

Amanda Datnow
Antonio Bolívar
Alma Harris
Christopher Chapman
David Hopkins
Dong Thanh Nguyen
David Ng
Denise Vaillant
Javier Murillo

Karen Seashore Louis
Kim Schildkamp
Michael Fullan
Michelle Jones
Miguel Ordenes
Penny Bender Sebrig
Rick Mintrop
Stephen Anderson

MEJORAMIENTO Y LIDERAZGO EN LA ESCUELA

ONCE MIRADAS

EDITORES

JOSÉ WEINSTEIN y GONZALO MUÑOZ



EDICIONES
UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES



EDICIONES
UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES

MEJORAMIENTO Y LIDERAZGO EN LA ESCUELA

ONCE MIRADAS

Amanda Datnow
Antonio Bolívar
Alma Harris
Christopher Chapman
David Hopkins
Dong Thanh Nguyen
David Ng
Denise Vaillant
Javier Murillo

Karen Seashore Louis
Kim Schildkamp
Michael Fullan
Michelle Jones
Miguel Ordenes
Penny Bender Sebrig
Rick Mintrop
Stephen Anderson

José Weinstein y Gonzalo Muñoz (editores); ... et al. / Liderazgo educativo en la escuela: once miradas

Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE), 2017,
1ª edición, p. 402, 15x15 cm.

Dewey: 371.20983

Cutter: L6196

Colección Educación

Incluye introducción de José Weinstein Cayuela (Director CEDLE) y Gonzalo Muñoz (Facultad de Educación UDP); antecedentes de los autores y referencias bibliográficas. El contenido de este libro fue desarrollado por el Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE), gracias a la colaboración de connotados académicos de distintos países del mundo y es el segundo de la serie Liderazgo Educativo.

Materias:

Gestión educativa.

Liderazgo. Enseñanza.

Liderazgo educacional. Investigaciones.

Profesores. Formación profesional.

Educación y equidad.

MEJORAMIENTO Y LIDERAZGO EN LA ESCUELA: ONCE MIRADAS

José Weinstein y Gonzalo Muñoz, Editores

© VV.AA., 2017

© CEDLE, 2017

© Ediciones Universidad Diego Portales, 2017

Primera edición: diciembre 2017, distribución gratuita

Primera reimpresión: enero 2018

Inscripción N° 286.018 en el Departamento de Derechos Intelectuales

ISBN: 978-956-314-405-5

Universidad Diego Portales

Dirección de Publicaciones

Av. Manuel Rodríguez Sur 415

Teléfono (56) 226 762 136

Santiago - Chile

www.ediciones.udp.cl

Edición de contenido: Carmen Cecilia Díaz

Traducciones: Cristóbal Santa Cruz

Diseño: Alejandro Esquivel

Producción: Lorena Ramírez

Impreso en Chile por Salesianos Impresores S.A.

El contenido de este libro fue desarrollado por el Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE), gracias a la colaboración de nueve connotados académicos de distintos países del mundo.

El libro es el segundo de la serie Liderazgo Educativo.

La elaboración de este documento procuró el uso de un lenguaje que no discrimine ni reproduzca esquemas discriminatorios entre hombres y mujeres. Sin embargo, no hay acuerdo entre los lingüistas sobre la manera de hacerlo en español. Con el objetivo de evitar la sobrecarga gráfica que implica utilizar en español *o/a*; *los/las* y otras formas referentes al género, para denotar la presencia de ambos sexos, se optó por el uso de la forma masculina en su acepción genérica tradicional, en el entendido que es de utilidad para hacer referencia tanto a hombres y mujeres.

Índice

| | |
|---|-----|
| Introducción..... | 05 |
| José Weinstein / Gonzalo Muñoz | |
| Mejora escolar, liderazgo y reforma sistémica..... | 17 |
| David Hopkins | |
| El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad..... | 71 |
| Antonio Bolívar /Javier Murillo | |
| Lo que deben hacer los líderes para construir una mejor escuela..... | 113 |
| Penny Bender Sebring | |
| Implicancias del liderazgo escolar en la efectividad de las escuelas..... | 150 |
| Karen Seashore Louis | |
| Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar..... | 182 |
| Michael Fullan | |

| | |
|--|-----|
| Uso de datos en la promoción de la mejora | 194 |
| Amanda Datnow / Kim Schildkamp | |
| | |
| El liderazgo docente en perspectiva: evidencia, implicancias y rumbos futuros | 227 |
| Alma Harris / David Ng / Michelle Jones / Dong Thanh Nguyen | |
| | |
| Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción | 263 |
| Denise Vaillant | |
| | |
| Motivación laboral de los docentes: un desafío directivo de alto impacto..... | 295 |
| Rick Mintrop / Miguel Órdenes | |
| | |
| Capacidades para el mejoramiento escolar en el nivel intermedio..... | 333 |
| Stephen Anderson | |
| | |
| Construir redes: una clave del mejoramiento sostenible..... | 347 |
| Christopher Chapman | |
| | |
| Sobre los autores | 392 |

Introducción

José Weinstein C. / Director Cedle. Académico UDP.

Gonzalo Muñoz S. / Investigador Cedle. Director del Magíster en Liderazgo y Gestión Educativa UDP.

A la hora de analizar las realidades escolares y su movimiento a favor del cambio educativo, los conceptos de mejoramiento y liderazgo son difíciles de separar. Si el mejoramiento requiere de liderazgo para ser impulsado en los distintos niveles del sistema escolar, el liderazgo educativo necesita a su vez de la perspectiva del mejoramiento, para tener un norte hacia el cual dirigirse, así como valores y prioridades por los que guiarse. Por ello, una mejora sin liderazgo no podría materializarse, y un liderazgo que no esté orientado a la mejora navegaría a ciegas. De ahí que los distintos modelos de mejoramiento hayan incluido una dimensión referida al liderazgo, particularmente de los directivos, y que diferentes conceptualizaciones sobre el liderazgo educativo, en especial aquellas vinculadas al liderazgo pedagógico y al liderazgo para el aprendizaje, se hayan detenido también en su conexión con el movimiento más general de la escuela a favor de su mayor calidad y equidad.

Este libro trata justamente de reunir reflexiones y puntos de vista informados sobre esta amplia intersección entre mejoramiento y liderazgo. En once artículos, especialmente escritos para este volumen por sus diecisiete autores, se profundiza en diferentes elementos que inciden en esta temática. Ello se realiza desde una diversidad de puntos de vista: a veces más cercanos al análisis histórico, otras a la descripción de realidades presentes; a veces con énfasis en lo comparativo, otras con un esfuerzo de rescatar lo idiosincrático y peculiar; a veces con foco

en un actor específico, otras considerando a la escuela en su conjunto; a veces buscando sistematizar conocimientos ya asentados, otras subrayando los nuevos conocimientos que están emergiendo o incluso reportando resultados de investigaciones específicas realizadas por los autores.

En conjunto, el libro no busca una exhaustividad que, al modo de los enciclopédicos *Handbooks* académicos, cubra todas y cada una de las dimensiones involucradas, sino que se intenta compilar miradas diversas y originales, que resulten enriquecedoras para entender una problemática actual. Varias de estas aproximaciones buscan también tender puentes entre lo referido en la literatura dominante, básicamente de carácter anglosajón y con Estados Unidos e Inglaterra como sus lugares privilegiados de origen, con la realidad educativa de Chile y América Latina. Ello se debe que tanto el mejoramiento, como el liderazgo escolar, no pueden comprenderse sin referencia al contexto socio-educativo y cultural en que se desarrollan.

Una manera de ordenar las contribuciones de este libro es visualizar sus distintos artículos en función de cuatro grandes cuestiones que atraviesan la temática del mejoramiento y liderazgo en la escuela. Primero, la visión general: ¿cuál es el origen y el desarrollo que ha tenido el movimiento a favor de la mejora escolar y el impulso del liderazgo educativo?, ¿qué modelos (o estrategias) de mejoramiento se han planteado?, ¿cómo y cuánto se ha considerado dentro de ellas al liderazgo? Segundo, el liderazgo directivo: ¿cuál es la relevancia del liderazgo que ejercen los directivos escolares? ¿qué nuevas competencias les son demandadas?, ¿qué condiciones requieren para desarrollar su rol? Tercero, el liderazgo docente: ¿qué rol cumplen los docentes en el ejercicio del liderazgo en la escuela?, ¿cuán relevante es su liderazgo para la mejora educativa? ¿qué modos de organización entre docentes promueven que dicho liderazgo pueda desplegarse efectivamente?. Por último, la acción más allá de la escuela: ¿qué importancia tienen los actores que están más allá de los muros de la escuela para incidir en lo que pasa dentro de ella?, ¿cuál es el rol del nivel de administración escolar intermedio?, ¿cuán viable y útil resulta la asociación entre escuelas, en tanto redes, para potenciar su mejoramiento y su liderazgo?

Los artículos iniciales buscan dar una visión de conjunto, focalizándose los dos primeros en entregar una perspectiva histórica de la mejora escolar y su relación con el liderazgo.

David Hopkins, académico inglés que ha sido un protagonista destacado del movimiento a favor de la mejora escolar dentro y fuera de su país, realiza una reseña de sus más de cincuenta años de historia. Distingue cinco fases: la primera marcada por el intento de comprender la cultura organizacional propia de la escuela; la segunda centrada en la investigación-acción, la auto-evaluación y la mejora en la escuela individualmente considerada; la tercera con foco en la gestión del cambio y la autogestión de las escuelas, pero planteadas ambas como una vía para impactar en reformas a gran escala; la cuarta apuntando hacia las comunidades de aprendizaje y el reconocimiento del significativo papel del liderazgo dentro de las escuelas, así como a nivel local (distritos escolares); y la última fase, en la que hoy estaríamos insertos, guiada por el intento de realizar una mejora sistémica y en que la dimensión global, con sus *casos de éxito* internacionalmente reconocidos, sería decisiva. El texto muestra la importancia que han tenido ciertas investigaciones y autores para el desarrollo del campo, así como la creciente presencia (e incidencia) de los nuevos datos sobre calidad de la educación, como PISA, que se han ido generando y divulgando a nivel internacional. Del mismo modo, se detiene en cómo la comprensión del liderazgo educativo ha ido modificándose tanto en relación con sus objetivos y modalidades como respecto de los actores que lo encarnan y materializan dentro (y fuera) de la escuela. Hopkins culmina su artículo con ocho propuestas para la reforma escolar, que van desde la importancia de contar con una narrativa del cambio hasta la necesidad de que el sistema y sus diversos actores se movilicen detrás de su propósito moral: el aprendizaje de todos los estudiantes.

Por su parte, los académicos españoles Antonio Bolívar y Francisco Javier Murillo pasan revista a los temas principales que se han trabajado en relación con el mejoramiento escolar desde el Informe Coleman en adelante. Destacan cómo se ha transitado desde un estadio en que la escuela era considerada como poco relevante para el cambio social a uno en que ella es uno de los espacios privilegiados para avanzar en una mayor integración de los distintos grupos sociales a la sociedad, dotándoles de nuevas oportunidades para el empleo, la cultura y la ciudadanía. Los autores muestran la relevancia que ha adquirido la constitución de comunidades de práctica al interior de las escuelas, lo mismo que entre ellas, así como el rol determinante que posee el liderazgo pedagógico para que este proceso, clave para cualquier mejoramiento,

pueda desencadenarse. También recuerdan la relevancia del liderazgo distribuido en los centros educativos, en los que no se trata solo de la promoción del aprendizaje de los estudiantes, sino que también de los propios docentes. Destacan cómo la referencia a la justicia social ha ido constituyéndose en un norte orientador de la acción de mejora y del liderazgo, lo que es especialmente relevante para sociedades como las latinoamericanas, marcadas por la desigualdad y la exclusión. Por último, Bolívar y Murillo hacen una revisión de la producción de conocimiento reciente sobre liderazgo educativo en la región, concluyendo que ella es muy heterogénea según los países, está marcada por su vínculo con el contexto y problemáticas locales, cuenta con un fuerte predominio de las metodologías cualitativas, y está escasamente integrada con la agenda global de discusión académica respecto del tema.

A continuación, el artículo de la académica norteamericana Penny Bender Sebring desarrolla, en base a sus investigaciones recientes, un modelo específico para la mejora escolar, en el cual el liderazgo cumple un rol relevante, pero siempre como parte de un engranaje mayor. En efecto, a partir del análisis y seguimiento prolongado de cientos de escuelas de la ciudad de Chicago y del Estado de Illinois, en Estados Unidos, el Consorcio para la Investigación Escolar de la Universidad de Chicago, ha concluido que son cinco los factores claves (*the five essentials*) para la mejora de las escuelas. Estos son: el liderazgo como elemento impulsor del cambio; la capacidad profesional, individual y colectiva, de sus docentes; el vínculo (o *sociedad*) entre la escuela y las familias; un clima de aprendizaje centrado en los estudiantes; y una orientación educativa que desafíe intelectualmente a los estudiantes, con altas expectativas respecto de sus posibilidades de desarrollo académico y social. Se considera que estos cinco factores solo pueden desplegarse si es que la escuela cuenta con una sólida base de confianza entre los distintos estamentos (docentes, estudiantes, directivos, familias) que la constituyen y cuyas labores son definitivamente interdependientes entre sí. Bender Sebring brinda variada evidencia cuantitativa y cualitativa de respaldo a sus afirmaciones, aunque advierte sobre las posibles diferencias que pueden existir entre Estados Unidos y Chile o Latinoamérica, en relación a estas temáticas. Es destacable su esfuerzo por precisar algunas prácticas clave para potenciar el efecto de los directivos en la mejora, tales como la construcción de una visión compartida, la puesta en marcha

de planes operativos específicos o el monitoreo constante de los progresos en los aprendizajes de los estudiantes, siempre en el marco de una perspectiva que promueve una definición inclusiva y participativa del liderazgo directivo.

