

El liderazgo del Director Escolar para el mejoramiento de la calidad educativa

Octubre de 2009

por Allison M. Borden, Universidad de Nuevo México, Estados Unidos

Este documento sirvió de base para una reunión organizada por la Asociación Empresarios por la Educación el 21 de julio de 2009. Asistieron directores de fundaciones y empresarios asociados, representantes de universidades, organizaciones no gubernamentales y se contó con la participación de la Viceministra Técnica de Educación. Empresarios por la Educación tiene como misión enfocar su liderazgo en promover la transformación del sistema educativo con una visión de largo plazo y movilizar a la sociedad en torno a la importancia de la participación en el mejoramiento del sistema educativo, así como promover reformas a las políticas educativas y la implementación de buenas prácticas que contribuyan a mejorar el sistema educativo nacional. Allison M. Borden es profesora del Departamento de Liderazgo Educativo y Aprendizaje Organizacional en la Facultad de Educación de la Universidad de Nuevo México, Estados Unidos. La Doctora Borden es graduada de la Universidad de Harvard, de donde recibió su Doctorado en Educación en 2002. Su trabajo se enfoca primordialmente en métodos cuantitativos de investigación y en el liderazgo en la escuela en los Estados Unidos y en países en desarrollo, con énfasis en Latinoamérica. Fue maestra durante 13 años en escuelas norteamericanas y en Honduras, y fue directora durante 5 años. También trabajó durante 5 años como directora de un programa de educación bilingüe de transición en Massachusetts.

El liderazgo del Director Escolar para el mejoramiento de la calidad educativa¹

Allison M. Borden, Ed.D.
Universidad de Nuevo México, EEUU

A pesar de que en los gobiernos de América Latina la educación tiene un lugar fundamental para el bienestar económico, político y social de sus naciones, en todos los niveles de la sociedad se extiende la percepción de que los sistemas educativos son débiles. En consecuencia, los autores de políticas públicas han respondido a las demandas de calidad y equidad educativa, que en los últimos veinte años han tenido resonancia en todo el hemisferio occidental, mediante una serie de reformas educativas, algunas de las cuales han tenido éxito. La transformación de la gestión educativa, especialmente a nivel local, es uno de los mayores retos de la reforma educativa. Los países de América Latina enfrentan demandas y limitaciones específicas; sin embargo, pueden señalarse tres problemas comunes que los afectan. Primero, la necesidad de implementar estrategias que mejoren la gestión escolar y el sistema educativo en general, las cuales generen un aprendizaje de calidad para niños, adolescentes y adultos jóvenes.² Segundo, debido a las realidades históricas, sociales y geográficas de los distintos países de América Latina, es necesario fomentar el entendimiento del nuevo significado de los términos "autonomía" y "participación". Finalmente, las estrategias de capacitación y formación profesional deben ser adaptadas de manera concurrente con las nuevas capacidades profesionales que se vayan identificando en los líderes educativos (Schettini & Pozner, 2001).

Una respuesta promisorio al reto de la transformación de la gestión educativa consiste en modificar la función de los directores. El consenso creciente en la región sugiere que el director, generalmente mediante el trabajo en conjunto, puede y debe ejercer el liderazgo necesario para cumplir las expectativas de las reformas educativas del siglo veintiuno. Los directores están en las escuelas, por ello, son actores importantes cuyo impacto puede ser positivo en el mejoramiento de la calidad de los procesos escolares. Asimismo, es necesario entender el papel de los directores y su función en las escuelas de América Latina, para poder generar las condiciones que permitan apoyar y fortalecer su función.

La función del Director de Escuela: ¿Por qué debe cambiar?

Durante muchos años, las escuelas en América Latina han sido consideradas un simple conjunto de aulas, donde una escuela puede ser intercambiable por otra, o simplemente las unidades más pequeñas de un sistema educativo centralizado. Los directores actuaban como administradores de nivel medio y se limitaban a transmitir órdenes y reglas. Debido a que contaban con poca autoridad y prestigio, así

