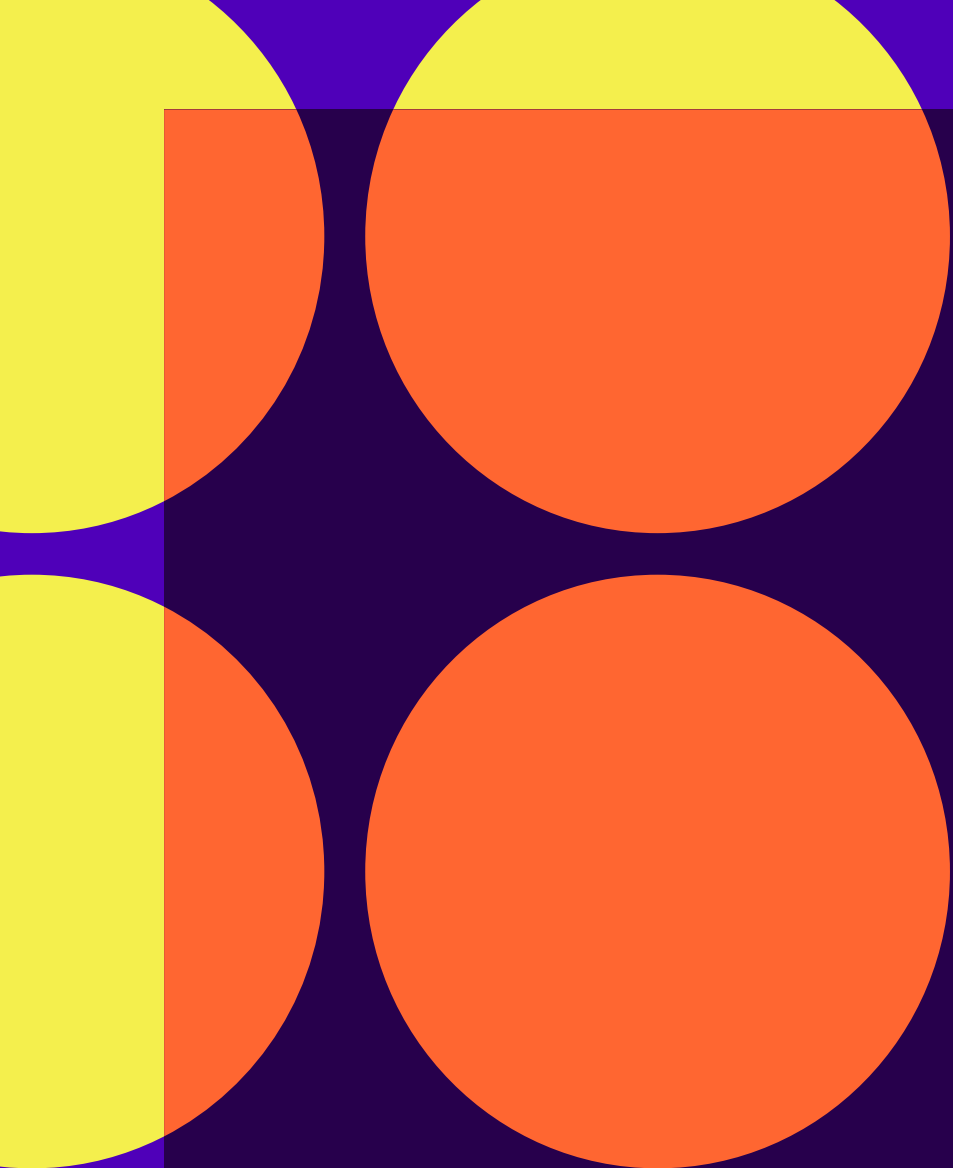
La Dra. Tarling es responsable de liderar e inspirar al equipo de Limina para alcanzar la visión de la empresa de reinventar el aprendizaje y facilitar el cambio para 10 millones de estudiantes para 2035. Ha publicado numerosos artículos sobre el aprendizaje digital, el aprendizaje en general y los diversos proyectos de seguimiento y evaluación llevados a cabo por ella misma y los investigadores de Limina a lo largo de los años.

La Dra. Tarling fue la investigadora principal para el desarrollo de directrices digitales en Sudáfrica, tal y como se describe en esta publicación.

**Dr. Sreekanth Yagnamurthy**

El Dr. Sreekanth Yagnamurthy es profesor de Educación (Estudios de Evaluación) y director del Instituto Regional de Educación de Mysuru. También es presidente y director de programas del Centro de Formación de Profesores Malaviya Mission, en Mysuru. Anteriormente, fue jefe de la División de Estudios Educativos del NCERT y profesor asociado de la Universidad Nacional de Planificación y Administración Educativa de Nueva Delhi. En 2024 recibió la beca HP Cambridge Partnership for Education EdTech.

Es autor de varios libros y artículos educativos y ha trabajado como revisor para diversas publicaciones. Fue miembro del consejo editorial de la revista *Journal of Educational Issues*, Las Vegas, y actualmente es miembro del consejo editorial de la revista *Journal of Educational and Developmental Psychology*, Canadá. Sus áreas de interés son la evaluación de los estudiantes, el liderazgo escolar, la educación en los sectores público y privado, y la calidad y la responsabilidad en la educación.



 **BRITISH  
COUNCIL**