Los tres artículos que siguen se detienen específicamente en el liderazgo de los directivos escolares, visualizando su (reconocido) aporte, pero también algunos de los emergentes desafíos que tensionan y obligan a la renovación de las modalidades tradicionales de ejercicio de la dirección de las escuelas.

Karen Seashore Louis, académica estadounidense de destacada trayectoria, se enfoca en la relevancia del liderazgo para el desempeño de la organización en su conjunto. Plantea que en la literatura especializada se ha ido abandonando la visión parcial de que solo el trabajo individual del docente en la sala de clases tiene incidencia en el aprendizaje de los alumnos, al mismo tiempo que toma fuerza creciente la organización de la escuela como factor clave que favorece (o no) el trabajo de los docentes. La autora reporta los resultados de un gran estudio sobre mejora escolar y liderazgo realizado, durante cinco años y empleando metodologías cuantitativas y cualitativas, en más de ciento cincuenta escuelas de Estados Unidos. Los cuatro hallazgos principales fueron los siguientes: el primero da cuenta de la necesidad de que los directivos escolares desarrollen un enfoque integrador, constituyéndose en líderes educativos e impidiendo la compartimentación entre los docentes de la escuela. El segundo hallazgo alude a la importancia de las comunidades profesionales entre docentes, de las que los directivos deben participar activamente, dado que éstas son imprescindibles para impulsar prácticas eficaces de enseñanza dentro de la escuela y deben contar con ciertas características (tales como normas y valores compartidos, foco en aprendizaje de los estudiantes o un *diálogo reflexivo* entre los educadores). El tercer hallazgo, alude al hecho de que los directivos deben ser constructores activos de la cultura organizacional predominante en sus escuelas, buscando instalar una cultura en que exista un alto grado de colaboración intra y entre estamentos, así como una cultura adaptativa capaz de innovar frente a las necesidades cambiantes del entorno y de aprovechar las oportunidades emergentes. Finalmente, explica que los niveles intermedios (distritos), que están ubicados administrativamente por sobre las escuelas, resultan decisivos para que los directivos puedan desplegar a cabalidad su liderazgo educativo. Asimismo, Seashore-Louis

destaca ciertas especificidades culturales de América Latina y sus diferencias con los Estados Unidos, las que, a su juicio, deben ser rigurosamente consideradas al momento de leer los resultados reseñados.

El canadiense Michael Fullan, probablemente el académico más influyente en la reflexión sobre el cambio educativo a nivel mundial, centra su artículo en las tareas esenciales que debiesen desarrollar los líderes directivos. Considera que la sobrecarga de responsabilidades, la escasa preparación, la rotación de las políticas y las altas expectativas puestas sobre sus hombros, llevan a que a los directivos escolares no les sea sencillo focalizar su labor. Su primer foco debiese ser el de liderar los aprendizajes, jugando un rol activo y eficaz en el desarrollo de mejores prácticas de enseñanza-aprendizaje de los docentes de su escuela y también en la promoción de nuevos liderazgos. Este rol debiera darse desde la “orquestación” de diferentes procesos de mejora pedagógica hacia el conjunto del cuerpo docente y no debiese confundirse con un activismo inútil de chequeo del trabajo de cada docente (lo que el autor denomina eufemísticamente la “demencia de la microgestión”). Un segundo énfasis debiese dirigirse a *crear coherencia* en un contexto en el que ésta escasea, debido a la multiplicidad de iniciativas que coexisten al interior de las escuelas y a la amplitud de resultados que se les demandan. Para esto, los directivos debieran focalizarse en las metas principales: crear culturas de colaboración, profundizar los aprendizajes y afianzar una adecuada rendición de cuentas tanto hacia dentro como hacia fuera de la unidad educativa. Por último, los directivos debieran ser facilitadores de la profesión docente. En particular, debiesen fomentar la colaboración efectiva entre los docentes, buscando, por esa vía, aumentar el capital social y la eficacia colectiva docente al interior de la escuela. Fullan finaliza su artículo con algunas recomendaciones específicas para las políticas de fomento del liderazgo, para que Chile logre multiplicar el impacto educativo de sus directivos escolares con foco en una mejora sistémica de la calidad.

Las académicas Amanda Datnow, estadounidense, y Kim Schildkam, holandesa, nos entregan un texto centrado en la promoción, por parte de los directivos escolares, del uso de datos en la escuela, en especial entre sus docentes, para favorecer la mejora. Para ello, comparan los resultados de estudios empíricos que ambas han dirigido recientemente en sus respectivos países. Sus resultados indican que, más

allá de las marcadas diferencias entre ambos sistemas educativos, existe un conjunto de prácticas directivas que favorecen un uso de datos que a su vez contribuya a la mejora escolar. Una de ellas es que los directivos deben mostrar el sentido y la proyección que posee el uso de datos por parte de los docentes, socializando una comprensión amplia de lo que son los datos que resultan pertinentes, que no se restringen a los resultados de pruebas académicas por parte de los estudiantes, y mostrar la conexión entre estas evidencias disponibles y el impulso de la mejora. En segundo lugar, los directivos pueden crear las condiciones organizacionales para que este uso de datos pueda realizarse de manera sistemática y fructífera. El tiempo disponible es un factor crucial a asegurar, pero también lo es la creación de una estructura en que existan “equipos de datos” que, sea por disciplina o por nivel, vayan realizando un análisis de las evidencias existentes. Adicionalmente, los directivos debieran propiciar la estimulación intelectual en torno al uso de los datos, modelando, por sus propias prácticas, ciertas estrategias y acciones en las que se aprecie cómo debiera emplearse la información para la toma de decisiones. Por último, se insiste en que los directivos pueden promover activamente la difusión de los datos claves (y los análisis realizados en torno a ellos por los “equipos de datos”) en el conjunto de la organización escolar, empujando permanentemente hacia la creación de redes de intercambio y conocimiento compartido. Ello debiera ocurrir, según Datnow y Schildkam, con un sentido que favorezca la cohesión entre el cuerpo docente, la motivación hacia el mejor desempeño individual y colectivo, y la primacía de un espíritu de indagación dentro de la escuela.

Los tres artículos que siguen se centran en el liderazgo ya no de los directivos, sino de los docentes. En este sentido, el libro recoge una tendencia creciente en la literatura especializada a no asociar el liderazgo exclusivamente a quienes ejercen roles de conducción formal dentro de la organización escolar, reconociendo la influencia decisiva que poseen los educadores en la vida de la escuela y su centralidad en las distintas relaciones que la construyen diariamente.

Alma Harris congregó a otra investigadora británica, Michelle Jones, y a dos académicos de Singapur, Dong Thanh Nguyen y David Ng Foo Seong, para realizar una exhaustiva revisión (¡383 artículos!) de la literatura e investigación referida al liderazgo docente. Los autores consignan, primero, que no hay una definición

consensuada sobre el liderazgo docente, aunque hay elementos que suelen reiterarse, tales como el que se trata de un proceso de influencia entre pares, que se basa en la confianza o que se ejecuta fuera y dentro del aula. Asimismo, establecen las múltiples vías a través de las cuales se pone en práctica el liderazgo docente en la escuela, que van desde la planificación curricular hasta el trabajo con los padres, atravesando buena parte de las actividades y espacios escolares. Una parte sustancial del artículo está destinado a identificar los factores que inciden sobre el liderazgo docente. Así, los autores destacan que la cultura y la estructura de la escuela resultan decisivas para que pueda instalarse un eficaz liderazgo de los docentes. Igualmente, el rol de los directivos es determinante: ellos pueden, en base a su poder posicional, promover o inhibir que este fenómeno entre pares emerja y se desarrolle en el tiempo.

A nivel de los factores individuales, la evidencia ya ha confirmado que los docentes que logran cierto liderazgo entre sus colegas comparten algunos rasgos, como una alta motivación, el dominio de contenidos curriculares o de metodologías de enseñanza-aprendizaje. En cambio, no hay evidencia concluyente respecto de si factores sociales y demográficos como la edad, la experiencia profesional, el género, o la formación académica previa, inciden en que algunos docentes puedan ejercer un mayor liderazgo. La última dimensión visitada refiere al impacto del liderazgo docente. En este sentido, se cuenta con evidencia de que el ejercicio del liderazgo tiene un efecto destacado respecto de las competencias y motivación de los docentes que lo ejercen, que afecta positivamente la disposición psicológica del cuerpo de profesores (sentido de autoeficacia individual y eficacia colectiva) y las dinámicas organizacionales de la escuela (clima escolar, comunidades de aprendizaje, retención de docentes, etc.). Sin embargo, no hay claridad respecto de si el liderazgo docente tiene impacto en los aprendizajes de los estudiantes. Por ello, Alma Harris y sus colaboradores culminan haciendo un llamado a redoblar, en cantidad y sobretodo en calidad, los estudios empíricos que permitan establecer más firmemente el efecto del liderazgo docente en los procesos de mejora, así como a extender las investigaciones a países, como los latinoamericanos, en las que ellas casi no se han desarrollado.

Denise Vaillant, académica uruguaya, focaliza su contribución en las comunidades de aprendizaje profesional (CAP), piedra angular del desarrollo profesional de los profesores y, por añadidura, de las posibilidades de mejoramiento de una escuela. Si

bien existen ciertos aprendizajes profesionales de los docentes que se dan de manera autónoma y personal, la búsqueda de construir capacidades para el conjunto del cuerpo docente en un centro educativo lleva a potenciar la dimensión colectiva del aprendizaje, propia de las CAP. Adicionalmente, la labor de los docentes se da en un contexto social, cultural y organizativo particular, que incide en el tipo de competencias y saberes que debieran desarrollarse específicamente para la escuela en cuestión. Las CAP buscan generar experiencias eficaces para el desarrollo profesional, inscribiéndose en las actividades cotidianas de los docentes, promueven su trabajo colaborativo, teniendo como foco prioritario el aprendizaje de los alumnos. Es relevante que los docentes que participan de ellas dejan de preocuparse exclusivamente de *sus estudiantes*, visualizando al conjunto del alumnado de la escuela como propio. Estas comunidades de aprendizaje profesional no nacen ni se desarrollan de modo espontáneo. Por el contrario, deben superar múltiples obstáculos, entre los cuales sobresalen la disponibilidad de tiempo, la inexistencia de condiciones organizacionales para resguardar su funcionamiento o la prevalencia de una cultura poco proclive a la reflexión colectiva sobre las prácticas de enseñanza. Los directivos escolares pueden cumplir un rol primordial para superar, mediante su liderazgo, estos obstáculos. A partir de resultados de la prueba PISA, Vaillant grafica algunas de las limitaciones que poseen los directivos escolares de América Latina para fomentar este trabajo colaborativo entre los docentes, al mismo tiempo que reconoce la preterita necesidad de contar con mayor investigación en esta área.

Los académicos Rick Mintrop y Miguel Órdenes, alemán y chileno respectivamente, trabajando desde la Universidad de Berkeley, centran su artículo en el tema de la motivación docente, bajo la premisa de que el núcleo de la mejora depende justamente de la capacidad de movilizar la energía laboral de los profesores. La discusión sobre cuál es el nivel real de motivación de los maestros, qué es lo que lo constituye (o *explica*) y sobre todo cuáles son los factores que pueden incrementarlo, encubre tomas de posición ideológicas que suelen ser contrapuestas y que tienen expresiones concretas en las políticas educativas. En cualquier caso, dos elementos que resultan necesarios de articular en torno a la motivación laboral, son los *inductores externos* que se les pueden presentar (u

ofrecer) a los docentes con los *motivadores intrínsecos* que ellos mismos tendrían para realizar su labor. En la realidad educativa no tendería a existir una sola y única situación en cuanto a motivación docente, sino que ella tendría diversas expresiones. Los autores desarrollan una interesante tipología para explicar cómo la motivación surge de la relación entre factores que son personales y organizacionales, y por tanto cómo ella se juega en la complejidad del trabajo que se les pide a los docentes y las disposiciones profesionales con los que éstos enfrentan su tarea. Así, las estrategias que debiesen seguirse para abordar la motivación docente variarían de acuerdo a la situación-tipo de cada contexto escolar. De igual manera, se pasa revista a ocho estrategias muy distintas que se estarían empleando, por parte de las políticas educativas, para potenciar la motivación docente: las sanciones; el pago por desempeño; la evaluación docente; los programas instruccionales prescriptivos; el liderazgo directivo moral; las comunidades de aprendizaje profesional; la construcción de capacidades; y la resolución de problemas basado en diseño (*design development*). Estas estrategias se distinguirían tanto por anclarse prioritariamente en aspectos externos o intrínsecos, así como también por tener mayores o menores posibilidades de influir efectivamente en la motivación (por ejemplo, mientras las sanciones difícilmente lograrán movilizar energías laborales entre los profesores, las comunidades profesionales sí tenderán a hacerlo). Sin embargo, Mintrop y Órdenes dejan claro que no es posible desarrollar una fórmula válida universalmente, al reivindicar la importancia de analizar detenidamente las motivaciones de los docentes en sus contextos sociales, organizacionales y culturales específicos, a fin de poder luego formular estrategias que tengan posibilidad de lograr despertar este recurso indispensable para la mejora educativa.