como falta de apoyo por parte de la comunidad escolar y el sistema educativo, los directores no eran considerados líderes potenciales o agentes facilitadores del cambio (Moura, 2000, p.18). Sin embargo, esta situación debe cambiar. En los últimos veinte años se ha modificado el concepto que tienen investigadores y autoridades educativas sobre las escuelas; aunque quizá sea más importante el hecho de que profesores, padres de familia, directores y ciudadanos en general, están replanteando los principios y objetivos de las escuelas. Los diálogos nacionales e internacionales sobre reformas educativas hacen énfasis en la necesidad de que las escuelas tengan mayor autonomía y capacidad de respuesta a las demandas de múltiples actores, especialmente en niveles locales (Alvaríño, Arzola, Brunner, Recart, & Vizcarra, 2000; Pozner, 2000; Sallán, 1998). Si las escuelas continúan adquiriendo mayor independencia, y en ese proceso buscan mejorar su rendimiento académico, es necesario que los directores asuman un nuevo papel. Diversas reformas nos sugieren que la toma de decisiones se realice en la escuela y en la comunidad, ello permitiría a los directores encabezar los esfuerzos de mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje en sus escuelas. Por otra parte, cabe la posibilidad de que las reformas no modifiquen las funciones que los sistemas educativos centralizados han asignado tradicionalmente a los directores. Asimismo, es común que en el lenguaje de los textos de reformas educativas sobre equidad, calidad y acceso a la educación, no hay una referencia explícita sobre el compromiso de redefinir la función de los directores para convertirlos en líderes del cambio; pero si analizamos detalladamente las estrategias, proyectos o investigaciones sobre reformas educativas, es sorprendente que en éstas no se explique cómo serán implementadas y tampoco se indique quien deberá encabezarlas. Por ejemplo, en muchos países hispano hablantes de la región, como parte de los esfuerzos para descentralizar el sistema educativo, las escuelas pueden aplicar objetivos, contenidos y programas nacionales a necesidades y demandas educativas locales. En el caso de programas como el Proyecto Educativo Institucional en Colombia, la Autonomía Escolar en Nicaragua, los Proyectos Educativos en México u otros similares, dichos proyectos de reforma deben contar con liderazgo en la escuela para que sean exitosos. Por una parte, los documentos que crean y describen estos programas crean la expectativa de que habrán espacios de participación para padres de familia, profesores, estudiantes y otros actores en el proceso de toma de decisiones de la escuela. De igual forma, se transmite la idea de que tanto profesores como programas académicos responden a las necesidades de los estudiantes y en consecuencia el rendimiento de éstos aumentará. Dichos documentos pueden incluir mecanismos de transferencias

¹ Este informe se basa en una presentación hecha en Guatemala el 21 de julio de 2009 al grupo Empresarios por la Educación y se funda en dos documentos por la misma autora: *School Principals in Latin America and the Caribbean: Leaders for Change or Subjects of Change?* (Borden, 2002) y *Perfiles de los directores escolares de educación básica en Estados Unidos* (Borden, 2008).

² Para facilitar la lectura, la autora utilizó el género masculino.

de recursos que son distribuidos de acuerdo a necesidades locales. Sin embargo, dichos programas no siempre establecen la función de liderazgo del director como factor de éxito en la reforma educativa.

Puede afirmarse que aun con la implementación de reformas que descentralizan la educación, los directores en América Latina siguen ejerciendo solo la dimensión administrativa de la gestión escolar. Este es un aspecto preocupante debido a que existe suficiente evidencia de que las dos dimensiones de la administración escolar, es decir el liderazgo y la administración (gestión) son esenciales para

realizar cambios positivos en las escuelas (Achilles, Keedy, & High, 1999; Jamentz, 1998; Tomlinson & Allan, 2000). El trabajo del director es administrar su escuela de manera ética y desempeñarse como líder y administrador (no como líder o administrador). El Cuadro 1 presenta ejemplos de actividades de liderazgo y de administración que generan cambios positivos en las escuelas.

Cuadro 1.

Actividades de liderazgo y administración que generan cambios positivos en las escuelas

Liderazgo	Administración
Concibe la estrategia para mejorar el plantel	Transforma los planes en acciones concretas
Transmite a otros la visión de progreso	Se hace cargo del presupuesto, horarios y otras actividades administrativas; delega funciones administrativas
Escucha las ideas de otros y las incorpora	Provee materiales de enseñanza y capacitación
Obtiene aprobación para la estrategia	Trabaja en conjunto con los profesores para poder determinar sus necesidades y darles respuesta
Instruye a otros sobre el significado del cambio y los apoya en el proceso respectivo	Se involucra en el proceso de cambio y sus resultados
Mantiene el sentido de orientación	Participa en temas de responsabilidad y transparencia en el salón de clases
Participa activamente en el cambio	Se involucra y apoya el trabajo en equipo
Se hace responsable del resultado final	Reconoce el esfuerzo que empeñan los profesores para lograr el cambio

