

¿Cómo liderar nuestras escuelas?

Aportes desde la investigación

Kenneth Leithwood

¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación

Kenneth Leithwood

© Área de Educación Fundación Chile, 2009

Parque Antonio Rabat Sur 6165, Vitacura, Santiago de Chile

www.fundacionchile.cl

Inscripción registro de propiedad intelectual 184.085

ISBN: 978-956-8200-18-3

Traducción: Cristóbal Santa Cruz

Diseño de portada: Danny Mícin

Diseño interior: Magdalena Acevedo

Coordinación general: Carmen Cecilia Díaz

Impreso en Salesianos, Santiago de Chile

Presentación de Fundación CAP	5
Presentación de Fundación Chile	7
Prólogo	9
Capítulo 1	
¿Qué sabemos sobre liderazgo educativo?	17
Una definición funcional del liderazgo escolar	18
Conclusión	33
Capítulo 2	
Efectos del liderazgo transformacional sobre las condiciones organizacionales y el compromiso de los alumnos con la escuela	35
Resumen	35
Marco de referencia	36
Metodología	45
Análisis de datos	47
Bibliografía	54
Capítulo 3	
Efectos del liderazgo colectivo sobre el logro escolar	59
Marco de referencia	62
Metodología	71
Análisis	73
Resultados y discusión	74
Conclusión	87
Bibliografía	91
Capítulo 4	
Distribuir el liderazgo en aras de escuelas más inteligentes: eliminar el ego del sistema	97
Introducción	97
Reseña de la literatura sobre el tema	99
Patrones de liderazgo distribuido	99
Metodologías	114
Resultados y discusión	117
Conclusión	127
Bibliografía	128

Índice

Capítulo 5	
Competencia de los directores en la solución de problemas	135
Marco de referencia	138
Metodología	140
Conclusiones	164
Bibliografía	171
Capítulo 6	
La dimensión emocional del mejoramiento escolar: una perspectiva desde el liderazgo	175
Las emociones de los profesores	177
Condiciones organizacionales que influyen sobre las emociones de los profesores	183
Prácticas de liderazgo de los directivos que influyen sobre las emociones de los profesores	192
Conclusión	196
Bibliografía	197

Presentación de Fundación CAP

Promover la formación de equipos directivos, una contribución al mejoramiento escolar

Este libro forma parte de una serie de publicaciones sobre liderazgo educativo con las cuales Fundación CAP quiere aportar a la discusión y a los esfuerzos que el país está realizando para mejorar significativamente la calidad de la educación.

Desde el año 2006, Fundación CAP está involucrada en el mejoramiento educativo de 25 escuelas municipalizadas ubicadas en las regiones de Atacama, Coquimbo y Bío-bío. Para ello, suscribió convenios con los programas AILEM de la Pontificia Universidad Católica y Mejor Escuela de Fundación Chile. Nuestro objetivo principal es apoyar e impulsar los procesos de cambio que estas escuelas requieren mediante asesoría especializada y formación continua a sus directivos y docentes. Como complemento, estamos instalando en cada escuela modernas bibliotecas, abiertas a la comunidad, para fomentar el placer por la lectura y ayudar en el aprendizaje de los alumnos.

En este modelo de trabajo hemos puesto especial énfasis en la conformación de redes y comunidades de aprendizaje entre escuelas, razón por la cual también realizamos actividades de extensión, como seminarios regionales, orientados a compartir las experiencias exitosas y a debatir sobre los caminos para mejorar la calidad de la enseñanza que reciben nuestros estudiantes.

Conscientes de que nuestro país también requiere de instancias que nos permitan aprender de la valiosa experiencia internacional, inauguramos el año pasado un nuevo proyecto que apunta a fortalecer una pieza clave en la efectividad escolar: el Liderazgo Educativo. Con este objetivo, organizamos junto al Área de Educación de Fundación Chile, un ciclo de conferencias magistrales, acompañadas cada una con la publicación de un libro relativo a este tema. Para la primera trajimos al académico David Hopkins, impulsor de la reforma educacional inglesa y, en esta oportunidad, al autor del presente libro, Kenneth Leithwood,

investigador canadiense de reconocida trayectoria en la producción de conocimiento sobre la importancia del liderazgo para mejorar la calidad de la educación.

“¿Cómo liderar nuestras escuelas: Aportes desde la investigación?” reúne seis artículos donde el autor destaca las principales competencias que han desarrollado los líderes que logran cambios efectivos en sus escuelas. Describe a los líderes transformacionales y plantea la importancia que tiene no sólo el director sino el equipo directivo en lo que denomina el liderazgo distribuido. Por último, agrega un análisis de la dimensión emocional del mejoramiento escolar y del rol del liderazgo en este tema, perspectiva que ha sido muy poco tratada en el ámbito de la educación.

En el transcurso de estos años, la Fundación ha sido testigo de los esfuerzos de las escuelas por mejorar sus resultados. Hemos podido constatar que, al igual que en el mundo empresarial, para obtener organizaciones de excelencia se requiere de un líder y, más aún, como lo destaca el autor en este libro, de un equipo que encabece y guíe los procesos de cambio. Sabemos que el liderazgo del director por sí solo no garantiza este cambio; sin embargo, su falta de liderazgo conduce inevitablemente al fracaso.

Esperamos, con estas iniciativas, entregar a profesores y directivos de nuestro país conocimientos actualizados en materia de liderazgo educativo a nivel mundial y aportar a su desarrollo profesional y personal, con el objetivo de elevar la calidad de nuestro sistema escolar.

Eduardo Frei Bolívar
Presidente Fundación CAP

Presentación de Fundación Chile

Más investigación para potenciar el liderazgo directivo

Liderazgo directivo y mejor educación van de la mano. Una convicción que atraviesa esta serie sobre liderazgo educativo, de la cual este libro es su segundo título, es que la educación chilena requiere urgentemente un poderoso impulso de liderazgo en sus directivos si se quiere dar un salto en los resultados de aprendizaje de los alumnos. No es que los directores puedan reemplazar el trabajo cotidiano de los docentes de aula, pero pueden potenciarlo y cualificarlo, ayudando a que cada profesor realice mejor su compleja tarea, así como a que se cree una verdadera comunidad de profesionales en la escuela. De ahí que lograr mejores directivos equivale a alcanzar más calidad en la enseñanza.

Pero esta convicción mayor no basta. Para avanzar en las políticas educacionales y en la acción de sostenedores, universidades y ministerio, la pregunta persiste: ¿cómo mejorar la dirección escolar? Más precisamente, ¿cómo lograr atraer y retener a los mejores candidatos en la difícil posición directiva? ¿qué características debe tener una buena carrera directiva? ¿cómo y dónde formar a los nuevos y actuales directivos en las competencias requeridas? ¿cuáles son las atribuciones que los sostenedores deben delegarles? ¿qué modos de organización conviene darle a los equipos directivos? ¿cuánto pueden y deben distribuir internamente el poder los directores? ¿cómo pueden construir una relación productiva con los padres y la comunidad?

Es evidente que nuestro sistema educacional debe dar rápidos pasos en esta asignatura pendiente, en especial en el sistema público. Pero para no avanzar a ciegas frente a estas –u otras– preguntas, la investigación es clave. Solo numerosos y buenos estudios pueden ir acumulando sistemáticamente la evidencia que ayude a tomar decisiones bien fundadas para potenciar el liderazgo directivo, alejándose de la intuición, la rutina o, derechamente, la ideología.

El libro “*¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*” es un extraordinario avance en esta dirección. Existen pocas voces más autorizadas a nivel mundial que la del profesor Kenneth Leithwood para ayudarnos a recolectar y filtrar lo que la investigación, especialmente anglosajona, ha producido en estas últimas tres décadas sobre liderazgo directivo. De hecho, su destacada trayectoria profesional ha acompañado la fundación misma del tema como campo de investigación.

Si bien, como en todo libro, conviene que cada lector se forme su propio juicio frente a la obra, quizás convenga mencionar dos rasgos definitorios del trabajo de este psicólogo cognitivo de origen y profesor de la Universidad de Toronto: su amplitud y su respaldo empírico. Cómo él mismo dice en este libro, durante décadas ha estudiado el fenómeno del liderazgo directivo con distintos lentes. Es así como ha desarrollado la conceptualización sobre el liderazgo transformacional, ha analizado el real impacto de “distribuir” el liderazgo al interior de la escuela, ha identificado “prácticas nucleares” que deben poner en marcha los directivos para tener éxito o bien ha relevado el tantas veces descuidado carácter emocional de la labor de los docentes. Pero estas diferentes incursiones en la “cuestión directiva” nunca han sido meras conjeturas intelectuales, sino que han buscado rigurosa y metódicamente su correlato en la realidad. Los diferentes lentes han sido, entonces, una manera de plantear nuevos temas y preguntas, pero estas miradas han sido seguidas de dispositivos de investigación que han permitido ir más lejos, escudriñando la realidad y no pocas veces dejándose sorprender por ella.

José Weinstein Cayuela
*Gerente del Área de Educación
de Fundación Chile*

Prólogo

En este breve prólogo resumo mis propias indagaciones sobre liderazgo educativo, que han sido uno de los focos de mi investigación en los últimos treinta años. Las otras líneas de trabajo, que he desarrollado en forma paralela, han estado relacionadas con procesos de cambio organizacional y política educacional.

Aun cuando mi formación doctoral fue en psicología cognitiva, inicié mi carrera académica como evaluador de programas. Trabajaba en un pequeño centro de investigación y desarrollo de mi universidad, ubicado al este de la provincia de Ontario, en Canadá, y mi labor consistía en entregar evidencia para una evaluación formativa y sumativa a cinco escuelas que estaban desarrollando, de manera conjunta, proyectos de mejoramiento curricular. Esta experiencia rápidamente me llevó a percibir la importancia fundamental de los directores escolares a la hora de introducir cambios en sus escuelas y estimuló mi interés académico por el proceso de cambio escolar y el papel de los directores en ese proceso.

A medida que observaba cómo esos directores buscaban el apoyo de sus distritos para proseguir y amplificar este cambio, pude percatarme también de la importancia del gobierno local para el éxito de las iniciativas de mejoramiento escolar. Esto fue a inicios de los años setenta, antes de que se hubiera realizado mucha investigación formal de cualquier tipo acerca de los procesos de cambio en las escuelas y justo antes de que se hubiera dado inicio a las investigaciones empíricas serias sobre liderazgo escolar. Por lo tanto, el comienzo de mi propio trabajo de investigación sobre estos temas coincidió con las etapas iniciales de estudio en esos campos.

Mi primera investigación seria sobre liderazgo educativo comenzó con una reseña de investigación que fue publicada en la *Review of Educational Research*, revista académica muy respetada en el ámbito educacional. Aun cuando se transformó en una fuente muy citada en materia de liderazgo escolar, mi propósito al escribirla fue aprender sobre el tema antes de adentrarme en lo que para mí era un nuevo campo. Nunca había tomado un curso sobre liderazgo o cambio. Después de esa reseña me dediqué a mi propio estudio sobre liderazgo escolar que culminó en un libro titulado *Improving*

Principal Effectiveness: The Principal Profile (1986, OISE Press) [Cómo mejorar la efectividad de los directores. El perfil del director]. Este libro describía lo que, de acuerdo a mi investigación, eran los cuatro patrones del liderazgo directivo con creciente efectividad.

Tal vez lo más importante que aprendí de la investigación que antecedió la publicación de ese libro fue que aún no entendía por qué algunos líderes adoptaban cierto tipo de práctica y otros se inclinaban por otro esquema. Pensé que para responder a esa pregunta sería necesario saber lo que ellos pensaban sobre su propio trabajo. Así fue como inicié lo que habría de transformarse en una serie de estudios repartidos a lo largo de una década, con mis estudiantes y otros colegas, sobre los procesos de reflexión y solución de problemas en escuelas y líderes de distritos “no expertos” comparados con sus pares “expertos”. El capítulo 5 es la primera publicación destacada resultante de esa investigación. Para apoyar mi línea de investigación recurrí a elementos de mi formación inicial en psicología cognitiva y al trabajo de terceros sobre cognición docente. Sigo pensando que el trabajo realizado durante esa década constituye uno de los aportes más importantes en el ámbito del liderazgo educacional.

Paralelamente a mi trabajo sobre cognición y liderazgo desarrollé mis primeras investigaciones sobre liderazgo escolar transformacional. Este trabajo también se remonta a la época en que escribí *El perfil del director* que utilicé como marco inicial para una investigación que realicé por encargo del Ministerio de Educación de Colombia Británica, la provincia más occidental de Canadá. Dicha investigación, que abarcaba un período de cinco años, tenía como objeto describir los tipos de liderazgo que eran efectivos a la hora de implementar algunas políticas curriculares en esa provincia. *El perfil* sólo pudo capturar en parte esas prácticas. En el proceso de buscar una mejor orientación conceptual, me encontré, más o menos al mismo tiempo, con la valiosa literatura sobre procesos de aprendizaje organizacional y las primeras contribuciones de Bass y Burns sobre enfoques transformacionales relacionados con el liderazgo. Pensé que ambas se complementaban bien y que el liderazgo transformacional, en teoría, parecía estimular el aprendizaje organizacional. Y ambos conceptos, manejados conjuntamente, constituían un lente muy efectivo para interpretar lo que sucedía en las escuelas de Colombia Británica que yo estaba estudiando por entonces.

Fue así que trabajando con datos de Colombia Británica, inicié estudios, algunos aislados y otros combinados, sobre procesos de aprendizaje organizacional en escuelas y enfoques transformacionales aplicados al liderazgo escolar. Desde entonces, con mis estudiantes y colegas publicamos varios estudios sobre nuestros hallazgos relacionados con el aprendizaje organizacional, entre ellos tres libros, *Making Schools Smarter* [Hacia escuelas más inteligentes] (Corwin Press), *Organizational Learning in Schools* [Aprendizaje organizacional en escuelas] (Springer Press) y *Understanding Schools as Intelligent Systems* [Entender las escuelas como sistemas inteligentes] (JAI Press).

Mucho más conocida y citada, sin embargo, fue nuestra investigación sobre enfoques transformacionales referidos al liderazgo escolar (véase el capítulo 2). En los últimos cinco años, he complementado mi concepción acerca de las prácticas de liderazgo transformacional con prácticas que, según investigaciones recientes, han tenido efectos decisivos sobre los estudiantes y las escuelas. Por ello, ya no me refero mucho al liderazgo “transformacional”, sino a prácticas “fundamentales” de los líderes exitosos. El capítulo 1 corresponde a mi primera publicación sobre prácticas, la cual, desde entonces, ha sido complementada de manera significativa con otros estudios.

Mi más reciente investigación sobre liderazgo ha sido parte de un esfuerzo a nivel mundial por descifrar el significado y el sentido de conceptos y aseveraciones sobre el liderazgo distribuido (véanse los capítulos 3 y 4). Este es un campo de estudio de creciente interés y su estado de avance está bastante bien descrito en dos textos recientes, uno que escribí junto a mis colegas —*Distributed leadership according to the evidence* [Liderazgo distribuido según la evidencia existente] (Routledge, 2009)— y uno de Alma Harris.

Paralelamente a este trabajo, existe una línea de investigación que he desarrollado acerca de las emociones de los profesores y enfoques de líderes que contribuyen a generar climas emocionales positivos en sus escuelas. En el capítulo 6 se entregan algunos elementos resumidos de esa investigación, que está descrita más en detalle en mi reciente publicación *Leading with teachers' emotions in mind* [Liderar teniendo en cuenta las emociones de los profesores] (Corwin Press, 2008). Mi postura es que las emociones de los profesores son un filtro crítico a través del cual los profesores captan la información, y que es difícil que los líderes educativos tengan éxito con sus iniciativas de mejoramiento si no prestan atención al clima emocional de sus escuelas.

Espero que hasta aquí haya quedado claro que mis propias exploraciones en el ámbito del liderazgo me han llevado a mirar este complejo fenómeno a través de muchos lentes. He procurado evitar adoptar un punto de vista idealizado (o ideológico) de este liderazgo y más bien me he dejado orientar por la evidencia que he ido encontrando. Sigo hallando evidencia nueva y provocadora sobre el liderazgo y no espero ni aspiro llegar a un punto de vista enteramente satisfactorio sobre el liderazgo educativo exitoso mientras tenga energía para seguir investigando al respecto.

Capítulo 1: ¿Qué sabemos sobre liderazgo educativo?

(Fuente: Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What do we already know about educational leadership? In W. Firestone & C. Riehl (Eds.). *A new agenda for research in educational leadership*. New York, NY: Teachers College Press.)

Me solicitaron escribir este artículo para que formara parte de un libro auspiciado por la División A de la Asociación Estadounidense de Investigación Educativa

(American Educational Research Association –AERA). El propósito del libro era presentar los últimos avances de la investigación sobre liderazgo educativo y proponer una agenda de futuro para las siguientes investigaciones. Constituye el primer capítulo de este libro, concebido como un resumen de lo que ya se sabía sobre liderazgo educativo. El capítulo fue elaborado con un colega, aunque las principales ideas están estrechamente asociadas con mi propio trabajo. En efecto, las “dimensiones” del liderazgo en que se centra provienen de mis primeras investigaciones que apuntaban a desarrollar un modelo de liderazgo escolar transformacional.

Así, estas dimensiones subsumieron las prácticas incluidas como parte del liderazgo transformacional (véase el capítulo 2) pero incluyeron otras prácticas, producto de la evidencia obtenida, a partir de otra investigación, sobre liderazgo escolar efectivo y evidencia sobre liderazgo efectivo en diversos tipos de organizaciones y en diferentes entornos.

Desde la publicación de este artículo he agregado una categoría adicional de práctica de liderazgo a mi actual concepción sobre liderazgo exitoso, que he denominado “gestión del programa de estudio”. El conjunto de prácticas que se incluyen en esta categoría reflejan en gran medida lo que se describe en otros lugares como “liderazgo pedagógico”.

Capítulo 2: Efectos del liderazgo transformacional en el compromiso de los alumnos con la escuela

(Fuente: Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformation leadership on student engagement with school, *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129).

Este capítulo es una muestra de una serie de artículos que exponen los resultados de una línea de investigación sobre los enfoques transformacionales en el liderazgo escolar y los efectos de este liderazgo sobre las organizaciones escolares y los resultados de los alumnos. Mi interés inicial en esta forma de liderazgo nació a comienzos de los años noventa. En ese entonces yo estaba concentrado en un amplio estudio sobre cambio escolar y liderazgo en el contexto de las iniciativas de política educativa del gobierno de Colombia Británica.

Mi preocupación era observar dicho cambio a través de un enfoque de “aprendizaje organizacional”. Pero la concepción de liderazgo que yo utilizaba para explorar las formas de liderazgo que promovían el aprendizaje organizacional estaba demostrando no ser muy útil; era mi versión de un modelo de liderazgo de tipo “pedagógico”. Eso me llevó a explorar una literatura más amplia sobre liderazgo para llegar a un enfoque que pudiera ser más adecuado. Y fue entonces cuando comencé a aprender más sobre

liderazgo transformacional, especialmente de la forma en que James MacGregor Burns y Bernard Bass lo describían. Pronto descubrí que este enfoque sobre liderazgo estaba centrado en el equipo directivo —sus metas, aspiraciones y capacidades— y que su objeto era inspirarlos a desarrollar mayores esfuerzos y a tener propósitos más profundos.

Mi primera investigación en esa área apuntaba a desarrollar una versión del liderazgo transformacional que se ajustara específicamente al liderazgo escolar. Una vez que contamos con una versión preliminar de la misma, mis colegas y yo produjimos una abundante serie de estudios para verificar nuestro modelo (es decir, su estructura factorial) y explorar los efectos de las prácticas de liderazgo en una variedad de desafíos organizacionales y resultados escolares.

Este artículo examina los efectos del modelo de liderazgo transformacional sobre el “compromiso de los alumnos”. Escogimos este desafío porque cambia más rápidamente que los resultados escolares y porque está estrechamente relacionado con éstos. No utilizamos las mediciones convencionales de logro escolar, de amplio uso en la actualidad, debido a sus conocidas limitaciones si se comparan con el currículo global de las escuelas. No obstante, posteriormente sí lo hemos hecho.

Capítulo 3: Efectos del liderazgo colectivo en los logros escolares

(Fuente: Leithwood, K., & Mascall, B. (2008). The effects of collective leadership on student achievement, *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529-561).

Tanto el capítulo 3 como el 4 versan sobre “liderazgo distribuido” y reflejan parte de mi investigación más reciente sobre liderazgo. El liderazgo distribuido es uno de los “punteros” de la actual ola de investigación empírica sobre liderazgo. Esa línea de investigación está descrita de manera bastante exhaustiva en un texto publicado recientemente con otros colegas, titulado *Distributed Leadership According To The Evidence* (2009, Routledge Publishers) [Liderazgo distribuido según la evidencia].

El capítulo 3 describe un estudio reciente, realizado para determinar si los enfoques más distribuidos sobre el liderazgo tienen algún impacto sobre los resultados escolares. Para ese artículo definimos el liderazgo en términos sencillos —influencia sobre las decisiones en la escuela— y reunimos información proporcionada por los profesores acerca del grado de influencia ejercida por todos aquellos que desempeñan funciones dentro de las escuelas y en torno a ellas.

Los resultados de este estudio evidencian de manera preliminar que los colegios con mejores resultados, comparados con aquellos que tienen peores resultados, siguen otorgándole la mayor parte de la influencia a aquellos que ocupan cargos que implican un liderazgo formal; le otorgan una mayor influencia, en particular, a los equipos docentes,

agrupaciones de apoderados y de estudiantes. En este capítulo se afirma que la actual creencia acerca del valor que tiene volver nuestras organizaciones más horizontales es errónea. El objetivo debiera ser, más bien, volverlas más amplias, es decir, aumentar la influencia lateral ejercida por la mayoría de las personas de acuerdo a su pericia.

Capítulo 4: Distribuir el liderazgo en aras de escuelas más inteligentes: eliminar el ego del sistema

(Fuente: Leithwood, K., Mascal, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., y Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 37-67).

Este capítulo consiste en el primer estudio realizado en el marco de nuestra investigación sobre liderazgo distribuido y presenta los resultados de estudios de caso, desarrollados en cuatro escuelas primarias y cuatro escuelas secundarias. Realizamos esta investigación en un importante distrito escolar canadiense que había realizado avances hacia una mayor distribución del liderazgo durante el largo período de ejercicio de su Director de Educación (CEO). El subtítulo del capítulo, *Taking the Ego Out of the System* [Eliminar el ego del sistema] son las palabras que él usó para describir lo que había intentado realizar, en términos de desarrollo de liderazgo, en el distrito.

En las ocho escuelas incluidas en ese estudio indagamos acerca de los esquemas de distribución de liderazgo, sobre qué fue lo que determinó la adopción de un tipo de esquema en lugar de otro, cómo se distribuyeron las formas de liderazgo de manera óptima y si acaso algunos esquemas resultaron más “productivos” que otros. En términos breves, nuestros hallazgos fueron los siguientes:

- Se apreciaban cuatro esquemas diferentes de liderazgo distribuido en el conjunto de las escuelas;
- Varios factores personales y organizacionales influían sobre la preferencia de los profesores a la hora de adoptar uno u otro esquema;
- Los directores determinaban en gran medida qué esquemas se adoptan en una escuela y cuán preparados están los profesores para participar en cada esquema.

Nuestras investigaciones posteriores, que no se describen en este capítulo, han demostrado el alto valor de escuelas con esquemas coordinados de distribución de liderazgo. Sin embargo, salvo que el liderazgo se distribuya de manera deliberada y alineada, nuestra evidencia indica que, en la práctica, puede minar la efectividad de la escuela.

Capítulo 5: Competencia de los directores en la solución de problemas

(Fuente: Leithwood, K., & Stager, M. (1989). Expertise in principals' problem solving. *Educational Administration Quarterly*, 25(2), 126-161).

Este capítulo corresponde a uno de los primeros artículos que publiqué como resultado de una investigación de diez años acerca de las diferencias en la reflexión y solución de problemas entre escuelas y líderes distritales “expertos” y “comunes”. En este trabajo utilicé como guía la teoría psicológica y la teoría cognitiva aplicada al concepto de pericia, en particular. El resultado de este trabajo, sólo reflejado en parte en este capítulo, fue un modelo de pensamiento experto, un registro de las diferencias en el pensamiento entre líderes expertos y líderes comunes, una descripción de cómo se desarrolla la pericia, la conexión entre pensamiento experto y prácticas declaradas de liderazgo. En el recuento más completo de este trabajo (*Expert Problem Solving: Evidence from school and district leaders* (1995, SUNY Press) [Solución experta de problemas: evidencia de líderes escolares y distritales]), también se describe un programa para desarrollar una pericia junto con una evaluación acerca de los efectos del programa.

Aun cuando últimamente no he continuado desarrollando esa línea de investigación, sigo convencido de que la “solución de problemas” es una concepción muy productiva del liderazgo, concepción que refleja la necesidad de una práctica contingente y acciones de liderazgo sensibles a los contextos específicos donde se desenvuelven los líderes.

Capítulo 6: La dimensión emocional del mejoramiento escolar: una perspectiva del liderazgo.

(Fuente: Leithwood, K. (2007). The emotional side of school improvement: A leadership perspective, In T. Townsend (Ed.). *International handbook of school effectiveness and school improvement*, (pp. 615-634). Dordrecht, The Netherlands: Springer.)

Los procesos de mejoramiento escolar son usualmente descritos como fenómenos deliberados y racionales. Por ello, gran parte de la literatura sobre liderazgo en aras del mejoramiento escolar se ha centrado en estos procesos deliberados y racionales. Sin embargo, las escuelas son auténticas “calderas emocionales” y lo que las lidera es un “trabajo emocional”. En este capítulo se resume un cuerpo sustancial de investigación sobre las emociones de los profesores y su influencia, tanto sobre la entrega de contenidos en el aula como sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Apoyándome en un conjunto de teorías sobre el rol de las emociones en la cognición humana, sostengo que velar por el clima emocional de las escuelas es una de las funciones más importantes del líder escolar. Sin un clima emocional positivo, es muy poco probable que se logre un mejoramiento sustancial. También considero que las prácticas de liderazgo transformacional son las fuentes más poderosas de influencia de los líderes sobre las emociones de los profesores.

Kenneth Leithwood

*Profesor de Liderazgo Educacional
Ontario Institute for Studies in Education (OISE)
Toronto, Canadá.*

¿Qué sabemos sobre liderazgo educativo?*

Kenneth Leithwood y Carolyn Riehl

El liderazgo escolar es actualmente objeto de una atención sin precedentes. La agenda de la reforma educacional, en su permanente evolución, parece haber captado que el rol del liderazgo es en sí mismo una importante meta para la reforma y, simultáneamente, un vehículo para que otras cosas sucedan.

En ese contexto, es importante remitirnos nuevamente a un cuerpo teórico confiable y bien fundado en busca de información y orientación sobre este fenómeno. El conocimiento sobre el liderazgo proviene de diferentes fuentes, como son la experiencia, los análisis filosóficos, conceptuales y críticos, y la investigación empírica.

A través de este libro intento presentar una amplia agenda cuyo objetivo es ayudar a reforzar la amplitud, calidad y claridad de las fuentes de conocimiento más recientes sobre liderazgo basadas en investigaciones empíricas. En este capítulo establecemos las bases para esa agenda revisando diferentes afirmaciones sobre el liderazgo educativo basadas y fundadas en la investigación. Nuestro punto de partida es preguntarnos ¿Qué sabemos sobre liderazgo educacional hasta ahora? ¿Qué interpretaciones y resultados empíricos pueden considerarse como un conocimiento sólido, aplicable en diferentes contextos? Formulamos estas interrogantes a un nivel bastante general de abstracción, desarrollando conclusiones que brindan un retrato amplio pero no muy detallado del liderazgo. Nuestro marco general y nuestras conclusiones constituyen un buen punto de partida para los capítulos que siguen.

El liderazgo se da en varias situaciones dentro del complejo escenario que caracteriza a la mayoría de los sistemas educativos. En este capítulo nos centraremos en el liderazgo de los directivos de establecimientos escolares. Aun cuando el estudio sobre

* Fuente: Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What do we already know about educational leadership? In W. Firestone & C. Riehl (Eds.). *A new agenda for research in educational leadership*. New York, NY: Teachers College Press.

otros tipos de liderazgo está en boga (véanse, por ejemplo, Spillane, 1998b; Stein y D'Amico, 2002a), la investigación basada en el liderazgo formal a nivel de la escuela es hoy por hoy la más amplia y sus conclusiones las más sólidas.

Puesto que el propósito de este capítulo es presentar información sobre el liderazgo escolar basada en investigaciones, es importante señalar lo que hemos incluido y lo que hemos descartado en nuestra reseña. Nuestra fuente principal de datos fueron los estudios cuantitativos que reflejan de manera sustancial los estándares metodológicos aceptados como para ser publicados y referenciados en revistas académicas y libros. También usamos datos provenientes de estudios de casos múltiples o monografías, publicados o de calidad publicable, en los cuales los resultados confirmaban o rebatían explícitamente la evidencia de otras fuentes.

No incluimos los resultados de crónicas periodísticas, testimonios o relatos informales sobre casos, donde la recolección de información y los métodos de análisis no estaban descritos o no se ajustaban a los procedimientos generalmente aceptados para llegar a conclusiones confiables y válidas. Tampoco usamos evidencia de estudios de casos individuales, competentes en sus procedimientos pero que introducían hallazgos aún no avalados por investigaciones adicionales. Hay aspectos del liderazgo escolar que pueden ser significativos, incluso cruciales para el éxito educativo, pero que aún no han sido objeto de mucha investigación formal; por ende, no son utilizados en este capítulo.

Estas reglas metodológicas reflejan un punto de vista tradicional en las ciencias sociales, según el cual cierto conocimiento puede ser generalizable y las afirmaciones resultantes de ese conocimiento se vuelven más sólidas, en la medida que se acumula una mayor cantidad de evidencia aceptable. Este punto de vista se inclina claramente hacia la perspectiva epistemológica de un “positivismo blando” o realismo. Reconocemos sus limitaciones, pero también admitimos, con el debido agradecimiento, que nuestros hallazgos se han nutrido de otras fuentes de conocimiento e investigación. Sin embargo, adoptamos este enfoque para asegurar que nuestras conclusiones fueran lo más claras y directas y para documentar en qué se fundan.

Una definición funcional del liderazgo escolar

Es difícil definir el liderazgo, y si tratamos de acotar el término corremos el riesgo de restringir la reflexión y la práctica. Sin embargo, una concepción amplia y funcional nos ayudará a fundamentar esta reseña. Nuestro enfoque sobre liderazgo incorpora los siguientes entendidos, provenientes de fuentes empíricas, conceptuales y normativas:

- *El liderazgo existe dentro de relaciones sociales y sirve a fines sociales.* Aun cuando los líderes son individuos, el liderazgo está inserto en relaciones y

organizaciones sociales y su propósito es realizar algo para un grupo. No es un fenómeno individual o personal.

- *El liderazgo implica un propósito y una dirección.* Los líderes persiguen metas con claridad y tenacidad y responden por su cumplimiento. En algunos casos, le corresponde al líder desarrollar y promover metas grupales; en otros, se trata de un proceso más inclusivo, pero donde el líder es un actor decisivo. Finalmente, hay otros casos donde el liderazgo consiste en centrar el esfuerzo en torno a una visión que se origina en otro lugar.

En el pasado se premiaba a los líderes educativos por una gestión técnica eficiente de las escuelas o de los sistemas (Rosenblum et al, 1994). En la actualidad, un liderazgo educativo orientado a cumplir cualquier objetivo que no sea el aprendizaje escolar es, cada vez más, percibido como ilegítimo e inefectivo. Esta meta del liderazgo, explícitamente centrada en los aprendizajes, no circunscribe el ámbito de los líderes escolares al sistema pedagógico *per se*, como lo hacían las antiguas nociones de liderazgo pedagógico. Más bien, asume que los líderes dirigirán su atención a asegurar que todos los componentes y acciones dentro del sistema educacional apoyen el aprendizaje de los estudiantes. *El liderazgo es un proceso de influencia.* A veces las acciones de los líderes tienen un efecto directo en las metas principales del colectivo, pero muchas veces su acción consiste en influenciar los pensamientos y el actuar de otras personas y establecer las condiciones que les permitan ser efectivos. Esta influencia puede realizarse de manera dirigida, ayudando a las personas a realizar algo específico y acotado o algo muy amplio y transformador, impulsando las aspiraciones y acciones de terceros de manera expansiva y muchas veces impredecible (Burns, 1978).

- *El liderazgo es una función.* Muchos observadores del liderazgo reconocen que éste conlleva un conjunto de funciones no necesariamente relacionadas con un departamento particular o una designación formal. Personas en diferentes roles pueden ejercer labores de liderazgo, aunque muchas veces cuentan con desiguales recursos, habilidades y propensiones para este efecto.
- *El liderazgo es contextual y contingente.* La mayoría de las teorías contemporáneas sobre el liderazgo sugieren que éste se practica de acuerdo a las características de la organización social, las metas fijadas, los individuos involucrados, los recursos y los plazos, además de otros factores, incluidas las características de los propios líderes (Hollinger y Heck, 1996a; Leithwood y Duke, 1999). Así, ninguna fórmula del liderazgo efectivo es aplicable de manera universal.

Con estas orientaciones generales, podemos definir el liderazgo escolar como **la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela**. La labor del liderazgo puede ser realizada por personas que desempeñan varios roles en la escuela. Los líderes formales —aquellas personas que ocupan cargos formales de autoridad— sólo son líderes genuinos en la medida que desempeñen esas funciones. Las funciones del liderazgo pueden realizarse de muchas maneras, dependiendo del líder individual, del contexto y del tipo de metas que se persiguen.

Cuatro afirmaciones fundamentales sobre el liderazgo escolar

En este capítulo presentaremos el complejo cuerpo de investigación existente sobre el liderazgo escolar como un debate en torno a cuatro afirmaciones. En los planteamientos que siguen, nuestro propósito es mostrar que el liderazgo escolar “exitoso” se refiere a orientaciones y prácticas que han demostrado tener un impacto positivo sobre el aprendizaje escolar, ya sea directa o indirectamente, a través de las condiciones escolares o las acciones de terceros.

Afirmación 1: El liderazgo escolar contribuye de manera importante al mejoramiento del aprendizaje escolar

En la larga búsqueda para identificar influencias maleables sobre el aprendizaje estudiantil, no ha sido tarea fácil analizar las contribuciones de los factores relacionados con la escuela, por ejemplo, los antecedentes familiares de los alumnos y otras variables contextuales. Estos elementos no son independientes entre sí y los diferentes enfoques metodológicos sobre mediciones y análisis pueden influir sobre el peso relativo de sus efectos. Sin embargo, en muchos estudios, las características de los alumnos aparecen, de manera persistente, teniendo los más poderosos efectos sobre los logros escolares (Coleman 1966; Jencks et al, 1972; van de Grift y Houtveen, 1999). Y son, por cierto, los factores más susceptibles de cambiar y mejorar por parte de los educadores. Algunos estudios han demostrado que las escuelas pueden reducir de manera significativa los efectos que las condiciones de origen de los alumnos tienen sobre los aprendizajes (por ejemplo, Knapp y Associates, 1995).

Entre las influencias directas de la escuela, las prácticas en aula son muy relevantes. Los estudiantes tienden a aprender más cuando sus profesores tienen sólidas calificaciones formales y cuando utilizan técnicas apropiadas y de calidad, así como un currículo bien diseñado (Brophy y Good, 1986; Monk, 1994; Wang, Haertel, y Walberg, 1992). Los líderes escolares también tienen un efecto sobre el aprendizaje de los estudiantes, pero su incidencia es, a nuestro juicio, más bien indirecta (Hollinger Heck, 1996a).

Las afirmaciones respecto de los efectos del liderazgo sobre el aprendizaje se justifican sobre la base de dos fuentes de datos provenientes de la investigación. Los estudios

cualitativos muchas veces examinan contextos educativos excepcionales en los cuales el aprendizaje escolar está significativamente por sobre o debajo de las expectativas normales. Estos estudios señalan efectos importantes del liderazgo sobre el aprendizaje escolar (véanse, por ejemplo, Gezi, 1990; Levine y Lezotte, 1990; Mortimore, 1993; Scheurich, 1998). Un liderazgo efectivo, según esta fuente, abarca funciones y características, tales como una orientación no conformista, seleccionar y reemplazar de manera rigurosa a los profesores, apartar de la escuela aquellos elementos distractores que no estén centrados en los aprendizajes, monitorear de manera frecuente las actividades escolares, dar sentido, invertir mucho tiempo y energía en el mejoramiento escolar, apoyar a los profesores y desarrollar un liderazgo pedagógico superior.

Adicionalmente, los directores parecen tener algún efecto sobre otros factores relevantes, como son la participación de los padres, el monitoreo del progreso de los estudiantes, el desarrollo de esquemas exitosos de agrupamiento de los alumnos y otras disposiciones organizacionales, así como la coordinación en materia de currículo, y políticas y prácticas de promoción escolar rigurosas y equitativas (Cotton, 1995; Sammons et al, 1995; Scheerens y Bosker, 1997). Los estudios de casos que no parten buscando los efectos del liderazgo sino que concluyen que el liderazgo en sí es relevante en el mejoramiento de la enseñanza, también proveen evidencia convincente (véanse Coburn, 2001; Hamilton, y Richardson, 1995).

La segunda fuente importante de evidencia son los estudios cuantitativos *cuasi* experimentales. El mayor problema con este tipo de investigación es que muchos estudios cuantitativos examinan la relación entre las condiciones organizacionales de la escuela y el desempeño escolar sin incluir de forma explícita mediciones de liderazgo. Estos incluyen estudios sobre la misión y las metas de las escuelas (Hallinger, Bickman, y Davis, 1996); cultura (Nias, Southworth, y Campbell, 1989); alternativas estructurales, como el tamaño de las escuelas, las características académicas del currículo o la asignación de profesores calificados a las clases (Ingersoll, 1999); la participación en la toma de decisiones (Smylie, Lazarus y Brownlee-Conyers, 1996); y las relaciones con los padres y la comunidad en general (Epstein, 2001). Puesto que éstas son condiciones sobre las cuales los líderes escolares pueden tener un impacto considerable, se podría inferir que el liderazgo puede, a través de ellas, ejercer una influencia indirecta sobre los aprendizajes.

En dos estudios iniciales, Barr y Dreeben (1983), y Bidwell y Kasarda (1980) demostraron la importancia de investigar la amplia cadena de influencias existente a lo largo de diferentes contextos educativos —el distrito, la escuela y el aula— para producir un impacto sobre el aprendizaje escolar, pero este enfoque no ha sido muy usado para examinar el impacto directo e indirecto del liderazgo sobre el aprendizaje escolar. Incluso cuando se utiliza este método, es difícil a veces cuantificar los efectos atribuibles al liderazgo. Un ejemplo de este problema es la investigación reseñada por

Burns y Mason (2002). Estos investigadores compararon los resultados de alumnos en clases de un solo grado o nivel y de varios grados en escuelas primarias y encontraron que la composición de las clases permitía explicar los mejores resultados alcanzados en las clases multigrado. Asimismo, encontraron sólidas evidencias de que los directivos asignaban deliberadamente estudiantes específicos a las clases multigrado (Burns y Mason, 1998, 2002), pudiendo así establecer un vínculo claro entre las acciones de los directivos, la composición de la clase y el rendimiento escolar. Pero los comportamientos más propios de los directivos no se incluyeron en el modelo cuantitativo, por lo que no se pudo hacer una estimación de la incidencia de ese efecto.

Sin embargo, existen algunos ejemplos promisorios de investigaciones que describen un modelo razonablemente completo, incorporando variables contextuales y de liderazgo, y señalando algún tipo de logro escolar como elemento resultante. Hallinger y Heck (1996a, 1996b) identificaron más de cuarenta estudios de ese tipo en un período de quince años. Los estudios cuantitativos sobre efectividad de las escuelas que incluían el liderazgo en sus modelos también fueron reseñados por Scheerens y Bosker (1997).

Hallinger y Heck concluyeron que en los estudios que recurren a un modelo más sofisticado los efectos de liderazgo sobre los resultados escolares no siempre eran apreciables y generalmente eran discretos, pero educacionalmente significativos. La variable mediadora más común, a través de la cual los efectos del liderazgo eran evidentes, eran las metas de la escuela, aunque la construcción de dicha visión no siempre estaba definida de manera consistente en todos los estudios. Scheerens y Bosker (1997) llegaron a conclusiones similares. Su exhaustiva revisión de evidencia cuantitativa sugería que los factores pedagógicos relacionados con el aula se justifican por su impacto sobre el rendimiento escolar, y las condiciones organizacionales, como las “altas expectativas” y la “participación de los padres” —factores sobre los cuales los líderes escolares ciertamente tienen alguna influencia— gozan de un moderado respaldo empírico. Otros factores relacionados con el liderazgo, tales como el “liderazgo pedagógico”, el clima dentro de la escuela y la estructura organizacional poseen lo que Scheerens (1992) consideró una “confirmación empírica dudosa”. En general, los factores y las condiciones más próximas al aprendizaje escolar, como las variables pedagógicas, tienen efectos más claros que los factores más distantes, como la organización de la escuela, las condiciones relacionadas con las políticas educativas o el liderazgo escolar. Scheerens y Bosker comprobaron un discreto, aunque estadísticamente significativo, efecto del liderazgo escolar. También concluyeron que cuando se tomaban en cuenta factores contextuales, los efectos del liderazgo se evidenciaban mucho más claramente. Por ejemplo, los estudios contextuales indican que “controlar el liderazgo educativo” está más asociado con una escolarización efectiva en escuelas para alumnos de bajo nivel socioeconómico que en escuelas para alumnos de alto nivel socioeconómico, y que un liderazgo fuerte parece más importante en las escuelas primarias urbanas que en las suburbanas (1997, p. 298).

Otras investigaciones, principalmente aquellas provenientes de la corriente internacional de estudios cuantitativos sobre efectividad escolar, concluyen que, aun cuando el liderazgo sólo explica entre el 3% y el 5% de la variación en el aprendizaje de los alumnos entre las escuelas, representa un cuarto de la variación total (10% a 20%), atribuida a variables relacionadas con la escuela, una vez controlados los factores de ingreso de los alumnos (Creemers y Reetzigt, 1996; Townsend, 2001).

Los desiguales resultados obtenidos en relación a los efectos del liderazgo que entregan estas fuentes de evidencia se pueden explicar, al menos en parte, por decisiones relacionadas con las muestras. La mayoría de los estudios de caso examinan los efectos del liderazgo excepcional en escuelas que más lo necesitan. Por el contrario, los estudios cuantitativos de gran escala presentan efectos promedio de liderazgo entre escuelas muy necesitadas y otras muy productivas, tal vez subestimando los efectos del liderazgo en escuelas en las que éste puede tener el mayor valor.

Pese a estos problemas conceptuales y metodológicos, el impacto del liderazgo educativo sobre el desempeño escolar es demostrable. La mayoría de los efectos del liderazgo son indirectos y parecen funcionar principalmente en relación con la variable organizacional de la misión o las metas de la escuela y a través de factores como el currículo y la entrega de contenidos pedagógicos en el aula.

Afirmación 2: El liderazgo en las escuelas es ejercido en primer lugar por los directores y los profesores, y puede ser distribuido a otros

Liderazgo directivo y liderazgo docente

La mayor parte de la investigación sobre liderazgo escolar se centra en el liderazgo ejercido por los administrativos y los profesores y ha documentado una amplia gama de responsabilidades, estilos y funciones de liderazgo. Una reseña reciente (Leithwood y Duke, 1999) describió veinte diferentes formas de liderazgo directivo que los autores clasificaron en seis enfoques genéricos de liderazgo: pedagógicos, transformacionales, morales, participativos, administrativos y contingentes.

El liderazgo de los profesores puede ser incluso más variado en formas y funciones. Se espera de parte de los profesores que asumen roles formales de liderazgo (incluido el de profesor jefe, jefe de departamento, coordinador de programas especiales o mentor) que desempeñen funciones como representar a la escuela en la toma de decisiones a nivel de distrito (Fullan, 1991); que lideren sub unidades escolares (Cooper, 1993); que estimulen el crecimiento profesional de sus colegas (Wasley, 1991); que defiendan la labor desarrollada por los profesores (Bascia, 1997); y que mejoren los procesos de toma de decisiones dentro de la escuela (Malen, Ogawa, y Kranz, 1990). El liderazgo de los profesores también puede expresarse de manera más informal, por ejemplo, en los roles de apoyo en las comunidades de aprendizaje

profesionales o en las iniciativas de cambio dentro de la escuela (Grossman, Wineburg, y Woolworth, 2001; Wolf, Borko, Elliott, y McIver, 2000).

Existe poca evidencia empírica sobre los efectos del liderazgo formal o informal de los profesores y sus resultados son encontrados. Por ejemplo, el estudio sobre jefes de departamento de Hannay y Denby (1994) reveló que éstos no eran muy efectivos como facilitadores de cambio, debido a su falta de conocimiento y pericia en materia de estrategias de cambio efectivas. Firestone y Fislser (2002) descubrieron que los conflictos entre los profesores que eran líderes informales afectaban negativamente su visión compartida. Varios investigadores han demostrado que la capacidad de los profesores para funcionar como líderes puede verse dificultada por la reticencia del director a compartir su autoridad (Brown, Rutherford, y Boyle, 2000; Scribner, Hager, y Warne, 2002; Smylie, Conley, y Marks, 2002). Por otra parte, Duke, Showers e Imber (1980) comprobaron que una mayor participación de los profesores en la toma de decisiones de la escuela se traducía en una escuela más democrática. Marks y Louis (1997) concluyeron que la participación en la gobernanza interna de la escuela tenía impacto tanto sobre la calidad como sobre el rendimiento escolar. En su estudio sobre iniciativas de educación especial, Mayrowetz y Weinstein (1999) señalan que los profesores y otras personas que no desempeñan roles formales de liderazgo tienen importantes funciones de liderazgo en la promoción de una educación inclusiva para los alumnos con necesidades especiales y que las funciones de liderazgo de muchas personas diferentes tienden a traslaparse, conclusión consistente con la de la investigación anterior de Heller y Firestone (1995).

Tanto el liderazgo de los directivos como el de los profesores implica un ejercicio de influencia sobre las creencias, los valores y las acciones de otros (Hart, 1995). Lo que sí puede resultar diferente es cómo se ejerce esa influencia y con qué fin. Los docentes y los administrativos muchas veces procuran ejercer su liderazgo en relación a aspectos muy diferentes del funcionamiento de la escuela, aun cuando los profesores muchas veces manifiestan un fuerte interés en ampliar sus áreas de influencia (Reavis y Griffith, 1993; Taylor y Bogotch, 1994). Sus recursos de liderazgo también difieren. Por ejemplo, en una escuela tradicional las personas en roles administrativos tienen mayor poder para influir sobre las prácticas en aula; los profesores, en cambio, puede que tengan mayor acceso al poder que emana de su competencia técnica respecto de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En un estudio sobre ocho escuelas primarias, Spillane, Hallett, y Diamond (2003) comprobaron que los docentes tendían a considerar a otros profesores como líderes reales cuando éstos utilizaban capital humano, cultural y social en su trabajo con los demás, mientras que los administrativos eran percibidos como líderes reales principalmente a partir de su capital cultural, especialmente de su manejo de estilos de apoyo interactivos. Por su parte, los profesores generalmente consideraban a los directivos como líderes a partir de su capital humano cuando mostraban una competencia pedagógica basada en la experiencia con algún campo temático específico.

Liderazgo distribuido

Las iniciativas de reestructuración organizacional estimularon la investigación sobre las concepciones de liderazgo distribuido a medida que las estructuras horizontales y orgánicas comenzaron a reemplazar a las estructuras jerárquicas (Banner y Gagne, 1995; Chrispeels, Brown, y Castillo, 2000; Day y Harris, 2002; Murphy y Beck, 1995). El reciente interés por el liderazgo distribuido se funda en la teoría de los “sustitutos para el liderazgo” (Jermier y Kerr, 1997), las teorías sobre cognición situada y distribuida (Brown y Duguid, 1991; Wenger, 1998), y la teoría institucional (Ogawa y Bossert, 1995). Los últimos hallazgos sobre “liderazgo centrado en el aprendizaje” sugieren que éste requiere un conjunto interrelacionado de roles y funciones dentro de la escuela y del sistema, especialmente en el contexto de iniciativas complejas de política (Gronn, 2000; Knapp et al, 2002; Spillane, Halverson, y Diamond, 2001). La evidencia empírica relativa a las características y los efectos del liderazgo distribuido se encuentra en una fase embrionaria de desarrollo, pero los trabajos de investigación en este ámbito se han multiplicado.

Wilson y Corcoran (1988) observaron que en las escuelas secundarias exitosas la fuente del liderazgo cambiaba según cambiaban los problemas y las temáticas. Del mismo modo, Spillane et al (2001) comprobó que la configuración del liderazgo distribuido en escuelas primarias ubicadas en zonas de alta pobreza variaba según el área curricular. Por ejemplo, en el ramo de ciencias los directivos ejercían un liderazgo mínimo, cediendo este rol a profesores muy implicados o a consultores externos o a facilitadores curriculares. Sin embargo, en lenguaje era más probable que los directivos y los profesores con cargos formales de liderazgo (como, por ejemplo, un facilitador de alfabetización) tuvieran una influencia de liderazgo.

A medida que crece el interés por la idea de un liderazgo distribuido, se hace más importante investigar acerca de sus características y sus efectos específicos e identificar los contextos en los cuales esta orientación es más productiva. Adicionalmente, puede resultar provechoso examinar si la suma de todos los liderazgos provenientes de diferentes fuentes de la escuela puede traducirse en una variación significativa en los resultados escolares y en la efectividad de la escuela (Bryman, 1992). Esta intuición aún debe ser confirmada empíricamente en contextos escolares.

Afirmación 3: Un conjunto de prácticas básicas de liderazgo es valioso en prácticamente todos los contextos

La evidencia proveniente de diferentes tipos de escuelas confirma la idea de que algunas prácticas de liderazgo son valiosas en casi todos los contextos (Day et al, 2000; Leithwood, Jantzi, y Steinbach, 1999; Southworth, 1998). Estas prácticas deben considerarse como un componente necesario —pero no suficiente— del repertorio de un líder exitoso. Describir las acciones comunes de los líderes exitosos en la mayoría

de los contextos es más fácil de lo que uno podría imaginar, porque muchos estudios cuantitativos de gran escala han identificado un conjunto relativamente estable de hallazgos. Esta evidencia, proveniente de contextos escolares y no escolares, apunta a tres categorías generales de liderazgo que pueden contribuir al éxito. Hollinger y Heck (1999) llaman a estas categorías “propósitos”, “personas”, y “estructuras y sistemas sociales”. Conger y Kanungo (1998) hablan de “estrategias para elaborar una visión”, “estrategias para construir eficacia” y “estrategias para el cambio de contexto”. Valiéndonos de las denominaciones de Leithwood (1994), describiremos sucintamente estas categorías e ilustraremos algunas prácticas específicas.

Establecer rumbos

Uno de los aspectos primordiales de la labor de liderazgo consiste en ayudar al grupo a desarrollar una comprensión compartida respecto de la organización y de sus metas que pueda traducirse en un propósito o una visión. La práctica de establecer rumbos se materializa de diferentes maneras:

Identificar y articular una visión. Los líderes educativos ayudan a identificar nuevas oportunidades para la escuela y articulan una visión de futuro que puede resultar inspiradora. Cuando las visiones son portadoras de valores pueden llevar a un mayor compromiso por parte de los miembros de la organización y a una disposición hacia un crecimiento profesional permanente (véase, por ejemplo, Hallinger y Heck, 2002).

Para identificar y articular adecuadamente visiones, los líderes deben ser hábiles comunicadores, capaces de centrar la atención y enmarcar los problemas de tal manera que se traduzcan en un discurso productivo y en una toma de decisiones efectivas (Bennis, 1984; Fairhurst y Sarr, 1996). Los líderes deben entender el contexto en que operan y trabajar de manera consistente con todas las personas que representan para promover visiones compartidas (Bennis y Nanus, 1985; Daft, 1992). La gente actúa sobre la base de su comprensión de las cosas; por ende, **los líderes influyen sobre cómo los demás ven el mundo y cómo deciden actuar**. Los líderes también tienen que monitorear el rendimiento y utilizar esa información a medida que se desarrollan y se afinan las metas. Esto requiere habilidad para reunir información y transformarla en un conocimiento servible (Fuhrman, Clune, y Elmore, 1988; Mohrman et al, 1994).

Algunos argumentan que un elemento clave al momento de desarrollar una visión en educación es tener una perspectiva crítica respecto de la escolarización (véase, por ejemplo, Foster, 1989). Ese tipo de perspectiva permite a los líderes identificar prácticas escolares para superar la injusticia y la inequidad y fortalecer la voluntad y la habilidad de la comunidad escolar para resistir esas tendencias (Moore et al, 2002). Sin embargo, hasta el momento existe escasa evidencia empírica para describir cómo esto es implementado por los líderes escolares.

Fomentar la aceptación de metas grupales. Los líderes ayudan a fijar un rumbo, alentando al equipo educativo a desarrollar metas compartidas. Las personas se sienten motivadas por metas que consideran convincentes, desafiantes y factibles (véase, por ejemplo, Ford, 1992). La existencia de esas metas ayuda a las personas a entender la lógica de la organización y a elaborar una identidad dentro de su contexto laboral (Pittman, 1998; Thayer, 1988). Las metas compartidas también permiten orientar la actividad organizacional en una dirección común para lograr el máximo impacto. Importantes prácticas de liderazgo están relacionadas con cómo manejar procesos democráticos y cómo utilizar de manera productiva los conflictos (Beck, 1994). Aun cuando esta estrategia contradice algunas de las normas de individualidad que han caracterizado la práctica docente (Lortie, 1975), es consistente con modelos más recientes de escuelas concebidas como comunidades colegiadas de aprendizaje (Little, 1982).

Generar altas expectativas de rendimiento. Los líderes ayudan a fijar un rumbo a través de acciones que demuestran sus expectativas de calidad y alto rendimiento por parte del equipo educativo. Las altas expectativas de los líderes pueden ayudar a los miembros de la organización a visualizar el carácter desafiante de las metas fijadas y, a la vez, a entender claramente que las expectativas son alcanzables (véase, por ejemplo, Podsakoff et al, 1990).

Desarrollar a las personas

Los líderes promueven la efectividad influyendo sobre las capacidades y motivaciones de integrantes claves de la organización (Lord y Maher, 1993). En las escuelas, esta habilidad depende en parte del conocimiento de los líderes sobre el “núcleo técnico” del aprendizaje y la enseñanza, muchas veces denominado “liderazgo pedagógico”. Pero esta capacidad también depende de lo que se denomina inteligencia emocional de los líderes y que corresponde a su capacidad para conectarse emocionalmente con los demás y ayudarlos a desarrollar sus propios recursos emocionales en el ejercicio de su trabajo (Goleman, Boyatzis, y McKee, 2002).

Ofrecer estímulo intelectual. Los líderes educativos ayudan a generar las preguntas e ideas que producen un cambio en las personas, incitando al equipo educativo a examinar supuestos acerca de su trabajo y a repensar su reformulación. Los líderes ofrecen estímulo intelectual brindando oportunidades para conversaciones profundas sobre enseñanza y escolarización, proporcionando recursos de información, apoyando programas bien organizados de desarrollo profesional e introduciendo nuevas ideas sobre la escuela para su consideración (Leithwood, 1994).

Entregar apoyo individualizado. Los líderes educativos apoyan a sus equipos mostrando respeto y consideración por sus sentimientos y necesidades personales. Esto le asegura al equipo educativo que los problemas que surgirán en el contexto del cambio de sus prácticas serán tomados en cuenta y que se les brindará apoyo (véase, por ejemplo, Louis, Toole, y Hargreaves, 1999). La evidencia reciente sugiere

que la atención personal de un líder hacia sus empleados incrementa los niveles de entusiasmo y optimismo, reduce la frustración, transmite un sentido de misión y aumenta de manera indirecta el rendimiento (McColl-Kennedy y Anderson, 2002).

