



Acuerdo Nacional para el Fortalecimiento del
Liderazgo Escolar
y las Prácticas Directivas

Marzo de 2021

ME
Mesa de Liderazgo Escolar

Acuerdo Nacional para el Fortalecimiento del
Liderazgo Escolar
y las Prácticas Directivas





Acuerdo Nacional para el Fortalecimiento del **Liderazgo Escolar** y las Prácticas Directivas

Observador en la Mesa:

Comisión Nacional del Servicio Civil - CNSC
Ministerio de Educación Nacional de Colombia

Agradecimientos: a los expertos y directivos docentes reconocidos que participaron en la revisión del documento.

Producido por:

Puntoaparte
Editores

www.puntoaparte.com.co

Dirección Editorial

Andrés Barragán

Dirección de Arte

Cristine Villamil

Contenido



Introducción

Pág. 6



Proceso de consolidación

Pág. 10



Justificación

Pág. 14



Elementos para fortalecer el liderazgo escolar

Pág. 20

1. Principios fundamentales para actuar Pág. 25
2. Gestión personal Pág. 26
3. Conocimientos esenciales Pág. 30
4. Enfoques de liderazgo Pág. 31



Prácticas directivas

Pág. 32

1. Visión estratégica y metas compartidas Pág. 35
2. Incidencia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje Pág. 36
3. Desarrollo profesional de los docentes Pág. 38
4. Articulación e involucramiento de la comunidad Pág. 39
5. Mejora continua Pág. 40
6. Funcionamiento o gestión de la institución educativa Pág. 41



Diagrama del Acuerdo Nacional para el Fortalecimiento del Liderazgo Escolar y las Prácticas Directiva

Pág. 43



Bibliografía

Pág. 44

Introducción

El *Acuerdo Nacional para el Fortalecimiento del Liderazgo Escolar y las Prácticas Directivas* es un instrumento construido de manera colectiva que busca fomentar, inspirar y orientar el diálogo reflexivo sobre el liderazgo escolar y las prácticas directivas encaminadas a fortalecer los aprendizajes escolares y las instituciones educativas en Colombia. El Acuerdo establece un referente conceptual que enaltece la profesión del directivo e impulsa su agencia a través del reconocimiento de sí mismo y de su rol en las instituciones y las comunidades. Además, se proyecta como un documento sustantivo, con incidencia en una política educativa que impulse y fortalezca la función y desarrollo profesional del directivo.





Sus contenidos son abordados de manera propositiva y amplia con el objeto de que los directivos puedan encontrarlos útiles para fortalecer su praxis profesional. Además, se pretende que las prácticas sean adaptables a la cotidianidad laboral, el contexto particular de las instituciones educativas, la realidad de la autonomía escolar, su cargo, su formación y su experiencia. Por tanto, este documento es un instrumento que aporta a mejorar la calidad de la educación en Colombia mientras reconoce la diversidad de configuraciones de la dirección escolar nacional.

Este Acuerdo Nacional busca, por consiguiente, incentivar la mejora continua en el sistema educativo fortaleciendo el papel de la dirección escolar, el sentido de responsabilidad compartida de los actores involucrados y su trabajo articulado. Es claro que la mejora no se logra con los contenidos de este Acuerdo, sino que su espíritu debe instalarse como una práctica recurrente en las instituciones educativas para que a un corto plazo también tenga impacto positivo en la institucionalidad local y nacional.

Por tratarse de un **instrumento construido de manera colectiva**, este Acuerdo es producto de un **consenso de elementos claves en la dirección escolar nacional** en el que se plantea el horizonte al que se quiere llegar.

- Esto hace del documento, para los actores involucrados en el sistema de la dirección escolar, un punto de partida para tomar decisiones informadas, proponer iniciativas o formular políticas, lo cual redundará en la consolidación de sinergias para fortalecer la dirección escolar. Un aporte oportuno si se tiene en cuenta que en los últimos años se ha incrementado el interés en fortalecer la dirección escolar en el contexto nacional¹. En tal medida, el documento pretende orientar y apoyar los procesos de:
- ✓ Autorreflexión y autoevaluación de los directivos docentes sobre su práctica.
 - ✓ Fortalecimiento de habilidades de liderazgo y dirección escolar.
 - ✓ Promoción de prácticas dentro de un sistema de mejoramiento de la calidad educativa.
 - ✓ Consolidación de programas de formación sobre dirección escolar.
 - ✓ Selección y evaluación de directivos docentes.
 - ✓ Formulación de iniciativas y políticas públicas sobre dirección escolar.



¹ El Ministerio de Educación Nacional constituyó la Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes; además, algunas instituciones de educación superior y fundaciones están revisando su aporte frente a la formación de los directivos. También se han promovido investigaciones sobre la formación, el ejercicio de la dirección escolar y los procesos de selección.

Proceso de consolidación



El proceso para consolidar el Acuerdo Nacional fue promovido por la Mesa de Liderazgo Escolar [MLE]² y contempló tres fases.

² La MLE es una iniciativa de diversas organizaciones de la sociedad civil que surgió en diciembre de 2018. La MLE busca avanzar en la reflexión y elaboración de propuestas orientadas al fortalecimiento del rol de los directivos docentes y de su importancia en el sistema educativo y, por ende, al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes. En la actualidad cuenta con once miembros: Pontificia Universidad Javeriana, Universidad de La Sabana, Universidad de la Salle, Asociación Colombiana de Facultades de Educación, Banco Interamericano de Desarrollo, Fundación Empresarios por la Educación, Fundación Alquería Cavalier, Fundación Nutresa, Colectivo Traso —antes Fundación Mamonal— y Fundación Compartir.



1

La primera fase evidencia el trabajo entre académicos y especialistas de universidades y organizaciones nacionales, quienes proponen un primer documento centrado en el ejercicio del liderazgo escolar con base en el mapeo de experiencias sobre marcos empleados en otros países y en una revisión de la literatura mundial sobre el tema. El grupo sostuvo reuniones mensuales en las que se debatieron temas centrales que permitieron el primer acercamiento al Acuerdo, que se denominó “Punto de Partida para el Acuerdo Nacional”, en el que se identificaron aspectos fundamentales para debatir y definir con los actores involucrados con la dirección escolar nacional.

2

En la segunda fase se convocó a diversos participantes para discutir los contenidos del “Punto de Partida para el Acuerdo Nacional” y generar consensos sobre lo que significa el liderazgo escolar y las prácticas directivas y cómo fortalecerlos. A través de diecinueve grupos focales —en los que participaron directivos docentes (coordinadores, rectores y directores rurales) de instituciones educativas públicas y privadas que trabajaban en zonas urbanas y rurales, con población vulnerable, dispersa, migrantes y grupos étnicos— se obtuvo una aproximación que evidenció la diversidad de enfoques y formas en las que se consolida la dirección escolar nacional. También se contó con la contribución de miembros de las organizaciones sindicales que agrupan a los directivos, representantes del Ministerio de Educación Nacional, algunas Secretarías de Educación, académicos y especialistas en dirección escolar. En estos grupos focales se definieron de manera paulatina la estructura y los contenidos del Acuerdo, recogidos en una segunda versión del documento denominada “Acuerdo Nacional para el Fortalecimiento del Liderazgo Escolar y las Prácticas Directivas”.