Basado en Tomlinson & Allan, 2000, pp. 40-42

La Influencia del Liderazgo en el Aprendizaje de los Estudiantes

Según Leithwood, Louis, Anderson y Wahlstrom (2004, p.7): "la evidencia sugiere que el liderazgo exitoso puede desempeñar un importante - y frecuentemente subestimado - papel en la mejora de aprendizaje de los estudiantes. En concreto, la evidencia disponible sobre el tamaño y la naturaleza de los efectos de un liderazgo exitoso en el aprendizaje del estudiante justifica dos importantes reivindicaciones: 1. Entre todos los factores relacionados con la escuela que contribuyen a lo que los estudiantes aprendan en la escuela, el proceso de enseñanza-aprendizaje es el número uno, pero el número dos es el liderazgo.

Aunque las pruebas de los efectos del liderazgo en el aprendizaje de los estudiantes pueden ser confusos para interpretar, gran parte de la investigación existente realmente subestima sus efectos. Los efectos en total (tantos los directos como los indirectos-ver Anexo 2) del liderazgo en el aprendizaje de los estudiantes explican alrededor de una cuarta parte del total de efectos escolares. Esta evidencia apoya el gran interés que hay en la actualidad en mejorar el

liderazgo como clave para el éxito de la aplicación de la reforma a gran escala.

2. Los efectos de liderazgo suelen ser más grandes, donde y cuando más se necesitan.

Sobre todo cuando pensamos en los líderes formales en funciones administrativas, cuando el reto es mayor, el impacto de sus acciones en el aprendizaje es mayor. Mientras que la evidencia muestra que hay pequeños pero significativos efectos de las acciones de liderazgo en el aprendizaje estudiantil en toda clase de escuela, la investigación existente muestra también que los efectos demostrados de un liderazgo exitoso son muy superiores en las escuelas que se encuentran en las circunstancias más difíciles. De hecho, prácticamente no hay documentado casos de escuelas con problemas que se dieron la vuelta sin la intervención de un poderoso líder. Muchos otros factores pueden contribuir a ese retorno, pero el liderazgo es el catalizador."



"La transformación de la gestión educativa, especialmente a nivel local, es uno de los mayores retos de la reforma educativa."

"Existe suficiente evidencia de que las dos dimensiones de la administración escolar, es decir el liderazgo y la administración (gestión) son esenciales para realizar cambios positivos en las escuelas."

Los Directores y la Reforma Educativa

En el marco de las reformas educativas se espera que las escuelas tengan una mayor autonomía para la toma de decisiones. Por lo tanto, es importante que identifiquemos cuáles son las principales características de los directores de escuelas. Es usual que las decisiones no se conozcan o no sean del todo comprendidas de la manera correcta. Sin duda, este modelo de descentralización tiene muchas implicancias que se relacionan con una serie de factores distintos entre sí, que tienen que ver con los fondos, el gobierno de la institución y la participación, que son necesarios para el desarrollo de la escuela. No obstante, el énfasis real está en la institución escolar, la cual aparece como un actor protagónico en el escenario educativo, y en el director, quien, como cabeza de la institución, debe estar al tanto de cada proceso y liderarlo.

Aunque muchos países ya han avanzado en este camino, aún falta recorrer otro tanto. Además, la experiencia de las escuelas individuales es distinta en la medida en que, de acuerdo a sus necesidades específicas y en un contexto autónomo, cada una tiene tareas y forma de llevarlas a cabo que son diferentes. No obstante, en la base encontramos elementos comunes que debemos contemplar tales como las implicancias de la reforma y de las regulaciones educativas en el rol cambiante de los directores de escuela. Para empezar, es importante hablar de las expectativas que se generan entre los diversos actores de la comunidad sobre la participación en los procesos de toma de decisiones, en la medida en que esto puede influir en el curso que llegue a tomar la implementación de la reforma. En segunda instancia, se debe recordar que también se generan expectativas en torno a los programas escolares. Frente a un sistema autónomo, se espera que éstos respondan a las necesidades de la comunidad, en el nivel local, aunque esto no quiere decir que deba ignorarse lo que sucede a nivel nacional. Es un hecho que cuando hablamos sobre descentralización, hablamos sobre la importancia de las peculiaridades de cada zona y la relación de ésta con la escuela. En tercer lugar, debemos resaltar la importancia de la ejecución de tareas en forma colaborativa, dado que en un esquema descentralizado, los directores necesitan trabajar en grupo. Finalmente, la autonomía implica transferencias limitadas de fondos a las escuelas, que ellas mismas deben controlar; además, significa una responsabilidad sobre la toma de decisiones en torno al presupuesto escolar.

