

La escuela latinoamericana en busca de líderes pedagógicos

Denise Vaillant

Universidad ORT-Uruguay
vaillant@ort.edu.uy



Recibido: 15/02/11

Aceptado: 20/06/11

Resumen

Los sistemas educativos latinoamericanos sufrieron importantes transformaciones en las dos últimas décadas. En los años noventa, prácticamente todos los países introdujeron importantes reformas que contribuyeron a dibujar el actual escenario educativo. Sin embargo, las escuelas han cambiado poco y los progresos no han sido siempre visibles. Este artículo defiende la tesis, apoyada por la literatura y la experiencia internacional, que el liderazgo pedagógico es crucial para el cambio educativo y para mejorar los procesos de aprendizaje y de enseñanza a todo nivel. También alerta sobre la poca atención que el tema ha merecido históricamente en América Latina. Necesitamos hoy, más que nunca, investigaciones que identifiquen el perfil y las prácticas de liderazgo de los directores exitosos para asegurar los cambios que reclama la escuela latinoamericana.

Palabras clave: liderazgo pedagógico; instituciones latinoamericanas; dirección escolar.

Resum. *L'escola llatinoamericana a la recerca de líders pedagògics*

Els sistemes educatius llatinoamericans van patir importants transformacions en les dues últimes dècades. Al llarg dels anys noranta, pràcticament tots els països van introduir importants reformes que van contribuir a dibuixar l'actual escenari educatiu. No obstant això, les escoles han canviat poc i els progressos no han estat sempre visibles. Amb el suport de la literatura i de l'experiència internacional, aquest article defensa la tesi que el lideratge pedagògic és crucial per al canvi pedagògic i per millorar els processos d'aprenentatge i d'ensenyament a tot nivell. Així mateix, alera sobre la poca atenció que el tema ha meregut històricament a l'Amèrica Llatina. Necessitem avui, més que mai, investigacions que identifiquin el perfil i les pràctiques de lideratge dels directors reeixits per assegurar els canvis que reclama l'escola llatinoamericana.

Paraules clau: lideratge pedagògic; institucions llatinoamericanes; direcció escolar.

Abstract. *Latin American School is looking for pedagogical leaders*

The educational systems in Latin America have undergone considerable change over the last twenty years. During the 1990s practically every country introduced reforms that have shaped the current educational scenario. However, transformation is a long and difficult process, and schools have not always made visible progress. This paper defends the thesis, supported by the literature and international experiences, that the pedagogical leadership is crucial to educational change and to improve learning and teaching at all levels. Also, the article discusses the lack of relevance the issue has historically had in Latin America. We need today more than ever, to investigate the successful leadership profile for Latin-American school principals and the set of practices required to support it.

Key words: pedagogical leadership; Latin American institutions; school principals.

Sumario

Liderazgo en la escuela: una prioridad	La formación y el apoyo van de la mano
Una radiografía de la situación actual	Consideraciones finales
La formación para un buen liderazgo	Referencias bibliográficas

Liderazgo en la escuela: una prioridad

En sus estudios, McBer (2000) encontró algunas características en los directores de escuelas que influyen significativamente en el progreso del estudiante. El liderazgo es uno de esos rasgos. Es entendido como la flexibilidad, la habilidad y la disposición para adaptarse a las necesidades de una situación y cambiar de estrategia. El liderazgo implica también la capacidad para fijar parámetros claros y lograr que otros se responsabilicen de sus resultados. A lo anterior, se agrega la habilidad de orientar, entusiasmar y motivar a los docentes y a los estudiantes.

La literatura ha descrito las características de los directores que desarrollan un liderazgo efectivo (Leithwood, 2009) y también ha mostrado cuál es su papel en las escuelas del siglo XXI (UNESCO, 2010). Se trata de aportes sumamente relevantes para repensar el liderazgo de directores de escuelas a la luz de los cambios ocurridos, tanto en el contexto socioeconómico como en la vida de las aulas de los países latinoamericanos.