Proveer un modelo apropiado. Los directores ejercen su liderazgo para desarrollar a las personas estableciendo ejemplos a seguir consistentes con los valores y las metas de la organización. Establecer modelos provee una clara guía para el crecimiento y la acción; también consolida la percepción del equipo educativo respecto de sus propias capacidades y su sentido de auto eficacia.

Rediseño de la organización

Los líderes educativos exitosos desarrollan sus escuelas como organizaciones efectivas que apoyan y aseguran el rendimiento de los profesores y de los estudiantes. Tres tipos de prácticas se asocian de manera general con estos logros:

Fortalecer la cultura escolar. Los líderes influyen sobre la cultura organizacional a través de prácticas orientadas a desarrollar normas, creencias, actitudes y valores compartidos, y promocionando el cuidado y la confianza dentro del equipo educativo. Una sólida cultura escolar agrupa a los miembros en torno a las metas que se ha propuesto la escuela y los valores y las creencias que sustentan esas metas (véanse Leithwood y Jantzi, 1990; Skalbeck, 1991).

Modificar estructuras organizacionales. Los líderes rediseñan las estructuras organizacionales a través de cambios en los equipos y en las tareas asignadas, la calendarización y el diseño del tiempo, los procedimientos operativos rutinarios y el uso de tecnologías y otros recursos materiales, elementos todos que pueden dificultar o facilitar el rendimiento personal y el cumplimiento de metas organizacionales. Los líderes educativos exitosos orientan los cambios estructurales hacia el establecimiento de condiciones positivas para los procesos de enseñanza-aprendizaje (Louis, Kruse et al, 1995).

Construir procesos colaborativos. Los líderes trabajan para aumentar el rendimiento de la escuela brindándole al equipo educativo oportunidades para participar en la toma de decisiones respecto de temas que los afectan y para los cuales su conocimiento es crucial. Esta participación le brinda la certeza al equipo educativo de que puede moldear el contexto organizacional para satisfacer sus propias necesidades, relacionadas con el cumplimiento de determinadas metas (véanse, por ejemplo, Sleepers, Geijsel y van den Borg, 2002).

Afirmación 4: Los líderes exitosos que trabajan con diferentes tipos de alumnos establecen las condiciones necesarias para promover el logro escolar, la equidad y la justicia

Muchos líderes educativos atienden alumnos con diferentes orígenes y características sociales: jóvenes que viven en situación de pobreza o aquellos cuya raza, etnia,

características físicas o mentales, antecedentes culturales o habilidades en su lengua natal se salen del cauce cultural normal. Estos alumnos muchas veces no han tenido muy buen desempeño escolar.

El liderazgo parece ser especialmente crucial en escuelas que atienden estudiantes diversos que a su vez requieren de prácticas diferenciadas. Por ejemplo, se ha descubierto que los efectos del liderazgo sobre los logros escolares son más decisivos en las escuelas que atienden a alumnos de bajo nivel socioeconómico que en aquellas que atienden a alumnos de alto nivel socioeconómico (Hallinger y Heck, 1996a). Desgraciadamente, las investigaciones indican que los aspirantes a líderes educativos suelen resultar especialmente reacios a trabajar en contextos de precariedad socioeconómica, lo que exacerba aún más los desafíos de liderazgo en esas escuelas (Winter y Morgenthal, 2002).

La evidencia sugiere que los líderes escolares exitosos centran sus esfuerzos en cuatro prioridades, las cuales, aunque importantes en todos los contextos, adquieren especial relevancia en escuelas empeñadas en mejorar su capacidad de atender en buenas condiciones a estudiantes de orígenes diversos.

Construir formas potentes de enseñanza y aprendizaje

En las escuelas que muestran grandes avances en resultados escolares los líderes educativos mantienen un claro y consistente foco en mejorar la enseñanza y no aceptan excusas para el incumplimiento de las metas fijadas. Ayudan a los profesores a entender cómo pueden trabajar de manera más efectiva con sus estudiantes y esto aumenta la certeza en los profesores de que pueden lograr una diferencia (Louis y Smith, 1992; Rosenholtz, 1985).

Desarrollar formas potentes de enseñanza-aprendizaje supone poner una especial atención en las problemáticas que surgen a nivel del aula y de la escuela. Por ejemplo, los líderes ponen el acento en la necesidad de que el equipo educativo en su conjunto tenga metas ambiciosas de aprendizaje para todos los estudiantes. Expresan altas expectativas, entre otros, tomando decisiones fundadas respecto de las políticas de promoción de los alumnos (McCoy y Reynolds, 1999; Westbury, 1994) y del tamaño y la composición de los cursos (Finn, 2002; Nye, Hedges, y Konstanropoulos, 1999).

Los líderes exitosos fijan altos estándares respecto del currículo escolar. Desafortunadamente, el currículo en escuelas que atienden a alumnos de condiciones diversas y en situación desventajosa está muchas veces circunscrito a habilidades y conocimientos básicos, y carece en gran medida de sentido para los alumnos. Knapp y asociados (1995), Gamoran et al (1995), Reyes, Scribner y Scribner (1999), y Scheurich (1998), entre otros, han investigado acerca de las dimensiones de un currículo desafiante que pueda ser efectivo con estudiantes de bajos resultados o marginalizados.

En estos contextos de diversidad, los alumnos pueden beneficiarse de un tipo de enseñanza receptiva en la cual los contenidos pedagógicos estén orientados a forjar valores, conocimientos, habilidades y patrones discursivos asociados con los antecedentes culturales de los alumnos (Foster, 1995; Ladson-Billings, 1994). Los líderes escolares promueven una enseñanza culturalmente receptiva, demostrando ellos mismos un enfoque culturalmente receptivo en sus relaciones con los padres, profesores y estudiantes (Riehl, 2000).

En escuelas que atienden poblaciones diversas, el aprendizaje escolar también parece aumentar cuando hay una coherencia en el programa de estudios. Esto requiere un sólido liderazgo para seleccionar y adoptar un marco general común y transformarlo en una prioridad para la escuela, alentar a los profesores a trabajar en colaboración y proporcionar una capacitación permanente al equipo educativo en el uso de este marco general de trabajo (Newman et al, 2001).

Finalmente, hay creciente evidencia de que el aprendizaje escolar es más bajo en las escuelas que atienden alumnos provenientes de contextos de diversidad o en situación desventajosa debido a que, por lo menos en parte, estas escuelas reciben a los profesores menos calificados y son incapaces de retener a los profesores calificados (Darling-Hammond y Youngs, 2002). En estas escuelas, los procesos de enseñanza-aprendizaje se ven potenciados cuando los líderes utilizan todos los medios posibles para atraer y retener a buenos profesores.

Crear comunidades sólidas en la escuela

Los líderes efectivos, en las escuelas que atienden a grupos heterogéneos de estudiantes, promueven un sentido de comunidad entre todos los miembros de la escuela, incluidos los estudiantes, los profesores, los familiares, y otros.

Unas pocas pero convincentes fuentes de evidencia también sugieren que los alumnos se benefician cuando los profesores en una escuela forman una sub comunidad de “aprendizaje profesional” (Bryk y Driscoll, 1988; Newmann y Associates, 1996). La comunidad profesional estimula el desarrollo de las capacidades pedagógicas de los profesores, refuerza la coherencia del programa de estudios y aumenta el sentido de responsabilidad y el control sobre el aprendizaje de los alumnos. Los líderes escolares, sean éstos administrativos o profesores, ayudan a desarrollar una comunidad profesional poniendo atención sobre el desarrollo individual de los profesores y creando y apoyando las condiciones estructurales y los recursos humanos y sociales que sustentan a la comunidad. Las condiciones estructurales incluyen elementos como el tamaño de la escuela y las disposiciones relativas al equipo educativo que facilitan la colaboración, el tiempo adicional para la planificación docente y las oportunidades para la toma de decisiones de los profesores. Los recursos humanos y sociales

incluyen el liderazgo de apoyo, las políticas y prácticas que crean una atmósfera de apertura a la innovación, retroalimentación sobre desempeño en las tareas pedagógicas y oportunidades de desarrollo profesional (Louis, Marks, y Kruse, 1996).

Nutrir el desarrollo de culturas educativas en las familias

Las condiciones sociales relacionadas con la pobreza, como son la movilidad residencial, rupturas familiares y salud precaria ciertamente afectan la capacidad de los alumnos de concentrarse y lograr buenos resultados en la escuela (véanse Dillard, 1995; Englert, 1993; Gezi, 1990; Natriello, McDill, y Pallas, 1990; Portin, 2000). Más allá de estos datos, otras condiciones e interacciones familiares arrojan poderosas luces acerca de los efectos que tienen los antecedentes familiares sobre el aprendizaje de los alumnos (Lee, Bryk, y Smith, 1993). Estas condiciones e interacciones constituyen lo que se conoce como la cultura educativa familiar.

En el núcleo de las culturas educativas familiares están los supuestos, normas y creencias que detenta la familia respecto del trabajo intelectual, en general, y del trabajo escolar, en particular. Otras dimensiones básicas incluyen hábitos laborales de la familia, orientación y apoyo académico, aspiraciones académicas y ocupacionales de los padres o tutores respecto de sus hijos, condiciones adecuadas de salud y nutrición y elementos físicos en el hogar relacionados con el trabajo académico (Henderson y Berla, 1994; Walberg, 1984). Estas condiciones están relacionadas con el logro escolar, como lo evidencian numerosas investigaciones (véanse Finn, 1989; Rumberger, 1987; Scott-Jones, 1984). Cuando las escuelas brindan apoyo a las familias para que desarrollen una fuerte cultura educativa en el hogar, los niños provenientes de estratos bajos y con orígenes culturales diversos alcanzan puntajes cercanos a los esperados para los niños de clase media. También suelen aprovechar una amplia gama de oportunidades educativas una vez graduados de la escuela secundaria (Henderson y Berla, 1994).

Los líderes escolares ayudan a las familias a desarrollar culturas educativas robustas abogando por una educación potente y por una buena coordinación de los servicios de apoyo. La educación de los padres ayuda a las familias a adquirir recursos y competencias para apoyar la educación de sus hijos. Ésta puede brindarse a través de reuniones grupales, cursos, boletines, visitas al hogar, reuniones vecinales, consultas telefónicas y la entrega de recursos de audio, video e impresos (Epstein, 1996, 2001).

La investigación sobre la efectividad de los programas educativos para los apoderados adolece de ciertas debilidades metodológicas (Mattingly et al, 2002), pero hay motivos para creer que ciertas intervenciones bien diseñadas e implementadas entregan una valiosa información, apoyo material, refuerzo emocional,

orientación terapéutica, y desarrollo de habilidades (Gorman y Balter, 1997). Los programas educativos para los apoderados, cuando están bien concebidos, apuntan a llegar a todas las familias y reconocen que éstos están más relacionados con la educación de los niños que lo que los educadores presumen (Epstein, 2001). Estos programas permiten a los padres compartir con la escuela su pericia respecto de sus hijos brindándole a ésta información sobre los “fondos de conocimiento” familiares que pueden ser utilizados para reforzar el vínculo entre el hogar y la escuela e incrementar los aprendizajes del alumno (Delgado-Gaitan, 1991; Moll et al, 1992). Son culturalmente sensibles y específicos, muestran de manera explícita una aceptación de las diferentes formas de criar a los niños, de las estructuras familiares particulares y de formas preferidas de interacción social dentro de las familias.

Los líderes escolares también apoyan las culturas educativas familiares ayudando a coordinar servicios sociales diseñados para satisfacer una amplia gama de necesidades de los alumnos y de las familias (Dryfoos, 1994). Los servicios sociales integrados pueden acrecentar el acceso y control sobre los servicios que reciben las familias y ayudar a que la asistencia social sea congruente con las culturas y las necesidades de las familias y de las comunidades. La evidencia sugiere que los líderes educativos pueden ayudar en tales esfuerzos desarrollando con todos los interesados una visión y unas metas comunes; distribuyendo de manera flexible el liderazgo entre las personas y los grupos de interés; asegurando una comunicación adecuada y resolviendo los conflictos de manera proactiva; empoderando a los alumnos, padres y miembros de la comunidad para que tomen decisiones acerca de sus necesidades y servicios; e incorporando el lenguaje del hogar de los apoderados en la entrega de los servicios (Smrekar y Mawhinney, 1999).

Expandir el capital social de los estudiantes valorizado por las escuelas

El capital social consiste en los “activos” adquiridos por las personas a través de sus familias y sus relaciones con los demás (Coleman, 1988; Driscoll y Kerchner, 1999). Estos activos, tales como el conocimiento y la información, las normas y las oportunidades de que disponen a través de amplias redes sociales, brindan recursos que ayudan a los niños y sus familias a navegar de manera más exitosa a través de los desafíos de la escolaridad.

Algunos alumnos tienen culturas educativas familiares y recursos de capital social poderosos y bien desarrollados, pero que difieren de los que las escuelas normalmente esperan (Heath, 1983; Moll et al, 1992). Otros tienen acceso limitado a los activos de capital social. Los líderes educativos exitosos ayudan a los estudiantes a hacer uso de su propio capital social y a acrecentarlo, aumentando así sus posibilidades de éxito escolar.

Por una parte, los líderes pueden aumentar la proporción de capital social que es valorada por la escuela. La ignorancia y los prejuicios pueden llevar a los educadores a no valorar el conocimiento y otras formas de capital social que traen los estudiantes a la escuela. Por otra, los líderes pueden ayudar a crear asociaciones significativas con los padres y las comunidades. Estas asociaciones pueden ayudar a consolidar las redes que les brindan capital social a los estudiantes. Las asociaciones tienen más probabilidades de ocurrir cuando los educadores trabajan de manera explícita para crearlas (Epstein, 2001).

Los líderes escolares también pueden incrementar el capital social de los alumnos ayudando a establecer prácticas no discriminatorias y socialmente justas a través de una educación anti racista y de programas similares para profesores y alumnos (Del, 1996; Solomon, 2002). A nivel individual, este tipo de educación apunta a eliminar comportamientos que tienen un impacto negativo sobre personas que experimentan discriminación. A nivel organizacional e institucional, la educación anti racista examina de manera crítica y altera las estructuras y políticas que refuerzan y reproducen la inequidad y la injusticia. Cierta evidencia disponible indica que la educación anti racista es efectiva. Por ejemplo, Lawrence y Tatum (1997) comprobaron que, tras participar en una actividad voluntaria de desarrollo profesional anti racista, más de la mitad de la muestra de 84 educadores suburbanos blancos (que incluía profesores, administrativos y otros profesionales) modificaron sus prácticas de tres formas sustantivas: mejorando sus relaciones interpersonales con los estudiantes, profesores y apoderados respecto a temas de raza y cultura; transformando su currículo; y ayudando a terceros a mejorar los servicios de apoyo y prácticas de inserción para los alumnos de color en sus escuelas.

Conclusión

Las iniciativas en aras de un mejor liderazgo educacional deberían fundarse en el conocimiento sólido y aceptado sobre liderazgo con que ya contamos en la actualidad. En este capítulo hemos revisado evidencias basadas en la investigación sobre las funciones y los efectos del liderazgo, así como resultados de investigación sobre los desafíos clave del liderazgo educativo. Este capítulo no abarca todo lo que ya se sabe sobre liderazgo; se podría escribir mucho más al respecto. Sin embargo, aún hay muchas lagunas en nuestro conocimiento sobre el liderazgo educativo efectivo. Las áreas que requieren investigación se delinearán de manera más detallada en los capítulos siguientes. Es de esperar que este artículo y el libro en su conjunto estimulen nuevas elaboraciones y debates provechosos entre los practicantes, los encargados de la elaboración de políticas y académicos que son parte —y apoyan— el ejercicio del liderazgo educativo.

Efectos del liderazgo transformacional sobre las condiciones organizacionales y el compromiso de los alumnos con la escuela*

Kenneth Leithwood y Doris Jantzi

Resumen

La mayoría de las iniciativas que apuntan a una reestructuración escolar suponen la existencia de un desarrollo significativo de capacidades por parte de los individuos y de las organizaciones en su conjunto. También dependen de altos niveles de motivación y compromiso para resolver los problemas sustanciales relacionados con la implementación de esas iniciativas de reestructuración. Tradicionalmente, los enfoques transformacionales sobre liderazgo han sido considerados productivos bajo esas condiciones y la evidencia sugiere que las prácticas transformacionales sí contribuyen al desarrollo de capacidades y de compromiso. Sin embargo, disponemos de mucho menos evidencia para comprobar si esas prácticas transformacionales efectivamente se traducen en cambio organizacional y en mejores resultados organizacionales. Para explorar los efectos relativos de las prácticas de liderazgo transformacional sobre determinadas condiciones organizacionales y sobre el compromiso de los alumnos con la escuela, se utilizaron datos de una muestra de 1.762 profesores y 9.941 alumnos en un gran distrito escolar. Los resultados mostraron efectos marcados y significativos de este liderazgo sobre las condiciones organizacionales y efectos totales moderados, pero aun así significativos, sobre el compromiso de los alumnos.

La mayoría de las reformas escolares suponen la existencia de un desarrollo significativo de capacidades por parte de los individuos y de las organizaciones en su

* Fuente: The effects of transformation leadership on student engagement with school, *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129).

conjunto. Así, por ejemplo, las iniciativas de reforma pedagógica, que se inscriben en el movimiento “enseñar para comprender” (véase Ball y Rundquist, 1993), muchas veces requieren que los profesores:

...piensen en los contenidos de la materia con nuevos enfoques... [estén] mucho más atentos y receptivos al pensamiento de los alumnos... y [que se vuelvan] más osados en su reflexión (Putnam y Borko, 1997, p. 1229).

Iniciativas como ésta también suponen altos niveles de motivación y compromiso de parte del equipo educativo de las escuelas para resolver los complejos problemas asociados con su implementación. “Las publicaciones sobre la reforma”, señalan Putnam y Borko, “no ilustran ni entregan recetas concretas acerca de cómo debiera ser esta nueva forma de docencia”. Esta afirmación podría extrapolarse a la mayoría de las iniciativas de reforma. Como resultado de lo anterior, la posibilidad de que una iniciativa de reforma mejore realmente la calidad de la educación o simplemente se transforme en otro “remedio fatal” (Seiber, 1981) depende del trabajo de quienes la implementan. Y el grado de avance depende en gran medida de su grado de compromiso y de sus capacidades.

Los enfoques transformacionales del liderazgo han sido considerados de larga data predictivos bajo condiciones fundamentalmente iguales a las que enfrentan las escuelas en que se centra la reforma (Yukl, 1994; Leithwood, 1994). Un gran volumen de literatura sugiere que las prácticas transformacionales contribuyen efectivamente al desarrollo de capacidades y compromiso (véase Yammarino et al, 1998). Sin embargo, existe mucho menos evidencia como para determinar si estos efectos socio-psicológicos se traducen efectivamente en un cambio organizacional y en mejores resultados, especialmente en contextos escolares (para una reseña reciente de esa evidencia, véase Leithwood et al, 1996). El propósito de este estudio fue explorar este punto.

Marco de referencia

Este artículo es el tercero en una serie de estudios relacionados con los efectos de diferentes formas y fuentes de liderazgo, valiéndonos de dos bases de datos relativamente grandes y comparables entre sí (Leithwood y Jantzi, 1998, 1999). Cada uno de estos estudios ha estado guiado por un marco de referencia consistente en las mismas variables mediadoras y dependientes, pero enfocadas en una diferente variable independiente (de liderazgo). De acuerdo con este marco, la influencia del liderazgo sobre el compromiso de los alumnos con la escuela está mediada por las condiciones existentes, tanto a nivel de la escuela como del aula. Las condiciones existentes en la escuela influyen directamente sobre el compromiso de los estudiantes;

también lo hacen de manera indirecta sobre las condiciones existentes en el aula. La cultura educativa familiar es una variable que influye, no sólo en el compromiso de los alumnos, sino también en las condiciones de la escuela.

Liderazgo transformacional

El liderazgo transformacional forma parte de un conjunto de enfoques teóricos relacionados, denominados por Bryman (1992) como “nuevo liderazgo”. Sólo en recientes años se ha vuelto objeto de una investigación empírica sistemática en contextos escolares. Como ya hemos señalado, este enfoque sobre liderazgo apunta fundamentalmente a fomentar el desarrollo de capacidades y un mayor grado de compromiso personal con las metas organizacionales por parte de los colegas de los líderes. Se presume que una mayor capacidad y un mayor compromiso se traducen en un esfuerzo adicional y en una mayor productividad (Burns, 1978; Bass, 1985).

La autoridad e influencia asociadas con esta forma de liderazgo no están necesariamente identificadas con las personas que ocupan cargos administrativos formales, aun cuando la literatura, en general, adopta sus perspectivas. Los miembros de la organización más bien atribuyen dicha capacidad a cualquier persona capaz de inspirar compromiso con las aspiraciones colectivas y al deseo de un dominio personal y colectivo sobre las capacidades necesarias para realizar esas aspiraciones.

La literatura actual sobre liderazgo ofrece un concepto no unitario de liderazgo transformacional. Kowalski y Oates (1993), por ejemplo, aceptan la afirmación inicial de Burn (1978) en el sentido de que el liderazgo transformacional representa la trascendencia del propio interés, tanto por parte de los líderes como de las personas lideradas. Dillard (1995, p. 560) prefiere la variante de Bennis (1959) que se refiere al liderazgo transformativo “como la habilidad de una persona para alcanzar el alma de otras personas de manera tal que eleva su conciencia humana e inspira el propósito humano que es la fuente de poder”. Leithwood (1994) se vale de otra variante de Burns, basada esta vez en la teoría bifactorial, en la que los liderazgos transaccional y transformacional representan los extremos opuestos de un continuo de liderazgo. Bass sostiene que ambos pueden en realidad ser complementarios. Leithwood identificó seis factores que conforman el liderazgo transformacional. Sin embargo, Hipp y Bredeson (1995), redujeron los factores a cinco en su análisis sobre la relación entre los comportamientos de liderazgo y la eficacia de los profesores. Gronn (1996) hace notar la estrecha relación que existe en gran parte de la literatura actual entre los enfoques del liderazgo transformacional y del liderazgo carismático, así como la explícita omisión de la noción de carisma en algunas concepciones actuales de liderazgo transformacional.

El modelo de liderazgo transformacional, desarrollado a partir de nuestra propia investigación en escuelas, incluidos los estudios analíticos factoriales, describe el liderazgo transformacional a partir de seis dimensiones: **crear una visión y metas para la escuela; brindar estimulación intelectual; ofrecer apoyo individualizado; simbolizar las prácticas y los valores profesionales; demostrar expectativas de alto desempeño; y desarrollar estructuras para fomentar la participación en las decisiones de la escuela** (Leithwood, 1994; Leithwood et al, 1999). Cada dimensión está asociada con prácticas de liderazgo más específicas y los procesos de solución de problemas utilizados por los líderes transformacionales también han sido descritos (Leithwood y Steinbach, 1995).

La mayoría de los modelos de liderazgo transformacional son defectuosos por su subrepresentación de las prácticas transaccionales (que nosotros consideramos “gerenciales” por naturaleza). Estas prácticas son fundamentales para la estabilidad organizacional. Por ello hemos agregado recientemente cuatro dimensiones relacionadas con la gestión a nuestro propio modelo, basándonos en una revisión de la literatura relevante (Duke y Leithwood, 1994). Estas dimensiones, también medidas en este estudio, incluyen **manejo del equipo educativo, apoyo pedagógico, monitoreo de las actividades escolares y foco en la comunidad**.

Existe un reducido pero elocuente volumen de evidencia empírica acerca de los efectos de esta forma de liderazgo sobre una amplia gama de resultados organizacionales y escolares cuando es ejercida por los directivos (Leithwood et al, 1996). Nuestro estudio contribuye a esta literatura de dos maneras. Primero, examina los efectos de las prácticas transformacionales ejercidas no sólo por las personas que ocupan puestos administrativos, lo que constituye potencialmente una forma distribuida de liderazgo transformacional. Segundo, se centra en un resultado escolar especialmente relevante —el compromiso de los alumnos— para el cual no existe evidencia previa referida a los efectos del liderazgo.

Condiciones existentes en la escuela

Los estudios que investigan sólo acerca de los efectos directos del liderazgo sobre los logros escolares tienden a presentar resultados estadísticamente débiles o no concluyentes, mientras que aquellos que incluyen variables mediadoras y/o moderadoras en sus diseños tienden a mostrar efectos significativos (Hallinger y Heck, 1996a). Puesto que la mayoría de los efectos del liderazgo escolar sobre los alumnos están mediados por las condiciones existentes en la escuela, identificar aquellas condiciones alterables que pudieran tener efectos directos sobre los alumnos e investigar acerca de las características y la fuerza de la relación entre éstas y el liderazgo es un gran desafío

para la investigación sobre el liderazgo. En su reseña de 1996, Hallinger y Heck presentaron evidencia según la cual sólo una variable mediadora —las metas de la escuela— interactuaba de manera consistente con el liderazgo directivo. Una explicación posible para esos magros resultados puede ser la insuficiente importancia atribuida por los investigadores a las variables mediadoras escogidas por ellos (Hosking y Morley, 1988). Basándose directamente en estudios previos de Leithwood (1994), y Ogawa y Bossert (1995), y valiéndose de evidencia proveniente de sus dos reseñas de 1996, Hallinger y Heck (1998) han propuesto cuatro condiciones existentes en la escuela a través de las cuales el liderazgo puede ejercer su influencia. Estas condiciones son: propósitos y metas; estructura de la escuela y redes sociales; personas; y cultura organizacional. En este estudio escogimos tres de esas cuatro variables, junto con otras no identificadas por Hallinger y Heck. En un análisis factorial realizado como parte de nuestro estudio anterior (Leithwood y Jantzi, 1998), todas estas condiciones se relacionaron con el mismo factor.

“**Propósitos y metas**”, una de las condiciones existentes en la escuela e incluida en nuestro marco de referencia, comprende lo que los miembros de la escuela llaman propósitos y orientaciones explícitas e implícitas para la escuela. También considera hasta qué grado estos propósitos y orientaciones son considerados como una meta decisiva y desafiante para las prácticas personales y para los esfuerzos colectivos del personal en aras del mejoramiento escolar. Las evidencias de nuestras reseñas sugieren que esos propósitos contribuyen a la efectividad de la escuela, por ejemplo, en la medida que las personas están conscientes de ellos, y en la medida que los perciben como claros, significativos, útiles, actuales, congruentes con las orientaciones del distrito, y que reflejan importantes valores educativos. Esta variable tiene una semejanza cercana con lo que Stringfield y Slavin (1992) denominan “metas significativas” y lo que Reynolds et al (1996) llaman “visión y metas compartidas”. Es la única variable mediadora que, según Hallinger y Heck (1996b), interactuaba de manera consistente con el liderazgo directivo en los cuarenta estudios empíricos incluidos en su reseña.

Aunque conceptualmente forman parte de la variable de propósitos de Hallinger y Heck (1998), utilizamos la variable “**planificación escolar**” como una condición separada en nuestro estudio. Incluye los medios explícitos utilizados para decidir respecto de la misión y las metas y de las acciones que deben emprenderse para su cumplimiento. Los procesos de planificación contribuyen a la efectividad de la escuela, por ejemplo, en la medida que logran fundir las necesidades locales y las metas del distrito escolar en una visión escolar compartida (Mortimore, 1993; Hargreaves y Hopkins, 1991).

“**Cultura organizacional**” es la tercera variable mediadora a nivel de la escuela incluida en nuestro estudio. Hallinger y Heck (1998) sugieren que esta variable se centra en la importancia de desarrollar significados y valores compartidos. Para efectos de este estudio, se definió la cultura organizacional como las normas, los valores, las creencias y presunciones que moldean las decisiones y prácticas de sus integrantes. La contribución de la cultura a la efectividad de la escuela depende, por ejemplo, del contenido de estas normas, valores, creencias y presunciones (es decir, que estén centradas en los alumnos). Influye también hasta qué punto son compartidas y si fomentan el trabajo colaborativo. Esta variable comparte elementos del “entorno de aprendizaje” y del “consenso y la planificación conjunta” de Reynolds et al (1996) a la que Scheerens (1997), y Creemers y Reetzig (1996) se refieren.

La cuarta condición escolar incluida en este estudio, “**estructura y organización**”, fue definida como el tipo de relaciones establecidas entre las personas y los grupos dentro de la escuela, y entre las escuelas y sus actores externos. Como lo señala Hallinger y Heck (1998):

..el liderazgo está vinculado con roles organizacionales y las redes de relaciones entre roles porque esta red es la que constituye el sistema organizacional (Hallinger y Heck, 1998, p. 173).

Estas relaciones contribuyen a la efectividad de la escuela, por ejemplo, cuando apoyan los objetivos del currículo y los requerimientos para la entrega de contenidos pedagógicos. La estructura y organización también contribuye a la efectividad de la escuela cuando facilita el trabajo del equipo educativo, el aprendizaje profesional y las oportunidades para la colaboración. Esta variable incluye elementos de lo que Reynolds et al (1996) incluyen en “visión y metas compartidas”, así como en el *ethos* escolar o “entorno de aprendizaje”.

La **recopilación de datos y la toma de decisiones** fue la última variable incluida dentro de las condiciones de la escuela en el marco general de nuestro estudio. Esta variable incluía el tipo de información y la calidad de la información recopilada para la toma de decisiones en la escuela, las formas en que los miembros de la escuela hacen uso de esa información y cómo están involucrados en las decisiones. Por ejemplo, las escuelas se benefician cuando la información es recopilada de manera sistemática, es variada y está ampliamente disponible para la mayoría de los miembros para la toma de decisiones. Esta variable se refleja en la importancia asignada al “monitoreo del progreso escolar” (Reynolds et al, 1996; Mortimore, 1993) al igual que el amplio consenso actualmente existente respecto de la contribución a la efectividad organizacional que implica la participación de los miembros de la organización en la toma de decisiones (Lawler, 1986; Conley, 1993).

Condiciones existentes en el aula

La inclusión de las condiciones existentes en el aula, en este estudio, va más allá del conjunto de variables mediadoras sugeridas como importantes en los estudios sobre liderazgo directivo de Hallinger y Heck (1998). Aunque existe una considerable cantidad de evidencia que indica que las condiciones en el aula contribuyen sustancialmente más a los logros escolares que las condiciones en la escuela (Bosker et al, 1990), se desconoce la fuerza de la relación entre esas condiciones y el compromiso de los estudiantes. Si el compromiso de los alumnos es una variable tan relevante como nosotros lo sostenemos en este estudio, es necesario comprender de manera exhaustiva las vías a través de las cuales el liderazgo influye sobre éste.

Al respecto, se incluyeron dos condiciones propias del aula: **servicios pedagógicos y políticas y procedimientos**. Estas condiciones se relacionaron con el mismo factor en nuestro estudio anterior (Leithwood y Jantzi, 1998). Los **servicios pedagógicos** fueron definidos como las intervenciones de los profesores hacia los alumnos que apuntan a estimular su crecimiento educativo. Las prácticas asociadas con esta variable incluían, por ejemplo, la planificación en la entrega de contenidos pedagógicos, la consideración de principios de aprendizaje, la especificación de metas pedagógicas apropiadas, decisiones sobre el contenido curricular y el uso del tiempo pedagógico. Muchos estudios avalan la importancia de estas y otras variables estrechamente relacionadas con los logros de los alumnos (Reynolds et al, 1996; Creemers y Reetzig, 1996).

La variable de **políticas y procedimientos** fue definida como las pautas para la toma de decisiones y la acción en la escuela. Aunque no se refieran directamente a las prácticas en aula, cuando las políticas en la escuela están orientadas hacia los alumnos, fomentan un crecimiento profesional permanente en el equipo educativo y promueven la asignación de recursos en función de las prioridades de la escuela sin sofocar la iniciativa individual. Cabe esperar que su contribución a la práctica en aula sea significativa. Al menos un respaldo indirecto a esta variable puede hallarse en la evidencia relacionada con la influencia que tienen las “altas expectativas”, la “consistencia” y el “control” sobre los efectos de la escuela (Mortimore, 1993; Creemers, 1994).

Compromiso de los alumnos con la escuela

El compromiso de los alumnos con la escuela tiene componentes conductuales y afectivos. El grado de participación de los alumnos en las actividades escolares, tanto dentro como fuera del aula, es el componente conductual. El componente afectivo es el grado de identificación de los alumnos con la escuela y su sentido de pertenencia a ésta. Tal como se definió y midió en este estudio, el compromiso de los alumnos es muy similar a la variable de “cohesión social” utilizada por Oxley (1997) como

variable dependiente para su análisis de los efectos que tienen las características específicas de las escuelas “comunitarias” en los alumnos.

En este estudio, el compromiso de los alumnos fue escogido como la variable dependiente por varias razones. Una de ellas fue la voluntad de ampliar nuestra comprensión sobre los efectos del liderazgo, más allá de los logros en matemáticas y lenguaje. Estas mediciones de logro escolar han sido utilizadas como variables dependientes en la gran mayoría de los estudios sobre liderazgo escolar publicados hasta la fecha, no porque sean las únicas variables o porque sean siempre las más adecuadas, sino porque están disponibles para la investigación a un costo muy bajo o sin costo para el investigador. Puesto que el equipo de investigación tenía que recopilar por su propia cuenta todas las mediciones de resultados escolares utilizadas en este estudio, se eligió una medición que ampliaría la base de conocimiento respecto del alcance de los efectos del liderazgo.

La elección del compromiso de los alumnos se funda también en otros cuatro argumentos. Primero, para muchos alumnos la deserción escolar es el último paso en un largo proceso de descompromiso gradual y de reducida participación en el currículo formal de la escuela, así como en el co-curriculum y la vida social más informal de la escuela. Revertir ese descompromiso es un paso necesario para lograr los ambiciosos resultados a que aspira la mayoría de las iniciativas actuales de reforma educativa. Es muy probable que se pueda predecir con certeza las tasas de retención escolar a partir de las estimaciones del grado de participación e identificación de los alumnos (Finn, 1989). Segundo, algunos de los factores que hacen que los alumnos puedan entrar en una situación de riesgo pueden pesquisarse muy prematuramente en las experiencias preescolares y escolares de los niños y niñas. Los patrones de participación e identificación del alumno ya son sensibles a las consecuencias de esos factores desde los primeros años de enseñanza. Un cambio en el grado de participación e identificación de un alumno es un síntoma fiable de problemas que deben ser atendidos lo antes posible (Lloyd, 1978). Finalmente, al menos un volumen modesto de evidencia sugiere que el compromiso del estudiante es un elemento predictor de variación en resultados escolares, como el desempeño en ciencias sociales, matemáticas y lenguaje (Finn y Cox, 1992; Bredschneider, 1993; Dukelow, 1993).

Nuestra tendencia a medir y entender la participación e identificación de los alumnos comenzó con el trabajo de Jeremy Finn. En su artículo “Abandonando la escuela” (1989), Finn presenta un modelo donde explica el compromiso permanente con la escuela en función de la participación en las actividades escolares, la cual, junto con otros factores, se traduce en un desempeño exitoso. Este desempeño fortalece la autoestima y promueve la creación de lazos o identificación con la escuela.

Un constructo central en el modelo de Finn es la identificación con la escuela. Los términos “afiliación”, “involucramiento”, “apego”, “compromiso” y “lazos” abarcan las dos ideas que, según sugiere Finn (1989), constituyen una buena definición de trabajo de la identificación:

En primer lugar, los alumnos que se identifican con la escuela tienen internalizado un sentido de pertenencia, es decir, se sienten claramente parte del entorno escolar y sienten que la escuela constituye parte importante de su propia experiencia. Segundo, estos individuos valoran el éxito en sintonía con metas relevantes para la escuela (p. 123).

Se ha podido verificar que la identificación y el compromiso con la escuela, como sentimiento propio, median en una amplia gama de resultados conductuales y de desempeño entre los alumnos, como se señalara anteriormente.

El segundo constructo central en el modelo es el comportamiento declarado, es decir, la participación efectiva de los alumnos en las actividades escolares. Finn identifica cuatro niveles de participación y sugiere una relación positiva muy patente entre estos niveles y el grado de identificación de los alumnos con la escuela. El nivel 1 de participación implica aceptación de la necesidad de atender a la escuela, estar preparado para las tareas escolares y responder a las instrucciones de los profesores. En el nivel 2, los alumnos toman iniciativas en la sala de clase, son entusiastas y ocasionalmente dedican tiempo adicional al trabajo escolar. El nivel 3 implica participación en las actividades escolares al margen del currículo formal, es decir, las actividades sociales y co-curriculares de la escuela, además de una gran participación en el trabajo académico. La participación en la gobernanza de la escuela es el cuarto nivel de participación en el modelo de Finn. En el presente estudio, se utilizó la media de estos cuatro niveles como medida de participación.

Finn conceptualizó el modelo de participación-identificación como un ciclo de desarrollo que incluía otras variables. La participación en la escuela es esencial para el éxito del desempeño escolar, aun cuando éste también está influenciado por las percepciones de los alumnos acerca de la calidad de su formación pedagógica y de sus propias habilidades (que tal vez se entienden mejor con el término de auto-eficacia). La calidad de la formación pedagógica también influye en la participación. Un desempeño exitoso influye sobre el sentido de pertenencia de los alumnos y su valoración de las metas relacionadas con la escuela. Esta identificación, a su vez, tiene un efecto positivo en la participación. Aunque se reunieron datos acerca de esas variables en el modelo, además de la participación e identificación, no fueron utilizadas en este estudio.

Cultura educativa familiar

En este estudio, la cultura educativa familiar —variable moderadora— fue utilizada en lugar de mediciones más usuales sobre el nivel socioeconómico para representar los resultados escolares a partir de las fuentes del hogar y de la familia. Históricamente, el nivel socioeconómico ha sido el elemento predictor más poderoso del éxito de los alumnos en la escuela (véase Coleman, 1966; Bridge et al, 1979). También se ha podido comprobar su influencia sobre la forma de liderazgo que adoptan los directivos (Hallinger et al, 1996). De ahí la flecha en la figura 1 que significa la influencia que fluye de la cultura educativa familiar al liderazgo escolar. Pero el nivel socioeconómico es un valor de referencia bruto, que encubre una multitud de interacciones familiares que tienen poderosas consecuencias en materia educativa. Estas interacciones varían enormemente entre las familias y muchas veces están relacionadas, por ejemplo, con el ingreso del grupo familiar. Por ello, optamos por el concepto de “cultura educativa familiar” en lugar del nivel socioeconómico como variable moderadora para este estudio.

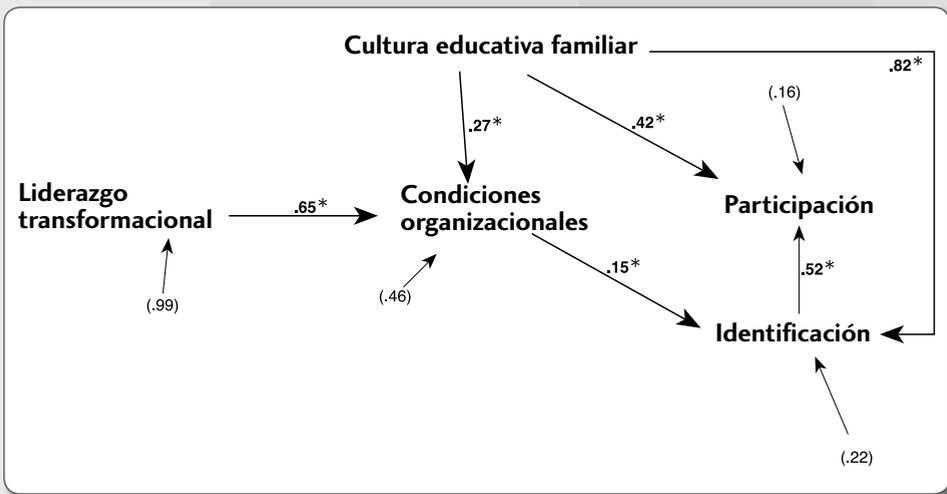
La cultura educativa familiar incluye las presunciones, normas, valores y creencias que tiene la familia acerca del trabajo intelectual, en general, y del trabajo escolar, en particular, y las condiciones que promueven para el desarrollo de ambos.

Se utilizaron seis estudios de referencia como fuentes para las ocho dimensiones relacionadas con la cultura educativa familiar o con los comportamientos y condiciones resultantes que están comprobadamente relacionados con el éxito escolar (Bloom, 1984; Walberg, 1984; Scott-Jones, 1984; Finn, 1989; Rumberger, 1983; 1987). Tomadas como un todo, estas dimensiones representan lo que Walberg (1984) denominó el “currículo alterable del hogar”. Este currículo, dos veces más predictivo que el nivel socioeconómico, según el análisis de Walberg, incluye los hábitos laborales de la familia, la orientación y el apoyo académico, y el estímulo para pensar acerca de problemas en un ámbito más amplio. La cultura familiar también incluye las aspiraciones académicas y ocupacionales, y las expectativas de los padres/apoderados, la disponibilidad de condiciones de salud y nutricionales adecuadas, y el dispositivo físico para desarrollar trabajo académico en el hogar (véase Leithwood y Jantzi, 1998, para una descripción más detallada de estas variables).

Basándonos en este marco general, nuestra intención fue identificar la proporción de variación en las condiciones de la escuela y de la sala de clase, explicada por las percepciones de los profesores acerca del grado de desarrollo de las prácticas de liderazgo transformacional desarrolladas en sus escuelas; los efectos directos e indirectos totales (varianza explicada) del liderazgo transformacional sobre el compromiso de los

alumnos; la proporción de la varianza en el compromiso de los alumnos que puede explicarse mediante las variables relativas a la escuela y la sala de clase; si el liderazgo transformacional explica una cantidad comparable de varianza en cada una de las dos dimensiones del compromiso de los estudiantes (participación, identificación); y la proporción de la varianza tanto en el liderazgo transformacional como en el compromiso de los alumnos que puede explicarse mediante la cultura educativa familiar.

Figura 1. Efectos del liderazgo transformacional sobre el compromiso de los alumnos



Efectos totales	Participación de los alumnos	Identificación de los alumnos
Cultura educativa familiar	.88*	.87*
Liderazgo transformacional	.07*	.10*
Condiciones organizacionales	.11*	.15*

Metodología

Contexto

Los datos sobre liderazgo, condiciones existentes en la escuela y el aula, compromiso de los alumnos y cultura educativa familiar se recopilaron a través de dos encuestas en un gran distrito escolar localizado en una provincia del este de Canadá. El distrito atendía a una población de aproximadamente 58.000 alumnos urbanos y suburbanos de educación primaria y secundaria. Los datos de este estudio se centraron en los 2.465 profesores y 44.920 alumnos de las 123 escuelas básicas y medias del distrito.

Al momento de la recopilación de datos, todas las escuelas del distrito estaban confrontadas a expectativas de cambio que emanaban del gobierno comunal y provincial, y que claramente llamaban a desarrollar un liderazgo a nivel de la escuela. Por ejemplo, tan sólo dos años antes del estudio, el distrito había sido reformado a través de la unión de tres jurisdicciones administrativas mucho más pequeñas. Esto motivó la necesidad de generar una cultura distrital de gran envergadura, un alineamiento detrás de las políticas propuestas y una reconfiguración estructural. Durante ese mismo período, el gobierno provincial había emprendido una serie de otros cambios que afectaban a las escuelas —cambios en el currículo, evaluación de los alumnos y fórmulas de financiamiento, por nombrar sólo algunos. Al momento de la realización de este estudio se estaban desarrollando cambios similares en muchas otras jurisdicciones educativas de Canadá.

Instrumentos

Se desarrollaron dos instrumentos de consulta, uno para reunir datos proporcionados por los profesores acerca de las condiciones (organizacionales) existentes en la escuela y en el aula, y acerca del liderazgo transformacional; y otro para reunir información de los alumnos acerca de su compromiso con la escuela y de sus culturas educativas familiares.

La “Encuesta sobre condiciones organizacionales y liderazgo escolar” contenía 214 ítems para medir cinco conjuntos de condiciones relacionadas con la escuela, dos conjuntos de condiciones relacionadas con el aula, y la influencia percibida respecto del liderazgo de los directores y de los profesores en la escuela. Los ítems que medían las condiciones existentes en la escuela y en el aula fueron enunciados en la forma sugerida por los estudios de investigación y fueron calificados de acuerdo a la escala de cinco puntos de Likert (de “muy en desacuerdo” a “muy de acuerdo”) respecto de si la afirmación era verídica para su escuela. También existía la opción de contestar “no corresponde”.

La “Encuesta sobre compromiso de los alumnos y cultura educativa familiar” contenía 61 ítems que medían la participación de los alumnos en las actividades escolares (34), la identificación de los escolares con la escuela (17), y las percepciones de los alumnos acerca de su cultura educativa familiar (10). Los alumnos respondieron a cada ítem utilizando la misma escala de cinco puntos de Likert (de “muy en desacuerdo a “muy de acuerdo”) respecto a si la afirmación era verídica para su escuela y con la opción de contestar “no corresponde” cuando lo estimaban conveniente.

Muestra

Se le pidió a todos los profesores de escuelas básicas y medias del distrito escolar ($n = 2,465$) que contestaran la “Encuesta sobre condiciones organizacionales y

liderazgo escolar”. Sin embargo, debido a la gran cantidad de ítems, se elaboraron dos tipos de encuesta. Cada formulario reunía datos sobre por lo menos tres conjuntos de condiciones organizacionales y todos los puntos relacionados con el liderazgo. Se solicitó a toda las escuelas que contaban con menos de diez profesores que completaran ambos formularios de la encuesta, preferentemente en dos tiempos para evitar el cansancio. Se requería en promedio veinte minutos para responder cada formulario. En las escuelas restantes, se asignó, de manera aleatoria, a cada profesor el formulario A o el formulario B. Un total de 888 profesores completaron el formulario A de la encuesta y 874 profesores completaron el formulario B, con una tasa general de respuesta de 71%.

La “Encuesta sobre compromiso de los alumnos y cultura educativa familiar” fue entregada a todos los alumnos en una clase de cada uno de los tres niveles superiores. Para proteger el anonimato de los alumnos se encargó a los directivos, en lugar de los profesores, la tarea de realizar y reunir posteriormente estas encuestas. Un total de 8.805 alumnos de 110 escuelas contestaron la encuesta.

Los datos para todas las variables de este estudio estuvieron completos en 110 de las 123 escuelas básicas y medias del distrito escolar.

Análisis de datos

Las respuestas individuales de los profesores y alumnos a las encuestas se agregaron a nivel de la escuela. Se utilizó el programa SPSS para agregar las respuestas individuales por escuela y para calcular medias, desviaciones estándares y coeficientes de confiabilidad (alfa de Cronbach) para todas las escalas que medían las variables. Al igual que en nuestro estudio anterior (Leithwood y Jantzi, 1998), se utilizó la metodología de extracción de componentes principales con rotación varimax para analizar las siete condiciones relacionadas con la escuela y el aula, de manera de poder estimar la cantidad de factores medidos por las condiciones específicas y evaluar hasta qué punto podían verificarse empíricamente nuestras distinciones conceptuales en las siete condiciones organizacionales.

Se utilizó el enfoque LISREL para evaluar los efectos directos e indirectos del liderazgo sobre el compromiso de los alumnos. Esta técnica analítica de trayectoria permite poner a prueba la validez de las inferencias causales de pares de variables controlando a la vez los efectos de otras variables. Se analizaron los datos usando el enfoque estructurado de análisis de covarianza LISREL 8 para realizar un análisis de trayectoria y para las estimaciones de máxima verosimilitud (Joreskog y Sorbom, 1993). El modelamiento lineal jerárquico es la técnica analítica utilizada por algunos

investigadores que exploran bases de datos como ésta. Sin embargo, por varias razones prácticas, no pudimos recopilar nuestros datos de manera tal que nos permitiera vincular las respuestas de los alumnos individuales con sus profesores, prerrequisito del modelamiento lineal jerárquico.

Resultados

En el cuadro 1 se presentan medias y desviaciones estándares, agregadas a nivel de la escuela, de las respuestas de los profesores respecto del liderazgo transformacional y de todas las condiciones existentes a nivel de la escuela y del aula. En las tres últimas filas del cuadro aparece información comparable sobre las respuestas de los alumnos a las tres mediciones de la encuesta sobre compromiso escolar y cultura familiar. La columna en el extremo derecho indica que las confiabilidades internas para todas las mediciones eran aceptables, fluctuando entre 0.74 y 0.95.

Los resultados del análisis factorial, presentados en el cuadro 2, indican que sólo se extrajo un factor de las siete condiciones organizacionales, en lugar de dos factores (uno relacionado con la escuela y otro con el aula), como en uno de nuestros estudios anteriores con datos comparables (Leithwood y Jantzi, 1998). Cinco de las condiciones tuvieron una ponderación de 0.83 o más, mientras que la relación entre estructura/organización y el factor era algo más débil (0.72). Las estrategias pedagógicas arrojaron la relación más débil, con una ponderación de 0.70. El cuadro 3 presenta un similar resultado unifactorial del análisis de las diez dimensiones de liderazgo y gestión de nuestro modelo de liderazgo transformacional. Los resultados de ambos análisis están reflejados en el modelo de trayectoria puesto a prueba más abajo.

En el cuadro 4 se indican los coeficientes de correlación entre todas las variables incluidas en el modelo de trayectoria. Todas las relaciones son estadísticamente significativas, excepto la relación entre liderazgo transformacional y cultura educativa familiar.

En la figura 1 se presentan los resultados de la puesta a prueba (mediante el programa LISREL) de una versión del marco inicial del estudio adaptado en respuesta a los análisis factoriales presentados en los cuadros 2 y 3, en los cuales todos los ítems que medían las condiciones existentes en la escuela y el aula estuvieron asociados a una ponderación similar; y asimismo, todos los ítems que medían el liderazgo y la gestión también estuvieron asociados a una ponderación similar. Aun cuando el modelo también intentó medir las relaciones existentes entre cultura educativa familiar y liderazgo, así como entre condiciones y participación, para facilitar la interpretación se presentan sólo los ajustes significativos en la figura 1. El modelo se ajusta razonablemente a los datos ($w_2(2, N = 110) = 1.91, p = 0.38$; AGFI = 0.95, RMR = 0.01; NFI = 1.00, PGFI = 0.13) y, en términos globales, explica el 84% de la varianza

obtenida en la participación de los alumnos y el 78% de la varianza en la identificación de los alumnos. La cultura educativa familiar tiene la relación más marcada con el compromiso de los alumnos, como se refleja en sus significativos efectos totales sobre la participación (0.88) y la identificación (0.87). La cultura educativa familiar tiene efectos significativos sobre las condiciones organizacionales y estas condiciones tienen efectos totales significativos, aunque modestos, tanto sobre la participación de los alumnos (0.11) como sobre la identificación (0.15).

El liderazgo transformacional tiene efectos marcados y significativamente directos sobre las condiciones organizacionales, y débiles, pero significativamente indirectos, sobre la participación (0.07) e identificación (0.10) de los alumnos.

Cuadro 1. Calificaciones de los profesores respecto a las condiciones organizacionales y calificaciones de los alumnos respecto a la cultura familiar y compromiso de los alumnos (N = 110 escuelas)

	Media ^a	Desviación estándar	Confiability ^b
<i>Calificaciones de los profesores sobre las condiciones existentes en la escuela</i>			
Condiciones (agregadas)	3.83	0.25	0.93
Propósitos y metas	4.07	0.37	0.95
Servicios pedagógicos	4.03	0.26	0.88
Cultura	3.92	0.33	0.94
Recopilación de información	3.85	0.26	0.92
Políticas y procedimientos	3.72	0.27	0.93
Planificación	3.63	0.32	0.94
Estructura y organización	3.57	0.36	0.93
<i>Calificaciones de los profesores respecto del liderazgo transformacional</i>			
Liderazgo transformacional	3.76	0.48	0.90
<i>Calificaciones de los alumnos respecto de la cultura educativa familiar</i>			
Cultura educativa familiar	4.10	0.24	0.79
<i>Calificaciones de los alumnos respecto del compromiso con la escuela</i>			
Identificación	3.93	0.30	0.90
Participación	3.62	0.25	0.74

Notas:

^a Escala de calificación: 1 = Muy en desacuerdo; 5 = Muy de acuerdo

^b Alfa de Cronbach

Cuadro 2. *Matriz factorial resultante de las calificaciones de los profesores respecto a las condiciones existentes en sus escuelas*

	Relación con el factor
Propósitos y metas	0.85
Cultura	0.90
Planificación	0.83
Estructura y organización	0.72
Recopilación de información	0.88
Políticas y procedimientos	0.89
Servicios pedagógicos	0.70
Raíz característica	4.77
Porcentaje de varianza explicada	68.21

Cuadro 3. *Matriz factorial resultante de las calificaciones de los profesores respecto al liderazgo en sus escuelas (N = 110 escuelas)*

	Relación con el factor
Equipo educativo	0.67
Apoyo pedagógico	0.89
Monitoreo de actividades escolares	0.86
Foco en la comunidad	0.71
Crear una visión y metas para la escuela	0.92
Brindar estimulación intelectual	0.93
Brindar apoyo individualizado	0.90
Simbolizar las prácticas y los valores profesionales	0.92
Demostrar expectativas de alto desempeño	0.84
Desarrollar estructuras de colaboración mutua	0.91
Raíz característica	7.38
Porcentaje de varianza explicada	73.81

Cuadro 4. *Relaciones entre liderazgo, condiciones organizacionales, cultura educativa familiar y resultados escolares (N = 110 escuelas)*

	Liderazgo	Condiciones	Familia	Participación	Identificación
Liderazgo transformacional	1.00	0.68**	0.11	0.19*	0.23*
Condiciones organizacionales	0.68**	1.00	0.34**	0.40**	0.43**
Cultura educativa familiar	0.11	0.34**	1.00	0.88**	0.87**
Participación	0.19*	0.40**	0.88**	1.00 0	.90**
Identificación	0.23*	0.43**	0.87**	0.90**	1.00

Notas: *p < 0.05; **p < 0.01

Análisis y conclusiones

El objetivo de este estudio fue indagar acerca de los efectos de las prácticas de liderazgo transformacional sobre las condiciones organizacionales y el compromiso de los alumnos con la escuela, tomando en cuenta los efectos potencialmente amplios de la cultura educativa familiar. Los resultados son consistentes, en muchos aspectos, con los resultados de otros estudios cuantitativos de gran escala sobre los efectos del liderazgo directivo, así como varios de nuestros estudios anteriores sobre liderazgo transformacional (Leithwood, 1994). Cuando utilizamos el compromiso de los alumnos como variable dependiente, los resultados del estudio indican que los efectos del liderazgo transformacional son significativos aunque tenues en la dimensión afectiva o psicológica (identificación) y la dimensión conductual (participación) del compromiso de los alumnos. La magnitud de estos efectos del liderazgo transformacional es aproximadamente equivalente a aquella relacionada con los efectos del liderazgo brindado específicamente por los directivos en dos de nuestros estudios anteriores (Leithwood y Jantzi, 1998, 1999) que también utilizaron como variable dependiente el compromiso de los alumnos. Por cierto, es posible que las personas involucradas en este estudio hayan tenido en mente a los directivos a la hora de responder las preguntas referidas al grado en que experimentaban el liderazgo transformacional en sus escuelas.

Si se pone el foco en el liderazgo de los directivos, en particular, o en las prácticas de liderazgo transformacional, sea cual sea su fuente, pueden hacerse dos interpretaciones muy diferentes de estos resultados. La interpretación más obvia es que los directivos, en el caso de nuestro estudio anterior, y las prácticas de liderazgo transformacional, en el presente estudio, contribuyen de manera desalentadoramente baja al compromiso de los alumnos. Si la variable dependiente de este estudio hubiese sido las aptitudes en lenguaje o matemáticas, esta interpretación sería percibida como en abierta contradicción con las presunciones de la mayoría de los profesionales escolares, de las afirmaciones normativas acerca del rol del liderazgo en las escuelas (véase Hudson, 1997; Foster, 1989), y de los resultados de muchos estudios sobre efectividad escolar (véase Mortimore, 1993). De hecho, el compromiso de los estudiantes es un resultado mucho menos vinculado a las prácticas en aula de los profesores que otras mediciones de resultados más convencionales y, por ende, es más susceptible de estar influenciado por variables externas a la sala de clase. Por ello, nuestros resultados pueden ser considerados doblemente desilusionantes. Esto podría titularse como la interpretación idealizada del liderazgo haciéndonos eco de la idea de Meindl (1995) de que el liderazgo es una construcción conveniente, fenomenológicamente legítima, que, sin embargo, encubre, un conjunto complejo de influencias, provenientes de múltiples fuentes, sobre los resultados organizacionales.