En este orden de ideas, el rol del director es fundamental, dado que es quien tiene la responsabilidad de sostener y mejorar los procesos nuevos que debe generar su escuela. Los directores, entonces, tienen que inspirar, trabajar con otros miembros de la comunidad y mantener el cambio; en otras palabras, son ellos quienes tienen el deber de mantener una visión sobre el futuro de la institución y motivar a la comunidad. Si las condiciones no están dadas para esto, el director debe tener la capacidad para ajustarse o manejar las distintas situaciones. Sin embargo, está claro que cuanto mayor espacio tenga el director para actuar, le será más fácil llevar a cabo su labor.

Ser director de escuela no es una tarea fácil. En tanto, a pesar de que se puede delimitar algunas características importantes de los directores, ésta es una tarea que debe hacerse en cada escuela o colegio. Es decir, que los integrantes

de cada plantel deben sentarse y pensar seriamente cuáles podrían ser las condiciones pertinentes que, de acuerdo a su contexto, debería tener la persona que los va a liderar. Por lo tanto, el perfil del director es flexible, dado que no hay una receta única y siempre hay elementos que se pueden agregar o quitar, o que pueden tener más o menos peso, dependiendo de las circunstancias. Entonces, de acuerdo a lo anterior, en cada región y escuela se debe crear un perfil breve, flexible y que refleje la realidad del contexto laboral y social en el que el director debe desempeñarse.

Hoy en día, en mi país por ejemplo, existen unos estándares de reconocimiento nacional sobre el ideal de director de escuela. Durante muchos años, cada distrito escolar elaboró el perfil más cercano a los rasgos que ellos esperaban que tuviera quien ocupara el cargo. Sin embargo, las listas eran interminables y, por esta razón, en 1996, un grupo de personas de todos los estados, se reunió para concertar sobre los rasgos principales y generales del director de escuela norteamericana. A partir de ellos, se esperaba que cada institución escolar, sobre una base comprensible y sólida, pudiera construir el perfil más adecuado. Los estándares, en tanto, también han sido de bastante utilidad en los programas de formación y de capacitación de directores de escuela, como guías que obligan a cada una de las instituciones superiores a vincular dichos estándares con sus contenidos. En este sentido, los estándares, orientan, pero no son impositivos y, entonces, ellos pueden entenderse como insumos para planificar una estrategia adecuada para tener el mejor director. En el 2008 retomaron los estándares y los modificaron, pero al fondo son muy similares a los originales propuestos en 1996 (Ver Anexo 1).

De esta misma manera podemos identificar, en general, algunas características y necesidades principales relacionadas con la capacitación. Sin duda, muchos de los requisitos y expectativas que tenemos sobre lo que debe hacer un director, responden a capacidades que se aprenden, sobretudo en Latinoamérica, donde no tenemos un número suficiente de directores con una formación previa para ocupar este cargo. Además, está claro que éste debe ser un proceso continuo, con el fin de lograr un apoyo constante para los directores y sus equipos.

En relación a la capacitación, ésta debe conllevar un cambio total; no son suficientes variaciones con poco impacto en características aisladas. De esta misma manera, una buena capacitación debe diseñarse tomando a la escuela como base y con el apoyo de sus miembros, con el objetivo de que ellos también comprendan los cambios que se proponen y trabajen para lograrlos. Si la capacitación no se relaciona con la realidad de las personas que la reciben, no va a tener ningún impacto, porque no sabrán cómo aplicar lo aprendido y tampoco entenderán la pertinencia o relación de la capacitación con el ejercicio de sus actividades. La capacitación es parte integral del cambio.

En este sentido, es importante recordar que la capacitación es distinta a la formación y que, tal vez, la primera sea en aprendizaje más rico que la segunda, porque la experiencia previa que tienen quienes ya han ejercido la dirección de las escuelas permite que haya retroalimentación y surjan cuestionamientos que hacen más productivo el proceso de instrucción. Mientras tanto, se debe tener en cuenta que las

necesidades de quienes ya son directores, y de quienes esperan serlo, son diferentes y, por esa razón, los programas académicos deben de estar diseñados de acuerdo a las especificidades de cada uno de esos grupos.