América Latina ha heredado deudas del siglo XX que deben ser adecuadamente resueltas, como la cobertura universal de la educación básica, la inclusión educativa y la titulación terciaria de todos los docentes. Por otra parte, debemos aceptar el hecho de que la educación latinoamericana debe dar el salto hacia el siglo XXI y responder a las nuevas demandas generadas por el crecimiento económico, la necesidad de mayor cohesión social e integración cultural y el acceso de toda la población a las tecnologías de la información y de la comunicación (Vaillant, 2009).

La mejora de la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes sigue siendo uno de los principales objetivos de la educación latinoamericana. Otra meta urgente es garantizar que la educación de calidad llegue a todos los estudiantes por igual, con el fin de lograr una mayor equidad educativa. El problema es que esos objetivos y tareas generan múltiples dilemas y contradicciones en una sociedad donde los estudiantes han cambiado.

Paradójicamente, en un momento en que los espacios de aprendizaje y los sistemas de acceso a la información se han ampliado, las metas educativas, la organización de las escuelas y la práctica de los docentes permanecen prácticamente inalteradas. Tal es la conclusión a la que llega Grindle (2004), quien, en un estudio sobre las experiencias de México, Nicaragua, Ecuador y el estado brasileño de Minas Gerais, demuestra que el éxito de las reformas en América Latina ha sido muy relativo, a pesar de la diversidad de casos y de estrategias aplicadas. La autora destaca que los resultados han sido ambiguos y han llevado a cuestionar algunas de las opciones de políticas adoptadas.

Entre los problemas más serios que tienen las naciones latinoamericanas, aparecen los fenómenos de repetición y de deserción escolar. Las persistentes desigualdades en la distribución de oportunidades educativas y el bajo rendimiento académico siguen siendo dos problemas adicionales que deben afrontar los ministerios de Educación. En varios países, más del 20% de los estudiantes que ingresan en la escuela primaria no llegan al quinto grado, las tasas de repetición para esta etapa son superiores al 8% y alcanzan el 19% en situaciones extremas (UNESCO, 2010). Esto justifica, entre otros aspectos, la necesidad de realizar un proceso de transformación educativa con «llegada» a las aulas. ¿Cómo hacerlo? El liderazgo pedagógico de los directores para la mejora de la escuela es uno de los caminos posibles. Previamente a esa reflexión, presentaremos una serie de rasgos de los directores de escuelas latinoamericanas que son recurrentes a pesar de la complejidad y la heterogeneidad del continente.

Una radiografía de la situación actual

Las investigaciones evidencian que es posible identificar ciertas características comunes de los directores que exhiben un buen desempeño (Vegas y Petrow, 2008). La mayoría de los trabajos de investigación concluyen que los docentes son la clave para la mejora de los resultados educativos y que los directores de escuela son de vital importancia para que los maestros y los profesores puedan trabajar mejor (Vaillant, 2009).

La situación de los docentes en América Latina ha sido ampliamente retratada por la investigación (Vaillant y Rossel, 2006). Sin embargo, se conoce bastante menos acerca de los directores, puesto que existen pocos estudios que sistematicen adecuadamente sus principales rasgos: ¿cuáles son sus condiciones de trabajo?; ¿qué tipo de formación reciben?; ¿cómo se evalúa su desempeño? Son esas algunas de las preguntas que debemos responder a la hora de describir las características de los equipos directivos que actúan hoy en las escuelas latinoamericanas.

El reclutamiento de los directores de escuela se realiza generalmente entre los docentes, lo cual es consistente con una carrera que premia la antigüedad como una forma de promoción. La transición de maestro a director es un camino elegido por muchos docentes, con el fin de lograr una mayor remuneración y más reconocimiento (Morduchowicz, 2003).

Si nos referimos a las características demográficas, las investigaciones disponibles, en seis países de la región, revelan que se trata de adultos que tienen entre cuarenta y cincuenta años (UNESCO, 2008). Si nos fijamos en el cuadro 1, vemos que, en Uruguay y Chile, la edad media de los directores está más cerca —a veces supera— de los cincuenta años de edad.