Finalmente, el libro concluye con dos artículos que se focalizan en temáticas de liderazgo y mejoramiento escolar que se sitúan en un nivel por sobre la misma escuela.

El académico canadiense Stephen Anderson, analiza el papel del nivel intermedio para la mejora de las escuelas, bajo el punto de partida de que los sistemas escolares exitosos suelen contar con esta instancia (llámese distrito, autoridad local de educación o sostenedor) altamente desarrollada. El aporte de este nivel intermedio radica en que promueve la construcción de *capacidades* en las escuelas, sea bajo la

forma de capital humano, social, físico o decisional. Pero no cualquier práctica del nivel intermedio logra avanzar en esta dirección. Por el contrario, el autor detalla algunas estrategias –como la *accountability* externa, la competencia entre escuelas por matrícula escolar o la contratación de programas externos altamente prescriptivos– que no generan capacidades sostenibles en la base escolar. La simple descentralización de responsabilidades hacia las escuelas, si no va acompañada de un potente apoyo, tampoco lograría este objetivo. De ahí que la propuesta apunte a que las instancias intermedias no se queden en la administración, y tengan una destacada calidad técnica para brindar apoyo al mejoramiento educativo. Más específicamente, el nivel intermedio debiese poner en práctica tres niveles de acompañamiento hacia las escuelas: un apoyo común que fije expectativas básicas a cumplir y brinde recursos generales; un apoyo diferenciado, que concentre su acompañamiento técnico en las escuelas con mayores dificultades y un apoyo de diálogo más avanzado con las escuelas, en que se busque construir en conjunto *soluciones adaptativas* frente a problemas que no podrán resolverse mediante la reiteración de las prácticas conocidas y habituales. Adicionalmente, Anderson plantea que es fundamental que el nivel intermedio cumpla un rol activo en la generación de redes entre las mismas escuelas.

Precisamente este tema de las redes entre escuelas es el que aborda en profundidad el académico escocés Christopher Chapman. Su diagnóstico inicial parte de las limitaciones de un enfoque de la mejora basada exclusivamente en las capacidades internas de la escuela y de la creciente experimentación internacional respecto de la cooperación entre escuelas e incluso más allá de las escuelas (con, por ejemplo, los servicios públicos y las universidades). Esta *apertura* posibilita una ampliación de los conocimientos y de los recursos disponibles para la revisión y cambio de las prácticas pedagógicas y de gestión que se realizan habitualmente dentro de la escuela. Sin embargo, se requiere de enfoques y métodos adecuados para que este proceso de intercambio y transferencia llegue a buen puerto, lo mismo que de liderazgos sistémicos locales –principalmente de directivos y docentes– capaces de conducirlo. Para ilustrar este enfoque, se relatan las características y resultados obtenidos por un programa realizado en los últimos años en Escocia: el Programa de Asociaciones para la Mejora (SIPP). A partir de la identificación de factores

facilitadores y obstaculizadores detectados en SIPP, se llega a una caracterización de lo que constituye una asociación exitosa entre escuelas, destacándose elementos tales como la mantención de un foco persistente en las brechas escolares, la construcción de oportunidades estructuradas para la colaboración (tiempo, espacio, etc.), el involucramiento de los padres, el uso creativo y flexible de diferentes enfoques de mejoramiento (como las rondas instruccionales, por ejemplo), o la imprescindible mantención del control de la dinámica de la red en las mismas escuelas. Chapman insiste en la importancia de visualizar la mejora como un proceso que puede y debe desarrollarse no solo en las escuelas como se ha hecho tradicionalmente, sino también entre las escuelas y más allá de ellas, siendo estos últimos elementos claves para lograr el esquivo mejoramiento a gran escala que se requiere.

Creemos que el valor de este libro está en su riqueza, actualidad y amplitud de miradas, que permiten entender la complejidad y al mismo tiempo la importancia que tiene hoy el fenómeno del liderazgo educativo y su relación con los procesos de mejoramiento escolar. Lo decíamos al inicio: no hay mejora educativa posible sin un liderazgo fuerte en directivos y docentes, pero tampoco hay liderazgo efectivo posible sin una orientación clara hacia la mejora educativa en sus distintas dimensiones.

Hoy más que nunca disponemos, a nivel internacional, de conocimientos y aprendizajes sobre cómo ir desarrollando integralmente el liderazgo con miras a que pueda contribuir a la calidad de la educación. Aquí se sintetizan algunos de esos conocimientos y aprendizajes gracias a la contribución generosa de diecisiete reconocidos autores de distintos rincones del planeta. Aspiramos a que este libro sea un aporte a los actores claves de los imprescindibles cambios que requiere nuestro sistema educativo. Nos referimos por cierto a los directivos y docentes, constructores cotidianos de nuestra educación, pero también a los niveles intermedios y nacionales de nuestro sistema educativo, que a través de políticas públicas coherentes con la evidencia disponible tienen el deber de priorizar el liderazgo como un factor estratégico para avanzar hacia una educación de mayor calidad y equidad.

Mejora escolar, liderazgo y reforma sistémica: una retrospectiva¹

David Hopkins*

Durante los últimos 40 años, la investigación sobre efectividad y mejora escolar ha ido cobrando reconocimiento mundial. Tanto a nivel teórico como empírico, ha madurado a través de una gama de bien documentados e innovadores proyectos en diversos países. Por lo general, estos estudios se centran en los éxitos y fracasos de diferentes iniciativas de escuelas que trabajan por mejorar los entornos de aprendizaje de sus estudiantes. En el siguiente capítulo, el investigador británico David Hopkins entrega evidencia de dichos esfuerzos, resumida en cinco fases de desarrollo. Concluye analizando cómo dichas fases evolucionan y se superponen; examina algunos mitos que obstaculizan una mejora escolar sistémica y propone orientaciones para futuros trabajos.

Desde inicios de los años ochenta hemos aprendido mucho acerca de cómo mejorar escuelas individuales. Sin embargo, los éxitos en la mejora sistémica han sido más escasos. Como expondremos más adelante en mayor detalle, en los últimos años hemos sido testigos de ambiciosos intentos por reformar sistemas en su totalidad en una amplia gama de jurisdicciones escolares, provincias, estados y naciones. Lo que se requiere es desarrollar una serie de teorías sobre el cambio

1. Este capítulo, se basa en un análisis de David Hopkins, Sam Stringfield, Alma Harris, Louise Stoll y Tony Mackay, como invitados al 24º Congreso Internacional para la Efectividad y la Mejora Escolar, realizado en 2011. Tras su re escritura, este artículo refleja las ideas del autor y de sus colegas, especialmente del fallecido Sam Stringfield. Las limitaciones del texto son de exclusiva responsabilidad del autor.

* David Hopkins es Profesor Emérito del University College de Londres y dirige la Cátedra del Liderazgo Educativo en la Universidad de Bolton, Reino Unido.

sistémico en educación que sean potencialmente comprobables. Este artículo analiza investigaciones y prácticas realizadas hasta la fecha, en particular en lo que se refiere a la mejora escolar y el liderazgo, como una modesta contribución para alcanzar ese trascendental y necesario objetivo.

En aras de la exhaustividad histórica, hay que reconocer el trabajo pionero realizado por Aiken (1942) en el “Estudio de Ocho Años” (“The Eight Year Study”); para numerosos estudios este hito constituye el punto de partida (Nunnery 1999; Stringfield y Teddlie, en preparación). Para los efectos de este análisis partiremos dos décadas después, en una época en que es posible argumentar que el campo de la educación comenzaba a desarrollarse a través de una serie de fases específicas, a medida que los profesionales y los investigadores iban adquiriendo experiencia en estudiar e implementar el cambio educativo.

Hopkins y Reynolds (2001) identificaron tres fases de la mejora escolar y estas han influido en el análisis que presentamos a continuación. No obstante, en esta revisión destacamos el creciente desplazamiento del interés desde iniciativas de mejora de escuelas específicas hacia cambios sistémicos, es decir, a nivel nacional, estatal o distrital (Harris y Chrispeels 2008). Nos detendremos en el análisis de esta fase más reciente dado que toda esta actividad ocurrió después de la publicación del artículo original de Hopkins y Reynolds (2001).

Dividir el análisis en distintas etapas nos permitirá una mejor descripción de la evolución del campo de estudio y de su potencial futuro. Como tal, este análisis aspira a ser conceptual más que exhaustivo. Asimismo, está limitado por las experiencias, conocimientos y la formación académica del autor, aunque los lineamientos generales de este trabajo han sido cotejados con las revisiones internacionales, tanto a través de la participación en simposios internacionales, como por ejemplo, los *Diálogos Internacionales de Líderes Educativos* (*International Education Leaders' Dialogues*) (Barber, Fullan Mackay y Zbar, 2009), en el taller *Transformación e Innovación – Líderes Sistémicos en la Era global* del G100 (Hopkins, 2007) (*The G100 Transformation and Innovation - System Leaders in the Global Age*), y compendios de investigación como el *Manual Internacional sobre Cambio Educativo* (*International Handbook of Educational Change*) (Hargreaves, Lieberman, Fullan y Hopkins, 2010).

En el Cuadro 1 presentamos una visión general de las cinco fases descritas en este artículo, la que nos permitirá organizar el análisis que sigue a continuación. Estas fases pueden considerarse como una secuencia de etapas cronológicas flexibles, pero superpuestas. En cierto modo lo son, pero también son medulares, ya que la mayoría de los sistemas han evolucionado a través de dichas fases en sus trayectorias de mejora.

Cuadro 1: Cinco fases de la investigación sobre la mejora escolar y sistémica

| Fase de la mejora escolar y sistémica | Características principales de cada fase |
|--|---|
| Primera fase: Comprensión de la cultura organizacional de la escuela | <ul style="list-style-type: none"> • El legado de la investigación sobre el desarrollo organizacional. • “Las culturas de las escuelas y los desafíos inherentes al cambio”. |
| Segunda fase: Investigación-acción e iniciativas de investigación en las escuelas | <ul style="list-style-type: none"> • Investigación docente y evaluación de la escuela. • Programas de investigación como el estudio Rand, DESSI, estrategias especiales y el Proyecto Internacional de mejora escolar de la OCDE. |
| Tercera fase: Gestión del cambio y enfoques integrales sobre la reforma escolar | <ul style="list-style-type: none"> • Gestionar las políticas de cambio a nivel central • Enfoques “integrales” de la reforma escolar, como Éxito para Todos, Nuevas Escuelas Estadounidenses, Escuelas de Alta Confiabilidad e IQEA |
| Cuarta fase: Creación de capacidades para el aprendizaje estudiantil a nivel local y énfasis permanente en el liderazgo | <ul style="list-style-type: none"> • Comunidades y redes profesionales de aprendizaje • Reconocer la importancia permanente y el impacto del liderazgo |
| Quinta fase: Hacia la mejora sistémica | <ul style="list-style-type: none"> • La influencia de la base de conocimientos y el impacto de estudios nacionales y estudios comparativos internacionales • Enfoques diferenciados frente a la reforma escolar y sistémica |

Quisiera destacar desde un inicio la paradoja que, aunque este escrito constituye el artículo principal de un libro sobre la mejora y el liderazgo escolar y está diseñado de manera explícita para un público lector chileno y latinoamericano, las investigaciones que fueron revisadas son anglosajonas en su origen. Por desgracia, esta observación corresponde a la realidad, aunque el autor ha hecho modestos esfuerzos por contribuir al debate sobre la mejora escolar y el liderazgo en Chile con las publicaciones *Hacia una Buena Escuela: Experiencias y lecciones* (Hopkins 2008) y *Mi escuela, una gran escuela* (Hopkins 2009). El propósito de este libro es llenar esta brecha.

Esto no significa que los escritos latinoamericanos sobre la mejora escolar carezcan de calidad, como lo demuestra brillantemente el trabajo pionero de Ávalos (2007) y el reciente análisis del “Liderazgo escolar en Latinoamérica 2000-2016” (Flessa et al 2017). Asimismo, existen varias excelentes publicaciones que contienen diagnósticos elaboradas por la OCDE, como *La Educación en una Mirada (Education at a Glance)* (OCDE 2016) o que están relacionadas con la prueba PISA (Lockheed et al 2015). No obstante, a pesar de todo lo anterior, el foco específico en la mejora escolar y el liderazgo no ha sido suficientemente acentuado. Existe un gran interés en las actuales publicaciones latinoamericanas respecto de los desempeños comparativos en educación, pero se hace menos hincapié en los resortes políticos y prácticos requeridos para mejorar los resultados estudiantiles (Birdsall 2006, Camara 2011, Bitar 2013, Colbert 2013, Weinstein 2015). Como veremos en el siguiente análisis, el hincapié en la mejora escolar desde una perspectiva práctica, desde la investigación y las políticas, es clave para que un país cumpla con su imperativo moral de reforma escolar.

Al preparar este capítulo sobre mejora escolar y liderazgo para un público latinoamericano, he conservado las cinco fases originales del análisis de la investigación sobre la mejora escolar y sistémica por dos razones. En primer lugar, permite insertar un comentario acerca de la importancia del liderazgo escolar al término de cada fase con un resumen para articular con mayor claridad el vínculo crucial entre la mejora escolar, los resultados estudiantiles y el liderazgo y cómo se ha desarrollado. En segundo lugar, porque es empíricamente cierto que cada

fase crea capacidades para la siguiente. Dada la base de conocimientos existente, tal vez un movimiento de estas características podría acelerarse en los sistemas y las escuelas que están recién desarrollando iniciativas en pos de la mejora, como ocurre en América Latina. En el peor de los casos, los nuevos esfuerzos podrían ayudar a evitar los errores del pasado.