Una segunda interpretación de estos resultados, siguiendo el análisis de Hallinger y Heck (1996b) sobre los efectos del liderazgo directivo, nos invita a no desechar, por insignificantes, los efectos comprobadamente pequeños del liderazgo sobre, en este caso, el compromiso de los alumnos. Después de todo, las prácticas de liderazgo escolar transformacional sí explican en gran medida la variación en las condiciones organizacionales, aquellas dimensiones de la escuela sobre las cuales los líderes tienen acceso directo y que son, conceptualmente, los medios a través de los cuales se concretan los efectos de la escuela en los estudiantes.

Para ubicar esta interpretación en un contexto más amplio, recientes investigaciones empíricas sobre efectividad escolar sugieren que los factores educacionales para los que existen datos, explican, en total, algo menos que el 20% de la varianza en los resultados cognitivos de los alumnos; existe muy poca evidencia disponible sobre resultados no cognitivos como los utilizados en este estudio. Reynolds et al (1996) sugiere que equivale al 8-12% de la investigación realizada en el Reino Unido, mientras que Creemers y Reetzig apuntan al 10-20% para estudios realizados “en el hemisferio occidental.....una vez corregidas las mediciones sobre las condiciones de ingreso de los alumnos, como la aptitud o la clase social...” (1996, p. 203). La variación dentro de este rango entre los estudios puede explicarse por variables como el tamaño de la escuela, el tipo de resultado escolar utilizado como medida dependiente, las características de los alumnos y las diferencias en los departamentos de estudios y las materias tratadas.

Aunque estos pequeños índices de varianza explicada puedan considerarse ahora relevantes y significativos en términos prácticos, se debe tener en cuenta que una escuela no es una sola variable, sino una agregación de variables. Algunas de ellas parecen ciertamente contribuir de manera más marcada que otras a los efectos de la escuela, aun cuando deben ser examinadas empíricamente, salvo para distinguir entre factores a nivel de aula y a nivel de escuela. (Creemers y Reetzig, 1996; Scheerens, 1997). Sin embargo, en términos realistas, los índices de varianza a ser explicados son muy pequeños, especialmente si se asume, como parece razonable hacerlo, que al menos un conjunto de factores contribuyen a la varianza explicada. Este fue el argumento de Ogawa y Hart (1985) para afirmar la importancia de su hallazgo que indicaba que el liderazgo directivo explicaba entre 2 y 8% de la varianza en el desempeño escolar, similar a los resultados de este estudio. Bajo esas circunstancias, conocer el poder explicativo relativo de una variable va a ser tan interesante como saber la cantidad total de varianza que explica.

Los resultados del estudio relacionados con la cultura educativa familiar son significativos por tres razones. Primero, la mayoría de los estudios sobre efectos de la escuela evidencian el rol determinante de la situación económica en la variación de los logros escolares. En este estudio optamos por la cultura educativa familiar en lugar

del nivel socioeconómico ya que ésta daba cuenta de aquellos elementos generalmente incluidos en mediciones muy globales de nivel socioeconómico (por ejemplo, el porcentaje de los alumnos escolares que pueden optar a almuerzos gratuitos) que contribuyen al éxito de los alumnos en las escuelas. Nuestros resultados apoyan la validez de este concepto y su medición en futuros estudios sobre efectos de la escuela y del liderazgo. La cultura educativa familiar tuvo un comportamiento estadístico similar, comparable al del nivel socioeconómico en la mayoría de los estudios previos sobre efectos de la escuela.

Segundo, la proporción excepcionalmente alta de varianza en el compromiso de los alumnos, explicada por la cultura educativa familiar, plantea la posibilidad de que la diferencia en los resultados escolares pueda, en gran medida, estar asociada a variables relacionadas con la familia, más que a variables relacionadas con la escuela. Esto ya es evidente en estudios que intentan explicar la varianza en matemáticas en comparación con el desempeño en lenguaje, por ejemplo (Thomas et al, 1997). Esto, sin duda, se volverá mucho más evidente a medida que se acumule evidencia sobre los efectos de las escuelas y el liderazgo sobre una gama más amplia de resultados escolares, especialmente resultados importantes pero “no estándares”, como el compromiso de los alumnos. Esos resultados, aunque aparecen rara vez en las investigaciones actuales sobre los efectos de las escuelas, son un importante elemento de la política curricular y son centrales en la evaluación de muchos padres respecto de sus escuelas locales (Townsend, 1994). Esto sugiere que los futuros estudios sobre efectos de las escuelas y del liderazgo deberían conceptualizar las variables familiares de manera más central en sus diseños. También podría resultar aconsejable reconcebirlos como estudios sobre “efectos de la escuela y de la familia” o “efectos del liderazgo y de la familia”. Es muy improbable que se produzca algún avance significativo en nuestra comprensión de los efectos de la escuela en general y del liderazgo en particular si no se investiga de manera sistemática acerca de cómo las escuelas y las familias co-producen la amplia gama de resultados de los que las escuelas son responsables.

Finalmente, los efectos de las prácticas de liderazgo transformacional sobre el compromiso de los alumnos fueron sustancialmente más tenues que los de la cultura educativa familiar. Este patrón de efectos fue especialmente marcado para el liderazgo docente en uno de nuestros estudios anteriores (Leithwood y Jantzi, 1998). Una implicancia plausible de estos hallazgos es que altos niveles de compromiso de los alumnos reducen las necesidades percibidas por los profesores de un liderazgo, ya sea docente o directivo. El compromiso de los alumnos podría concebirse como un sustituto para el liderazgo (Howell, 1997) o como un resultado escolar¹.

¹ Agradecemos a Karen Seashore Louis por este valioso aporte (comunicación personal).

Bibliografía

- Ball, D.L. and Rundquist, S.S. (1993), "Collaboration as a context for joining teacher learning with learning about teaching", in Cohen, D. *et al.* (Eds), *Teaching for Understanding: Challenges for Policy and Practice*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, pp. 13-42.
- Bass, B.M. (1985), *Leadership and Performance Beyond Expectations*, The Free Press, New York, NY.
- Bennis, W.G. (1959), "Leadership theory and administrative behavior: the problem of authority", *Administrative Science Quarterly*, Vol. 4, pp. 259-60.
- Bloom, B.S. (1984), "The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring", *Educational Leadership*, May, pp. 4-17.
- Bosker, R.J., Kremers, E.J. and Lugthart, E. (1990), "School and instruction effects on mathematics achievement", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 1 No. 4, pp. 233-48.
- Bredschneider, C. (1993), "A study of student participation in and identification with one Ontario secondary school", unpublished masters paper OISE, Toronto.
- Bridge, R., Judd, C. and Mook, P. (1979), *The Determinants of Educational Outcomes*, Ballinger, Cambridge.
- Bryman, A. (1992), *Charisma and Leadership in Organizations*, Sage, Newbury Park, CA.
- Burns, J. (1978), *Leadership*, Harper & Row, New York, NY.
- Coleman, J.S. et al. (1966), *Equality of Educational Opportunity*, US Government Printing Office, Washington, DC.
- Conley, D.T. (1993), *Roadmap to Restructuring: Policies, Practices, and the Emerging Visions of Schooling*, ERIC Clearinghouse on Educational Management, Oregon.
- Creemers, B.P.M. (1994), *The Effective Classroom*, Cassell, London.
- Creemers, B.P.M., and Reetzig, G.J. (1996), "School level conditions affecting the effectiveness of instruction", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 7 No. 3, pp. 197-228.
- Dillard, C.B. (1995), "Leading with her life: an African-American feminist (re)interpretation of leadership for an urban high school principal", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 31 No. 4, pp. 539-63.
- Duke, D. and Leithwood, K. (1994), *Management and Leadership: A Comprehensive View of Principals' Functions*, mimeo, OISE, Toronto.
- Dukelow, G.A. (1993), "A statistical analysis of educational variables that influence high school students' grades and participation", unpublished masters thesis, University of Victoria.
- Finn, J.D. (1989), "Withdrawing from school", *Review of Educational Research*, Vol. 59 No. 2, pp. 117-43.
- Finn, J.D. and Cox, D. (1992), "Participation and withdrawal among fourth-grade pupils", *American Educational Research Journal*, Vol. 29 No. 1, pp. 141-62.

- Foster, W. (1989), "Toward a critical practice of leadership", in Smyth, J. (Ed.), *Critical Perspectives on Educational Leadership* (pp. 39-62), Falmer Press, London.
- Gronn, P. (1996), "From transactions to transformations: a new world order in the study of leadership", *Educational Management and Administration*, Vol. 24 No. 1, pp. 7-30.
- Hallinger, P. and Heck, R.H. (1998), "Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 9 No. 2, pp. 157-91.
- Hallinger, P. and Heck, R.H. (1996a), "Reassessing the principal's role in school effectiveness: a review of empirical research, 1980-1995", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 32 No. 1, pp. 5-44.
- Hallinger, P. and Heck, R.H. (1996b), "The principal's role in school effectiveness: an assessment of methodological progress, 1980-1995", in Leithwood K. et al. (Eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, pp. 723-83.
- Hallinger, P., Bickman, L. and Davis, K. (1996), "School context, principal leadership and student achievement", *Elementary School Journal*, Vol 96 No. 5, pp. 527-49.
- Hargreaves, D. and Hopkins, D. (1991), *The Empowered School*, Cassell, London.
- Hipp, K.A. and Bredeson, P.V. (1995), "Exploring connections between teacher efficacy and principals' leadership behaviors", *Journal of School Leadership*, Vol. 5 No. 2, pp. 136-50.
- Hosking, D. and Morley, I.E. (1988), "The skills of leadership", in Hunt, J.G. Baliga, B.R. Dachler,
- H.P. and Schriesheim, C.A. (Eds), *Emerging Leadership Vistas*, Lexington Books, Lexington, MA, pp. 80-106.
- Howell, J. (1997), "Substitutes for leadership: their meaning and measurement – a historical assessment", *The Leadership Quarterly*, Vol. 8 No. 2, pp. 113-16.
- Hudson, J. (1997), "Ethical leadership: the soul of policy making", *Journal of School Leadership*, Vol. 7 No. 5, pp. 506-20.
- Joreskog, K.G. and Sorbom, D. (1993), *LISREL: Structural Equation Modeling with SIMPLIS Command Language*, Scientific Software, Inc., Chicago, IL.
- Kowalski, J. and Oates, A. (1993), "The evolving role of superintendents in school-based management", *Journal of School Leadership*, Vol. 3 No. 4, pp. 380-90.
- Lawler III, E.E. (1986), *High-Involvement Management*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Leithwood, K. (1994), "Leadership for school restructuring", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 30 No. 4, pp. 498-518.
- Leithwood, K. and Jantzi, D. (1998), *Distributed Leadership and Student Engagement in School*, paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA, April.
- Leithwood, K. and Jantzi, D. (1999), "Principal and teacher leadership effects: a replication", submitted to *School Leadership and Management*.

- Leithwood, K. and Steinbach, R. (1995), *Expert Problem Solving*, State University of New York Press, Albany, NY.
- Leithwood, K., Jantzi, D. and Steinbach, R. (1999), *Changing Leadership for Changing Times*, Open University Press, London.
- Leithwood, K., Tomlinson, D. and Genge, M. (1996), "Transformational school leadership", in Leithwood, K. et al. (Eds), *International Handbook of Educational Leadership and Administration*, Kluwer Academic Publishers, Dorrecht, pp. 785-840.
- Lloyd, D. (1978), "Prediction of school failure from third-grade data", *Educational and Psychological Measurements*, Vol. 38, pp. 1193-200.
- Meindl, J.R. (1995), "The romance of leadership as a follower-centric theory: a social constructionist approach", *Leadership Quarterly*, Vol. 6 No. 3, pp. 329-41.
- Mortimore, P. (1993), "School effectiveness and the management of effective learning and teaching", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 4 No. 4, pp. 290-310.
- Ogawa, R. and Hart, A. (1985), "The effects of principals on the instructional performance of schools", *Journal of Educational Administration*, Vol. 23 No. 1, pp. 59-72.
- Ogawa, R.T. and Bossert, S.T. (1995), "Leadership as an organizational quality", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 31 No. 2, pp. 224-43.
- Oxley, D. (1997), "Theory and practice of school communities", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 33, Supplement, pp. 624-43.
- Putnam, R.T. and Borko, H. (1997), "Teacher learning: implications of new views of cognition", in Biddle, B.J. et al. (Eds), *International Handbook of Teachers and Teaching*, Kluwer Academic Press, Dorrecht, pp. 1223-96.
- Reynolds, D., Sammons, P., Stoll, L., Barber, M. and Hillman, J. (1996), "School effectiveness and school improvement in the United Kingdom", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 7 No. 2, pp. 133-58.
- Rumberger, R.W. (1983), "Dropping out of high school: the influence of race, sex, and family background", *American Educational Research Journal*, Vol. 20, pp. 199-220.
- Rumberger, R.W. (1987), "High school dropouts: a review of issues and evidence", *Review of Educational Research*, Vol. 57 No. 2, pp. 101-21.
- Scheerens, J. (1997), "Conceptual models and theory-embedded principles on effective schooling", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 8 No. 3, pp. 269-310.
- Scott-Jones, P. (1984), "Family influences on cognitive development and school achievement", in Gordon, E. (Ed.), *Review of Research in Education*, III., American Educational Research Association, Washington, DC.
- Sieber, S. (1981), *Fatal Remedies*, Plenum Press, New York, NY.
- Stringfield, S.C. and Slavin, R.E. (1992), "A hierarchical longitudinal model for elementary school effects", in Creemers, B.P.M. and Reezigt, G.J. (Eds), *Evaluation of Effectiveness*, Publication 2, ICO, The Netherlands.
- Thomas, S., Sammons, P., Mortimore, P. and Smees, R. (1997), "Stability and consistency in secondary school effects on students' GCSE outcomes over three years", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 8 No. 2, pp. 169-97.

- Townsend, T. (1994), "Goals for effective schools: the view from the field", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 5 No. 2, pp. 127-48.
- Walberg, H.J. (1984), "Improving the productivity of America's schools", *Educational Leadership*, Vol. 41 No. 8, pp. 19-27.
- Yammarino, F.J., Dubinsky, A.J. and Spangler, W.D. (1998), "Transformational and contingent reward leadership: individual, dyad, and group level of analysis", *The Leadership Quarterly*, Vol. 9 No. 1, pp. 27-54.
- Yukl, G. (1994), *Leadership in Organizations*, 3rd ed., Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Otras lecturas:

- Bascia, N. (1997), "Invisible leadership: teachers' union activity in schools", *The Alberta Journal of Educational Research*, Vol. 33 No. 2/3, pp. 69-85.
- Hart, A.W. (1995), "Reconceiving school leadership: emergent views", *The Elementary School Journal*, Vol. 96 No. 1, pp. 9-28.

Efectos del liderazgo colectivo sobre el logro escolar*

Kenneth Leithwood y Blair Mascal

Objetivo: *En este estudio nos propusimos estimar el impacto del liderazgo colectivo o distribuido en variables claves relacionadas con los profesores y en los logros escolares. Asimismo, indagamos sobre la contribución relativa de las distintas fuentes de este tipo de liderazgo y si las diferencias en los patrones de liderazgo colectivo se relacionaban con diferencias en el logro escolar de los estudiantes.*

Metodologías: *La evidencia incluyó las respuestas de 2.570 profesores distribuidos en 90 escuelas primarias y secundarias en las que cuatro o más docentes completaron encuestas utilizables. Se promediaron los datos sobre el desempeño de los estudiantes en lenguaje y matemáticas durante tres años, con información obtenida en sitios web escolares. Los datos fueron analizados mediante técnicas de análisis de trayectoria.*

Hallazgos: *El liderazgo colectivo explicó una proporción significativa de la variación en los logros escolares en las diferentes escuelas. Las escuelas con mejor rendimiento les asignaron un mayor grado de influencia en liderazgo a todos los miembros de la escuela y a otros grupos de interés que las escuelas con un rendimiento más bajo. Estas diferencias demostraron ser más significativas en relación al liderazgo ejercido por los equipos escolares, los apoderados y alumnos. Los mayores niveles de influencia les fueron atribuidos a los directores en todas las escuelas.*

Implicancias: *La influencia pareciera ser un recurso infinito en las escuelas. Cuanto más la distribuyen las personas que detentan roles de liderazgo, más la adquieren.*

* Fuente: Leithwood, K., & Mascal, B. (2008). The effects of collective leadership on student achievement, *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529-561).

Nota de los autores: Agradecemos la significativa contribución de Doris Jantzi al análisis de los datos presentados en este artículo

El debate sobre liderazgo educativo se ha trasladado decididamente hacia un enfoque relacionado con sus fuentes¹. Este giro refleja, entre otros, la desilusión existente con respecto a concepciones de liderazgo asociadas con la imagen de un “gran hombre” y con estructuras organizacionales burocráticas (Pearce y Conger, 2003). También refleja el creciente aprecio por las contribuciones de las dimensiones informales de las organizaciones a su productividad (Tschannen-Moran, 2004), las ocultas y muchas veces no reconocidas capacidades de liderazgo de personas que no detentan cargos de autoridad formal (Gronn, 2003) y, por último, la constatación de que las solas capacidades de quienes están situados en la cúspide organizacional han sido superadas por las complejidades de los desafíos que enfrentan en la actualidad (Wheatley, 2005). El liderazgo es cada vez más percibido como un fenómeno que involucra a las organizaciones en su totalidad (Ogawa y Bossert, 1995) en el cual las estructuras organizacionales y los liderazgos más horizontales, distribuidos en muchas personas y roles, aparecen como posibles soluciones a esos dilemas (Manz y Sims, 1993).

Utilizamos el término *liderazgo colectivo* para señalar nuestra relativamente escasa preocupación por los efectos combinados de todas las fuentes de liderazgo y las posibles diferencias en la contribución de cada una de ellas a estos efectos (por ejemplo, administrativos, profesores, estudiantes, apoderados). Este enfoque es sólo uno más de un conjunto de intereses que persiguen otras personas que realizan investigación sobre el liderazgo distribuido (por ejemplo, Gronn, 2002), compartido (Pearce y Conger, 2003) o disperso (por ejemplo, Ray, Clegg y Gordon, 2004), sobre las funciones y las prácticas que son distribuidas (por ejemplo, Spillane, Camburn y Stitzel Pareja, 2007), sobre quién asume qué función o realiza qué práctica (por ejemplo, Firestone y Martínez, 2007), y si ciertas prácticas son mejor desarrolladas por algunas personas o roles que por otras (por ejemplo, Leithwood et al, 2004; Locke, 2003).

La posición predominante en la literatura contemporánea respecto del liderazgo distribuido (categoría que utilizamos para todos los términos mencionados anteriormente) es un optimismo entusiasta respecto de sus beneficios esperados. Comparado con formas exclusivamente jerárquicas o centradas de liderazgo, se piensa que el liderazgo distribuido (a) refleja de manera más exacta la división del trabajo que se vive

¹ Aunque este enfoque representa un viraje en la investigación sobre liderazgo educacional a partir de la preocupación por el liderazgo de aquellas personas que ocupan roles formales, los orígenes y el estudio directo sobre las fuentes distribuidas de liderazgo pueden pesquisarse hasta mediados de los años veinte. Pearce y Conger (2003) presentan una sinopsis muy útil sobre estas raíces y rastrean su evolución hasta nuestros días.

dentro de las organizaciones en el día a día y (b) reduce las posibilidades de error que derivan de decisiones basadas en la información limitada de que dispone un solo líder. El liderazgo distribuido también aumenta las oportunidades de la organización de beneficiarse de las capacidades de un mayor número de sus integrantes; permite a los miembros capitalizar sus fortalezas individuales; y promueve entre los miembros de la organización un mayor sentimiento de interdependencia y un sentido de cómo el propio actuar tiene un efecto sobre la organización en su conjunto. Mediante una mayor participación en la toma de decisiones, puede desarrollarse un mayor compromiso con las metas y estrategias de la organización. El liderazgo distribuido tiene el potencial de acrecentar las experiencias prácticas de desarrollo de liderazgo y reducir la carga de trabajo de las personas que ocupan cargos administrativos formales. La creciente autodeterminación que surge del liderazgo distribuido puede mejorar la experiencia de trabajo de los miembros de una organización. Este tipo de liderazgo les permite a los miembros anticiparse de mejor manera y responder a las demandas del entorno organizacional. El liderazgo distribuido puede aportar a los desafíos organizacionales soluciones que difícilmente surgirían de fuentes individuales. Finalmente, las acciones traslapadas que ocurren en algunos contextos de liderazgo distribuido proveen un mayor refuerzo de la influencia del liderazgo (por ejemplo, Burke, Fiore y Salas, 2003; Cox, Pearce y Perry 2003; Gronn, 2002; Grubb y Flessa, 2006).

Esta es una impresionante lista de las potenciales consecuencias positivas del liderazgo distribuido en los procesos y resultados organizacionales. Uno podría razonablemente esperar que si tan sólo unas pocas se materializaran, los efectos sobre la organización serían significativos. Sin embargo, existe poca evidencia empírica para justificar cualquiera de estas consecuencias. Más aún, parte de la evidencia existente sugiere consecuencias muy distintas. Por ejemplo, uno de nuestros propios estudios empíricos realizados a gran escala arrojó efectos negativos no significativos del liderazgo colectivo (concebido y medido de la misma manera que en este estudio) sobre el compromiso de los alumnos. Especulamos que esto podría indicar una relación no lineal entre la cantidad de fuentes de liderazgo y los resultados organizacionales. Más allá de cierta cantidad óptima, tal vez “más liderazgo en realidad impide una claridad de propósito, sentido de misión y certeza suficiente acerca de lo que es preciso hacer para que se pueda realizar una acción productiva en la escuela y organizaciones similares” (Leithwood y Jantzi, 2000, p. 61). Otros investigadores han expresado conjeturas similares (por ejemplo, Bryk, 1998; Timperley, 2005).

La evidencia generada por nuestro anterior estudio y las hipótesis a las que dio origen no respaldan el entusiasmo frecuentemente expresado sobre los resultados de un liderazgo mucho más distribuido en las escuelas. Claramente, este tema demanda

una mayor atención empírica. Tal es el propósito general de este estudio. Específicamente, su objetivo fue estimar:

- el impacto del liderazgo colectivo sobre variables docentes claves y sobre el aprendizaje escolar,
- la influencia relativa sobre la toma de decisiones dentro de la escuela de cada persona o grupo incluido en nuestras mediciones de liderazgo colectivo (administrativos, profesores individuales, grupos de profesores, alumnos, apoderados), y
- si las diferencias en los modelos de liderazgo colectivo están relacionadas con diferencias en los niveles de logro escolar.

Marco de referencia

Liderazgo colectivo

Conceptualizamos y medimos el liderazgo colectivo en este estudio como una forma de influencia y control distribuidos. Este punto de vista se traslapa con las concepciones de gestión orgánica de Rowan (Miller y Rowan, 2006; Rowan, 1990), que él definió como

un alejamiento de los esquemas convencionales y jerárquicos de control burocrático hacia lo que se ha venido a llamar un esquema de redes de control, esto es, un esquema de control en el cual los empleados están activamente implicados en la toma de decisiones organizacionales [y] la cooperación y la colegialidad del personal reemplazan a la jerarquía como medio para coordinar flujos de trabajo y resolver dificultades técnicas (Miller y Rowan, 2006, pp. 219-220).

El hecho de conceptualizar el liderazgo colectivo como influencia y control distribuidos también relaciona nuestro estudio con investigaciones bastante prestigiosas sobre estructuras de control organizacional. Por ejemplo, un artículo pionero de Tannenbaum (1961)², introdujo el gráfico de control como una manera de presentar el modelo de control en organizaciones formales. El eje horizontal de un gráfico de control representa cada nivel en la organización y el eje vertical, el grado de influencia percibida o control ejercido por cada nivel o rol. Tannenbaum utiliza el gráfico de control para ilustrar cuatro modos de control o enfoques del liderazgo prototípicos: autocrático (el control o la influencia aumenta con el nivel jerárquico del rol), demo-

² Agradecemos a Karen Seashore Louis por llamar nuestra atención sobre este ensayo y otras fuentes importantes de datos relacionados.

crático (se les asignan niveles más altos de influencia a aquellos ubicados en niveles o roles jerárquicamente más bajos), anárquico (relativamente poco control o influencia por cualquier nivel o rol) y poliárquico (altos niveles de control o influencia por todos los niveles o roles). Haciéndose eco de las expectativas de Rowan (1990) respecto de una gestión orgánica en condiciones de incertidumbre, Tannenbaum (1961) también planteó la hipótesis de que la efectividad organizacional está ligada a formas de control más democráticas y más poliárquicas. La primera hipótesis surge de dos conjuntos de expectativas. Primero, las formas más democráticas de control son inherentemente más consistentes con las creencias y valores de los empleados en una sociedad democrática y, por ende, contribuyen a fomentar niveles más altos de satisfacción laboral y mejores estados de ánimo, mientras que las formas autocráticas de control en esas sociedades tienden a “reducir la capacidad de iniciativa, inhibir la identificación con la organización y crear conflicto y hostilidad entre los miembros” (p. 35). Segundo, un mayor control por parte de las personas que ocupan posiciones inferiores en la jerarquía se traducirá en una mayor aceptación de las decisiones conjuntas y en un creciente sentido de responsabilidad y motivación por cumplir con las metas de la organización. Esta participación en las decisiones también puede contribuir a una coordinación más efectiva a través de mecanismos de influencia mutua. La segunda de las hipótesis de Tannenbaum, a veces llamada hipótesis de la compensación del poder, se justifica en relación a su impacto sobre la eficiencia organizacional así como las contribuciones a la motivación de sus miembros, como también sobre la identificación y lealtad de éstos con la organización. Como ya señalamos, los argumentos planteados en la literatura actual sobre liderazgo distribuido son muy similares a la justificación que Tannenbaum ofreció para sus dos hipótesis.

La efectividad de las formas de liderazgo (control e influencia) democráticas, compartidas y basadas en el apoyo dentro de las organizaciones está respaldada por muchas fuentes empíricas relacionadas, incluidas, por ejemplo, la investigación sobre la participación de los profesores con sus pares en la planificación y la toma de decisiones (Talbert y McLaughlin, 1993) y el liderazgo transformacional (Leithwood y Jantzi, 2005). Varias líneas teóricas relacionadas también apuntan hacia una asociación positiva entre la efectividad organizacional y la distribución de la influencia y el control, entre ellas, teorías sobre el aprendizaje organizacional (Hutchins, 1996), la cognición distribuida (Perkins, 1993; Tsoukas, 2005) y las comunidades de práctica (Wenger, McDermott, y Snyder, 2002).

Sin embargo, existe evidencia sustancial que apunta a lo contrario, especialmente en investigaciones en las cuales la efectividad organizacional es definida como la línea de base de la organización (una versión de la productividad) y evaluada de

acuerdo a indicadores objetivos, como los resultados de las pruebas de los alumnos (en el caso de las escuelas). Por ejemplo, Tannenbaum (1961) sólo pudo encontrar un respaldo parcial para sus hipótesis sobre estructuras de control organizacional. Tras aproximadamente quince años de investigación programática sobre gestión orgánica, Miller y Rowan (2006) señalaron que “los efectos principales son tenues y los efectos positivos parecen depender de muchas otras condiciones” (p. 220). Una reciente reseña comprehensiva sobre liderazgo docente —un enfoque sobre la distribución de la influencia y el control en organizaciones escolares— sólo halló un puñado de estudios que habían investigado sus efectos sobre los estudiantes, y estos datos en general no otorgaban respaldo suficiente (York-Barr y Duke, 2004).

Finalmente, aun cuando en las escuelas existe el potencial para involucrar a una variedad de personas en funciones de liderazgo, la mayoría de las investigaciones se han centrado hasta ahora en el trabajo de los profesores y los administrativos escolares. Sin embargo, muchas otras personas y roles tienen el potencial de ejercer influencia en las escuelas, incluidos los apoderados, estudiantes y otros miembros de la comunidad. El trabajo de Pounder, Ogawa y Adams (1995) es uno de los pocos ejemplos que hemos encontrado de investigaciones que estudiaron el liderazgo ejercido por administrativos escolares, profesores, secretarías y apoderados. El trabajo realizado por ellos sobre la influencia de los directores, profesores, apoderados y secretarías en algunas variables mediadoras, así como en una serie de resultados escolares, proporciona un modelo útil del enfoque que desarrolláramos hace una década. En nuestro estudio actual, hemos podido ampliar la lista de los actores que ejercen influencia más allá de la escuela, incluyendo también el nivel distrital. Las personas que ejercen roles a nivel distrital tienen como obligación influir sobre el quehacer de las escuelas, aun cuando la mayoría de los estudios sobre liderazgo distribuido no han examinado la contribución del personal distrital (pero véase Firestone, 1989; Firestone y Martinez, 2007). Nuestro estudio se interesó en todas esas potenciales fuentes de influencia.

Antecedentes sobre desempeño docente

Entre las principales limitaciones de los esfuerzos de Miller y Rowan (2006) por evaluar los efectos de una gestión orgánica está su reconocida falta de atención a variables potencialmente mediadoras de los efectos de los líderes sobre los logros escolares. Al menos desde la publicación de la muy citada reseña de Hallinger y Heck (1996), ha quedado en evidencia que los efectos del liderazgo sobre los alumnos son muy indirectos. Los resultados de esa reseña indican claramente que los estudios sobre efectos directos del liderazgo rara vez detectan efectos significativos sobre los estudiantes

mientras que muchos estudios sobre efectos indirectos sí lo hacen. El grueso de la investigación publicada desde 1996 sobre efectos del liderazgo ha intentado explicar los efectos del liderazgo sobre los alumnos a través de complejos modelos causales que incluyen una gama de mediadores promisorios (véanse Leithwood y Levin, 2005; Leithwood, Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004).

El marco general de este estudio supone la existencia de efectos indirectos del liderazgo y conceptualiza un conjunto de antecedentes sobre desempeño docente como variables mediadoras. La motivación, la capacidad y las condiciones en que las personas trabajan son variables en un modelo general de desempeño de los empleados y de cómo éste mejora. Este modelo ha sido desarrollado de manera más completa en la literatura sobre psicología organizacional e industrial —irónicamente, a la luz de nuestra reseña sobre este punto, por Rowan (1996) y otros (el modelo es presentado bajo la forma de diagrama en la sección sobre resultados). Según este modelo, la relación entre estas variables puede representarse mediante una simple ecuación:

$$P_j = f(M_j, A_j, S_j),$$

donde P (desempeño del empleado) está expresado como una función de M (motivación del empleado), A (habilidad o capacidad del empleado) y S (las condiciones o entorno en que el empleado realiza su trabajo). El subíndice j indica que sólo se consideran el desempeño, la motivación, las habilidades y las condiciones laborales más relevantes para llevar a cabo un determinado trabajo. Se asume que las relaciones entre las variables en el modelo son multiplicativas. Esto significa, por ejemplo, que ni una alta habilidad y una baja motivación, o una alta motivación y una baja habilidad producen altos niveles de desempeño de los empleados; como tampoco lo hacen una alta habilidad y una alta motivación en un entorno laboral adverso. Más aún, un entorno laboral adverso muy probablemente tenderá a hacer bajar lo que inicialmente eran altos niveles de habilidad y motivación.

Nuestra propia modificación y ampliación de este marco general se basa en explicaciones teóricas y empíricas actuales acerca de las condiciones necesarias para generar motivación y capacidad en las personas que trabajan en las escuelas, de manera que se comprometan productivamente en los esfuerzos de mejoramiento que interesan a los líderes. También incorpora descripciones de condiciones organizacionales y características de infraestructura que facilitan la implementación exitosa de una reforma a gran escala, o lo que van den Berg, Vandenberghe y Slegers (1999) denominan capacidad innovadora de la organización.

1) *Motivación*. Las teorías comprehensivas de la motivación —en particular, Ford (1992) y Bandura (1986)— predicen muchas de las causas y consecuencias de la motivación y compromiso de los docentes identificadas en las investigaciones empíricas recientes. Según Ford, los procesos motivacionales son las cualidades de una persona que están orientadas hacia el futuro y que apuntan a ayudarla a evaluar la necesidad de cambio o acción. Estos procesos son una función de nuestras emociones, metas personales, creencias acerca de nuestras propias capacidades y creencias acerca de nuestro contexto o situación. Nuestro estudio incluyó mediciones de tres de esas variables (no de las emociones).

La **fijación de metas**, como señalan Mohrman y Lawler (1996), “es un eje de la motivación organizacional” (p. 121). Las metas orientan nuestra atención y esfuerzo hacia objetivos específicos relacionados con el desempeño; proporcionan un indicador para juzgar nuestro propio éxito; y promueven la persistencia en las tareas requeridas para el logro de las metas (Rowan, 1996). Las metas personales representan estados futuros deseados (aspiraciones, necesidades, deseos) que han sido internalizados por un individuo (por ejemplo, las aspiraciones de un profesor por una clase manejable). El término *personal* es, por lo tanto, significativo. Las metas energizan la acción cuando (a) la evaluación de una persona acerca de las circunstancias presentes indica que ésta es diferente del estado deseado (Berman y McLaughlin, 1977), (b) cuando las metas se perciben como desafiantes pero factibles (Louis y Miles, 1990), (c) cuando hay oportunidades para aprender más acerca de cómo se pueden alcanzar las metas (Kushman, 1992; Reyes, 1990; Rosenholtz, 1989), y (d) cuando las metas parecen claras y concretas (Shedd y Bacharach, 1991).

Dos tipos de **creencias individuales** interactúan con las metas personales de los profesores para ayudar a determinar la fuerza de la motivación hacia esas metas. El primer tipo, que agrupa las creencias relacionadas con la propia capacidad, incluye estados psicológicos como la autoeficacia, autoconfianza, autoconcepto académico y aspectos de la autoestima. No basta con que las personas tengan en mente metas atractivas. También tienen que sentirse capaces de alcanzar esas metas.

Como lo indica Bandura (1986), las personas que se sienten eficaces tienen la disposición para asumir desafíos que consideran interesantes y que los comprometen personalmente. Cuando fallan en sus primeros intentos, intensifican sus esfuerzos sin que eso les cause un estrés significativo porque consideran que el esfuerzo es la clave del éxito. Finalmente, este esfuerzo autosustentado produce éxito. Se pueden lograr niveles crecientes de percepción de la propia eficacia a través de percepciones de éxito por parte de los profesores, generadas tal vez a través de una retroalimentación positiva de los administrativos, pares y alumnos (Smylie, 1990). Bandura también asocia

una mayor eficacia con la experiencia indirecta (vicaria) que pueden proporcionar los modelos de roles, así como con la persuasión verbal —las opiniones expresadas por otras personas confiables acerca de nuestras propias habilidades.

Un segundo tipo de creencias —las **creencias contextuales**— son aquellas relacionadas con nuestra percepción sobre cuán favorables son nuestras condiciones externas para desarrollar nuestro trabajo. Estas son creencias sobre sí, por ejemplo, las condiciones laborales dentro de la escuela apoyarán los esfuerzos de los profesores orientados a enseñar del modo sugerido por las iniciativas de mejoramiento escolar. Muchos profesores experimentados han desarrollado a lo largo de sus carreras percepciones negativas sobre los contextos en que se desenvuelven como consecuencia de asociarlos con innovaciones mal administradas o mal concebidas (Huberman, 1988). Estas percepciones negativas pueden fácilmente acoplarse a las percepciones de estos profesores sobre las iniciativas de cambio en curso en sus escuelas, reduciendo su motivación para implementar esas iniciativas (“Esto también pasará”). Este tipo de creencias no cambian rápidamente.

2) *Capacidad*. Inicialmente concebida como algo propio de profesionales individuales, la capacidad o habilidad en este marco general incluye el conocimiento y las destrezas requeridas para llevar a cabo las tareas relacionadas con la labor de cada cual. Más recientemente ha sido reconocida como una propiedad colectiva de la organización. Debido a la existencia de un inmenso caudal de literatura sobre esta materia, hemos sido expresamente muy selectivos en esta breve reseña. Hemos escogido enfoques sobre la enseñanza que nos han parecido más útiles en el contexto del mejoramiento escolar y de los desafíos que enfrentan los profesores y los administrativos bajo tales condiciones. Este contexto tiene muy poca diferencia (pero la tiene al fin y al cabo) con respecto a nuestro tratamiento del aprendizaje individual. Es más, decimos que el contexto del mejoramiento escolar requiere que consideremos el aprendizaje colectivo u organizacional adicionalmente al aprendizaje individual. Este es el aprendizaje que se requiere de parte de grupos pequeños y de toda la escuela en su intento por comprender el sentido de un esfuerzo de mejoramiento, lo que implica la implementación de este proceso atendiendo al contexto y la adquisición de nuevas habilidades que pudieran necesitarse para modificar las prácticas existentes. Como lo señalan Louis, Toole, y Hargreaves (1999) en relación a procesos exitosos de mejoramiento escolar,

la transformación organizacional debe apuntar a incrementar la capacidad de solución de problemas de la organización a través del desarrollo de una resiliencia organizacional y a aumentar su capacidad de crear, ampliando así la gama de posibles situaciones con las que la organización será capaz de lidiar (p. 263).

Nuestro enfoque para identificar las condiciones necesarias para construir capacidad en las escuelas asume que es necesario entender cómo ocurre el aprendizaje en diferentes niveles organizacionales —el individual, los grupos pequeños, la escuela en su conjunto. El aprendizaje dentro de estos niveles no es algo que suceda espontáneamente. Es un proceso estimulado por factores que deben ser entendidos más cabalmente. Más aún, las características de la organización, — sus metas, su cultura y estructura, entre otras— no sólo median en el aprendizaje organizacional sino que son a la vez influenciadas por éste. Estas condiciones cambian en función del aprendizaje organizacional y las nuevas condiciones finalmente tienen un efecto directo o indirecto sobre las experiencias educativas de los alumnos. Bryk y Schneider (2002), por ejemplo, establecen un vínculo muy útil entre el desarrollo de la confianza social en una escuela y el grado de capacidad colectiva que la escuela es capaz de construir, conduciendo así a un mejoramiento de los logros escolares.

Durante los primeros años de la llamada revolución cognitiva en la teoría del aprendizaje (años cincuenta y sesenta) los investigadores buscaban explicaciones sobre los procesos mentales internos asociados con el procesamiento de la información. Estas explicaciones incluían estructuras cognitivas hipotéticas o arquitecturas y relaciones simbólicas (Newell, Rosenblum y Laird, 1990) para explicar por qué las personas seleccionan algunos aspectos de la información que está disponible para ellas; cómo se almacena, extrae y posteriormente desarrolla ese conocimiento, y cómo es utilizado para la solución de problemas (Rumelhart, 1990). Vermunt y Verloop (1999) describen el aprendizaje desde esta perspectiva como una “construcción autorregulada de conocimiento” (p. 258) y presentan una síntesis de esas actividades mentales individuales identificadas en este primer período, y que permitirían que ocurra esta construcción de conocimiento. Estas actividades de aprendizaje son tanto cognitivas como metacognitivas. Las actividades cognitivas incluyen, por ejemplo, relacionar, analizar, aplicar, memorizar, procesar críticamente y seleccionar. Las actividades metacognitivas o reguladoras incluyen planificar, monitorear, ajustar y evaluar.

Al menos dos condiciones, con implicancias obvias para el mejoramiento escolar —y, a estas alturas, bien comprendidas— surgen de estas comprensiones básicas sobre los procesos mentales internos:

Primero, los profesores y administrativos comprometidos con el mejoramiento otorgan sentido a estas iniciativas a través la aplicación de sus propias estructuras de conocimiento. Por ende, en teoría, hay al menos tantas interpretaciones de una iniciativa específica como personas enterándose de ella. Alcanzar una comprensión razonablemente uniforme y generalizada de una iniciativa específica de mejoramiento

requiere una comunicación reiterada de múltiples formas y en muchas oportunidades para entablar conversaciones que ayuden a aclarar *el sentido* de estas iniciativas.

La segunda condición surge de las teorías de procesamiento de la información ligadas al funcionamiento de la mente, que suelen distinguir entre conocimiento declarativo (la comprensión descrita anteriormente) y conocimiento de procedimientos (cómo hacer las cosas). El conocimiento de procedimientos, elemento base de una práctica calificada, se desarrolla a través de repetidos ciclos de desarrollo de una estructura de conocimiento para orientar nuestra actividad mental o física, realizar esa actividad guiados por dicha estructura, obtener retroalimentación acerca de la adecuación de nuestras acciones y afinar la estructura de conocimiento que cumple la función de guía. Como lo demostró hace algún tiempo el modelo de *coaching* de Joyce y Weil (1985) y la evidencia de sus efectos, las iniciativas de reforma que requieren prácticas significativamente diferentes en la escuela deben brindar *oportunidades para interacciones repetidas* de ese ciclo.

Nuestras mediciones sobre la capacidad de los profesores en este estudio —más exactamente, nuestras mediciones sobre construcción de capacidad— reflejan la importancia de que existan múltiples oportunidades para dotar de sentido la labor docente y para la práctica y la retroalimentación, elementos esenciales para el desarrollo de destrezas.

3) *Entornos laborales*. Así como la capacidad es generalmente considerada una cualidad individual, su significado e importancia como propiedad colectiva u organizacional es cada vez más reconocida. Considerar la escuela como una unidad de cambio, por ejemplo, implica que su capacidad es más que la suma de las capacidades de sus integrantes individuales. Las investigaciones sobre aprendizaje organizacional (por ejemplo, Leithwood y Louis, 1999) entregan sustanciales elementos para apoyar esta aseveración. Esta capacidad colectiva incluye también la infraestructura para apoyar el trabajo de los integrantes de la organización.

Las condiciones básicas que influyen sobre la capacidad colectiva son evidentes en la percepción creciente de que el aprendizaje es situado y social. Un cuerpo de teoría psicológica que va más allá de las interpretaciones de la cognición ligadas al procesamiento de información es muy útil para ayudar a comprender el aprendizaje individual y de pequeños grupos en un contexto organizacional. Situándose fuera de las explicaciones sobre el aprendizaje que se centran exclusivamente “dentro de la mente” (antes descritas), esta teoría le asigna un rol significativo a la situación inmediata en la que se encuentra el aprendiz, al igual que al contexto cultural más amplio en que esa situación está inserta. Estas explicaciones sobre el aprendizaje

individual, comúnmente conocidas como *teoría de la situacionalidad* (véase, por ejemplo, Anderson, Reder y Simon, 1996), asumen que lo que se aprende depende de la interacción de una persona con el contexto y de su participación en una comunidad de prácticas (Wenger et al, 2002).

Puesto que el conocimiento de una persona está socialmente construido en ese contexto, ciertas características de la organización, tales como, por ejemplo, sus normas, creencias, procedimientos operativos e incluso sus características físicas determinan lo que sus miembros saben y son capaces de realizar. Partiendo de muchos de los mismos supuestos de la teoría de la situación, las teorías sobre cognición distribuida (por ejemplo, Salomon, 1993) son especialmente útiles para entender el aprendizaje en pequeños grupos o en equipo. Cada miembro de un equipo en funcionamiento debe compartir algunas de las mismas comprensiones —por ejemplo, los propósitos que guían el trabajo del equipo y las restricciones dentro de las cuales el equipo debe operar. Pero cada integrante del equipo también aporta capacidades únicas al trabajo de su grupo. Es en este sentido que la capacidad total del grupo se distribuye entre sus miembros.

Adicionalmente, el entorno organizacional y/o físico en el que opera el grupo puede aportar a la capacidad total del grupo. Tal es el caso en grupos cuyos miembros desarrollan relaciones altamente interdependientes, como en el caso de los controladores del ferrocarril subterráneo de Londres, descrito por Heath y Luff (1998). Lo mismo sucede con grupos cuyo trabajo se ve significativamente potenciado por el uso de tecnología —véase, por ejemplo, la descripción de Goodwin y Goodwin (1998) acerca del trabajo del personal que trabaja en un aeropuerto.

Sabemos de los esfuerzos que se han realizado para localizar el liderazgo en el entorno organizacional o en las interacciones que ocurren entre el líder y su seguidor. Aun cuando estos esfuerzos definen el liderazgo como una forma de influencia, tal como lo hacemos en este artículo, un enfoque como éste trata las causas de la influencia como una caja negra. Sin embargo, hay también una larga trayectoria de trabajo que define el liderazgo como un conjunto de prácticas o comportamientos; esto incluye, por ejemplo, la mayoría de los estudios sobre liderazgo didáctico y transformacional que apuntan a medir los efectos de diferentes prácticas o comportamientos. Esta orientación respecto del liderazgo vuelve explícitas las causas potenciales de influencia y apunta a descubrir el grado de magnitud de esa influencia. Pero es poco probable que las mismas prácticas tengan los mismos efectos o den como resultado las mismas influencias en diferentes entornos. Una considerable cantidad de evidencia sugiere que las variaciones en, por ejemplo, las características

de la población estudiantil o el tamaño de la organización exigen diferentes tipos de liderazgo. Desde esa perspectiva, esas características del entorno median la influencia de las prácticas de los líderes.

Al establecer la influencia como nuestra variable independiente, estamos considerando como implícitas las prácticas de liderazgo que generan esa influencia y nos estamos centrando en la magnitud de influencia generada por estas prácticas implícitas. Consideramos que esta es una limitación necesaria de nuestro estudio y no una fortaleza, porque permanecen desconocidas las explicaciones respecto de los niveles de influencia que reflejan nuestras encuestas.

Nuestras mediciones sobre los entornos laborales de los profesores se limitaron en este estudio a los elementos de apoyo directos a la actividad docente disponibles en la escuela (por ejemplo, disponibilidad de un currículo escrito, de un tiempo adecuado para el desarrollo profesional, de un presupuesto adecuado) y los niveles de carga de trabajo de los profesores definidos en términos del tamaño de las clases, distribución de alumnos con necesidades especiales, disponibilidad de asistentes y cantidad de materias enseñadas.

Metodología

Muestra

Este estudio formó parte de otro más amplio, denominado *Aprendiendo del liderazgo* (Leithwood et al, 2004), y utilizó un subconjunto de datos recolectados como parte de una primera ronda de encuestas para el primer estudio. Para ambos estudios se seleccionaron estados, distritos y escuelas utilizando procedimientos de muestreo aleatorio estratificado:

- se seleccionaron 9 estados para asegurar que hubiera variación en términos de geografía, demografía, gobernanza estatal para la educación, estándares curriculares, políticas de liderazgo y sistemas de rendición de cuentas;
- se seleccionaron 45 distritos dentro de los 9 estados para representar la variación en la cantidad y diversidad de los estudiantes (por ejemplo, raza/etnicidad, ingreso familiar), así como tendencias en desempeño escolar en las medidas estatales pro rendición de cuentas; y
- se seleccionaron 180 escuelas dentro de los 45 distritos para asegurar variabilidad a nivel de las escuelas (primaria, media y secundaria), diversidad de alumnos y evidencia de éxito en el mejoramiento del desempeño escolar a lo largo de tres años o más.

Se pidió a todos los profesores y directivos de cada escuela que completaran las encuestas que proporcionan parte de la evidencia para este estudio.

La muestra completa de datos utilizados en este estudio incluyó respuestas de 2.570 profesores (índice de respuesta de 77%) de un total de 90 escuelas en las que cuatro o más profesores completaron encuestas y para las cuales se dispuso de datos sobre logro escolar³. En el cuadro 1 se presenta un resumen de las características de la muestra.

Fuentes de evidencia

Desempeño escolar. Los datos utilizados para medir el desempeño escolar en las escuelas fueron obtenidos en los sitios web estatales. Estos datos correspondían a resultados de pruebas estatales de lenguaje y matemáticas realizadas a todas las escuelas en diferentes niveles, a lo largo de 3 años (2003-2005). Para efectos de este estudio, el logro de un alumno se representó en términos de los porcentajes de alumnos que alcanzaban o excedían el nivel de aptitud (usualmente establecido por el estado) en estas pruebas. Los porcentajes fueron promediados en los diferentes niveles y materias para reforzar la estabilidad de los puntajes (Linn, 2003), y obtener un puntaje final de logro escolar para cada escuela en cada uno de los 3 años. Nuestro análisis también incluyó un puntaje de variación en los logros escolares, calculado como el aumento en el porcentaje de alumnos que alcanzaron o superaron el nivel de aptitud establecido por el estado desde el primer hasta el tercer año para el cual disponíamos de datos.

Cuadro 1. Características de la escuela utilizada como muestra

Características	Media	Desviación estándar
Diversidad de los alumnos (1 = bajo, 3 = alto)	1.97	0.71
Estudiantes que pueden optar a almuerzo gratuito (%)	43.82	27.67
Logro a nivel de aptitud o superior (%)	67.19	24.27

³ Sólo pudimos generar datos sobre el nivel socioeconómico de 76 escuelas; por ello, los cálculos para los cuadros que incorporan esa medición han sido ajustados para utilizar esta muestra más pequeña.

Percepciones de los profesores. Las respuestas a 49 ítems de nuestra encuesta de 104 ítems, impartida a los profesores, proporcionaron datos para este estudio. En promedio se necesitaban 20 minutos para completar la encuesta y ésta medía el liderazgo colectivo y los antecedentes sobre desempeño docente descritos en nuestro marco general, en los siguientes términos: 9 ítems, correspondientes al liderazgo colectivo; 9 ítems, a la capacidad docente; 17 ítems, a la motivación de los profesores; y 14 ítems, al entorno de trabajo y las condiciones laborales de los profesores.

Cada ítem utilizado para medir el liderazgo colectivo se refería a una fuente específica de influencia, incluidos los administrativos a nivel distrital, los directores, otros administrativos escolares, algunos profesores individuales, profesores con roles formales de liderazgo, equipos administrativos, algunos apoderados, grupos de apoyo para padres y estudiantes. En relación a cada grupo de influencia, se pidió a los encuestados que calificaran el grado de influencia directa sobre las decisiones de la escuela (en una escala de 6 puntos). También se pidió a los encuestados que indicaran hasta qué punto estaban de acuerdo con afirmaciones relacionadas con cada una de las tres variables mediadoras sobre desempeño docente (también en una escala de 6 puntos).

Análisis

Las respuestas individuales a cada encuesta docente, agregadas a nivel de escuela, se cruzaron con los resultados de los logros escolares a nivel de escuela. Se utilizó el programa SPSS para calcular medias, desviaciones estándar y confiabilidades (alfa de Cronbach) para las escalas que medían las cuatro variables de este estudio. Se utilizaron pruebas *t* para muestras pareadas a fin de comparar las medias de las diversas fuentes (o grupos) de liderazgo. Se realizó un análisis factorial para verificar la estructura de las variables de los profesores incluidas en este estudio. Se utilizó una regresión múltiple de tipo jerárquica para examinar los efectos moderadores del nivel socioeconómico en algunas relaciones existentes en nuestro marco general.

Finalmente, se utilizó LISREL para verificar un modelo sobre la relación entre liderazgo colectivo, motivación, capacidad y entorno docente, y logro escolar. Esta técnica de análisis de trayectoria permite verificar la validez de las inferencias causales para pares de variables, controlando a la vez los efectos para otras variables. Se analizaron los datos usando el enfoque estructurado de análisis de covarianza LISREL-8.80 para realizar un análisis de trayectoria y estimaciones de máxima confiabilidad (Joreskog y Sorbom, 1993). Usamos cuatro medidas estadísticas para comprobar la bondad de ajuste de nuestro modelo de trayectoria: la raíz de la media de los errores de predicción al cuadrado, el índice de ajuste de la norma, el índice corregido de la bondad de ajuste y la raíz de la media de los residuos al cuadrado.

Resultados y discusión

Los resultados se presentan en cuatro secciones, tres de las cuales incluyen una discusión sobre los resultados obtenidos. La primera sección resume las respuestas de los profesores a la encuesta y entrega información sobre las propiedades estadísticas de nuestras mediciones, incluidos los resultados de un análisis factorial relacionado con las mediciones sobre capacidad, motivación y condiciones de trabajo docente. Las siguientes secciones proporcionan evidencia relevante sobre cada una de las tres preguntas planteadas por el estudio: el impacto del liderazgo colectivo sobre variables docentes clave y sobre el aprendizaje escolar, la influencia relativa de diferentes fuentes de liderazgo colectivo y la relación entre diferentes patrones de liderazgo colectivo y logro escolar.

Resultado 1: Resumen de la evidencia

En el cuadro 2 se presentan las confiabilidades internas (alfa de Cronbach) de las escalas utilizadas para medir cada una de las tres variables mediadoras del desempeño docente —capacidad, motivación y entorno laboral— y la medición de liderazgo colectivo. No se presentan los puntajes promedio generales de los antecedentes pues debieron calcularse puntajes z para acomodar el uso de diferentes escalas de respuestas. Las confiabilidades de las variables fueron calculadas utilizando los puntajes z . Las respuestas para todas las variables fluctuaron entre una leve aceptación y una moderada aceptación, con desviaciones estándar bajas a moderadas. Todas las escalas de medición obtuvieron niveles aceptables de confiabilidad (entre .72 y .96).

Cuadro 2. Confiabilidad de las variables

Variable	Alfa de Cronbach
Capacidad	.86
Motivación	.96
Entorno	.91
Liderazgo colectivo	.72

NOTA: $n = 90$ escuelas; se utilizaron puntajes z para calcular los valores agregados para la capacidad, la motivación y el entorno de trabajo. El liderazgo colectivo fue calculado a partir de la suma de nueve fuentes de liderazgo, cada una con una escala de 6 puntos que fluctuaba entre *sin influencia* y *muchísima influencia*.

De los 40 ítems de la encuesta que medían los tres antecedentes de los profesores, 9 medían la capacidad; 17, la motivación; y 14, el entorno laboral. La dimensionalidad de estos 40 ítems fue analizada a través de un análisis factorial por compo-

entes principales. Se utilizaron la prueba de filtraje y la interpretabilidad de la solución factorial para determinar el número de factores que había que rotar. Se rotaron tres factores utilizando un procedimiento de rotación varimax. La solución entregó tres factores interpretables que correspondían de manera muy cercana a las tres categorías de variables —capacidad, motivación y entorno laboral. La capacidad dio cuenta del 14,4% de la varianza del ítem; la motivación, del 13,9%; y el entorno laboral, del 8,6%.

Aun cuando nuestra concepción inicial sobre las tres variables docentes sugiere varias subdimensiones, éstas no fueron confirmadas por el análisis factorial. Como tales, los puntajes agregados para las tres variables mediadoras sobre desempeño docente fueron utilizados en todos los análisis posteriores. También en respuesta a los resultados del análisis factorial, se omitieron en los análisis posteriores dos de los ítems originales que medían la capacidad y siete de los ítems que medían la motivación.

Resultado 2: Efectos del liderazgo colectivo sobre los profesores y los alumnos

En el cuadro 3 se muestran las correlaciones existentes entre las mediciones de todas las variables en el estudio. Como lo indican estos resultados, el liderazgo colectivo está relacionado de manera significativa con las tres variables mediadoras docentes. Las relaciones más marcadas son entre el liderazgo colectivo y el entorno (o situación) laboral de los profesores ($r = .58$), seguido por la motivación de los docentes ($r = .55$). Todas las variables, salvo la capacidad de los profesores, están significativamente relacionadas con los logros escolares. El entorno laboral de los profesores tiene la relación más marcada ($r = .37$), seguido por la motivación de los profesores ($r = .36$) y el liderazgo colectivo ($r = .34$). Estos datos también indican relaciones significativas entre las variables de los profesores.