Cuadro 1. Promedio de edad de docentes y directores de escuelas primarias latinoamericanas

	Docentes	Directores
Argentina	41	49,4
Brasil	26,4	42,5
Chile	41,3	53,9
Paraguay	34,4	40,3
Perú	38	46,3
Uruguay	41,8	49,4

Fuente: Información basada en datos de diversas fuentes de UNESCO (2008)¹.

Cuando analizamos la distribución de docentes y directores según género, constatamos que el sexo femenino predomina entre los docentes de Argentina, Brasil, Chile, Paraguay, Perú y Uruguay, mientras que, en términos relativos, son reclutados más hombres en los cargos de dirección de escuelas (ver el gráfico 1).

Como ilustra el gráfico anterior, existen casos en los que la diferencia por género en la contratación llama la atención. Por ejemplo, en Chile, el porcentaje de los directores de sexo femenino en la educación primaria es de un 51%, mientras que hay un 85,8% de miembros de ese mismo sexo en las actividades de enseñanza. En otros países, esa diferencia es menos llamativa. Esto indicaría que el acceso a posiciones de liderazgo en la escuela funciona como un «corrector inverso» de los sesgos de género que existe en la contratación de docentes (UNESCO, 2008).

Otro aspecto importante es el tipo de formación de los directores de escuela. La evidencia recogida permite constatar que los directores poseen mayoritariamente un título terciario, aunque en Argentina y en Brasil un 15,3% y un 11,2%, respectivamente, no posee formación terciaria (véase el gráfico 2).

1. La información correspondiente a docentes es del año 2002 y la de directores, del año 2007. Los datos referentes a Argentina son del Censo Nacional de Docentes del año 2004.

Si nos referimos a la formación más específica de los directores en temas de gestión escolar y de administración, la investigación (UNESCO, 2008) revela un porcentaje de diplomados sensiblemente mayor. En Argentina, Chile, Perú

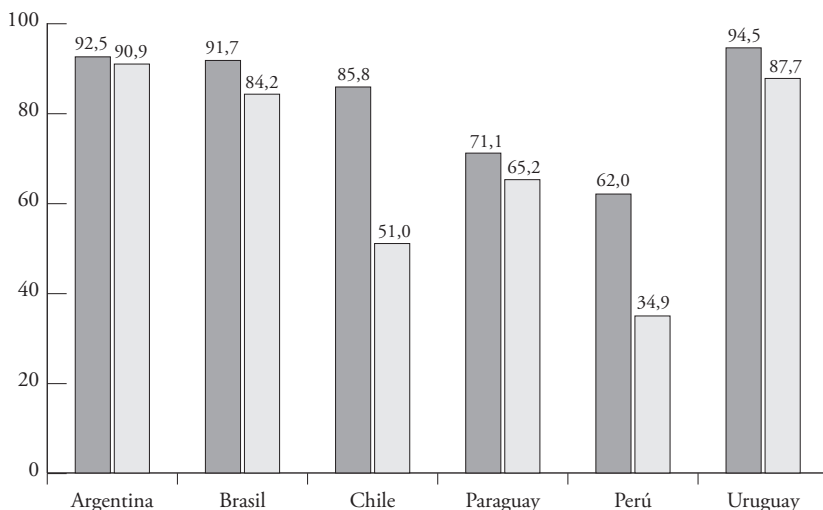


Gráfico 1. Porcentaje de docentes y directores según género en escuelas primarias.

■ Docentes; □ Directores.

Fuente: Información basada en datos de UNESCO (2008).

