

LIDERAZGO DIRECTIVO: CLAVES PARA UNA MEJOR ESCUELA

STEPHEN ANDERSON

University of Toronto, Canadá

RESUMEN El propósito de este trabajo es presentar los avances en el conocimiento acumulado respecto del liderazgo educativo a nivel de establecimientos educacionales. Se señala y describe la relevancia del liderazgo directivo en el desarrollo de cambios y mejoras educativas; las sendas de influencia; y las categorías de prácticas del liderazgo efectivo. Este trabajo propone cuatro desafíos para la implementación de prácticas: la concreción de acciones en contextos específicos, la descripción de la naturaleza del cambio, el necesario apoyo a los líderes, y la distribución de prácticas. Se concluye la necesidad de desarrollar una mayor comprensión sobre cómo se pueden adaptar los principios generales de las prácticas claves a diferentes contextos, así como saber más sobre las mejores estrategias para apoyar la difusión de buenas prácticas a una escala mayor.

PALABRAS CLAVE Liderazgo educativo, influencia, prácticas de liderazgo efectivo

EDUCATIONAL LEADERSHIP: KEYS FOR A BETTER SCHOOL

ABSTRACT The purpose of this paper is to present advances in the accumulated knowledge about educational leadership at the school level. The paper identifies and describes the importance of leadership in the development of change and improvement, the paths of leadership influence, and the categories of effective leadership practices. This paper proposes four challenges to the implementation of these leadership practices, these being the realization of actions in specific contexts, the nature of change, leaders needs for support, and the distribution of leadership practices. It concludes with the need for greater understanding of how to adapt the general principles of key practices to different contexts, and the need to learn more about the best strategies to support the dissemination of good practices on a larger scale.

KEYWORDS Educational leadership, influence, effective leadership practices

RECIBIDO CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

13 Abril 2010 Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 34-52. Recuperado el [día] de [mes] de [año] desde <http://www.psicoperspectivas.cl>

ACEPTADO

20 Agosto 2010

*** AUTOR PARA CORRESPONDENCIA:**

Centre Head, International Centre for Educational Change, Ontario Institute for Studies in Education (OISE), University of Toronto, Canada. Correo de contacto: sanderson@oise.utoronto.ca

Los contenidos de este artículo fueron presentados en el "Segundo Seminario Regional De Calidad Para La Educación", organizado por Fundación CAP y Programa "Mejor escuela" del Área De Educación de Fundación Chile, Copiapó, 29 abril de 2009.

DOI:10.2225/PSICOPERSPECTIVAS-VOL9-ISSUE2-FULLTEXT-2

ISSN 0717-7798

ISSNe 0718-6924

Introducción

Desde hace 30 años participo en la búsqueda, desarrollada en todo el mundo, respecto de los elementos y variables para mejorar y sostener la calidad de la instrucción y del aprendizaje escolar. El impulso para esta búsqueda se basa sencillamente en el reconocimiento de la existencia de prácticas y condiciones diversas en establecimientos escolares, distinguiéndose aquellos que presentan altos y bajos resultados; y en la posibilidad de replicar las buenas prácticas donde todavía no se presentan. En el curso de mi carrera hemos investigado los procesos y resultados de reformas educacionales a nivel de aula, escuela, distrito escolar, y estado. Hemos estudiado y tratado de explicar y comprender la implementación de nuevos programas curriculares, de nuevos métodos de enseñanza, de nuevas estructuras para organizar la escuela, de nuevas prácticas de los directores dirigidas hacia el mejoramiento escolar (tales como el desarrollo de planes de mejoramiento, el uso de datos, la formación de comunidades de aprendizaje profesionales, y formas de liderazgo distribuido), y de la sustentabilidad de los cambios en un mejoramiento continuo.

No importa el nivel ni el tipo de comparación o de cambio, siempre se llega a la misma conclusión: el liderazgo directivo a nivel de escuelas juega un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de estas prácticas, y en el impacto que presentan sobre la calidad de aprendizaje de los alumnos en las escuelas.

Específicamente, la evidencia disponible respecto del liderazgo exitoso en el aprendizaje de los estudiantes justifica dos afirmaciones (Leithwood, Seashore Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004):

1. El liderazgo es el segundo factor intra-escuela, después del trabajo docente en sala de clases, que más contribuye al logro de aprendizajes de los alumnos.
2. Los efectos del liderazgo usualmente son mayores en establecimientos donde son más necesarios para el logro de aprendizajes (Ej. escuelas vulnerables).

El segundo punto no quiere decir que no hay que preocuparse de la calidad del liderazgo en escuelas de altos resultados que no se encuentran en circunstancias difíciles, sino que la visibilidad del impacto de un liderazgo eficaz es mayor en escuelas vulnerables. De hecho, no existen instancias documentadas de escuelas de bajos resultados en condiciones difíciles (comunidades pobres, escasos recursos, geográficamente ais-

ladas) que hayan logrado mejorar sin la intervención e influencia de un líder eficaz. Es seguro que otros factores pueden contribuir a tales cambios, pero el liderazgo es el catalizador.