Cuadro 3. Relación entre las variables de la encuesta y el logro escolar: Coeficientes de correlación momento-producto de Pearson

Variable	1	2	3	4	5
1. Liderazgo colectivo	1.00	.36**	.55**	.58**	.34**
2. Capacidad	.36**	1.00	.44**	.20	.01
3. Motivación	.55**	.44**	1.00	.54**	.36**
4. Entorno	.58**	.20	.54**	1.00	.37**
5. Logro	.34**	.01	.36**	.37**	1.00

NOTA: $n = 90$ escuelas.

**nivel $p < .01$ (de dos colas).

La figura 1 y el cuadro 4 presentan los resultados del cálculo realizado con LISREL para verificar en mayor profundidad nuestro modelo sobre las relaciones entre liderazgo colectivo, capacidad, motivación y entorno (o situación) de trabajo docente, y logros escolares⁴. Este modelo se ajusta muy bien a los datos (raíz de la media de los errores al cuadrado de la predicción = .00; raíz de la media de los residuos al cuadrado = .03; índice corregido de la bondad de ajuste = .93; índice de ajuste de la norma = .99) y, en términos globales, explica un 20% de la variación en los logros escolares. El liderazgo colectivo tiene efectos directos significativos en todas las variables docentes. Sus efectos más marcados se centran en el entorno laboral de los profesores ($r = .58$), seguido por la capacidad de los profesores ($r = .36$) y la motivación ($r = .25$). El liderazgo colectivo sólo da cuenta de un 13% de la variación explicada en la capacidad de los profesores.

Cuadro 4. Resultados del modelamiento de ecuaciones estructurales

Variable	Residuales (varianza explicada)	Efecto total sobre el logro escolar		
		Indirecto	Directo	Total
Logro	.80 (.20)			
Capacidad	.87 (.13)	.08	-.17	-.09
Motivación	.56 (.44)	.30*	.30*	
Entorno	.66 (.34)	.10*	.25*	.35*
Liderazgo colectivo	.24*	.24*		
Índices de concordancia				
Raíz de la media de los errores al cuadrado de la predicción	.00			
Raíz de la media de los residuos al cuadrado	.03			
Índice de confiabilidad de la bondad del ajuste				
Índice de confiabilidad de la norma				

NOTA: $R^2 = .20$.

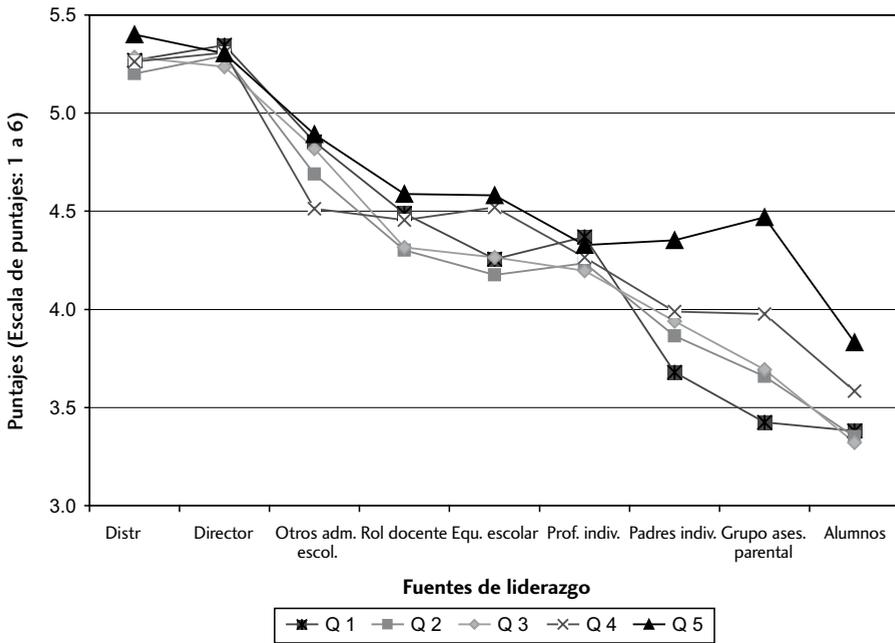
* $p < .05$.

Las trayectorias que vinculan las tres variables mediadoras docentes con el logro escolar indican que el liderazgo colectivo influye sobre los resultados escolares a través de la motivación y del entorno laboral de los profesores. El efecto del entorno laboral de los profesores sobre los resultados escolares es significativo ($r = .25$), pero

⁴ A pesar de que una gran cantidad de iteraciones de nuestro modelo fueron ejecutadas, analizando relaciones de diferentes maneras, aquí sólo se presentan las que fueron estadísticamente significativas. En el modelo de LISREL presentado, $\chi^2 = 1.97$, $df = 2$, $p = .37$.

el efecto de la capacidad de los profesores es insignificante. Los efectos totales sobre los logros escolares son mayores para el entorno laboral, seguidos por la motivación de los profesores y la influencia indirecta del liderazgo colectivo. El efecto mayor del entorno laboral se explica por su efecto indirecto a través de la motivación, como se indica en los datos presentados al pie de la figura 1.

Figura 1. Verificación de un modelo de los efectos del liderazgo colectivo sobre el logro escolar



* $p < .05$

Para estimar la contribución del nivel socioeconómico de los alumnos (calculado como el porcentaje de alumnos que pueden optar a un almuerzo gratuito o con precio rebajado) a las relaciones descritas en el modelo de trayectoria entre las tres variables mediadoras docentes y los logros escolares, calculamos tres regresiones jerárquicas. En cada ecuación de regresión, se ingresó en primer lugar el nivel socioeconómico, en segundo lugar el liderazgo colectivo, y en tercer lugar una de las variables docentes⁵. Los resultados de estas regresiones jerárquicas, descritos en el cuadro 5, indican que

⁵ Cabe notar que el orden en que las variables se van sumando al modelo influye sobre la fuerza de la relación. En nuestro análisis, el liderazgo suma 3.6% al 11.3% de la varianza explicada por el nivel socioeconómico. El ingresar el liderazgo colectivo en primer lugar explica 9.2%; introducir el nivel socioeconómico en el Paso 2 añade un 5.7% adicional al mismo total de 14.9%. Si se ingresan al mismo tiempo, el nivel socioeconómico explica un 6.8%, el liderazgo explica un 4.6%, y su efecto combinado explica el otro 3.5% del 14.9% total.

sólo la motivación explica una única y significativa proporción de variación en los logros escolares, después de controlar el nivel socioeconómico de los alumnos. La motivación por sí sola explicó un 6% de la variación en los logros, mientras que el entorno laboral hizo aumentar la variación explicada en sólo un 1%, combinada con el nivel socioeconómico y el liderazgo, y la capacidad hizo bajar la varianza explicada en una misma proporción.

En suma, los resultados indican lo siguiente:

- Nuestro modelo explica una proporción significativa (20%) de la variación en los resultados escolares entre las diferentes escuelas.
- El liderazgo colectivo tiene efectos indirectos tenues pero significativos sobre los resultados escolares.
- De las tres variables docentes, la influencia del liderazgo colectivo sobre los alumnos se expresa a través de su influencia sobre la motivación y el entorno laboral de los docentes.
- Aunque el liderazgo colectivo tiene un efecto significativo sobre la capacidad docente, esta variable no está lo suficientemente relacionada con los logros escolares en este estudio.

Estos resultados confirman y contradicen a la vez la evidencia de nuestros dos estudios anteriores, uno de los cuales (Leithwood y Jantzi, 2006) incorporaba aproximadamente las mismas mediciones utilizadas en el presente estudio sobre capacidad, motivación y entorno laboral de los profesores. Sin embargo, en lugar de utilizar el liderazgo colectivo, ese estudio utilizó una medición de las prácticas transformacionales de los líderes individuales. En ese estudio, al igual que en éste, el liderazgo estaba más claramente relacionado con el entorno laboral docente y tenía efectos más tenues sobre la capacidad de los profesores que sobre su motivación. Aquella investigación también reportó efectos más débiles de las prácticas de liderazgo transformacional (probablemente a nivel individual) sobre los resultados escolares, comparados con los efectos del liderazgo colectivo en el presente estudio. Esta comparación de resultados debe al menos interpretarse como un respaldo a las posiciones que sostienen el efecto beneficioso para los alumnos de un liderazgo más ampliamente distribuido en las escuelas.

Cuadro 5. Regresión jerárquica para medir los efectos de la capacidad, la motivación y el entorno laboral de los docentes sobre el logro escolar después de controlar el nivel socioeconómico y el liderazgo colectivo

Antecedentes de los profesores	Beta	t	R ² Único	R ²	F
Capacidad					
Paso 1: Porcentaje de estudiantes que pueden optar a un almuerzo gratuito (NSE)				.11	10.57**
Paso 2: Agregar liderazgo colectivo				.15	7.55**
Paso 3: Agregar capacidad docente				.14	4.99**
Paso 3: Efectos únicos significativos					
NSE	-.27	2.39*	.06		
Motivación					
Paso 1: Porcentaje de estudiantes que pueden optar a almuerzo gratuito				.11	10.57**
Paso 2: Agregar liderazgo colectivo				.15	7.55**
Paso 3: Agregar motivación de los profesores				.20	7.23***
Paso 3: Efectos únicos significativos					
NSE	-.29	2.66*	.07		
Motivación	.29	2.37*	.06		
Entorno laboral					
Paso 1: Porcentaje de estudiantes que pueden optar a un almuerzo gratuito				.11	10.57**
Paso 2: Agregar liderazgo colectivo				.15	7.55**
Paso 3: Agregar entorno laboral				.16	4.60**
Paso 3: Efectos únicos significativos					
NSE	-.24	2.04*	.05		

NOTA: n = 76 escuelas. NSE = nivel socioeconómico

*p < .05. **p < .01. ***p < .001

Nuestro segundo estudio anterior (Leithwood y Jantzi, 2000) también mostró diferencias en varios aspectos importantes frente al presente estudio, pero abordó muchas de las mismas interrogantes. En lugar de los logros escolares, se utilizó el compromiso de los alumnos como variable dependiente, y las variables que mediaban en la influencia de los liderazgos sobre los alumnos eran diferentes de las utilizadas en el presente estudio. Sin embargo, la medición del liderazgo colectivo era casi idéntica a la medición utilizada en este estudio. En contraste con los principales hallazgos del presente estudio, el estudio anterior encontró efectos negativos no significativos del liderazgo colectivo sobre los alumnos. Esta importante diferencia en los resultados respalda, aunque sea de manera modesta, la idea de que la elección de las variables mediadoras es un aspecto crucial en los estudios sobre efectos del liderazgo en los alumnos (Hallinger y Heck, 2002).

Las diferencias que percibimos en nuestros tres estudios pueden deberse a las diferencias no menores de sus diseños. La consistencia es mayor respecto de los efectos del liderazgo colectivo sobre los estados mentales y afectivos de los profesores. Específicamente, el liderazgo colectivo no ha mostrado hasta ahora tener un impacto demostrable en nuestras mediciones de la capacidad de los profesores, y las afirmaciones que señalan que el liderazgo colectivo tiene impactos significativos sobre los alumnos han recibido un apoyo variable. Sin embargo, la evidencia de otros estudios recientes parece respaldar con más fuerza esta afirmación, aun cuando esta evidencia ha sido obtenida en contextos muy disímiles a las escuelas para las cuales disponemos de información. Por ejemplo, Hiller, Day y Vance (2006) recientemente indicaron efectos significativos del liderazgo colectivo sobre el desempeño de equipos evaluados por un supervisor en un departamento de mantención de carreteras de transporte. También reseñaron la evidencia de otros seis estudios acerca de los efectos del liderazgo colectivo sobre la efectividad de los equipos, concluyendo que el liderazgo colectivo probablemente es efectivo "...cuando los equipos están desarrollando tareas complejas que requieren mucha interdependencia, pero en condiciones más rutinarias... los efectos del liderazgo colectivo están aún por demostrarse" (p. 388).

Resultado 3: La influencia relativa de las fuentes del liderazgo colectivo

Los datos utilizados para analizar este punto fueron los puntajes de los profesores respecto del grado de influencia sobre las decisiones escolares de las nueve fuentes medidas de liderazgo colectivo.

En el cuadro 6 se muestra la respuesta media de los profesores para cada fuente. Se realizaron pruebas *t* para muestras pareadas con el fin de analizar las diferencias entre estos puntajes relativos a las nueve fuentes de liderazgo colectivo. Como lo

indica el cuadro, los directores y los administradores distritales obtuvieron los más altos (casi idénticos) puntajes ($M = 5.30$ y 5.28 , respectivamente). Las pequeñas desviaciones estándar de estos puntajes indican un considerable consenso entre los encuestados acerca de la influencia percibida de estos dos roles. Hay una caída significativa en el puntaje del siguiente rol más influyente: administrativos de establecimientos distintos de los directores, generalmente el vice director ($M = 4.75$).

Cuadro 6. *Medias y desviaciones estándares para las fuentes de liderazgo: medidas desde la menor a la mayor influencia directa*

Fuente de liderazgo	Media	Desviación estándar
Alumnos	3.49	0.41
Grupos de asesoría parental	3.84	0.58
Algunos padres individuales	3.96	0.49
Algunos profesores individuales	4.28	0.30
Equipos administrativos (por ejemplo, a nivel de departamento o de grado)	4.36	0.41
Profesores con roles de liderazgo designados	4.43	0.37
Otros administradores a nivel de establecimiento (aparte del director)	4.75	0.41
Administradores a nivel distrital	5.28	0.31
Directores	5.30	0.28
Liderazgo colectivo agregado	4.42	0.24

NOTA: $n = 90$ escuelas. Escala de puntaje: 1 = *ninguna*, 6 = *muy alta*.

Entre las fuentes de influencia asociadas con los profesores, fueron percibidos como teniendo la mayor influencia los profesores con roles asignados de liderazgo ($M = 4.43$), seguidos por los equipos administrativos ($M = 4.36$) y luego algunos profesores individuales ($M = 4.28$); los puntajes de los profesores con roles formales de liderazgo fueron significativamente más altos que los puntajes de los equipos administrativos ($t = 3.51$, $p < .01$) o de algunos profesores individuales ($t = 5.54$, $p < .001$), y el puntaje de los equipos administrativos fue significativamente más alto que el puntaje de los profesores individuales ($t = 2.19$, $p < .05$).

Los puntajes de los apoderados (algunos apoderados individuales y grupos de asesoría parental) fueron considerablemente más bajos que los de los profesores, fluctuando en medias de entre 3.84 y 3.96, lo que constituye una diferencia estadísticamente significativa ($t = 3.16$, $p < .01$). La percepción de los encuestados respecto de los alumnos fue que tenían el nivel más bajo de influencia directa sobre las decisiones de la escuela ($M = 3.49$) entre todas las fuentes de influencia medidas. La variación

estándar muy baja de los puntajes para todas las fuentes de influencia, especialmente para los directores, reduce la potencial fortaleza de las posibles relaciones con cualquier otra variable en nuestro estudio.

En el cuadro 7 se muestran las relaciones existentes entre las fuentes individuales de liderazgo colectivo y las variables docentes y los logros escolares (valor medio de logro escolar a lo largo de 3 años). Entre las variables docentes, el entorno laboral tiene una relación significativa con siete de las nueve fuentes de liderazgo (ni directores ni profesores individuales). Puede que este sorprendente resultado respecto de los directores sea un reflejo del bajo nivel de variación en los puntajes antes señalado. La relación más fuerte es entre motivación y equipos administrativos ($r = .71$). La capacidad fue la única variable significativamente relacionada con la influencia de los directores ($r = .22$) y el entorno laboral de los profesores fue la única variable relacionada con administrativos de otros establecimientos ($r = .32$) y administrativos distritales ($r = .41$).

Cuadro 7. Relación entre las fuentes de liderazgo y las variables mediadoras y los logros escolares: coeficientes de correlación momento-producto de Pearson

Fuente de liderazgo	Capacidad	Motivación	Entorno	Logro
Liderazgo colectivo	.36**	.55**	.58**	.34**
Administración distrital	.04	.13	.41**	.09
Director	.22*	.20	.12	-.06
Administrativos de otros establecimientos	-.01	-.02	.32**	-.11
Profesores con roles formales	.35**	.54**	.34**	.09
Equipos administrativos	.44**	.71**	.44**	.28**
Profesores individuales	.23*	.24**	.17	-.08
Padres individuales	.16	.10	.34**	.43**
Grupos de asesoría parental	.32**	.44**	.40**	.56**
Alumnos	.17	.55**	.52**	.30**

NOTA: $n = 90$ escuelas

* $p < .05$. ** $p < .01$

Los profesores en roles formales de liderazgo estuvieron significativamente relacionados con las tres variables docentes pero no con los resultados escolares. Los equipos administrativos, apoderados individuales, grupos de asesoría parental y los alumnos tienen relaciones significativas con el logro escolar. El liderazgo escolar está principalmente relacionado con la motivación ($r = .55$). Los grupos de asesoría parental están principalmente relacionados con la motivación ($r = .44$) y el logro

escolar ($r = .56$), mientras que los apoderados individuales están principalmente relacionados con el logro escolar ($r = .43$) y escasamente con el entorno laboral ($r = .34$). Parece haber una diferencia entre aquellos líderes que son parte del personal de la escuela y aquellos que no lo son. Los equipos administrativos tienen relaciones más marcadas con las tres variables docentes que con cualquiera de las otras fuentes de liderazgo colectivo dentro de la escuela, y los equipos administrativos son la única fuente intraescolar de liderazgo colectivo relacionada con el logro escolar ($r = .28$).

Resultó curioso comprobar que las dos fuentes de liderazgo que tenían, de manera consistente, relaciones significativas con nuestras tres variables mediadoras y con el logro escolar eran colectivas: tanto los equipos administrativos como los grupos de asesoría parental figuraron con correlaciones significativas con todos nuestros mediadores, al igual que con los logros escolares. En escuelas con altos índices de logro escolar y altos puntajes en lo relativo a capacidad, motivación y entorno laboral, es más probable que nos encontremos con niveles más altos de influencia de parte de los equipos administrativos y de los grupos de asesoría parental. Esto sugiere que puede que haya algo en el carácter colectivo de estos roles que les confiere mayor influencia en las escuelas.

En suma, estos resultados indican lo siguiente:

- Las decisiones escolares son influenciadas por una amplia gama de grupos y personas, lo que refleja una concepción distribuida del liderazgo.
- El grado de influencia sobre estas decisiones por parte de estas personas y grupos refleja en gran medida una concepción jerárquica tradicional en las organizaciones; los profesores les asignaron puntajes mucho más altos a las fuentes tradicionales de liderazgo que a las no tradicionales.
- Entre los roles docentes, mientras más formal es su posición de liderazgo, mayor es la influencia percibida.
- Sin embargo, la influencia de los padres y estudiantes está significativamente relacionada con los logros escolares, lo que probablemente refleja los efectos conocidos del nivel socioeconómico de los alumnos sobre sus resultados escolares.

Si bien los investigadores se han vuelto muy entusiastas con las formas distribuidas de liderazgo —como cabe pensar a la luz de la actual literatura académica y profesional en este ámbito— las respuestas de los profesores en este estudio sugieren que han ocurrido pocos cambios en las escuelas que sean detectables por los profesores. El apoyo masivo a las concepciones distribuidas de liderazgo bien puede ser una especie de meta-retórica, con escaso soporte en la realidad, que refleja una

crítica muchas veces hecha a las escuelas, a saber, que están más preocupadas por la apariencia del cambio que por la sustancia del cambio, como una forma de manejar la legitimación pública de su trabajo.

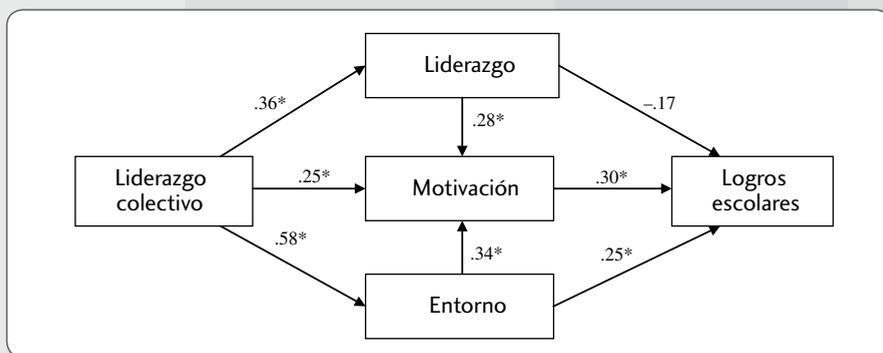
Pese al esfuerzo realizado a lo largo de una década para reestructurar las escuelas —por lo menos, en parte, para darles a los padres mayor derecho a voz en las decisiones escolares (Beck y Murphy, 1998)— observamos poca evidencia de que los profesores perciban mucha influencia de parte de los apoderados o de los alumnos. Esto es probablemente un reflejo de los conocidos y persistentes desafíos que han enfrentado los profesores y administrativos a la hora de intentar crear relaciones auténticas con los padres en aras del mejoramiento escolar. Estos resultados también refuerzan otras dos aseveraciones. La primera es que un cambio significativo en las escuelas requiere mucho más que entusiasmo y argumentos racionales (Desimone, 2006), estrategias que a menudo han servido de apoyo para promover una mayor influencia de los apoderados. Segundo, estos resultados son consistentes con la conocida afirmación de Jaques (2003) en el sentido de que la jerarquía es una característica necesaria e inevitable de cualquier gran organización, aun cuando podemos agregar estructuras y procedimientos que promuevan influencia lateral y también vertical dentro de esta jerarquía. Si Jaques está en lo cierto, las expectativas actuales sobre el grado posible y deseable de distribución del liderazgo tendrán que ser modificadas drásticamente.

Resultado 4: Patrones de liderazgo colectivo y desempeño escolar

Como ya señalamos, los profesores percibieron que la influencia en sus escuelas se ejerce de un modo distribuido, pero aun así jerárquico. Sin embargo, ante la extensa lista que entrega la literatura sobre los beneficios para las organizaciones asociados a las formas distribuidas de liderazgo, hemos debido investigar si las variaciones en estas percepciones de la influencia estaban relacionadas con los índices de logro escolar en las escuelas.

Para responder a esta interrogante, volvimos al estudio preliminar de Tannenbaum (1961) sobre gráficos de control, ya reseñado. Separando las escuelas por niveles medios de logro escolar promediados en un período de tres años, construimos nuestro propio gráfico de control. Como lo indica la figura 2, primero dividimos las escuelas de nuestra muestra en quintiles, sobre la base de sus puntajes medios anuales de logro escolar. Luego comparamos los puntajes asignados por los profesores a la influencia de cada fuente de liderazgo colectivo en los diferentes quintiles.

Cuadro 7. Relación entre las fuentes de liderazgo y las variables mediadoras y los logros escolares: coeficientes de correlación momento-producto de Pearson



NOTA: Escala de puntaje: 1–6. Q = quintil. Quintil 1 = logro medio más bajo a lo largo de 3 años. DST = distrito; DIR = director; A-ESC = administrativos de otras escuelas; PROF = profesor formal; EQ ED = equipo educativo; PROF-IND = profesores individuales; PAD-IND = padres individuales; AS-PAR = grupo de asesoría parental; AL = alumnos.

Los resultados presentados en la figura 2 indican que los profesores en las escuelas con los mejores resultados (quintil 5) generalmente atribuyen a todas las personas y grupos niveles más altos de influencia que los profesores de las escuelas con resultados más bajos. Aun cuando se les confiere mayor influencia a los roles no tradicionales de liderazgo en las escuelas con mejores resultados, las personas que ocupan roles de liderazgo tradicionales son percibidas como teniendo el mismo grado relativo de influencia. Por ejemplo, una mayor influencia de los equipos administrativos o de los apoderados no significa menor influencia de los directores y de los administrativos a nivel distrital. Más aún, las escuelas cuyos alumnos tienen buenos resultados en el quintil más alto y en el segundo quintil más alto les confieren significativamente una mayor influencia relativa a los equipos administrativos; las escuelas del quintil más alto también les confieren más influencia relativa a los apoderados individuales y a los grupos de apoderados.

Aun cuando no incluimos un cuadro con todas las correlaciones, el nivel socioeconómico estuvo significativamente relacionado (lo que no causa sorpresa) con el logro escolar—lo que posiblemente explica el alto grado de influencia de los apoderados y alumnos en las escuelas situadas en los quintiles superiores de desempeño, que generalmente atienden a alumnos de nivel socioeconómico más alto.

Las correlaciones de mayor interés son aquellas entre el nivel socioeconómico y la influencia de los apoderados individuales ($r = .35$), los grupos de asesoría parental ($r = .53$) y los alumnos ($r = .36$). La influencia de los equipos administrativos estaba

también relacionada con el nivel socioeconómico de los alumnos con la misma fuerza que la influencia de los alumnos ($r = .34$)⁶. Bidwell, Frank y Quiroz (1997) proporcionan evidencia de la relación entre el nivel socioeconómico y el involucramiento de los apoderados pero, más interesante aún, entre el nivel socioeconómico y los grados de control colegiado en las escuelas. Los investigadores encontraron que las escuelas en las comunidades con mayor nivel socioeconómico tendían a construir una potente práctica profesional colegiada entre los profesores y a desarrollar un foco marcado en el aprendizaje escolar.

En suma, esta evidencia indica que aquellas personas en roles de liderazgo tradicional siguen teniendo una alta influencia en las escuelas de alto desempeño, resultado no evidente a partir de los análisis de correlación presentados en el cuadro 6. Haciéndose eco de la distinción de Dunlap y Goldman (1991) entre “poder sobre” y “poder a través”, nuestros resultados contribuyen a ilustrar que la influencia en las escuelas no es una suma fija y que en las escuelas de alto desempeño todo el mundo parece tener influencia, en comparación con las escuelas de bajo desempeño, donde el liderazgo tiende a ser un *laissez-faire*, enfoque que casi invariablemente ha demostrado ser inefectivo (Bass y Avolio, 1994). También vemos corroborada la tesis de Jaques (2003) sobre el carácter inevitable de la jerarquía en las grandes organizaciones, junto con algunos indicios de que una organización *más plana* puede que no sea la panacea descrita por algunos teóricos organizacionales.

De hecho, esta evidencia y las ideas que conlleva se ajustan bastante a la hipótesis planteada por la concepción de Tannenbaum sobre gráficos de control (1961) y propuesta por McMahon y Perritt (1971). Una década después de la publicación de Tannenbaum, los autores argumentaron que la efectividad organizacional puede que tenga menos que ver con la nivelación del poder (distribuciones menos jerárquicas de la influencia) y más con la concordancia percibida o acuerdo entre roles en lo que es la estructura de control. Su investigación evaluó hasta qué punto las personas que desempeñaban diferentes roles en la organización concordaban en quién tenía la mayor influencia. Dada la evidencia que verificó esta hipótesis en empresas, los autores concluyeron que “este estudio pone el acento en la importancia del acuerdo sobre las percepciones acerca de la estructura de control de escalafones jerárquicos diversos dentro de una organización” (p. 339).

Naturalmente, no podemos verificar directamente esta afirmación con nuestros datos porque lo único que tenemos son las percepciones de los profesores; pero es una hipótesis que amerita una investigación posterior, a la luz de las afirmaciones

⁶ Estas correlaciones son todas significativas al nivel $p < .01$ (de dos colas).

aún no fundadas acerca de los efectos positivos del liderazgo distribuido y de las estructuras organizacionales planas. El esquema de liderazgo distribuido, evidente en las escuelas de mayor desempeño en nuestro estudio, no refleja ninguno de los modelos prototípicos de Tannenbaum (1961). Se trata más bien de un híbrido compuesto por el prototipo autocrático (la influencia crece con el nivel jerárquico) y el prototipo poliárquico (altos niveles de influencia para todos). Si uno tuviera que aceptar el carácter inevitable y el valor de la jerarquía en una organización, este híbrido sería considerado como el mejor escenario hipotético. Lo denominaremos *jerarquía inteligente* en el afán de reflejar las oportunidades que abre este enfoque para asegurar que estas organizaciones aprovechen las capacidades y fortalezas de la mayoría de sus miembros, asegurando a la vez una cuidada coordinación de esfuerzos en una dirección común.

Conclusión

Nuestro estudio estuvo sujeto a varias limitaciones significativas que deben ser tomadas en cuenta al interpretar los resultados. Primero, los bajos niveles de variación en las respuestas a ciertas variables clave (particularmente, los administrativos escolares) fueron una restricción técnica (no sustantiva) a la fuerza de las relaciones que encontramos en nuestro estudio. Esta condición de nuestros datos muy probablemente hizo que subestimáramos la importancia de algunas relaciones.

Segundo, aunque nuestra variable dependiente elegida fue aquella referida al cambio en los resultados escolares a través del tiempo, no pudimos encontrar relaciones significativas entre nuestra variable independiente (el liderazgo colectivo) y nuestras variables mediadoras (de los profesores) y esta medición del logro escolar. En lugar de eso, nuestros hallazgos sobre los efectos del liderazgo colectivo y las capacidades, motivaciones y entorno laboral de los profesores utilizaron medidas de logro escolar anual promediados en un período de tres años. Aunque esta es una medición razonablemente estable y permite tomar en cuenta los efectos del nivel socioeconómico de los alumnos, reduce el alcance de nuestros hallazgos sobre el rol del liderazgo colectivo para lograr cambios en las escuelas y en los alumnos. Dado nuestro diseño correlacional, no podemos afirmar que éste contribuye a este fin; sólo podemos decir que hay una asociación significativa entre liderazgo colectivo y alto desempeño escolar en las escuelas.

Aun cuando este estudio, al igual que varios de nuestros estudios anteriores (Leithwood et al, 2004; Leithwood y Jantzi, 2006), encontró relaciones significativas pero débiles entre liderazgo y capacidad docente, es posible que nuestra medición de la capacidad docente sea parte de la explicación, por ende, una tercera

limitación. Esta medición se refiere, en primer lugar, a las oportunidades de desarrollo profesional, es decir, las oportunidades de aprender de otros colegas de diferentes maneras, más que al conocimiento y las destrezas reales que los profesores necesitan para fomentar los logros escolares de sus alumnos. Este es un tema crítico en un contexto donde se pide de manera persistente a los líderes escolares que sean “líderes pedagógicos” y que asuman responsabilidades para mejorar los conocimientos y las destrezas de los profesores. Si nuestra medición de la capacidad docente fuera un reflejo auténtico de lo que los profesores necesitan saber y necesitan ser capaces de hacer, entonces nuestros resultados sugieren que pedirles a los líderes, ya sea de manera individual o colectiva, que sean promotores de capacidad para sus colegas docentes es un desafío muy grande. Sin embargo, la motivación de los profesores y su entorno laboral parecen ser mucho más susceptibles a la influencia del liderazgo y, por ende, tienen efectos significativos sobre los logros escolares. Ahora bien, puede que sea la relación entre todas estas variables la que le confiere el poder a este modelo. Cobb, McClain, Lamberg y Dean (2003), por ejemplo, nos entregan algunas claves respecto de la poderosa relación entre liderazgo, aprendizaje docente y estructuras organizacionales en las escuelas.

Por último, nuestra medición del liderazgo fue unidimensional, limitándose a la influencia sobre la toma de decisiones. Esta concepción unidimensional no refleja los modelos multidimensionales de práctica de liderazgo ahora usuales en la literatura (véase, por ejemplo, Leithwood y Duke, 1999). Por su diseño, este estudio no pudo responder a importantes interrogantes acerca de cuáles son las fuentes de liderazgo más apropiadas para realizar varias funciones importantes y diferentes del liderazgo.

Reconociendo estas limitaciones, este estudio amplía el debate actual en la literatura sobre liderazgo, principalmente acerca de las características y las causas del liderazgo distribuido (véase, por ejemplo, Gronn, 2002; Harris y Lambert, 2003; Spillane, 2006), hacia una consideración de las consecuencias que éste tiene en los alumnos. Su propósito era evaluar el impacto colectivo de las fuentes más probables de liderazgo en las escuelas sobre los logros escolares. También apuntaba a develar las fuentes que tienen la mayor influencia y dilucidar si esa influencia varía entre escuelas con diferentes niveles de logro escolar.

Los resultados sugieren que el liderazgo colectivo no explica la variación significativa en los logros escolares en las escuelas. La influencia del liderazgo colectivo estuvo más fuertemente vinculada a los logros escolares a través de la motivación de los profesores. Finalmente, los patrones de influencia del liderazgo difirieron entre las escuelas con diferentes niveles de logro escolar. Comparadas con las escuelas cuyos alumnos tuvieron niveles de logro escolar ubicados en el 20% inferior de nuestra

muestra, las escuelas cuyos alumnos tuvieron niveles de logro ubicados en el 20% superior le atribuyeron considerablemente más influencia a la mayoría de las fuentes de liderazgo colectivo. Más aún, los apoderados y los alumnos fueron percibidos como relativamente influyentes en esas escuelas, comparados con los de las escuelas de más bajo desempeño escolar.

Implicancias para la investigación

Al menos tres tipos de implicancias de este estudio deben ser consideradas en el diseño de futuros estudios sobre efectos del liderazgo distribuido. El primero se refiere a la variable independiente, a saber, cómo se conceptualiza y mide el liderazgo. Así como pocos estudios anteriores han intentado evaluar el vínculo entre las formas distribuidas de liderazgo y los logros escolares, numerosos estudios sobre liderazgo distribuido han adoptado concepciones multidimensionales sobre las funciones de liderazgo como base para su trabajo. Por ejemplo, Firestone y Martínez (2007) examinaron fuentes docentes y distritales de liderazgo valiéndose de una concepción sobre las funciones del liderazgo que consideraba desarrollar y mantener una visión de una escuela efectiva o un distrito efectivo; desarrollar y gestionar una cultura para apoyar esa visión; brindar apoyo anímico; procurar y distribuir los recursos; apoyar el crecimiento y el desarrollo de los integrantes de la organización; y monitorear los aspectos pedagógicos, la innovación y el ambiente general de la escuela. Spillane et al. (2007) investigaron acerca del liderazgo distribuido entre los profesores y los directores utilizando una taxonomía de funciones de liderazgo que incluye la administración, el currículo y la instrucción, la observación y el crecimiento profesional. Mayrowetz, Murphy, Louis y Smylie (2007) conceptualizaron las funciones del liderazgo incluyendo los siguientes elementos: brindar y transmitir una visión, entregar estímulo y reconocimiento, obtener recursos, adaptar procedimientos operativos estándar, monitorear las iniciativas de mejoramiento y manejar los conflictos. Y Leithwood et al. (2004) se valió de dimensiones asociadas con una concepción transformacional del liderazgo para investigar cómo estas funciones estaban diseminadas en varios roles.

Locke (2002) ha señalado, a nuestro entender de manera convincente, que las funciones del liderazgo pueden diferir en términos de los roles más aptos para llevarlas adelante. Él señala, por ejemplo, que establecer una visión amplia y compartida, función incluida en casi todos los modelos de liderazgo, es algo que realizan mejor aquellas personas próximas a la cúspide de la jerarquía organizacional. Reconocer debidamente el carácter multidimensional de las funciones de un líder multiplica la complejidad de las interrogantes sobre los efectos del liderazgo colectivo ejercido por muchas personas. También permite desarrollar una conceptualización mucho

más rica de los modelos del liderazgo colectivo, comparada con la concepción utilizada en este estudio. Sería muy interesante que las futuras investigaciones evaluaran los efectos de diferentes modelos de liderazgo colectivo sobre la base de funciones incluidas en las concepciones multidimensionales del liderazgo.

Un segundo tipo de implicancias para futuras investigaciones se relaciona con la elección de los elementos mediadores. Tal como concluyeron Hallinger y Heck (1996) en su muy citada reseña sobre la evidencia existente, pocos estudios sobre el liderazgo de efectos directos reportan efectos significativos en los alumnos, mientras que los estudios sobre efectos indirectos a menudo lo hacen. Sin embargo, el desafío para estudios sobre efectos indirectos como éste, es seleccionar variables mediadoras susceptibles a la influencia de los líderes y que, a su vez, sean lo suficientemente poderosas como para tener efectos significativos en los alumnos. Como lo señala la reseña de Hallinger y Heck, muchas de estas variables han sido adoptadas como mediadoras, por ejemplo, la cultura escolar, el ambiente escolar, el proceso de fijación de metas de la escuela, los programas y la entrega de contenidos pedagógicos, los recursos, las actitudes ante el cambio por parte de los profesores, y otras. Aunque hemos usado muchas de esas variables en nuestros estudios anteriores (por ejemplo, Leithwood y Jantzi, 1999, 2000), en este estudio apuntábamos a algo más modesto. La motivación de los profesores y su entorno laboral eran claramente buenas opciones. Es posible que la capacidad docente también lo fuera. Pero las futuras investigaciones tendrán que desarrollar una medición de esa capacidad que refleje de manera más directa las capacidades y destrezas reales que deben tener los profesores para mejorar los logros escolares⁷.

También puede resultar útil adoptar variables mediadoras con comprobados efectos sobre los alumnos, incluso si la evidencia anterior aún deja sin contestar interrogantes acerca de la influencia potencial o real del liderazgo sobre ellos. Ejemplos de estas variables mediadoras incluyen la eficacia de los docentes (Bandura, 1986), la confianza en los líderes (Tschannen-Moran y Hoy 2000), el recientemente formulado concepto de optimismo académico (Hoy, Tarter y Woolfolk Hoy, 2006) y el ambiente disciplinario, que explican de manera significativa la variación en los logros escolares en los últimos resultados de la encuesta escolar internacional desarrollada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (Ma y Willms, 2004).

⁷ Nuestro proyecto más amplio incluye una medición que sirve para este propósito, pero estos datos sólo están disponibles para una submuestra de las 90 escuelas utilizadas en este estudio.

Finalmente, sería recomendable que las futuras investigaciones que busquen identificar formas y modelos de liderazgo distribuido capaces de mejorar los logros escolares utilicen mediciones de valor agregado o de cambio a lo largo del tiempo respecto de los logros escolares, cada vez que sea posible.

Implicancias para la práctica

Al comienzo de este capítulo nos referimos a la popularidad del liderazgo distribuido como un enfoque deseable para la práctica del liderazgo en las escuelas. Los argumentos en favor del optimismo asociado a este enfoque sobre el liderazgo apelan a los valores democráticos, la pericia compartida, el compromiso que surge de la participación en la toma de decisiones, entre otros (por ejemplo, Pearce y Conger, 2003). Aunque muchas de estas justificaciones parecen razonables, existe toda una literatura que, por el contrario, apunta a la falta de coordinación, visos de anarquía, demandas irrealistas en términos de tiempo por parte de las personas que no ocupan roles administrativos formales, y otras razones similares (por ejemplo, Bryk, 1998). El presente estudio, con todo lo que tiene de provisorio, sugiere que la verdad está en algún punto intermedio. Aunque gran parte de la literatura optimista aboga por una forma de distribución cercana a la hipótesis de Tannenbaum sobre nivelación del poder (1961), nuestros resultados en realidad se ajustan a algo más cercano a la hipótesis de concordancia de McMahon y Perritt (1971). Dentro de una jerarquía razonablemente tradicional de influencia, es necesario encontrar vías para apoyarse en la competencia de todo el equipo administrativo.

Aun reconociendo que algún tipo de distribución del liderazgo ha sido siempre un rasgo necesario de las escuelas y otras organizaciones profesionales, no existe (por ahora) una justificación empírica para abogar por una distribución más planificada del liderazgo como estrategia para el mejoramiento organizacional, más allá de los importantes esfuerzos por incorporar todas las capacidades y los compromisos existentes en las organizaciones escolares.

Bibliografía

- Anderson, J. R., Reder, L. M., & Simon, H. A. (1996). Situated learning and education. *Educational Researcher*, 25, 5-11.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Beck, L., & Murphy, J. (1998). Site-based management and school success: Untangling the variables. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(4), 349-357.

- Berman, P., & McLaughlin, M. W. (1977). *Federal programs supporting educational change: Volume 7. Factors affecting implementation and continuation*. Santa Monica, CA: RAND.
- Bidwell, C., Frank, K., & Quiroz, P. (1997). Teacher types, workplace controls, and the organization of schools. *Sociology of Education*, 70(4), 285-308.
- Bryk, A. (1998). *Charting Chicago school reform: Democratic localism as a lever for change*. Boulder, CO: Westview Press.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools*. New York: Russell Sage Foundation.
- Burke, C. S., Fiore, S. M., & Salas, E. (2003). The role of shared cognition in enabling shared leadership and team adaptability. In C. J. Pearce & J. A. Conger (Eds.), *Shared leadership: Reframing the how and whys of leadership* (pp. 103-122). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cobb, P., McClain, K., Lamberg, T., & Dean, C. (2003). Situating teachers' instructional practices in the institutional setting of the school and the district. *Educational Researcher*, 32(6), 13-24.
- Cox, J. F., Pearce, C. L., & Perry, M. L. (2003). Toward a model of shared leadership and distributed influence in the innovation process: How shared leadership can enhance new product development, teach dynamics and self effectiveness. In C. L. Pearce & J. A. Conger (Eds.), *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership* (pp. 48-76). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Desimone, L. M. (2006). Consider the sources: Response differences among teachers, principals and districts on survey questions about their education policy environment. *Educational Policy*, 20(4), 640-676.
- Dunlap, D. M., & Goldman, P. (1991). Rethinking power in schools. *Educational Administration Quarterly*, 27(1), 5-29.
- Firestone, W. (1989). Using reform: Conceptualizing district initiative. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(2), 151-164.
- Firestone, W. A., & Martinez, M. C. (2007). Districts, teacher leaders, and distributed leadership: Changing instructional practice. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 3-35
- Ford, M. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.
- Goodwin, C., & Goodwin, M. H. (1998). Seeing as situated activity: Formulating planes. In Y. Engestrom & D. Middleton (Eds.), *Cognition and communication at work* (pp. 61-95). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 653-696). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Gronn, P. (2003). *The new work of educational leaders: Changing leadership practices in an era of school reform*. London: Paul Chapman.
- Grubb, W. N., & Flessa, J. J. (2006). "A job too big for one": Multiple principals and other nontraditional approaches to school leadership. *Educational Administration Quarterly*, 42(4), 518-550.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hallinger, P., & Heck, R. (2002). What do you call people with visions? The role of vision, mission, and goals in school leadership and improvement. In K. Leithwood & P. Hallinger

- (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 9-40). Dordrecht, Netherlands: Kluwer.
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Berkshire, UK: Open University Press.
- Heath, C., & Luff, P. (1998). Convergent activities: Line control and passenger information on the London Underground. In Y. Engestrom & D. Middleton (Eds.), *Cognition and communication at work* (pp. 96-129). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hiller, N. J., Day, D. V., & Vance, R. J. (2006). Collective enactment of leadership roles and team effectiveness: A field study. *Leadership Quarterly*, 17(4), 387-397.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.
- Huberman, M. (1988). Teacher careers and school improvement. *Journal of Curriculum Studies*, 20, 119-132.
- Hutchins, E. (1996). Organizing work by adaptation. In J. R. Meindl, C. Stubbart, & J. F. Porac (Eds.), *Cognition within and between organizations* (pp. 368-404). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jaques, E. (2003). Ethics for management. *Management Communications Quarterly*, 17(1), 136-142.
- Joreskog, K. G., & Sorbom, D. (1993). *SPSS LISREL 8: Users reference guide*. Chicago: SPSS.
- Joyce, B., & Weil, M. (1985). *Models of teaching* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kushman, J. (1992). The organizational dynamics of teacher workplace commitment: A study of urban elementary and middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 28(1), 5-42.
- Leithwood, K., & Duke, D. (1999). A century's quest to understand school leadership. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration* (pp. 45-72). San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly*, 35(Suppl.), 679-706.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of different sources of leadership on student engagement in school. In K. Riley & K. Louis (Eds.), *Leadership for change and school reform* (pp. 50-66). London: Routledge.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). *A review of transformational school literature research, 1996-2005*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canada.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.
- Leithwood, K., Jantzi, D., Earl, L., Watson, N., Levin, B., & Fullan, M. (2004). Strategic leadership for large-scale reform: The case of England's national literacy and numeracy strategies. *Journal of School Leadership and Management*, 24(1), 57-80.
- Leithwood, K., & Levin, B. (2005). *Assessing school leader and leadership programme effects on pupil learning* (Report No. RR662). London, UK: Department for Education and Skills.

- Leithwood, K., & Louis, K. S. (Eds.). (1999). *Organizational learning in schools*. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: A review of research for the Learning From Leadership Project*. New York: Wallace Foundation.
- Linn, R. (2003). Accountability: Responsibility and reasonable expectations. *Educational Researcher*, 32(7), 3-13.
- Locke, E. A. (2002). The leaders as integrator: The case of Jack Welch at General Electric. In L. L. Neider & C. Schriesheim (Eds.), *Leadership* (pp. 1-22). Greenwich, CT: Information Age.
- Locke, E. A. (2003). Leadership: Starting at the top. In C. J. Pearce & C. Conger (Eds.), *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership* (pp. 271-284). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Louis, K., & Miles, M. B. (1990). *Improving the urban high school: What works and why*. New York: Teachers College Press.
- Louis, K. S., Toole, J., & Hargreaves, A. (1999). Rethinking school improvement. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration* (2nd ed., pp. 251-276). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ma, X., & Willms, J. D. (2004). School disciplinary climate: Characteristics and effects on eighth grade achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 50(2), 169-188.
- Manz, C. C., & Sims, H. P., Jr. (1993). *Business without bosses*. New York: Wiley.
- Mayrowetz, D., Murphy, J., Louis, K. S., & Smylie, M. (2007). Distributed leadership as work redesign: Retrofitting the job characteristics model. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 69-101.
- McMahon, T., & Perritt, G. W. (1971). The control structure of organizations: An empirical examination. *Academy of Management Review*, 14(3), 327-340.
- Miller, R. J., & Rowan, B. (2006). Effects of organic management on student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(2), 219-253.
- Mohrman, S. A., & Lawler, E. E., III. (1996). Motivation for school reform. In S. H. Fuhrman & J. A. O'Day (Eds.), *Rewards and reform: Creating educational incentives that work* (pp. 115-143). San Francisco: Jossey-Bass.
- Newell, A., Rosenblum, P., & Laird, J. (1990). Symbolic architecture for cognition. In M. Posner (Ed.), *Foundations of cognitive science* (pp. 93-131). Cambridge, MA: MIT Press.
- Ogawa, R. T., & Bossert, S. T. (1995). Leadership as an organizational quality. *Educational Administration Quarterly*, 31, 224-243.
- Pearce, C. J., & Conger, C. (2003). *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Perkins, N. (1993). Person-plus: A distributed view of thinking and learning. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations* (pp. 88-110). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Pounder, D., Ogawa, R., & Adams, E. (1995). Leadership as an organization-wide phenomena: Its impact on school performance. *Educational Administration Quarterly*, 31(4), 564-588.
- Ray, T., Clegg, S., & Gordon, R. (2004). A new look at dispersed leadership: Power,

- knowledge and context. In L. Storey (Ed.), *Leadership in organizations: Current issues and key trends* (pp. 319-336). London: Routledge.
- Reyes, P. (1990). *Teachers and their workplace: Commitment, performance, and productivity in educational organizations*. San Francisco: Sage.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.
- Rowan, B. (1990). Commitment of control: Alternative strategies for the organizational design of schools. *Review of Research in Education*, 16, 353-389.
- Rowan, B. (1996). Standards as incentives for instructional reform. In S. H. Fuhrman & J. J. O'Day (Eds.), *Rewards and reform: Creating educational incentives that work* (pp. 195-225). San Francisco: Jossey-Bass.
- Rumelhart, D. E. (1990). The architecture of mind: A connectionist approach. In M. Posner (Ed.), *Foundations of cognitive science* (pp. 133-159). Cambridge, MA: MIT Press.
- Salomon, G. (1993). *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Shedd, J., & Bacharach, S. (1991). *Tangled hierarchies: Teachers as professionals and the management of schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Smylie, M. A. (1990). Teacher efficacy at work. In P. Reyes (Ed.), *Teachers and their workplace* (pp. 48-66). Newbury Park, CA: Sage.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Camburn, E. M., & Stitzel Pareja, A. (2007). Taking a distributed perspective to the school principal's work day. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 103-125.
- Talbert, J. E., & McLaughlin, M. W. (1993). Understanding teaching in context. In D. K. Cohen, M. W. McLaughlin, & J. E. Talbert (Eds.), *Teaching for understanding: Challenges for policy and practice* (pp. 167-206). San Francisco: Jossey-Bass.
- Tannenbaum, A. S. (1961). Control and effectiveness in a voluntary organization. *American Journal of Sociology*, 67(1), 33-46.
- Timperley, H. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420.
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters: Leadership for successful schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547-593.
- Tsoukas, H. (2005). *Complex knowledge*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- van den Berg, R., Vandenberghe, R., & Sleegers, P. (1999). Management of innovations from a cultural-individual perspective. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(3), 321-351.
- Vermunt, J. D., & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257-280.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wheatley, M. J. (2005). *Finding our way: Leadership for an uncertain time*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.

Distribuir el liderazgo en aras de escuelas más inteligentes: eliminar el ego del sistema*

Keith Leithwood, B. Mascal, T. Strauss, R. Sacks, N. Memon y A. Yashkina

En este estudio, investigamos los patrones de distribución del liderazgo así como qué funciones de liderazgo son cumplidas por quiénes, las características de los líderes no administrativos y los factores que promueven o inhiben la distribución de las funciones de liderazgo.

Creemos que nuestra descripción del liderazgo distribuido en este distrito probablemente constituye un ejemplo de “mejor práctica” en este momento —no perfecto, pero probablemente más maduro que el promedio en un grado significativo. El aspecto más relevante de este estudio fue el papel crítico que juegan los líderes escolares formales y los líderes distritales para ayudar a promover formas aparentemente productivas de liderazgo distribuido.

Introducción

Los estudios sobre las prácticas o funciones del liderazgo tradicionalmente lo han radicado en el individuo, por lo general en personas que detentan roles o cargos formales de autoridad y a las que con frecuencia se les atribuyen capacidades “heroicas” y cualidades carismáticas. Este es el “liderazgo focalizado”. Sin embargo, la mayoría de las organizaciones siempre han dependido fuertemente del liderazgo de muchos otros miembros de la organización para lograr efectivamente realizar su labor. El interés actual por el liderazgo distribuido podría interpretarse como un esfuerzo por desplazar estas fuentes de liderazgo desde el extremo informal hacia el formal del organigrama de la organización, para reconocer explícitamente la presencia de dicho liderazgo y comprender mejor su contribución al funcionamiento de la organización.

* Fuente: Leithwood, K., Mascal, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., y Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 37-67

El liderazgo distribuido es un concepto muy en boga entre los investigadores, los encargados de la formulación de políticas, los reformadores educacionales y los propios líderes (Hammersley-Fletcher y Brundrett, 2005; Storey, 2004). Si bien la idea de “distribuir el liderazgo” genera amplio interés, hay interpretaciones que compiten y que a veces entran en conflicto en cuanto al significado real del liderazgo distribuido. Como señala Harris (2004), la definición y la comprensión del liderazgo distribuido fluctúa entre lo normativo y lo teórico y, por ende, la literatura que respalda el concepto de liderazgo distribuido sigue siendo diversa y de amplia base (Bennett, Harvey, Wise y Woods, 2003).

El concepto de liderazgo distribuido se traslapa significativamente con los conceptos de liderazgo compartido (Pearce y Conger, 2003), colaborativo (Wallace, 1989) democrático (Gastil, 1997) y participativo (Vroom y Jago, 1998). El liderazgo distribuido supone un conjunto de prácticas para fijar rumbos y ejercer influencia, potencialmente “por personas en todos los niveles, más que un conjunto de características personales y atributos de personas en la cúspide organizacional” (Fletcher y Kaufert, 2003, pág. 22). Este concepto también puede incluir fuentes de influencia que no están radicadas en las personas como, por ejemplo, “los sustitutos del liderazgo” de Jermier y Kerr (1997), lo que conduce a una perspectiva del liderazgo como un fenómeno que involucra a la organización en su totalidad (Pounder, Ogawa y Adams, 1995). No obstante, con la excepción del liderazgo distribuido a través de comités y equipos formalmente establecidos, casi no contamos con evidencia sistemática sobre la contribución relativa al logro de los objetivos organizacionales de los diferentes modelos de distribución del liderazgo. En lo que se refiere a las organizaciones escolares, dicha evidencia virtualmente no existe.

En este artículo se presenta evidencia de la primera etapa de un estudio multi metodológico de dos etapas. La finalidad de la primera etapa consiste en recopilar evidencia cualitativa en un número reducido de escuelas; le sigue una segunda etapa, basada enteramente en datos cuantitativos. Incluyendo ambas etapas de la investigación, el objetivo de este estudio es proporcionar evidencia sistemática que responda a interrogantes sobre:

- las diferencias entre los patrones de distribución del liderazgo (abordado en esta etapa, pero desarrollado en forma más amplia en la segunda etapa);
- quiénes cumplen qué funciones de liderazgo;
- las características de aquellas personas en roles no administrativos que desempeñan funciones de liderazgo;
- los factores que apoyan o inhiben el desarrollo del liderazgo distribuido; y

- los impactos de la distribución del liderazgo, tanto sobre la organización como sobre el aprendizaje de los alumnos (segunda etapa).

A diferencia de la mayoría de los estudios existentes sobre distribución del liderazgo, nuestra perspectiva sobre estos temas incluye tanto a las escuelas como al distrito al que pertenecen. Además, nuestro objetivo último es contribuir a que la investigación sobre el liderazgo distribuido supere su actual estado descriptivo para generar información acerca de cómo mejorar las prácticas de liderazgo.

Reseña de la literatura sobre el tema

En esta sección presentamos una reseña de la evidencia relevante para cuatro de los cinco temas que constituyen el foco de nuestro estudio en dos etapas. El quinto tema —los impactos del liderazgo distribuido— se desarrollará cuando presentemos los resultados de la segunda etapa del estudio. Además de resumir las orientaciones conceptuales y la evidencia empírica sobre cada uno de estos cuatro temas, también formulamos una serie de hipótesis basadas en dichas orientaciones y evidencias que deberán ser comprobadas durante el curso de la investigación. Sin embargo, no todas las hipótesis han sido puestas a prueba en esta primera etapa.

Patrones de liderazgo distribuido

Tanto Gronn (2003) como Spillane (2006) han conceptualizado dos formas distintas de liderazgo distribuido. Gronn denomina a estas formas “aditiva” y “holística”. El término aditivo describe un patrón descoordinado de liderazgo en que muchas personas diferentes pueden asumir funciones de liderazgo pero sin mucho o ningún esfuerzo por tomar en cuenta las actividades de liderazgo de otras personas dentro de la organización. Al parecer, éste es el significado más común del término adoptado por quienes sostienen que “todos somos líderes” (por ejemplo, Manz y Sims, 1980).

Los términos “holístico” o, en palabras de Spillane (2006), “persona-*plus*”, se refieren a relaciones conscientemente manejadas y sinérgicas entre algunas, muchas o todas las fuentes de liderazgo dentro de la organización. Estas formas de liderazgo distribuido asumen que, en el trabajo de los líderes, la suma representa más que las partes; que hay altos niveles de interdependencia entre las personas que ejercen el liderazgo y que la influencia atribuida a sus actividades surge de procesos sociales dinámicos, multidireccionales que, en el mejor de los casos, se traducen en un aprendizaje para las personas involucradas, así como para la propia organización (Pearce y Conger, 2003).