Cuando pensamos en lo anterior, es decir, en el perfil de nuestro director, debemos relacionarlo con la clase de escuela que deseamos. Normalmente, queremos que los niños puedan leer, escribir, entender y razonar, porque si no hacen, la escuela no es efectiva. Varios estudios e investigaciones se han enfocado en las escuelas con buenos resultados; las conclusiones sobre las condiciones que funcionan para lograr los objetivos han sido ampliamente difundidas. Entonces, lo que debemos preguntarnos es: si ya sabemos qué funciona y qué da resultado, ¿por qué no lo hacemos? Esta es una pregunta seria, a la que debemos responder para formar y capacitar a las personas que trabajan en las escuelas, de tal manera que ellos también puedan trabajar hacia esa dirección.

Cuando hablamos de las escuelas efectivas, queda claro que ellas deben poseer unos requisitos básicos, relacionados con los insumos particulares y definitivos que permiten desarrollar una mejor función en el aula. Cuando mencionamos la enseñanza como un requisito básico, nos estamos refiriendo a las habilidades del profesor. Sin embargo, esto no es lo único, en la medida en que el docente también necesita de recursos y herramientas que le permitan desarrollar una labor eficiente y con resultados. Por otra parte, además de estos requisitos básicos, está claro que en cada institución están presentes condiciones que facilitan u obstaculizan -en el caso de no existir o estar mal constituidas- la existencia de escuelas efectivas. Entre esas condiciones, aunque todas son fundamentales, es interesante rescatar el liderazgo.

Con relación al liderazgo, sabemos que para que una escuela sea exitosa, el director debe orientar o dirigir y además influir positivamente en los demás. Por su parte, la capacitación y formación también deben tener una serie de actividades en su estructura, que ofrezcan a quienes ya son directores o se están preparando para serlo, más elementos para llevar a cabo su tarea de la mejor manera. Esto implica que los cursos y espacios de formación no sean estáticos, sino que, por el contrario, incentiven pasantías o actividades, en las que, a través de la práctica, los directores logren desarrollar habilidades para aprender a vincularse a grupos y a trabajar en equipo, con el fin de implementar proyectos en la escuela. Por lo tanto, se les debe dar la oportunidad de conocer de cerca los problemas como así también de encararlos y resolverlos directamente en el terreno.

Además de lo anterior, también es importante la evaluación o medición de los logros que obtiene un director, como resultado de la labor que lleva a cabo en su escuela o colegio. Por lo tanto, es necesario que reflexionemos sobre la mejor manera de medir lo que se ha discutido, para saber si un director está desarrollando actividades que estén conduciendo a su escuela hacia la efectividad. A su vez, es importante que se especifiquen cuáles deben ser los resultados ideales, con respecto a una previa definición de lo que se considera como éxito en una escuela descentralizada.

La dirección de la escuela es una gran responsabilidad, no sólo por la importancia de la labor que se realiza en ella, sino porque implica, para los individuos en el cargo, aceptar y asumir una serie de roles distintos para lograr el liderazgo en la excelencia y en la escolarización. Esto quiere decir que ellos deben lograr fortalezas en campos distintos, pero complementarios, como, por ejemplo, los cinco identificados por Sergiovanni (1984): técnico, humano, educativo, simbólico y cultural.

En este orden de ideas, y retomando lo mencionado anteriormente, vamos recogiendo herramientas y pautas para definir el perfil particular del director de una determinada escuela. Seguramente, una de las formas más fáciles y pertinentes para hacer este ejercicio es revisando lo que se desea o espera que la escuela sea y, de esta manera, comenzar a reconstruir en un proceso de ida y vuelta, qué es lo que se necesita para lograr las metas deseadas.

Para concluir, el desafío de quienes se enfrentan a la gestión de escuelas descentralizadas es revisar las principales conclusiones de importantes investigaciones y adecuarlas a sus contextos específicos. Ya entendemos que los líderes más exitosos en nuestras escuelas, por ejemplo, "no imponen meramente metas a sus seguidores, si no que trabajan con otros para crear un sentido compartido de propósito y dirección" y que para ellos "el liderazgo es más una función que un rol" (Leithwood & Riehl, 2003, p. 2). Creo que cada comunidad debe reflexionar sobre lo que cree que deben de ser las características principales de un director de escuela, sin tener que crear una nueva metodología, sino más bien contextualizar la prestada.