Liderazgo educativo

La noción del líder como catalizador es importante de subrayar. En la química, cuando se habla de un catalizador, se trata de un ingrediente clave que hace que los otros elementos del sistema se combinen, produciendo efectos que no son posibles sin su presencia. Similar situación ocurre con la influencia de un buen líder. Su presencia es crítica no solamente para iniciar y estimular un cambio en el sistema, sino también para sostener el cambio y sus efectos sobre el comportamiento y resultados del mismo.

Sé que hablar de la influencia del liderazgo directivo en el éxito y en el mejoramiento de aprendizaje en las escuelas no es un tema ignorado en Chile, y sobretodo por quienes están implicados en proyectos a largo plazo de mejoramiento escolar (por ejemplo, el programa “Mejor Escuela” que se lleva a cabo con el aporte de la Fundación Chile y la Fundación CAP). A nivel internacional, diversos estudios y trabajos proponen varios medios para mejorar la eficacia del liderazgo directivo de las escuelas, incluyendo incentivos e incrementos de sueldo, desarrollo de estándares de práctica, una formación inicial y continua vinculada a estos estándares, y el otorgamiento de mayor autonomía sobre la gestión escolar. El presente trabajo se focalizará en lo que, a partir de nuestros propios estudios, sabemos. Aún así, la identificación de buenas prácticas está fuertemente ligada con el establecimiento de estándares, con la evaluación y el perfeccionamiento profesional, así como con políticas sobre liderazgo y gestión de establecimientos educacionales.

Antes de abordar las prácticas, me parece necesario comentar sobre el concepto de “liderazgo” en el contexto chileno. En varios documentos que he revisado y en conversaciones que he entablado con profesionales de la educación en Chile, se distingue a menudo entre las atribuciones tradicionales de administración escolar y atribuciones para el mejoramiento de los desempeños en la enseñanza y el aprendizaje. Se dice que los directores de escuela se han preocupado más por los asuntos administrativos, mientras el trabajo de apoyo pedagógico se vincula más a los jefes técnicos pedagógicos. No obstante, hay que distinguir entre las atribuciones burocráticas asociadas al

rol, y la influencia real que ejercen las acciones de las personas que tienen estos roles sobre las prácticas de los docentes y sobre los resultados académicos de los estudiantes. El ejercicio de tareas por personas que están en posiciones formales de poder no equivale necesariamente al ejercicio de influencia.

Hay personas ocupando el puesto de jefe técnico pedagógico que implementan acciones de acuerdo con sus atribuciones formales pero que tienen poca influencia en lo que hacen los docentes y la calidad de aprendizaje de los alumnos.

La semana pasada asistí, en Valparaíso, al Seminario sobre buenas prácticas de liderazgo y gestión escolar, organizado por el Programa de Liderazgo Educativo del Ministerio de Educación y el Programa CRECE de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Escuché estudios de caso presentados por varios directores de escuelas en que se habían producido mejoramientos significativos en los resultados académicos. No hablaban solamente de las acciones del equipo técnico, sino de sus propias acciones en colaboración con su equipo técnico y con otras fuentes de apoyo internas y externas. Es evidente que en Chile hay directores de escuela que ni creen ni actúan como responsables solamente de la administración escolar. Hay que pensar el liderazgo directivo en las escuelas de una manera más distribuida y colaborativa, teniendo en cuenta no solamente las acciones sino la influencia que ejercen los individuos y grupos que componen el equipo que lidera sobre los miembros de la comunidad educativa y sobre la calidad escolar del establecimiento.

Prácticas de liderazgo exitoso

Hace varios años, mi colega Kenneth Leithwood del Ontario Institute of Studies in Education (OISE) de la Universidad de Toronto, junto con otros colaboradores, completó una revisión de la literatura basada en investigaciones empíricas sobre el liderazgo efectivo en organizaciones escolares y en el mundo de empresas privadas. En su análisis original identificaron tres sets de prácticas comunes que componen un núcleo básico para el liderazgo exitoso. En los años siguientes, hemos confirmado la validez de este set como prácticas claves para el liderazgo eficaz mediante otros estudios del liderazgo en diversos estados. A la vez, hemos continuado refinando y modificando el modelo de prácticas exitosas según los hallazgos de nuevas investigaciones emprendidos por nosotros y otros investigadores. Se agregó una categoría de prácticas más específicas a la organización educativa, y hemos elaborado una visión

más precisa de la línea de influencia del liderazgo sobre la calidad de la instrucción y del aprendizaje mediante la identificación de variables mediadoras importantes.

La senda indirecta de efectos del Liderazgo Escolar

El Liderazgo Directivo ejerce una influencia indirecta en el aprendizaje de los alumnos, a través de su incidencia en las motivaciones, habilidades y condiciones del trabajo de los profesores, que a su vez afectan los resultados de los estudiantes



Figura 1. La senda indirecta de efectos del liderazgo escolar.

