

Presentación:

Avances recientes sobre el liderazgo escolar en países anglófonos

Charles Slater*
California State University Long Beach

Patricia Silva
Universitat Autònoma de Barcelona

Serafín Antúnez
Universitat de Barcelona

Los estudios sobre el liderazgo escolar están teniendo un desarrollo creciente en los últimos años. El interés por comprender y analizar sus características, estilos, procesos y efectos ha movilizado a numerosos especialistas y grupos de investigación en países y contextos diferentes. Animados por esa inquietud, los autores de este artículo, de las Universidades de Barcelona, Autónoma de Barcelona y de California, nos propusimos compartir conocimientos y profundizar en su estudio durante el período sabático del profesor Charles Slater en la Universidad de Barcelona en el curso 2012-2013.

Pudimos compartir, además de varias investigaciones, la participación en talleres y seminarios internacionales. En uno de ellos se planteó la necesidad de establecer una mayor comunicación entre países anglófonos e hispanohablantes. Se constató que existen múltiples investigaciones y experiencias prácticas sobre este campo, tanto en países de habla hispana como de habla inglesa, pero que se adolece de un conocimiento recíproco suficiente de los trabajos de unos y otros. Dado que el intercambio de información internacional es necesario para desarrollar este objeto de estudio, buscamos maneras de favorecer la comunicación entre grupos lingüísticos para llegar a un público que, tal vez y por diferentes motivos, no pueden acceder a las aportaciones en forma de artículos de revistas que no están en su idioma o cuyas traducciones podrían tardar varios años en llegar.

Coincidimos en el mismo propósito con la Dirección de la *REICE-Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* quien nos pidió elaborar y publicar el contenido de esta edición especial. Se pretende con ella dar a conocer y compartir artículos prominentes recientes de revistas de habla inglesa. Considerando que REICE es una publicación muy respetada tanto en España como en Latinoamérica y que llega a un gran número de lectores, aceptamos con gusto la responsabilidad y la tarea de ser coeditores de esta edición especial que ahora presentamos.

Para reunir los artículos pedimos a los miembros del *International Study of Principal Preparation* (Estudio Internacional de Preparación de Directores) que nos facilitaran publicaciones importantes en inglés en el campo de la Administración Educativa. Nos recomendaron doce, todas ellas reconocidas, que reúnen producciones destacadas y que garantizan un proceso de evaluación ciega. Contactamos con sus editores para solicitar su participación y les pedimos que escogieran los 2 ó 3 artículos que consideraran de

*Contacto: charles.slater@csulb.edu

mayor importancia sobre el liderazgo escolar, relacionándolo con la innovación y la mejora educativa. Diez editores aceptaron participar. Nosotros, los coeditores, seleccionamos a continuación un artículo por revista para su posterior traducción y publicación. Nos basamos en la importancia del artículo y en su relevancia para España e Iberoamérica. También tuvimos en cuenta la claridad de la redacción, la pertinencia, calidad de sus métodos y la profundidad de sus análisis.

Los artículos provienen de las siguientes revistas:

- ✓ *Educational Administration Quarterly*
- ✓ *Educational Management Administration & Leadership*
- ✓ *Management in Education*
- ✓ *Journal of Scholarship & Practice*
- ✓ *Leading and Managing (L&M)*
- ✓ *School Leadership & Management*
- ✓ *Journal of Educational Administration*
- ✓ *The International Journal of Educational Management*
- ✓ *Journal of School Leadership*
- ✓ *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice.*

Nuestra perspectiva

Al seleccionar los artículos consideramos también nuestra experiencia trabajando en España, México y Estados Unidos y nuestras recientes investigaciones sobre el liderazgo de los directores en España. Tuvimos especial interés en el liderazgo innovador, que tiene el potencial de beneficiar a los estudiantes y favorecer a la comunidad (Giles, Jacobson, Johnson y Ylimaki, 2011; Møller, Eggen, Fuglestad, Langfeldt, Presthus, Stjernstrøm y Vedøy, 2007; Pont, Nusche y Moorman, 2008; Pozner, 2000). Y en destacar que para llevar a cabo con éxito un liderazgo innovador deben cumplirse tres requisitos: desafiar los modos consolidados de hacer las cosas que nos llevan a la ineficiencia; fomentar la colaboración entre profesores, administrativos, padres y alumnos y conseguir que sea prolongado en el tiempo.