Fase uno: Comprender la cultura organizacional de la escuela

Conscientes del trabajo pionero de Aiken (1942), los inicios del campo moderno de la mejora escolar se remontan al desarrollo organizacional y a las teorías y prácticas socio-psicológicas de Kurt Lewin (1947), con su hincapié en la influencia de la organización sobre la conducta de sus miembros. Desde la indagación inicial con las dinámicas de grupo, a través del surgimiento de los grupos T, el trabajo de McGregor (1957) con la Union Carbide, y el experimento ESSO a finales de los años cincuenta, el desarrollo organizacional adquirió un carácter distintivo, con una tecnología y filosofía propias (Hopkins 1984).

El artículo seminal de Matt Miles (1967) sobre “salud organizacional” promovió la aplicación de las técnicas de desarrollo organizacional en las escuelas. Miles fue uno de los primeros en comprender la dinámica entre las condiciones organizacionales de la escuela y la calidad de la educación que brindan. Esta idea sentó las bases de gran parte del trabajo contemporáneo en el ámbito del cambio educativo, la efectividad escolar y la mejora escolar. Miles (1975) definió la salud organizacional en los siguientes términos:

Un conjunto de propiedades de un sistema de segundo orden medianamente duraderas que tienden a trascender la eficacia a corto plazo. Una organización saludable en este sentido no solo sobrevive en su entorno, sino que sigue respondiendo de modo apropiado a largo plazo y desarrolla y amplía de manera incesante sus capacidades de sobrevivencia y de adaptación. (p. 231)

Miles (1967 y 1975) describió diez dimensiones de salud organizacional. Las tres primeras eran relativamente instrumentales y se referían a los objetivos, la transmisión de información y cómo se toman las decisiones. Las tres siguientes se referían al estado interno de la organización y a las necesidades de mantención, más específicamente, al uso efectivo de los recursos, la cohesión y la moral. Las cuatro dimensiones restantes apuntaban a las capacidades de la organización para enfrentar el crecimiento y el cambio, a conceptos como la innovación, la autonomía, la adaptación frente al entorno y la resolución de problemas.

Cuando Miles analizó las escuelas como organizaciones, en base a estos criterios su diagnóstico fue que padecían una grave enfermedad. Esto fue el anticipo de posteriores descripciones como, por ejemplo, la caracterización de Weick (1976) de los establecimientos escolares como sistemas “mal acoplados” y comentarios del tipo “las escuelas son un conjunto de emprendedores individuales rodeados por un estacionamiento común” o “un grupo de aulas que se mantienen unidas mediante un sistema de calefacción y aire acondicionado común”. Lo anterior también explica el doble énfasis en estrategias auténticas de mejora escolar, dirigidas a las condiciones organizacionales y a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Seguidamente, Miles describió una serie de estrategias diseñadas para mejorar el nivel de la salud organizacional, como la capacitación de los equipos, encuestas de retroalimentación, talleres de juegos de roles, definición de metas, diagnóstico y resolución de problemas, y experimentación organizacional. Puede que hoy algunas de estas estrategias nos parezcan anacrónicas, pero hay varios temas comunes que fluyen a través de ellas que tienen un talante más contemporáneo, como el autoanálisis o la revisión, la promoción del trabajo en redes, una mejor comunicación, la cultura como foco del cambio, el uso de sistemas temporales y la importancia del apoyo externo.

La publicación del libro *Desarrollo Organizacional en las Escuelas* (Schmuck and Miles, 1971) (*Organizational Development in Schools*) fue la primera expresión madura del impacto del desarrollo organizacional en el ámbito de la educación. En un artículo posterior, Fullan et al (1980) concluyeron que el desarrollo organizacional en las escuelas se había “difundido en mayor medida

de lo que nosotros y otras personas nos habíamos dado cuenta”. El *Manual de desarrollo organizacional en las Escuelas* (Schmuck y Runkel, 1985) constituye un ejemplo de un enfoque bien expuesto sobre la renovación institucional en base a técnicas de desarrollo organizacional. Este trabajo también contribuyó a brindar información acerca de lo que constituye la capacidad de la escuela para resolver problemas. Según Schmuck (1984, pág. 29) se refleja en una serie de meta-destrezas: el diagnóstico sistemático, la búsqueda de información y recursos, la movilización de la acción colectiva, la “sinergia” y la capacidad del equipo escolar para evaluar la efectividad de la implementación de meta-destrezas previas.

De este breve análisis se derivan cuatro conclusiones. Primero, que los enfoques de desarrollo organizacional hacen hincapié en la importancia de la salud organizacional como factor determinante de la efectividad. Segundo, y como consecuencia de lo anterior, muchas intervenciones en pos de la mejora escolar se basan en un enfoque que procura “humanizar” el contexto organizacional en el que viven los docentes y estudiantes. Tercero, queda en evidencia que en ese momento se subestimó la importancia del liderazgo escolar en relación al cambio organizacional. Cuarto, también se subestimó el respaldo empírico para comprobar la efectividad de las estrategias, como, por ejemplo, la retroalimentación a través de encuestas que brindan un diagnóstico de las condiciones internas de la organización como precursoras del desarrollo. Es sobre este tipo de enfoques relacionados con el desarrollo organizacional en las escuelas que se fundaron los procesos que caracterizaron las intervenciones iniciales para la mejora escolar.

Junto con las aplicaciones específicas y el desarrollo de técnicas de desarrollo organizacional se iniciaron extensas investigaciones para comprender el proceso de cambio y la escuela en cuanto organización. El proyecto OCDE-CERI “Estudios de Caso de Innovación Educativa” (Dalin, 1973), y el estudio Rand “Agente de Cambio” (Berman y McLaughlin, 1977; véase también McLaughlin, 1990) destacaban las limitaciones de los cambios impuestos desde afuera, la importancia de focalizarse en la escuela como unidad de cambio y la necesidad de tomar muy en serio este proceso. En forma similar, las investigaciones sobre las escuelas en cuanto organizaciones, entre las que el trabajo de Sarason (1982)

La Cultura de la Escuela y el Problema del Cambio constituye un destacado ejemplo, demostraron la importancia de establecer un nexo entre la innovación curricular y el cambio organizacional. Este hincapié en la mejora conducida por el usuario fue el puente para transitar hacia la segunda fase.

Fase dos: Investigación acción e iniciativas individuales

Durante los años ochenta, la investigación sobre la mejora escolar tendía a centrarse en el profesional y a situarse en el quehacer de quienes estaban involucrados. Esta tendencia está fielmente representada por el movimiento “el docente como investigador” cuyo gurú fue el icónico Lawrence Stenhouse (Stenhouse 1975, Rudduck y Hopkins, 1985). Stenhouse falleció de forma prematura y John Elliott continuó con su labor y, a través de varios proyectos y redes en el Reino Unido y otros países, extendió el movimiento (Elliott, 1991).

Durante ese período, hubo un marcado giro en los esfuerzos de renovación escolar a finales de los setenta e inicios de los ochenta. Tres influencias explican este cambio de orientación: mayores exigencias de rendición de cuentas; un foco más marcado en la formación de líderes escolares y la tendencia internacional hacia reformas educativas nacionales a gran escala que se inició en los años ochenta (Hopkins, 1994). En ese escenario, las fuerzas políticas y sociales ejercieron una fuerte influencia. Por ejemplo, se podría argumentar que el factor de mayor impacto en la escolaridad en los Estados Unidos en el último medio siglo fue producto de la Ley de Derechos Civiles de 1964 que prohibió la segregación racial en las escuelas en trece estados del sur del país.

A inicios de los ochenta, pese a la confusión sobre su propósito, la revisión o evaluación basada en la escuela fue establecida como una estrategia fundamental para gestionar el proceso de cambio y la renovación institucional. El respaldo empírico para su implementación fue, en el mejor de los casos, tenue (Clift et al, 1987). A la mayoría de las escuelas les resultaba más fácil identificar prioridades para el desarrollo futuro que implementar determinados objetivos en un plazo específico. Debido a ello y al fracaso para llevar a cabo el proceso total, en especial

la formación para la retroalimentación y el seguimiento, la autoevaluación tuvo un éxito limitado en la vida cotidiana de las escuelas y en el desempeño estudiantil, pese a su popularidad. Por estas razones, la mejora escolar durante esta fase se caracterizó a menudo por la innovación o por los proyectos de acción-investigación. En varios países, en especial en Estados Unidos y Australia, también fue impulsada por subsidios federales para cubrir las necesidades de las escuelas que atendían a niños desfavorecidos. En 1965, se promulgó en los Estados Unidos el Título III de la Ley General de Educación que establecía financiamiento adicional para la educación de los niños de escasos recursos y Australia formuló el mandato de establecer consejos de mejora en las escuelas.

En el caso de los Estados Unidos –y tal vez de muchos otros países– la publicación del informe “Una nación en riesgo” (“A Nation At Risk”) (Departamento de Educación de los Estados Unidos, 1983) provocó un giro radical en la investigación del cambio escolar. Este informe llevó a los formuladores de políticas a priorizar la creación de mediciones de éxito nacionales e internacionales y la búsqueda de “lo que da resultado”. En esa línea de pensamiento se ubicó la investigación sobre el impacto de la escuela (Edmonds, 1979, Purkey & Smith, 1983, 1985). La Oficina de Contabilidad General del Congreso de los Estados Unidos (1989) emitió un citado informe en el que señalaba que en los años ochenta más de la mitad de los aproximadamente 15.000 distritos escolares ya estaban implementando o tenían planificado implementar, “investigaciones sobre la efectividad escolar” como parte de sus iniciativas de mejoramiento.

Hopkins y Reynolds (2001) sugirieron que esta fase de la mejora escolar estuvo marcada por los enfoques holísticos de los años ochenta y quedó plasmada en el Proyecto Internacional para la Mejora Escolar de la OCDE (ISIP, por su sigla en inglés) (Hopkins, 1987). No obstante, Hopkins y Reynolds señalan que adolecía de una pobre conceptualización y una insuficiente teorización. No representaba “un enfoque sistemático, programático y coherente del cambio escolar” (pág. 12).

Esta segunda fase trajo consigo un énfasis en el cambio organizacional, el liderazgo, la autoevaluación escolar y la “apropiación del cambio” por parte de las escuelas y los profesores. Empero, una vez más, dichas iniciativas no

estaban claramente vinculadas a los resultados de aprendizaje de los estudiantes; eran fragmentadas y variables tanto en su concepción como en su aplicación. Ello hizo que las prácticas para gestionar el cambio no tuvieran un impacto significativo en el aula o el desempeño estudiantil (Hopkins, 2001). Fue esta preocupación la que llevó a poner más el acento en la gestión del cambio, los diseños escolares integrales y el liderazgo, elementos que caracterizan a la tercera fase.

Fase tres: Gestión del cambio y enfoques integrales de reforma escolar

La tercera fase de desarrollo adquirió protagonismo a inicios de los noventa. Durante esos años, se fijaron lineamientos y estrategias concretas para los establecimientos escolares en materia de gestión e implementación del cambio, en aras de una mejora.

A mediados de los ochenta los cambios que se esperaban de las escuelas habían prosperado de manera significativa, sobre todo en respuesta al descontento de la ciudadanía (y, por consiguiente, de los gobiernos) de muchos países que percibían que sus estudiantes estaban egresando cada vez menos preparados para desempeñar cargos bien remunerados, así como para integrarse como ciudadanos plenos en una economía mundial basada en el conocimiento, integrada y compleja. El informe “Una nación en riesgo” (1983) constituye un ejemplo clásico de dicho malestar en los Estados Unidos.

El aumento de las expectativas trajo consigo cambios fundamentales en la modalidad de gestión y gobierno de las escuelas. Aunque bajo diferentes denominaciones en los distintos países –escuelas autogestionadas, gestión basada en el establecimiento, planificación del desarrollo, gestión local de las escuelas, reestructuración, entre otros– el concepto de entregarle mayor responsabilidad a las escuelas respecto de su propia gestión y de los resultados estudiantiles era el mismo. Esto condujo de manera inevitable a un mayor énfasis en el liderazgo **escolar**.

La aspiración común de todas estas iniciativas era la promesa de que la “autogestión” libraría a las escuelas de un control central supuestamente nocivo y se traduciría en una mejora significativa del desempeño estudiantil. Si bien en muchas circunscripciones escolares probablemente no se trataba tanto de un compromiso estratégico con la “renovación” de las escuelas, sino que las naciones, y los estados o autoridades y agencias educativas intermedias o locales (IEA, por su sigla en inglés) simplemente deseaban salir de la zona inferior en la clasificación internacional de escuelas. Con ello buscaban asegurarles a los padres que sus hijos serían capaces de obtener un empleo que les permitiera sostener a una familia ya que cada vez era más difícil acceder a un buen empleo.

A mediados de los ochenta, el concepto de “escuela autogestionada” fue desarrollado en Tasmania y Victoria, Australia, y el de “gestión basada en el establecimiento” siguió propagándose en los Estados Unidos. Desde entonces, ha sido adaptado y reproducido en varios sistemas escolares, en particular en Edmonton, Alberta. El enfoque, descrito por sus creadores (Caldwell & Spinks, 1988) como “gestión colaborativa de la escuela”, aspiraba a integrar la definición de objetivos, la formulación de políticas, la elaboración de presupuestos, la implementación y la planificación para el desarrollo, así como la evaluación dentro de un contexto de toma de decisiones que involucraba al equipo docente, los estudiantes, la comunidad y los consejos directivos.