Como indica la Figura 1, la influencia producida por las acciones de los líderes sobre las prácticas de los docentes y sobre los resultados de los estudiantes es esencialmente indirecta. El desempeño de los docentes se explica como una función de sus motivaciones y habilidades, así como también de las condiciones organizacionales y materiales en las cuales desarrollan su trabajo. Este último factor incluye las condiciones internas que corresponden al aula de clase y a la escuela como organización, y también las condiciones externas que son susceptibles a la influencia de las acciones del directivo escolar. En suma, el rol y la influencia del liderazgo directivo sobre el mejoramiento escolar consiste esencialmente en comprometerse y ejecutar prácticas que promueven el desarrollo de estas tres variables mediadoras: las motivaciones de los maestros, sus habilidades y capacidades profesionales, y las condiciones de trabajo en las cuales realizan sus labores.

Prácticas claves para un liderazgo efectivo

CATEGORÍA	PRÁCTICAS	
Mostrar dirección de futuro, <i>Realizar el esfuerzo de motivar a los demás respecto de su propio trabajo, estableciendo un "propósito moral".</i>	Visión (construcción de una visión compartida)	} Motivaciones
	Objetivos (fomentar la aceptación de objetivos grupales)	
	Altas expectativas	
Desarrollar personas <i>Construir el conocimiento y las habilidades que requiere el personal para realizar las metas de la organización, así como también, el compromiso y resiliencia, que son las disposiciones que éste necesita para continuar realizándolas.</i>	Atención y apoyo individual a los docentes	} Capacidades
	Atención y apoyo intelectual	
	Modelamiento (interacción permanente y visibilidad con alumnos y estudiantes)	
Rediseñar la organización, <i>Establecer condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades.</i>	Construir una cultura colaborativa	} Condiciones de Trabajo Docentes
	Estructurar una organización que facilite el trabajo	
	Crear una relación productiva con la familia y comunidad	
	Conectar a la escuela con su entorno (y sus oportunidades)	
Gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela <i>Gestión de prácticas asociadas a la sala de clases y supervisión de lo que ocurre en la sala de clases</i>	Dotación de personal	} Condiciones de Trabajo Docentes
	Proveer apoyo técnico a los docentes (supervisión, evaluación, coordinación)	
	Monitoreo (de las prácticas docentes y de los aprendizajes)	
	Evitar distracción del staff de lo que no es el centro de su trabajo	

Figura 2. Prácticas claves para un liderazgo efectivo. Fuente: Leithwood y Riehl (2005).

En el cuadro siguiente se identifican cuatro categorías o dimensiones de práctica de un liderazgo escolar efectivo. Estas son "establecer direcciones", "desarrollar personas", "rediseñar la organización", y "gestionar la instrucción". Cada dimensión está constituida por un conjunto de prácticas más específicas que necesita desarrollar e implementar un director de escuela, en colaboración con otros miembros de su equipo directivo, para lograr mejorar los tres elementos que integran el modelo de desempeño docente (la motivación, las habilidades, y las condiciones de trabajo). Es importante señalar que hay un vínculo lógico entre estas prácticas y las tres variables mediadoras. Las acciones asociadas con establecer direcciones tienen una influencia significativa sobre el compromiso y motivación de los docentes hacia el mejoramiento escolar. El desarrollo de personal tiene una conexión obvia con el mejoramiento de las habilidades y capacidades profesionales de los docentes. Y por último, las prácticas que constituyen el rediseño de la organización y la gestión de la instrucción se orientan a mejorar las condiciones de trabajo de los docentes.

Es evidente que los efectos de las prácticas se influyen mutuamente, y no de una manera discreta. Las acciones dirigidas hacia la capacitación de los docentes, por ejem-

plo, pueden contribuir a su motivación profesional. Así también, los cambios efectuados en las estructuras organizacionales pueden facilitar una formación continua de los docentes y un mejor manejo de los procesos de enseñanza (ver Figura 2).

Revisaremos ahora lo que sabemos del carácter e influencia de las cuatro categorías y las prácticas específicas que se manifiestan en cada categoría.

Establecer direcciones

La primera de las categorías, *establecer direcciones*, refiere a una serie de prácticas en las cuales el líder se orienta a desarrollar un compromiso y una comprensión compartida sobre la organización, sus actividades y metas. Tiene como objetivo que las personas que allí trabajan sientan que realizan su labor en función de un determinado propósito o visión.

El establecer direcciones abarca prácticas específicas de liderazgo como (1) identificar y articular una visión; (2) fomentar la aceptación grupal de objetivos y metas para poder ir acercándose a la realización de la visión; y (3) crear altas expectativas.

Es importante distinguir entre la visión de la escuela, y las metas más concretas a corto plazo, como implementar un nuevo programa de matemáticas o aumentar los resultados en las pruebas nacionales en cinco por ciento. La visión comunica propósitos de carácter ético - moral de lo que se espera inculcar a los alumnos; así como valores, creencias, y conductas ideales que deben valorizar y demostrar no solamente los estudiantes sino que también los adultos que trabajan en la escuela.

Es preciso el consenso del grupo en cuanto a las direcciones de la escuela, tanto para inspirar como para dirigir un esfuerzo colectivo hacia la visión y las metas articuladas en el plan de mejoramiento escolar. Por eso, el desarrollo de la visión y de las metas más concretas exige la participación de los docentes y el acuerdo, si no la participación, de otros actores (como padres de familia, sostenedores).