3

La tercera y última fase involucró la participación de expertos nacionales e internacionales en el tema de liderazgo escolar, con quienes se socializó la segunda versión del documento para enriquecer la elaboración del texto final. De esta manera, el Acuerdo Nacional se erige como una propuesta que entabla un diálogo reflexivo

entre todos los actores involucrados en la dirección escolar y que pretende aportar al desarrollo profesional de los directivos docentes, al fortalecimiento de su liderazgo escolar y a su capacidad de agencia para, de esta manera, incidir de manera significativa en el aprendizaje y bienestar de los estudiantes y sus comunidades.



Justificación



Todos los marcos parten de una aproximación al concepto de dirección escolar.

Las propuestas más recientes lo hacen a partir de dos ejes; uno que refiere al fortalecimiento del liderazgo, otro que refiere a las prácticas directivas que tienen mayor incidencia en los aprendizajes y el bienestar de los estudiantes. Al reconocer la realidad nacional de cualquier país, estos dos ejes cobran relevancia y pertinencia. Primero, porque el mejoramiento de la dirección escolar debe fortalecer a los directivos desde su liderazgo para encontrar caminos que enfrenten los desafíos propios de su rol, las prácticas que el sistema mismo les demanda y las eventualidades que surjan en la cotidianidad. Segundo, porque al retomar las prácticas de dirección escolar se establece un horizonte de acción en el cual el directivo docente y su equipo diagnostican la realidad, reflexionan sobre el contexto e implementan estrategias para mejorar su acción educativa en pro del aprendizaje de los estudiantes.

El fortalecimiento del liderazgo, por lo general, es abordado desde las prácticas de este. Sin embargo, en el Acuerdo Nacional se observó la necesidad de profundizar en este punto, lo que se tradujo en identificar y fortalecer los recursos personales de los directivos y la trascendencia de estos en el ejercicio de su liderazgo en el quehacer cotidiano, tanto en los aspectos pedagógicos como en los administrativos. Se considera, como complemento, la introducción referida a los variados enfoques o tipologías de liderazgo pertinentes a la realidad nacional. Esta decisión se basó en el hecho de que el ejercicio del li-

derazgo en la dirección escolar es diverso, múltiple y está atravesado por variables como la experiencia laboral, el cargo, el contexto, el equipo de trabajo con el que se cuenta y las situaciones particulares de los contextos escolares, entre otros. Durante la construcción del Acuerdo Nacional, se evidenció que centrar la mirada solo en prácticas de liderazgo como una manera de fortalecerlo, traía como consecuencia que se disminuyera la visibilidad de la multiplicidad de configuraciones de este. En consecuencia, se optó por identificar un abanico de elementos —recursos personales y enfoques del concepto— que apoyaran esas acciones o prácticas particularizadas de liderazgo realizadas por cualquier directivo en el país. En tanto no pretende ser prescriptivo, esto conduce a que este instrumento tenga mayor pertinencia y flexibilidad.

Las prácticas directivas son entendidas como las acciones que emprende el directivo y su equipo para mejorar los aprendizajes y el bienestar de los estudiantes.

El sistema de dirección escolar tiene previstas algunas de estas acciones para alcanzar el nivel de desempeño esperado; sin embargo, también se han

identificado otras propuestas por los directivos y sus equipos que ayudan con ese objetivo.

Estas se ubican en seis dimensiones:

- | | |
|---|---|
| <p>1 Visión estratégica y metas compartidas.</p> | <p>4 Articulación e involucramiento de la comunidad.</p> |
| <p>2 Estrategias de enseñanza y aprendizaje.</p> | <p>5 Mejora continua.</p> |
| <p>3 Desarrollo profesional de los docentes.</p> | <p>6 Funcionamiento administrativo y financiero de la institución educativa.</p> |

En cada una de ellas se reconocen de manera simplificada las dinámicas esperadas por el sistema educativo mismo y, luego, se señalan las prácticas directivas que consiguen potencializar, fortalecer y facilitar esos procesos.




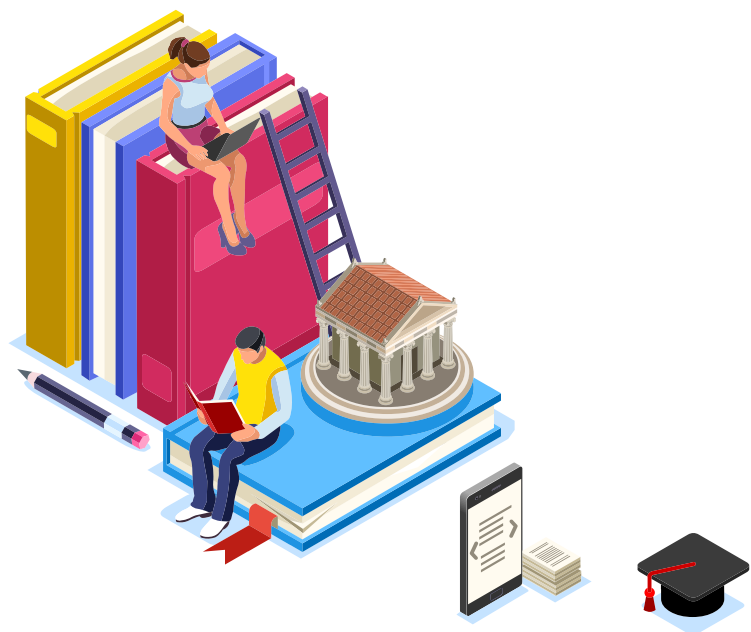
En esta propuesta, el liderazgo es el motor que lleva a que las prácticas directivas no se limiten solo al tema funcional o de ejecución, sino a que sean globalizadas. Este ejercicio es el promotor de transformaciones significativas en la institución educativa y el camino que abre nuevas posibilidades de acción, elaboradas en conjunto con todos los actores escolares para impactar en la calidad educativa. Fortalecer el liderazgo, por lo tanto, es una tarea necesaria que pone en marcha prácticas directivas y que enfrenta cualquier situación imprevista, lo cual eleva la dirección escolar a un nivel más proactivo.

Carter y White (2018) señalan que las escuelas en la actualidad viven en la era del hiper-cambio; es decir, se ven enfrentadas a cambios y disrupciones

constantes y de diferente índole. Esta situación requiere de ajustes en la forma de pensar y en las maneras para adaptar los planes, las agendas y las interacciones, y fortalecer la confianza y la capacidad institucional. En este tipo de escenarios, los líderes escolares se ven abocados a actuar con rapidez y previsión, considerando las alternativas, su viabilidad, sus consecuencias y efectos (Harris y Jones, 2020).

Por estas razones, el Acuerdo Nacional enfatiza en el eje denominado 'Fortalecimiento del liderazgo escolar' y describe las prácticas directivas. Esta postura, a su vez, implica que el directivo sea visto con agencia frente al rol, lo cual cambia el paradigma tradicional de presentarlo como ejecutor y consolidándolo como identidad propositiva abierta a múltiples posibilidades de mejora en el sistema de dirección escolar. El *diagrama 1* visualiza el cruce entre los dos ejes.