El modelo que proponen Kouzes y Posner (2012) enfatiza especialmente en este primer requisito sobre el reto de liderar. Ambos estudiaron las mejores experiencias en el ejercicio de miles de líderes y ofrecieron cinco prácticas ejemplares de liderazgo: (i) desafiar al proceso está incluido en estas prácticas que van en contra del *status quo*; (ii) inspirar una visión conjunta entre el líder y los demás para centrar la atención en la misión educativa; (iii) permitir actuar a los demás promoviendo la colaboración y la formación de equipos efectivos; (iv) indicar el camino común orientado hacia un objetivo asimismo común y actuar de manera congruente con las expectativas de todos los miembros de la organización; y (v) “estimular el corazón” mediante el reconocimiento que el líder da a las contribuciones de las personas de la institución.

El segundo requisito para la innovación: que debe ser un proceso colaborativo, es destacado también por Antúnez (2011) quien describió los procesos formales que

determinan el grado de implicación dentro y fuera de las escuelas y el papel de los diferentes actores en ellos. Precisó también que conseguir acciones propias de un liderazgo democrático y distribuido requiere de estilos y modos peculiares de llevarlo a cabo.

El tercer y último requisito para la innovación es que sea sostenida en el tiempo. Si las nuevas iniciativas vienen y van constantemente es posible que acaben siendo más perturbadoras que útiles para el trabajo escolar. Hargreaves y Fink (2004) elaboraron un estudio histórico de escuelas en Estados Unidos y Canadá durante un período de treinta años. Se fijaron en el liderazgo sostenido a largo plazo, no sólo a corto, y elaboraron siete principios necesarios para un cambio duradero. En el primero defienden la idea de que el liderazgo sostenible se centra en la prioridad por desarrollar aprendizajes duraderos. La visión va más allá de la que pone la atención preferente en los resultados de los exámenes inmediatos. En el segundo proponen que esa sostenibilidad en el tiempo incluya la elaboración de un plan de sucesión. Antes de que un director deje su puesto, la escuela necesita un plan de sucesión para asegurar que el éxito no dependa de la personalidad de uno o dos individuos. Aluden al liderazgo distribuido como modo de desarrollar capacidades específicas en los profesionales de la escuela que permitan la continuidad de los logros alcanzados en el mismo centro. El tercer principio sugiere que el liderazgo debe dejarse en manos de muchos para que los proyectos se asienten y perduren. En el cuarto proponen que la escuela debe encontrarse en una red de influencia mutua con otras escuelas. Idealmente, cuando algo funciona bien en una, es más probable que funcione bien en otra. Como quinto principio para conseguir un éxito sostenible, la escuela debe prestar atención al personal que lleva a cabo la misión de cada día. Su continuo progreso es uno de los ingredientes clave para el éxito. Mediante el sexto principio defienden que es mejor atender a las diversas prácticas originadas en el propio centro que a las estandarizadas que son impuestas desde fuera. Finalmente, en el séptimo especifican que la sostenibilidad incluye atención a la comunidad en torno a la escuela (Hargreaves y Fink, 2004, 2006).

En nuestra selección hemos podido comprobar coincidencias entre las aportaciones que nos propusieron los editores de las revistas consultadas con parte de nuestra propia investigación, ya mencionada y aún en curso. En ella desarrollamos un perfil de liderazgo innovador basado en las prácticas de los directores que estudiamos, todos ellos comprometidos con el desarrollo personal del alumno y con la mejora del rendimiento escolar. Sus acciones las clasificamos en ocho áreas: (i) tenían objetivos claros para promover proyectos y normas para favorecer el trabajo en equipo; (ii) habían elaborado un plan estratégico para guiar las acciones y monitorearlas (iii) crearon comisiones de trabajo “ad hoc” y, en algunos casos, utilizaron las estructuras departamentales existentes con mayor aprovechamiento; (iv) interpretaron de manera progresista y flexible la normativa y regulaciones externas, así pudieron desarrollar soluciones organizativas y sistemas para hacer que las cosas funcionaran adecuadamente; (v) hubo coherencia en las acciones en toda la estructura y en los sistemas de trabajo (vi) utilizaron dispositivos de comunicación inclusiva a nivel horizontal y vertical; (vii) favorecieron el desarrollo profesional basado en satisfacer las necesidades sentidas y a través de acciones formativas llevadas a cabo por trabajadores de la propia escuela para el beneficio de todos; (viii) el liderazgo era compartido, sostenido y distribuido. Los elementos de este perfil de liderazgo innovador se corresponden con muchos de los artículos que hemos seleccionado para su publicación.