Las prácticas empleadas por el equipo directivo para que todos colaboren en la elaboración de una visión y metas de mejoramiento ayudan a crear un sentido de compromiso común, así como una mejor comprensión del futuro anhelado y de cómo proceder hacia ese futuro. De parte de los líderes, son importantes también la comunicación frecuente de las metas a los maestros para que no pierdan de vista las priorida-

des, así como la implementación de procesos de monitoreo y reflexión colectiva sobre realización de la visión y metas.

Por último, una de las prácticas claves del liderazgo en cuanto al establecimiento de direcciones para el desarrollo de la escuela es la de fijar una visión y metas con altas expectativas. Según estudios psicológicos sobre la motivación humana, las personas se motivan más por metas que consideran desafiantes pero siempre logrables. En cuanto al mejoramiento escolar, hay que pensar no solamente en altas expectativas para los alumnos, sino también para el comportamiento y éxito de los docentes y otros que participan en el proyecto de aprendizaje y mejoramiento de la escuela. Es seguro que la disposición de los docentes hacia direcciones que manifiestan altas expectativas depende también de cómo ellos perciben sus habilidades y las condiciones de trabajo.

Desarrollar personas

Esta categoría refiere a la habilidad del líder para potenciar aquellas capacidades y habilidades de los miembros de la organización necesarias para movilizarse de una manera productiva hacia la realización de las metas comunes. Las prácticas concretas son (1) la atención y el apoyo individual a los docentes, (2) su estimulación intelectual, y (3) la provisión de modelos de actitud y de comportamiento consistentes con la realización de dicha visión y metas.

Cuando se habla de la mejora escolar, hay que buscar una integración entre el desarrollo individual y el desarrollo colectivo. No conozco ninguna escuela donde se haya producido evidencias de mejoramiento en la cual cada maestro prosigue su formación profesional solamente en función de sus intereses individuales (aunque hay muchas escuelas donde eso es la norma). Sin embargo, sabemos que el compromiso de mejorar mediante el perfeccionamiento profesional se fundamenta en la motivación personal. De ahí se afirma la importancia de establecer y comprometerse con una visión compartida del proyecto de mejoramiento escolar. A partir de esa visión común hay más probabilidad que las motivaciones personales de formación profesional coincidan con las necesidades colectivas de desarrollo profesional orientadas a la realización de la visión y las metas de mejoramiento.

El desarrollo de personas como componente del mejoramiento escolar puede comprenderse como el perfeccionamiento de conocimientos y habilidades que ayudan a

los docentes a realizar de mejor manera su labor. Michael Fullan (2005) señala que en una organización caracterizada por un desempeño efectivo, hay un aprendizaje continuo de los miembros. Este aprendizaje puede consistir en identificar y corregir errores que se cometen habitualmente o en descubrir nuevas maneras de hacer el trabajo.

Diversos autores (Fullan, 2005; Togneri & Anderson, 2003) destacan la importancia de que el aprendizaje permanente de los profesores se realice de manera contextualizada, inserto en el lugar donde trabajan, y alineado con las metas de mejoramiento y con la resolución de los problemas que impiden la mejora. Esta forma de perfeccionamiento lleva a un aprendizaje más profundo que la asistencia a cursos o programas externos que no tienen una conexión estrecha con la visión de la escuela y el progreso necesario de realizar para su plan de mejoramiento. El rol del liderazgo directivo en cuanto al desarrollo de personas consiste más en prácticas que facilitan este tipo de formación continua y contextualizada que en dar la formación.

Cuando se habla del desarrollo profesional hay que tener en cuenta que no se constituye únicamente en el perfeccionamiento de las capacidades, sino que también aborda las creencias y actitudes existentes en cuanto a la capacidad de ejecutar las responsabilidades y las expectativas que se tienen sobre el trabajo. Entre estos se destaca la auto-confianza. Para desarrollar a los docentes y motivarlos, el líder debe mostrar una actitud de confianza hacia ellos y hacia sus capacidades, despertando así, tanto su iniciativa y disposición para la toma de riesgos, como una apertura a nuevas ideas y formas de hacer. La auto-confianza se genera no sólo en la formación profesional, sino también mediante el reconocimiento del esfuerzo y del éxito profesional, junto con contar con evidencias que confirmen la calidad de las prácticas. Esta dimensión del desarrollo de las personas se acopla con acciones de gestión de la enseñanza - aprendizaje, como la supervisión y el uso de datos sobre el impacto de los esfuerzos de mejoramiento. En el caso del progreso escolar, las prácticas del liderazgo se dirigen a potenciar el sentido de eficacia colectiva del grupo, no solamente de los individuos.