Basándose en su reseña de un pequeño cuerpo de investigaciones realizadas dentro de un amplio espectro de contextos organizacionales, Gronn (2002) sugiere

que las formas holísticas de liderazgo distribuido pueden adoptar tres formas. La primera de ellas es la *colaboración espontánea*. Gronn explica que “de vez en cuando, grupos de personas con diferentes destrezas y conocimientos, provenientes de diferentes niveles de la organización, se unen para poner en común su pericia y regularizar sus conductas durante una tarea, y luego se separan”. (pág. 657). A una segunda forma de distribución concertada la denomina Gronn *relaciones de trabajo intuitivas*. Esta forma de liderazgo distribuido concertado surge en el tiempo “en la medida en que dos o más miembros de la organización llegan a apoyarse mutuamente y desarrollan relaciones de trabajo cercanas” y, como argumenta Gronn, “el liderazgo queda de manifiesto en el espacio de los roles compartidos que abarca la relación” (pág. 657). Finalmente, está la *práctica institucionalizada* de Gronn, para quien los comités y los equipos representan su forma más obvia, y que incluye a las estructuras formalizadas que surgen por designio o a través de una adaptación menos sistemática.

Desde una perspectiva holística, el alcance y naturaleza de la coordinación en el ejercicio de la influencia entre los miembros de una organización constituye un desafío crítico. La interdependencia entre dos o más miembros de la organización puede ser fruto de la superposición de roles o de la complementación de destrezas y conocimientos. Cuando la superposición de roles ocurre en forma coordinada, puede haber un reforzamiento mutuo de la influencia y menos probabilidades de cometer errores al momento de tomar decisiones. Cuando la ejecución de funciones complementarias es la forma que toma la interdependencia, las personas que ejercen el liderazgo tienen la oportunidad de hacer lo que hacen mejor, como también de desarrollar sus propias capacidades observando a sus colegas que hacen lo mismo, en un “efecto de apiñamiento”, según lo denomina Gronn (2002, p.671)

Nuestro concepto de los patrones de liderazgo distribuido se fundamenta en las tres formas holísticas de Gronn y las amplía. Nos centramos en detectar hasta qué punto el desempeño de las funciones de liderazgo está conscientemente alineado con las fuentes de liderazgo. Adicionalmente, especulamos acerca de las creencias y valores que conlleva cada una de estas diferentes modalidades de alineamiento.

Alineamiento planificado

En esta configuración, comparable con la modalidad holística que Gronn denomina “práctica institucionalizada”, las tareas o funciones de las personas que ejercen el liderazgo han sido pensadas con anterioridad, en forma planificada, por los miembros de la organización. Se han establecido acuerdos entre las fuentes de liderazgo acerca de qué prácticas o funciones de liderazgo son mejor desempeñadas por quiénes.

Aunque asumimos que el alineamiento es algo positivo para la organización, hay varias razones para no pensar que contribuya positivamente a la productividad. Los patrones de distribución de las tareas determinados mediante la planificación pueden resultar de alguna forma subóptimos. E incluso si la distribución es óptima, puede que uno o más de los líderes desempeñen las funciones acordadas con poca destreza. Pero asumimos que los procesos reflexivos, planificados o pensados con anterioridad, y que se asocian a esta configuración, aumentan las posibilidades de un patrón productivo de liderazgo distribuido.

Las creencias y valores compartidos que parecen estar asociados al alineamiento planificado incluyen:

- la reflexión y diálogo como fundamento para una buena toma de decisiones;
- la confianza en los móviles de los colegas que ejercen el liderazgo (véase Gabarro, 1978, citado por Gronn, 2002);
- creencias bien fundadas acerca de las capacidades de los colegas que ejercen el liderazgo;
- compromiso con las metas compartidas de la organización en su conjunto; y
- la cooperación en vez de la competencia como la mejor forma de promover la productividad dentro de la organización.

Alineamiento espontáneo

En esta configuración, que corresponde esencialmente a la forma de distribución concertada que Gronn denomina “colaboración espontánea”, las tareas y funciones de liderazgo se distribuyen con poca o ninguna planificación. No obstante, las decisiones tácitas e intuitivas acerca de quién debería desempeñar determinadas funciones de liderazgo devienen en un alineamiento fortuito de las funciones entre las fuentes de liderazgo. Comparado con el alineamiento planificado, no hay una diferencia significativa en cuanto a la contribución a la productividad organizacional a corto plazo de este “método” de alineación. Sin embargo, la naturaleza tácita de las decisiones que conlleva el alineamiento espontáneo pareciera reducir la flexibilidad y adaptabilidad de las respuestas de la organización a futuros desafíos de liderazgo. La espontaneidad ofrece pocas garantías de un alineamiento fortuito.

Las creencias y valores compartidos que parecen estar asociados con el alineamiento espontáneo incluyen:

- “sentimientos instintivos” como base para una buena toma de decisiones;
- confianza en los móviles de los colegas que ejercen el liderazgo;

- creencias idealistas acerca de las capacidades de los colegas que ejercen el liderazgo;
- compromiso con las metas compartidas de la organización; y
- cooperación en vez de competencia como la mejor forma de promover la productividad dentro de la organización.

Desalineamiento espontáneo

Esta configuración se asemeja al alineamiento espontáneo en lo que se refiere a la distribución del liderazgo, así como a los valores, creencias y normas subyacentes. Sólo el resultado es diferente o menos fortuito en el desalineamiento (que puede ser marginal o amplio). La productividad organizacional, tanto a corto como a largo plazo, se ve afectada por esta forma de (des)alineamiento. Sin embargo, los miembros de la organización no se oponen, en principio, al alineamiento planificado o al espontáneo, lo que deja abiertas perspectivas razonables de alguna modalidad de alineamiento productivo en el futuro.

Desalineamiento anárquico

Esta configuración se caracteriza por un rechazo activo, por parte de algunos o muchos líderes de la organización, a la influencia de otras personas en cuanto a lo que deberían estar haciendo en su propia esfera de influencia. Como resultado, las unidades de estos líderes se comportan en forma altamente independiente, compitiendo con otras unidades en temas como los objetivos de la organización y el acceso a los recursos. Sin embargo, el rechazo activo a la influencia de otras personas estimula la reflexión acerca de la propia posición en relación a la mayoría de los temas de importancia.

Las creencias y valores compartidos que parecen estar asociados con el desalineamiento anárquico incluyen:

- reflexión y diálogo como base para una buena toma de decisiones en relación al trabajo propio y a la propia esfera de influencia;
- desconfianza en cuanto a los móviles y capacidades de los colegas que ejercen el liderazgo;
- compromiso con los objetivos individuales o de la unidad, pero no con los de toda la organización; y
- competencia en vez de cooperación como la mejor forma de promover la productividad entre las unidades de la organización.

Hipótesis

Basándonos en esta conceptualización de los modelos de distribución del liderazgo, esperamos que la evidencia acumulada durante las dos etapas de nuestro estudio demuestre que:

1. Los modelos de alineamiento planificado y espontáneo contribuyen de igual modo a la productividad a corto plazo de la organización y en mayor medida que el desalineamiento espontáneo o el desalineamiento anárquico.
2. El alineamiento planificado contribuye significativamente más a la productividad a largo plazo de la organización que otros modelos de alineamiento.
3. Tanto el desalineamiento espontáneo como el desalineamiento anárquico tienen efectos negativos en la productividad a corto y a largo plazo de la organización.
4. Los miembros de la organización asociados tanto con el alineamiento como con el desalineamiento espontáneos se sentirán más atraídos por una modalidad de alineamiento planificado que los miembros asociados con el desalineamiento anárquico.

Funciones del liderazgo

Las preguntas sobre exactamente qué es lo que está siendo propagado son fundamentales para el estudio del liderazgo distribuido. Nuestra respuesta general es que son las funciones, acciones o “prácticas” de liderazgo. El término “prácticas”, como lo utilizamos aquí, corresponde a la definición que aparece en la mayoría de los diccionarios y es más o menos sinónimo de las conductas de liderazgo. Es necesario enfatizar que no se trata de la concepción de prácticas creada por Spillane (2006) en su estudio sobre el liderazgo distribuido, a saber, interacciones que ocurren entre los líderes, seguidores, y las situaciones en que trabajan. Si bien estas interacciones son obviamente críticas para comprender cómo se produce la influencia del liderazgo, nosotros circunscribimos nuestra concepción de las prácticas a las conductas o funciones de los líderes durante esas interacciones.

Desde nuestra perspectiva, tanto los líderes como los seguidores participan en prácticas que requieren ser comprendidas, y el contexto o situación en que interactúan tiene una influencia determinante en las acciones que emprenden en respuesta los unos a los otros. Una de las misiones más importantes para la investigación sobre el liderazgo (y una de las más prácticas) es develar aquellas conductas o prácticas de liderazgo que tienen influencias predecibles y deseables en los seguidores, especialmente influencias que puedan predecirse dentro de un rango significativo de contextos o situaciones.

La evidencia que arrojan los estudios sobre liderazgo, tanto en contextos escolares como no escolares, apunta a varias categorías amplias de funciones del liderazgo con dichos efectos predecibles. Éstas sirvieron en este estudio como nuestra concepción inicial de lo que está siendo distribuido y las hemos descrito, así como la evidencia que les dio origen, en forma extensa en otras publicaciones (por ejemplo, Leithwood, Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004; Leithwood y Riehl, 2005). Estas categorías de prácticas del liderazgo reflejan una aproximación transformacional al liderazgo que, según Bass (1997), ha probado ser útil en diferentes contextos culturales y organizaciones. La afirmación de Bass generalmente puede demostrarse en el caso de las organizaciones educacionales (por ejemplo, Geijsel, Slegers, Leithwood y Jantzi, 2003; Yu, Leithwood y Jantzi, 2002; Southworth, 1998) y, específicamente, en el éxito de algunos esfuerzos de reforma a gran escala en las escuelas (por ejemplo, Day, Harris, Hadfield, Tolley y Beresford, 2000). Consideramos que estas categorías —y las prácticas específicas que abarcan— constituyen el “fundamento” de un buen liderazgo en la mayoría de los contextos organizacionales.

Fijar rumbos

Un aspecto crítico del liderazgo consiste en ayudar a un grupo a desarrollar un conocimiento compartido de la organización, de sus actividades y objetivos, con el fin de crear un sentido de propósito o visión (véase, por ejemplo, Hallinger y Heck, 2002). Las contribuciones teóricas más fundamentales sobre la importancia de las prácticas de los líderes orientadas a fijar rumbos son las teorías de la motivación humana basadas en los objetivos (véase, por ejemplo, Bandura, 1986; Ford, 1992; Locke, Latham y Eraz, 1989). De acuerdo con estas teorías, las personas se sienten motivadas por los objetivos que consideran personalmente atractivos y desafiantes, pero que, al mismo tiempo, sienten que pueden alcanzar. Estos objetivos les permiten a las personas darle un sentido a su trabajo (véase, por ejemplo, Thayer, 1988; Weick, 1995) y les posibilita desarrollar un sentido de identidad propio dentro de su contexto de trabajo (Pittman, 1998).

Las prácticas específicas que contribuyen a brindar una orientación y que frecuentemente se mencionan son:

- identificar y articular una visión;
- promover la aceptación de los objetivos grupales;
- crear expectativas de alto rendimiento; y
- promover la comunicación efectiva (Bennis, 1984).

Desarrollar a las personas

Si bien las directrices organizacionales claras y atractivas contribuyen significativamente a motivar a las personas en su trabajo, no constituyen las únicas condiciones para lograrlo. Tampoco contribuyen al desarrollo de las destrezas que los miembros a menudo requieren para avanzar productivamente en esa dirección. Dichas destrezas y motivaciones están influenciadas por las experiencias directas que los miembros de la organización tienen con las personas que desempeñan un rol de liderazgo (Lord y Maher, 1993), así como por las condiciones en que trabajan las personas dentro de la organización (Rowan, 1996), como veremos más adelante.

La capacidad para participar en dichas prácticas depende, en parte, del conocimiento de los líderes del “núcleo técnico” de la enseñanza —lo que se requiere para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje— a menudo denominado “liderazgo pedagógico” (Hallinger y Murphy, 1985; Sheppard, 1996). Pero esta capacidad también es parte de lo que hoy en día denominamos la inteligencia emocional de los líderes (Goleman, Boyatzis y McKee, 2002). La evidencia reciente sugiere que cuando dicha inteligencia se manifiesta, por ejemplo, en la atención personal que un líder le dedica a un empleado y al desarrollo de sus destrezas, aumentan los niveles de entusiasmo y optimismo, se reduce la frustración, se transmite un sentimiento de misión, e indirectamente aumenta la productividad. (McColl-Kennedy y Anderson, 2002).

Hay otros grupos de prácticas de liderazgo más específicas que tienen una influencia positiva y significativa en estas experiencias directas, entre ellas:

- ofrecer estimulación intelectual;
- proporcionar apoyo individualizado (véase, por ejemplo, Louis, Toole y Hargreaves, 1999); y
- modelar prácticas y valores apropiados (véase, por ejemplo, Ross, 1995; Ross, Cousins y Gadalla, 1996).

Rediseñar la organización

Los líderes educacionales exitosos desarrollan sus escuelas como organizaciones efectivas que respaldan y mantienen el rendimiento de los profesores y alumnos. Esta categoría de prácticas de liderazgo ha surgido de la evidencia reciente sobre las características de las organizaciones de aprendizaje y de las comunidades de aprendizaje profesionales (Leithwood, Leonard y Sharratt, 1998) y su contribución al trabajo del equipo (por ejemplo, Louis, Marks y Kruse, 1996; Louis y Kruse, 1995) y al aprendizaje de los alumnos (Marks, Louis y Printy, 2000; Silins, Mulford, Zarins y Bishop, 2000). Dichas prácticas asumen que el propósito de las

culturas y estructuras organizacionales es facilitar el trabajo de los miembros de la organización y que la maleabilidad de las estructuras debe ir de la mano con la naturaleza cambiante de la agenda de mejoramiento escolar. Las prácticas específicas que se asocian típicamente con esta categoría incluyen fortalecer las culturas escolares (véase, por ejemplo, Leithwood y Jantzi, 1990), modificar las estructuras organizacionales (Louis y Kruse, 1995; Roberts, 1985) y desarrollar procesos de colaboración (véase, por ejemplo, Slegers, Geijsel y van den Borg, 2002).

Gestionar el programa de estudio

Esta categoría reconoce el carácter especial de las escuelas y la tecnología nuclear de la enseñanza en particular; también reconoce las contribuciones cruciales que los procedimientos operacionales estándares confiables aportan a la efectividad de prácticamente cualquier organización. La evidencia sobre la naturaleza del liderazgo pedagógico (véase, por ejemplo, Alig-Mielcarek y Hoy, 2005) y los procesos efectivos de mejoramiento escolar (Leithwood, Jantzi y McElheron-Hopkins, 2006) reduce nuestro foco a cuatro subcategorías de tareas:

- proporcionar personal para el programa de enseñanza;
- monitorear el progreso de los alumnos y las estrategias de mejoramiento escolar;
- proteger al personal de las demandas improductivas externas; y
- asignar recursos para impulsar los esfuerzos de mejoramiento escolar.

Hipótesis

Las funciones de liderazgo que hemos presentado aquí han sido típicamente descritas como las funciones “nucleares” o “básicas” que deben realizar los líderes exitosos en la mayoría de las circunstancias; la evidencia también sugiere que éstas abarcan de manera relativamente comprehensiva el quehacer de los líderes (Day y Leithwood, en prensa). Por lo tanto, establecimos la hipótesis de que:

5. Las funciones de liderazgo distribuidas en las escuelas y distritos abarcarán las cuatro categorías de funciones arriba descritas.

Fuentes y alcance de la distribución del liderazgo

La pregunta acerca de quiénes y cuántas personas desempeñan funciones de liderazgo, y respecto de la naturaleza de estas funciones, parece depender por lo menos de cuáles son las funciones a desempeñar, su nivel de complejidad y el contexto organizacional en que serán ejecutadas.

¿Quiénes desempeñan funciones de liderazgo y cuáles son esas funciones?

El “modelo integrado” de liderazgo de Locke (2003) incluye el potencial para una coordinación considerable en un ambiente de liderazgo distribuido. Este modelo reconoce tanto la realidad como las virtudes, en la mayoría de las organizaciones, del liderazgo distribuido basado en múltiples formas de influencia lateral. Sin embargo, el modelo también reconoce lo que Jaques (1989) sostiene que son fuentes “inevitables” de liderazgo vertical o jerárquico en, virtualmente, cualquier organización exitosa. Como lo señala Locke, “ninguna de las empresas exitosas que conozco y que generan ganancias, ha estado manejada por un equipo” (2003, página 273). Las relaciones involucradas en el liderazgo vertical conllevan un doble flujo de influencia que contribuye a resolver el problema de la coordinación. Este problema no queda resuelto en las concepciones de liderazgo distribuido, que generalmente implican sólo las formas de liderazgo laterales en el modelo de Locke.

Locke (2003) argumenta que dentro de las funciones y tareas asociadas con el liderazgo hay varias que no deberían ser distribuidas o compartidas, en tanto que las restantes sí deberían serlo, por lo menos parcialmente. Desde la perspectiva de nuestras funciones nucleares de liderazgo, Locke les asignaría a los “líderes superiores” (término utilizado por él) la tarea de definir la visión organizacional (incluidos sus valores nucleares), así como determinar la estrategia global para alcanzar esa visión, y asegurar que la estructura organizacional apoye dicha estrategia. Si bien puede ser que los líderes superiores incluyan a muchas personas en los procesos que conducen a dichas decisiones, son los líderes superiores quienes tienen la responsabilidad última de éstos. Según Locke, algunas de las funciones de liderazgo que podrían ser al menos parcialmente compartidas son: establecer los objetivos para cumplir con la visión, la estimulación intelectual, el apoyo individualizado y la construcción de una cultura colaborativa. Estas son funciones que deberán realizarse en todos los niveles para que la organización pueda tener éxito en avanzar hacia su visión.

Complejidad de la tarea

Los teóricos organizacionales han sostenido durante mucho tiempo que la complejidad de la tarea es una variable clave que determina las respuestas de liderazgo productivas. Este cuerpo de evidencia argumenta que las formas de liderazgo más directivas (semejantes a lo que sería la “supervisión” para la mayoría de las personas) son productivas cuando las tareas a realizar son relativamente sencillas. Las formas de liderazgo más participativas, compartidas o distribuidas, funcionan mejor en respuesta a tareas relativamente complejas (Rowan, 1996). Esto, porque las capacidades colectivas de la organización teóricamente exceden por mucho las capacidades

de cualquiera de los miembros de la organización. Distribuir el liderazgo es una estrategia con algún potencial para acceder a los conocimientos colectivos de la organización para realizar tareas complejas y lograr los objetivos organizacionales.

Asimismo, las concepciones de la cognición distribuida promueven formas “no forzadas” de liderazgo distribuido. Si bien las formas “forzadas” de liderazgo distribuido conllevan funciones de liderazgo a cargo de un líder formal, o compartidas solamente entre los líderes formales, las formas “no forzadas” incluyen la distribución del liderazgo a quienquiera tenga la competencia necesaria para el trabajo y no solamente a quienes desempeñan roles formales de liderazgo. Las funciones de liderazgo pueden compartirse entre los líderes formales y uno o unos pocos “otros” excepcionales debido a su pericia personal única; pueden compartirse ampliamente entre los líderes formales e informales dependiendo de su competencia; o pueden compartirse ampliamente entre líderes formales e informales en base a su competencia y a las oportunidades que brinda dicha distribución para desarrollar una mayor pericia. Esta última forma de distribución no forzada parece ser la más sofisticada o preferida porque no sólo concibe la distribución del liderazgo como un medio para utilizar la pericia compartida dentro de la organización, sino también como una forma de construir adicionalmente dicha pericia.

Hipótesis

Basándonos en esta perspectiva de la distribución del liderazgo, esperábamos encontrar que las formas más efectivas de distribución:

6. Muestran diferenciación en la realización de funciones dependiendo del rol.
7. Hacen variar el número de personas que ejercen liderazgo según la complejidad de las tareas a realizar —un mayor número en el caso de tareas complejas y uno menor en el caso de tareas sencillas.
8. Reflejan formas no forzadas de distribución, especialmente en la ejecución de tareas de liderazgo complejas.

Características de los líderes no administrativos

Nuestro interés por las formas no forzadas de liderazgo distribuido se basa en su potencial para influir sobre la pericia organizacional. Pero además de la pericia, las personas pueden ser consideradas como líderes por sus colegas porque son percibidos como “el prototipo” del miembro de la organización y/o debido a sus características personales.

El prototipo

La investigación sobre liderazgo desde la perspectiva de la teoría de “la identidad social” sugiere que el sentido de la propia identidad puede estar ubicado a lo largo de un continuo que va desde la identidad personal hasta la identidad social (Reicher, Haslam y Hopkins, 2005). La identidad personal incluye los atributos idiosincráticos, tales como las habilidades e intereses, en tanto que la identidad social incluye clasificaciones grupales como el género, nacionalidad y afiliación a una organización (por ejemplo, “soy profesor en la Escuela Secundaria Carleton”).

La identidad organizacional es una forma específica de identificación social. A medida que las personas comienzan a identificarse con las organizaciones a las que pertenecen, generalmente asumen las características prototípicas de la organización como parte de su propio concepto de sí mismas. Lo que motiva a las personas a asumir dichas identidades es la necesidad de una “auto categorización” (la necesidad de comprender su propio lugar en la sociedad) y la necesidad de “autovalía” (sentimiento de valor que proporciona el sentirse parte de una organización). En suma, la identificación con la organización contribuye a definir el auto concepto y los sentimientos de autovalía. Aplicada al liderazgo, la teoría de la identidad social sugiere que cuando las personas se identifican fuertemente con su grupo u organización, tienen mayores probabilidades de identificar, como líderes dentro de su grupo u organización, a aquellas personas con las características más prototípicas, y no necesariamente a las que son más competentes (Pierro, Cicero, Bonaiuto, van Knippenberg y Druglanski, 2005; Lumby, 2006). Una persona ideal o prototípica es aquella que más se asemeja a los miembros del grupo y que más se diferencia de aquellas personas que no pertenecen al grupo. Parece haber buena evidencia que sugiere que los grupos a menudo les atribuyen liderazgo a aquellas personas con las características más prototípicas del grupo (Lipponen, Koivisto y Olkkonen, 2005).

Cuando el liderazgo informal se atribuye a personas prototípicas, puede que estas personas tengan o no la capacidad o la motivación de promover el avance de la organización. De hecho, su motivación podría ser justamente la contraria, preservar ciertas normas grupales fuertemente arraigadas que impiden, sin embargo, que el grupo sea más efectivo. Por lo tanto, el liderazgo prototípico tiene el potencial para ejercer una influencia muy conservadora en la organización, a menos que el grupo existente o las normas de la organización promuevan fuertemente el cambio. Potencialmente, los líderes informales más efectivos probablemente serían aquellos con altos grados de competencia relevante y con altos niveles de aceptación debido a su condición prototípica. Estos líderes cuentan con la confianza inicial de sus colegas y tienen más probabilidades de convencerlos acerca de la necesidad de un cambio, si éste fuere el caso.

Rasgos

Varias revisiones recientes de evidencia (Zaccaro, Kemp y Bader, 2004; Day y Leithwood, en prensa) asocian determinados “rasgos” cognitivos y afectivos con el liderazgo efectivo. Entre las características o rasgos *cognitivos* identificados en estos estudios están la inteligencia, la capacidad para resolver problemas y el conocimiento relevante para los desafíos que enfrenta la organización; en breve, la evidencia sugiere que los líderes exitosos poseen estos rasgos en mayor proporción que el promedio de las personas. Los rasgos *afectivos* asociados con el liderazgo efectivo incluyen aspectos de la personalidad, la motivación y destrezas de valoración social.

Hay evidencia sustancial que asocia el liderazgo efectivo con un conjunto de rasgos de *personalidad* que incluyen: la estabilidad emocional; la extraversión o proactividad (sociable, gregario, asertivo, comunicativo, activo); ser una persona agradable (por ejemplo, respetuosa, flexible, confiada, de buen carácter, cooperadora) y ser una persona concienzuda (es decir, trabajadora, orientada a los logros, perseverante). Los líderes exitosos también están abiertos a la experiencia (es decir, son imaginativos, curiosos, originales, amplios de mente) y optimistas. También demuestran una buena dosis de confianza en sí mismos o altos niveles de autoeficacia como líderes.

La evidencia recogida en contextos no escolares señala que los líderes exitosos tienen perfiles *motivacionales* caracterizados por la necesidad de dominio o poder, el rendimiento, la afiliación y la responsabilidad. En las escuelas, la evidencia reciente describe a los líderes escolares exitosos como personas apasionadas por su trabajo, muy comprometidas emocionalmente y altamente motivadas. Muchas de estas personas tienen abundante energía, lo que probablemente constituye un elemento que motiva a los demás; son también personas con mucha determinación, perseverantes e industriosas.

La última categoría de rasgos del liderazgo efectivo o características asociadas con el liderazgo exitoso son las destrezas de *evaluación social*, la capacidad para comprender los sentimientos, pensamientos y conductas propias y de las demás personas, y actuar en función de esa comprensión. Las destrezas incluidas dentro de esta amplia categoría de rasgos se refieren a la capacidad de los líderes para apreciar los estados emocionales de sus colegas, discernir esos estados en situaciones sociales complejas, responder en formas que se consideren provechosas, así como comprender y manejar las propias emociones. Las destrezas de evaluación social de los líderes exitosos identificadas en una amplia gama de estudios incluyen la capacidad de auto monitoreo, como también la inteligencia social y emocional. Estas destrezas de inteligencia social o de evaluación social de los líderes han sido objeto de una considerable investigación. Adicionalmente, parece razonable asumir que la inteligencia

emocional, concepto popularizado por Goleman (por ejemplo, 1998), forma parte de esta amplia categoría de rasgos. Sin embargo, la investigación específica sobre la inteligencia emocional de los líderes es relativamente reciente. En general, esta evidencia indica que las destrezas de evaluación social están estrechamente relacionadas con el liderazgo exitoso. Esta relación puede variar en fuerza según el tipo de trabajo. Por ejemplo, Wong y Law sugieren “que las destrezas de gestión emocional estarían más fuertemente relacionadas con el rendimiento en trabajos que tienen un alto desgaste emocional que en los trabajos que involucran menos desgaste emocional” (citado en Zaccaro et al., 2004, p. 116). Es indudable que el liderazgo escolar conlleva un alto desgaste emocional.

Hipótesis

Esperábamos que los líderes no administrativos surgieran producto de su pericia, su condición prototípica y sus rasgos. Esta evidencia nos llevó a esperar que:

9. Los líderes no administrativos identificados por su condición prototípica sólo serían menos efectivos que los que surgen en base a su pericia o en base a su pericia y a su condición prototípica.
10. Los líderes no administrativos identificados como prototípicos por sus colegas y poseedores de una pericia significativa serían más efectivos que los que sólo son considerados expertos.
11. La atribución de liderazgo a personas en roles no administrativos estaría significativamente moldeada por aquellos rasgos percibidos también asociados con atribuciones de liderazgo a personas que desempeñan roles administrativos formales.

Influencias en el desarrollo del liderazgo distribuido

Gran parte de lo que sabemos acerca de los factores que influyen en el desarrollo del liderazgo distribuido en las escuelas es producto de la investigación acerca del liderazgo de los profesores. Este cuerpo de evidencia sugiere que la probabilidad de que los profesores asuman funciones de liderazgo organizacional depende de las características de la estructura y la cultura de la escuela, de las oportunidades para desarrollar capacidades, de la naturaleza de las relaciones entre los profesores y el director, y del apoyo y fomento activo de formas de liderazgo distribuido por parte de los directores (Day y Harris, 2002; Harris, 2005; Harris y Lambert, 2003; Lieberman y Miller, 2005; Leithwood, 2003; Leithwood, Jantzi y Steinbach, 2003; MacBeath, 2005; Murphy, 2005; Smylie, Conley y Marks, 2002).

Las estructuras escolares jerárquicas disminuyen la probabilidad de aquellos cambios en las relaciones entre los profesores y los administrativos que son necesarios para fomentar las prácticas de liderazgo de los docentes. En contraste, las estructuras organizacionales más planas, tanto a nivel escolar como a nivel del distrito, fomentan ampliamente el liderazgo distribuido. Este tipo de estructura proporciona oportunidades para la colaboración entre colegas —como, por ejemplo, el tiempo para la planificación común— y normas que regulan las relaciones dentro del equipo educativo. Por ejemplo, Talbert y McLaughlin (1993) comprobaron que los profesores que se reunían a discutir los problemas y sus soluciones para definir aspectos curriculares y para aprender el uno del otro, construían comunidades profesionales de aprendizaje que promovían el ejercicio del liderazgo (véase también Lieberman y Miller, 2005).

La probabilidad de que los profesores ejerzan roles de liderazgo también aumenta cuando éstos tienen acceso al desarrollo profesional orientado a desarrollar las destrezas y el conocimiento necesarios para asumir dichos roles en forma efectiva (Day y Harris, 2002; Murphy, 2005). El desarrollo profesional debiese fomentar la adquisición de destrezas particularmente importantes como “destrezas finamente desarrolladas en comunicación, facilitación de procesos grupales, investigación, mediación de conflictos y diálogo” (Harris y Lambert, 2003, p. 46).

Para los directores (así como también para el resto de la comunidad escolar) puede resultar difícil aceptar cambios en las estructuras de poder (Murphy, 2005; Harris y Lambert, 2003). Para participar en el liderazgo distribuido, es necesario que los profesores y administrativos reconozcan y acepten nuevos roles profesionales. Como señalan Harris y Lambert, “los roles cambiantes son fruto de las auto percepciones cambiantes; y a su vez, los nuevos roles proporcionan “espacios” en que los individuos pueden redefinir lo que significa ser profesor, apoderado, alumno, administrativo. Los nuevos roles van aparejados de nuevas responsabilidades” (2003, p. 124).

La responsabilidad de que el liderazgo distribuido funcione dentro de la escuela les cabe en gran medida a los directores (por ejemplo, Harris, 2005; Smylie, Conley y Marks, 2002). Si bien puede parecer paradójal, el éxito con que el liderazgo se distribuye entre los profesores depende crucialmente de la iniciativa de la administración. Los directores fomentan formas distribuidas de liderazgo al crear equipos para resolver problemas que sustituyen al liderazgo administrativo. Con frecuencia, los directores tienen que seleccionar a los profesores para que éstos asuman responsabilidades de liderazgo y, como lo sugiere alguna evidencia, es importante que al hacer esta elección, los directores sepan lo que los profesores son capaces de hacer, pero pueden estar renuentes a enfrentar (MacBeath, 2005) y qué tipo de desarrollo profesional

podría beneficiar a cada profesor (Leithwood, 2003). Los directores pueden observar cómo enfrentan los profesores las tareas de liderazgo y “a medida que las personas van demostrando su capacidad para ejercer liderazgo, les otorgan más responsabilidades” (MacBeath, 2005, p. 360).

La disposición de los profesores y de los directores para visualizar su trabajo en forma diferente influye, ya sea positiva o negativamente, en la distribución del liderazgo. Los buenos profesores ya están sumamente ocupados y pueden mostrarse renuentes a asumir nuevas funciones. Han focalizado sus funciones en el trabajo con los alumnos más que con otros adultos (MacBeath, 2005) y pueden llegar fácilmente a la conclusión de que asumir responsabilidades de liderazgo adicionales sólo les quitará tiempo con los alumnos. En forma similar, algunos directores perciben la distribución del liderazgo como una erosión de su propio poder.

Además de la importancia de las estructuras organizacionales y de la capacitación, Murphy (2005) describe varias otras influencias que afectan la distribución del liderazgo entre los profesores:

- Los recursos (incluido el tiempo suficiente para todos los aspectos de la preparación y la participación en roles de liderazgo);
- Los incentivos y el reconocimiento (incluidas las recompensas monetarias y no monetarias, como el reconocimiento público del trabajo de los profesores líderes); y
- La claridad de los roles (incluido el esfuerzo para evitar que surja el resentimiento entre colegas).

Ante el concepto tradicional sobre cómo funcionan las escuelas, el desarrollo del liderazgo distribuido entre los profesores depende de que se introduzcan cambios a todo nivel de la organización. Hay poca o ninguna evidencia sobre los factores que podrían motivar a los demás miembros de la comunidad escolar (por ejemplo, los alumnos, personal de apoyo, apoderados) a asumir funciones de liderazgo.

Hipótesis

La evidencia en cuanto a los factores que promueven el liderazgo distribuido respalda dos hipótesis:

12. La probabilidad de que los profesores ejerzan liderazgo en sus escuelas y distritos aumentará a medida que:
 - *Las estructuras escolares jerárquicas sean reemplazadas o suplementadas con estructuras más planas, como los equipos, comités y grupos de trabajo con responsabilidades significativas en la toma de decisiones:*

- *Las oportunidades para que los profesores puedan desarrollar las destrezas necesarias para ejercer el liderazgo en forma efectiva estén disponibles;*
 - *Los directores demuestren su disposición a compartir el liderazgo con los profesores;*
 - *Los directores motiven activamente a profesores previamente seleccionados a asumir funciones de liderazgo para las cuales parecen estar especialmente bien preparados; y*
 - *Los directores proporcionen recursos e incentivos dentro de la escuela para que los profesores ejerzan liderazgo.*
13. Es probable que otros miembros de la comunidad escolar, además de los propios profesores, asuman funciones de liderazgo cuando experimenten las mismas condiciones que promueven el liderazgo entre los docentes.

Metodologías

Contexto del estudio

Este estudio se realizó dentro de un amplio distrito urbano y suburbano del sur de Ontario que alberga a más de 100.000 alumnos cada vez más diversos, distribuidos en aproximadamente 25 colegios secundarios y 140 escuelas básicas, con un presupuesto anual de casi 900 millones de dólares. La población estudiantil básica había crecido aproximadamente en un 20% en los cinco años anteriores a este estudio, lo que obligó a que se edificaran unas cuatro docenas de nuevas escuelas y que se proyectara abrir más escuelas en los años siguientes. La administración *senior* del distrito estaba encabezada por un director de educación (el CEO), quien era responsable frente a un consejo de administración debidamente elegido. El equipo *senior* de liderazgo estaba compuesto por un director asociado, a cargo de los servicios de negocios y cuatro superintendentes responsables de diferentes áreas de negocios, quienes eran responsables ante el director de servicios de negocios. Adicionalmente, el equipo *senior* de liderazgo contaba con tres superintendentes coordinadores de educación, cada cual con su propio equipo. El distrito estaba dividido en cuatro regiones geográficas, cada una de ellas con dos superintendentes de campo a cargo de la educación básica y secundaria.

Un aspecto del contexto especialmente significativo para efectos de este estudio fueron los largos años de servicio del director de educación (14 años), quien le aportó al trabajo, además de su reputación como líder curricular en la provincia, la intención explícita de hacer significativamente más plana una organización distrital conocida por su liderazgo jerárquico y “focalizado”. Como consecuencia, el distrito

había estado trabajando durante muchos años con anterioridad a este estudio para establecer normas y prácticas que respaldaran formas de liderazgo compartidas y distribuidas, tanto a nivel escolar como distrital. El resultado de nuestro estudio a nivel escolar debe ser interpretado como el resultado de un “caso óptimo” a nivel de distrito. Se exhortaba al personal de los diferentes colegios a seguir tanto las palabras como el actuar de los líderes distritales en cuanto a los enfoques de liderazgo.

Muestra

Las ocho escuelas incluidas en la etapa 1 de nuestro estudio fueron seleccionadas, con la ayuda del personal del distrito, para que reflejaran un equilibrio entre escuelas básicas y secundarias (cuatro de cada una), un director que tuviera dos o más años de servicio ($M=4$ años, pero uno de los directores sólo tenía 1 año de servicio), un compromiso comprobado con el enfoque de liderazgo escolar compartido o distribuido y evidencias de mejoramiento del rendimiento escolar en pruebas administradas por la provincia durante los tres años anteriores. Una de las escuelas estaba ubicada en una zona rural, las demás eran suburbanas.

En base a nuestra concepción del liderazgo como una atribución (Lord y Maher, 1993), se les envió a todos los profesores de cada una de las ocho escuelas ($N=515$) una encuesta preliminar en la que se les pedía que nombraran a colegas no administrativos de sus escuelas quienes, en su opinión, ejercían liderazgo, a partir de su definición del término.¹ En total, 225 profesores respondieron a esta encuesta (una tasa de respuesta de 43,6%). Estos encuestados nombraron a un total de 296 líderes no administrativos. Cuando nos focalizamos más de cerca en las dos iniciativas distritales de más alta prioridad para cada colegio, consideramos que sólo 19 del total de personas a quienes se les había asignado la categoría de líder cumplían con los calificativos necesarios para ser consideradas en el estudio.

Incluidos en el estudio a nivel distrital había nueve administrativos del distrito: el director (CEO), dos superintendentes coordinadores, el presidente del directorio,

¹ Las preguntas de la encuesta incluían, por ejemplo:

1. ¿Quiénes brindan alguna forma de liderazgo para esta iniciativa?
2. ¿Por qué eligió usted a X como líder?
3. ¿Qué hace cada una de las personas que usted seleccionó como líder que, según su modo de pensar, cuenta como liderazgo?
4. ¿Cómo han llegado a hacer estas cosas? ¿Sabe usted quién decidió que así fuera?
5. ¿Puede proporcionar algunos ejemplos de cosas que han ocurrido como resultado de su liderazgo?

dos superintendentes de educación, dos coordinadores de currículo y un consultor. Seleccionamos a estas personas dado su rol central en promover enfoques de distribución del liderazgo en las escuelas y a su conocimiento de cada una de las principales iniciativas para promover el cambio dentro del distrito.

Instrumentos y procedimientos de recopilación de datos

Durante el contacto inicial con los directores de las escuelas seleccionadas les explicamos los objetivos de nuestra investigación y les solicitamos información demográfica básica de sus escuelas y de las iniciativas distritales que habían sido identificadas como prioritarias y en las que se habían focalizado.

Entrevistamos a un total de 31 “nominadores” y 19 “nominados”. Incluido el director, realizamos entrevistas individuales en cada escuela con un promedio de siete educadores y una entrevista grupal a seis alumnos (información que aparece en forma separada). Este artículo se basa en datos de las entrevistas a un total de 67 miembros del personal del distrito, administrativos escolares, líderes escolares no administrativos y profesores.

Utilizamos cuatro instrumentos para recopilar información a través de entrevistas, uno para los líderes distritales y tres para el personal escolar (uno para aquellas personas que habían sido nominadas líderes por sus pares, uno para quienes las habían nominado como líderes, y uno para los directores). En general, las preguntas versaron sobre las iniciativas en el distrito, las prácticas de los líderes en relación a estas iniciativas, las características de los líderes no administrativos nominados, las influencias en la distribución del liderazgo, el impacto del liderazgo distribuido y las relaciones entre el liderazgo escolar y distrital. Las entrevistas en cada escuela fueron realizadas por equipos de dos o tres personas durante el transcurso de un día.

Análisis

Todas las entrevistas fueron grabadas y se tomaron extensas notas durante su realización. Esta última tarea fue a menudo realizada por un segundo investigador que no estaba conduciendo la entrevista. Las notas tomadas durante la entrevista fueron elaboradas de inmediato después de cada conjunto de entrevistas y verificadas en cuanto a su exactitud con las grabaciones. En cada grabación escogimos también algunas citas ilustrativas.

Las categorías principales para codificar la información fueron los cinco temas o interrogantes centrales que guiaron la primera etapa de la investigación:

- los patrones de distribución del liderazgo;
- las fuentes de las funciones de liderazgo;

- las características de los líderes no administrativos;
- influencias en el desarrollo del liderazgo distribuido; y
- los resultados asociados con el liderazgo distribuido.

Creamos cuadros de frecuencia (número de veces que se mencionaba algo y el número de personas y escuelas que lo mencionaba). Desarrollamos categorías de codificación secundarias a partir de los marcos de referencia utilizados en nuestra reseña de la literatura, donde había tales marcos de referencia, y en forma bien fundada cuando éstos no existían.

Los resultados que presentamos en este artículo se basan en una síntesis de los resultados obtenidos en las ocho escuelas en relación a cada uno de los cinco temas o interrogantes. También identificamos los factores, como por ejemplo el nivel de la escuela, que parecen explicar algunas de las diferencias entre las respuestas de las ocho escuelas.

Resultados y discusión

Patrones de liderazgo distribuido

Si bien hemos dejado la exploración sistemática de los patrones de distribución del liderazgo y sus efectos relativos sobre la escuela y los alumnos para la siguiente etapa de nuestra investigación, los datos obtenidos en esta primera etapa nos brindan información preliminar sobre dichos patrones. Nuestro marco de referencia proponía cuatro modalidades distintas de alineamiento, cada una asociada con un conjunto de valores y creencias únicos. Planteamos la hipótesis de que el patrón más efectivo sería el de “alineamiento planificado”, seguido, según su efectividad, por el “alineamiento espontáneo”, el “desalineamiento espontáneo” y (el menos efectivo) el “desalineamiento anárquico”.

Nuestros resultados revelaron muchas instancias de alineamiento planificado. Esta modalidad de alineamiento surgía con mayor probabilidad en relación a la iniciativa escolar con la más alta prioridad. Sin embargo, cuando se trataba de iniciativas con menor prioridad, la probabilidad de un alineamiento planificado disminuía en forma marcada. Podemos suponer que la razón más obvia de esta disparidad era la atención y el esfuerzo del director. La evidencia parece señalar que las modalidades planificadas y alineadas de distribución del liderazgo son poco probables en la ausencia de un liderazgo focalizado por parte del líder formal de la escuela. La distribución del liderazgo en forma alineada y planificada depende de que se establezcan estructuras facilitadoras y, al parecer, el personal considera que esta función está en manos del administrador principal de la escuela:

La directora tiene una buena comprensión de la visión de la escuela. Es una persona justa y al mismo tiempo se asegura de que las cosas se hagan —y que las hagan las personas apropiadas. Hay profesores líderes para que se hagan las cosas.

Parte de nuestra evidencia también sugiere que, si ha de ser efectiva, la distribución del liderazgo en equipos de profesores, en una estructura planificada y alineada, dependerá de que el director monitoree regularmente el progreso, y, en ocasiones, realice una intervención activa, para impulsar la agenda si ésta se empantana. Por ejemplo, actuando sólo por sí mismos, un equipo de liderazgo compuesto por profesores puede terminar dando vueltas en círculo, con escaso beneficio para sus colegas o alumnos. Encontramos varios ejemplos de dichas situaciones:

El comité de evaluación no ha sido influyente en nada. Sólo se dedican a discutir. Nunca han producido nada que los profesores podamos usar.

Por lo tanto, es muy posible que las formas efectivas de liderazgo distribuido dependan de un liderazgo focalizado efectivo: liderar a los profesores.

Fuentes de las funciones del liderazgo

Nuestro marco de referencia identificó cuatro amplias categorías de funciones nucleares del liderazgo—fijar rumbos, desarrollar a las personas, rediseñar la organización y gestionar el programa de estudio. Dentro de cada una de estas categorías hay tres o cuatro conjuntos más específicos de funciones. Nuestros resultados nos permiten identificar cuáles de estas funciones de liderazgo estaban siendo ejecutadas por cada uno de tres grupos de líderes—líderes informales y no administrativos, administradores escolares (en su mayoría directores) y líderes *senior* del distrito. En el cuadro 1 se resumen los resultados, lo que permite comparar las funciones que realiza cada uno de los tres grupos de líderes. Durante nuestra entrevista con el director, éste nos explicó que uno de sus objetivos para distribuir el liderazgo era hacer el sistema escolar más plano. La evidencia resumida en este cuadro describe una realidad más compleja en la evolución del distrito en relación a este punto. También puede sugerir un ideal más complejo para las aspiraciones futuras. Volver más planas las estructuras implica una distribución indiferenciada de todas o de la mayor parte de las funciones de liderazgo entre personas que desempeñan muchos roles diferentes (por supuesto, puede que el director haya tenido una comprensión más matizada del término).

Cuadro 1. Funciones de liderazgo de los líderes escolares no administrativos, líderes escolares formales y líderes distritales

	Funciones de los líderes no administrativos N=58/8 ¹	Funciones de los líderes escolares formales N=58/8	Funciones de los líderes distritales N=9
Fijar rumbos			
Crear expectativas de alto rendimiento/Motivar a los demás	13 / 8 ²	3 / 3	7 ³
Identificar y articular una visión	12 / 7	26 / 8	8
Promover la aceptación de los objetivos grupales	2 / 2	6 / 5	6
Promover una comunicación efectiva	3 / 2	—	1
Total ⁴	25 / 8	26 / 8	
Desarrollar a las personas			
Contribuir al desarrollo personal	16 / 7	13 / 7	8
Proporcionar apoyo individualizado	15 / 7	5 / 2	5
Modelar los valores y prácticas apropiados	12 / 6	5 / 3	7
Ejercer mentoría	6 / 3	2 / 2	N / A
Total	26 / 8	17 / 7	
Rediseñar la organización			
Construir procesos de colaboración / Trabajo en equipo	19 / 8	10 / 8	8
Construir comunidad en la escuela	11 / 6	2 / 2	N / A
Involucrarse con la comunidad fuera de la escuela	6 / 4	4 / 4	N / A
Desarrollar una comunidad de aprendizaje profesional	4 / 3	3 / 3	1
Fortalecer la cultura escolar	2 / 2	—	N / A
Modificar las estructuras organizacionales	1 / 1	3 / 3	4
Trabajar con el consejo	N / A	7 / 5	N / A
Total	26 / 8	13 / 8	
Gestionar el programa de estudio			
Gestionar programas, comités, reuniones	24 / 8	10 / 7	9

(Sigue en la página siguiente)

(Viene de la página anterior)

Compartir información	13 / 6	3 / 3	N / A
Proporcionar personal para el programa de enseñanza	N / A	5 / 5	4
Monitorear el progreso de los alumnos y el mejoramiento escolar	9 / 7	4 / 4	N / A
Proporcionar recursos	9 / 6	9 / 7	5
Tener conocimiento de lo que ocurre /			
Estar al día	7 / 6	3 / 3	4
Delegar	2 / 2	14 / 7	N / A
Total	29 / 8	22 / 8	

¹ El número de personas que respondió a la encuesta incluye a los líderes informales nominados, a los nominadores y a los directores / En todas las escuelas.

² Número de personas que mencionó una determinada función / Número de escuelas en que se mencionó una determinada función.

³ Número de personas que mencionó una determinada función.

⁴ Número de personas que mencionó una función en esta categoría.

En contraste, la compleja realidad que evidencia el cuadro 1 sugiere algún grado de especialización de las funciones de liderazgo dependiendo de factores como el cargo, la oportunidad, la pericia, la disposición y la existencia de expectativas ampliamente compartidas.

- Con respecto a la categoría “fijar rumbos”, los líderes informales estaban más preocupados por crear expectativas de alto rendimiento y motivar a los demás que los líderes escolares formales, en tanto que los líderes formales estaban más preocupados por identificar y articular una visión. Ocho de los nueve líderes distritales también estaban focalizados en identificar y articular una visión.
- En relación al desarrollo de las personas, los líderes no administrativos estaban más focalizados en proporcionar apoyo individual y en modelar las prácticas y valores apropiados que los líderes escolares formales. Los líderes de los tres grupos consideraron que contribuir al desarrollo profesional era una función importante.
- Los líderes informales estaban más involucrados en rediseñar la organización que los líderes formales. Le concedieron gran importancia a las funciones de fomentar los procesos de colaboración/trabajo en equipo y construir una comunidad escolar. Ocho líderes distritales mencionaron su compromiso con la creación de procesos de colaboración.

- Los líderes no administrativos estaban más dedicados a gestionar los programas, comités y reuniones, y a compartir información que los líderes administrativos, en tanto que los administradores escolares estaban más dedicados a delegar. Todos los líderes distritales estaban cumpliendo la función de gestionar programas, comités y reuniones.

Esta realidad más compleja incluye algunas funciones realizadas por personas que detentaban diferentes cargos oficiales, pero desempeñadas en forma diferente, dependiendo del cargo, contexto y otros. También incluye algunas funciones realizadas principalmente sólo por aquellas personas que detentaban uno o varios cargos. Asimismo, refleja nuestros hallazgos de un estudio anterior sobre distribución del liderazgo a través de toda Inglaterra en el contexto de la implementación de los proyectos gubernamentales de desarrollo de destrezas en lecto-escritura y matemáticas (Leithwood, Jantzi, Earl, Watson, Levin y Fullan, 2004). Esta realidad también es consistente con dos afirmaciones que conforman el modelo de Locke (2003) de liderazgo distribuido. Primero, es inevitable y necesario que haya una cierta jerarquía en cualquier organización grande. Segundo, para lograr mayor impacto es preciso que algunas funciones de liderazgo sean realizadas por aquellas personas que ocupan determinados cargos o con un nivel determinado de pericia, no por cualquier persona en la organización.

Hay que señalar que estos resultados describen la realidad en un solo distrito escolar, así como los resultados obtenidos en Inglaterra reflejan la realidad de un país. Y como los filósofos analíticos nos recordarían, no se puede extrapolar directamente desde un “es” a un “debería ser”, aunque nuestro análisis de estos resultados ha comenzado a crear un movimiento en esa dirección. Sin embargo, lo que sí podemos hacer es concordar en que la distribución de las prácticas de liderazgo observadas en este distrito y ocho escuelas fue producto de un esfuerzo sostenido durante más de una década por hacer las cosas bien. Por lo tanto, si bien puede que la distribución de las funciones de liderazgo que descubrimos no sea perfecta, existe una buena probabilidad de que sea significativamente más productiva que el promedio; de hecho, es muy posible que represente el estado actual de una “mejor práctica” en cuanto a la distribución de las funciones de liderazgo.

Podemos corroborar más aún la afirmación de que se trata de una “mejor práctica” comparando los resultados obtenidos con las tres hipótesis que formuláramos inicialmente a partir de la reseña de evidencia previa sobre las formas más efectivas de distribución del liderazgo.

Primero, esperábamos que una distribución efectiva de las funciones de liderazgo fomentara algún grado de diferenciación en el desempeño de funciones, dependiendo del rol. Esto es claramente lo que hallamos y lo que evidencia el cuadro 1.

Dicho esto, lo más probable es que las funciones realizadas por los líderes informales y no administrativos fueran de carácter administrativo y lo menos probable es que involucraran tareas relacionadas con la fijación de rumbos:

Mi rol consiste en facilitar, organizar, fijar la agenda, hacer llamados, recordarles a las personas que hay una reunión, juntar a la gente y luego nos sentamos y discutimos. Me aseguro de que la gente haga lo que tiene que hacer: “Esto es lo que decidimos. Hagámoslo. Todos asumen sus responsabilidades y trabajan en equipo”.

Si bien los líderes distritales comprendían la importancia de que personas en diferentes roles definieran la dirección del sistema, estas funciones de liderazgo quedaban mayormente en manos de los líderes de la administración *senior*. Aunque lo anterior corrobora la afirmación de Locke (2003) sobre la inevitabilidad de una jerarquía en las grandes organizaciones y la especialización de las funciones de liderazgo a través de diferentes roles, es inevitable preguntarse si esta distribución utiliza o no de la manera más efectiva todas las capacidades del sistema escolar. Esta es una pregunta compleja, pero amerita una reflexión más profunda por parte de aquellas personas que trabajan en el sistema escolar.

Segundo, el análisis de la evidencia previa nos llevó a plantear la hipótesis de que una distribución más efectiva de las funciones del liderazgo haría variar el número de personas que ejercen liderazgo en función de la complejidad de las tareas que han de ser realizadas —más personas en el caso de tareas complejas y menos en respuesta a tareas sencillas. Hubo alguna evidencia de esta variación, especialmente de parte de uno de nuestros cuatro entrevistados distritales, pero es probable que el distrito y las escuelas podrían refinar sus prácticas sustancialmente más (y ahorrar una cantidad importante de valioso tiempo) sensibilizándose más ante la complejidad de las tareas.

Finalmente, nuestra revisión de la evidencia previa nos llevó a plantear la hipótesis de que la distribución efectiva del liderazgo fomentaría formas de distribución espontáneas, especialmente al tratarse de tareas de liderazgo complejas, con el fin de maximizar el uso de la pericia existente. Si bien nuestros datos revelaron algunas instancias de personas percibidas como ofreciendo liderazgo a sus colegas, sin estar investidas de un liderazgo formal, la mayoría de las personas que fueron nominadas como líderes por sus colegas habían sido designadas como líderes por la escuela o el distrito. Es posible que este resultado esté relacionado con nuestra metodología de investigación, específicamente con nuestra decisión de recopilar información centrada en iniciativas de reforma del distrito. La probabilidad de que las personas

asocien dichas iniciativas con roles formales de liderazgo es mucho más alta que en el caso de las iniciativas más locales. Luego, es probable que nuestros datos hayan subestimado el liderazgo informal existente en las escuelas que estudiamos.

Características de los líderes no administrativos

¿Qué es lo que hace que los demás perciban a alguien como un líder, especialmente si esa persona no detenta un cargo administrativo? En nuestra reseña de la literatura, planteamos la hipótesis de que esta atribución podía reflejar algo acerca de la persona que los demás perciben como prototípico de la organización; también podría reflejar los juicios positivos de los colegas acerca de la experiencia relativa de dicha persona. A partir de otras líneas de investigación, también sabemos que la experiencia directa del trabajo de dicha persona y su valor para la organización podría llevar a dicha atribución, como también podría ser que dicha persona correspondiera a un prototipo de liderazgo preexistente (Lord y Maher, 1993) y que su personalidad tuviera algunos de los rasgos básicos (Zaccaro et al., 2004).

Al realizar las entrevistas, indagamos acerca de las cualidades, experiencias y factores que determinan que a personas en roles no administrativos se les atribuya liderazgo. Como apreciamos en el cuadro 2, identificamos diez categorías de características: destrezas interpersonales, destrezas organizacionales, cualidades personales, cualidades profesionales, compromiso con una iniciativa, rango de las tareas desempeñadas, respeto por las culturas de otras personas, fuente de buenas ideas, amplitud de la experiencia y designación como líder formal.

Las características más frecuentemente asociadas con los líderes no administrativos en nuestro estudio reflejan muchos de los resultados de investigaciones previas acerca de las características de los líderes administrativos formales. Con mucho, la categoría mencionada con mayor frecuencia (17 personas en ocho escuelas) fueron las “cualidades personales”.

Las atribuciones de apertura, cuidado y extraversión son bastante consistentes con la evidencia previa, principalmente en relación a personas en roles formales de liderazgo. Y el ser “silencioso pero efectivo” es una característica que descubrimos en nuestras investigaciones anteriores sobre el liderazgo docente, en particular Leithwood, Jantzi y Steinbach (1999).

Cuadro 2. Características de los líderes no administrativos nominados

Características	Líderes de escuela básica	Líderes de escuela secundaria	Total
Destrezas interpersonales	4 / 4 ¹	5 / 3	9 / 7
Destrezas organizacionales	2 / 2	2 / 2	4 / 4
Cualidades personales	11 / 4	6 / 4	17 / 8
De trato fácil	3 / 2	0 / 0	3 / 2
Abierto / Accesible	5 / 3	0 / 0	5 / 3
Preocupado por los demás	3 / 3	5 / 4	8 / 7
Voz agradable	0 / 0	2 / 2	2 / 2
Tranquilo	3 / 2	1 / 1	4 / 3
Cualidades profesionales	5 / 3	2 / 4	9 / 5
Compromiso con una iniciativa	4 / 4	7 / 4	11 / 8
Involucrado en varias tareas	4 / 3	1 / 1	5 / 4
Fuente de buenas ideas	10 / 4	1 / 1	11 / 5
Amplitud de la experiencia	5 / 3	1 / 1	6 / 4
Demuestra respeto por las culturas de los demás	0 / 0	1 / 1	1 / 1
Designado como líder formal	2 / 2	7 / 3	5 / 9

¹ Número de individuos que mencionaron una determinada característica / Número de escuelas en que se mencionó esa característica.

El segundo conjunto de características más frecuentemente mencionado (once personas en las ocho escuelas) fue el compromiso con cualquiera que fuese la iniciativa. Una vez más, este hallazgo es muy similar a las características que se les atribuyen a los directores exitosos en los ocho contextos nacionales incluidos en un estudio internacional reciente sobre liderazgo (Day y Leithwood, en prensa). Adicionalmente, la categoría de destrezas interpersonales mencionada por ocho personas en siete de las escuelas refleja el cuerpo creciente de evidencia acerca de la importancia que se les atribuye a dichas destrezas (por ejemplo, la empatía) en relación a los líderes administrativos formales (Zaccaro et al., 2004).