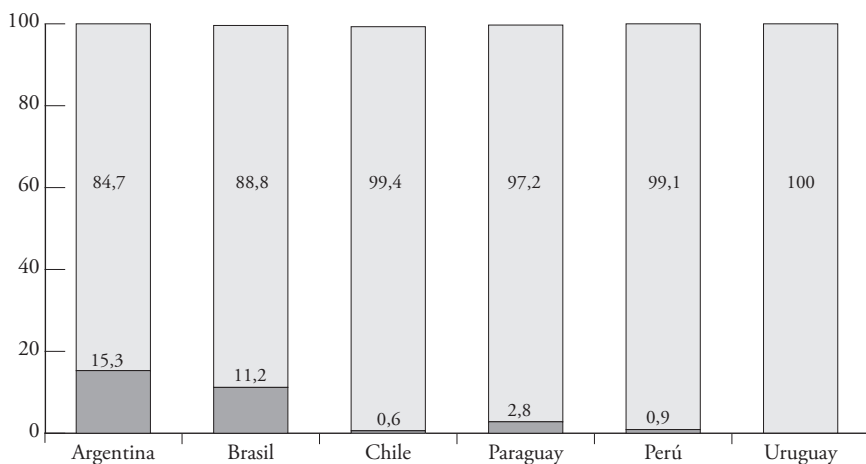


Gráfico 2. Nivel de formación de directores de la escuela primaria

■ Educación media superior o posterior no terciaria; □ Formación terciaria.

Fuente: Información basada en datos de UNESCO (2008).

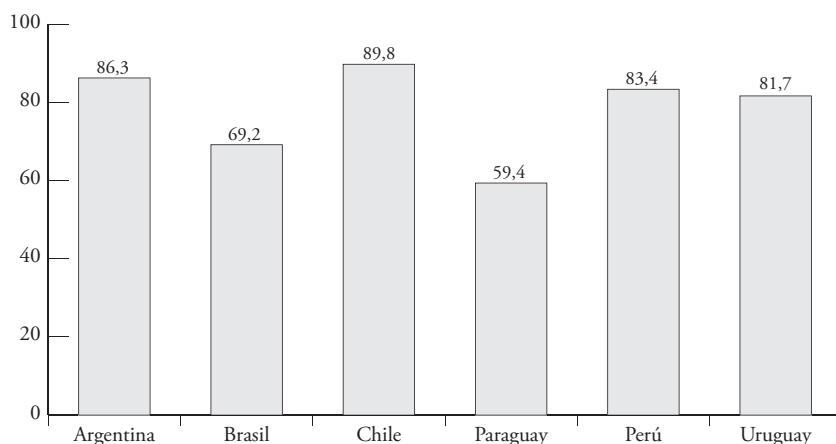


Gráfico 3. Porcentaje de docentes y directores según género en escuelas primarias.

Fuente: Vaillant (2011), información basada en datos de UNESCO (2008).

y Uruguay, aproximadamente ocho de cada diez directores han recibido algún tipo de formación en gestión, mientras que en países como Brasil y Paraguay la cifra es algo inferior (casi siete en el primer caso y seis en el segundo).

La información sobre el porcentaje de directores de escuelas con formación en gestión debe contrastarse con la duración y la calidad de la preparación. Chile es el país en el que los directores de escuela recibieron más preparación, con un promedio de 320 días. Le sigue Argentina, con 135 días, y luego Paraguay, con 116 días. En Uruguay, Perú y Brasil el número de horas de formación específica recibida por los directores es significativamente más bajo e insuficiente. En el primer caso, el promedio es de 92 días, en el segundo caso se reduce a 75 días y en Brasil es sólo de 27 días (ver gráfico 4). Existe, pues, una gran variabilidad entre los países.

Muchos autores y responsables políticos destacan el importante papel que desempeñan los directores en la mejora de la calidad de la enseñanza. El problema en América Latina es que los directores pasan una gran parte de su tiempo en tareas administrativas, lo que les lleva a descuidar más las funciones pedagógicas (OCDE, 2009). Las actividades meramente administrativas (tales como contabilidad, supervisión de la infraestructura) tienen primacía, mientras que otras actividades pedagógicas (como el seguimiento y la evaluación de los progresos de aprendizaje, la coordinación de cursos y actividades extraescolares) son menos frecuentes (UNESCO, 2008).