Rediseñar la organización

La contribución que hacen las escuelas al aprendizaje de los estudiantes depende de las motivaciones y capacidades de su equipo profesional. Pero las condiciones organi-

zacionales pueden limitar el uso de prácticas efectivas o desgastar las buenas intenciones de los educadores. Rediseñar la organización refiere a las acciones tomadas por el liderazgo directivo con el propósito de establecer condiciones de trabajo que le permiten al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades. Algunas de las prácticas específicas asociadas incluyen (1) fortalecer la “cultura” profesional de la escuela, (2) modificar la estructura organizacional, (3) potenciar relaciones productivas con la familia y la comunidad, y (4) aprovechar bien el apoyo externo de agentes externos, sean las autoridades educativas u otras fuentes de recursos.

Cuando se habla de la cultura profesional de la escuela, se refiere a las normas y creencias compartidas, así como a las estructuras organizacionales que guían la actividad profesional de los docentes y otras personas que participan en el ambiente laboral. Sabemos que existen escuelas donde las normas profesionales y estructuras organizacionales favorecen y sostienen un desempeño individual de los docentes, mientras hay otras donde se promueve un trabajo profesional más colectivo. Se ha comprobado, mediante estudios comparativos, que la calidad de los resultados es frecuentemente más alta en escuelas donde se ha desarrollado una cultura colaborativa, y que la disposición orientada hacia el progreso es más fuerte donde la gente colabora de manera permanente en su trabajo.

En un famoso estudio hecho en los EE. UU., Rosenholtz (1989) caracterizó las escuelas de pobres resultados como escuelas estancadas, y las escuelas de buenos resultados como escuelas en movimiento. En las escuelas en movimiento, los miembros compartían tanto una visión como metas comunes, había alta participación de los docentes en decisiones que afectaban la vida y trabajo escolar, los profesores trabajaban juntos en la planificación pedagógica y en la resolución de problemas de aprendizaje, participaban en procesos continuos de aprendizaje profesional colectivo, y demostraban un fuerte sentido de auto-confianza profesional. La cultura profesional de las escuelas estancadas era lo contrario.

Entre las prácticas claves de un liderazgo efectivo, se destacan las acciones orientadas a crear y sostener una cultura profesional colaborativa. Los directores efectivos convocan y valoran actividades colaborativas, cultivando el respeto y confianza mutuos entre los docentes y también con los líderes. Tratan de fomentar esto mediante trabajos en conjunto, como la planificación pedagógica en equipo, el monitoreo y análisis de los resultados académicos, la toma de decisiones en cuanto a la ayuda para es-

tudiantes que están fallando en sus estudios, y el perfeccionamiento continuo de sus habilidades profesionales. Crean estructuras que facilitan el desempeño del trabajo colectivo, como la creación de tiempos y espacios comunes de planificación, el establecimiento de estructuras grupales para la resolución de problemas, una mayor distribución del liderazgo en tareas específicas asociadas al proyecto de mejoramiento escolar. Actúan de una manera proactiva para conseguir la autorización de las autoridades cuando las nuevas estructuras requieren flexibilidad en la interpretación de reglamentos.

El rediseño de la organización no abarca solamente la organización interna de la escuela, sino también la búsqueda de cómo involucrar de una mejor manera a los padres de familia (y otros agentes de la comunidad) para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, y también para contribuir al proyecto de mejora escolar. Esto implica acciones que van más allá de la comunicación con ellos, pidiendo su respaldo a lo que se está llevando a cabo, y más que invitar algunos apoderados a participar en un consejo escolar. Se trata más bien de crear un rol significativo de participación de la mayoría de los padres de familia y otros agentes de la comunidad, en el mejoramiento y sostenimiento de la calidad de la escuela. Hay que tener en cuenta que no todos van a participar de la misma manera. El esquema de Joyce Epstein (1995), basado en sus estudios de diferentes medios de involucrar a los padres de familia y la comunidad, y sus efectos sobre el aprendizaje, ofrece una guía para los directores y sus docentes para poner en prácticas diversas estrategias de relaciones con los apoderados. Esto consiste en:

Educación a padres y apoderados: Ayudar a todas las familias a establecer ambientes hogareños que apoyen y faciliten el aprendizaje.

Comunicación: Diseñar formas eficaces de comunicación para llegar a los padres.

Voluntariado: Reclutar y organizar la ayuda y apoyo de padres en la sala de clases y en las actividades escolares.

Aprendiendo en casa: Proporcionar a los padres ideas sobre cómo ayudar a los niños en el hogar.

Toma de decisiones: Reclutar y capacitar a padres líderes para participar en procesos de toma de decisiones.

Colaboración con la comunidad: Identificar e integrar recursos de agencias u organizaciones que prestan servicios a la comunidad (por ejemplo, salud, consejería, recreación).

Es difícil que una escuela llegue a mejorar sola. En las escuelas efectivas, los líderes miran a su entorno como una fuente u oportunidad de apoyo para la realización de la visión y las metas de mejoramiento. Se trata de las relaciones con el sostenedor, con el Ministerio y con escuelas cercanas, tanto como de las relaciones con otras posibles fuentes de apoyo como las universidades, fundaciones, agencias de servicios sociales y organizaciones culturales.