Liderazgo instructivo

El primer artículo que seleccionamos para su publicación fue el de Robinson, Lloyd y Rowe (2008). Llevaron a cabo un meta-análisis sobre los efectos relativos a dos tipos de liderazgo que habían dominado el campo de la Administración Educativa. El liderazgo instructivo, que hace referencia a las prácticas en las que el director interactúa con los profesores analizando los resultados de los exámenes, observando las clases, planificando el currículum y favoreciendo su desarrollo profesional. Y el liderazgo transformacional que, a grandes rasgos, hace referencia a las características de un director que inspira a los profesores para que estén más motivados y más preocupados por la dimensión ética. Estos autores descubrieron que el efecto medio del liderazgo instructivo en un alumno era entre tres y cuatro veces mayor que el efecto del liderazgo transformacional.

En un segundo análisis, identificaron las prácticas de liderazgo que más influyen en el aumento del rendimiento escolar. Estas prácticas eran similares a nuestras ocho prácticas de liderazgo innovador en España. Entre ellas se incluía: el establecimiento de metas y expectativas; una financiación estratégica; planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículum; promoción y participación en el progreso y la formación de los profesores; y la estimulación de un clima seguro y de apoyo.

Liderazgo transformacional

El segundo análisis que seleccionamos se puede contrastar con el de Robinson y sus colaboradores. Sun y Leithwood (2012) realizaron un sofisticado análisis de tesis doctorales en el que descubrieron que el liderazgo transformacional tiene un pequeño pero significativo efecto en el rendimiento de los alumnos. En otro análisis descubrieron que tener estructuras colaborativas y dar asistencia individualizada eran las prácticas que más podían influir en los resultados de los alumnos.

Los resultados del liderazgo instructivo y el transformacional no deben verse como contrarios. Prácticas transformacionales como tener estructuras colaborativas o dar asistencia individualizada podrían pertenecer perfectamente al liderazgo instructivo. Asimismo, descubrimos que crear estructuras organizativas para hacer funcionar las cosas era una práctica innovadora de los directores en España.

Liderazgo colaborativo

En el tercer artículo, Hallinger y Heck (2010) comunican el estudio longitudinal que dirigieron en Estados Unidos en el que analizaron equipos de líderes escolares, mejoras en las escuelas y el aprendizaje en comprensión lectora y matemáticas de los alumnos. Definieron el liderazgo colaborativo como “las acciones estratégicas a nivel escolar que están encaminadas a su mejora y que son compartidas entre el director, los profesores, los administrativos y otros” (p.97).

Definieron también la capacidad de mejora escolar como “las condiciones escolares que apoyan la enseñanza y el aprendizaje, permiten la formación profesional del personal y facilitan medios para llevar a cabo acciones estratégicas encaminadas a una mejora escolar continua” (p.97). Descubrieron que la relación recíproca entre la capacidad de

mejora de la escuela y el liderazgo colectivo era la mejor manera de encajar ambos factores. Y concluyeron que estas variables se influyen mutuamente.

El liderazgo instructivo en escuelas eficaces

Beauchamp y Parsons (2012) estudiaron la vertiente personal de la colaboración. Ofrecieron una nueva perspectiva en su estudio de cinco casos de escuelas eficaces identificadas por la Asociación de Profesores de Alberta, en Canadá. Se centraron en las cualidades personales del director: marca objetivos, llega a conocer de verdad a los profesores y les apoya, crea una familia basada en un ambiente de trabajo, celebra los éxitos y tiene en cuenta a los demás como compañeros en igualdad. Estos directores toman medidas para apoyar a los profesores, eliminan barreras y marcan altos niveles de excelencia. Al igual que en nuestros hallazgos sobre líderes innovadores, estos directores apostaban por un desarrollo profesional dirigido localmente y liderado por los propios profesores de la escuela.

El proceso de cambio

Cualquier concepción de liderazgo debe analizar cómo los líderes promueven cambios y a qué se debe atender. La historia de la educación está repleta de ejemplos de reformas que parecen no cambiar nada. Hall (2013) nos ofrece un punto de vista teórico que aborda el problema de los cambios. Este autor revisó cuarenta años de trabajo del Modelo de Adopción Centrado en las Preocupaciones (*Concerns Based Adoption Model*), que muestra diferentes grados de preocupación, niveles de uso y configuración de la innovación.