 **Diagrama 1.** Los dos ejes del modelo



Elementos para fortalecer el liderazgo escolar



El liderazgo escolar, entendido desde una perspectiva amplia y funcional, como explica Leithwood, es “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (2009, pág. 20).

Esta labor puede llevarse a cabo de diferentes maneras según la persona, el contexto y el tipo de metas que se persigan. Las investigaciones han anotado que, cuando el liderazgo es ejercido por los directivos, este afecta de manera indirecta el aprendizaje de los estudiantes en la medida que influencia las condiciones en las que el docente concibe y realiza la práctica pedagógica (Brock y Grady, 2012; Leithwood, Louis, Anderson, y Wahlstrom, 2004; Marzano, Waters y McNulty, 2005; Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009; Hargreaves y Fink, 2006; Leithwood, Harris y Hopkins, 2008).

Pensar en el fortalecimiento del liderazgo escolar requiere reconocer que no existe una sola versión de este o una sola forma de “hacer el liderazgo”, sino que existen múltiples estilos del mismo. Es un ejercicio de definición que está atravesado por la experiencia, el rol en el que se encuentra, el equipo con el que cuenta y las situaciones a enfrentar. Además, el contexto escolar juega un papel importante en esa definición (Hallinger, 2018; Clarke y O’Donoghue, 2017). Por tanto, demanda presentar elementos que robustezcan las prácticas de liderazgo, como los recursos personales y los enfoques o las tipologías para su desarrollo, para abrir posibilidad de configuración del concepto.

Los recursos personales son entendidos como los principios, las habilidades, las competencias, las capacidades y los conocimientos que facilitan el quehacer

del directivo. Esto toma relevancia, si se tiene en cuenta que el ejercicio de cualquier cargo directivo es una tarea centrada en guiar y trabajar con un grupo de personas y que para esto se requiere priorizar recursos personales que aportan en la consolidación de relaciones sociales (Kelchtermans y Piot, 2013). Además, esto tiene un efecto positivo en el bienestar, el compromiso, la motivación y el rendimiento laboral de los directivos y la comunidad escolar (Bakker y Demerouti, 2013).

El reconocimiento de los recursos personales conduce a que los directivos se empoderen y transformen su quehacer con una introspección profunda y significativa. Este ejercicio se ubica un paso antes de la definición de prácticas concretas de liderazgo porque presenta un abanico de opciones que apoyan la práctica. Así mismo, hablar de prácticas de liderazgo genera una expectativa alrededor de acciones concretas que pueden trasponerse con la realidad y la particularidad de la dirección escolar en su ejecución y consolidación del propio liderazgo.

Esta perspectiva, que parte de los recursos personales, aporta al reconocimiento del directivo como actor determinante en el sistema educativo porque consolida una identidad profesional, como explica Bolívar y Ritacco (2019), dinámica que introduce el ser directivo más allá de un ejercicio profesional o de ser un ejecutor de “lo educativo”.

Ahora bien, el tema de los recursos personales es abordado en tres ejes:

- ✓ **Principios fundamentales para actuar:** establece una brújula para las acciones emprendidas por el directivo y su equipo.
- ✓ **Gestión personal:** aborda los elementos que apoyan el desarrollo de la práctica.
- ✓ **Conocimientos esenciales para la dirección escolar:** refiere a la actualización de temas específicos centrales en la dirección escolar.

Por su parte, los enfoques o las tipologías de liderazgo son comprensiones funcionales que surgen de supuestos teóricos y que buscan darle respuesta a la pertinencia,

la asertividad y al incremento propositivo del mismo. En este caso se quiso ir más allá y se hizo una contextualización de las propuestas en la que se identificaron cuáles eran, desde la experiencia de los directivos docentes, las alternativas más viables para la realidad nacional.

El resultado fueron tres enfoques que sirven de orientación para facilitar el desarrollo del liderazgo; sin embargo, no son los únicos propuestos y tampoco son prescriptivos.

Estos fueron el distribuido, el transformacional y el pedagógico. El *diagrama 2* ilustra la articulación estratégica de los recursos personales y los enfoques para fortalecer el liderazgo escolar.



 **Diagrama 2.** Estrategia de fortalecimiento del liderazgo escolar












1 Principios fundamentales para actuar

Los directivos docentes recurren a los principios fundamentales para guiar sus acciones y tomar decisiones.

Estos, a su vez, requieren estar acordes a los contemplados en la visión y misión de la institución educativa. El universo de los principios es amplio. Por ello, es necesario reconocer que algunos principios adquieren mayor pertinencia al momento de enfrentar situaciones particulares. Lo recomendable es identificar cuáles antes de tomar decisiones.

En el caso de la dirección escolar nacional se ha encontrado pertinencia en aquellos que promueven una convivencia armónica, el aprendizaje y el bienestar. A continuación, se nombran los más recurrentes:

-  Responsabilidad con los aprendizajes de los estudiantes
-  Justicia y equidad
-  Responsabilidad social
-  Dignidad humana
-  Solidaridad
-  Confianza
-  Tolerancia, respeto, aceptación y empatía frente al otro
-  Integridad y honestidad
-  Inclusión



2 Gestión personal

Este eje explora los elementos personales que facilitan la configuración del liderazgo y la práctica profesional del directivo docente.

Dichos elementos se ubican en tres líneas. La primera apunta a la autogestión personal y se centra en las competencias que inciden en cómo los directivos se relacionan consigo mismos. La segunda se refiere a la disposición, las actitudes y las acciones que facilitan y promueven la interacción abierta y permanente con los miembros de la comunidad y otros actores claves. La tercera se enfoca en consolidar el pensamiento estratégico.

Estos tres ejes se interrelacionan en la práctica y se complementan para fortalecer el quehacer del directivo docente. A continuación, se presentan algunos elementos que hacen parte de cada uno de estos ejes; sin embargo, es necesario anotar que existen otros y que los mencionados son los que se identificaron como significativos para la realidad de la dirección escolar nacional.

a) Relación consigo mismo

Autoconocimiento: refiere a la conciencia, el conocimiento y la exploración de sí mismo. Esta competencia le permite al di-

rectivo reconocer y comprender sus emociones e identificar cómo estas afectan sus acciones y comportamientos. Así mismo, contribuye a la identificación de sus fortalezas y de sus desafíos personales y profesionales. También lleva a reconocer la complejidad de las situaciones y los aspectos que atraviesan el ejercicio de su liderazgo, así como las responsabilidades, las condiciones laborales y otros aspectos que dan un panorama amplio y posibilitan hacer una reflexión contextualizada. El autoconocimiento incide en la capacidad de autoevaluarse y de reconocerse. La autoconciencia permite tomar decisiones con mayor efectividad y construir de manera individual alternativas para actuar distinto.

Manejo de emociones: las respuestas emocionales pueden generar tensiones en el relacionamiento con los equipos de trabajo y dificultar emprender acciones para solucionar problemas. El manejo de las emociones ayuda a sobrellevar este tipo de dificultades. Este recurso parte del reconocimiento de las respuestas emocionales propias y se complementa con un ejercicio de reflexión sobre las posibles consecuencias que traen. Sin embargo, este proceso debe trascender el espacio personal y comienza con la iden-

tificación de las emociones de los otros, con señales verbales y no verbales. Esto implica empatía, flexibilidad, persuasión y la capacidad de ayudar a otros con sus emociones, lo cual busca su bienestar.