En eso, los líderes efectivos se destacan de tres maneras. Primero, no esperan hasta que agentes externos vengan a intervenir, sino que buscan su colaboración. Segundo, tratan de incorporar los recursos y otros medios de apoyo que ofrecen los agentes externos de una manera que contribuyan a la realización de la visión y metas de la escuela. Demuestran una perspectiva estratégica hacia las conexiones externas, y no una orientación burocrática o sencillamente oportunista en el uso de recursos externos. Tercero, creen en la responsabilidad y en la capacidad del equipo directivo y de los docentes para contribuir al desarrollo de conocimientos sobre buenas prácticas y mejora escolar, no tomando solamente recursos y conocimientos de los otros. Actualmente, en Norteamérica y en Inglaterra, se pone mucha atención a nivel de escuelas, sostenedor, y gobierno en cómo fomentar el intercambio de prácticas y resolución de problemas compartidos entre escuelas, relacionadas a la calidad de la educación.

Gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela

La última categoría de prácticas claves asociadas con el liderazgo directivo exitoso abarca las funciones y acciones de gestionar la instrucción en la escuela. Algunas de ellas, como la dotación de personal (selección de docentes, decisiones a la interior de la escuela respecto del personal profesional), la provisión de apoyo técnico y material a los docentes (e.g ., desarrollo de curriculum, recursos materiales), y la supervisión de los docentes, figuran en las responsabilidades oficiales de cada director de escuela y su equipo técnico.

Así que no son las funciones en sí mismas las que distinguen a los directores eficaces, sino su manera de ejecutarlas. Se debe aprovechar este tipo de decisiones y procesos para vincularlas con rutinas de gestión de la enseñanza y del aprendizaje, promovien-

do el progreso colectivo hacia la visión y las metas de mejoramiento escolar. Aunque las prácticas son frecuentemente estructuradas y reguladas por políticas externas del gobierno o del sostenedor, los líderes efectivos no se sienten impotentes de influir en su implementación. Buscan la manera de interpretar y ejecutarlas de una manera estratégica, como palancas que pueden influir en las acciones de los docentes en función del plan de mejoramiento escolar. A la vez, tratan de coordinar los distintos procesos y prácticas de gestión de la instrucción, para que los docentes lo consideren un esfuerzo coherente, y no los experimenten como procesos independientes y desvinculados al proyecto.

El monitoreo de las prácticas docentes y de los aprendizajes se destaca entre el conjunto de prácticas de esta categoría. En cuanto a los docentes, no se limita a la ejecución formal de evaluaciones anuales de parte de los directores para cumplir y satisfacer los requisitos contractuales. Se trata, más bien, de elaborar procesos de monitoreo continuos, con el propósito de comprender mejor el progreso de los docentes, y los obstáculos que impiden la implementación de los objetivos de aprendizaje. Los líderes eficaces participan en el monitoreo del cambio y de la calidad de instrucción mediante frecuentes visitas a las aulas para observar y conversar con los docentes (y los estudiantes) de una manera informal con el fin de apoyarlos mejor, así como también realizando una supervisión formal. El monitoreo de los directores y del equipo técnico se refuerza por los procesos y normas de trabajo colectivo en los cuales los docentes analizan datos entre ellos mismos sobre sus prácticas pedagógicas, como también de los resultados de aprendizaje que se están logrando.

Todos los equipos directivos hacen caso a los resultados de los estudiantes. Los directores y equipos más efectivos tratan de desarrollar su capacidad y la capacidad de los docentes para recoger y utilizar datos sobre los resultados de aprendizaje y de otras dimensiones del comportamiento, junto con características de los estudiantes que están afectando su aprendizaje. Estos datos les sirven para guiar la definición de metas y de estrategias de mejoramiento en la escuela, y para una mejor comprensión del progreso y las necesidades particulares y grupales de los alumnos, durante -no solamente al final- del año escolar.

Así, el monitoreo formativo del aprendizaje, seguido por intervenciones de reforzamiento en caso de estudiantes que no están progresando según las expectativas (o de mayor apoyo para los que pueden beneficiarse de mayores estímulos), es un ingre-

diente clave del trabajo profesional de una escuela en proceso de mejoramiento. El rol del equipo directivo en esta dimensión consiste más en crear las condiciones de trabajo (tiempo, asistencia técnica, expectativas) para que la evaluación colectiva y permanente del progreso de los aprendizajes llegue a ser una norma institucionalizada en el trabajo de los docentes, y para que haya un seguimiento con los alumnos de parte de los docentes basado en estas evaluaciones. Los sostenedores y otros agentes externos (e. g. Ministerio de Educación) pueden jugar un importante rol de apoyo a los directores, al desarrollar recursos materiales, proveyendo asistencia técnica, y modificando las condiciones de trabajo para promover un monitoreo eficaz y continuo de los resultados de los alumnos dentro de la escuela.