El proyecto “Planes de Desarrollo de la Escuela”, patrocinado por el gobierno en Inglaterra y Gales, fue también un intento por desarrollar una estrategia que, entre otras cosas, contribuyera a que los gobernadores, los directores y el equipo docente cambiaran la cultura de sus escuelas. La planificación del desarrollo sirvió para definir una “auténtica” estrategia de mejora escolar, que incluía entre sus componentes la innovación curricular y la modificación de las disposiciones de gestión de la escuela (Hargreaves & Hopkins 1991).

En Canadá en tanto, los esfuerzos locales en Ontario se basaron en una combinación de la planificación del desarrollo escolar y hallazgos de la investigación sobre la efectividad escolar (Stoll y Fink, 1996). Una amplia gama de iniciativas similares estaban en marcha en los Estados Unidos y otros países.

Paralelamente, además de aportar fondos para las iniciativas de mejora de diferentes escuelas, varios gobiernos estatales y nacionales comenzaron a desempeñar un rol cada vez más activo en la mejora escolar. De esta forma, ampliaron las facultades de escuelas individuales, reduciendo el poder de las autoridades y agencias educativas intermedias o locales y dándole creciente importancia al rol del directivo escolar. El gobierno de Nueva Zelanda por ejemplo, disolvió las Autoridades Educativas Locales. Israel en tanto, que ya había adoptado la descentralización escolar en los años setenta y ochenta, avanzó hacia un modelo de gestión total basado en la escuela (SBM, por su sigla en inglés) en los noventa. Otros países, como Austria, desarrollaron más recientemente iniciativas de descentralización. Varios gobiernos estatales en Australia, entre los que destaca Victoria, redefinieron el rol de la Oficina Regional (estamento medio) en ese país. Y en los Estados Unidos, donde los consejos de educación elegidos a nivel local siguen siendo el principal mecanismo para que los ciudadanos expresen su opinión en materia de educación local (Land, 2002; Alsbury, 2008), muchos consejos de educación implementaron la gestión basada en el establecimiento, como motor para impulsar el empoderamiento docente y la mejora escolar (Lieberman, 1986).

Estos enfoques se vieron facilitados por una interacción más sistemática entre los equipos de diseño de la mejora escolar desarrollada externamente y las comunidades de investigación sobre la efectividad escolar (Desimone, 2002; Vinovskis, 1996). Se hizo mayor hincapié en el cambio organizacional y en el aula, el que se reflejó en enfoques de formación del equipo docente basados en modelos de enseñanza (Joyce y Showers, 1995). Bruce Joyce ha seguido abogando por la efectividad de dichos modelos de formación del equipo docente, en especial el *coaching*, que tienen un impacto directo en los aprendizajes estudiantiles (Joyce y Calhoun 2010).

Asimismo, durante esta fase surgieron dos nuevas tendencias. La primera fue la expansión entre las escuelas de la gestión basada en el establecimiento, que se tradujo en una mayor reducción del poder de las autoridades locales y de los consejos educativos locales. En Inglaterra, Nueva Zelanda, Australia y los Estados Unidos, los gobiernos nacionales y estatales comenzaron a desempeñar un papel más activo en la mejora escolar. (Este fue un anticipo de la evolución de las reformas sistémicas que discutiremos más adelante.)

La segunda tendencia fue, especialmente en los Estados Unidos, el crecimiento de modelos integrales de reforma escolar que podían ser adoptados por diferentes escuelas. Entre estos, se incluyen los enfoques del *Modelo de Desarrollo Escolar* de Comer (1992), *Renovando las Escuelas en los Estados Unidos* de Glickman (1993), el modelo de Levin, *Escuelas Aceleradas (Accelerated Schools)* (Hopfenberg, Levin y Asociados, 1993), la *Coalición de Escuelas Esenciales* de Sizer (1989), *Éxito para Todos* de Slavin (1996, 2000, 2010), y los diseños de las *Nuevas Escuelas Estadounidenses* (Stringfield, Ross, & Smith, 1996). De estos, los más importantes y perdurables hasta hoy son *Éxito para Todos* y *Escuelas Secundarias que Funcionan* (Consejo de Educación Regional Sureño, 2010) que siguen operando en más de 100 escuelas.

El enfoque del “diseño integral de la escuela,” combinaba elementos provenientes de la investigación sobre la efectividad escolar y la mejora escolar. Los diferentes diseños de reforma hacían hincapié en mayor o menor medida en las estructuras escolares, la comunicación interpersonal, la formación profesional, la utilización explícita de diferentes mediciones de éxito escolar y los planes de estudio para la primaria o la secundaria. A nivel internacional, algunos de estos enfoques fueron diseñados para responder a determinadas necesidades curriculares en lecto-escritura, como la “Recuperación en Lectura” de Nueva Zelanda (2008) y “Éxito para Todos”, el que con posterioridad fue adoptado por muchos países (Slavin & Madden, 2010). Otros enfoques, como la “Coalición de Escuelas Esenciales” (“*Coalition of Essential Schools*”) tendía a reflejar una serie de principios para el cambio y el desarrollo organizacional y no estaba orientado a ningún plan de estudio específico o área temática.

En muchos países se ha destinado una gran cantidad de recursos a programas y proyectos orientados a la mejora escolar y a elevar los estándares de desempeño. Sin embargo, la evidencia disponible hasta la fecha sugiere que, aunque estas medidas son bien intencionadas, muchas intervenciones externas han tenido un éxito irregular y variable (Borman, Hewes, Overman, & Brown, 2003). En un excelente estudio longitudinal de reformas de toda la escuela y sus resultados, Nunnery (1998) concluyó que, si bien las reformas desarrolladas en forma externa, e implementadas localmente tenían tasas de éxito dispares, las desarrolladas localmente tenían incluso menores probabilidades de producir los resultados esperados.

La explicación de Nunnery para ese hallazgo fue que los esfuerzos locales por lo general requerían un año para planificar la pre-implementación y que muchas veces se quedaban sin energía antes de la implementación propiamente tal. En particular, el éxito parecía eludir a las escuelas ubicadas en grandes zonas urbanas que atendían a los niños más desfavorecidos y la evidencia arrojada por programas como “Nuevas Escuelas Estadounidenses” confirmaba las limitaciones de las mejoras escolares “listas para usar” o de la mayoría de los “diseños integrales de la escuela” para garantizar una mejora escolar y sistémica generalizada y a largo plazo (Berends, Bodilly y Kirby, 2002).

Como resultado de lo anterior, durante esta fase de la mejora escolar se desplegaron mayores esfuerzos para operar en base a una evidencia más robusta y diseñar intervenciones fundadas en prácticas probadas. Programas como *Mejorar la Calidad de la Educación para Todos* (Hopkins, 2002) y *Escuelas de Alta confiabilidad* (Reynolds, Stringfield, & Schaffer, 2006; Stringfield, Reynolds & Schaffer 2008, 2010) en Inglaterra, el *Proyecto para la Mejora de la Efectividad Escolar* en Escocia (MacBeath y Mortimore, 2001), el *Proyecto de Mejora Escolar de Manitoba*, en Canadá (Earl et al 2003) y el *Proyecto Nacional Holandés para la Mejora Escolar* (véase van Velzen et al 1985) son algunos ejemplos de proyectos promovidos en esta tercera fase (véase Reynolds et al, 1996; Teddlie y Reynolds, 2000; Hopkins, Ainscow y West, 1994 y Hopkins, 2001, Harris y Young 2000). Todas estas intervenciones se beneficiaron de un hallazgo crucial realizado por Nunnery (1999), según el cual, por lo general, las escuelas tienen mayores probabilidades de lograr mejoras medibles en el desempeño estudiantil si están acopladas con un equipo externo de refuerzo para la reforma, en vez de realizar por sí solas esos esfuerzos.

En resumen, durante esta tercera fase, el campo del mejoramiento escolar avanzó hacia un enfoque más definido de la reforma, transformando la organización de la escuela a través de la gestión del cambio y un mayor acento en la importancia del liderazgo escolar en aras de un mejor desempeño estudiantil. Este doble énfasis sentó las bases para llevar estos enfoques a otra escala. Junto con el desarrollo de la investigación sobre enfoques específicos en pos de la mejora escolar, surgieron numerosas investigaciones sobre la eficacia

de varios componentes específicos, que incluían desde los planes de estudio hasta los procesos de formación profesional y que podían ser utilizadas por las escuelas y sistemas para incidir en los resultados estudiantiles (para una reseña, consúltase la Enciclopedia de la Mejor Evidencia (*the Best Evidence Encyclopedia*) (<http://www.bestevidence.org/>) y el Qué Funciona del Departamento de Educación de los Estados Unidos (<https://ies.ed.gov/ncee/wwc/>) (What Works Clearinghouse).

En teoría, la presencia de componentes específicos bien documentados debería contribuir a que las escuelas intervengan en forma productiva en procesos de cambio del desarrollo organizacional para lograr progresos cuantificables. El grado de éxito de esta labor será tema de futuras investigaciones empíricas.

Fase cuatro: Crear capacidades para el aprendizaje estudiantil y mantener el liderazgo

Harris y Chrispeels (2008) sostienen que la cuarta fase de la mejora escolar está en gran medida marcada por cambios a nivel del sistema mediante la colaboración y las redes entre las diferentes escuelas y distritos (Harris, 2010). Harris y Chrispeels (2008) también plantean la necesidad de que una reforma distrital y la creación de redes (incluidas las comunidades profesionales de aprendizaje) se de en forma conjunta y que las redes estén conectadas entre sí. Este nexos se logra a través del ejercicio y el fomento del liderazgo. La promoción de organismos como el Colegio Nacional de Liderazgo Escolar en Inglaterra es un ejemplo paradigmático de cómo el liderazgo escolar se puede conectar con el trabajo en redes en pos de la transformación sistémica (Hopkins y Mackay 2001). Durante esta fase, el énfasis en el trabajo en redes se complementa con un creciente enfoque en el liderazgo.

Las investigaciones acerca del rol del distrito en el desempeño escolar son relativamente recientes. Hay varios ejemplos de investigaciones sobre distritos escolares en los Estados Unidos y Gran Bretaña durante los años noventa que ilustran que, bajo las condiciones adecuadas, se pueden conseguir progresos

rápidos y significativos en la mejora de los aprendizajes estudiantiles. Los siguientes cinco ejemplos ilustran diferentes formas en que regiones o distritos exitosos han equilibrado el cambio de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba, a fin de lograr mejoras medibles en los resultados escolares.

- Elmore (2004) estudió varios distritos escolares exitosos en California. En sus conclusiones señala que estos distritos tenían una mayor claridad de propósito y una mayor disposición a ejercer controles más estrictos sobre las decisiones en relación a los contenidos pedagógicos y a lo que debía ser monitoreado como evidencia de desempeño. También mostraban más flexibilidad y delegación al nivel escolar respecto de la implementación de los programas de enseñanza.
- Stringfield y Yakimowski (2005) informaron sobre un estudio de caso proactivo de reformas a nivel del distrito en las escuelas públicas de la ciudad de Baltimore, que históricamente han tenido un desempeño muy bajo y en las que predominan las minorías étnicas (más de 90%). Gracias a la gestión de un nuevo consejo directivo y fondos públicos adicionales, durante un período de siete años se intensificó el foco en los aprendizajes estudiantiles, se cerraron instalaciones infrautilizadas, se incrementaron las oportunidades de formación profesional para los docentes y administrativos, lo que se tradujo en una notable mejora en el desempeño estudiantil en todo el distrito, en relación a diferentes mediciones escolares y en un claro aumento en las tasas de graduación de los estudiantes de secundaria.
- Fullan (2007) informó sobre los progresos en el sistema escolar de la ciudad de Nueva York. En su análisis concluyó que una sólida visión unida a una formación docente intensiva sobre prácticas de enseñanza y la creación de capacidades dentro de un marco constructivo de rendición de cuentas se tradujo en mejoras significativas en los resultados de los alumnos.
- En Gran Bretaña, Reynolds, Stringfield, & Schaffer (2006) (actualizado en Stringfield, Reynolds & Schaffer, 2008, 2010) dieron cuenta de dos iniciativas desarrolladas en todo el distrito y que consistían en la implementación de un proyecto de Escuelas de Alta Confiabilidad y sobre una tercera iniciativa

que solo involucraba a la mitad de las escuelas secundarias en otro distrito. Si bien había diferencias sustanciales entre las distintas implementaciones, señalaron que los esfuerzos en el distrito se tradujeron en importantes mejoras en los resultados de los estudiantes de la secundaria y que la tercera iniciativa, que no era a nivel de todo el distrito y que no fue respaldada por éste, no tuvo efectos medibles en los resultados estudiantiles.

- Por último, Childress (2009) estudió las escuelas públicas del condado de Montgomery (Maryland, Estados Unidos). En la jerga educativa propia de esos tiempos, durante los últimos diez años el distrito había realizado un esfuerzo sostenido por “elevar los estándares y cerrar las brechas” en términos del desempeño estudiantil. Como prueba del éxito obtenido, entre 2003 y 2008 el cuartil superior de los estudiantes de dichas escuelas subió sus puntajes en forma significativa y los cuartiles inferiores mejoraron con mayor celeridad.