Automotivación: lograr un propósito depende, en gran parte, de la motivación para movilizar recursos internos. Esto refiere a la capacidad de cada uno de impulsar acciones. Los anhelos, los deseos, los propósitos trazados a la hora de aceptar un reto se convierten en la energía capaz de “hacer los sueños realidad”. Al orientar su acción al logro de objetivos, se afirma el compromiso en dedicar esfuerzos, encontrar métodos más eficientes y velar por los intereses y necesidades de todos los que se suman a ese sueño.

Autogestión para el aprendizaje: es una capacidad básica que se relaciona con el creciente y permanente interés y compromiso en adquirir nuevos conocimientos hacia la mejora constante de la práctica profesional, en especial alrededor de la toma de decisiones y el cumplimiento de metas. Esta capacidad implica organizar y comprender el propio aprendizaje y tomar conciencia de su utilidad. Uno de esos espacios significativos de aprendizaje es la propia práctica que requiere reflexionar, identificar aciertos y dificultades, definir acciones para el mejoramiento propio e inspirar a otros a fortalecer su capacidad de aprender a aprender.

Gestión efectiva del tiempo: en un escenario de dirección escolar que tiene múltiples responsabilidades y funciones, la capacidad de mejorar el uso del tiempo y de priorizar tareas de manera estratégica cobra relevancia. Para esto es indispen-



sable no solo ser ordenado, planificar y anticipar, sino también reconocer cuáles son las metas a corto y mediano plazo, y encontrar un balance entre estas y las demandas diarias coyunturales. Además, consolidar un equipo de trabajo para distribuir tareas y optimizar el tiempo.

b) Relación con otros

Trabajo colaborativo: es una modalidad de trabajo en equipo que, al ser incorporada en la cultura institucional, permite que el liderazgo trascienda de lo personal a lo institucional, pues se aprovecha el conocimiento, la experiencia de los miembros de la comunidad educativa y el reconocimiento del contexto para solucionar problemas, alcanzar metas institucionales y promover los procesos de mejoramiento y cambio. Dado que cada persona desempeña un papel fundamental, es una alter-

nativa en la que las personas involucradas en el proceso se encuentran alineadas, comprenden el objetivo final, el proceso y el rol de cada uno, y aportan asumiéndolo de manera responsable. Esto exige:

- ✓ Comunicación asertiva
- ✓ Cooperación
- ✓ Coordinación
- ✓ Confianza

Comunicación asertiva: promueve relaciones basadas en el respeto y el reconocimiento del otro. Este tipo de comunicación está orientada a transmitir mensajes que sean recibidos de manera respetuosa y empática; es decir, es conectar con otros —con sus miradas, sus emociones, sus anhelos y sus miedos— y poner esos elementos a favor de la claridad del mensaje. También implica una escucha activa que facilite las condiciones para generar un diálogo en el que todos tengan la misma oportunidad de participar.

La escucha y el diálogo asertivo permiten establecer relaciones de confianza

en las que afloran la solidaridad, honestidad, apertura y previsibilidad para cumplir con las metas de la institución. Una comunicación asertiva es fluida y abierta. Por eso consigue:

- ✓ Forjar relaciones que dinamizan liderazgos formales e informales de los miembros de la comunidad.
- ✓ Fomentar un ámbito de trabajo colaborativo en el que se conjugan las acciones e intereses de los todos actores
- ✓ Activar la participación en los procesos encaminados a la mejora, el trabajo mancomunado y la inclusión.
- ✓ Construir una ruta hacia la democratización de la escuela.

Construcción de confianza: la confianza es un valor que disminuye dificultades y fricciones en el trabajo en equipo gracias a que facilita la cooperación entre pares. Las relaciones fundadas en la confianza parten de reconocer el apoyo mutuo y de creer en lo que hace el otro y en sus capacidades. Al aportar de manera significativa, desde el rol de cada uno, se genera un crecimiento individual y colectivo y, de esta manera, se da una complementariedad para lograr objetivos compartidos. Esto implica, a su vez, transferencia de conocimiento e información. Una forma de conseguir que se construya es por medio del ejemplo. Así mismo, para que sea asumida como una forma de relación propositiva y permanente, se puede impulsar por medio de escenarios donde sean evidentes sus beneficios y posibilidades.



c) Pensamiento estratégico

Conocer la comunidad escolar y el contexto: implica entender y respetar la realidad en la que se encuentran inmersos la institución educativa y los diferentes actores que la conforman; además, reconocer las potencialidades y necesidades que cada uno presenta. Esta lectura, de la comunidad escolar y del contexto, trae información útil para generar estrategias, posibilidades, articular acciones, trabajar en equipo y consolidar oportunidades que apoyen la consecución del proyecto institucional en pro de los estudiantes y de su comunidad, teniendo en cuenta la diversidad y la inclusión.

Ahora bien, es claro que el liderazgo de los directivos trasciende más allá de las fronteras de la institución. Los directivos docentes y sus equipos influyen en las visiones sobre el territorio que son elaboradas de la mano con las comunidades. De esta manera, el liderazgo de los directivos se despliega en procesos formativos en, con y para el territorio³. Esta es una realidad que se evidencia, en especial, en la dirección rural y que, en la medida en que se reconozcan las particularidades de cada uno y se involucren en la toma de decisiones, es útil para cualquier contexto.

Sin embargo, conviene observar que al articularse como verdaderos proyectos pedagógicos del territorio, que demandan del liderazgo transformador y distribuido de los directivos docentes, este ejercicio exige la puesta en juego de una serie de acciones y capacidades de los directivos. Lo anterior, implica la comprensión

de sus contextos, la identificación de las oportunidades de aporte a su desarrollo, el alistamiento e implicación de sus comunidades, la ejecución de los proyectos construidos de manera colaborativa con los actores del territorio y la capacidad para hacer de ellos una fuente de nuevo conocimiento (Acosta *et al.*, 2020).

Toma de decisiones y acciones fundadas en evidencias: tomar decisiones pertinentes es la cotidianidad del quehacer de la dirección escolar. Esto implica que, al juzgar una situación, se recurra a las evidencias y a la información para asumir argumentos y sustentos claros. Además, antes de cualquier resolución, es conveniente nutrirse de los saberes y la experiencia propios y de los miembros de la comunidad educativa, lo que requiere dedicar tiempo a la reflexión y la discusión e involucrar el conocimiento de sí mismos, del sistema, del contexto escolar y de los actores.

Solución de problemas y negociación: solucionar problemas es complejo. Por ello, se recomienda verlos como oportunidades para mejorar, corregir errores y alcanzar metas. Es conveniente comenzar por definirlos y comprenderlos mediante la información que ellos mismos arrojen. También es posible comenzar con la búsqueda de soluciones, a veces es cuestión de una sola acción estratégica o de un proceso en el que se abordan las dificultades de manera progresiva. En este punto, también es beneficioso pensar en la comprensión de estas para generar estrategias preventivas que ayuden a anticiparlas.

³ Las instituciones educativas en Colombia juegan un papel muy importante en el espacio geográfico donde se encuentran, en especial en las áreas rurales. El término territorio refiere a ese espacio e incluye a los actores que se encuentran presentes.