Hablamos de los docentes y de los directores como si el único foco de su trabajo fuera perfeccionar la enseñanza y el aprendizaje. Sabemos que la realidad no es así. La vida de una escuela no se limita a esto. Hay que ocuparse de la seguridad de los alumnos. Hay que desarrollar y mantener un programa de actividades extracurriculares. Hay que facilitar servicios de apoyo especial, como programas de alimentación y de salud para alumnos que viven en condiciones de alta vulnerabilidad. Hay que responder a los padres de familia, y a todas las pequeñas crisis inesperadas que suelen interrumpir, y que forman parte del trabajo profesional de cada día. Los directores de escuela efectivos reconocen y valorizan estas otras dimensiones de la vida profesional. No obstante, tratan de proteger los tiempos y los procesos que se dirigen hacia los esfuerzos colectivos de mejoramiento escolar, para que los docentes no se distraigan de las prioridades acordadas. Sabemos también que las expectativas y oportunidades externas de cambio que provienen de distintas fuentes, como gobierno, sostenedores, apoderados, y otros grupos de interés, sobrepasan la capacidad del personal escolar de acoger e implementar todas las demandas. Así que el liderazgo directivo puede jugar un rol importante al influir sobre cuáles oportunidades externas pueden contribuir más al proyecto de mejoramiento local, y en buscar cómo integrarlas al proyecto de una manera coordinada.

Desafíos para la implementación de prácticas de liderazgo efectivo

Es fácil hablar de las prácticas claves del liderazgo directivo eficaz. No es tan fácil implementarlas. Voy a concluir esta presentación señalando algunos desafíos que no necesariamente impiden la realización de estas prácticas en establecimientos escolares, pero que deben tenerse en cuenta tanto por los que están encargados del lide-

razgo en la escuela, como por los que les deben dar apoyo en la ejecución de estas prácticas (sostenedores).

Prácticas y principios para la concreción de acciones. El sábado pasado asistí a una obra de teatro en Santiago. Hubo un momento en la obra, donde los protagonistas criticaban a filósofos, ideólogos, políticos, y artistas, y en donde pudieron haber incluido a los académicos. Esto, puesto que se puede hablar solo en términos teóricos y abstractos sobre cómo mejorar la sociedad chilena. En la obra se preguntaban “¿Cómo realizar estas condiciones ideales?” Tal vez ustedes se están preguntando lo mismo. Es una pregunta justa. En realidad lo que les he presentado son “prácticas” del liderazgo directivo más bien al nivel de principios claves para orientar y guiar la práctica, pero no llegan a aclarar específicamente las acciones aplicadas en sus escuelas. Decir, por ejemplo, que es importante que los líderes faciliten la recolección y análisis de datos sobre el progreso académico de los alumnos no es decir cómo hacerlo.

Ahí está el desafío. Por medio de estudios comparativos, podemos identificar las formas y prácticas del liderazgo asociados a los mejores resultados de aprendizaje de los alumnos y al progreso en esfuerzos para el mejoramiento escolar. Pero cuando se generaliza, se oculta la variación sobre cómo se realizan estas prácticas en contextos particulares de diferentes escuelas. Les toca a los equipos directivos buscar cómo adaptar y ejecutar de manera concreta las prácticas en los sitios y condiciones particulares de sus escuelas. Yo creo que el intercambio entre escuelas sobre prácticas específicas de liderazgo, no solamente de prácticas pedagógicas, puede jugar un rol muy importante en el mejoramiento escolar. El conocimiento y el uso de marcos conceptuales basados en investigaciones de las prácticas exitosas pueden servir de guía para la elaboración local y particular.

Cambiar las prácticas. Hablamos de buenas prácticas del liderazgo directivo como si adoptarlas se pudiera hacer sencillamente por medio de escuchar presentaciones, o de leer textos o listas de competencias del liderazgo efectivo. Pero no hay que olvidar que el intento de mejorar las prácticas existentes o de aprender nuevas prácticas puede representar un cambio personal para los miembros del equipo directivo, igual a lo que se espera cuando hablamos de cambio de las prácticas pedagógicas por parte de los docentes. Y como dicen Michael Fullan (2001) y otros investigadores en el campo de estudios del mejoramiento escolar (Hall & Hord, 2006), el cambio es un proceso, no

un evento. Los directores de escuela y otros miembros de sus equipos directivos que tratan de modificar o de implementar nuevas prácticas, van a pasar por etapas distintas en sus actitudes y niveles de efectividad respecto de su ejecución, antes de llegar a incorporarlas en su repertorio y rutina de trabajo. Se sabe que, al principio, pueden tener inquietudes sobre su capacidad personal para utilizarlas, como también inquietudes sobre las consecuencias que el uso de las prácticas va a tener en los colegas, e indirectamente sobre el aprendizaje de los estudiantes. Hay que reconocer esas inquietudes personales como naturales (no como una resistencia) en el proceso de cambio, y hay que buscar cómo apoyarlos mejor durante esta etapa del proceso de cambio.

Sabemos también que las personas involucradas en el proceso de aprender y de implementar nuevas prácticas frecuentemente experimentan al principio una baja de auto-confianza en sus habilidades, hasta que llegan a un nivel de dominio más cómodo en el uso de éstas. Michael Fullan (1993) inventó el concepto del *implementation dip* (el “bajón” de la implementación), para describir esta fase común en el proceso de cambio. Sin un buen apoyo, compromiso, y tiempo para perseverar, muchos abandonan las nuevas prácticas antes de superar esta fase, y de llegar a incorporarlas en su repertorio de prácticas profesionales.