Concluye sugiriendo que un cambio significativo tarda entre tres y cinco años en hacer efecto y que para un individuo es toda una experiencia personal. Sostiene que, en primer lugar, los profesores querrán saber “¿cómo me va a afectar este cambio?”. Un director con éxito tiene en cuenta estos grados de preocupación. Al principio, los profesores se mostrarán despreocupados, y más tarde, ya estarán preparados para conocer más información, aunque se mostrarán preocupados por el trabajo extra. Después, puede que vean los resultados positivos y se sientan preparados para trabajar con los demás y, finalmente, perfeccionar y mejorar el cambio.

Hall defiende que se presta poca atención a la implementación. Un programa se implementa o no se implementa, pero más bien, la implementación es cuestión de grados y varía de profesor a profesor. Plantea también que se pueden elaborar diagramas que determinan cómo cada profesor lleva a cabo el programa en el aula y que indican qué están haciendo los estudiantes.

Relaciones entre escuelas de la zona

El estudio de casos de Daly y Finnigan (2012) contribuye al proceso de cambio expuesto en el artículo anterior. Analiza, en un contexto más amplio, el capital social de un distrito de Estados Unidos con escuelas con bajo rendimiento. La dimensión estructural incluye los vínculos, la densidad y la reciprocidad de una red de contactos, mientras que la dimensión relacional hace referencia a la calidad de esos vínculos, compartidos entre

miembros del grupo, especialmente en forma de confianza. Esa confianza resultó estar relacionada con el rendimiento de los alumnos, según Bryk y Schneider (2002).

Daly y Finnigan utilizaron sociogramas para analizar la relación entre la oficina central del distrito y la escuela acerca de la confianza y del intercambio de las mejores prácticas. Las redes de confianza incluían la cantidad y la calidad de vínculos entre individuos a varios niveles de organización. Descubrieron una relación recíproca entre la confianza y la comunicación de las prácticas relacionadas con la mejora escolar.

Retención de talentos

A parte de compartir las mejores prácticas, una de las responsabilidades más importantes de la oficina del distrito o de la autoridad central es garantizar equipos con talento en liderazgo. En Inglaterra, Rhodes y Brundrett (2012) abordaron el tema, frecuentemente descuidado, de la sucesión del liderazgo y de la preparación de un nuevo líder. Utilizaron gran variedad de métodos para obtener las opiniones de directores, cargos intermedios y profesores acerca de hasta qué punto los talentos en liderazgo estaban siendo identificados y estimulados y qué podría hacerse para mejorar dichos procesos.

Señalan que el desarrollo de una carrera profesional es importante para mantener a los líderes potenciales en su sitio, listos para ascender. En su estudio, estos líderes potenciales estaban interesados en emprender nuevas iniciativas, establecer redes de contactos, formarse, hacer de mentores y asistir a cursos de liderazgo. Además, daban importancia a conseguir un ambiente de trabajo en el que se sintieran valorados y apoyados por el personal de más antigüedad. Las fracturas entre la autoridad local y la escuela suponían un problema para el progreso y la retención de líderes, tal y como se puede desprender del estudio de Daly y Finnigan acerca de las redes de confianza.

Los cargos intermedios

La atención al desarrollo del liderazgo es importante a nivel de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato, pero puede resultar de interés también en la Educación Superior. Marshall (2012) analizó diez líderes intermedios de Educación Superior en Nueva Zelanda que debían mantener un equilibrio entre relaciones organizativas bien distintas. Debían rendir cuentas a sus superiores; supervisar a sus compañeros y a su vez trabajar con ellos codo con codo. Se descubrió a muchos obviando las normas y confundiendo las dinámicas institucionales.

La trayectoria profesional de las mujeres

En el estudio de cargos intermedios de Marshall no había un análisis separado entre hombres y mujeres, pero aun así, la experiencia de las mujeres puede ser muy diferente a la de los hombres. Moorosi (2010) sugirió que, a pesar de que la discriminación está prohibida por ley en Sudáfrica, las mujeres todavía se encuentran con barreras conocidas por todos y encubiertas. Se enfrentan a más obstáculos que los hombres en sus carreras profesionales por razones personales, organizativas y sociales. Moorosi identificó tres etapas del desarrollo profesional: la anticipación, la adquisición y la actuación. La

preparación para puestos administrativos requiere unos conocimientos y habilidades que se consiguen a través de la educación formal, la experiencia y una red de contactos. Las mujeres están en desventaja en esta etapa, puesto que los hombres tienen una situación de primacía y gozan de mayores oportunidades. La discriminación más importante se produce en la etapa de adquisición, en la que las mujeres solicitan los puestos de trabajo. Cuando llegan a ser subdirectoras, se topan con el prejuicio infundado de que esta posición se caracteriza por cualidades típicamente masculinas.