Al proponer la solución a un problema, se recomienda recurrir a la negociación, entendida como la oportunidad de intercambiar percepciones en condiciones de

diálogo, de llegar a acuerdos y de contraer compromisos. La comunicación asertiva juega un papel importante para facilitar estos procesos.








3 Conocimientos esenciales

El quehacer diario y las eventualidades que surgen en el contexto de la dirección demandan estar preparado; adquirir y actualizar los conocimientos profesionales esenciales es requerimiento para ello.

Los conocimientos esenciales son de distinta índole. Más allá de mencionarlos, es necesario comprender cuáles son aquellos que fortalecen la práctica propia. Las acciones emprendidas para desarrollar el proyecto educativo, y los temas pertinentes que apoyan la toma de decisiones, complementan la utilidad del conocimiento y capacidad propia de aprender a aprender. Este ejercicio debe trascender a la comunidad escolar porque, de esa manera, se consolida un escenario compartido en el que se construyen estrategias encaminadas a transformar y a orientar sus acciones hacia las necesidades de la institución educativa y de la comunidad para mejorar los aprendizajes y el bienestar de los estudiantes.

Los temas que obtuvieron mayor relevancia para la dirección escolar desde

la perspectiva de los directivos participantes en el proceso de construcción del Acuerdo fueron:

-  Investigaciones y desarrollos relacionados con pedagogía, currículo, evaluación, aprendizaje y bienestar de los estudiantes.
-  Prácticas y teorías del liderazgo contemporáneo.
-  Desarrollo profesional de los docentes.
-  Trayectorias de mejoramiento escolar.
-  Normatividad, políticas, prácticas e iniciativas del gobierno nacional o local.
-  Manejo de recursos humanos, financieros y rendición de cuentas.
-  Cultura inclusiva y diversidad.

4 Enfoques de liderazgo

Los enfoques de liderazgo son acercamientos particulares, o propuestas para abordar el liderazgo, que han demostrado facilitar el ejercicio de la dirección escolar.

En el contexto nacional se identificaron tres alternativas, las cuales no agotan las posibilidades, sino que abren el abanico de opciones para comprender el ejercicio y para brindar ideas que fortalezcan los estilos de liderazgo personales. Estos fueron:

Enfoque de liderazgo distribuido: es aquel en el que el directivo conduce a toda la organización escolar y reconoce que el liderazgo no se centra en una persona. Es un ejercicio en el que participan todos los miembros de la comunidad, quienes aportan desde sus capacidades individuales y responden a sus responsabilidades para tomar decisiones acertadas. Esto requiere que el directivo empodere a los otros actores para que ejerzan su propio liderazgo; es decir, para que influyeran a otros a consolidar los objetivos y metas propuestos. El liderazgo distribuido favorece la interdependencia, la construcción y puesta en marcha de una visión compartida.

Enfoque de liderazgo transformacional: busca transformar la cultura escolar en términos de metas, expectativas, identidad, procesos y resultados. Se centra en promover y cultivar una visión compartida de la organización —fundada en examinar las posibilidades de cambio, innovación, apertura, participación y compromiso co-

lectivo— para llevar a la institución educativa a un estadio mejor. Esto implica metas grupales, descentralización de las responsabilidades, cultura de trabajo colaborativo y consolidación de una organización que aprende de su quehacer. Algunos elementos útiles para consolidar este cambio cultural son las herramientas de la mejora continua y la innovación.

Enfoque de liderazgo pedagógico: Es un llamado por llevar la influencia movilizadora del liderazgo a las actividades y los esfuerzos de los agentes involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje para que estos se sintonicen con la intención de fortalecer y mejorar los aprendizajes y el bienestar de la comunidad educativa. Esto implica generar una atmósfera propicia para que la labor de los docentes aporte en el éxito educativo y fortalezca sus facultades, motivaciones, compromisos y condiciones en las que se desempeñan. Su énfasis surge como una respuesta a un contexto altamente burocratizado, en el que se ha perdido el lugar de lo pedagógico en la dirección escolar y la capacidad del líder de incidir en ese sentido.

Prácticas directivas



El segundo aspecto del Acuerdo Nacional recoge las prácticas de dirección escolar que se identificaron como aportes al bienestar y crecimiento de los estudiantes a través del aprendizaje y el fortalecimiento de la institución educativa.

Es un acercamiento propositivo de alternativas en la acción que, aunque opcionales, son definidas por el directivo y su equipo de acuerdo con su utilidad y pertinencia. Estas propuestas de acción buscan inspirar a todos aquellos involucrados con la dirección escolar para reflexionar sobre su propio quehacer e incrementar su impacto en el sistema.

Para efectos del Acuerdo conviene establecer una distinción entre las prácticas directivas, en general, y las prácticas de liderazgo. Las primeras aluden a las labores que debe cumplir un directivo para la gestión de la institución, mientras las segundas se relacionan con la capacidad de inspiración y la influencia positiva que el directivo ejerce para fomentar, con el equipo de trabajo, el logro de unas metas de carácter educativo (Leithwood y Jantzi, 2000). Entonces, si bien las prácticas de liderazgo ejercidas por el directivo docente hacen parte de las prácticas directivas, no toda práctica directiva es una práctica de liderazgo (Robinson, 2009).

De lo anterior surge la necesidad de distinguir a nivel teórico que liderar es diferente a gestionar. Por una parte, gestionar es realizar acciones, operaciones y rutinas al interior de la organización para su funcionamiento, donde las prácticas de la dirección juegan un papel importante. Por otra parte, liderar implica analizar y reconsiderar las opciones presentes de la institución educativa y plantearse la posibilidad de introducir cambios que impulsen la mejora escolar (Bolívar, 2009; Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009) apoyándose en los recursos personales.


Antes de abordar las prácticas directivas es necesario reconocer que la dirección escolar en el ejercicio requiere de un equipo consolidado y que no se puede

pensar como un asunto unipersonal. El sistema considera la idea de un equipo directivo básico y lo provisiona. Sin embargo, en la realidad se requiere consolidar un equipo amplio que incluya a otros actores de la comunidad escolar como los jefes de área, directores de grupo o docentes clave. También están los casos en los que el sistema no provee este equipo directivo, en especial en instituciones rurales, y este se establece con otros miembros de la institución educativa. Esto indica que, al hablar de dirección escolar en acción, existe la necesidad de partir de un equipo de trabajo, allí juegan un papel importante los recursos personales que fortalecen el liderazgo de cada uno de los miembros.

Al explorar las prácticas más pertinentes de dirección escolar en Colombia, se encontró que estas se ubican en seis dimensiones, que son:

- ✓ Visión estratégica y metas compartidas
- ✓ Estrategias de enseñanza y aprendizaje
- ✓ Desarrollo profesional de los docentes
- ✓ Articulación e involucramiento de la comunidad
- ✓ Funcionamiento de la escuela
- ✓ Mejora continua

Además, en cada dimensión existe un conjunto de dinámicas esenciales, esperadas por el sistema, que dan pauta para las prácticas directivas. Después de reconocerlas, se identificaron prácticas particulares que aportan, facilitan, potencializan y fortalecen las expectativas del sistema. En el *diagrama 3 se incluyen estas prácticas*.