Los directores suelen estar sobreexigidos a nivel administrativo, no tienen tiempo para tareas de índole más pedagógica y participan poco en los procesos decisorios. En un gran número de países, cuestiones como la contratación y la promoción de los docentes, las resoluciones sobre el gasto presupuestario e incluso las decisiones curriculares se realizan principalmente a nivel nacional o estatal. Hay muy pocas excepciones de países que otorguen

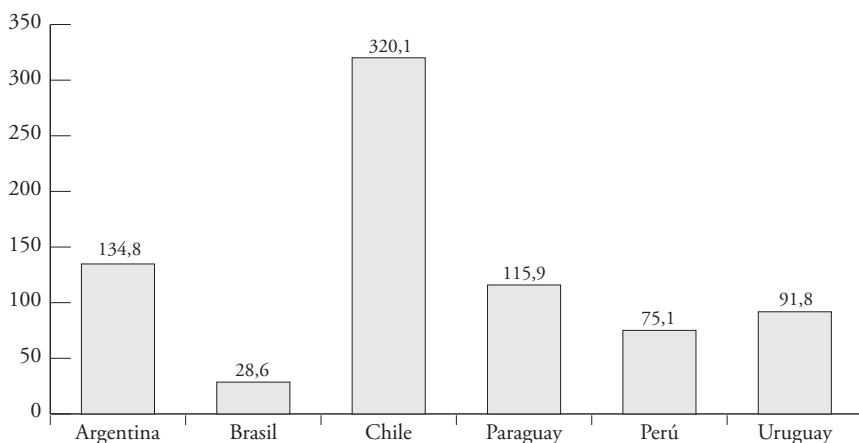


Gráfico 4. Promedio de días de formación en gestión de directores de escuela primaria. Fuente: Vaillant (2011), información basada en datos de UNESCO (2008).

a los directores la autonomía necesaria para decidir en los temas mencionados (PREAL, 2006).

La autonomía tiene que ver, entre otros aspectos, con los procedimientos para la provisión de cargos docentes, que son diametralmente diferentes entre los países de la OCDE y los de América Latina. La contratación de profesores en países como Finlandia es realizada por el director de la escuela, que es, a su vez, elegido directamente por la comunidad. Esto contrasta con América Latina, donde son generalmente los gobiernos nacionales, los provinciales o los municipales los responsables de la contratación de docentes y de su asignación a determinadas escuelas (Vaillant, 2009).

Es también escasa la autonomía del director para tomar decisiones sobre los contenidos curriculares. Las investigaciones llevadas a cabo en el marco del programa PISA² (OCDE, 2007) muestran que, en países como Uruguay o México, no existe prácticamente autonomía para decidir sobre los asuntos relacionados con los contenidos curriculares.

En síntesis, el director «típico» en América Latina es mayoritariamente de género masculino, tiene entre cuarenta y cincuenta años, es generalmente un docente que busca mayor remuneración y reconocimiento, posee un título terciario y ha tenido algún tipo de formación en gestión escolar. A lo anterior, se agrega la primacía de las tareas administrativas en detrimento de funciones más pedagógicas.

2. El Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA, por sus siglas en inglés (Programme for International Student Assessment), se basa en el análisis del rendimiento de estudiantes de quince años a partir de una serie de pruebas mundiales que se realizan cada tres años.

La formación para un buen liderazgo

Durante las últimas décadas, el aumento de la pobreza y de los niveles de exclusión social ha tenido enormes implicancias e impacto en el desempeño de los directores de escuelas latinoamericanas. Ellos se han visto obligados crecientemente a asumir funciones de «contención social» en detrimento de las tareas de gestión y pedagógicas. Se le pide a la escuela lo que la familia muchas veces no da: apoyo, afecto y orientaciones morales y éticas. Ser un director en este nuevo contexto de socialización, especialmente en las grandes metrópolis, requiere el desarrollo de competencias profesionales complejas (Vaillant y Marcelo, 2009).

Los cambios socioeconómicos y políticos afectan profundamente a las instituciones educativas y, por tanto, a la forma en que éstas se gestionan. No se trata de un fenómeno nuevo. Existe una corriente en la bibliografía que estudia desde hace mucho tiempo los rasgos de un liderazgo eficaz en tiempos de cambio (Vandenberghe, 1992). En primer lugar, los directores tienen que poder guiar a sus escuelas en la búsqueda de soluciones de manera participativa y democrática. En segundo lugar, los directores deben ser capaces de impactar sobre su entorno y desarrollar canales adecuados de comunicación con la comunidad.