El liderazgo en los alumnos

Muchos de los obstáculos que las mujeres afrontan podrían tener su origen en la forma en que fueron educadas. McNae (2011) analizó las creencias de un grupo de niñas en una escuela católica de Nueva Zelanda acerca del liderazgo. Estas niñas asociaban el liderazgo con los líderes formales, frente a la distribución de liderazgo entre profesores y alumnos. Una vez alcanzaban un puesto de liderazgo, solían actuar como guardianas, asegurándose de que los demás pasaran a ser líderes únicamente siguiendo su misma trayectoria. El liderazgo era un rito de iniciación. Era también considerado, por un lado, como herramienta para servir a los demás y, por otro, como herramienta para ejercer poder sobre los demás, pero no se reconocía que hubiera un conflicto entre estas dos cualidades opuestas. Además, el liderazgo se veía más como una preparación para el futuro que como una actividad del aquí y del ahora.

A modo de cierre

Esperamos que los artículos en esta edición especial sean de relevancia para los lectores de España y Latinoamérica. Sabemos que su aplicabilidad es limitada, ya que depende del contexto, pero también sabemos que aprendemos comparando nuestra experiencia con la de otros. Las diferencias entre fronteras culturales y lingüísticas acabarán cediendo al entendimiento.

Esta edición especial es un intento de aportar investigaciones recientes y relevantes a los educadores de habla hispana. El siguiente paso sería preparar una edición especial para presentar investigaciones en español a los educadores anglófonos. Con el tiempo, esperamos que la comunicación intercultural en la investigación acerca del liderazgo sea la norma y no la excepción.

Referencias

- Antúnez, S. (2011). *Los directivos como agentes de cambio y el liderazgo escolar*. Material del Curso de Formación de Directivos escolares del Ministerio de Educación de Chile. Barcelona: Departamento de Pedagogía Aplicada. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Beauchamp, L. y Parsons, J. (2012). Instructional Leadership in Alberta: Research Insights from Five Highly Effective Schools, *Journal of Scholarship and Practice* 8(4), 1-23.
- Bryk, A.S. y Schneider, B.L. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Daly, A.J. y Finnigan, K.S. (2012). Exploring the Space Between: Social Networks, Trust, and Urban School District Leaders. *Journal of School Leadership*, 22, 493-530.

- Giles, C., Jacobson, S.L., Johnson, L. y Ylimaki, R. (2007). Against the odds: Successful principals in challenging U.S. Schools. En C. Day y K. Leithwood (Eds.), *Successful principal leadership in times of change* (pp. 155-169). Londres: Springer.
- Hall, G.E. (2013.) Evaluating change processes: Assessing extent of implementation (constructs, methods and implications). *Journal of Educational Administration*, 51(3), 264-289.
- Hallinger, P. y Heck, R.H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*, 30(2), 95-110.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership: Leading in tough times. *Educational Leadership*, 61(7), 8-13.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kouzes, J. y Posner, B. (2012). *The Leadership challenge*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Marshall, S.G. (2012). Educational middle change leadership in New Zealand: The meat sandwich. *International Journal of Educational Management*, 26(6), 502-528.
- Mcnae, R. (2011). Student leadership in secondary schools: The influence of school context on young women's leadership perceptions. *Leading and Managing*, 17(2), 36-51.
- Moorosi, P. (2010), South African female principals' career paths: Understanding the gender gap in secondary school management. *Educational Management, Administration and Leadership*, 38(5), 547-562.
- Møller, J. Eggen, A. Fuglestad, O.L., Langfeldt, G., Presthus, A., Stjernstrøm, E. y Vedøy, G. (2007). Successful leadership based on democratic values En C. Day y K. Leithwood (Eds.), *Successful principal leadership in times of change* (pp. 75-85). Londres: Springer.
- Pont, B, Nusche, D. y Moorman, H., (2008). *Improving instructional leadership. Policy and Practice (vol 1)*. París: OECD.
- Pozner, P. (2000). *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE Press.
- Rhodes, C. y Brundrett, M. (2012). Retaining Leadership Talent in Schools. *International Studies in Educational Administration*, 40(1), 19-14.
- Robinson, V.M., Lloyd, C.A. y Rowe, K.J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Sun, J. y Leithwood, K. (2012). Transformational school leadership effects on student achievement. *Journal of Leadership and Policy in Schools*, 11(4), 418-451