 **Diagrama 3.** Dimensiones en las que se ubican las prácticas



*Institución educativa (IE)

1 Visión estratégica y metas compartidas

En esta dimensión el equipo directivo busca consolidar un horizonte compartido, entre todos los actores involucrados con la institución educativa, alrededor de una visión estratégica y de metas compartidas que pivotan en la idea del crecimiento del estudiante, como persona, a través del aprendizaje.

Las dinámicas se ubican en dos líneas. La primera consiste en la revisión,

formulación y definición de la visión, y su traducción a metas de corto, mediano y largo plazo dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el plan de mejoramiento institucional. La segunda consiste en orientar acciones y en motivar a los actores mediante la visión estratégica y las metas compartidas que buscan mejorar los aprendizajes y el bienestar de los estudiantes.

Para incrementar el impacto de este proceso se identificaron prácticas en tres ejes. En primer lugar, uno relacionado con la interiorización de la visión y de las metas. En segundo lugar, uno relacionado con el apoyo estratégico por fuera de la frontera de la institución educativa para materializar el proyecto educativo y la consecución de metas. Y, por último, uno relacionado con la mejora continua de las dinámicas de esta dimensión.

Para potencializar la interiorización de la visión y de las metas se puede recurrir, por una parte, a la promoción de una participación efectiva de la comunidad escolar, las familias o los acudientes en su formulación o revisión. Esto implica no solo que sean convocados, sino que se haga un ejercicio de escucha asertiva. Por otra parte, con diversas estrategias de socialización que consigan divulgar esa misión y metas. Unas pueden apuntar solo a informar y otras a ser más dinámicas para con-

seguir que la comunidad se involucre en todo su proceso. Estas últimas estrategias implican que los actores comprendan la utilidad de lo que se va a hacer o promover.

En cuanto al apoyo estratégico, este implica mantener comunicación con las Secretarías de Educación para dar a conocer el proyecto educativo y buscar oportunidades para su materialización. Así mismo, se trata de la búsqueda por entablar diálogos con otras instituciones educativas y otros actores estratégicos, fundaciones o instituciones que trabajen en el territorio, para generar sinergias desde las que se implementen acciones conjuntas.

Con relación a la mejora, es conveniente comprender que es un ejercicio en el que se hacen altos en el camino para ver la pertinencia de la visión y de las metas con la intención de realizar, a su vez, ajustes que fortalezcan la estrategia o iniciativa de materialización.

2 Incidencia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje

Lo que busca el directivo y el equipo en esta dimensión es implementar acciones para facilitar y fortalecer las estrategias de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes.

En este punto se recomienda tener claridad sobre la meta y la centralidad de las estrategias y los resultados de enseñanza y aprendizaje. Esto varía entre instituciones educativas; se puede hablar de la metodología del aprendizaje para todos, de responder a las necesidades de los estudiantes, de mejorar los desempeños académicos, de la inclusión, de la excelencia académica,

entre otros. Claro está que siempre debe estar acorde a los planteamientos del PEI y al modelo pedagógico institucional.

De manera complementaria, se sugiere que el equipo directivo promueva —a través de sus acciones— el diálogo entre el modelo pedagógico, el currículo, las mallas, los planes de área, las planeaciones de clase, el plan de evaluación, los ambientes de aprendizaje, las prácticas pedagógicas, de manera que exista una coherencia interna. Esta es una práctica que ayuda a nutrir la dinámica y a incrementar su impacto, y que está ligada a la necesidad de

seguir y de monitorear tanto los logros de aprendizaje como la implementación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje y las acciones para apoyarlas. Lo anterior, con el propósito de reconocer qué funciona y qué requiere de fortalecimiento o transformación y, así, mejorar de manera continua las estrategias.

Otra manera de apoyar el objetivo de esta dimensión es instalar la práctica de retroalimentación formativa, estructurada, basada en evidencia y sistemática a las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes. Esta es una acción cuya finalidad es apoyar el desarrollo profesional de los docentes, que puede ser impulsada e implementada por el equipo directivo o a través de pares.

También es conveniente identificar y reconocer las prácticas y los procesos de enseñanza y aprendizaje exitosos. Una manera de hacerlo es a través de estrategias participativas y sistemáticas al interior de la institución educativa. Además, esta práctica se puede llevar fuera de la frontera de la institución al compartir experiencias con otras instituciones educativas para crear una transformación conjunta. Este ejercicio se puede complementar con la revisión de prácticas recientes en pedagogía y evaluación o de investigaciones y desarrollos tecnológicos para buscar elementos que fortalezcan las estrategias de enseñanza y aprendizaje de las instituciones educativas.

Es crucial que los tiempos para las estrategias de enseñanza y aprendizaje sean respetados, y que se eviten las interrupciones de clases, la sobrecarga a los docentes de proyectos en el establecimiento y la implementación de iniciativas externas en esos espacios.

Así mismo, para que las estrategias sean pertinentes, inclusivas y de mayor impacto, es oportuno hacer una contex-

tualización del aprendizaje con la realidad de los estudiantes y de su comunidad, para que las estrategias sean pertinentes, inclusivas y de mayor impacto. En algunos casos, sobre todo en los proyectos de etnoeducación, una alternativa viable es contar con la comunidad para hacer este ejercicio de manera acertada.

De manera complementaria, para conseguir un aprendizaje para todos, es importante desarrollar estrategias para identificar y apoyar a los estudiantes que presentan dificultades en los aprendizajes o en los ámbitos comportamental, emocional, afectivo y social.

También, se recomienda involucrar de modo efectivo a los padres y acudientes en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, comprendiendo que es una responsabilidad compartida que requiere de una comunicación en doble vía para apoyar los procesos particulares. Para consolidar esto se recomienda transmitir la información de manera clara y establecer canales de comunicación permanente con ellos. Además, es necesario comprender que la interacción con las familias y acudientes no se reduce al tema de la entrega de informes o de apoyos, sino que también debe considerar otros recursos para involucrarlos de manera activa y lúdica en el desarrollo de las estrategias de enseñanza y aprendizaje.



3 Desarrollo profesional de los docentes

En esta dimensión, el equipo directivo tiene el interés de fortalecer el aprendizaje profesional, entendido como la promoción de construir capacidades, conocimientos y habilidades profesionales y personales que permite alcanzar los objetivos y las metas de mejora de las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Para alcanzar esto se requiere partir de una comprensión más amplia de lo que significa el desarrollo profesional de los docentes, que no se limita a las estrategias de formación continua o en servicio y que incluye la consolidación de comunidades de aprendizaje, mentorías, el autoaprendizaje, entre otros. Es la búsqueda por establecer oportunidades diversas y relevantes de aprendizaje para los docentes.

Para complementar esto se recomienda que el equipo directivo identifique y priorice cuáles son las necesidades de desarrollo profesional de los docentes, basándose en evidencias y la escucha asertiva a los docentes. Con esta información y de manera concertada se puede pensar en las estrategias para conseguirlo. Es conveniente asegurar que se garanticen los espacios y los tiempos para su implementación.