Esta fase de los esfuerzos en pos de la reforma no se centró solo en el papel de los distritos y de las autoridades locales; otras organizaciones intermedias han contribuido a la generación y consolidación de las redes. La reciente introducción de Muijs (2010) al número especial de la revista *SESI* sobre el trabajo en redes y la colaboración para la mejora escolar nos brinda una visión fidedigna del tema. La evidencia indica que cuando las comunidades de aprendizaje en redes del Colegio Nacional de Liderazgo Escolar se focalizaron en los aprendizajes estudiantiles y en un mayor compromiso de los docentes, esto se reflejó en los resultados (Earl y Katz 2005). También hay evidencia sobre el impacto de las comunidades profesionales de aprendizaje y el papel que desempeñan en la creación de capacidades (Vescio, Ross & Adams, 2008, Stoll 2009, 2010, y Stoll y Louis, 2007). Como ya señalamos, Borman et al. (2003) hallaron que varias organizaciones que han creado redes de apoyo entre las escuelas en los distritos y países han producido mejoras en el desempeño estudiantil.

Para resumir esta evidencia, nos valdremos del reciente análisis de Hopkins (2011) sobre las variables claves en cualquier enfoque regional de la mejora escolar que se relacionan en forma directa con mejoras en el desempeño estudiantil. Estas son:

- Un modelo claro e integral de la reforma.
- Un liderazgo fuerte a nivel regional.
- Medidas sustantivas en materia de capacitación relacionadas con los objetivos del programa.
- Respaldo para la implementación a nivel de la escuela.
- Un enfoque cada vez más diferenciado de la mejora escolar.

En todas estas instancias de la cuarta fase, el objetivo principal era conectar la mejora escolar con los aprendizajes estudiantiles y se desplegaron esfuerzos para lograrlo con diferentes niveles de intensidad. Lo anterior ha permitido una apreciación mucho más profunda de la importancia de “aprender acerca del aprendizaje” y del impacto que dicho énfasis puede tener en la mejora escolar (Stoll, 2003; Watkins, 2010). Este concepto ha recibido el respaldo de la evidencia sobre la ciencia del aprendizaje (Brandsford et al., 1999; Lucas & Claxton, 2010). El informe de la OCDE (2010), “La naturaleza del aprendizaje: utilizando la investigación para inspirar las prácticas” sitúa dichas perspectivas en un contexto internacional.

El foco en el núcleo de la práctica profesional en dichas iniciativas también ha conducido a una mayor atención en las destrezas y modelos asociados con la enseñanza efectiva. Las revisiones de los enfoques pedagógicos junto con los esfuerzos en pos de la mejora escolar han sido realizadas por Rosenshine y Stevens (1986), Good y Brophy (2008), Hopkins (2001), y Hopkins y Harris (2000) entre otros. El trabajo de Bruce Joyce y su respaldo de *Modelos de Enseñanza* ha sido particularmente influyente (véase Joyce, Weil & Calhoun 2015 y Joyce, Calhoun & Hopkins 2009). Un modelo de enseñanza define a la vez la naturaleza del contenido, las estrategias de aprendizaje y las disposiciones para la interacción social que crean los entornos de aprendizaje para los alumnos. El punto clave a destacar es que la variedad de modelos no constituyen solo modelos de enseñanza, sino también de aprendizaje incrementando las capacidades de los estudiantes para transformarse en partícipes de la sociedad del conocimiento.

Durante esta fase también se prosiguió con el énfasis en el liderazgo. Esto no significa que hasta entonces no hubiese tenido relevancia. Recordemos que uno de los “cinco correlatos” de la efectividad escolar de Edmond (1979) era “el

director como líder pedagógico”. Sin embargo, los años ochenta fueron el periodo en que el estudio del liderazgo desde un enfoque integral estaba conectado con los aprendizajes de los estudiantes. La historia del liderazgo educativo nos habla de una evolución más convencional. Murphy (1991) sugiere que el pensamiento sobre el liderazgo consta de diferentes fases: el foco en las teorías de rasgos, en cuáles son exactamente las acciones que ponen en práctica los líderes, la conciencia de que las conductas relacionadas con la tarea y centradas en las personas pueden ser interpretadas en forma muy diferente y los enfoques situacionales del liderazgo. Todas confluían hacia lo que entonces constituía el foco principal de interés: los vínculos entre la conducta del líder y la cultura organizacional. Esto constituyó un movimiento hacia el concepto de liderazgo transformacional que tenía el potencial para modificar el contexto cultural en el que trabajan las personas y para que los líderes escolares “impulsaran” mejoras en el desempeño estudiantil.

No obstante, a comienzos del siglo XXI se hizo evidente que “el enfoque transformacional del liderazgo” puede haber sido una condición necesaria pero insuficiente para una mejora escolar medible. Carecía de un foco específico en los aprendizajes estudiantiles, lo que constituye una característica clave de este enfoque específico en pos de la mejora escolar. Por esta razón, la noción histórica complementaria de “liderazgo pedagógico” ha adquirido relevancia (Dwyer, 1984; Hallinger y Murphy, 1985). Leithwood et al (1999) definieron el liderazgo pedagógico como un enfoque que hace hincapié en “las conductas de los docentes conforme participan en actividades que inciden directamente en el crecimiento de los estudiantes” (pág. 8). Durante este período el concepto de liderazgo distribuido alcanzó su madurez y conquistó un lugar sólido en las reseñas y en los resultados de las investigaciones antes descritas (Harris, 2010). Desde esa fecha han surgido dos tendencias claras en la investigación y las políticas relativas al liderazgo escolar.

La primera ha sido una consolidación de los vínculos entre las prácticas de liderazgo y los resultados escolares. El trabajo de la Fundación Wallace ha sido determinante a este respecto. Por encargo de Wallace, Ken Leithwood et al. (2004) brindaron una de las mejores definiciones de las prácticas de liderazgo que se asocian con mejoras sustantivas en los resultados estudiantiles:

- *Establecer rumbos*: posibilitar que cada aprendiz alcance su potencial y traducir esta visión en un currículo para toda la escuela, consistencia y altas expectativas.
- *Gestionar la enseñanza y el aprendizaje*: garantizar un alto nivel de consistencia y de innovación en las prácticas docentes que posibiliten un aprendizaje personalizado para todos los estudiantes.
- *Desarrollar a las personas*: transformar a los estudiantes en aprendices activos y establecer escuelas que sean comunidades de aprendizaje para los docentes.
- *Desarrollar la organización*: crear escuelas basadas en la evidencia y organizaciones efectivas, y participar en redes que colaboren en aras de la diversidad curricular, el respaldo profesional y servicios de extensión.

Una serie de estudios internacionales posteriores han confirmado –y en cierta medida ampliado– dichas conclusiones. Por ejemplo, la Fundación Wallace ha seguido patrocinando la investigación para comprender mejor el vínculo entre el liderazgo y los resultados estudiantiles, donde el liderazgo distribuido y las comunidades profesionales desempeñan un papel crucial (Louis, Leithwood et al, 2010). La síntesis de la mejor evidencia internacional de Robinson (2009) demostró que cuando los líderes promueven y participan en la formación profesional de los docentes, el tamaño de los efectos cuando menos se duplica en comparación con cualquier otra faceta del liderazgo en términos del vínculo con los resultados estudiantiles. La publicación de Hallinger (2010) *Liderazgo para el Aprendizaje* revisó 30 años de investigaciones empíricas sobre el impacto del liderazgo en los aprendizajes estudiantiles y confirmó dicha tendencia. El estudio de investigación “Liderazgo escolar y resultados de los aprendizajes estudiantiles” aportó información empírica para respaldar estos enfoques, que están muy bien resumidos en dos folletos que han sido particularmente influyentes (Leithwood et al., 2006; Day et al., 2010, 2011). El mayor hincapié en el liderazgo pedagógico, descrito en una iniciativa reciente de la OCDE sobre mejora del liderazgo escolar

en cuanto liderazgo de la enseñanza-aprendizaje (Pont, Nusche y Moorman, 2008), ha llevado a varios países a implementar iniciativas nacionales de liderazgo centradas en los aprendizajes estudiantiles. Véase, por ejemplo, el Proyecto Tiempo de Líderes de Lituania y la labor que se está realizando en los Países Bajos (Schildkamp et al, 2009) y en Flandes (Verhaeghe et al, 2010) respaldando a los líderes escolares en la interpretación de datos para fortalecer el foco en el aprendizaje estudiantil.

La segunda tendencia que surgió durante la última década fue el “liderazgo sistémico” (Fullan, 2004). Siguiendo los esfuerzos de la investigación por esquematizar el panorama del liderazgo sistémico, Higham, Hopkins y Matthews (2009) proponen cinco categorías en términos de prácticas de liderazgo innovadoras.

1. Directores que desarrollan y lideran *asociaciones para la mejora educativa exitosa* entre varias escuelas.
2. Directores que optan por “cambiar los contextos” al elegir *liderar y mejorar escuelas de bajo desempeño que enfrentan circunstancias difíciles*.
3. Directores que se asocian *con otra escuela que enfrenta circunstancias difíciles para mejorarla*.
4. Directores que adoptan el papel de *líder comunitario* para establecer asociaciones o redes o relaciones más amplias entre comunidades locales.
5. Directores que trabajan como *agentes de cambio o líderes expertos*.

Estos roles han sido validados por investigaciones internacionales, como el ya citado estudio en dos volúmenes de la OCDE (2008) “Mejorando el Liderazgo Escolar” y el estudio reciente de McKinsey (2010), “Excelencia en el liderazgo: Cómo los mejores sistemas escolares están construyendo liderazgo para el futuro”.

Durante este período también ha habido un creciente reconocimiento respecto de que las escuelas están insertas dentro de sistemas y de la frustración, especialmente entre los diseñadores de políticas, por la dificultad para ampliar y transferir con mayor agilidad las historias de éxito de la reforma escolar en determinadas escuelas individuales.

Para agilizar el proceso de reforma escolar, la experiencia nos enseña que los cambios sistémicos deben ocurrir en tres niveles: cambios sistémicos a nivel nacional y estatal; renovación y redefinición del papel y de la labor de las autoridades educativas y de los distritos educativos locales; y la federación y colaboración formal entre escuelas (Chapman et al 2010). Estas tendencias están bien ilustradas por la cada vez mayor mercantilización del sistema escolar público, en especial con el movimiento de las escuelas subvencionadas en los Estados Unidos (Finn, Manno & Vanourek, 2001) y la promoción por parte de gobiernos exitosos de las academias, que son escuelas independientes del Estado, en Inglaterra (O'Shaughnessy 2012).

En resumen, además de hacer hincapié en la importancia del nexo entre el liderazgo escolar y los aprendizajes estudiantiles en la reforma educativa, esta sección también ha abordado los enfoques regionales. La siguiente fase explora cómo se está llevando a cabo el cambio sistémico a nivel nacional y de todo el sistema como una forma de dirigir los procesos de mejora locales. Asimismo, hay que destacar también que, aunque en la siguiente sección abordamos una quinta fase que se centra en el desarrollo sistémico, de ninguna manera esto significa que los desarrollos de la cuarta fase hayan sido completados.

Fase cinco: Hacia una mejora sistémica

Michael Barber (2009) observa que fue la investigación sobre efectividad escolar en los años ochenta la que nos proporcionó semblanzas cada vez más definidas de una escuela efectiva, fenómeno que llevó en los años noventa a un creciente conocimiento sobre estrategias más fiables de mejora escolar, es decir, sobre cómo lograr efectividad. Del mismo modo, en la última década hemos comenzado a aprender más sobre las características de un sistema educativo efectivo, pero recién estamos comenzando a comprender la dinámica simultánea del trabajo de mejora en los diferentes niveles del sistema. Es este progreso que describimos en esta fase de la narrativa. Examinamos en primer lugar y de manera sucinta la expansión global de la base de conocimientos sobre mejora escolar, para luego centrarnos

en el impacto de los estudios comparativos internacionales, como PISA por ejemplo, sobre nuestra comprensión de la dinámica del cambio a nivel del sistema. Los trabajos más innovadores plantean estrategias diferenciadas para la reforma en las escuelas y en el sistema.

Comenzaremos con una breve reseña de los estudios que se han realizado a nivel internacional sobre el mejoramiento escolar. Por ejemplo, el capítulo de Brham Fleisch (2007) sobre la Historia de la Efectividad Escolar y los Movimientos de Mejora en África en *Manual Internacional sobre Efectividad y Mejora Escolar (International Handbook on School Effectiveness and Improvement)* (Townsend ed., 2007) pone el acento en la importancia del trabajo de desarrollo de las escuelas de la Fundación Aga Khan en países como Tanzania, Uganda y Kenia. Esto ha sido también muy documentado en el trabajo de Steve Anderson (2002) *Mejorar las Escuelas a Través de la Formación Docente: Estudios de caso de los proyectos de la Fundación Aga Khan en África Oriental (Improving Schools Through Teacher Development: Case Studies of the Aga Khan Fundación Project in East Africa)*. Félix comenta que este trabajo no solo ilustra las estrategias de mejora escolar en esos contextos sino que también introduce enfoques sobre la adaptación al currículo y el idioma de la enseñanza, dos temas por lo general ignorados en los estudios sobre efectividad de las escuelas y el mejoramiento escolar.