La literatura sobre liderazgo escolar sintetizada en el libro de Leithwood et al. (2008: 27) revela que una de las características principales de un liderazgo exitoso es la capacidad de desarrollar la motivación y el compromiso de los diversos actores del centro educativo. Además, ese liderazgo tiene mayor influencia sobre las escuelas y los estudiantes cuando está adecuadamente distribuido.

Elmore (2000), por su parte, examinó algunos inconvenientes que deben superarse para mejorar el liderazgo en las escuelas. Muchas de esas dificultades se relacionan con lo que el autor denomina «acoplamiento débil» entre el «núcleo técnico» del sistema educativo y una «superestructura administrativa» que trabajan de manera desestructurada. El autor sostiene que el trabajo colaborativo y el compromiso aumentan la satisfacción de los directores. Sin embargo, en ausencia de un liderazgo pedagógico, es improbable que el trabajo colaborativo derive en cambios concretos en las prácticas, las habilidades o los conocimientos de los estudiantes y de los docentes. Son los directores quienes deben proporcionar el sentido y la orientación a la escuela (2000: 17).

Elmore (2000) aboga por desmitificar el liderazgo como una capacidad que sería inherente y natural a ciertas personas. Según el autor, las cualidades de liderazgo pueden ser aprendidas, desarrolladas y distribuidas. Esa idea de liderazgo distribuido involucra una «cultura común de expectativas», en la que todos sean responsables por su contribución al resultado colectivo. ¿Cómo se aprende entonces a ser un buen líder?

Existen, en el ámbito internacional, experiencias de interés para mejorar el liderazgo de los directores. Fink y Resnick (2000) describen la experiencia

de dos distritos de Nueva York que han implementado un programa para mejorar y apoyar el liderazgo de los directores de escuela. Entre las lecciones aprendidas, aparece la idea de que las escuelas son «comunidades de aprendizaje anidadas» (que nidifican en su entorno social) y que el director es el responsable de generar, en ese contexto, una cultura de aprendizaje en conjunto.

En su estudio, Fink y Resnick (2000) concluyen que la mejora de habilidades de liderazgo de los equipos directivos se puede atribuir a instancias de aprendizaje, tales como la realización de reuniones periódicas para intercambiar ideas o la observación de docentes en situación de aula. Las reuniones entre los directores para «compartir los problemas» son instancias fundamentales de apoyo y de propuesta de posibles soluciones. En este modelo, los directores actúan mutuamente como tutores y mentores.

La formación y el apoyo van de la mano

La literatura muestra claramente la importancia de dar soporte a los docentes en sus primeros años de labor (Marcelo y Vaillant, 2009). Sin embargo, son pocos los directores latinoamericanos que acompañan técnicamente a los docentes noveles. A su vez, esos directores cuentan con escasos apoyos de supervisores y de asesores que les permitan desarrollar un liderazgo pedagógico eficaz.

Como hemos señalado en la sección precedente, el liderazgo no es una característica innata, sino más bien algo que se desarrolla y evoluciona. En ese proceso, el seguimiento y la supervisión son claves para que los docentes y los directores puedan mejorar sus capacidades de liderazgo. Y en ese escenario, la situación de América Latina es insatisfactoria, ya que son pocos los países que cuentan con verdaderos sistemas de monitoreo, supervisión y evaluación de directores. Los supervisores ocupan buena parte de su tiempo en tareas administrativas y no tienen prácticamente espacio para proporcionar apoyo y orientación a los directores.

Existe un caso interesante descrito por Carnoy (2007), quien investigó las aulas en Brasil, Chile y Cuba. El equipo de investigación visitó y filmó las clases de matemática para estudiantes de tercer grado en escuelas primarias y entrevistó a los maestros, a los directores, a los niños, a los padres y a los líderes educativos en los tres países. Uno de los resultados del estudio fue la clara demostración de un mejor rendimiento educativo en Cuba en relación con los otros países examinados.