Para potencializar su impacto, se sugiere hacer explícitas las estrategias en los planes de formación institucional y conseguir que tengan eco en los Planes Territoriales de Formación Docente (PTFD). Para esto último se necesita entablar un diálogo al respecto con la Secretaría de Educación. También es posible conseguir apoyo para las iniciativas articulándolas con las promovidas por otras instituciones educativas

y mediante la búsqueda de aliados estratégicos en el territorio que las apoyen.

Con el objetivo de generar un escenario más favorable para el desarrollo profesional, se recomiendan dos puntos. Por una parte, promover la confianza y una cultura de colaboración y aprendizaje mutuo entre pares, así como una percepción positiva de la retroalimentación, la reflexión colectiva o autónoma y el reconocimiento de logros. En este punto se requiere reconocer el papel preponderante de la confianza, ya que esta permite el establecimiento de relaciones interpersonales positivas, el diálogo, una cultura de trabajo cooperativo, el respeto y el reconocimiento del trabajo del otro, lo cual contribuye a la consecución de objetivos como equipo. También es indispensable fomentar las comunidades de aprendizaje y las redes entre docentes por cuanto en ellas se comparten experiencias de los docentes que pueden ser emuladas, adaptadas y nutridas por sus pares.

Por otra parte, hacerle seguimiento a la implementación de las iniciativas de desarrollo profesional para pensar en su fortalecimiento. En este punto es ideal tener en cuenta la salud física y mental y el bienestar de los docentes. Esto implica estar atentos a los signos de estrés en sí mismos y en otros y tomar acciones para afrontarlos. Este ejercicio de seguimiento se puede complementar con el reconocimiento del impacto de las iniciativas implementadas en las estrategias de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes, de modo que se obtenga información que suscite ajustes o cambios para potencializar su efecto.

4 Articulación e involucramiento de la comunidad

El objetivo del equipo directivo en esta dimensión es el de consolidar la articulación y el involucramiento de la comunidad para generar sinergias que favorezcan el crecimiento de los estudiantes, a través del aprendizaje, y su bienestar.

En Colombia, el proceso de involucrar a la comunidad es una dinámica que ha trascendido y que busca responder a las necesidades e intereses de las comunidades locales y, en algunos casos, territoriales. Esto conduce a que la dirección escolar tenga un papel de incidencia más amplio pues sobrepasa sus fronteras y reposa en la responsabilidad social frente a la comunidad. No obstante, esto implica que los aportes que se hagan alrededor de esos requerimientos entran en un diálogo con los intereses del proyecto institucional sin perder de vista a los estudiantes que son el objetivo primordial.

En respuesta a esta realidad se recomienda que el equipo directivo conozca e identifique los requerimientos, los intere-

ses y las fortalezas de la comunidad escolar, de la comunidad donde se encuentra la institución educativa y de su territorio, mientras prima el respeto a la diversidad y la inclusión. Es un ejercicio que requiere de una estrategia organizada y sistemática, cuyos resultados deben ser actualizados de manera periódica. La importancia de hacer esto radica en que se contaría con información clave para contextualizar las acciones emprendidas desde la institución educativa, acercarse a estas comunidades y pensar en estrategias pertinentes. Esto se puede complementar con la participación efectiva de los miembros de estas comunidades en los espacios de concertación previstos dentro de la institución, como el gobierno escolar, la escuela de padres, el concejo de padres, la entrega de informes. Igualmente, alrededor de las acciones implementadas para materializar el proyecto.

En lo referido a cultivar las relaciones que se tejen con esas dinámicas es conveniente establecer unas condiciones que faciliten la interacción, como aquellas presentadas en los recursos perso-



nales. Las alternativas son hacer uso de la comunicación asertiva, establecer relaciones de confianza y recurrir a la estrategia de trabajo colaborativo, además del establecimiento de canales de comunicación permanente para intercambiar ideas y percepciones.

Además, es importante reconocer que los canales de comunicación ayudan a recibir retroalimentación regular de las familias y de la comunidad local que puede usarse de manera sistemática para evaluar las prácticas de la institución educativa y para tomar decisiones informadas.

Otro aspecto que requiere de atención en esta dimensión es el clima escolar, ya que una sana convivencia conduce a una mejor articulación de todos los actores de la comunidad escolar. Las propuestas sobre este punto son:

- ✓ Apoyar el desarrollo de un cuerpo de gobierno escolar que represente a la comunidad.
- ✓ Implementar y monitorear normas del manual de convivencia apoyándose, a su vez, en estrategias con enfoque formativo y participativo que aseguren una sana convivencia.
- ✓ Asegurar la inclusión y las condiciones para que las personas se traten de manera equitativa, justa, con dignidad y respeto, y para que se resguarden los derechos y deberes de la comunidad escolar.
- ✓ Promover la responsabilidad colectiva para el logro de un clima escolar positivo.

5 Mejora continua

El equipo directivo trabaja para mejorar, de manera continua y transversal, mediante la reflexión, el seguimiento, los planes de mejora y las evidencias, los procesos implementados en la institución educativa. El equipo siempre busca fortalecer las condiciones que inciden en el crecimiento de los estudiantes, en términos de aprendizajes y bienestar.

Este es un asunto que no se reduce solo al plan de mejora institucional, también es una práctica considerada en todas las acciones de la institución, cuyo beneficio es fortalecer el nivel organizativo o académico.

Para lograr esto, es conveniente involucrar e inspirar al personal para que se

comprometa con la mejora continua de su quehacer, basado en evidencia, cambio e innovación. Esto, a su vez, requiere promover dos objetivos. Por una parte, un cambio en la percepción sobre la rendición de cuentas, el seguimiento, la retroalimentación y todas las dinámicas de mejora. Lo anterior, para transformar una visión punitiva a una positiva, constructiva y con sentido.

Por otra parte, es beneficioso introducir e instalar en la organización escolar la cultura de la innovación, entendida como la capacidad institucional de generar, crear, buscar soluciones y adecuar herramientas para fortalecer las prácticas educativas y pedagógicas. En especial, la innovación

educativa concebida como un proyecto o proceso intencionado, planificado y regulado a partir del cual una comunidad educativa despliega su creatividad para construir soluciones disruptivas a las problemáticas de carácter educacional, pedagógico o didáctico que las aquejan⁴. Además, deben contar con seguimiento en su implementación para revisar su utilidad, hacerles ajustes o fortalecerlas. También es conveniente darle sentido a la mejora e innovación a partir de cuál es su aporte a los estudiantes y la institución. De ahí que sea necesario tener presente que los cambios promovidos con

el proceso de mejora también requieren ser revisados durante su implementación. Lo anterior, para proveer oportunidades de retroalimentación y ajuste que garanticen que su efecto sea el apropiado.

La mejora continua también debe verse por fuera de la frontera de la escuela; es decir, es necesario trasladarla a otros espacios para aprender de la experiencia de otros y para compartir la propia mediante comunidades de práctica entre escuelas, en las que se identifiquen acciones que conduzcan a mejorar los aspectos que intervienen en el bienestar y el aprendizaje.

6 Funcionamiento o gestión de la institución educativa

El equipo directivo en esta dimensión busca fortalecer el soporte del trabajo institucional para que existan sinergias y complementos que aporten en el bienestar y crecimiento de los estudiantes.