Por lo tanto, la mayor parte de nuestra evidencia, en cuanto a las características atribuidas a los líderes no administrativos e informales, sugiere que no hay diferencias con respecto a las características atribuidas a los líderes administrativos formales.

Esto pareciera indicar que los prototipos de liderazgo que tienen las personas no discriminan entre los roles formales e informales; además, sugiere que las personas son influenciadas aproximadamente por el mismo tipo de experiencias directas al formar sus opiniones acerca del potencial de liderazgo de sus colegas.

Estos resultados también respaldan la afirmación de muchos teóricos del liderazgo de que el liderazgo es una atribución y que ser un seguidor es un estado voluntario (por ejemplo, Lord y Maher, 1993). En suma, nuestra evidencia confirma una de nuestras expectativas originales acerca de las características del liderazgo, a saber, que la atribución de liderazgo a aquellas personas en roles no administrativos se verá significativamente moldeada por aquellos rasgos percibidos que también se asocian con atribuciones de liderazgo en personas que desempeñan roles administrativos formales:

Esto también se debe en parte... (a que el director) nos apoya continuamente. Hace lo que está en su poder para apoyarnos. Aprende junto con nosotros... Y cuando modela este tipo de conductas la gente se siente motivada a imitarlo.

Nuestro marco conceptual sugería dos expectativas adicionales en relación a las características de los líderes no administrativos. Una de éstas era que los líderes informales que surgen, debido al mero hecho de representar un prototipo, serán menos efectivos que los que surgen como fruto de su pericia, o debido tanto a su pericia como al hecho de ser prototípicos. La segunda expectativa era que los líderes informales que son identificados como prototípicos por sus colegas y que además tienen pericia son más efectivos que aquellos que sólo tienen pericia. No contamos con suficiente evidencia para verificar directamente ninguna de estas dos expectativas. Pero la importancia que los entrevistados otorgaron a la amplitud de la experiencia, a la capacidad para generar nuevas ideas y al hecho de poseer destrezas organizacionales sugiere, en efecto, que la pericia es un elemento de gran importancia cuando los profesores le atribuyen liderazgo a un colega.

Factores que influyen en el desarrollo de un liderazgo distribuido

La distribución del liderazgo a personas que no están en cargos administrativos de modo que beneficie realmente al distrito o a la escuela presenta algunos desafíos obvios. Por ejemplo, aquellas personas a las que se les distribuye el liderazgo ya tienen un trabajo a tiempo completo; ¿cómo organizarán su tiempo para asumir estas funciones adicionales? No podemos suponer que los líderes no administrativos dispongan de muchas oportunidades para desarrollar las destrezas necesarias para ejercer las funciones de liderazgo que se esperan de ellos; ¿cómo desarrollarán

dichas destrezas? Puede que algunos administrativos valoricen su poder para tomar decisiones en la organización y que se muestren renuentes a compartir ese poder con otras personas; ¿cómo enfrentar este tipo de situaciones?

Los entrevistados identificaron un número importante de influencias positivas y negativas para el desarrollo de modelos de distribución del liderazgo: el equipo educativo de las distintas escuelas se refirió a cinco influencias positivas y a cuatro negativas, en tanto que los entrevistados del distrito identificaron ocho influencias positivas y cuatro negativas; ambos grupos mencionaron influencias muy similares. Estos resultados, en términos globales, indican que los modelos de distribución del liderazgo surgen cuando se establecen estructuras de colaboración, cuando el número de personas que colaboran en una iniciativa es manejable y cuando la influencia se ejerce a través de un poder experto más que a través del poder que emana de un cargo.

(Cuando hay distribución del liderazgo) el compromiso de los pares es más influyente que cuando sólo hay un liderazgo administrativo.

Los patrones de distribución del liderazgo también surgen cuando la cultura organizacional es abierta, cuando estimula un compromiso activo con los alumnos por parte del equipo educativo y cuando está libre de favoritismo y de disensión interna:

No sólo una persona asiste a los talleres. La administración envía a muchas personas dependiendo de los intereses de las personas.

El equipo educativo estará motivado a participar activamente en modalidades de distribución del liderazgo cuando haya un apoyo visible por parte de los líderes formales, cuando dichos líderes expliquen sus decisiones (dando ejemplo de una cultura abierta) y cuando hagan todo lo que esté en su poder para asegurar que el equipo educativo tenga claridad respecto de las nuevas directrices y actividades. Finalmente, es más probable que el liderazgo distribuido se desarrolle cuando hay oportunidades para que el equipo educativo adquiera las destrezas necesarias para participar efectivamente, así como la autonomía y el tiempo para actuar de acuerdo con sus creencias y valores profesionales:

El directorio nos brindó muchas oportunidades de desarrollo profesional el año pasado porque era el primer año para el profesor de lenguaje.

El director me lo pidió y luego me dejó a mí la decisión de hacer lo que estimara más conveniente.

Estos resultados son enteramente consistentes con nuestra hipótesis inicial acerca de las condiciones que promueven el liderazgo entre los profesores. En esta primera etapa del estudio, no contamos con evidencia para verificar la hipótesis de que estas mismas condiciones fomentarán el liderazgo por parte de otras personas de la comunidad escolar (por ejemplo, los apoderados y alumnos).

Conclusión

En la primera etapa de este estudio, compuesto de dos partes, investigamos los patrones de distribución del liderazgo así como quiénes cumplen determinadas funciones de liderazgo y cuáles son esas funciones, las características de los líderes no administrativos y los factores que promueven e inhiben la distribución de las funciones de liderazgo. Nuestra investigación se realizó en ocho escuelas básicas y secundarias localizadas en un gran distrito escolar que había estado promoviendo formas de distribución del liderazgo durante más de una década. Como nos informó el CEO (director de educación) del distrito, su propósito de fomentar dichas prácticas había sido “eliminar el ego del sistema”, es decir, crear formas de trabajo colaborativo que aprovecharan al máximo las destrezas colectivas del personal, fomentaran el desarrollo de nuevas destrezas y redujeran el acaparamiento improductivo del conocimiento y las prácticas competitivas que habían sido habituales en el distrito.

Creemos que la descripción de la distribución del liderazgo en este distrito probablemente constituye un ejemplo de “mejor práctica” en este momento, no perfecto, pero probablemente más maduro que el promedio en un grado significativo. Por lo tanto, esta evidencia sobre una mejor práctica contribuye a nuestro objetivo más amplio de hacer progresar el estudio del liderazgo distributivo más allá de su carácter principalmente descriptivo. Si, como generalmente se argumenta, el aprendizaje organizacional (Marquardt, 1996) y el pensamiento sistémico (Senge, 1990) son caminos hacia la efectividad organizacional, algunos patrones de distribución del liderazgo deberían serlo. Cada una de estas tres formas de pensamiento y de acción asegura un mayor compromiso de parte de los miembros de la organización y la aplicación de las destrezas y del conocimiento colectivo en forma productiva, más allá de lo que sería posible en su ausencia.

Sin embargo, como es habitual, el “demonio” está presente en los detalles. Y el aspecto más digno de destacar de esta primera etapa de nuestro estudio fue la contribución crítica de los líderes escolares formales y de los líderes distritales para promover formas aparentemente productivas de liderazgo distribuido. Primero, los

patrones coordinados de distribución del liderazgo eran habituales en las iniciativas a las que los directores les habían asignado una alta prioridad y atención, pero bastante poco usuales en otras iniciativas. Segundo, las estructuras, normas culturales y oportunidades para que el equipo educativo desarrollara sus destrezas de liderazgo dependían en gran medida del trabajo intencional de los directores. Tercero, el equipo educativo les atribuyó liderazgo a los pares que compartían rasgos y disposiciones generalmente asociadas con los líderes administrativos formales, como los directores y superintendentes. Cuarto, acorde con teorías previas sobre el tema (Locke, 2003), eran los directores quienes desempeñaban aquellas funciones de liderazgo críticas asociadas con nuestra concepción multidimensional del liderazgo exitoso, como por ejemplo, fijar rumbos. Finalmente, los líderes de las oficinas centrales crearon una cultura distrital que modelaba la distribución del liderazgo de diferentes formas, desde los requisitos que establecían en relación a cómo debían implementarse las iniciativas distritales en las escuelas hasta las formas activas de involucramiento de los profesores y administrativos escolares en la toma de decisiones distritales.

En términos globales, nuestra evidencia indica que la distribución del liderazgo a otras personas no se traduce en una menor demanda de liderazgo hacia quienes detentan cargos de liderazgo formal. Sin embargo, sí se traduce en una mayor demanda de coordinar quién desempeña qué funciones de liderazgo, desarrollar destrezas de liderazgo en las demás personas y monitorear el trabajo de liderazgo de dichas personas, entregándoles retroalimentación constructiva sobre sus esfuerzos. Estos resultados son muy similares a abundante evidencia previa sobre las consecuencias de la gestión basada en las escuelas para el trabajo de los administrativos centrales (por ejemplo, Murphy, 1994); su trabajo cambió pero no disminuyó. Tal vez no debiéramos sorprendernos ya que la gestión basada en las escuelas representa el esfuerzo más determinado, explícito y difundido hasta la fecha para distribuir planificadamente las funciones de liderazgo en los distritos y sus escuelas en aras del mejoramiento escolar.

Bibliografía

- Alig-Mielcarek, J., & Hoy, W. K. (2005). Instructional leadership: Its nature, meaning, and influence. In W. Hoy & C. Miskel (Eds.), *Educational leadership and reform* (pp. 29–51). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bass, B. (1997). Does the transactional-transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries? *American Psychologist*, *52*(2), 130–139.
- Bennett, N., Harvey, J. A., Wise, C., & Woods, P. A. (2003). *Desk study review of distributed leadership*. Nottingham, UK: National College for School Leadership.
- Bennis, W. (1984). Where have all the leaders gone? In W. E. Rosenbach & R. L. Taylor (Eds.), *Contemporary issues in leadership* (pp. 5–23). Boulder, CO: Westview.
- Day, C., & Harris, A. (2002). Teacher leadership, reflective practice and school improvement. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 957–978).
- Dordrecht, The Netherlands: Kluwer. Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., & Beresford, J. (Eds.). (2000). *Leading schools in times of change*. Buckingham, UK: Open University Press. Day, C., & Leithwood, K. (Eds.). (in press). *Successful principal leadership: An international perspective*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Fletcher, J. K., & Kaufer, K. (2003). Shared leadership: Paradox and possibility. In C. J. Pearce & C. Conger (Eds.), *Shared leadership: Reframing the how and whys of leadership* (pp. 21–47). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ford, M. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.
- Gastil, J. (1997). A definition and illustration of democratic leadership. In K. Grint (Ed.), *Leadership: Classical, contemporary and critical approaches* (pp. 155–178). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Geijsel, F., Slegers, P., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teacher commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, *41*(3), 228–256.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York, NY: Bantam Books.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal leadership*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 653–696). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Gronn, P. (2003). Leadership: Who needs it? *School Leadership and Management*, *23*(3), 267–290.
- Hallinger, P., & Heck, R. (2002). What do you call people with visions? The role of vision, mission, and goals in school leadership and improvement. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 9–40). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *Elementary School Journal* 86(2), 217–247.
- Hammersley-Fletcher, L., & Brundrett, M. (2005). Leaders on leadership: The impressions of primary school headteachers and subject leaders. *School Leadership and Management*, 25(1), 59–75.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? *Educational Management and Administration*, 32(1), 11–24.
- Harris, A. (2005). Distributed leadership. In B. Davies (Ed.), *The essentials of school leadership* (pp. 160–172). London, UK: Paul Chapman.
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Berkshire, UK: Open University Press.
- Jaques, E. (1989). *Requisite organization*. Arlington, VA: Cason Hall.
- Jermier, J. M., & Kerr, S. (1997). Substitutes for leadership: Their meaning and measurement—contextual recollections and current observations. *The Leadership Quarterly* 8(2), 95–101.
- Leithwood, K. (2003). Teacher leadership: Its nature, development and impact on schools and students. In M. Brundrett, N. Burton & R. Smith (Eds.), *Leadership in education* (pp. 103–117). London, UK: Sage.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1990). Transformational leadership: How principals can help reform school cultures. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(4), 249–280.
- Leithwood, K., Jantzi, D., Earl, L., Watson, N., Levin, B., & Fullan, M. (2004). Strategic leadership for large-scale reform: The case of England's National Literacy and Numeracy Strategies. *Journal of School Leadership and Management*, 24(1), 57–80.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & McElheron-Hopkins, C. (2006). The development and testing of a school improvement model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(4), 441–464.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (2003). Fostering teacher leadership. In N. Bennett, M. Crawford & M. Cartwright (Eds.), *Effective educational leadership* (pp. 186–200). London, UK: Paul Chapman.
- Leithwood, K., Leonard, L., & Sharratt, L. (1998). Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243–276.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: A review of research for the Learning from Leadership Project*. New York, NY: The Wallace Foundation.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What we know about successful school 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.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2005). Teachers as leaders. *Educational Forum*, 69(2), 151–162.
- Lipponen, J., Koivisto, S., & Olkkonen, M.-E. (2005). Procedural justice and status

- judgements: The moderating role of leader ingroup prototypicality. *Leadership Quarterly*, 16(4), 517–528.
- Locke, E. A. (2003). Leadership: Starting at the top. In C. J. Pearce & C. Conger (Eds.), *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership* (pp. 271–284). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Locke, E. A., Latham, G. P., & Eraz, M. (1988). The determinants of goal commitment. *Academy of Management Review*, 13, 23–39.
- Lord, R. G., & Maher, K. J. (1993). *Leadership and information processing*. London, UK: Routledge.
- Louis, K., & Kruse, S. (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Louis, K. S., Marks, H. M., & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757–798.
- Louis, K. S., Toole, J., & Hargreaves, A. (1999). Rethinking school improvement. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lumby, J. (2006). Conceptualizing diversity and leadership. *Educational Management, Administration and Leadership*, 34(2), 151–165.
- MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: A matter of practice. *School Leadership and Management*, 25(4), 349–366.
- Manz, C. C., & Sims Jr., H. P. (1980). Self-management as a substitute for leadership: A social learning perspective. *Academy of Management Review*, 5(3), 361–367.
- Marks, H. M., Louis, K. S., & Printy, S. (2000). The capacity for organizational learning. In K. Leithwood (Ed.), *Understanding schools as intelligent systems* (pp. 239–265). Stamford, CT: JAI.
- Marquardt, M. J. (1996). *Building the learning organization*. New York, NY: McGraw-Hill.
- McCull-Kennedy, J. R., & Anderson, R. D. (2002). Impact of leadership style and emotions on subordinate performance. *Leadership Quarterly*, 13(5), 545–559.
- Murphy, J. (1994). The changing role of the superintendency in restructuring districts in Kentucky. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(4), 349–375.
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Pearce, C. J., & Conger, C. (2003). *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pierro, A., Cicero, L., Bonaiuto, M., van Knippenberg, D., & Kruglanski, A. W. (2005). Leader group prototypicality and leadership effectiveness: The moderating role of need for cognitive closure. *Leadership Quarterly*, 16(4), 503–516.
- Pittman, T. S. (1998). Motivation. In D. T. Gilbert, S. Fiske & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (4th ed., Vol. 1, pp. 549–590). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Pounder, D. G., Ogawa, R. T., & Adams, E. A. (1995). Leadership as an organization wide

- phenomena: Its impact on school performance. *Educational Administration Quarterly*, 31(4), 564–588.
- Reicher, S., Haslam, S. A., & Hopkins, N. (2005). Social identity and the dynamics of leadership: Leaders and followers as collaborative agents in the transformation of social reality. *Leadership Quarterly*, 16(4), 547–568.
- Roberts, N. C. (1985). Transforming leadership: A process of collective action. *Human Relations* 38, 1023–1046.
- Ross, J. A. (1995). Strategies for enhancing teachers' beliefs in their effectiveness: Research on a school improvement hypothesis. *Teachers College Record*, 97(2), 227–251.
- Ross, J. A., Cousins, J. B., & Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 385–400.
- Rowan, B. (1996). Standards as incentives for instructional reform. In S. Fuhrman & J. O'Day (Eds.), *Rewards and reform: Creating educational incentives that work*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York, NY: Doubleday.
- Sheppard, B. (1996). Exploring the transformational nature of instructional leadership. *Alberta Journal of Educational Research*, 42(4), 325–344.
- Silins, H., Mulford, B., Zarins, S., & Bishop, P. (2000). Leadership for organizational learning in Australian secondary schools. In K. Leithwood (Ed.), *Understanding schools as intelligent systems*. Stamford, CT: JAI Press Inc.
- Slegers, P., Geijsel, F., & van den Borg, R. (2002). Conditions fostering educational change. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Smylie, M., Conley, S., & Marks, H. (2002). Exploring new approaches to teacher leadership for school improvement. In J. Murphy (Ed.), *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century* (pp. 162–188). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Southworth, G. (1998). *Leading improving primary schools*. London, UK: Falmer Press.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Storey, J. (2004). Changing theories of leadership and leadership development. In J. Storey (Ed.), *Leadership in organizations: Current issues and key trends* (pp. 11–38). London, UK: Routledge.
- Talbert, J. E., & McLaughlin, M. W. (1993). Understanding teaching in context. In D. K. Cohen, M. W. McLaughlin, & J. E. Talbert (Eds.), *Teaching for understanding: Challenges for policy and practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Thayer, L. (1988). Leadership/communication: A critical review and a modest proposal. In G. M. Goldhaber & G. A. Barnett (Eds.), *Handbook of organizational communication* (pp. 231–263). Norwood, NJ: Ablex.
- Vroom, V., & Yago, A. (1998). Situation effects and levels of analysis in the study of leadership participation. In F. Dansereau & F. Yammarino (Eds.), *Leadership: The multiple-*

- level approaches* (pp. 145–160). Stamford, CT: JAI Press.
- Wallace, M. (1988). Towards a collegiate approach to curriculum management in primary and middle schools. *School Organization*, 8(1), 25–34.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yu, H., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2002). The comparative effects of transformational leadership on teachers commitment to change in Hong Kong and Canada. *Journal of Educational Administration*, 40(4), 368–384.
- Zaccaro, S. J., Kemp, C., & Bader, P. (2004). Leader traits and attributes. In J. Antonakis, A. T. Cianciolo, & R. J. Sternberg (Eds.), *The nature of leadership* (pp. 101–124). Thousand Oaks, CA: Sage.

Competencia de los directores en la solución de problemas*

Kenneth Leithwood
Mary Stager

Entrevistamos a 22 directores de escuelas básicas para identificar los elementos centrales que intervienen en los procesos de solución de problemas de los directores de escuela y las diferencias entre los “expertos” y sus colegas más novatos. Analizamos sus respuestas a casos problemáticos hipotéticos y propusimos un modelo de los elementos que participan en la solución de problemas. Las diferencias entre los directores expertos y los más novatos fueron más evidentes en respuesta a los problemas poco estructurados o “confusos”.

Cuando los sujetos responden a las zonas indeterminadas de la práctica mediante un diálogo reflexivo con los materiales de las situaciones que enfrentan, recrean un aspecto de su práctica y revelan de este modo los procesos tácitos de diseño que usualmente subyacen a sus prácticas. (Schön, 1987, p.6)

La afirmación de Schön se relaciona con ese aspecto de la administración escolar que representa el foco principal de nuestra investigación: “las zonas indeterminadas de la práctica” o, en palabras más sencillas, “los problemas no estructurados”. Su afirmación también implica una perspectiva epistemológica constructivista de la solución de problemas. El marco de nuestra investigación es la expresión psicológica de este

* Fuente: Leithwood, K., & Stager, M. (1989). Expertise in principals' problem solving. *Educational Administration Quarterly*, 25(2), 126-161).

Una versión anterior de este artículo fue presentada ante la Reunión Anual de la Asociación Canadiense para el estudio de la Administración Educativa, Hamilton, Ontario, mayo 1987. Esta investigación se financió con aportes del Consejo de Investigación para las Ciencias Sociales y Humanidades de Canadá y del Ministerio de Educación de Ontario

constructivismo, esto es, la teoría del procesamiento de la información.¹ Mediante este enfoque y perspectiva, nos propusimos (a) descubrir los elementos centrales que participan en los procesos de solución de problemas que utilizan los administrativos escolares, describir la naturaleza y función de cada uno de estos elementos, explorar la relación entre dichos elementos; y (b) determinar el alcance y la naturaleza de las diferencias entre los procesos de solución de problemas de los administradores de escuela altamente “expertos” y de sus colegas más novatos.

Nuestro estudio es parte de un programa de investigación a largo plazo que tiene por objetivo explorar las características, los determinantes y las consecuencias de las prácticas de los administradores escolares (véase, por ejemplo, Leithwood y Montgomery, 1982a, 1982b, 1984, 1985, 1986; Leithwood y Stager, 1986; Trider y Leithwood, en prensa). A través de esta investigación hemos llegado a la convicción de que los procesos de solución de problemas son cruciales para comprender por qué algunos directores toman las decisiones que toman y por qué algunos directores son más efectivos que otros.

En un esfuerzo por justificar la afirmación de que lo medular de la administración es la solución de problemas, comparamos este enfoque con los de “acción técnica” y de “toma de decisiones” (Leithwood y Stager, 1986). El enfoque de “acción técnica” en la administración escolar se ha manifestado más recientemente en las descripciones de conductas típicas y efectivas de los directores (véase, por ejemplo, Blumberg y Greenfield, 1980; Dwyer, Lee, Bearnett, Filby y Rowan, 1984; Hall, Rutherford, Hord y Huling, 1984; Martin y Willower, 1981) y más ampliamente en el movimiento de las “escuelas efectivas”. Cuando se centran en la efectividad, los resultados de esta investigación proporcionan ejemplos de soluciones a problemas administrativos que aparentemente han dado buenos resultados en contextos particulares. Sin embargo, los resultados revelan poco o nada acerca de cómo se eligieron o diseñaron las acciones y tratan la mente del administrador como una “caja negra”.

El enfoque de “toma de decisiones” en la administración escolar se remonta por lo menos al trabajo pionero de Simon (véase Simon, 1957). Este enfoque fue parte de un

¹ Schön parece visualizar la teoría del procesamiento de la información como una herramienta de racionalidad técnica; véase por ejemplo, *Educating the Reflective Practitioner* (1987, página 314). Aunque posiblemente éste sea el caso con las formas extremas de dicha teoría, como en el caso de los modelos de inteligencia artificial, hemos encontrado modalidades no matemáticas, genéricas de la teoría del procesamiento de la información (véase Shuell, 1986, por ejemplo) altamente compatibles con la descripción de Schön del proceso reflexivo. De hecho, un uso explícito de dicha teoría le daría más claridad y elegancia a la explicación de Schön respecto del proceso reflexivo, como aparece, por ejemplo, en *The Reflective Practitioner* (1983, capítulos 2 y 3).

esfuerzo más amplio para darle un respaldo teórico a la práctica de los administradores en base a las ciencias sociales (el *New Movement*² en la administración educacional), y estaba basado en supuestos positivistas. En principio, el enfoque parece prometedor y bien intencionado. Por ejemplo, aunque Greenfield (1986) es un crítico reconocido de la “ciencia” en administración, está dispuesto a recomendar que “bien podríamos retornar a uno de los puntos iniciales de Simon y tratar de comprender la lógica y psicología de las elecciones humanas” (p.45). No critica esta orientación a la investigación administrativa, sino más bien la forma en que se manifiesta, en particular el énfasis en los aspectos meramente racionales de la toma de decisiones, omitiendo el hecho de que los factores valóricos impregnan los temas educativos sobre los cuales los administradores deben tomar decisiones, y con la reificación de la organización en lugar de comprender la fenomenología del administrador individual.

Nuestro interés por los procesos de solución de problemas de los administradores³ incluye la exploración de los aspectos no racionales de estos procesos, “el estudio de las decisiones, la voluntad e intención en toda su profundidad, perplejidad e incertidumbre subjetiva” (Greenfield, 1986, p.75), aunque eso no constituya el foco principal de este estudio. Sin embargo, seguimos también interesados en los aspectos racionales que intervienen en la solución de problemas. Aunque posiblemente éste haya sido el foco exclusivo de investigación en relación a la toma de decisiones durante los últimos 30 años, todavía es poco lo que sabemos acerca de estos procesos. En las mejores condiciones, 30 años es un lapso demasiado corto para investigaciones de este tipo, y en realidad son relativamente pocos los estudios empíricos que se han realizado sobre la toma de decisiones durante estos años.

Finalmente, las definiciones convencionales sobre el proceso de toma de decisiones reducen innecesariamente la tarea genérica del administrador. Desde esta perspectiva, la toma de decisiones representaría una categoría relativamente sencilla de la solución de problemas que se reduce a elegir una solución entre alternativas conocidas mediante la aplicación de criterios fácilmente disponibles.⁴ La toma de deci-

² Para un debate sobre las aspiraciones del *New Movement*, véase Halpin (1966) y Campbell y Lipham (1960).

³ Antes de iniciar una investigación directa sobre la solución de problemas, nuestras propias exploraciones de la administración escolar fusionaron perspectivas de “acción técnica” y de “toma de decisiones”. El producto más visible de este trabajo fue una descripción multidimensional del desarrollo de la efectividad del director, *The Principal Profile* (Leithwood y Montgomery, 1986).

⁴ El trabajo de Simon sobre solución de problemas durante los últimos veinte años pone en evidencia que su concepto de la toma de decisiones era muy amplio; véase por ejemplo, Newell y Simon (1972), Simon (1973, 1975).

siones indaga en lo que ocurre en la “caja negra”, pero sólo detecta las estructuras y funciones sencillas asociadas con los procesos racionales. Los administradores escolares utilizan este tipo de toma de decisiones en respuesta a muchos de los problemas bien estructurados a los que deben abocarse. No obstante, los administradores escolares también enfrentan situaciones “confusas” en las que primero deben invertir un esfuerzo considerable para identificar el problema y los valores que están en juego en la solución. Cuando han logrado esta claridad, puede que todavía las metas a alcanzar les resulten inciertas, como también el procedimiento adecuado para resolver el problema, así como los obstáculos que podrían enfrentar. Al estudiar la forma en que los administradores escolares expertos abordan estos problemas no estructurados (o zonas indeterminadas de práctica), esperábamos obtener información acerca de lo que Schön denomina el “arte” de la administración escolar.

Marco de referencia

Nuestro estudio sobre la solución de problemas se inició con investigaciones previas, basadas en la teoría del procesamiento de la información. Los hallazgos relacionados con la estructura de los problemas y la pericia de las personas que los resuelven fueron de particular relevancia.

Hasta hace poco, la investigación orientada al procesamiento de la información se centraba en las características del problema en sí (particularmente en su “estructura”) y se dedicaba al estudio de los problemas “bien estructurados” (esto es, claramente presentados, con toda la información necesaria a mano, y con un “algoritmo” apropiado que garantizara una solución correcta; Frederiksen, 1984) y/o en los problemas “de bajo conocimiento” (es decir, que involucraban situaciones nuevas en las que no se requería de un conocimiento o habilidades especializadas; Glaser, 1984; Simon, 1973, 1975). Sin embargo, la investigación en este campo ha tomado direcciones nuevas. Primero, cada vez hay mayor conciencia de que el proceso que utiliza una persona para resolver un problema está más relacionado con su conocimiento del problema específico que con el tipo o las características del problema *per se* (Frederiksen, 1984). Segundo, debido a la importancia del conocimiento, los estudios sobre solución de problemas se han realizado crecientemente en ámbitos de conocimiento específicos más que en ámbitos “de bajo conocimiento”. Baird (1983) y Glaser (1984) han proporcionado evidencia sustancial para corroborar que esta orientación de la investigación es la adecuada. Finalmente, hay evidencia de un interés creciente por los problemas “mal estructurados” (es decir, aquellos con objetivos indefinidos y/o en que se proporcionan materiales incompletos; Greeno, 1976), así como una toma de conciencia sobre las limitaciones que implica el generalizar los resultados de investigaciones sobre problemas bien estructurados a los procesos implícitos en la solución de problemas mal planteados.

Este tratamiento de la estructura del problema y los conocimientos de la persona abocada a su solución pone de relieve la importancia del conocimiento de un ámbito específico para explicar los procesos que intervienen en la solución de problemas. Esto fue lo que nos impulsó a realizar un estudio detallado de los elementos que intervienen en el proceso de solución de problemas de los directores de escuela. Poco de lo que encontramos en la literatura actual puede ser fiablemente generalizado al rol de director de escuela. De hecho, sólo pudimos encontrar dos estudios empíricos (Hayes-Roth y Hayes Roth, 1979; Voss, Green, Post, y Penner, 1983) con información acerca de los problemas mal estructurados, problemas relacionados con la vida cotidiana, y/o aquellos que Scriven (1980) denominó “problemas de evaluación”. Uno de estos estudios (Voss et al, 1983) se abocó a la solución de problemas en el ámbito de las ciencias sociales. La aplicación de este estudio, basado en el modelo de procesamiento de la información general a problemas mal estructurados, así como su aproximación a la caracterización de los problemas de las ciencias sociales (tomando en cuenta más que la “estructura”), ha influenciado significativamente el rumbo de nuestra investigación.

Los estudios sobre solución de problemas en que se compara a los expertos con los novatos, y una reseña de estos estudios arrojó siete diferencias entre ambos grupos. En comparación con los novatos, los expertos:

- (1) son más capaces de regular sus propios procesos para resolver problemas. Al parecer, este control metacognitivo es lo que Schön denomina “reflexionando-en-acción” y “reflexionando-acerca-de-la-acción” (Berliner, 1986);
- (2) disponen de más información relevante acerca del problema (Berliner, 1986; Norris, 1985) y la tienen almacenada en la memoria en forma más organizada, más ricamente conectada, lo que aumenta su accesibilidad y amplía su aplicación (Bereiter y Scardamalia, 1986);
- (3) se representan los problemas utilizando categorías más abstractas (a diferencia de los aspectos más superficiales del problema) y con referencia a principios más básicos (Berliner, 1986; Chi, Feltovich, y Glaser, 1981; Voss et al, 1983); también tienen mayores destrezas para detectar patrones y lo hacen en forma más rápida (Bereiter y Scardamalia, 1986⁵; Berliner, 1986);
- (4) identifican y se proponen objetivos más complejos para resolver problemas y objetivos relacionados con planes de acción (Bereiter y Scardamalia, 1986; Berliner, 1986);

⁵ Este artículo trata de la pericia en general, en oposición a la pericia particular para resolver problemas específicos.

- (5) invierten más tiempo planificando sus estrategias globales iniciales y son planificadores más flexibles y oportunos durante el proceso de solución de un problema. Son también capaces de utilizar una gama más amplia de aproximaciones a una solución (Berliner, 1986; Norris, 1985);
- (6) han automatizado muchas secuencias recurrentes de actividad para resolver un problema (Norris, 1985); y
- (7) son más sensibles a las demandas de la tarea y a los contextos sociales dentro de los cuales hay que buscar una solución a los problemas (Berliner, 1986).

En su mayor parte, estas siete diferencias han sido observadas en relación a los problemas bien estructurados o (con mucha menor frecuencia) a problemas mal estructurados en ámbitos que exigen un alto nivel de conocimiento. De este modo, los estudios que se focalizan en el procesamiento de la información arrojan muy poca luz sobre aquel aspecto del trabajo de un administrador de escuela que presenta mayores dificultades. Sabemos aun menos acerca de las fuentes de pericia para este aspecto de su trabajo. Si bien nos resultaron útiles como marco de referencia, consideramos que las conceptualizaciones disponibles acerca del proceso de solución de problemas no podían ser justificadas a priori como marco de referencia para una investigación sobre los procesos involucrados en la solución de problemas de los directores de escuela. Por lo tanto, uno de los propósitos iniciales de nuestro estudio fue desarrollar un marco de referencia con sólidos fundamentos (Glaser y Strauss, 1967) para describir los procesos que utilizan los directores en la solución de problemas.

Metodología

Muestra

Un total de 22 directores de escuelas básicas (21 hombres, 1 mujer) de tres directorios educacionales participaron en el estudio. Obtuvimos permiso a nivel del directorio central para contactar a los potenciales participantes del estudio: sólo una de las personas contactadas no pudo participar.

Definimos a seis de los 22 directores como “expertos”. Consideramos que ninguna de las metodologías para definir la pericia era lo suficientemente confiable como para ser utilizada en forma exclusiva. A raíz de lo anterior, en este estudio los directores catalogados como efectivos tuvieron que pasar por dos filtros, cada uno con sus propias fortalezas y limitaciones. Primero, les pedimos a dos administradores centrales de cada directorio que indicaran independientemente cuál de todos los directores de su directorio recomendarían como altamente efectivo. Sólo los directores seleccionados por ambos administradores pasaron este filtro. Las fortalezas de esta

metodología son que (a) se basa en amplia información, (b) exige que dos personas que pueden haber tenido diferentes experiencias con el director concuerden, (c) está ampliamente fundada en el quehacer del director en una amplia gama de contextos, y (d) permite la aplicación de criterios alternativos como fundamento para definir la efectividad. Las debilidades inherentes a esta metodología incluyen (a) la naturaleza informal, “clínica”, de la base de datos, (b) el desconocimiento de la confiabilidad de las personas que juzgan la pericia del director, y (c) el desconocimiento de los criterios en que se basaron las decisiones del juez.

Como segundo filtro, entrevistamos a todos los directores que pasaron el primer filtro utilizando un extenso instrumento denominado *El Perfil de un Director* (Leithwood y Montgomery, 1986), que conceptualiza y evalúa el desarrollo de la efectividad del director en cuatro etapas. Estas entrevistas fueron realizadas por investigadores familiarizados con *El Perfil*, pero que no estuvieron involucrados en otros aspectos del estudio.⁶ Las fortalezas de esta metodología son que (a) los criterios para emitir un juicio son explícitos, (b) los criterios se basan en una síntesis de toda la investigación empírica

⁶ Un comentarista de este artículo expresó su preocupación sobre una potencial tautología en la definición de la efectividad mediante *El Perfil del Director* porque una dimensión del perfil se refiere a la toma de decisiones de los directores (una modalidad del proceso de solución de problemas). Nuestra respuesta a este problema es que: (a) la forma en que los directores toman decisiones es una dimensión explícita de la mayoría de las teorías sobre liderazgo o descripciones de prácticas efectivas. En las contadas instancias en que la toma de decisiones no aparece explícitamente definida, está incluida menos explícitamente en las dimensiones que se utilizan para describir las prácticas. Por lo general, los procesos de toma de decisiones de los directores también son considerados de gran importancia por los profesionales. Por esto, es difícil imaginar cualquier fundamento formal o profesional para elegir una muestra de directores expertos que no esté, de algún modo, teñido por un interés en la toma de decisiones. (b) Como sostenemos en nuestro artículo, la toma de decisiones es una modalidad del proceso de solución de problemas y no constituye uno de los elementos centrales de interés de este estudio. Nuestro estudio se focalizó en los tipos de problemas que exigen grandes esfuerzos de interpretación, formulación del problema, y generación de soluciones. Por supuesto que ésta es más bien una distinción relacionada con el énfasis de este artículo, porque conceptualmente uno podría descomponer la generación de soluciones en una serie de pequeñas y discretas soluciones. Sin embargo, esto le haría tan poca justicia a la naturaleza del proceso de solución de problemas como la psicología de Skinner al aprendizaje conceptual significativo. (c) *El Perfil del Director* es una herramienta multidimensional (objetivos, factores, estrategias y toma de decisiones). Los juicios sobre la efectividad global de un director basadas en el perfil le otorgan el mismo peso a cada una de estas dimensiones. Los directores designados como “expertos” en nuestro estudio, fueron evaluados como muy efectivos en relación a estas cuatro dimensiones. Si no se hubiese tomado en consideración la dimensión “toma de decisiones”, de todas formas habrían sido evaluados como muy efectivos. De hecho, si hay una dimensión más importante que cualquier otra en el perfil, es la dimensión “objetivos”: los rótulos de los cuatro patrones de descripciones descritos en el perfil reflejan los objetivos del director.

relevante realizada en Inglaterra hasta el año 1985, (c) el instrumento que utilizamos para recopilar la información fue desarrollado y refinado durante aproximadamente 200 entrevistas realizadas con anterioridad a este estudio, y (d) se adoptaron medidas formales para asegurar que los entrevistadores fueran altamente confiables. Las debilidades de esta metodología incluyen todas aquellas típicamente asociadas con los datos obtenidos a través de un auto informe. Es posible que haya discrepancias entre lo que los directores declaran que hacen y lo que realmente hacen.

Como lo indica el cuadro 1, las debilidades de las dos metodologías para evaluar la efectividad de los directores se compensan razonablemente bien entre sí.

Aquellos directores que no sólo fueron catalogados como altamente efectivos por ambos administradores de sus directorios, sino que también obtuvieron puntajes muy altos (3+ ó 4) en la entrevista del *Perfil* fueron catalogados como “expertos”. Seis directores cumplieron con ambos criterios. Los 16 directores restantes fueron catalogados como “no expertos”.

Los seis expertos tenían un promedio de 15 años de experiencia como administradores de escuela; los 16 directores restantes, un promedio de 17 años de experiencia. Las escuelas de los expertos tenían 506 alumnos en promedio; cuatro de estas escuelas contaban con un vice director. Los colegios de los directores restantes tenían un promedio de 350 alumnos; cinco de estas escuelas contaban con un vice director. El tamaño de la muestra, su restricción a directores de sólo tres distritos y el género (principalmente masculino) constituyen limitaciones importantes para generalizar los resultados obtenidos.

Cuadro 1. Fortalezas y limitaciones de las dos metodologías para determinar la efectividad de los directores

Fuentes de variación	Juicio basado en la reputación	Juicio basado en el perfil del director
(1) Cantidad de información en que se basó el juicio	extensa	modesta
(2) Período durante el cual se recopiló la información	largo	corto
(3) Tipo de criterio	explícitos	implícitos
(4) Validez de los criterios	desconocidos	altamente válidos
(5) Confiabilidad de los procedimientos de recopilación de los datos	informales	formales

Recopilación de la información

En la primera entrevista del estudio, pedimos a los directores que realizaran una clasificación de los problemas que reflejara la forma en que resuelven problemas y los factores que influyen en este proceso, y que señalaran asimismo los criterios para priorizar un problema. Los resultados de esta entrevista han sido descritos en otra publicación (Leithwood y Stager, 1986).

En una segunda entrevista, destinada a estudiar las diferencias en la solución de problemas, relacionadas con variaciones en la estructura del problema, solicitamos a los directores que clasificaran seis breves problemas (véase el cuadro 2) de acuerdo a la claridad inicial del curso de acción a seguir: que presentaran, con el mayor detalle posible, sus soluciones a los problemas más claros y a los menos claros, y que describieran, a partir de su propia experiencia, problemas con niveles similares de claridad que les fueron presentados. Este artículo se basa en las soluciones a los dos problemas, de los seis presentados, que cada director identificó como el menos claro y el más claro. La mitad de los directores, seleccionados al azar, respondieron primero al problema más claro, y la otra mitad respondió al menos claro. Utilizamos los términos “claro” y “poco claro” en la entrevista porque consideramos que eran los sinónimos más cercanos en el discurso común y corriente a los términos *estructurado* y *no estructurado*; sin embargo, utilizaremos estos dos últimos términos en el informe de resultados.

Cuadro 2. Problemas presentados a los directores

<p>Personal de apoyo</p>	<p>Su directorio le ha proporcionado servicios de consultoría para apoyar al equipo educativo, como por ejemplo, coordinadores de materias, consultores para programas, trabajadores sociales y psicopedagogos. Sin embargo, debido a las crecientes demandas a las que se ven sometidos los profesores (relacionadas, por ejemplo, con el uso de computadores o con la educación especial), hay una demanda creciente por los servicios de estas personas. Usted quiere que su escuela haga el uso más eficiente posible del personal de apoyo que le ha sido asignado.</p>
<p>Nombramiento de un nuevo director</p>	<p>Usted acaba de ser asignado a un nuevo puesto. El actual director, que es altamente estimado por el equipo educativo, la comunidad y los alumnos, ha sido trasladado a una escuela más grande después de tan sólo dos años en su puesto actual. La comunidad escolar (equipo educativo y apoderados) está muy molesta con el nombramiento de un nuevo director. Sienten que el directorio no ha tomado en cuenta sus deseos. ¿Cómo abordaría esta situación?</p>

(Sigue en la página siguiente)

(Viene de la página anterior)

Consolidación de la escuela	Durante todo el año usted ha participado como miembro de un comité que está a cargo de un tema cargado de emociones: la consolidación de seis escuelas de su sector en cinco escuelas. En abril, el comité toma la decisión de cerrar un colegio del vecindario y de trasladar el año próximo a aproximadamente un tercio de los alumnos a su escuela ¿Cómo se prepararía para el siguiente otoño?
Programa de lengua primaria	Actualmente, la mitad de la población de su escuela es china. Se detecta que la mayoría de los alumnos chinos que ingresan a kinder y al primer año de enseñanza básica tienen escaso o nulo conocimiento del inglés. Usted no sabe si el programa de lengua primaria que está siendo ofrecido responde a las necesidades de todos los alumnos.
Rumores en la comunidad	El año que viene, su escuela dará inicio a un programa de inmersión lingüística para la comunidad francesa. Un miembro del consejo de administración lo llama por teléfono para decirle que hay rumores en la comunidad de que el programa regular de inglés desaparecerá progresivamente. Esto no es cierto, pero un rumor difundido es disruptivo para la escuela.
Formular los objetivos de la escuela	En su nueva escuela, el equipo educativo nunca ha estado involucrado en la formulación de los objetivos y aparentemente no están muy interesados en participar en este proceso. Usted ha llegado a la convicción de que es muy importante que el equipo educativo formule objetivos para la escuela y que los evalúe a final de año.

Procedimientos para analizar la información

Para analizar las 44 soluciones a los problemas, seguimos de cerca las sugerencias para el análisis de protocolos de C. Bereiter (comunicación personal) y el análisis cualitativo descrito por Miles y Huberman (1984). Luego de haber hecho las transcripciones, dos investigadores (uno de los cuales había recopilado la información y otro que no había estado involucrado en el estudio hasta ese punto) trabajaron juntos durante varios meses desarrollando un sistema para analizar los protocolos de los 44 problemas. Brevemente, este trabajo significó (a) desarrollar, en consulta con el autor *senior*, un conjunto de categorías fundadas, descritas en la sección de resultados, a las cuales pudieran asignarse casi todas las respuestas contenidas en el protocolo, (b) refinar las definiciones y asignaciones a estas categorías hasta llegar a un nivel satisfactorio de acuerdo, (c) desarrollar, nuevamente en consulta con el autor *senior*, un conjunto de subcategorías a las que pudiesen asignarse las respuestas de cada categoría y un método para ordenar esta información, y (d) refinar esta metodología

hasta volver a llegar a un acuerdo. Una vez que hubo consenso acerca de la técnica detallada para el análisis, los investigadores (dos inicialmente, pero mayormente uno de ellos) aplicaron esta técnica a las 44 soluciones. Luego, nosotros, (los autores) resumimos los datos, y comparamos los grupos que habían sido catalogados como expertos y no expertos. No fue sino hasta el estadio final de las comparaciones que los analistas de la información tuvieron conocimiento del nivel de pericia predeterminado de los directores, cuyas respuestas estaban siendo analizadas.

Presentaremos los resultados del análisis de las respuestas de los 22 directores a los seis problemas que les fueron presentados en cuatro partes. Primero, describiremos los componentes de los procesos de solución de problemas que surgieron del análisis preliminar de datos. Segundo, presentaremos una comparación cuantitativa de las respuestas a los problemas que los directores definieron como menos estructurados y más estructurados. Luego, examinaremos la naturaleza de los problemas y lo que las respuestas de los directores revelan sobre el proceso de solución de problemas. Finalmente, describiremos los resultados de un análisis cualitativo de las respuestas de los directores expertos y no expertos.

Componentes del proceso de solución de problemas

Los componentes fundados de la solución de problemas fueron evidentes en las respuestas de los directores a los seis problemas que les fueron presentados. A continuación, presentamos estos componentes junto con una definición abreviada de cada uno de ellos.⁷

- *Interpretación*: la comprensión de un director sobre la naturaleza específica del problema, a menudo cuando se podían identificar múltiples problemas potenciales
- *Objetivos*: las metas relativamente inmediatas que el director intenta alcanzar en respuesta a su interpretación de los problemas
- *Principios*: las metas relativamente a largo plazo, los principios operacionales, las leyes fundamentales, doctrinas y supuestos que orientan el pensamiento del director
- *Barreras*: obstáculos “inamovibles” o factores que limitan severamente el abanico de soluciones posibles que el director creía tener a su disposición
- *Procesos para definir una solución*: la acción tomada por el director para resolver un problema (a la luz de su interpretación del problema, principios y objetivos a alcanzar, y barreras a enfrentar)

⁷ Las definiciones operacionales utilizadas como fundamento para codificar la información se encuentran disponibles por parte de los autores.

Diferencias cuantitativas entre las respuestas de los directores expertos y no expertos a los problemas menos estructurados y más estructurados

En el cuadro 3 aparecen los resultados de una comparación global “cuantitativa” entre las respuestas al protocolo de los directores expertos y los no expertos. Al contrastar los patrones menos estructurados para este análisis cuantitativo, separamos a los directores en dos grupos: seis expertos y 16 no expertos. Para cada grupo, el porcentaje de respuestas asignado a cada uno de los cinco componentes (o a la categoría “no clasificable”) del análisis fue promediado en forma separada para los problemas que los miembros del grupo clasificaron como menos estructurados (es decir, sin tomar en consideración *cuál* de todos los problemas fue clasificado por cada miembro del grupo como menos estructurado) y para los problemas considerados más estructurados por los miembros del grupo.

La información disponible a través de un análisis de frecuencia de este tipo es, por lo general, relativamente limitada. Sin embargo, en este caso los resultados prefiguraron algunos de los hallazgos más importantes del análisis cualitativo más detallado que presentamos más adelante.

Cuando combinamos las respuestas de los directores expertos y los no expertos surgieron varios patrones de respuesta diferentes en relación a los problemas menos estructurados y a los más estructurados. Primero, si bien no se registraron diferencias entre el grupo de los expertos y de los no expertos en cuanto al número total de respuestas, este total fue mucho más alto en relación a los problemas menos estructurados (68 en promedio para los 22 directores) que para los más estructurados (47 en promedio). Puede que esto refleje la mayor complejidad de los problemas menos estructurados y la correspondiente mayor complejidad de las soluciones a estos problemas. Segundo, los problemas considerados menos estructurados generaron más respuestas interpretativas y menos respuestas orientadas a una solución. Sin embargo, este patrón se debió casi por completo a las respuestas de los directores no expertos. Los directores expertos, en tanto, respondieron a los problemas menos estructurados en forma muy similar a la que tanto ellos como los directores no expertos respondieron ante los problemas más estructurados. En contraste, frente a los problemas menos estructurados, los directores no expertos respondieron con un porcentaje inusualmente alto de interpretaciones y un porcentaje inusualmente bajo de respuestas orientadas a una solución.

Las diferencias entre los demás componentes del proceso de solución de problemas, no muy obvias al comparar los problemas menos y más estructurados dentro del grupo total de los directores, sí se hicieron evidentes cuando comparamos a los expertos con los no expertos en mayor detalle. Una vez más, estas diferencias fueron más marcadas en relación a los problemas menos estructurados.

Cuadro 3. Porcentaje promedio de respuestas asignadas a los componentes del proceso de solución de problemas para los expertos y no expertos, y para el total de la muestra

Tipo de problema	Menos estructurado			Más estructurado		
	Experto (n=6)	No Experto (n=16)	Total (n=22)	Experto (n=6)	No Experto (n=16)	Total (n=22)
Interpretación	27	38	35	28	25	36
Objetivos	15	9	11	7	7	7
Principios	4	2	3	3	4	4
Barreras principales	-	5	4	-	1	1
Procesos de solución	52	34	39	53	50	51
No clasificables	3	12	10	9	13	12
Número total de respuestas	66	69	68	48	46	47

^a Los números en esta hilera están basados en frecuencias; los restantes números están basados en porcentajes.

Este patrón de diferencias, sugerido en el cuadro 3 y que surgió con mayor claridad en los análisis cualitativos, indica que al comparar a los no expertos con los expertos, estos últimos:

- interpretan el problema con menor esfuerzo; aparentemente son capaces de esclarecer el problema con mayor facilidad;
- se esfuerzan más por determinar los objetivos a alcanzar a través de la solución del problema;
- identifican marginalmente más principios, por lo menos en relación a los problemas menos estructurados, para luego utilizarlos en la solución del problema;
- no identifican barreras para resolver el problema;
- proporcionan muchos más detalles acerca de sus soluciones reales; y
- proporcionan menos respuestas no clasificables o irrelevantes

Naturaleza de los problemas

En el cuadro 4 observamos el número de expertos y de no expertos que clasificaron cada uno de los seis problemas como “más estructurado” o “menos estructurado” al solicitarles que clasificaran los problemas.

Cuadro 4. Clasificación de los problemas más y menos estructurados por los directores expertos y no expertos

Problema	Número de directores que seleccionaron el problema	Más estructurado	Menos estructurado
(1) Personal de apoyo	5	1 experto 2 no expertos	1 experto 1 no experto
(2) Nombramiento de un nuevo director	8	1 no experto 4 no expertos	3 expertos
(3) Consolidación de la escuela	6	1 no experto	1 experto 4 no expertos
(4) Programa de lengua primaria	8	2 no expertos	1 experto 5 no expertos
(5) Rumores en la comunidad	10	3 expertos 5 no expertos	2 no expertos
(6) Formular los objetivos de la escuela	7	2 expertos 5 no expertos	

Se evidencia un consenso sustancial en relación a la naturaleza de los problemas, por parte de todos los directores. Utilizando el criterio de un 75% de acuerdo entre los directores que se abocaron a un problema particular, identificamos el nombramiento de un nuevo director, la consolidación de la escuela y el programa de lengua primaria como los problemas menos estructurados. Los problemas de rumores en la comunidad y formulación de los objetivos de la escuela fueron considerados como los más estructurados. (Aunque sólo el 60% de los cinco directores que se abocó al problema del manejo del personal de apoyo lo catalogó como “más estructurado”, fue incluido entre los dos problemas más estructurados en análisis posteriores.)

La inclusión de diferentes problemas en el proceso de recolección de datos resultó de gran utilidad ya que cada uno de los problemas nos aportó información muchas veces única para comprender los procesos que intervienen en la solución de problemas. En general, las respuestas a los tres temas menos estructurados arrojaron muchas diferencias entre los expertos y no expertos; el problema del nombramiento de un nuevo director fue especialmente relevante. El problema de la consolidación de la escuela claramente ilustró el esfuerzo de los expertos por lograr una comprensión de la naturaleza del asunto, así como el esfuerzo para que fuera comprendido por las demás personas. Aunque el problema del programa de lengua primaria no fue considerado demasiado difícil, las respuestas de los no expertos revelaron algunas de sus dificultades para identificar y tratar el problema.

Más que poner de relieve las diferencias entre expertos y no expertos, los tres problemas más estructurados contribuyeron a nuestra comprensión de algunos de los procesos que intervienen en la solución de problemas. El tema de la formulación de los objetivos nos permitió observar, por vez primera, patrones de similitud, así como diferencias entre estos dos grupos. Las respuestas al problema del personal de apoyo nos demostraron que incluso los expertos pueden limitar o confinar su interpretación de un asunto a la luz de su ambiente de trabajo y/o de su historia personal. Finalmente, el problema de rumores en la comunidad permitió esclarecer la relación entre la dificultad percibida del problema, las percepciones de los directores de los obstáculos para una solución adecuada y sus experiencias negativas anteriores (o su falta total de experiencia relevante). De no incluir aunque fuera este modesto abanico de problemas en el estudio, probablemente habríamos pasado por alto importantes características del proceso de solución de problemas. Esto indica que es necesario realizar una investigación más amplia que incluya problemas adicionales.

Diferencias cualitativas entre las respuestas de los directores expertos y no expertos a los problemas menos estructurados y más estructurados

En esta sección, describimos las diferencias entre los directores expertos y los no expertos en relación a cada uno de los cinco componentes de la solución de problemas (interpretación, objetivos, principios, barreras y procesos para llegar a una solución), y en relación a una categoría final sobre “otras” fuentes de variación entre estos dos grupos. En el cuadro 5 se resumen estos resultados.

El análisis cuantitativo que expusimos anteriormente claramente señala que las diferencias entre expertos y no expertos dependen de otra variable, la estructura del problema. Por esta razón, las diferencias entre expertos y no expertos fueron consideradas separadamente en relación a los problemas aquí identificados como menos y más estructurados.

Cuadro 5. Solución de problemas no estructurados: diferencias entre directores expertos y no expertos

Componente	Experto	No experto
Interpretación del problema		
(a) Fundamento para asignarle prioridad	Consecuencias para la escuela y para el desarrollo académico de muchos alumnos	Más preocupado de las consecuencias para sí mismo
(b) Dificultad percibida	Los problemas difíciles son manejables mediante una cuidadosa reflexión	Los problemas difíciles generan miedo y estrés
(c) Formas de comprender	Recoge información	Elabora supuestos en vez de recoger información
	Proporciona una interpretación clara y global de los problemas	Los temas irrelevantes tienden a nublar la interpretación
(d) Uso de experiencias	Directamente relevantes con el problema	Tiende a recordar experiencias difíciles más que exitosas
Objetivos de la solución de problemas	Preocupado por las implicancias para los alumnos y la calidad del programa Preocupado de entregar conocimiento a los apoderados Más preocupado por el conocimiento	Menciona con mayor frecuencia los objetivos relacionados con el equipo educativo Preocupado de que los apoderados estén felices Más preocupado por los sentimientos
Principios	Considera levemente más principios Éstos son utilizados como fundamento para formular objetivos a largo plazo	No los menciona No los menciona
Obstáculos	Menciona pocos obstáculos o ninguno Encuentra la forma de lidiar con los obstáculos	Menciona más obstáculos Los obstáculos constituyen grandes barreras
Procesos de solución	Utiliza una planificación previa detallada Consulta ampliamente para obtener información específica Identifica pasos detallados en el proceso de solución Destaca la importancia de recoger información y de los planes de seguimiento	No le concede mucha importancia a la planificación Consulta con menor frecuencia con fines menos específicos
Afecto	Calmando, confiado en sí mismo	Atemorizado

Interpretación

Las respuestas clasificadas como “interpretación” ilustran los esfuerzos de los directores por darle sentido a un problema mediante su propia “visión del enredo”, así como sus esfuerzos por definir los aspectos problemáticos de una situación. Nos centramos en cuatro elementos de esta interpretación: el fundamento para asignarle prioridad a los problemas, la dificultad percibida y/o complejidad de los problemas, la forma en que los directores se esforzaban por comprender los problemas y el uso de experiencias por parte de los directores para interpretar problemas o para explicar su comprensión del problema.

Problemas más estructurados. Los directores le asignaron una alta prioridad a esta categoría de problemas tan sólo cuando su solución parecía exigir un tiempo considerable (por ejemplo, los rumores en la comunidad). La mayoría de los directores señaló que estos problemas eran relativamente fáciles de resolver. Si bien dos expertos manifestaron que las soluciones al problema de la formulación de objetivos eran a veces complejas, señalaron que sabían *cómo* resolver el problema.

La herramienta principal para comprender estos problemas fue la experiencia previa. Eran similares a problemas que los directores habían tenido que resolver muchas veces en el pasado. Cuando los directores expertos recurrieron a experiencias para explicar su aproximación o solución al problema, éstas tendían a ser directamente relevantes y a ilustrar experiencias exitosas en la solución de problemas similares. Sin embargo, los directores no expertos ocasionalmente se refirieron a experiencias no exitosas. En resumen, los problemas más estructurados no estimularon muchas respuestas interpretativas; los directores generalmente ofrecieron soluciones ya hechas. Surgieron algunas diferencias en cuanto a la *naturaleza* de las interpretaciones; por ejemplo, en relación al problema de la formulación de objetivos, los expertos expresaron que el problema requería de una solución que *enseñara* al personal a formular objetivos y los no expertos tendieron a interpretar el problema mediante una solución más autocrática.