Los investigadores encontraron que, en Cuba, los directores ofrecían un amplio apoyo y supervisión a los docentes y, además, eran líderes pedagógicos en el aprendizaje de los estudiantes de sus centros docentes respectivos. Aunque Carnoy señala que el sistema educativo cubano tiene una fuerte impronta del contexto sociopolítico en el cual se inserta, resulta claramente demostrable la importancia que ha tenido en ese sistema el desarrollo de capacidades de liderazgo en los equipos docentes y directivos.

Otro caso interesante en América Latina es la experiencia desarrollada por los centros de excelencia para la capacitación de maestros (CETT) descrita en Chesterfield et al. (2004). El mencionado proyecto tiene, entre sus estrategias principales, el acompañamiento de maestros en su desarrollo profesional y en la mejora de las capacidades para enseñar la lectura en los grados primero a tercero de escuelas primarias. Las evaluaciones y los estudios realizados sobre el programa CETT indican que se tarda al menos un año en hacer cambios sustanciales, y que sin el liderazgo efectivo y el apoyo continuo de los directores de escuela a los docentes, parte de las prácticas en el aula no mejoran.

Los resultados en América Latina sobre el papel fundamental del liderazgo pedagógico para la mejora de los aprendizajes son consistentes con los hallazgos de las investigaciones realizadas a nivel internacional. El estudio McKinsey (2007) examinó los sistemas educativos de los países con más alto rendimiento académico en la prueba PISA y en la prueba TIMSS³. Además, se estudiaron sistemas educativos identificados como exitosos, tales como los de Chicago, Boston y Nueva York en los EE.UU. Una de las principales conclusiones del informe McKinsey es que la mejora pedagógica requiere de un liderazgo efectivo, tanto a nivel del sistema como a nivel de cada institución docente. No existen casos documentados de una institución docente que haya podido cambiar la trayectoria de los logros de sus estudiantes sin contar con un liderazgo fuerte.

Tanto el mencionado estudio de Carnoy como el de McKinsey muestran que los sistemas pedagógicos con más alto rendimiento cuentan con un liderazgo sostenido, comprometido y talentoso. El estudio de Carnoy concluyó que las diferencias en los logros docentes no se explican por el gasto en educación. La clave para el éxito educativo se encuentra en tres aspectos principales: la contratación, la formación y el apoyo al profesorado en el aula. A estos tres aspectos, McKinsey añade la creación de dispositivos institucionales para apoyar a los estudiantes con dificultades de aprendizaje. Y esas claves de éxito requieren necesariamente el desarrollo de capacidades de liderazgo en los equipos directivos.

Consideraciones finales

En este artículo, se ha tratado de demostrar que el liderazgo pedagógico de los directores es fundamental y tiene un impacto positivo en los resultados de aprendizaje de los niños y adolescentes. Del mismo modo, el liderazgo deficiente puede provocar el efecto contrario, es decir, dificultar el aprendizaje del estudiante y disminuir la calidad de las escuelas.

3. El Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS, por sus siglas en inglés) tiene como propósito medir las tendencias en el rendimiento de los estudiantes de cuarto y octavo grados en matemáticas y ciencias.

Parece que las políticas educativas de algunos países latinoamericanos constituyen frenos para un liderazgo pedagógico efectivo de los directores de escuela. Existen deficiencias notorias en el sistema de selección, promoción y desarrollo profesional de los equipos directivos y, además, se observa una sobredimensión de tareas burocráticas y administrativas en detrimento de otras actividades pedagógicas más importantes.

América Latina necesita más estudios e informes que muestren el efecto que tiene el liderazgo pedagógico de los directores en el aprendizaje del estudiante y en el desarrollo profesional del docente. Esta ha sido una preocupación central en la investigación educativa anglosajona y debería convertirse en un tema de la agenda educativa en América Latina. Debemos validar al liderazgo pedagógico como un factor determinante para el logro de una educación de calidad y colocarlo en el centro de las políticas docentes.