La obra de Beatrice Avalos (2007) *Mejora Escolar en América Latina: Innovaciones en 25 años (1980-2006) (School Improvement in Latin America: Innovations over 25 Years (1980-2006)* explica de qué forma ha habido un flujo estable de políticas y reformas en América Latina y el Caribe desde 1979 que apuntan directamente a mejorar la cobertura, lograr mejores resultados de aprendizaje, erradicar el analfabetismo, alcanzar una mayor eficiencia en la gestión de los sistemas, tener mejores docentes y mejores escuelas. En sus palabras, el análisis de la UNESCO sobre lo que vino a denominarse Proyecto Mayor de Educación en América Latina y el Caribe (UNESCO, 2011) – Panorama de los 20 años del mayor proyecto en educación en América Latina y el Caribe indica “una mayor concentración en la mejora en el acceso de los años ochenta, y a partir de los noventa, un énfasis en la calidad de la educación” (p. 185). Así, por ejemplo, en los años noventa, había incentivos para la mejora escolar y los

proyectos de innovación en Chile, Colombia, Paraguay y Uruguay. Al mismo tiempo, en Argentina, Bolivia, Chile, Costa Rica, Ecuador, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Uruguay se trabajaba sobre la calidad escolar para poblaciones excluidas, la mayor parte indígenas, rurales y pobres. Muchos de esos países también desarrollaron iniciativas en torno a la evaluación de los sistemas de aprendizaje. Ávalos agrega que ha habido un cierto grado de cambio como resultado de las reformas de los noventa, pero que se requiere todavía una mayor formación profesional.

Las estrategias de mejora descritas en esta reseña por lo general se han centrado, con alguna evidencia de éxito, en los desafíos educativos que enfrentan varios grupos minoritarios. Por ejemplo, Russell Bisho (2010) y sus colegas en Nueva Zelanda publicaron recientemente un libro titulado *Ampliando la Reforma Educativa: Abordando las políticas de disparidad (Scaling Up Educational Reform: Addressing the Politics of Disparity)*, en el que se describe el trabajo que han realizado en el marco del proyecto The Kotahitanga, que integra los enfoques de mejora escolar con aquellos dirigidos específicamente a las poblaciones maoríes. Bishop et al (2010) abogan por un apoyo a nivel de todo el sistema en aras de la sostenibilidad, siendo uno de los elementos las comunidades de práctica, tal como se plantearon en el análisis anterior.

Esta breve revisión de las experiencias internacionales en materia de mejora escolar busca, por un lado, confirmar las tendencias identificadas en las fases anteriores de la revisión y, por otro, destacar la importancia de las comparaciones internacionales y el aprender de la experiencia internacional como meollo de esta quinta fase de la narrativa.

Dos puntos adicionales: El primero refiere a que los enfoques sobre mejora escolar, originalmente centrados en escuelas individuales, se han desplazado hacia grupos de escuelas locales y, más recientemente, hacia enfoques sistémicos. El segundo da cuenta de que solo podemos aprender sobre cambio sistémico estudiando los sistemas, sus componentes y las interacciones entre sus componentes (por ejemplo, Datnow, Lasky, Stringfield y Teddlie, 2006) y analizando formas de cambiarlos. Observamos que, a lo largo del tiempo, diferentes naciones, estados y comunidades han desarrollado sistemas muy diversos para entregarles educación

a sus niños. Por ende, tanto la descripción de los sistemas educacionales como los resortes necesarios para la “reforma sistémica” tenderán a variar de manera significativa según el contexto “sistémico” (véanse, por ejemplo, Reynolds, Creemers, Stringfield, Teddlie, & Schaffer, 2002). Lo mismo sucederá con el siguiente análisis sobre los estudios comparativos internacionales y la reforma sistémica.

Por “sistema” nos referimos a la red completa de apoyo educacional para las escuelas. Los “sistemas” escolares varían muchos según los países y un par de ejemplos puede ilustrar de manera rápida la amplia gama de “sistemas” involucrados en la reforma “sistémica”.

En los Estados Unidos, por ejemplo, se presume que la mayor parte del trabajo educativo es responsabilidad de los 50 estados, pero en el último medio siglo el gobierno federal ha jugado un rol cada vez más activo. Es así que hoy, el gobierno federal de Estados Unidos (el Congreso, la Administración, incluidos los cientos de empleados del Ministerio de Educación) exige políticas de evaluación y sistemas de rendición de cuentas en todos los estados, apoyo para los niños con necesidades especiales y que las escuelas entreguen una serie de servicios. Los estados, por su parte, desarrollan políticas y establecen procedimientos para las Autoridades Educativas Locales (LEA, por su sigla en inglés). Los estados tienen diferentes cantidades de Autoridades Educativas Locales las que pueden ir desde una -como en el caso de Hawai-, hasta más de 800 en Montana y California (para un análisis detallado, véase Alsbury, 2008; Land, 2002; Shelton & Stringfield, 2011). En ese escenario parece imposible imaginar un cambio que uno o más componentes del “sistema” superior no vayan a defender, y al que uno o más componentes no vayan a oponerse de manera activa.

Este “sistema” crea un entorno sumamente complejo que dificulta la posibilidad de incidir en todas las escuelas o cambios “sistémicos”. También obliga a que las personas que pretenden introducir cambios sistémicos definan qué parte(s) pretenden cambiar y especificar de qué forma los supuestos agentes del cambio, piensan trabajar a través de los diferentes componentes de “sistema” para producir las anheladas transformaciones. En los Estados Unidos es muy probable que muchas iniciativas loables de cambio hayan dejado de existir

porque “no funcionaron”, lo que viene a significar que los desarrolladores de la idea no tomaron suficientemente en cuenta la dificultad de operar en un sistema muy complejo y dinámico.

Hong Kong constituye un caso contrastado de definición de “sistema”. Allí, el Estado determina el currículo central y el nivel de financiamiento por estudiante. Bajo el poder estatal existen una serie de órganos directivos escolares. En algunos casos son iglesias, en otros, sindicatos, y así sucesivamente. Al inicio de cada año escolar, el Estado transfiere fondos al órgano rector de cada escuela, cuyo monto varía según la cantidad de alumnos que asisten a esa escuela. Con posterioridad, el Estado audita la contabilidad de las escuelas y realiza de manera periódica auditorías pedagógicas al estilo británico. Las complejidades de un cambio en ese tipo de sistema son muy diferentes a las que acontecen en los Estados Unidos. La mayoría de los “sistemas” del resto de los países se sitúan en una zona intermedia. Por ende, cualquier referencia a un cambio “sistémico” podría apuntar a un cambio impulsado por equipos de reforma escolar a nivel del sistema nacional, de los sistemas estatales o locales, entre escuelas o entre estados o una combinación de los anteriores.

Con estas salvedades en mente, cabe señalar que el equivalente a las investigaciones sobre efectividad escolar a nivel del sistema se inició hace dos décadas con la aparición de estudios comparativos internacionales como TIMSS y TIMSS-R. En la actualidad, probablemente el más conocido e influyente sea el Programa Internacional de Evaluación de Alumnos (PISA, por su sigla en inglés) de la OCDE.

La OCDE inició las pruebas PISA el año 2000. Desde entonces, a través de ese programa, ha estado monitoreando de manera periódica los resultados de aprendizaje en los principales países industrializados. Gracias a ese trabajo hemos aprendido mucho sobre sistemas educacionales de alto desempeño en los últimos diez años. Esto no es un mérito exclusivo de PISA sino también de análisis subsecuentes como “Lecciones aprendidas: cómo las buenas políticas producen mejores escuelas” (*Lessons Learned: how good policies produce better schools*), de Fenton Whelan (2009), *Cómo los mejores sistemas escolares en el mundo logran destacarse (How the World's Best Performing School Systems Come Out on Top)* y *Cómo los sistemas escolares más perfeccionados siguen mejorando (How the World's*

Most Improved School Systems Keep Getting Better), McKinsey et al (2007, 2010). Varios otros estudios multinacionales sobre efectividad han hecho su aporte en este ámbito (véase por ejemplo, Reynolds, et al., 2002).

Fullan (2009) revisó la evidencia sobre el éxito de iniciativas a gran escala realizados en los últimos doce años. Identificó tres fases por las que esas iniciativas de reforma han pasado con creciente efectividad. Desde esa perspectiva señaló que durante su segundo período –aproximadamente entre 1997 y 2002– los educadores comenzaron a presenciar algunos casos de reforma sistémica en los que el progreso del desempeño de los estudiantes era evidente. Considérense tres ejemplos:

- En lo que respecta a los estados federales de los Estados Unidos, Leithwood et al. (1999) revisaron el impacto de una serie de enfoques sobre las reformas a gran escala, “basados en el desempeño”. A pesar de que se observaba algún impacto inicial sobre las pruebas escolares, el cambio no se sostenía en el tiempo. Leithwood et al. opinan que la causa de esta falta de sustentabilidad en el tiempo era el hecho de que estas estrategias de reforma no se centraban en la enseñanza y la construcción de capacidades.
- Inglaterra, en 1997, fue el primer caso de uso por parte de un gobierno nacional de una teoría explícita de cambio a gran escala como base para emprender una reforma sistémica (Barber, 2007, Hopkins, 2007). La Estrategia Nacional de Lecto-Escritura y Aritmética fue diseñada para mejorar el desempeño de niños de 11 años en las 24.000 escuelas primarias. El porcentaje de menores que alcanzaron los niveles esperados a nivel nacional ascendieron de 63% en 1997 a 75% en 2002. Sin embargo, estos logros no pudieron sostenerse más allá del año 2002 y los resultados positivos posteriores fueron producto de otro enfoque estratégico.
- Finlandia, ahora reconocida como uno de los mejores sistemas escolares en el mundo, es el tercer ejemplo. Hargreaves y sus colegas (2007) afirman en su revisión sobre la OCDE que los logros de Finlandia entre 1997 y 2002 son el resultado de un país de tamaño medio (cinco millones de personas) que se transforma a través de una combinación de visión y compromiso de toda la sociedad con la educación.

La tercera fase de Fullan se caracteriza por la noción de que “la reforma a gran escala ha alcanzado la mayoría de edad”: desde 2003 hasta hoy coincide con la cronología de esta revisión. En su reflexión sobre esta era de iniciativas de reforma más exitosas, comenta (2009, p. 107):

Alcanzar la mayoría de edad no significa que uno está maduro, sino que las personas están involucradas de manera seria y definitiva. En la medida que esto sucede el trabajo se vuelve más analítico y más orientado a la acción. Hay mayor convergencia, pero no consenso; los debates son más sobre cómo realizar la reforma del sistema que sobre su naturaleza.

Basándonos en la evidencia contenida en los estudios revisados en esta sección, podemos formular un conjunto hipotético de características de los sistemas educativos de alto desempeño a nivel regional y nacional. Cada principio tiene un alto grado de practicidad operativa (Hopkins 2013). Es así que los sistemas educativos muy efectivos realizan al menos las siguientes acciones:

1. Desarrollan y promueven metas y estándares claros sobre la práctica profesional.
2. Procuran que los logros escolares sean el foco central de las vidas profesionales de los sistemas, las escuelas y los docentes.
3. Como consecuencia de lo anterior, ubican la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje como temas centrales en las estrategias de mejora de los sistemas.
4. Logran en parte su éxito a través de políticas de selección que aseguren que solo personas muy calificadas se transformen en docentes y en líderes educacionales.
5. Crean oportunidades permanentes y sostenidas de formación docente que desarrollen una “práctica” común del currículo, de la enseñanza y del aprendizaje.

6. Ponen el acento en un liderazgo escolar con altas expectativas, un foco incesante en la calidad de los procesos de aprendizaje-enseñanza y en la creación de protocolos que aseguren que sus estudiantes emprendan de forma consistente tareas desafiantes para aprender.
7. Establecen procedimientos para lograr este objetivo, entregando datos de forma oportuna, permanente y transparente a fin de brindarle a los docentes más capacidades para realizar mejoras en su desempeño profesional y en los aprendizajes de los estudiantes.
8. Intervienen prontamente en el aula para mejorar el desempeño escolar.
9. Atienden los problemas de inequidad en el desempeño estudiantil a través de una buena educación temprana y de apoyo directo en el aula para aquellos estudiantes que van quedando rezagados.
10. Establecen estructuras a nivel del sistema que vinculan sus diferentes niveles y promueven una innovación disciplinada como resultado de una meticulosa aplicación profesional de la investigación y de las “mejores prácticas”, facilitada por el trabajo en redes, la autorreflexión, el refinamiento y el aprendizaje permanente.

¡Por supuesto, es posible que algunos de los sistemas de bajo desempeño también compartan algunas, si no todas, estas características!

Lamentablemente, en manos de los diseñadores de políticas, incluso una rica evidencia tiende a ser utilizada como una lista de ingredientes en lugar de constituir una receta que pueda adaptarse a diferentes contextos. No hay ninguna “reforma instantánea” que pueda ser implementada en cualquier contexto educativo, por definición, específico y único, sin consideración del contexto y de la cultura local.

De ahí que lo que ahora se requiere es un conocimiento más refinado de cómo manejar una reforma sistémica en el tiempo. En *Cada Escuela, una Gran Escuela*, Hopkins (2007) sugiere que la clave para manejar una reforma sistémica es reequilibrar el cambio “de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba” a lo largo del tiempo. Barber (2009) insiste en la necesidad de un liderazgo sistémico y de una construcción de capacidades. Hargreaves y Shirley (2009) abogan por una “cuarta

senda de cambio” que consiste en combinar de arriba hacia abajo una “visión nacional, una dirección y apoyo gubernamental con ‘involucramiento profesional’ y ‘compromiso público’ en aras de promover ‘aprendizajes y resultados.’”

Sin embargo, esta transición de la “prescripción” al “profesionalismo” implícita en estos comentarios, no es fácil de lograr en la práctica. Para pasar de una fase a la siguiente se requieren estrategias que no solo sigan subiendo los estándares, sino que desarrollen también el capital social, intelectual y organizacional en los educadores, las escuelas y los sistemas educativos. El sello distintivo de las escuelas y de los sistemas exitosos es su habilidad de equilibrar el cambio “de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba” y “de adentro hacia afuera y afuera hacia adentro” a lo largo del tiempo en aras de lograr excelencia en los resultados escolares.