Problemas menos estructurados. Cuando los directores le asignaron una alta prioridad a esta categoría de problemas, los expertos tendían a justificar esta decisión en términos de las consecuencias que el problema acarrea para el colegio y para el desarrollo académico de un alto número de alumnos (por ejemplo, en relación al programa de lengua primaria y el nombramiento de un nuevo director) en tanto que los no expertos estaban más preocupados por las consecuencias para sí mismos (por ejemplo, ante el nombramiento de un nuevo director).

La mayoría de los directores consideró que los problemas menos estructurados eran complejos y difíciles de resolver. Sin embargo, los expertos parecían creer que los

problemas eran manejables mediante una cuidadosa reflexión. Como lo expresó un director en respuesta al problema del nombramiento de un nuevo director:

Este es un problema difícil porque representa una carga personal muy pesada. La persona que ocupaba el cargo anteriormente había logrado un amplio reconocimiento y era muy, muy competente, y la gente está molesta de que se haya ido... así es que uno tendría que reflexionar muy cuidadosamente acerca de las estrategias a adoptar.

Un segundo experto que había enfrentado una situación muy similar expresó:

Tuve que pensarlo mucho cuando supe que había sido nombrado, (porque) me resultaba difícil enfrentar la situación.

En contraste, muchos de los no expertos expresaron que los problemas menos estructurados les resultaban estresantes y les generaban temor. Entre las estrategias para lidiar con el problema no mencionaron la necesidad de una reflexión cuidadosa. Ante este problema, un no experto señaló:

Té puedes meter en muchos problemas... Podrías distanciarte muy rápidamente del personal si perciben que acabas de ser nombrado y no les caes tan bien como la persona que acaba de irse, y no lo disimulan, y eso te pone en una posición muy difícil... Supongo que he estado en esa posición así es que sé cómo se siente... No sé si hay una forma correcta o incorrecta para resolverlo. Les puedo decir qué es lo que yo haría. Probablemente lo que haría primero es introducir la menor cantidad de cambios en el manejo de la escuela. Uno no se pone de pie y hace grandes declaraciones... porque te vas a poner en una situación desastrosa.

Las percepciones de la dificultad tendían a depender de las barreras que las personas identificaban como obstáculo a la solución del problema. Por ejemplo, al responder a la pregunta de por qué el problema de la consolidación de la escuela era difícil, un no experto señaló:

Este es un tema muy cargado de emociones... Exige que tanto el consejo de administración como el superintendente le dediquen mucho tiempo... muchas llamadas telefónicas desagradables a personas que detentan el cargo de director... pequeños detalles que conforman el problema pueden terminar en una gran explosión.

Los directores intentaron aproximarse a los problemas menos estructurados mediante tres estrategias: valiéndose de experiencias pasadas (como en el caso de los problemas más estructurados), recopilando información nueva, y/o haciendo supuestos. En este estudio, los únicos supuestos expresados por los expertos estaban relacionados con la naturaleza hipotética de los problemas que les fueron presentados; los expertos

fueron explícitos acerca de dichos supuestos. Por otro lado, los no expertos tendían a hacer supuestos en vez de recopilar información y fueron menos explícitos acerca de dichos supuestos. Por ejemplo, el análisis de la respuesta de un no experto al problema del nombramiento de un nuevo director reveló seis supuestos, si bien éstos no fueron explícitamente identificados como tales: el director anterior “estaba haciendo una buena labor”; los procedimientos establecidos en la escuela “eran buenos”; el cambio de procedimientos llevaría a confrontaciones con el personal; había camarillas al interior de la escuela con las que había que lidiar “implacablemente”; habría un núcleo del personal que se opondría a las iniciativas del director; y había “personas que controlaban la escuela”. Como lo indica el ejemplo, muchos de los supuestos de los no expertos están relacionados con barreras u obstáculos a la solución del problema.

Estos supuestos, junto con una tendencia observada a considerar un número de temas irrelevantes o tangenciales, se tradujeron en un considerable “forcejeo” por parte de los directores para interpretar los problemas menos estructurados. Por ejemplo, al considerar el problema del nombramiento de un nuevo director, un no experto declaró que invertiría mucho tiempo y energía para averiguar por qué el director anterior había sido trasladado; para él, era un asunto de gran importancia saber si su predecesor había sido trasladado a otra escuela o promovido a una superintendencia y mencionó el tema en repetidas ocasiones. Los directores se valieron a menudo de experiencias para explicar e ilustrar sus aproximaciones al problema. En contraste con los no expertos, las experiencias de los expertos tendían a ser directamente relevantes a los problemas a mano. Los no expertos demostraron una mayor tendencia a relatar experiencias difíciles más que experiencias exitosas. La tercera cita de esta sección corresponde al protocolo de un director que describió una situación particular en que tuvo que enfrentar grandes dificultades para hacerse cargo de su puesto en un colegio nuevo.

En resumen, los expertos se diferenciaron de los no expertos en su capacidad para llegar a una comprensión clara y global del problema, una interpretación que les permitiría abordar su solución. Los expertos no tendían a involucrarse con temas irrelevantes ni manifestaron una preocupación disfuncional por los sentimientos de otras personas asociadas con el problema.

Objetivos

El análisis de los objetivos que los directores se proponen alcanzar durante el proceso de solución de problemas se centró en la naturaleza y el número de dichos objetivos. Clasificamos las respuestas como relacionadas con los objetivos, cuando hacían referencia a lo que el director estaba tratando de lograr en relación al problema específico, esto es, los fines relativamente inmediatos a cumplir mediante la solución del problema.

Problemas más estructurados. En el caso de los tres problemas más estructurados, registramos escasa variación entre las respuestas relacionadas con los objetivos. En relación al problema de los rumores en la comunidad, los objetivos fueron excepcionalmente directos y la mayoría de los directores se centró solamente en eliminar los rumores. En cuanto a los problemas del personal de apoyo y la formulación de objetivos, la mayoría de los objetivos identificados, tanto por los expertos como por los no expertos, estaban relacionados con el personal (por ejemplo, lograr la adhesión del personal o centrarse en las prioridades de la escuela). En el caso del segundo problema, los expertos expresaron una especial preocupación por el proceso en sí. Entre los objetivos relacionados con el personal de apoyo, uno de ellos mencionó “lograr la confianza del personal en el proceso colectivo”, y otro de ellos manifestó el deseo de que “un grupo del personal asumiera la responsabilidad de monitorear y elaborar los objetivos.”

Problemas menos estructurados. A través de sus respuestas a los tres problemas menos estructurados, los directores expresaron que intentaban alcanzar cinco tipos de objetivos. Estos objetivos estaban relacionados con (1) el personal, (2) los alumnos y programas, (3) los apoderados y la comunidad, (4) las percepciones de los demás acerca de la pericia del director, y (5) el equilibrio adecuado entre los diferentes objetivos.

La mayoría de los directores hizo referencia a objetivos relacionados con el **personal**. Los no expertos mencionaron este tipo de objetivo con mayor frecuencia que los demás objetivos. Surgieron algunas diferencias entre expertos y no expertos en relación a los objetivos particulares relacionados con el personal. Por ejemplo, los no expertos evidenciaron una preocupación más directa por los sentimientos del equipo; en su respuesta al problema del nombramiento de un nuevo director, uno de los no expertos expresó que su objetivo era “sentirse bien con lo que uno está haciendo... y así todo el mundo queda contento”. En relación al mismo problema, un experto opinó que uno de los objetivos más importantes era lograr que el equipo educativo comprendiera su filosofía de la educación: “le dediqué dos o tres horas a compartir (con el personal) la importancia que la educación reviste para mí, para que así pudiesen comprender mi filosofía”.

Todos los directores identificaron objetivos relacionados con los **alumnos y los programas** en respuesta al problema del programa de lengua primaria; querían mejorar la calidad de los programas para los alumnos. Sin embargo, surgió una diferencia importante entre los directores expertos y los no expertos en relación a los problemas que tenían un impacto menos obvio en los alumnos: sólo los expertos señalaron cómo incluirían la categoría de objetivos relacionados con los alumnos y

con el programa en el proceso de solución de problemas. En relación al problema de la consolidación de la escuela, un experto identificó implicancias para agrupar a los alumnos nuevos en términos de programa; en contraste, lo más que un no experto se acercó a un objetivo orientado a los alumnos fue “vender la escuela” (a los alumnos prospectivos). En relación al problema del nombramiento de un nuevo director, un experto fue particularmente enfático acerca de los objetivos de los alumnos y del programa necesarios para resolver el problema:

Toda la buena reputación de la escuela... y la confianza existente en el colegio y sus programas están en juego... Por lo tanto estamos lidiando con la continuidad del programa para los niños... y queremos que eso siga funcionando.

En relación a este problema, los objetivos de dos expertos también incluían la preocupación por lograr un **equilibrio** entre sus propias ideas y las de otras personas en relación a los programas.

La mayoría de los directores tenía objetivos para resolver problemas relacionados con **los apoderados o con la comunidad** más amplia. En esta categoría, los expertos demostraron preocupación por entregar elementos a los apoderados para una mejor comprensión del problema y sus eventuales soluciones. Las siguientes declaraciones constituyen un ejemplo de dichos objetivos en relación al problema de la consolidación de la escuela: “los padres reciben información acerca de dónde van a quedar sus hijos”, “proporcionar un vehículo para que los apoderados de los alumnos nuevos puedan hacer preguntas”, y “que las preguntas de los apoderados reciban respuestas”. Por otro lado, los no expertos manifestaron el deseo de que los apoderados se sintieran felices y cómodos con las soluciones, como lo indican las siguientes afirmaciones: “lograr que la gente se sienta mejor acerca del nuevo colegio” y “hacer que se sientan cómodos”.

Hay dos objetivos que fueron mencionados con mucha menor frecuencia y en su mayor parte en relación al problema del nombramiento de un nuevo director. El primero, poseer conocimientos sobre temas educacionales y sobre la escuela, y **ser percibido de este modo por el personal y por la comunidad**: “me gustaría (que la gente) tuviera la impresión muy, muy rápidamente de que entiendo la situación, de que he hecho mi tarea y de que conozco el programa y a la comunidad. Trataría de estar realmente bien informado”. El segundo, lograr un **equilibrio** adecuado, en este caso entre la continuidad (una de las características más deseables de la escuela actual) y el cambio (de aquellas características que podían ser mejoradas); los expertos expresaron una gran preocupación por desarrollar iniciativas personales que representarían una contribución para la escuela, pero deseaban hacerlo en forma apropiada.

En resumen, los procesos de pensamiento de los directores relacionados con los objetivos sugieren que los expertos perseguían una gama más amplia de objetivos y que estaban más preocupados que los no expertos por el conocimiento (el propio y el de los demás), en oposición a los sentimientos. También eran más capaces de vislumbrar las implicaciones, tanto para los alumnos como para la calidad de los programas, de problemas no obviamente o directamente relacionados con los alumnos o con el programa, y en general, estaban más preocupados por lograr un equilibrio entre diferentes objetivos.

Principios

Al igual que los objetivos, los “principios” representan lo que la persona abocada a la solución de un problema desea alcanzar, pero fundamentalmente, son a largo plazo y pueden incluir declaraciones acerca de leyes fundamentales, doctrinas, y supuestos. Esta categoría también incluye los “principios operativos”, es decir, prácticas usuales, tales como involucrar a otras personas en la toma de decisiones. Nuestros datos sugieren variaciones en el número de principios activamente considerados durante la solución de problemas, las funciones que cumplen dichos principios y la naturaleza de éstos.

Problemas más estructurados. Encontramos poca evidencia de principios en las respuestas a los problemas más estructurados, tanto en el caso de los expertos como de los no expertos, con una sola excepción: el problema de la elaboración de objetivos que efectivamente generó un número considerable de respuestas que podrían clasificarse bajo este rubro. Muchas de estas respuestas reflejaban la creencia del director en el valor del proceso de definición de objetivos *per se*, y en la consiguiente importancia de encontrar una solución adecuada al problema. Otros principios que afloraron con este problema estuvieron más relacionados con la forma en que el director podría resolver los problemas presentados, (esto es, cómo introducir el proceso de identificación de objetivos). Al parecer, la función de estos principios era similar a la que cumplían en relación con los problemas menos estructurados. Pero también el hecho de que estos problemas acarrearán menos incertidumbre aparentemente redujo el valor del pensamiento explícito sobre los principios para resolver exitosamente un problema.

Problemas menos estructurados. Los expertos activamente consideraron algunos principios más que los no expertos. Además, la naturaleza de los principios considerados por los expertos de alguna forma parecía más defendible. Por ejemplo, en relación al problema del nombramiento de un nuevo director, la mayoría de los expertos se consideraba responsable de que su llegada a la escuela fuera exitosa y de realizar un período de transición. Un director relató cómo había manejado este problema y señaló que en su primera comunicación con los padres:

Me comprometí a dedicar mis mejores esfuerzos para entregarles lo mejor a sus hijos y expresé que trabajaría con el personal como equipo para que (la escuela) pudiese continuar con su excelente programa educacional.

La mayoría de los no expertos eludió el tema de la responsabilidad y dos lo rechazaron activamente. Uno de ellos, quien declaró que solicitaría la ayuda del superintendente, expresó:

Las recomendaciones para trasladar a un director se hacen a nivel superior y no estoy seguro de ser completamente responsable de esta maldita decisión, o de que debiera asumirla.... No es una decisión mía.... Y me han endosado una situación difícil.

Los principios de los expertos a veces se evidenciaban en las prioridades que le asignaban a los problemas. Esto ocurrió en relación al problema de la formulación de objetivos y al programa de lengua primaria, en que los expertos consideraron que el problema era extraordinariamente importante porque involucraba el programa académico para un buen número de alumnos.

Los principios cumplían funciones estrechamente relacionadas con la solución del problema. Primero, contribuían a interpretar el problema y proporcionaban elementos para encontrar una solución que no estaba contenida en el problema. Esto queda muy bien ilustrado en la respuesta de un experto al problema del nombramiento de un nuevo director, lo que para él representaba un potencial, tanto para la continuidad de la escuela como para implementar mejoras:

No importa cuán buena sea la escuela, siempre hay aspectos que son susceptibles de mejorar, (por lo tanto) hay que poner el acento en lo positivo y al mismo tiempo ser muy proactivo acerca de las cosas que uno piensa que deben hacerse.

Para dar otro ejemplo, un experto que se abocó a la solución del problema de la consolidación de la escuela señaló que “los problemas no surgen así no más, hay antecedentes que yo necesitaría conocer”. Al parecer, este factor influyó en la importancia que el director le concedió a la recopilación de información para resolver el problema.

Segundo, los principios a veces cumplían la función de objetivos a largo plazo y proporcionaban un contexto para escoger entre diferentes alternativas. Por ejemplo, en respuesta al problema del nombramiento de un nuevo director, un experto sugirió “si los niños están desmotivados, empezarán a buscar algo para criticar”. Este principio lo ayudó a definir los aspectos que merecían su atención. De este modo, los principios les proporcionaron a estos directores una suerte de estructura para ayudar a resolver problemas que en sí no estaban bien estructurados.

Finalmente, en algunos casos los principios subyacentes contribuyeron a definir los pasos para llegar a una solución. Por ejemplo, en el problema del nombramiento de un nuevo director, un experto, que nunca antes había manejado este tipo de situación, señaló que en su experiencia “hay personas en la comunidad escolar que siempre parecen estar al tanto de la información, buena o mala, y realmente la comunican a la comunidad”; consecuentemente, al discutir esta situación, señaló que trataría de ubicar e impresionar a estos comunicadores influyentes.

En resumen, si bien nuestro sistema de clasificación no arrojó muchos “principios”, éstos constituyen un elemento importante del proceso de solución de problema, particularmente en el caso de los expertos, y éste es un tema que merece ser investigado en mayor profundidad (véase el trabajo posterior realizado por Begley, 1988, y Campbell, 1988)

Barreras

En esta categoría incluimos las respuestas que los directores identificaban como obstáculos, barreras inamovibles o factores que restringían marcadamente el abanico de soluciones posibles. Cuando un director señalaba que era incapaz de dar solución a un problema debido a algún factor, utilizamos el término barrera.

Al igual que con los principios, surgieron relativamente pocas respuestas codificadas como barreras. Sin embargo, la variación observada en su función fue extremadamente importante. La naturaleza y función de los obstáculos, en relación a los problemas más estructurados y a los menos estructurados, no arrojó grandes diferencias, pero sí observamos marcadas diferencias entre los expertos y los no expertos en relación a ambos tipos de problemas. Como señalamos en el análisis cuantitativo, los expertos no identificaron barreras u obstáculos, en tanto que los no expertos sí las identificaron, particularmente en relación a los problemas menos estructurados. Los factores que para los no expertos constituían barreras u obstáculos simplemente fueron considerados por los expertos como factores que había que tomar en cuenta en la solución del problema y que enfrentaron en las soluciones propuestas. Por ejemplo, en lugar de considerar que la oposición pública a la consolidación de la escuela constituía una barrera, un experto simplemente la consignó como parte de la solución del problema.

Yo establecería un medio para que los padres de los nuevos alumnos formularan sus preguntas... tal vez a través de cartas o de comunicaciones escritas ... hay que darles la oportunidad de que conozcan el lugar donde van a estudiar sus hijos.... Yo organizaría reuniones abiertas, invitaría a las familias y tal vez a los alumnos a conocer las instalaciones y organizaría reuniones con los profesores, así como una asamblea general.

En contraste, en relación al mismo tema, un no experto mencionó varios obstáculos que son representativos de los que fueron mencionados por otros directores no expertos; la falta de conocimiento o de información (“así es que habrá todo tipo de preguntas que tendré que contestar antes de poder siquiera sentarme y prepararme”); la oposición de otras personas (“me voy a echar encima un montón de problemas”, “las personas de la otra escuela probablemente van a oponer gran resistencia a este cambio”); y una potencial escasez de recursos (“es probable que tengamos que usar los recursos de la escuela, y es posible que no podamos manejar todo lo que ellos esperan de nosotros”).

Procesos para alcanzar una solución

Dentro de esta categoría, incluimos las respuestas relacionadas con todas las *acciones* que los directores emprenderían para resolver el problema. Estos datos nos proporcionaron información acerca de los procesos de planificación utilizados por los directores: la forma en que organizan las actividades orientadas a la solución y su utilización de los recursos y el apoyo de otras personas, los esfuerzos por establecer una comunicación con las personas involucradas en el problema y de recoger información a través de diferentes modalidades de consulta, así como de hacer un seguimiento o evaluación de las actividades diseñadas para dar solución al problema.

Problemas más estructurados. Ni los expertos ni los no expertos dedicaron mayor esfuerzo a la planificación de soluciones en relación a los problemas más estructurados. Sin embargo, dos expertos se focalizaron especialmente en la secuencia de pasos a seguir en relación a los problemas de los rumores en la comunidad y la elaboración de los objetivos de la escuela. Los esfuerzos por consultar y reunirse con el personal, los apoderados, alumnos u otras personas para buscar soluciones fueron menos evidentes en este tipo de problemas que en los menos estructurados. Cuando efectivamente se realizaron consultas, fue tan sólo en relación al problema de los rumores en la comunidad y en su mayoría fueron los expertos los que utilizaron esta vía. En estos casos, las consultas, generalmente con el superintendente antes de una reunión pública, aparentemente eran un intento por recabar información para así evaluar la solución propuesta y evitar consecuencias no previstas.

Problemas menos estructurados. Las respuestas de los expertos revelaron marcados esfuerzos por elaborar el proceso de solución en gran detalle y planificar la forma de llevar a cabo el proceso. En respuesta al problema del nombramiento de un nuevo director, un experto manifestó:

Pero los pasos reales a seguir.... Supongo que no me quedaba claro exactamente lo que haría.... Tendría que sentarme y pensarlo a fondo y planificarlo, y prestar atención a cada uno de los pasos a seguir.

La evidencia indica que los no expertos no le concedieron importancia a la planificación. La mayoría de los directores manifestó que se reuniría con el personal, los apoderados y/o los alumnos, dependiendo de la naturaleza del problema. Tan sólo unos pocos no expertos se refirieron a la importancia de los detalles del proceso de solución en el contexto de dichas reuniones. Nuevamente, en respuesta al problema del nombramiento de un nuevo director, un experto señaló:

En mi primera comunicación con los apoderados, hablaría mucho acerca de las cosas positivas que el director había comenzado a implementar y acerca de mis planes. Me gustaría poder dar a conocer mis objetivos durante el siguiente año escolar.

Sin embargo, surgieron diferencias importantes entre los expertos y no expertos en su orientación a dichas reuniones: en sus intentos por resolver un problema, los expertos le dieron mayor importancia a los procesos de consulta. Una de las características más marcadas del problema del nombramiento de un nuevo director fue que dos de los tres expertos que le dieron solución al problema describieron explícitamente (y el tercero aludió a ello) los extensos procesos de consulta acerca de la nueva escuela con el mejor informante posible, el director saliente; ninguno de los no expertos emprendió esta acción.

Los expertos también destacaron varias características del problema que debían ser analizadas y consultadas con otras personas. Por ejemplo, al resolver el problema de la consolidación de la escuela, un experto mencionó el número de alumnos en cada nivel, las características de los alumnos, el apoyo de la comunidad, el enrolamiento en ciertos programas, la organización de la escuela, el número de profesores por alumno, los diferentes grupos de alumnos, la preparación del presupuesto, y los planes en relación a los libros de textos y otros insumos. En general, las consultas de los expertos sobre problemas menos estructurados estuvieron relacionadas con la recopilación de información. Los no expertos consultaron con menor frecuencia que los expertos; cuando consultaban, es posible que los no expertos lo hicieran porque se sentían inseguros sobre cómo proceder. Por ejemplo, dos no expertos solicitaron el apoyo del superintendente antes de intentar siquiera lidiar con el problema, en vez de acudir a él con un propósito definido después de haber comenzado a formular una solución.

Con la sola excepción de uno de ellos, todos los directores le atribuyeron cierta importancia a la recopilación de información como actividad orientada a la solución de los problemas menos estructurados. Los expertos le dieron mayor importancia a esta actividad y le dedicaron mayores esfuerzos que los no expertos. Los no expertos no efectuaron nunca un seguimiento de los resultados de las actividades orientadas a

dar solución a un problema. Si bien éste no fue un aspecto destacado (como lo fue, por ejemplo, la recopilación de información) en la solución de problemas, tres de los seis expertos incluyeron alguna modalidad de monitoreo o un proceso de seguimiento.

En resumen, los expertos y los no expertos evidenciaron marcadas diferencias en sus respuestas a los problemas menos estructurados. Los expertos le dedicaron mayores esfuerzos a la planificación de los procesos de solución e identificaron un mayor número de pasos a seguir. Los expertos también consultaron a otras personas acerca de las soluciones propuestas tratando de conseguir su apoyo. Destacaron la importancia de una cuidadosa recopilación de información. Algunas de estas diferencias también surgieron (aunque en forma más sutil) en las soluciones a los problemas más estructurados. Ahora bien, es posible que en estos casos los expertos tuvieran más práctica en responder a este tipo de preguntas.

Otras fuentes de variación

Hasta aquí hemos proporcionado información independiente en relación a los cinco componentes del proceso de solución de problemas (interpretación, objetivos, principios, barreras y procesos para llegar a una solución). Los expertos y no expertos difieren en sus respuestas a cada uno de estos componentes; estas diferencias fueron especialmente marcadas en el caso de los tres problemas menos estructurados (nombramiento de un nuevo director, consolidación de la escuela, y programa de lengua primaria). Los datos sugieren dos variaciones adicionales entre los expertos y no expertos: (1) el nivel de interrelación entre los componentes de la solución de problemas y (2) la importancia del afecto del director en la solución de problemas.

Cuando hablamos de “nivel de interrelación” nos referimos a la coherencia o consistencia interna. Dada una interpretación particular de un problema, ¿en qué medida son consistentes los objetivos que el director persigue, los principios considerados relevantes, las barreras identificadas y los procesos utilizados para alcanzar una solución? Emitir un juicio sobre la consistencia de las respuestas resultó mucho más complicado que cualquiera de los análisis formulados hasta aquí. Ello conlleva un alto nivel de interpretación por parte de los investigadores. Ilustramos la naturaleza de nuestra interpretación con ejemplos tomados de dos protocolos de los directores. Consideramos que el primero representa un proceso altamente coherente y que el segundo representa un proceso relativamente incoherente.

Cuando le presentamos el problema del programa de lengua primaria, uno de los expertos señaló:

(en relación a la interpretación) que encontrar una solución al problema podría tomar un tiempo relativamente largo ya que involucraba renovar el

currículo, lo que es un proceso lento; declaró que esto involucraba el programa formal de lenguaje, y que ya que en el momento actual el director contaba con los recursos para la enseñanza del inglés como segunda lengua, esto podría influir en la solución propuesta; agregó que si dichos recursos no existían, resolvería el problema en forma diferente.

(en relación a los objetivos) declaró su intención de adaptar el programa formal para responder a las necesidades de los alumnos chinos, y de informar a los apoderados.

(en relación a los principios) indicó que los apoderados debían estar al tanto de las dificultades que estaban teniendo sus hijos.

No identificó ninguna barrera (nótese que este director clasificó el problema como “menos estructurado”)

(en procesos para definir una solución) declaró que estudiaría el currículo existente con el profesor de inglés como segunda lengua para identificar cuáles eran los aspectos del programa que no respondían a las necesidades de los alumnos; se reuniría con consultores para ver cómo podía adaptarse el programa para satisfacer estas necesidades; solicitaría el apoyo de expertos en inglés como segunda lengua si no estaba actualmente disponible; implementaría un sistema de comunicación con los apoderados mediante un intérprete; también tendría un traductor para las comunicaciones escritas a los apoderados.

En contraste, uno de los no expertos:

(en relación a la interpretación del problema) declaró que el problema estaba relacionado con la comunicación; señaló que para él el problema era muy claro; expresó que era posible que surgiera un problema como también era posible que esto no ocurriera; indicó que el problema sería más fácil de resolver si el directorio emitiera una directiva; expresó su deseo de que todo el mundo estuviera representado en el directorio; indicó que había algo (jamás indicó de qué se trataba) oculto en el problema.

(en relación a los objetivos) expresó su deseo de que hubiese un consenso y su intención de enseñarle a los apoderados “el motivo para disponer de recursos de lenguaje”.

(en relación a los principios) expresó su creencia de que la mayor parte de nuestros actos son en función de las comunicaciones.

No identificó barreras (nótese que este director clasificó el problema como “más estructurado”).

(En relación a los procesos de solución) consultaría con expertos para que analizaran y evaluaran el programa; invitaría a los apoderados involucrados; se reuniría “con alguien, probablemente el profesor”, para hablar acerca del programa; invitaría a los profesores “a ventilar sus sentimientos”; expresaría sus propias preocupaciones; podría comunicarse con otras personas igualmente preocupadas.

En comparación con las respuestas de los no expertos, las respuestas de los expertos a los problemas menos estructurados evidenciaron mayor coherencia o interrelación entre los diferentes componentes del problema. Al parecer, las fuentes de dicha coherencia a menudo estaban relacionadas con los principios mencionados por los expertos y contribuían a orientarlos en la búsqueda de una solución al problema. Cuando las respuestas de los no expertos eran coherentes, esta coherencia a menudo era más limitada; por ejemplo, la coherencia entre la interpretación del problema y las barreras identificadas. Adicionalmente, como los no expertos frecuentemente interpretaban los problemas en forma más estrecha, la coherencia que manifestaron fue entre un número más limitado de variables.

Finalmente, los directores tuvieron diferentes aproximaciones a los problemas y los resolvieron de distintas maneras. Los expertos invariablemente demostraron más calma y una relativa confianza en sus propias capacidades. Los no expertos, especialmente frente a los problemas menos estructurados, en ocasiones se mostraron temerosos (como lo ilustra la cita incluida en la sección “interpretación”), frecuentemente con poca confianza y ocasionalmente beligerantes y/o arrogantes.

Las respuestas de un experto y un no experto al describir la elaboración de los objetivos —un problema que ambos consideraban fácil— ilustra varias de estas diferencias.

El experto:

Para mí, esto no presentó ninguna dificultad, porque, en primer lugar, creo firmemente en que el equipo educativo debe proporcionar insumos en términos del rumbo que la escuela debiera seguir. Así es que no tuve ningún problema con esto, y como director es algo que siempre he hecho desde el primer día. No creo que el hecho de ser el director signifique que deba definir todos los objetivos en cuanto al rumbo a seguir. Ciertamente hay muchas, muchas ideas que provienen del equipo educativo y en mi experiencia siempre ha sido así. Y como profesor, yo querría que me entregasen insumos. Por lo tanto, para mí esto no es más que una situación sencilla, ni siquiera constituye un problema.

Y en contraste, el no experto:

Definir los objetivos de la escuela es un proceso que uno ya tiene incorporado, es un proceso que he manejado por varios años. Les puedo mostrar los resultados, y puedo demostrar cómo... ya saben, están ahí, en un libro. Se los podría entregar, ya lo tengo listo.... Si yo llegara a una nueva escuela, creo que como director declarararía “Esto es lo que yo creo y estas son mis expectativas”. Y uno explicita todas esas cosas directamente en la primera reunión con el personal. Cualquiera persona que llega con el cuento “voy a dedicarle seis meses a observar lo que ocurre” o está mintiendo o es un estúpido.

Conclusiones

Resumen

Al iniciar este estudio nos propusimos dos objetivos: identificar los principales factores que intervienen en los procesos de solución de problemas de los directores y determinar la naturaleza y el alcance de las diferencias entre los procesos de los directores altamente expertos y los más novatos. Para cumplir estos objetivos, no utilizamos ningún marco específico *a priori*, como tampoco un modelo de solución de problema: esto, debido al número limitado de investigaciones sobre el tipo de problemas y los contextos en que los administradores de escuela tienen que manejar determinados problemas. No obstante, la investigación se basó en forma general en la teoría del procesamiento de la información y en las diferencias entre los procesos para resolver problemas entre novatos y expertos que esta perspectiva ha arrojado.

Recopilamos la información mediante entrevistas estructuradas en que 16 directores “no expertos” y 6 “expertos” primero tuvieron que clasificar una serie de problemas de acuerdo a su claridad (de acuerdo al grado de estructura) para luego proporcionarnos información detallada acerca de cómo resolverían el problema más claro y el menos claro. Transcribimos la información, desarrollamos categorías fundadas y descripciones para las respuestas de cada director a cada uno de los problemas. Fue tan sólo al llegar a este punto que identificamos las respuestas de los directores no expertos y los expertos e hicimos comparaciones.

Los resultados arrojaron relativamente pocas diferencias entre las respuestas de los directores expertos y los novatos en relación a los problemas que ellos mismos clasificaron como claros o bien estructurados. Es posible que esto se deba a los niveles relativamente altos de pericia de nuestros directores “no expertos”,

en comparación con los sujetos que participan en estudios de contraste entre “expertos” y “novatos”. La mayoría de los directores “no expertos” desempeñaba sus funciones en forma más efectiva que el promedio de los directores, de acuerdo a la evidencia que utilizamos para elegirlos inicialmente. En consecuencia, todos los directores de la muestra respondieron hábilmente y en forma automatizada a los problemas bien estructurados y parecían tener conocimientos bien organizados y accesibles acerca de dichos problemas. Ambas son características asociadas con la pericia en otros ámbitos (Norris, 1985; Berliner, 1986; Bereiter y Scardamalia, 1986).

Sin embargo, surgieron diferencias sustanciales entre las respuestas de los directores novatos y los más expertos frente a los problemas mal estructurados o poco claros (véase el cuadro 5 donde presentamos un resumen de estas diferencias).

Hay similitudes entre la información que arrojó nuestro estudio sobre los directores y descripciones derivadas de estudios de novatos y expertos en otros ámbitos (resumida en la introducción de este artículo). Estas similitudes incluyen, por ejemplo, un nivel más alto de control metacognitivo en la solución de problemas (Berliner, 1986), especialmente evidente en las respuestas de los directores expertos acerca de los procesos utilizados para dar solución al problema. Al igual que los expertos en otras áreas, los administradores escolares utilizan más principios básicos para definir la naturaleza específica de un problema (Chi et al, 1981; Voss et al, 1983). Además, su habilidad para detectar las características similares y diferentes de un problema en forma rápida y exacta al momento de interpretarlo demuestra que poseen mayores destrezas para reconocer un patrón rápidamente, características generalmente atribuidas a los expertos (Bereiter y Scardamalia, 1986; Berliner, 1986). También indica que el experto es más sensible a las demandas de la tarea y a los contextos sociales en que hay que resolver un problema. (Berliner, 1986). Al parecer, los administrativos escolares son comparables a los expertos en otros ámbitos del conocimiento en cuanto al número y complejidad de sus objetivos para resolver un problema. Al igual que otros expertos, los directores también le dedican más tiempo a planificar sus estrategias generales, como lo evidencia la información que obtuvimos acerca de los procesos que intervienen en la solución del problema (Norris, 1985; Berliner, 1986).

En suma, nuestra información sugiere que en respuesta a los problemas mal estructurados, los directores altamente efectivos utilizan procesos similares a los de los expertos en otros ámbitos. No obtuvimos información que desmintiera este hecho.

Implicancias para la teoría y la investigación

Dadas las limitaciones de este estudio y la escasez de otros estudios de investigación, sería prematuro especular acerca de las implicancias para la práctica. Cuando los resultados de investigaciones posteriores se acumulen, podremos fundamentar un conocimiento más acabado y confiable, y establecer bases sólidas para mejorar la efectividad del director. Esto supone que los atributos para encontrar una solución efectiva a un problema pueden ser aprendidos, asunto con el que no todos estarían de acuerdo, pero acerca del cual somos razonablemente optimistas, basándonos en nuestros propios estudios preliminares sobre intervención escolar.

En esta etapa, las principales implicancias del estudio atañen a la teoría y la investigación en el futuro. El estudio logró el objetivo de identificar los componentes que intervienen en la solución de problemas y los atributos de la efectividad en relación a cada uno de ellos. Se requiere de investigaciones posteriores para confirmar estos componentes y atributos y para determinar si pueden ser generalizados a otros contextos (por ejemplo, a los directores de escuelas secundarias). La existencia de comparaciones más detalladas, con resultados de investigaciones sobre pericia en otros ámbitos, también arrojaría más luces acerca de las distinciones que son únicas sobre el quehacer de los directores, si acaso esas distinciones existen.

Además, aunque los componentes “estados de ánimo” y “principios” o “valores” aparentemente revisten gran importancia, no obtuvimos información clara acerca de sus características específicas y el rol que desempeñan. Sin embargo, constituyen elementos no racionales de la solución de problemas que han sido tan ignorados en investigaciones previas sobre los procesos de toma de decisiones de los administradores que ameritan estudios mucho más profundos.

Como vimos durante la recopilación de información y su posterior análisis, gran parte de la información obtenida puede ser interpretada mediante una teoría razonablemente bien desarrollada de la cognición social, esbozada por Showers y Cantor (1985). Dicha interpretación permite una mejor comprensión del papel del “estado de ánimo” y proporciona mayor información sobre el significado de los resultados obtenidos en este estudio, como también sugiere la necesidad de investigaciones futuras. Es debido a esto que concluimos con una discusión sobre la relación entre esta teoría y nuestros datos. Los elementos de “flexibilidad” en la cognición social identificados por estos autores son dimensiones importantes de variación en los procesos para resolver problemas de los directores expertos y no expertos en nuestro estudio. Además, los diferentes elementos de la motivación,

identificados por Showers y Cantor (1985), proporcionan razones plausibles para dicha variación en la flexibilidad. Desde esta perspectiva, la solución de problemas de los directores (especialmente en el caso de los expertos) puede ser considerada como un esfuerzo que se desarrolla dentro de un “complejo contexto de involucramiento personal” (página 276), orientado a alcanzar una forma de autorealización profesional.

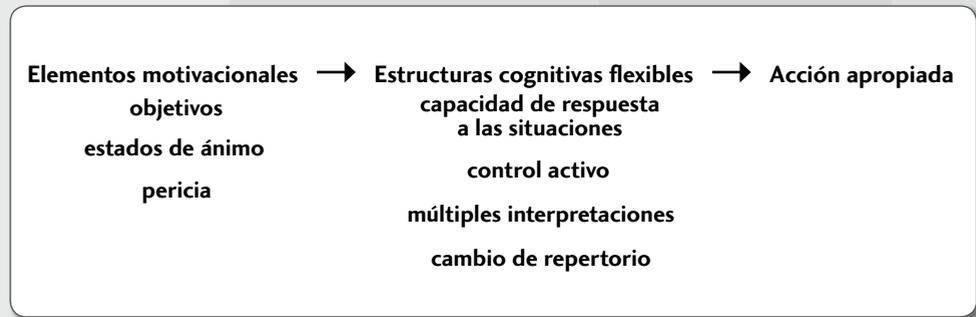
En la figura 1 se identifican las fuentes de motivación (objetivos, estados de ánimo y pericia) y su relación con las acciones de una persona, mediadas por ciertas características del pensamiento. Basándose en su análisis de las investigaciones sobre la cognición social, Showers y Cantor afirman que los objetivos personales, los estados de ánimo y el conocimiento previo relevante, así como el involucramiento en una tarea, orientan la interpretación de una situación o problema y los planes de las personas para dar respuesta a estas situaciones.

Flexibilidad. Cuando los acontecimientos o situaciones comprometen los objetivos, estados de ánimo o pericia de una persona, las personas son capaces de responder flexiblemente, es decir, son capaces de

- (a) adaptar sus interpretaciones en respuesta a las características de la situación;
- (b) tomar control de sus pensamientos y planes;
- (c) identificar múltiples alternativas para interpretar el mismo acontecimiento o resultado; y
- (d) modificar su repertorio de conocimientos mediante nuevas experiencias y reelaborar sus creencias, valores y objetivos. (Showers y Cantor, 1985, pág. 277)

Showers y Cantor señalan que el grueso de las investigaciones sobre cognición social evidencian que las estrategias cognitivas de las personas se basan en opuestos inflexibles. Las personas se aferran a sus propias interpretaciones y carecen de control metacognitivo. Las personas también tienden a quedar atrapadas por los estímulos disponibles y sólo son capaces de interpretar los acontecimientos de una sola forma y el conocimiento existente en forma pasiva.

Figura 1. Interpretación de Showers y Cantor (1985) acerca de la relación entre las fuentes de motivación y la solución de problemas



Nuestros datos proporcionan evidencia de variaciones en la flexibilidad de los expertos y no expertos en relación a muchas de estas dimensiones. Por ejemplo, en nuestro estudio, la preocupación de los expertos por recopilar información relevante acerca de los problemas menos estructurados refleja su disposición a responder a los datos de la situación y a adaptar sus interpretaciones del problema. Nuestro estudio previo sobre la solución de problemas de los directores (Leithwood y Stager, 1986) es aún más impactante. Muchos directores no expertos fueron incapaces de recordar un problema reciente que fuera novedoso o único. Uno de ellos manifestó: “a veces me digo, hace 12 años hacía exactamente lo mismo.” En contraste, los expertos con el mismo nivel de experiencia rápidamente identificaron características nuevas de un problema que exigían una atención especial, mientras al mismo tiempo reconocían muchas características familiares.

Nuestros datos también demuestran la disposición y la capacidad de los expertos para tomar control de sus pensamientos y de sus planes. Esto queda de manifiesto en la cuidadosa “elaboración” de la solución a los problemas y la planificación detallada para buscar una solución a los problemas menos estructurados; también queda de manifiesto en el cuidadoso proceso de reflexión sobre un problema durante la interpretación. En forma similar, de acuerdo a nuestros datos previos, los no expertos frecuentemente rechazaron el valor de la reflexión, prefiriendo dejarse guiar por la intuición inmediata.

Nuestros datos sobre los obstáculos proporcionan evidencia de que los directores expertos son capaces de percibir múltiples alternativas para interpretar el mismo acontecimiento o resultado. Los no expertos a menudo se quedaban “empantanados” por su percepción de los obstáculos como barreras inamovibles y su incapacidad para detectar alternativas para interpretar o resolver un problema. Como resultado, les resultaba difícil alcanzar una solución. Los expertos definieron los obstáculos como subproblemas que había que resolver o parcelar —un aspecto del problema que podían controlar—; por lo tanto, interpretaban el problema en forma que les permitiera alcanzar una solución.

Elementos de la motivación. Como sugieren los datos que acabamos de presentar, al parecer, muchas de las diferencias entre las respuestas de los expertos y de los no expertos a los problemas “menos estructurados” pueden explicarse en relación al grado de “cognición social flexible”. Los expertos demostraron ser altamente flexibles, los no expertos mucho menos. Showers y Cantor argumentan que es posible que esto se deba a las diferencias en el estado de ánimo, los objetivos y la pericia. Si bien no contamos con mucha información relevante, es un hecho que los directores expertos enfrentan la solución de problemas con un estado afectivo controlado y positivo, generalmente caracterizado por sentimientos de confianza en sí mismos. Los no expertos, en cambio, frecuentemente expresan un leve sentimiento de frustración, temor y un cierto nivel de ansiedad en sus respuestas.

Showers y Cantor (1985) concluyen que los estados de ánimo positivos (en que los “estados de ánimo” se consideran como “estados afectivos bajos” se relacionan con dos tipos de flexibilidad: la habilidad para interpretar una situación de múltiples maneras y para escoger en forma razonable entre ellas, y la habilidad para tomar control de las estrategias utilizadas.

Tanto los “principios” como los “objetivos”, tal como los definiéramos en este estudio (relacionados con “objetivos a largo plazo” y “objetivos a corto plazo”, respectivamente), son parte del concepto *objetivo* que utilizan Showers y Cantor. En nuestro estudio, los directores expertos identificaron y persiguieron una gama más amplia de objetivos y fueron capaces de establecer un nexo entre los objetivos a corto plazo y su preocupación a largo plazo por los alumnos y programas. Hay evidencia considerable de que los objetivos cumplen la función de organizar el uso del conocimiento existente y orientan las interpretaciones de una persona. Nuestro trabajo previo sobre la efectividad de los directores (Leithwood y Montgomery, 1986) demostró que, a medida que los objetivos del director se modificaban, también lo hacían los factores de la escuela que merecían su atención, las

estrategias para influir en dichos factores y la naturaleza de la toma de decisiones. Para Showers y Cantor, los objetivos están ligados a dos tipos de flexibilidad en la interpretación y la planificación: la adaptación de las estrategias para amoldarse a la situación y la adopción de diferentes estrategias y conductas a medida que los objetivos o el conocimiento se modifican.

Circunscribimos nuestra interpretación del constructo de “pericia” de Showers y Cantor a la cantidad de conocimientos relevantes al problema que una persona tiene a su disposición (como, por ejemplo, las experiencias de éxitos anteriores, así como otras fuentes de información que permiten generar opciones para interpretar el problema y los procesos de solución. Nuestros datos previos (Leithwood y Stager, 1986) arrojaron que los expertos tenían a su disposición más respuestas automatizadas para orientar su quehacer, lo que permitía que pudieran dedicar más energía cognitiva a los aspectos realmente problemáticos de una situación.

En suma, “la cognición social flexible” y los elementos motivacionales que la posibilitan parecieran poder explicar muchos de nuestros hallazgos acerca de los procesos que utilizan los directores para resolver problemas. Habrá que seguir investigando para determinar si la teoría realmente explica adecuadamente estos procesos, tanto para confirmar que la teoría y los datos encajan, como para explorar aquellos aspectos en que la correspondencia entre los datos y la teoría es insuficiente o poco clara. Por ejemplo, sentimos gran curiosidad por conocer la respuesta a las siguientes preguntas:

¿Son los principios y los objetivos en gran medida idénticos en su función motivacional o cumplen funciones al menos sutilmente diferentes?

¿En qué medida “modifican los directores su repertorio de conocimientos mediante nuevas experiencias y reelaboran sus creencias, valores y objetivos?” (Showers y Cantor, 1985, pág. 277)? ¿Constituye éste un elemento importante para el desarrollo de la pericia?

¿Elaboran los directores diferentes estrategias a medida que los objetivos o el conocimiento se modifican? ¿Es éste un componente importante de la pericia de un director?

Hasta ahora, ante la falta de respuestas a estas preguntas, simplemente especulamos que lo que posibilita “la cognición social flexible” es el ejercicio de destrezas intelectuales y de predisposiciones que pueden haber sido adquiridas: por ejemplo, la predisposición para distanciarse de los aspectos superficiales de un problema; la capacidad de articular prácticas para resolver problemas y evaluar su efectividad;

la habilidad para identificar problemas que conllevan una extensa planificación y tomarse el tiempo para dicha planificación; la capacidad para identificar las propias creencias, principios y valores y utilizarlos explícitamente en la búsqueda de soluciones. Además, especulamos que para que los directores sostengan “una conversación reflexiva con los elementos de la situación” (Schön, 1987, pág. 6), es esencial que adquieran dichas destrezas. Estas especulaciones también pueden contribuir a que investigaciones posteriores se focalicen en el concepto de reflexión, que reviste una enorme importancia pero que sigue siendo vago.

Bibliografía

- Baird, L. L. (1983, March). *Review of problem-solving skills* (Research Report). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Begley, P. T. (1988). *The influence of personal beliefs and values on principals' adoption and use of computers in schools*. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1986). Educational relevance of the study of expertise. *Interchange*, 17, 10-19.
- Berliner, D. C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15(7), 5-13.
- Blumberg, A., & Greenfield, W. (1980). *The effective principal: Perspectives on school leadership*. Boston: Allyn & Bacon.
- Campbell, L. (1988). Nature and influence of values in principal decision making. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto.
- Campbell, R. F. & Lipham, J. M. (Eds.) (1960). *Administrative theory as a guide to action*. Chicago: Midwest Center, University of Chicago.
- Chi, M.T.H., Feltovich, P.J., & Glaser, R. (1981). Categorization and representation of physics problems by experts and novices. *Cognitive Science*, 5, 121-152.
- Dwyer, D. C., Lee, G. V., Barnett, B. G. Filby, N. N., Rowan, B. (1984). *Grace Lancaster and Emerson Junior High School: Instructional leadership in an urban setting*. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- Frederiksen, N. (1984). Implications of cognitive theory for instruction in problem solving. *Review of Educational Research*, 54(3), 363-407.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine, Atherton.
- Glaser, R. (1984). Education and thinking: the role of knowledge. *American Psychologist*, 39, 93-104.
- Greenfield, T. B. (1986). The decline and fall of science in educational administration. *Interchange*, 17, 57-80.

- Greeno, J. G. (1976). Indefinite goals in well-structured problems. *Psychological Review*, 83, 479-491.
- Hall, G., Rutherford, W. L., Hord, S. M., & Huling, L. L. (1984). Effects of three principal styles on school improvement. *Educational Leadership*, 41(5), 22-31.
- Halpin, A. W. (Ed.) (1966). *Theory and research in administration*. New York: Macmillan.
- Hayes-Roth, B., & Hayes-Roth, F. (1979). A cognitive model of planning. *Cognitive science*, 3, 275-310.
- Leithwood, K. A. & Montgomery, D. J. (1982a). The role of the elementary school principal in program improvement. *Review of Educational Research*, 52, 309-339.
- Leithwood, K. A. & Montgomery, D. J. (1982b). The role of the principal in school improvement. In G. R. Austin & H. Garber (Eds.), *Research on exemplary schools* (pp. 155-177). New York: Academic Press.
- Leithwood, K. A. & Montgomery, D. J. (1984). Obstacles preventing principals from becoming more effective. *Education & Urban Society*, 17(1), 73-88.
- Leithwood, K. A. & Montgomery, D. J. (1986). *Improving principal effectiveness: The principal profile*. Toronto: OISE Press.
- Leithwood, K. A. & Stager, M. (1986). *Differences in problem-solving processes used by moderately and highly effective principals*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Martin, W. J., & Willower, D. J. (1981). The managerial behavior of high school principals. *Educational Administration Quarterly*, 17(1), 69-90/
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Newell, A., & Simon, H. A. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Norris, S. P. (1985). Synthesis of research on critical thinking. *Educational Leadership*, 42(8), 40-46.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scriven, M. (1980). Prescriptive and descriptive approaches to problem solving. In D. T. Tuma & F. Reif (Eds.), *Problem solving and education: Issues in teaching and research* (pp. 127-139). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Showers, C., & Cantor, N. (1985). Social cognition: A look at motivated strategies. *Annual Review of Psychology*, 36, 275-305.
- Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56, 411-436.
- Simon H. (1957). *Administrative behavior: A study of decision-making process in administrative organization* (2nd ed.). New York: Free Press.
- Simon, H. A. (1973). The structure of ill-structured problems. *Artificial Intelligence*, 4, 181-201.

- Simon, H. A. (1975). The functional equivalence of problem solving skills. *Cognitive Psychology*, 7, 268-288.
- Trider, D. & Leithwood, K. A. (in press). Exploring influences on principals' practices. *Curriculum Inquiry*.
- Voss, J. F., Greene, T. R., Post, T. A. & Penner, B. C. (1983). Problem-solving skills in the social sciences. In G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (pp. 165-213). New York: Academic Press.

La dimensión emocional del mejoramiento escolar: una perspectiva desde el liderazgo^{*}

Kenneth Leithwood

“Si el objetivo de la educación o de la reforma educativa es mejorar los aprendizajes escolares, ¿cuál es la vía más importante para alcanzar esa meta?” Hágale esa pregunta a personas comunes y corrientes y vea el tipo de respuestas que obtiene. Si se la formula a apoderados, alumnos, hombres de negocios, políticos, educadores o al llamado “hombre de la calle”, la respuesta usualmente se relaciona con los profesores y sus prácticas. No se requiere un sofisticado respaldo teórico para llegar a esa respuesta que es de sentido común. Ésta se justifica por una simple lógica asociativa: las interacciones entre alumnos y profesores consumen de lejos el grueso del tiempo total de permanencia de los estudiantes en los establecimientos escolares.

Dicho esto, una lectura superficial de la mayoría de las investigaciones y recomendaciones dirigidas a los directores de escuela respecto de cómo mejorar los aprendizajes escolares podría distraer a los líderes escolares de esa comprensión fundamental. Analicemos las etiquetas que cuelgan de sólo un par de las más poderosas variables que explican las fluctuaciones en los aprendizajes escolares y qué significan en la realidad.

La incorpórea etiqueta de “tiempo pedagógico” en realidad se refiere al uso que hacen los profesores del tiempo pedagógico. El término despersonalizado “cultura escolar de colaboración”, en la práctica se refiere al tipo y grado de interacción entre los profesores acerca de su labor. Y aun cuando “tamaño de la clase” es generalmente descrito como una simple estimación del número de alumnos en una clase, la explicación acerca

^{*} Fuente: The emotional side of school improvement: A leadership perspective, In T. Townsend (Ed.). *International handbook of school effectiveness and school improvement*, (pp. 615-634). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

de sus efectos depende casi íntegramente de cómo las prácticas pedagógicas de los profesores cambian en respuesta a la variación del número de alumnos en sus clases. Es decir, la mayoría, si no todas las “variables relacionadas con el aula”, en realidad son una forma de práctica docente. Pero hay más. Las prácticas docentes, —lo que hacen los profesores— dependen de lo que ellos piensan y sienten. Cuando cambian sus prácticas es porque sus mentes han cambiado. El entendimiento de los profesores, proceso a la vez cognitivo y afectivo, precede a la práctica docente.

Este capítulo se centra particularmente en el aspecto afectivo de ese entendimiento, aspecto que hasta el momento ha sido mirado en menos por la literatura sobre mejoramiento escolar. Basándome en una amplia reseña sobre evidencia empírica, sostengo que:

- Un puñado significativo de emociones de los profesores tienen una gran influencia sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje;
- Las condiciones laborales de los profesores, a su vez, tienen una gran influencia sobre esas emociones;
- El liderazgo escolar, especialmente las prácticas de los directores, es uno de los elementos más importantes relacionados, directa o indirectamente, con las condiciones laborales que influyen sobre las emociones de los profesores; y
- Las prácticas de liderazgo que claramente generan emociones positivas en los profesores son parte de varios modelos más generales de liderazgo.

Tanto la estructura de este capítulo como las presunciones que hay tras mi argumento reflejan una descripción retrospectiva de los mejoramientos de los aprendizajes escolares. Estos mejoramientos son en gran medida, pero no exclusivamente, una consecuencia de las prácticas docentes a nivel de escuela y de aula. Estas prácticas están moldeadas por el entendimiento de los profesores (que incluye sus sentimientos y emociones), el cual, a su vez, está influido por las condiciones en que ellos trabajan. En estudios actuales sobre “cognición situada” (por ejemplo, Lave, 1997) pueden hallarse argumentos teóricos sofisticados respecto de la importancia de estas condiciones. Al menos tres tipos de condiciones laborales u organizacionales influirían sobre los pensamientos y los sentimientos de los profesores. Las más importantes son aquellas con las que se encuentran los profesores en sus salas de clase (por ejemplo, recursos pedagógicos). Pero el trabajo de los docentes no se limita a la sala de clase. Las condiciones imperantes en la escuela (por ejemplo, un liderazgo apoyador por parte del director) son importantes influencias sobre su trabajo, tanto dentro como fuera del aula. Finalmente, una proporción significativa de las condiciones laborales de los profesores a nivel de escuela y de aula es producto de las políticas, prácticas y de otras iniciativas que surgen fuera de la escuela, en el distrito, el estado o la provincia, y en la sociedad en su conjunto.

La evidencia resumida en este capítulo ha sido reseñada con mucho más detalle en Leithwood (2005). Esta evidencia incluía una importante muestra de estudios empíricos originales (91), complementados con reseñas sistemáticas de evidencia relevante (26) publicadas en prestigiosas revistas académicas. También incluía un importante conjunto de estudios recientes sobre condiciones laborales y rotación de profesores, realizados fundamentalmente en Canadá y Estados Unidos por o para sindicatos o colegios de profesores.

Las emociones de los profesores

La evidencia destaca siete emociones de los profesores que tienen consecuencias significativas en el mejoramiento escolar. Estas incluyen tanto el sentido individual como el colectivo de eficacia profesional, el compromiso organizacional, la satisfacción laboral, el estrés y/o colapso, el ánimo, y el compromiso con la profesión. En esta sección, aclaro cuáles son las características de estas emociones y resumo la evidencia existente sobre sus efectos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Eficacia docente individual

La eficacia docente individual ha sido definida como la capacidad que un profesor cree tener para mejorar el aprendizaje escolar (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy y Hoy, 1998). Es una creencia respecto a la propia habilidad para realizar una tarea o alcanzar una meta. Esta eficacia puede ser relativamente general, como el caso de la percepción del docente respecto de sus capacidades pedagógicas con todos los alumnos y todos los contenidos curriculares, o más específica, como el caso de la percepción del profesor acerca de su habilidad para enseñar un concepto determinado (por ejemplo, la evolución) a un tipo específico de alumnos (por ejemplo, alumnos de 6° Básico). Para ser claros, es una percepción acerca de las propias habilidades o capacidades y no las habilidades o capacidades reales. Las percepciones sobre la propia eficacia están asociadas con otros pensamientos y sentimientos. Por ejemplo, en su metaanálisis sobre investigaciones en compromiso organizacional, en contextos no escolares, Mathieu y Zajac (1990) encontraron fuertes relaciones positivas entre la autoeficacia y el compromiso organizacional de los empleados. Se ha llegado a resultados semejantes en estudios sobre profesores (Tschannen-Moran et al, 1998). Los bajos índices de autoeficacia de los profesores también se asocian con sentimientos de estrés.