Apoyar el cambio. Al comienzo de esta presentación les planteé la idea de que el liderazgo directivo tiene un impacto importante sobre el aprendizaje de los estudiantes, pero que esta influencia era indirecta. Se procede mediante las prácticas que utilizan los líderes para influir en las motivaciones y habilidades de los docentes y sus condiciones de trabajo. En fin, se atribuye al liderazgo directivo de la escuela un rol importante de apoyo a los docentes en los procesos de mejoramiento escolar. Pero, ¿a quién vamos a atribuir la responsabilidad de apoyar al propio equipo directivo? ¿Quién debe apoyarlo en la ejecución de su rol como líderes en los procesos de mejoramiento escolar? Es cierto que la estructura educativa chilena es muy diferente al contexto canadiense o de los Estados Unidos. Sin embargo, hay que preguntar, investigar, y experimentar con diferentes medios de apoyo, en función de su rol de líderes del mejoramiento y de la sustentabilidad de la calidad de enseñanza y el aprendizaje en sus escuelas. De hecho, podemos aplicar el mismo marco conceptual de prácticas claves a los sostenedores y otras fuentes de apoyo, como los agentes del Ministerio de Educación, enfocando en su influencia sobre las motivaciones, habilidades, y condi-

ciones de trabajo de los equipos directivos de escuela en cuanto al proceso de mejora continuo.

Distribución del liderazgo. Para concluir, quisiera volver a plantear el desafío de la visión de un liderazgo distribuido. Es un desafío general para el liderazgo efectivo en muchos países. Pero tiene una significación particular en Chile, debido a la existencia institucionalizada de directores de escuela como de la Unidad Técnica Pedagógica. La idea del liderazgo distribuido puede confundirse con la distribución burocrática de las funciones y tareas de la administración escolar y la gestión de instrucción. El hecho de que se hayan dividido las tareas no es equivalente a la práctica de un liderazgo distribuido. Cuando se habla de un liderazgo distribuido, se habla más bien de una integración de atribuciones y acciones de distintas personas o grupos en un esfuerzo coordinado y dirigido hacia la mejora de factores que afectan el aprendizaje de los estudiantes. Se habla de un equipo de liderazgo directivo, y de cómo trabajan juntos.

No quiere decir que exista necesariamente una duplicación de acciones y servicios. Cada uno va a contribuir y apoyar a partir de lo que Richard Elmore (2000) llama “la ventaja comparativa” de la autoridad, acorde a la posición y experticia con que puede contribuir. Volvemos a las cuatro categorías de prácticas claves del liderazgo efectivo, y las 14 prácticas que se agrupan dentro de esas categorías. La pregunta a la que nos enfrenta no es quién va a realizar esta u otra práctica. El desafío es preguntarnos qué rol pueden jugar en la realización de cada práctica los distintos miembros del equipo directivo, y tal vez otras personas que no ocupen un puesto formal de liderazgo en el funcionamiento escolar. Les apuesto que no vamos a encontrar un patrón único de liderazgo distribuido, sino que éstos van a variar según los recursos humanos y experticia disponible en cada escuela.

En conclusión, no obstante el conocimiento acumulado sobre procesos de mejoramiento escolar, nos falta todavía mucho que comprender respecto del rol y de las buenas prácticas del liderazgo directivo a nivel de la escuela y del sostenedor. Sobre todo, nos falta saber más cómo se pueden adaptar los principios generales de prácticas claves a diferentes contextos de política, de gobierno, de recursos materiales y humanos, de demografía, de geografía, y de condiciones socioeconómicas. Y nos falta saber más sobre las mejores estrategias para apoyar la difusión de buenas prácticas a una escala mayor.

Ustedes tienen un rol muy importante que jugar en la elaboración y difusión de estos conocimientos. Mi humilde contribución como investigador de los procesos y resultados de mejoramiento escolar consiste en aprender de ustedes y en participar en los procesos de difusión de sus experiencias y en los conocimientos generados en base a estas experiencias.

Referencias

- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
- Epstein, J.(1995). School/family/community partnerships. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: The Falmer Press, Taylor & Francis Group.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (Third Edition). New York, NY: Teachers College Press.
- Fullan, M.(2005). *Leadership and sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Hall, G, & Hord, S. (2006). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes* (Second Edition). Boston, MA: Allyn & Bacon, Pearson Education Inc.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning. Review of research*. U. Minnesota, U. Toronto, Commissioned by the Wallace Foundation, NY.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What we know about successful leadership. In W. Firestone & C. Riehl (Eds.). *A new agenda: Directions for research on educational leadership* (pp. 22-47). New York, NY: Teachers College Press.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, O., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Research Report 800. <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR800.pdf>
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. White Plains, NY: Longman.
- Togneri, W. & Anderson, S. E. (2003). *Beyond islands of excellence: What districts can do to improve instruction and achievement in all schools*. Washington, DC: The Learning First Alliance.

Video Journal of Education (1993). Managing Change: Presented by Michael Fullan and John Champlain.
Video Journal of Education 2(4).