Es necesario comprender mejor cómo los directores pueden influenciar positivamente en los resultados educativos de los estudiantes y se requiere identificar claramente cuáles son las prácticas de liderazgo que apoyan un adecuado desempeño de los docentes en las escuelas. Los estudios en esta área no sólo servirán para llenar importantes lagunas en la investigación educativa, sino que, además —y lo más importante—, ayudarán a los responsables políticos a desarrollar programas para apoyar el liderazgo pedagógico de los directores en las escuelas.

Tradicionalmente, el liderazgo se ha confundido con intuición y mera ideología. Sin embargo, todos sabemos que el liderazgo pedagógico se construye y se refiere a la facultad de orientar, entusiasmar y motivar a los estudiantes y a los docentes. Y estos procesos no son innatos, sino que requieren de capacidades que pueden ser promovidas y desarrolladas mediante procesos de formación, de colaboración y de intercambio entre pares.

Referencias bibliográficas

- CARNOY, M. (2007). *Cuba's Academic Advantage*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- CHESTERFIELD, R.; CULVER, K.; HUNT, B. y LINAN-THOMPSON, S. (2004). *Un estudio reflexivo del desarrollo profesional de los docentes en los centros regionales de América Latina y el Caribe para la excelencia de la capacitación a docentes* [en línea]. Aguirre International. Evaluation of CETT Project for USAID International. <http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADF179.pdf> [Consulta: 10 junio 2011].
- ELMORE, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
- GRINDLE, M. (2004). *Despite the Odds: The Contentious Politics of Education Reform*. Princeton University Press.
- LEITHWOOD, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas?: Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- LEITHWOOD, K.; DAY, C.; SAMMONS, P.; HARRIS, A. y HOPKINS, D. (2008). *School Leadership & Management*, 28 (1), 27-42.
- MCBER, H. (2000). *Research into Teacher Effectiveness; A Model of Teacher Effectiveness*. Londres: Department for Education and Employment, Research Report No. 216.

- MCKINSEY, C. (2007). *How the World's Best Performing School Systems Come Out on Top* [en línea]. <http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf> [Consulta: 10 junio 2011].
- MORDUCHOWICZ, A. (2003). «Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes». *Documentos de Trabajo*, 23. Santiago de Chile: PREAL.
- PREAL (2006). *Cantidad sin calidad. Informe de progreso educativo en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL.
- OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. París: OCDE.
- (2008). *Improving School Leadership*. Volumen 1: *Policy and practice*. París: OCDE.
- (2007). *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*. París: OCDE.
- UNESCO (2008). *A View Inside Primary Schools: A World Education Indicators (WEI) cross-national study*. Montreal: UNESCO-UIS.
- (2010). *Llegar a los marginados: Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. París: UNESCO.
- VAILLANT, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina Re-inventado el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- (2009). «La profesión docente: Lecciones para diseñadores de políticas». En: SCHWARTZMAN, Simon y COX, Cristián (eds.). *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. Santiago de Chile: UQBAR Editores.
- VAILLANT, D. y MARCELO GARCÍA, C. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- VAILLANT, D. y ROSSEL, C. (2006). *Maestros de escuelas básicas en América Latina: Hacia una radiografía de la profesión*. Santiago de Chile: PREAL.
- VEGAS, E. y PETROW, J. (2008). *Raising Student Learning in Latin America: The Challenge for the 21st Century*. Washington: The World Bank.

Denise Vaillant. Doctora en Educación de la Universidad de Québec en Montréal (Canadá) y magíster en Planeamiento y Gestión Educativa de la Universidad de Ginebra (Suiza). Actualmente, es la directora académica del Instituto de Educación de la Universidad ORT-Uruguay y la presidenta del Comité Científico del Observatorio Internacional de la Profesión Docente (sede en la Universidad de Barcelona). Líneas de investigación: la profesión docente y el cambio educativo. Su trabajo ha sido plasmado en numerosos libros y artículos.