Bandura (1996) sostiene que la percepción que un individuo tiene respecto a su capacidad para desarrollar una tarea específica o un conjunto más amplio de tareas tiene una fuerte influencia sobre la cantidad de esfuerzo que invierte, el tiempo en que persiste

en tratar de realizar la tarea, cuán resiliente es frente a un eventual fracaso, y cuán capaz es de lidiar con el estrés en circunstancias demandantes. Este punto de vista teórico ha sido respaldado por investigaciones empíricas realizadas con profesores. La presencia de altos índices de autoeficacia en profesores se ha asociado con varios comportamientos muy positivos (resumidos en Goddard y Goddard, 2001). Por ejemplo:

- Una decreciente tendencia a ser críticos ante las respuestas incorrectas de los alumnos y persistencia en ayudar a los alumnos esforzados a llegar a respuestas correctas;
- Fomento de expectativas por el logro de buenos resultados en el aula;
- Desarrollo de relaciones interpersonales cálidas dentro de la sala de clase;
- Una creciente tendencia a persistir en ayudar a un estudiante que no logra entender un concepto;
- Mayor probabilidad de agrupar a los alumnos para la entrega de contenidos;
- Mayores posibilidades de experimentar pedagógicamente;
- Mayor voluntad para probar con diferentes materiales y enfoques;
- Mayor probabilidad de implementar prácticas novedosas;
- Mejor planificación y organización para la entrega de contenidos;
- Mayores probabilidades de tratar a los alumnos con justicia;
- Mayor voluntad para trabajar con alumnos que experimentan dificultades;
- Mayor tendencia a recomendar que se incorporen alumnos de nivel socioeconómico inferior en una sala de clase regular;
- Buena disposición ante las consultas educativas;
- Actitud positiva hacia la reforma educativa;
- Satisfacción laboral; y
- Mayores índices de participación de los padres en la escuela.

Una creciente cantidad de evidencia asocia también la presencia de índices más elevados de autoeficacia con índices más elevados de logro escolar, particularmente en matemáticas y lectura en la enseñanza primaria y en diferentes poblaciones escolares (véase, por ejemplo, Anderson, Greene, y Loewen, 1988; Ross, 1992), y con actitudes más positivas hacia la escuela, las asignaturas y los profesores; e índices más bajos de suspensiones y deserción escolar (Esselman y Moore, 1992). Índices más altos de autoeficacia docente también se asocian con índices más altos de autoeficacia en los alumnos, importante mediador del aprendizaje escolar. Bajos índices de autoeficacia docente se han asociado con una creciente probabilidad de dejar la profesión (Glickman y Tamashiro, 1982).

Eficacia docente colectiva

La eficacia colectiva es análoga a la autoeficacia docente individual y se basa en los mismos fundamentos teóricos que ésta, fundamentos sustancialmente desarrollados por Bandura (1997). La eficacia colectiva en las escuelas “se refiere a la percepción de los profesores de que el cuerpo docente en su conjunto puede realizar las acciones necesarias para lograr efectos positivos en los alumnos” (Goddard, 2001, p. 467).

Los efectos positivos de las creencias en la eficacia colectiva acerca del desempeño de un grupo de profesores se manifiestan en la forma en que estas creencias moldean los comportamientos y las normas de los profesores. Las personas que trabajan en una organización no actúan de manera aislada. Cuando la mayoría de los profesores comparte la creencia de que juntos pueden tener éxito en enseñarles a sus alumnos, se produce un alto nivel de presión social sobre todos los docentes para persistir en sus esfuerzos tendientes a lograr este objetivo. Aun cuando los esfuerzos iniciales puede que no sean fructuosos, la persistencia crea oportunidades para la solución de problemas puntuales y el afinamiento de prácticas docentes hasta que son exitosas.

El modelo más desarrollado de eficacia docente colectiva, que es una adaptación de un estudio anterior sobre eficacia docente individual (Tschannen-Moran et al, 1998) asume que ésta se relaciona tanto con una tarea como con una situación específica. Esto significa que el sentimiento de eficacia colectiva de los profesores depende no sólo del tipo de tarea por realizar, sino también de las características principales del contexto en que se desarrolla el trabajo docente (por ejemplo, la cantidad de alumnos inscritos en inglés como lengua secundaria en la escuela). Las diferencias entre escuelas en cuanto a su eficacia docente colectiva han sido asociadas a variaciones en resultados en matemáticas y lectura en cuatro estudios (Goddard, 2001; Goddard, Boy, y Woolfolk Boy, 2000; Tschannen-Moran y Barr, 2004).

Satisfacción laboral

La satisfacción laboral es “un estado emocional placentero o positivo resultante del aprecio de nuestro trabajo o de nuestras experiencias laborales” (Locke, 1976, p. 1300) o el grado de emociones positivas que tienen las personas respecto a su trabajo (Currivan, 2000). Tal como lo implican estas definiciones —y tal como lo hacemos en este capítulo—, la satisfacción laboral muchas veces es vista como una variable global. Muchas veces la motivación y la satisfacción laboral son consideradas como conceptos relacionados. Pero Miskel y Ogawa (1988), al exponer sobre la importancia de distinguir su diferencia, sugieren que la motivación, a diferencia de la satisfacción laboral, es una causa directa de comportamiento. Uno puede sentirse satisfecho con su trabajo, por haber recibido variados reconocimientos relacionados con él y, sin embargo, no actuar en función de esa satisfacción.

Un considerable volumen de evidencia indica que la satisfacción laboral tiene un efecto directo sobre la retención docente (por ejemplo, Stockard y Lehman, 2004); un volumen muy inferior de evidencia señala que la satisfacción laboral tiene un efecto indirecto sobre el aprendizaje escolar (Ostroff, 1992). La evidencia recolectada en contextos no escolares justifica la aseveración de que la satisfacción laboral tiene importantes efectos sobre el comportamiento de los profesores en la escuela (Organ, 1990), pero hay poca evidencia directa que confirme esa afirmación. Ostroff (1992) también comprobó una fuerte relación entre la insatisfacción laboral de los profesores y su intención de abandonar la profesión.

Compromiso organizacional

El compromiso organizacional de los profesores ha sido definido por Mowday, Steers, y Porter (1979) como un constructo tridimensional que incluye una fuerte creencia en las metas y valores de la organización y una voluntad de aceptarlas; lealtad y voluntad de desarrollar un esfuerzo considerable en nombre de la organización; y un fuerte deseo de seguir siendo miembro de la organización. Aun cuando se han realizado esfuerzos para identificar las fuentes individuales, la mayoría de las investigaciones empíricas se han centrado en el compromiso organizacional de los profesores.

El compromiso organizacional y la satisfacción laboral son conceptos estrechamente relacionados. Cierta evidencia sugiere que la satisfacción laboral produce compromiso organizacional y que las condiciones laborales de los profesores tienen efectos indirectos sobre la satisfacción laboral (Williams y Hazer, 1986). Pero hay evidencia de lo contrario. Ésta parece sugerir que el compromiso organizacional se desarrolla primero como una especie de condición preliminar de la satisfacción laboral (por ejemplo, Bateman y Strasser, 1984). Comparada con el compromiso organizacional, se estima que la satisfacción laboral es menos estable y que varía directa y rápidamente en condiciones laborales cambiantes. “Compromiso laboral” y “apego laboral” (véase Koch y Steers, 1978) son conceptos similares al compromiso organizacional.

Un número relativamente pequeño de estudios ha identificado el compromiso docente como un factor que contribuye al logro escolar (por ejemplo, Kushman, 1992; Rosenholtz, 1989). Sin embargo, un volumen más sustancial de evidencia ha vinculado un mayor compromiso organizacional con la retención laboral (Angle y Perry, 1981; Williams y Hazer, 1986), búsqueda de empleo, ausentismo (por ejemplo, Bateman y Strasser, 1984) y percepciones de efectividad organizacional (Hoy y Ferguson, 1985). El desempeño laboral también parece estar influido de manera moderada por el compromiso organizacional (Wright y Bonett, 2002).

Estrés y colapso

Colapso (*burnout*) es el término utilizado para definir las formas más extremas de estrés experimentadas por personas que trabajan en ocupaciones interpersonales intensas, servicios humanos en su mayoría, y que están sujetas a tensión crónica (Cunningham, 1983). El término significa la incapacidad de la gente para funcionar de manera efectiva en sus trabajos como consecuencia de un estrés intenso y prolongado, relacionado con esos trabajos (Byrne, 1991). El estrés y el colapso son estados mentales muy relacionados. Dworkin (1997) señala que mientras mayor es el nivel de estrés, mayor es el grado de colapso. Ahora bien, una vez que el colapso ha alcanzado un nivel elevado, puede incluso reducir el estrés. “Esencialmente, el colapso se transforma en un mecanismo de defensa mediante el cual los profesores dejan de preocuparse y, por ende, experimentan menos estrés” (p. 77).

Maslach y Jackson (1981), autores de un instrumento muy utilizado para diagnosticar el colapso, señalan que se trata de un estado mental tridimensional que incluye sentimientos de agotamiento emocional, despersonalización (los profesores desarrollan actitudes negativas, cínicas e insensibles hacia los alumnos, apoderados y sus propios colegas) y un sentimiento de menor realización personal y autoestima.

El colapso tiene efectos negativos significativos en los profesores mismos, sus escuelas y sus alumnos. Por ejemplo, los profesores que padecen un estrés excesivo o colapso tienden a tener un mayor ausentismo, un peor desempeño en clase y relaciones interpersonales pobres con sus colegas y alumnos. Estos docentes son menos simpáticos con sus alumnos y menos comprometidos en sus trabajos. Tienen menos tolerancia con las interrupciones en clase, son menos aptos para preparar adecuadamente sus lecciones, y generalmente son menos productivos (Blase y Greenfield, 1985; Farber y Miller, 1981). Los profesores colapsados pueden tener un efecto devastador sobre el estado de ánimo de nuevos profesores.

Cuando experimentan colapso los profesores tienden a ser más dogmáticos acerca de sus prácticas y resistirse a cambios en esas prácticas. Son proclives a tratar despersonalizadamente a los alumnos y victimizarlos o culparlos por bajos resultados o fracasos. Dworkin (1987) resumió la evidencia existente indicando que los alumnos con buenos resultados que son asignados a profesores con “síndrome de colapso” tienen resultados inferiores en un 20% a lo largo de un año, comparados con alumnos asignados a otros profesores. El colapso de los profesores también está asociado a índices más elevados de deserción escolar.

Ánimo

El uso común del término “ánimo” sugiere que se trata de un estado mental generalizado y relativamente duradero. El buen ánimo es típicamente asociado con actitudes

esperanzadas, una visión optimista hacia los propios colegas y entusiasmo por el propio trabajo; en cambio, el bajo ánimo es asociado con cinismo, sentimientos de desesperanza y falta de entusiasmo. El buen ánimo y la satisfacción laboral son usualmente considerados estados mentales diferentes pero interdependientes. El buen ánimo está más orientado hacia el futuro y anticipatorio, mientras que la satisfacción laboral está orientada hacia el presente y actúa en respuesta a un conjunto actual de circunstancias. Una persona que cumple con sus metas laborales o se encamina hacia ellas debería sentirse más confiada respecto del futuro que una que no tiene el mismo éxito en esa empresa.

Entre los comportamientos docentes que se asocian con un bajo ánimo figuran un desempeño docente menos efectivo (Reyes y Imber, 1992), el ausentismo docente (Briggs y Richardson, 1992), y la resistencia al cambio (Briggs y Richardson, 1992) debido a su efecto negativo en las actitudes, la autoestima y la autoimagen. El ánimo bajo también ha sido asociado a la rotación docente (Rafferty, 2002).

Nuestra evidencia sugiere que el ánimo de los profesores sí influye sobre los logros escolares. Por ejemplo, Zigarelli (1996) utiliza tres conjuntos de datos tomados del Estudio Longitudinal sobre la Educación en los Estados Unidos (*U.S. National Educational Longitudinal Study*) para verificar los efectos sobre los logros escolares de un conjunto pequeño de características muchas veces identificadas con las escuelas efectivas. Encontró poco sustento para la mayoría de las características, pero el buen ánimo de los profesores estaba fuertemente asociado con altos niveles de logro escolar. Otros estudios han arrojado resultados similares (por ejemplo, Black, 2001).

Compromiso/descompromiso en la escuela o profesión

Utilizamos aquí el término compromiso tanto como expresión de una emoción cuanto de un comportamiento. En los resultados de investigaciones sobre las causas y la incidencia del cambio de escuela o el abandono de la profesión por parte de los profesores, se puede encontrar evidencia sobre el compromiso de los docentes. Informes recientes sobre desgaste de los profesores generalmente concuerdan en que éste es bastante elevado. Por ejemplo, Buckley, Schneider y Shang (2005) señalan que un cuarto de todos los profesores estadounidenses abandonan la profesión en un plazo de cuatro años. Un estudio reciente (Matsui, 2005) realizado en Ontario reveló que uno de cada tres profesores de enseñanza primaria estaban activamente considerando la posibilidad de abandonar la profesión.

Pero las consecuencias de este desgaste no son para nada obvias, excepto en el caso límite en que no se puedan encontrar suficientes reemplazos. Asumiendo una amplia perspectiva, Macdonald (1999) cita una lista de efectos claramente negativos,

entre ellos, la discontinuidad de los equipos docentes dentro de las escuelas que están involucrados en iniciativas de mejoramiento sistemático docente cuando una proporción significativa de los profesores jóvenes abandonan. Pero, como lo señala Macdonald, también se pueden obtener buenos resultados, incluida la redistribución de talentosos trabajadores en otros segmentos del mercado laboral; el retorno a la profesión de profesores que abandonan temporalmente, y que traen consigo nuevas habilidades y experiencias; y la eliminación de la resistencia al cambio cuando aquellos que abandonan lo hacen porque objetan políticas de cambio o pautas de mejoramiento escolar. Aun cuando cada uno de estos resultados positivos y negativos del desgaste de los profesores ha sido observado, no disponemos de datos fiables sobre la incidencia de cada uno de ellos en particular.

Condiciones organizacionales que influyen sobre las emociones de los profesores

En esta sección del capítulo se resume la evidencia sobre aquellas condiciones organizacionales que influyen sobre las emociones de los profesores. Se identifican aquellas condiciones que, si se decidiera actuar sobre ellas, serían vehículos a través de los cuales podrían mejorar de manera indirecta los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el cuadro 1 se identifican las condiciones que tienen un efecto demostrable sobre las emociones de los profesores y, a través de esas emociones, sobre el tipo y la calidad de enseñanza-aprendizaje impartida en las aulas. En la columna izquierda se presentan las condiciones y en la columna derecha se identifican los estados emocionales con la que ha sido asociada empíricamente cada condición (números 1-17) o, en dos casos, los efectos sobre el desempeño docente de estudios que no identificaron los estados mediadores internos de los profesores [identificados con un asterisco (*)]. En el cuadro 1 aparecen cinco categorías generales de condiciones organizacionales, aquellas asociadas con el aula, la escuela, el distrito el estado y la sociedad en general. Las condiciones enumeradas dentro de cada una de estas categorías mayores están a su vez organizadas en once subcategorías.

Cuadro 1. *Condiciones organizacionales que influyen sobre las emociones de los profesores*

Condiciones organizacionales	Emociones de los profesores
Sala de clase	
Carga de trabajo	
Considerada justa o no	4, 5, 6
Carga total de alumnos	5, 7
Tamaño de la clase	7
Cantidad de trabajo administrativo	5
Carga de tareas no relacionadas con la docencia	7

(Sigue en la página siguiente)

(Viene de la página anterior)

Condiciones organizacionales	Emociones de los profesores
Tiempo total de trabajo y su distribución	5, *
Complejidad de la carga de trabajo	
Docencia en área de especialización o certificación	7
Niveles de logro escolar	7
Motivación/mala conducta (-) de los alumnos	3, 5, 6, 7
Autonomía/falta de autonomía respecto de decisiones relacionadas con el aula	4, 5, 6, 7
Atmósfera propicia para el aprendizaje	3
Disponibilidad de recursos pedagógicos, tales como libros de texto	7, *
Composición de la clase (diversidad de los alumnos/clases multinivel y de un solo nivel)	1, 5
Escuela	
Cultura	
Metas claras, explícitas y compartidas para evaluar el desempeño	2, 4
Percepción de conflicto de funciones (o claridad de funciones)	4
Atmósfera escolar positiva, amigabilidad del equipo escolar, ambiente disciplinario	1, 2, 3, 7
Sentido de comunidad / cultura de colaboración (o lo contrario–aislamiento)	1, 3, 4, 5
Entorno escolar seguro	3, 6
Altas expectativas respecto de los estudiantes	1
Prensa académica / ambiente que promueve los logros	1, 3
Percepción de realizar un trabajo significativo	4
Estructura	
Tiempo disponible para la preparación y la colaboración	1, 3
Oportunidad de trabajar en equipos (especialmente grupos relativamente pequeños)	3, 4
Oportunidades para el aprendizaje profesional permanente	4, 6,
Participación en la toma de decisiones	1, 2, 3, 5, 7
Ausencia de barreras para una docencia efectiva	1
Tamaño de la escuela (pequeño mejor que grande)	7
Ubicación de la escuela (urbana, menos deseable)	7
Calidad de las instalaciones	7
Integridad institucional (programas efectivos, estables)	4
Relaciones con la comunidad	
Reputación local de la escuela	3
Apoyo de la comunidad/relación con los apoderados	3, 7
Procedimientos operacionales de la escuela	
Calidad de la comunicación dentro de la escuela	3,
Adecuación de los planes de mejoramiento escolar con la percepción de los profesores acerca de las necesidades de la escuela	1, 2
Retroalimentación permanente a los grupos de trabajo escolares respecto de su desempeño	2,4
Aplicación flexible de las reglas	4, 5

(Sigue en la página siguiente)

(Viene de la página anterior)

Condiciones organizacionales	Emociones de los profesores
Distrito	
Prestación de servicios bien diseñados, por ejemplo: diferenciados para cada profesor	1
repartidos a lo largo del período de implementación del cambio	1
Promueve redes profesionales dentro de la escuela	1
Brinda apoyo para la entrega de contenidos pedagógicos	1
Sueldos de los profesores	3, 4, 7
Discusión sobre las prioridades	4
Presión por un cambio	5
Tamaño del distrito (mientras más pequeño, mejor)	7
Gobierno / Políticas	
Ritmo del cambio educacional y su manejo	3
Demandas adicionales de tiempo (por ejemplo, implementación de un nuevo currículo)	4
Políticas erráticas e insensibles que generan confusión e incertidumbre	7
Mayor rendición de cuentas públicas, incluida la realización de pruebas de medición de alto impacto	7
Sociedad en general	
Visión de la sociedad y de la comunidad sobre los profesores y su estatus	3, 7
Visiones negativas sobre la docencia en los medios de comunicación masiva	7
Otras oportunidades de empleo	7

Clave

1. eficacia docente individual
2. eficacia docente colectiva
3. satisfacción laboral

4. compromiso organizacional

5. estrés/colapso

6. ánimo

7. compromiso con la escuela o la profesión (retención/rotación)

*desempeño docente

Condiciones existentes en el aula

A nivel del aula, como lo indica el cuadro 1, tanto el volumen como la complejidad de la carga de trabajo tienen efectos sustanciales sobre las emociones de los profesores.

Carga de trabajo (volumen)

La actitud general de los profesores respecto de su carga de trabajo depende de sus percepciones respecto de seis otras características específicas de sus entornos de trabajo. El compromiso con sus escuelas, los sentimientos de estrés y el ánimo se ven afectados negativamente cuando (1) los profesores sienten que su carga de trabajo es injusta comparada con la de otros profesores en su misma escuela o en el distrito; (2) cuando el número de alumnos que están bajo su responsabilidad se vuelve excesivo; y (3) cuando el tamaño de sus clases les demanda una cantidad de tiempo no razonable para preparar sus lecciones y corregir pruebas, y afecta seriamente las posibilidades de entregar una enseñanza diferenciada a sus alumnos. Más aún, (4) cuando el excesivo trabajo administrativo (por ejemplo, llenar formularios, reunir información para terceros) y (5) la

carga de demandas no relacionadas con la docencia, tales como la supervisión en los pasillos, en los traslados en autobús escolar o durante los almuerzos tienden a reforzar los sentimientos de estrés de los profesores y a afectar negativamente su ánimo y su compromiso con la escuela y aumentan la posibilidad de que consideren seriamente la posibilidad de trasladarse a otra escuela o de cambiar de trabajo.

Complejidad de la carga de trabajo

La complejidad (o intensidad) de la carga de trabajo, tal como la perciben los profesores, influye sobre sus estados mentales de la misma manera que el volumen de la carga de trabajo. La satisfacción laboral también es afectada negativamente por la percepción de los profesores de tener que enfrentar una asignación docente excesivamente compleja. Estas percepciones de excesiva complejidad surgen cuando se pide a los profesores que enseñen en áreas de estudio para las que no están calificados o para las que se sienten poco preparados, y cuando los alumnos no son cooperadores y obtienen resultados relativamente malos. Sin embargo, la complejidad es percibida como más manejable cuando se les confiere a los profesores un grado significativo de autonomía sobre las decisiones relativas al aula, ya que eso les permite realizar su trabajo de la mejor manera en que ellos saben hacerlo. Hay una mayor capacidad de gestión cuando la atmósfera general de la escuela promueve el aprendizaje y cuando los recursos pedagógicos están a mano.

La evidencia (por ejemplo, Dibbon, 2004; Harvey y Spinney, 2000; Naylor y Schaefer, 2003) indica que, desde el punto de vista de los profesores, la complejidad o dificultad general de su trabajo se ve aumentada de manera significativa por factores tales como insuficiente tiempo de preparación, clases excesivamente grandes, y composición de los cursos, lo que incluye, por ejemplo, más alumnos con inglés como segunda lengua o con necesidades especiales. La percepción de complejidad en la carga de trabajo también está influida por la presencia de estudiantes disruptivos y por las necesidades no satisfechas de estudiantes, producto, por ejemplo, de recortes en la contratación de personal de apoyo, así como por la presencia de alumnos con necesidades especiales no detectados como tales. Las aspiraciones, los comportamientos y la actitud ante el estudio de los alumnos que resultan de entornos familiares disfuncionales influyen sobre las emociones de los profesores, al igual que las clases multigrado o de un solo grado, especialmente en el caso de los profesores de enseñanza básica. La ausencia de recursos adecuados para el aprendizaje y las asignaciones inapropiadas también causan sentimientos negativos en los profesores.

El trabajo de los profesores también se hace más complejo por un esquema desigual de demandas en su calendario. En un extremo, los períodos de vacaciones les significan un tiempo lujoso para planificar y preparar sus clases sin tener que lidiar al mismo tiempo con muchas otras demandas laborales. En el otro, como lo señala Dibbon (2004), muchos profesores dedican entre 24 y 28 horas adicionales

preparando y realizando reuniones de apoderados durante cada período de evaluación, además de realizar sus tareas regulares.

Entre esos dos extremos están las semanas “normales”, de aproximadamente 50 horas, de los profesores, cuya mitad de tiempo es dedicada a una intensa interacción interpersonal con clases llenas de niños muy diversos. Todas las cosas que los profesores hacen, esa función central de la docencia, es una de las fuentes principales de estrés para los profesores, en gran medida por la enorme cantidad de tareas específicas que implica desarrollar bien esa función (Harvey y Spinney, 2000).

Condiciones existentes en las escuelas

En el cuadro 1 se muestran cuatro conjuntos de condiciones laborales que tienen una influencia significativa en las emociones de los profesores –culturas escolares, estructuras, relaciones con la comunidad y procedimientos operativos.

Culturas de las escuelas

Esta condición escolar tiene efectos significativos sobre las siete emociones de los profesores. Las culturas escolares en las cuales las metas para los profesores son claras, explícitas y compartidas contribuyen cada vez más a las vidas afectivas de los profesores; éstos logran encontrar significativo su trabajo (por ejemplo, metas claras y moralmente inspiradoras); hay poco conflicto en las mentes de los profesores respecto de lo que se espera de ellos; y se promueve la colaboración entre los profesores. Una atmósfera colegiada en la escuela también genera sentimientos positivos en los profesores acerca de su trabajo.

La forma en que la escuela maneja la conducta de los alumnos es también un factor importante. A nivel de la escuela, el manejo de la conducta puede tener efectos significativos sobre el tiempo requerido por los profesores individuales para esta tarea, lo que les permite dedicar ese tiempo a sus tareas pedagógicas. Por lo tanto, hay una relación plausible entre esta condición y el desempeño tanto de los profesores como de los alumnos. Sabemos, por ejemplo, que el tiempo dedicado a la entrega de contenidos pedagógicos es uno de los factores que más explica la variación en los logros escolares. Y varios estudios señalan que los reiterados esfuerzos individuales de los profesores para lidiar con la mala conducta de los alumnos tienen efectos sobre el grado de satisfacción, el estrés, el ausentismo y el desgaste de los profesores. Estos efectos negativos mejoran sustancialmente cuando los administrativos y los profesores establecen y aplican de manera consistente las reglas para manejar la conducta de los alumnos en toda la escuela. Análisis recientes de los datos de la prueba PISA 2003, reunidos por la OCDE en varios países desarrollados, indican que el clima disciplinario en las escuelas es uno de los cuatro principales predictores del aprendizaje escolar.

Los profesores también responden positivamente cuando las escuelas valoran y apoyan su seguridad y la seguridad de sus alumnos, y cuando hay altas expectativas respecto de los alumnos y una fuerte presión académica evidente para los alumnos y los profesores en toda la escuela.

Estructuras de las escuelas

El principal propósito de las estructuras escolares es posibilitar el desarrollo y la permanencia de culturas que apoyen el trabajo de los profesores y el aprendizaje de los alumnos. No todas las estructuras son alterables –al menos no fácilmente y en el corto plazo. Tal es el caso, en particular, del tamaño y de la ubicación de la escuela. Cierta evidencia indica que las emociones positivas y el buen trabajo de los profesores están asociados con escuelas relativamente pequeñas localizadas en zonas suburbanas, en lugar de zonas urbanas. Pero no es mucho lo que puede hacerse respecto del tamaño y de la ubicación de las escuelas, aun cuando actualmente las “escuelas dentro de las escuelas” son la respuesta común a la existencia de grandes estructuras escolares. La Fundación Gates en Estados Unidos está gastando una gran cantidad de recursos para reducir el número de escuelas secundarias muy grandes.

Sin embargo, todos los otros atributos estructurales de las escuelas asociados con las emociones de los profesores son potencialmente bastante maleables y pueden fácilmente contrapesar los efectos negativos de las escuelas de mayor tamaño y de las localizaciones urbanas. Las contribuciones positivas a los estados mentales de los profesores (eficacia, satisfacción, compromiso, menor estrés, compromiso) y las prácticas declaradas se asocian con estructuras que brindan oportunidades a los profesores para colaborar entre ellos, como los tiempos para planificar en común. Los efectos positivos sobre los estados mentales de los profesores también se asocian con el tiempo para prepararse adecuadamente para la entrega de contenidos pedagógicos en el aula.

Los profesores asocian los sentimientos positivos sobre su trabajo con acceso a un desarrollo profesional de calidad (véase, por ejemplo, Hirsch, 2004). Las oportunidades de aprendizaje para los profesores pueden hallarse en varias fuentes adicionales a la escuela. Pero la escuela es una fuente potencialmente rica de aprendizaje profesional, dependiendo de su estructura y cultura. Sus metas son una fuente legítima de orientación para el aprendizaje profesional; sus alumnos proveen los desafíos singulares a los que cualquier aprendizaje nuevo debe responder; y sus recursos establecen condiciones limítrofes respecto de la expresión de cualquier aprendizaje nuevo. Las formas de desarrollo profesional que más contribuyen al aprendizaje docente permanente son los grupos de estudio, las instancias de *coaching* y tutoría, las redes que permiten a los profesores averiguar de manera conjunta acerca de los problemas que los aquejan, y la inmersión en actividades de investigación con los alumnos (véase, por ejemplo, Loucks-Horsley, Hewson, Love, y Stiles, 1998).

El empoderamiento, la participación en decisiones que atañen a la escuela y otras formas de ejercer control sobre su trabajo son también condiciones laborales clave para los profesores. Las interpretaciones sobre la importancia del empoderamiento, la autonomía en la realización de tareas y la discrecionalidad están en la base de las teorías sobre desempeño en el lugar de trabajo, de Hackman y Oldham (1975), y Gecas y Schwalbe (1983). La autonomía y la discrecionalidad, según esas teorías, promueven el compromiso al “transformar a las personas en los principales agentes causales en su propio desempeño” (Rosenholtz y Simpson, 1990, p. 244).

Las instalaciones físicas que permiten a los profesores desarrollar el tipo de pedagogía que ellos consideran más efectiva incrementan el compromiso de los profesores con sus escuelas y su deseo de permanecer en la profesión (Hirsch, 2004). El compromiso de los docentes o su retención también se ven potenciados cuando la escuela dispone de programas bien desarrollados y estables sobre los cuales innovar cuando se presentan nuevos desafíos.

Relaciones con la comunidad

Un tercer conjunto de condiciones escolares –las relaciones con la comunidad– influyen sobre la satisfacción laboral de los profesores y sobre la probabilidad de que los profesores permanezcan en la escuela y en la profesión.

Entre los elementos que pueden contribuir positivamente en este ámbito figuran una reputación positiva de la escuela en la comunidad local y un apoyo sustantivo de los padres y de la comunidad en general a los esfuerzos y las pautas de la escuela (Naylor y Schaefer, 2003).

Procedimientos operativos de las escuelas

Finalmente, a nivel de la escuela, hay tres condiciones que, de manera conjunta, influyen sobre el sentimiento de eficacia individual y colectiva de los profesores y sobre su satisfacción laboral y compromiso organizacional. Estas condiciones son: la calidad de la comunicación en la escuela, el grado de sintonía entre los planes de mejoramiento de la escuela y las visiones de los profesores respecto de cuáles deberían ser las prioridades de la escuela. La evidencia también destaca el valor de brindar retroalimentación regular a los grupos de trabajo escolar sobre el foco y la calidad de sus progresos.

Condiciones en el distrito

Hay nueva evidencia acerca de unas pocas pero importantes condiciones sobre las cuales los distritos tienen un control significativo o preponderante. Estas condiciones, como se indica en el cuadro 1, influyen sobre la eficacia individual, la satisfacción laboral, el compromiso organizacional, el estrés y el ánimo de los profesores.

Tal vez la condición laboral de mayor influencia sobre los profesores, a nivel distrital, es el acceso a un desarrollo profesional significativo. Es probable encontrar una considerable variación entre distritos para esta condición laboral y hay motivos para creer que muchos distritos requieren considerables mejoras. Segundo, los sueldos de los profesores, generalmente bajo control distrital, tienen efectos significativos sobre los estados mentales y afectivos de los profesores, pese al hecho de que los profesores son uno de los grupos ocupacionales más altruistas. Los sueldos tienen un impacto significativo sobre los sentimientos de los profesores cuando son notoriamente inferiores a los sueldos de los profesores de otros distritos.

Tercero, los distritos son también una fuente frecuente de cambio –nuevos cursos, pautas, estándares, formas de evaluación escolar, y otros– ya sea de manera independiente o como una extensión del gobierno provincial. Tanto las características como el ritmo de ese cambio pueden transformarse en una fuente significativa de estrés para los profesores. Tal es el caso cuando los cambios son resueltos sin consultar a los profesores y en la práctica chocan con aquello que los profesores creen que tendrían que ser las prioridades. Los profesores también experimentan niveles disfuncionales de estrés cuando creen que los plazos fijados para realizar los cambios a nivel de distrito son irrisoriamente breves. Estos cambios también requieren un tiempo adicional de parte de los profesores: tiempo para las adaptaciones necesarias y para introducirlos adecuadamente en el aula. Finalmente, las estructuras distritales amplias (al igual que las estructuras a nivel de escuela y de aula) generalmente tienen menos capacidad de brindar condiciones laborales útiles para los profesores que una asignación de recursos diferenciada para apoyar las iniciativas específicas de mejoramiento escolar a nivel de escuela y de aula.

Condiciones en el entorno exterior

El entorno exterior incluye, para efectos de este estudio, el ámbito de las políticas públicas, creado ya sea por el gobierno electo o por su burocracia educativa y las fuerzas sociales.

Ámbito de las políticas educativas

Al igual que los distritos, los gobiernos locales y sus departamentos de educación son muchas fuentes de cambio sustancial a través de la aplicación de nuevas políticas y pautas. La satisfacción laboral, el compromiso organizacional y el compromiso permanente con la escuela o la profesión de los profesores se ven seriamente afectados cuando el ritmo de los cambios externos parece ir muy rápido y cuando estos cambios demandan mucho tiempo adicional de éstos para entenderlos e implementarlos. Estas mismas emociones de los profesores se ven desafiadas cuando los cambios impuestos desde afuera parecen erráticos o que no responden a aquello que los profesores consideran como las reales necesidades de las escuelas y de los alumnos.

Es muy probable que muchos de esos cambios sean percibidos de esa manera (véase, por ejemplo, Leithwood, Jantzi, y Steinbach, 2002). Entre las políticas públicas más populares de la última década figuran aquellas que apuntan a volver a las escuelas más públicamente responsables de los aprendizajes escolares. Aun cuando muchas de esas políticas parecen bien intencionadas, las regulaciones y prácticas asociadas a ellas generalmente atentan contra la autonomía de los profesores. De diversas maneras estas políticas también limitan la utilización de la pericia de los profesores, por ejemplo, estableciendo una serie importante de estándares curriculares muy específicos; introduciendo pruebas de alto impacto que miden un conjunto relativamente pequeño de resultados escolares; respaldando un número reducido de estrategias docentes que deben ser implementadas por todos los profesores; y, en el caso del Reino Unido, por ejemplo, pauteándoles, de manera más marcada, las actividades relacionadas con la lecto-escritura y las matemáticas que deben realizarse en el aula (véase, por ejemplo Earl, Watson, Levin, Leithwood, y Fullan, 2003). Estas políticas están fuertemente asociadas con las intenciones y decisiones reales de los profesores de abandonar la profesión. Más aún, la implementación de esas reformas ha sido citada como causa de una menor satisfacción laboral, colapso de los profesores y estrés laboral (Dworkin, 1997).

Un importante componente de las recientes iniciativas de reforma orientadas a una mayor rendición de cuentas ha sido el desarrollo y el uso de estándares de docencia. En una extensa reseña sobre la evidencia disponible en Estados Unidos, Darling-Hammond (2001) concluye que los nuevos estándares de docencia a lo largo de la última década se han traducido en la necesidad de que los profesores enseñen “contenidos mucho más desafiantes a un grupo mucho más diversificado de aprendices” (p. 751). Estas capacidades, señala, sólo pueden ser adquiridas de manera amplia por el cuerpo docente a través de mayor inversión en preparación y desarrollo. “Estos estándares cambian la naturaleza del trabajo docente y del conocimiento, planteando un currículo más activo, integrado e intelectualmente desafiante para todos los alumnos, no sólo aquellos académicamente más capaces” (2001, p. 751). Los profesores tienen que tener más destrezas en material de docencia diagnóstica, con múltiples vías de aprendizaje, para que los alumnos que tienen dificultades obtengan la ayuda que necesitan o para salir adelante. Algunas reformas también amplían los temas con que los profesores se enfrentan fuera del aula; éstos incluyen, entre otros, el desarrollo curricular, la evaluación del desempeño de los alumnos, brindar *coaching* y tutoría a sus colegas, y trabajar más de cerca con las familias y los grupos comunitarios.

Las normas y valores en las escuelas que alientan a los profesores a colaborar en el diseño de los contenidos pedagógicos y en la planificación de un conjunto coherente de experiencias para los alumnos han sido considerados desde hace mucho tiempo entre las características más importantes de las escuelas efectivas (Hargreaves, 1992; Little, 1982). La colaboración está muy asociada con un sentido de eficacia colectiva y es difícil imaginar esta eficacia cuando no existen experiencias de colaboración para los profesores.

La ausencia de una cultura de colaboración ha sido generalmente entendida como una cultura del aislamiento (Feiman-Nemser y Floden, 1986). Pero el aumento de las pruebas realizadas a los alumnos y las exigencias de rendición de cuentas han creado otra alternativa –una cultura de la competencia entre los profesores basada en los puntajes de sus alumnos– bajo condiciones particulares. Más aún, este entorno competitivo es generalmente una fuente de enorme estrés para los profesores.

Fuerzas sociales

Tres condiciones que van más allá del entorno “oficial” de la educación pública tienen un importante efecto sobre la satisfacción de los profesores y su compromiso permanente con su profesión. Estas condiciones, difíciles de cambiar para los profesionales de la educación, incluyen visiones de la comunidad acerca de la docencia y su estatus, cómo esas visiones son reflejadas en los medios de comunicación y oportunidades alternativas de empleo.

Las primeras dos fuerzas sociales que tienen efecto sobre los profesores son visiones negativas sobre la docencia por parte de los miembros de la comunidad y visiones de los medios de comunicación sobre el rubro docente. Estas dos fuerzas erosionan significativamente la satisfacción laboral de los profesores e incrementan las posibilidades de que abandonen la profesión. La opinión pública sobre las escuelas tiene influencia sobre el ánimo de los profesores; los profesores a veces citan opiniones sobre la docencia que aparecen en los periódicos cuando comentan el poco apoyo que reciben de los apoderados (Dworkin, 1997).

Las oportunidades de empleo alternativas son una tercera fuerza social que afecta a los profesores. Estas oportunidades aumentan cada vez más las posibilidades de que los profesores abandonen la profesión, aun cuando esas oportunidades no están igualmente disponibles para todos los profesores. Por ejemplo, los profesores capacitados en matemáticas y ciencias estaban en condiciones claramente más ventajosas para aprovechar oportunidades de empleo en el sector de la tecnología de la información que se expandió tan rápidamente durante los años noventa.

Prácticas de liderazgo de los directivos que influyen sobre las emociones de los profesores

Un cuerpo de evidencia elocuente muestra que el liderazgo de los directores tiene una gran influencia (a través de las condiciones que ayudan a crear en sus organizaciones escolares) en cómo los profesores se sienten en relación a su trabajo y el impacto de esos sentimientos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. En efecto, ésta es probablemente la forma más poderosa y “natural” en que los directores contribuyen a los aprendizajes escolares.

Esto amerita una explicación. Gran parte del énfasis en la literatura sobre liderazgo de los últimos veinte años, generalmente bajo el paraguas del “liderazgo pedagógico”, ha conminado a los directores a involucrarse estrechamente en la entrega de contenidos de los profesores en el aula. Especialmente en las escuelas más grandes y aquellas que ofrecen los tipos de currículos diversificados comunes en las escuelas secundarias, este llamado nunca ha pasado de ser sino un sueño apasionado e irrealista, incluso para los directores más concienzudos. Choca con las inevitables demandas que tienen los directores en términos de tiempo, atención y recursos profesionales. Corresponde a la imagen del director como “superhéroe” educativo. Puede que exista un par de especímenes como esos, pero ciertamente escasean. En general tenemos que operar con personas más inteligentes que el común de la gente, muy dedicados e increíblemente esforzados en su trabajo, pero que en ningún caso saben caminar sobre el agua.

Lo que estos directores son capaces de hacer es lo que los líderes efectivos hacen en la mayoría de las organizaciones. Por ejemplo, modifican las estructuras organizacionales para ayudar a que los colegas trabajen de manera más productiva, aseguran el acceso a un adecuado desarrollo profesional del equipo educativo, forman grupos dentro del equipo administrativo para solucionar los problemas, crean un plan de acción para darle una orientación al trabajo de la organización y asignan recursos para apoyar las prioridades de la organización. Los líderes efectivos hacen estas cosas de una forma que contribuye a un clima de confianza y compromiso con un propósito común. Los directores, que trabajan en el rol de gestión intermedia interpersonalmente más intenso en el planeta, realizan todas estas cosas a la vez que cumplen con mandatos externos que a veces chocan con necesidades locales, como responder a demandas de apoderados no razonables (cada escuela cuenta con un par), encontrar reemplazos para colegas embarazadas, lidiar con amenazas de bombas, llevar alumnos lesionados a servicios de urgencia y una lista infinita de problemas predecibles que ocurren en momentos impredecibles e invariablemente inconvenientes.

Los directores viven una vida increíblemente dinámica en sus escuelas y los sentimientos de los profesores acerca de su propio trabajo dependen de manera significativa de cómo los directores viven esa vida. El buen humor, la sensibilidad emocional, la apertura ante nuevas ideas, las demostraciones de cuidado hacia el equipo educativo y los alumnos, la confianza, las expresiones de optimismo —todas estas maneras de realizar su labor son muy relevantes para los sentimientos de los profesores acerca de su trabajo y la escuela (Day y Leithwood, en imprenta). En el cuadro 2 se resume la evidencia disponible sobre prácticas de los directores que influyen sobre las emociones de los profesores, se entrega una mayor especificidad acerca de la forma en que trabajan los directores para generar condiciones organizacionales y promover emociones positivas en los profesores. Estas prácticas han sido agrupadas en cuatro conjuntos de prácticas nucleares que figuran en un modelo

desarrollado a partir de reseñas recientes sobre evidencia sobre liderazgo efectivo (por ejemplo, Leithwood y Jantzi, 2005; Leithwood y Riehl, 2005). Las prácticas centrales apuntan a establecer directrices, desarrollar a las personas, rediseñar la organización y manejar el programa de estudios.

Establecer directrices

Dos prácticas de los directores relacionadas con establecer directrices influyen de manera significativa sobre el estrés, el sentido de eficacia individual y el compromiso organizacional de los profesores. Una de estas prácticas –ayudar al equipo educativo a desarrollar un sentido inspirador y compartido de propósito– potencia el trabajo de los profesores, mientras que fijar (y expresar) expectativas irracionales tiene efectos muy negativos.

Desarrollar a las personas

La mayoría de las prácticas de los directores que influyen sobre los estados de ánimo de los profesores están clasificadas en el cuadro 2 bajo el rótulo “desarrollar a las personas”. Estas prácticas incluyen, entre otras, actuar colegiadamente, ser considerado y brindar apoyo; escuchar las ideas de los profesores y buscar, en términos generales, el bienestar de los docentes. Proteger a los profesores de distracciones a su trabajo pedagógico, reconocer y premiar el trabajo bien hecho, y entregar retroalimentación positiva a los profesores acerca de su trabajo también constituyen condiciones laborales para los profesores. Adicionalmente, los directores apoyan el trabajo de los profesores cuando les brindan un espacio de discrecionalidad, distribuyen el liderazgo dentro de la escuela y “practican lo que predicán” (por ejemplo, desarrollar adecuados valores y prácticas).

Cuadro 2. *Prácticas de liderazgo de los directivos que influyen sobre las emociones de los profesores*

Prácticas de liderazgo	Emociones del profesor
Fijar rumbos	
Desarrollar e inspirar un sentido común del rumbo a seguir	1, 4
Expresar expectativas no razonables (-)	5
Desarrollar a las personas	
Brindar apoyo	1, 3, 4, 5, 6, 7
Proteger a los profesores de situaciones disruptivas	1, 4
Darle a los profesores autonomía respecto de las decisiones que toman en el aula	1, 4
Inspirar valores y prácticas adecuados	1
Premiar a los profesores por el trabajo bien hecho	1, 3, 4, 6
Ser considerado(a)	4
Entregar retroalimentación al trabajo individual y grupal	2, 4
Distribuir el liderazgo/incorporar a los profesores en la toma de decisiones	2, 4
Escuchar a los profesores/estár abierto(a) a las sugerencias de los profesores/ actuar de manera colegiada	2, 4
Buscar el bienestar de los profesores	4

(Sigue en la página siguiente)

(Viene de la página anterior)

Prácticas de liderazgo	Emociones del profesor
Diseñar la organización	
Aplicación flexible de las reglas	1, 3, 4, 5, 6, 7
Manejar el programa de estudios	
Brindar orientación pedagógica	2, 6
Buscar maneras creativas de mejorar la entrega de contenidos pedagógicos	
Brindar recursos a los profesores	1, 5, 6
Minimizar el desorden de los alumnos	1, 3, 6
Otras prácticas	
Influir en las decisiones del distrito	1, 2, 4
Comunicarse de manera efectiva	4, 6
Actuar de manera amistosa	4
Comportamiento inconsistente (-)	5
Incapacidad de concretar las decisiones (-)	5

Clave

1. eficacia docente individual
2. eficacia docente colectiva
3. satisfacción laboral
4. compromiso organizacional
5. estrés/colapso
6. ánimo
7. compromiso con la escuela o la profesión (retención/rotación)

Rediseño de la organización

En esta categoría de prácticas de liderazgo, la evidencia identificó la aplicación flexible de las reglas por parte del director como un elemento que tienen consecuencias significativas sobre las emociones de los profesores.

Manejo del programa de estudios

La evidencia sobre esta categoría de prácticas identificó el brindar orientación pedagógica ya sea a través de un procedimiento formal o, más importante, de muchas maneras informales y frecuentes, como, por ejemplo, sumarse a iniciativas conjuntas con los profesores para encontrar formas creativas de mejorar la entrega de contenidos pedagógicos. Brindar recursos a los profesores y minimizar el desorden de los alumnos son también condiciones de trabajo muy valoradas que los directores están en condiciones de entregar.

Otras prácticas

Hubo cuatro prácticas influyentes de los directores que surgieron en esta reseña que no pudieron ser fácilmente clasificadas dentro de los cuatro grupos de tareas centrales de liderazgo. Se detectó que cuando los directores actúan de manera amistosa y son capaces de influir sobre las decisiones de los administrativos del distrito

para beneficiar al colegio esto tiene efectos positivos sobre la eficacia individual y colectiva de los profesores, su compromiso organizacional y su estrés. El comportamiento inconsistente de parte de los directores y su frecuente fracaso en materializar decisiones se tradujo en estrés para los docentes.

Conclusión

Sería fácil sentirse abrumado por la evidencia reseñada en este capítulo. Si usted fuera un líder escolar, por ejemplo, puede que las condiciones elegidas para mejorar su escuela parezcan muy complicadas. Pero los líderes influyen sobre estas condiciones cada día, deliberadamente o de manera incidental. Una manera de simplificar la aparente nebulosa de opciones es encontrar una guía coherente para la práctica del liderazgo en aras del mejoramiento escolar. El cuadro 2 ofrece un punto de partida para esa coherencia. Las categorías generales de prácticas utilizadas para codificar la evidencia sobre liderazgo relevante en el ámbito de las emociones surgió de una síntesis de evidencia reciente sobre lo que hacen los líderes educativos exitosos en muchos contextos diferentes (véase, por ejemplo, Leithwood y Riehl, 2005). Esta clasificación de las prácticas exitosas tiene mucho respaldo teórico. Por ejemplo, Hollinger y Heck (1998) denominaron sus categorías de prácticas exitosas “propósitos”, “personas” y “estructuras y sistemas sociales”. Conger y Kanungo (1998) hablan de “estrategias para generar una visión”, “estrategias para construir eficacia” y “estrategias para cambiar contextos”. Naturalmente, dentro de cada una de esas categorías generales hay varias competencias, orientaciones y consideraciones más específicas. Por ejemplo, la mayoría de las 21 responsabilidades específicas del liderazgo de Waters, Mariano y McNulty (2003) que contribuyen al aprendizaje escolar pueden hallarse dentro de estas categorías.

Las categorías utilizadas en el cuadro 2 reflejan tanto el modelo transformacional como el pedagógico del liderazgo educativo; estos dos modelos son los más frecuentemente invocados como ideal en muchos países actualmente. Aunque ambos han sido blanco de críticas, gran parte de estas críticas desaparece cuando ambos modelos son combinados y se especifican las prácticas asociadas con cada una, como aparece en el cuadro 2. En efecto, la evidencia sugiere que, aunque sean llevadas a la práctica por superintendentes, directores, profesores u otros, estas categorías apuntan a prácticas utilizadas por los líderes exitosos en la mayoría de los contextos. No se requiere de manera constante todas estas prácticas; algunas pueden resultar más importantes que otras en determinados momentos. Pero hay suficiente evidencia reunida acerca de su valor en diferentes entornos y circunstancias como para considerarlas “elementos básicos” de un liderazgo exitoso para el mejoramiento escolar. Estos elementos básicos también deben ser considerados “necesarios pero no suficientes”, ya que el liderazgo exitoso es muy sensible a las demandas de cada escuela y de cada distrito en particular. Por lo tanto, se necesitan más que los elementos

básicos para tener éxito. Pero no menos. Los directores que ejercen estas prácticas básicas con habilidad y de manera oportuna pueden estar seguros de que obtendrán una respuesta emocional positiva de la mayoría de sus profesores.

Bibliografía

- Anderson, R., Greene, M., & Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement, *Alberta Journal of Educational Research*, 34(2), 148-165.
- Angle, H. L., & Perry, J. L. (1981). An empirical assessment of organizational commitment and organizational effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 26.
- Bandura, A. (1996). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bateman, T., & Strasser, S. (1984). A longitudinal analysis of the antecedents of organizational commitment, *Academy of Management Journal*, 27(1), 95-112.
- Black, S. (2001). Morale matters: When teachers feel good about their work, research shows, student achievement rises. *American School Board Journal*, 188(1), 40-43.
- Blasé, J. J., & Greenfield, W. (1985). How teachers cope with stress: How administrators can help. *The Canadian Administrator*, 25(2), 1-5.
- Briggs, L. D., & Richardson, W. D. (1992). Causes and effects of low morale among secondary teachers. *Journal of Instructional Psychology*, 19(2).
- Buckley, J., Schneider, M., & Shang, Y. (2005). Fix it and they might stay: School facility quality and teacher retention in Washington, D.C. *Teachers College Record*, 107(5), 1107-1123.
- Byrne, B. M. (1991). Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary and university educators. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 197-209.
- Cunningham, W. J. (1983). Teacher burnout - solutions for the 1980s: A review of the literature. *The Urban Review*, 15(1), 37-49.
- Curran, D. (2000). The causal order of job satisfaction and organizational commitment in models of employee turnover. *Human Resources Management Review*, 9(4), 495-524.
- Darling-Hammond, L. (2001). Standard setting in teaching: changes in licensing, certification, and assessment. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 751-776). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Dibbon, D. (2004). *It's about time: A report on the impact of workload on teachers and students*. St. Johns, NL: Memorial University of Newfoundland.
- Dworkin, A. G. (1987). *Teacher burnout in the public schools: Structural causes and consequences for children*. Albany, NY: SUNY Press.
- Dworkin, A. (1997). Coping with reform: The intermix of teacher morale, teacher burnout, and teacher accountability. In B. Biddle, T. Good & I. Goodson (Eds.), *International Handbook of Teachers and Teaching* (pp. 459-498). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Press.
- Earl, L., Watson, N., Levin, B., Leithwood, K., & Fullan, M. (2003). *Watching and learning 3: Final report of the external evaluation of England's National Literacy and Numeracy Strategy*. Toronto, ON: OISE/University of Toronto.

- Esselman, M., & Moore, W. (1992). *In search of organizational variables which can be altered to promote an increased sense of teacher efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Farber, B., & Miller, J. (1981). Teacher burnout: A psycho-educational perspective. *Teachers College Record*, 83(2), 235-243.
- Feiman-Nemser, S., & Floden, R. (1986). The cultures of teaching. In M. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching (Third Edition)* (pp. 505-526). New York: Macmillan Publishing.
- Gecas, V., & Schwalbe, M. L. (1983). Beyond the looking-glass self: Social structure and self-efficacy based self-esteem. *Social Psychology Quarterly*, 46(2), 77-88.
- Glickman, C., & Tamashiro, R. (1982). A comparison of first year, fifth year, and former teachers on efficacy, ego development, and problem solving. *Psychology in Schools*, 19, 558-562.
- Goddard, R. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 467-476.
- Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17, 807-818.
- Goddard, R., Hoy, W., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measurement and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Hackman, J., & Oldham, G. (1975). Development of the job satisfaction survey. *Journal of Applied Psychology*, 60, 159-170.
- Hargreaves, A. (1992). Time and teachers' work: An analysis of the intensification thesis. *Teachers College Record*, 94, 87-108.
- Harvey, A., & Spinney, J. (2000). *Life on & off the job: A time study of Nova Scotia teachers*. Halifax, NS: Saint Mary's University Time-Use Research Program.
- Hirsch, E. (2004a). *Listening to the experts: A report on the 2004 South Carolina teacher working conditions survey*. Chapel Hill, NC: The Southeast Center for Teaching Quality.
- Hirsch, E. (2004b). *Teacher working conditions are student learning conditions: A report to Governor Mike Easley on the 2004 North Carolina teacher working conditions survey*. Chapel Hill, NC: The Southeast Center for Teaching Quality.
- Hoy, W., & Ferguson, J. (1985). A theoretical framework and exploration of organizational effectiveness of schools, *Educational Administration Quarterly*, 21, 117-13.
- Koch, J., & Steers, R. (1978). Job attachment, satisfaction and turnover among public sector employees. *Journal of Vocational Behaviour*, 12, 119-128.
- Kushman, J. (1992). The organizational dynamics of teacher workplace commitment: A study of urban elementary and middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 28(1), 5-42.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). *A review of transformational school leadership research, 1996-2005*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (2002). School leadership and teachers' motivation to implement accountability policies. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 94-119.

- Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What we know about successful school leadership. In W. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A new agenda: Directions for research on educational leadership* (pp. 22-47). New York: Teachers College Press.
- Leithwood, K., Seashore-Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: A review of research for the Learning from Leadership Project*. New York: The Wallace Foundation.
- Little, J. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*, 19, 325-340.
- Locke, E. (1976). The nature and causes of job satisfaction, In M. Durnell (Ed.) *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1349). Chicago, IL: Rand-McNally.
- Loucks-Horsley, S., Hewson, P., Love, N., & Stiles, K. (1998). *Designing professional development for teachers of science and mathematics*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Macdonald, D. (1999). Teacher attrition: A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 15, 835-848.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). A scale measure to assess experienced burnout: The Maslach burnout inventory. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Mathieu, J., & Zajac, D. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108(2), 171-194.
- Matsui, J. (2005). *ETFO worklife study: The worklife attitudes of Ontario public elementary teachers*. Toronto, ON: James Matsui Research.
- Miskel, C., & Ogawa, R. (1988). Work motivation, job satisfaction and climate, In N. Boyan (Ed.). *Handbook of Research on Educational Administration* (pp. 279-304). New York: Longman.
- Mowday, R., Steers, R., & Porter, L. (1979). The measurement of organizational commitment, *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224-247.
- Naylor, C., & Schaefer, A. (2003). *Worklife of British Columbia teachers: A compilation of BCTF research reports on working and learning conditions in 2001*. Vancouver, BC: British Columbia Teachers' Federation.
- Organ, D. (1990). The motivational basis of organizational citizenship behavior. *Research in Organizational Behavior*, 12, 43-72.
- Ostroff, C. (1992). The relationship between satisfaction, attitudes and performance: An organizational level analysis. *Journal of Applied Psychology*, 77, 963-974.
- Rafferty, M. (2002). The effects of teacher morale on teacher turnover rates. From http://www.shsu.edu/~edu_elc/journal/Issue2/Rafferty.pdf
- Reyes, P., & Imber, M. (1992). Teachers' perceptions of the fairness of their workload and their commitment, job satisfaction, and morale: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5(3), 291-302.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.
- Rosenholtz, S., & Simpson, C. (1990). Workplace conditions and the rise and fall of teachers' commitment. *Sociology of Education*, 63(4), 241-257.
- Ross, J. A. (1992). The antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Brophy (Ed.), *Advance in research on teaching* (Vol. 7, pp. 49-74). Greenwich, CT: JAI Press.

- Stockard, J., & Lehman, M. (2004). Influences on the satisfaction and retention of 1st-year teachers: The importance of effective school management. *Educational Administration Quarterly*, 40(5), 742-771.
- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student achievement: The relationship between collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3, 187-207.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Williams, L., & Hazer, J. (1986). Antecedents and consequences of satisfaction and commitment in turnover models: A reanalysis using latent variable structural equation methods. *Journal of Applied Psychology*, 71(2), 219-231.
- Wright, T., & Bonett, D. (2002). The moderating effects of employee tenure on the relation between organizational commitment and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87(6), 1183-1190.
- Zigarelli, M. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools research. *Journal of Educational Research*, 90(2), 103-110.