"Cuando pensamos en lo anterior, es decir, en el perfil de nuestro director, debemos relacionarlo con la clase de escuela que deseamos."

Referencias

Achilles, C. M., Keedy, J. L., & High, R. M. (1999). The workday world of the principal: How principals get things done. In L. W. Hughes (Ed.), *The principal as leader* (Second Edition). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.

Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J. J., Recart, M. O., & Vizcarra, R. (2000).

Gestión escolar. Un estado del arte de la literatura. *Paideia*(29), 15-44.

Borden, A.M. (2008). Perfiles de los directores escolares de educación básica en Estados Unidos. *Educación Comunal, Revista Oaxaqueña para el Diálogo Intercultural*, diciembre de 2008 (1), 10-18.

Borden, A.M. (2002). School principals in Latin America and the Caribbean: Leaders for change or subjects of change? Research report prepared for the Inter-American Development Bank, Regional Policy Dialogue's Hemispheric Education Meeting 2002.

Jamentz, K. (1998). Standards: From document to dialogue. San Francisco, CA: WestEd.

Leithwood, K.A., Louis, K.S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. New York, NY: The Wallace Foundation. Available at: <http://www.wallacefoundation.org/KnowledgeCenter/KnowledgeTopics/CurrentAreasofFocus/EducationLeadership/Pages/HowLeadershipInfluencesStudentLearning.aspx>

Leithwood, K.A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.

Moura, C. d. (2000). Reforming primary and secondary education in Latin America and the Caribbean (Sustainable Development Department Sector Strategy and Policy Paper Series EDU-113). Washington, D.C.: Inter-American Development Bank.

Pozner, P. (2000). Módulo 1: Desafíos de la Educación. In P. Ravela (Ed.), *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*.

Buenos Aires: IIPE Buenos Aires - UNESCO.

Sallán, J. G. (1998). Reflexiones en torno a la autonomía institucional. In R. R.

Valdes (Ed.), *Gestión escolar: Variable estratégica para una educación de calidad* (pp. 89-130). Santiago de Chile: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Schettini, P., & Pozner, P. (2001). *Gestión educativa y escolar en el continente*.

Buenos Aires: OEA-Argentina.

Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(4), 6-13.

Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2000). Leadership for differentiating schools and classrooms. *Lessons from the literature of change: What leaders for differentiation need to know*. Alexandria, VA: ASCD. 33-48.

Anexo 1

Interstate School Leaders Licensure Consortium Standards (ISLLC Standards)³

ISLLC Estándar 1

Un líder educativo promueve el éxito de todos los alumnos al facilitar el desarrollo, la articulación, la implementación y la administración (o gestión) de una visión de aprendizaje que es compartida y apoyada por toda la comunidad escolar.

ISLLC Estándar 2

Un líder educativo promueve el éxito de todos los alumnos al abogar, cultivar y sostener una cultura escolar y un programa de enseñanza que conduce al aprendizaje del alumno y al crecimiento profesional del personal escolar.

ISLLC Estándar 3

Un líder educativo promueve el éxito de todos los alumnos al asegurar la gestión de la organización, las operaciones y los recursos para un ambiente de aprendizaje seguro, eficiente y efectivo.

ISLLC Estándar 4

Un líder educativo promueve el éxito de todos los alumnos al colaborar con los miembros de las familias y de la comunidad, respondiendo a los diversos intereses y necesidades de la comunidad y movilizando los recursos comunitarios.

ISLLC Estándar 5

Un líder educativo promueve el éxito de todos los alumnos al actuar con integridad, justicia y de una manera ética.

ISLLC Estándar 6

Un líder educativo promueve el éxito de todos los alumnos al entender, responder al, e influir sobre el contexto político, social, económico, legal y cultural, más amplio.

³Para mayor información vea http://www.ccsso.org/content/pdfs/elps_isllc2008.pdf

Anexo 2

Vinculación del liderazgo con el aprendizaje
(Leithwood, Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004, p. 20).





Empresarios por la Educación
10a. calle 3-17 zona 10, Edificio Aseguradora General, Nivel 5, ala izquierda
Tel/Fax: (502) 2362-3210 y (502) 2331-1564
www.empresariosporlaeducacion.org