Se identificaron cinco procesos básicos, estructurados por el sistema y la práctica, que fueron:

1. **Apoyo a las dinámicas académicas:** refiere a la sistematización de la información relacionada con matrículas, informes académicos y carpetas de los estudiantes. Su importancia no se reduce al buen funcionamiento de la ins-

titución, ya que también aporta datos e información que se requieren para hacer seguimiento, tomar mejores decisiones y apoyar la consolidación de la visión, las metas, las estrategias de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo profesional de los docentes.



⁴ Macanchí, Bélgica y Campoverde (2020) establecen una necesaria distinción entre innovación educativa, pedagógica y didáctica. La primera se entiende como toda acción planificada para producir un cambio en las instituciones educativas que propicie una movilización de paradigmas y un mejoramiento de las prácticas directivas y docentes, por lo cual implica el desarrollo profesional e institucional con el compromiso y comprensión de toda la comunidad educativa. La segunda se asocia a los cambios en el modelo pedagógico, en las infraestructuras que sostienen la mejora en las actividades educativas y en las estrategias de enseñanza-aprendizaje. La tercera se refiere a los cambios o modificaciones en el contenido curricular, los métodos, medios, formas y procedimientos o técnicas de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

2. **Administración de la planta física y de los recursos:** se centra en garantizar las buenas condiciones de la infraestructura y dotación que soporte las estrategias de enseñanza y desarrollo de los estudiantes, y cuenta con el apoyo de las Secretarías de Educación. No obstante, es necesario reconocer que la planta física es una responsabilidad compartida del sistema, por lo que la institución educativa solo tiene una participación parcial. Se necesita un trabajo conjunto y efectivo de todos los actores del sistema para responder a la diversidad de los contextos socioeducativos y a los ambientes de aprendizaje en el territorio nacional.
3. **Administración de servicios complementarios:** su objetivo es asegurar la adecuada prestación de los servicios complementarios con los que cuente la institución educativa para facilitar la asistencia y el bienestar de los estudiantes.
4. **Talento humano:** garantiza las condiciones de trabajo y desarrollo profesional a las personas vinculadas al establecimiento educativo para responder de mejor manera a las necesidades de los estudiantes.
5. **Apoyo financiero y contable:** dar soporte financiero y contable —como el presupuesto anual del Fondo de Servicios Educativos, la contabilidad, los ingresos y gastos o el control fiscal— para conseguir el adecuado desarrollo de las actividades del establecimiento educativo y apoyar los procesos que se relacionen con el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes.



Diagrama del Acuerdo Nacional para el Fortalecimiento del Liderazgo Escolar y las Prácticas Directivas

 Diagrama 4. Estructura del Acuerdo Nacional



Bibliografía

- Acosta, W., Ángel, N. C., Pérez, T., Vargas, A., y Cárdenas, D. (2020). *Liderazgo en la educación rural con enfoque territorial*. U. D. Fexe.
- Aderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 34-52.
- AITSL, Australian Institute for Teaching and School Leadership (2014). *Australian Professional Standard for Principals and the Leadership Profiles*. Educational Council.
- Bakker, A. y Demerouti, E. (2013). La teoría de las demandas y los recursos laborales. Job- demands-resources model. *Journal of Work and Organizational Psychology* (29), 107-115. Doi:<http://scielo.isciii.es/pdf/rpto/v29n3/original3.pdf>.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools system come out on top*. McKinsey y Company.
- Bloom, N., Lemos, R., Sadum, R., Scur, D., S., y Van Reenen, J. (2014). *Paper: The New Empirical Economics of Management*. Centre for Economic Performance.
- Bolívar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación REICE*, 7 (1), 1-4.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33.
- Bolívar, A. y Ritacco, M. (2019). La identidad profesional de la dirección escolar. Una nueva línea de investigación sobre liderazgo escolar exitoso. En M. A. Díaz, *Modelos de investigación en liderazgo educativo: una revisión internacional* (págs. 189-208). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Brock, B. y Grady, M. (2012). *The daily practices of successful principals*. SAGE.
- Carter, D. y White, M. (2018). *Leading School in Disruptive Times: How to survive hyper-change*. Crown.
- Clarke, S. y O'Donoghue, T. (2017). Educational Leadership and context: A Rendering of an Inseparable Relationship. *British Journal of Education Studies*, 65 (2), 167-182. Doi:10.1080/00071005.2016.1199772.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., y Penlington, C. (2009). *The Impact of leadership on Pupil Outcomes: Final Report to DSCF*. Department of Children, Families & Schools/ National College of School Leadership.
- EC, Educational Council (2018). *Educational Leadership Capability Framework*. EC.
- FEXE OEI Escuela de Liderazgo (2020). *Bases para su despliegue curricular. Entregable n.º 1*.
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46 (1), 5-24. Doi:10.1177/1741143216670652.
- Hallinger, P. y Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (2), 157-191.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. Jossey-Bass Education Series.
- Harris, A. y Jones, M. (2020). COVID-19: school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40 (4), 243-247.
- Horn, A. y Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 82-104.
- Kelchtermans, G. y Piot, L. (2013). Living the Janus Head: conceptualizing leaders and leadership in schools in the 21st century. En A. Flores, F. Carvalho, y I. F. (eds.), *Back to the future. Legacies, continuities and changes in educational policy, practice and research* (págs. 93-114). Sense Publishers.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Área de Educación Fundación Chile.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2000). The effects of different sources of leadership on student engagement in school. En K. Piley, *Leadership for change and school reform*. Routledge Falmer.
- Leithwood, K. y Riehl, C. (2005). What we know about successful leadership. En Firestone, *A new agenda: Directions for research on educational leadership* (págs. 22-47). Teachers College Press.
- Leithwood, K., Harris, A. y D., H. (2006). *Successful School Leadership. What It Is and How It Influences Pupil Learning*. University of Nottingham.
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28 (1), 27-42.
- Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S., y Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Wallace Foundation.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006a). *Successful School leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Department for Education and Skills.
- Macanquí, M., Bélgica, O. y Campoverde, M. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. *Universidad y Sociedad*, 12 (1), 396-403.
- Marzano, R., Waters, T. y McNulty, B. (2005). *School leadership that works*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mineduc (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Mineduc.
- Pollock, K., Walker, A., Swapp, D., y Jaafar, B. (2018). Los recursos personales para liderar escuelas: la experiencia de Ontario. En J. Weinstein, y G. Múños, *Cómo cultivar el liderazgo educativo. Trece miradas* (págs. 140-171). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Robinson, V. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Australian Council for Education.
- Robinson, V. (2009). Fit for Purpose: An Educationally Relevant Account of Distributed Leadership. *Studies in Educational Leadership*, 7.
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: identifying what works and why: Best evidence synthesis interation*. University of Auckland and the New Zealand Ministry of Education.
- Seashore, L., Dretzke, B. y Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affects student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement: A International Journal of Research*, 21 (3), 315-336.
- The Institute for Education Leadership (2013). *The Ontario Leadership Framework*. The Ontario Leadership Framework.
- Waters, T., Marzano, R. y McNulty, B. (2005). *Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tell Us About the Effect of Leadership on Student Achievement*. Mind- continent Research for Education and Learning.

ME

Mesa de Liderazgo Escolar