Ahora bien, no se trata solo de “reequilibrar”, sino también de utilizar diferentes estrategias para la mejora escolar y sistémica, en las diferentes fases del ciclo de desempeño. Resulta claro que las escuelas requieren diferentes estrategias en sus diversas etapas de desarrollo, no solo para potenciar su capacidad de desarrollo sino para brindarles una educación más efectiva a sus estudiantes. En consecuencia, las estrategias de desarrollo de las escuelas deben estar alineadas con la “fase de crecimiento” o la cultura de cada establecimiento escolar en particular. Las estrategias que resultan efectivas para mejorar el desempeño en una “fase de crecimiento” no necesariamente lo son en otra (Hopkins, Harris & Jackson, 1997; Hopkins, 2013). El autor ha llevado este enfoque a un nivel más preciso, práctico y detallado en su libro *La Senda de Mejora Escolar (The School Improvement Pathway)* (Hopkins and Craig 2015).

En el estudio *Mejorando las Escuelas (Improving Schools)* Gray et al. (1999) exploraron cómo las escuelas lograron volverse efectivas con el tiempo e identificaron tres “sendas de mejora”: tácticas, estrategias y capacidades para un mayor mejoramiento. Estas pueden ser visualizadas como diferentes narrativas o travesías en la mejora escolar. Del mismo modo, en la implementación en Gales del proyecto Escuelas de Alta Confiabilidad (HRS, por su sigla en inglés) (Stringfield, Reynolds, & Schaffer, 2008, 2010), las escuelas secundarias en esa circunscripción escolar habían producido porcentajes de estudiantes con puntajes 5+ A*-C en el Examen General de Educación Secundaria (GCSE) de entre 13%

(muy bajo) y 40% (en ese momento, por sobre el promedio nacional) el año previo al involucramiento. La reforma del proyecto HRS estableció principios generales, mediciones y medidas de apoyo, pero insistió en que “las personas de mayor autoridad en su escuela son ustedes”. Los directores de escuelas y los jefes de departamento se brindaron mutuo apoyo, reconociendo que partían desde diferentes fases de crecimiento y que tenían que abordar problemas muy disímiles. Al brindarse apoyo en líneas de acción a veces divergentes, las escuelas subieron de manera muy marcada sus puntajes en el Examen General de Escuela Secundaria, transformándose en la circunscripción escolar de “mayor valor agregado” en Gales por varios años consecutivos.

Este tipo de enfoque ha sido corroborado en la investigación de Day et al (2011), en la cual veinte escuelas que habían logrado un mejoramiento sostenido, mostraron haber seguido esquemas similares de mejora, acrecentando su autonomía una vez que se habían establecido las regularidades básicas de la educación. Una clara lección que se desprende de esta investigación es que existe una secuencia de desarrollo en las narrativas de mejora escolar: ella exige que ciertas piezas fundacionales estén asentadas antes de que se pueda lograr nuevos progresos.

Esta progresión se aplica tanto a los sistemas como a las escuelas. Apoyándose en esa propuesta, Hopkins (2007) en *Cada Escuela, una Gran Escuela* introdujo el concepto de segmentación. Hopkins sostiene que en cualquier sistema conviven una amplia gama de escuelas en diferentes etapas del ciclo de desempeño y que, para lograr una transformación del sistema, es preciso moverse por una nueva senda que se valga de esta diversidad para alcanzar niveles más altos de desempeño en todo el sistema. La transformación del sistema depende de que se desarrolle, comparta, demuestre y adopte una excelencia en las prácticas dentro y entre las escuelas. En las investigaciones de Stringfield, Reynolds y Schaffer (2008) y Leithwood (2010) se pueden encontrar más ejemplos de estos tipos de intercambios y aprendizajes dentro de los distritos y las escuelas y de los efectos potencialmente sustanciales en los logros escolares.

Esta línea de pensamiento ha adquirido un mayor grado de protagonismo y precisión a nivel del sistema con la reciente publicación del informe de McKinsey (2010) “Cómo los Sistemas Escolares Más Perfeccionados Siguen

Mejorando”. Este estudio constituye hasta el momento el intento más ambicioso de examinar las trayectorias de mejora de los sistemas educacionales. En base al desempeño reflejado en una serie de estudios comparativos internacionales, se identificaron veinte sistemas que se ajustaban a las categorías de “mejoradores sostenidos” o “iniciadores promisorios”. A partir del examen de esta muestra, se identificaron cuatro etapas de mejora, que fueron etiquetadas como “deficiente a suficiente, suficiente a bueno, bueno a muy bueno y muy bueno a excelente”. En consistencia con la investigación ya analizada, este estudio identificó grupos de intervenciones “dependientes de una etapa” que se centraron en: partir asegurando estándares básicos, consolidar luego los cimientos del sistema, seguido por una profesionalización de la docencia y, finalmente, realizar una innovación liderada por el sistema.

Sin embargo, había seis acciones que, según los autores, se aplican a todas las etapas. Estas estaban relacionadas con asegurar un marco coherente de políticas, currículos y estándares, establecer (y utilizar!) los sistemas de datos, evaluar a los estudiantes, construir habilidades técnicas y estructuras adecuadas de reconocimiento y premiación. Los investigadores de McKinsey también comentaron en detalle otras tres características del sistema:

- *Contextualizar*, que se refiere a la forma en que estos conjuntos de intervenciones y políticas comunes fueron por necesidad adaptados al contexto específico y a las demandas culturales del sistema.
- La palabra *ignición* captaba las diferentes formas en que se había iniciado el cambio.
- Finalmente, *sostener*, que reflejaba el compromiso de internalizar y aplicar de manera consistente un marco pedagógico consistente, así como la existencia positiva de un “nivel de mediación” entre el centro y las escuelas, que brinde apoyo y plantee desafíos a las escuelas.

Esto es doblemente útil. En primer lugar, confirma los contornos de la narrativa de esta reseña; segundo, provee una base de evidencias más sólida y precisa para diseñar intervenciones sistémicas. En otras palabras, constituye un

paso más en la senda de aprender a generar estrategias de desarrollo o ‘recetas para la reforma’, a partir de los factores o ingredientes que vuelven exitosos los sistemas escolares El informe McKinsey (2010) “Cómo los Sistemas Escolares más Perfeccionados siguen Mejorando” entrega una adecuada conclusión a la narrativa por fases, que constituye la materia de esta revisión. Ahora bien, no constituye la última palabra sobre el tema, al igual que esta revisión. En el mejor de los casos, es una reflexión sobre lo que se ha logrado hasta el momento.

Resumen y consideraciones sobre algunos mitos, propuesta de teorías de acción y líneas de trabajo futuro

Como ha quedado en evidencia en esta revisión, puede percibirse que la mejora escolar y sistémica y el liderazgo como ámbitos han evolucionado a través de varias fases. Estas no son excluyentes, se traslapan y fluyen unas dentro de las otras, pero representan una progresión natural. Mientras más aprendemos de ellas, más rápido podemos progresar.

- **La Fase 1** proporcionó los cimientos con su énfasis en cómo las organizaciones pueden mejorar, a través de intervenciones específicas y su insistencia en la importancia de la cultura en cualquier proceso de cambio.
- **La Fase 2** se centró en la investigación-acción docente, autorrevisión de las escuelas y preocupación de atender las necesidades de los estudiantes desaventajados. Planteó las estrategias y los valores educativos distintivos que definen el ámbito de la mejora escolar.
- **La Fase 3** construyó a partir de la base de conocimientos emergente sobre efectividad escolar, e hizo visible la idea de la escuela como la unidad de cambio. Esta fase incluyó una mayor atención a la importancia de una formación del personal integrada en enfoques de reforma escolar integrales que sean replicables y que apunten a la mejora organizacional y del aula.

- **La Fase 4** se centró en la capacidad de expandir las reformas para producir resultados valorizados en un gran número de escuelas, y en el reconocimiento del rol clave que tienen que desempeñar los distritos y las autoridades educativas locales en la mejora escolar. La Fase 4 también incluyó un foco creciente en la importancia del liderazgo escolar como un medio para potenciar el aprendizaje y los resultados de *todos* los estudiantes.
- **La Fase 5** sigue evolucionando. Estamos asistiendo a una expansión de la base de conocimientos a nivel global y, a la vez, aprendiendo más sobre cómo lograr una mejora escolar a gran escala. En otras palabras, en cómo realizar una reforma sistémica.

En términos del foco de este libro, el énfasis en el liderazgo está entrelazado con cada una de las cinco fases. Claramente invisible en un inicio durante la Fase 1, resulta patente a partir de la narrativa anterior que la importancia del liderazgo escolar se ha vuelto creciente en las fases ulteriores, como se señala en el análisis de la Fase 4. A medida que vamos captando con mayor profundidad los desafíos que supone un enfoque más sistémico a la mejora escolar tal como se indica en la Fase 5, el carácter del énfasis sobre el liderazgo mismo va cambiando. Esto puede percibirse de dos formas distintas y complementarias.

Primero, la orientación de las políticas educacionales está cambiando de manera muy notoria en el último tiempo en muchos países en desarrollo. Asistimos a un rápido abandono de los cambios educacionales gestados desde el Estado de los años noventa y 2000, hacia sistemas más descentralizados, basados en el principio de la “autonomía”. Esto refleja la creencia genuina por parte de muchos políticos y diseñadores de políticas, de la necesidad de liberar el poder de la profesión que ha estado sometido a un exceso de control en el pasado reciente. Es dentro de ese contexto que el liderazgo sistémico adquiere una creciente importancia. Como ya se dijo, los líderes sistémicos son aquellos directores que están dispuestos a asumir roles sistémicos amplios para apoyar la mejora de otras escuelas y de la propia. Como tal, el liderazgo sistémico es una práctica nueva y emergente que abarca una serie de responsabilidades que se

están desarrollando ya sea a nivel local o dentro de redes o programas estatales/regionales específicos y que, cuando son visualizadas como un todo, tienen el potencial de contribuir a la transformación del sistema.

Segundo, suele decirse que el cambio educativo es técnicamente simple, pero socialmente complejo. El cambio auténtico en las escuelas no se consigue a través de prescripciones, técnicas o mandatos de una instancia superior. El cambio se da a través de las personas y con ellas –estudiantes, docentes y directivos escolares– en la escuela, todos abocados de manera colaborativa en una actividad productiva con un propósito. Para crear tal cultura de trabajo se requiere cierto liderazgo. Sin embargo, muchos directivos escolares siguen formulando la pregunta *¿Qué estrategias de liderazgo logran atraer a las personas y ampliar sus repertorios de práctica profesional para la larga travesía?*

Es necesario articular las estrategias de liderazgo que están menos relacionadas con la gestión y que se centran más en la complejidad social del cambio. Así, por ejemplo, para responder a este desafío hemos desarrollado en *Liderazgo para un Aprendizaje Poderoso (Leadership for Powerful Learning)*, un conjunto de recursos de liderazgo para desarrollar, insertar y difundir el cambio productivo (Hopkins and Craig 2015). Estos recursos brindan marcos prácticos para ayudar a los directivos escolares en las siguientes tareas:

- Desarrollar, fomentar e incorporar la narrativa de la reforma sobre aprendizajes estudiantiles – **Liderazgo para el aprendizaje.**
- Crear oportunidades de formación docente relevantes para las necesidades formativas de cada docente y que estén alineadas con las prioridades de desarrollo de la escuela– **Liderazgo adaptativo.**
- Asegurar consistencia y un rápido desarrollo a través de un diagnóstico preciso de los progresos de la escuela junto con una senda bien definida de mejora– **Liderazgo estratégico.**
- Fomentar una reforma a nivel del sistema mediante la adopción de una variedad de roles “extraescolares” y el uso activo de las redes– **Liderazgo sistémico.**

La narrativa descrita en este capítulo es la de una travesía y es propio de una travesía que progrese en su desarrollo. A medida que se consolidan las ganancias en los conocimientos y las prácticas en cada fase podemos comprender mejor en cuál de ellas nos encontramos y también nos ayuda a pensar acerca del futuro y considerar los desafíos que deberemos enfrentar a medida que seguimos avanzando. Es en este punto que el carácter cronológico de una revisión como esta muestra sus falencias. Al escribir de esta forma da la impresión que la reforma escolar y sistémica es un proceso iterativo y lógico; por desgracia, no corresponde en absoluto a la realidad.

Aun cuando presentar la evolución de la investigación y de las prácticas de este modo es útil para obtener una visión panorámica del campo, debe también considerarse que el proceso de implementación suele ser incierto. Por lo general, sucede que la representación del conocimiento es distorsionada en la práctica. El fracaso de tantas iniciativas de reforma educacional en tratar de incidir en los aprendizajes y los resultados escolares se debe a una acción errónea basada en ciertos mitos asociados con la reforma escolar que aún persisten en la educación (Harris and Jones 2017). Es útil en este punto recordar lo arriesgado que es vivir en función de mitos, como lo hace Jonathan Powell (2010, p. 5) a través de esta cita de *El Príncipe* de Maquiavelo, que incluye en su libro reciente *El nuevo Maquiavelo: cómo manejar el poder en el mundo moderno*:

Siendo mi fin escribir una cosa útil para quien la comprenda, he tenido por más conducente seguir la verdad real de la materia que los desvaríos de la imaginación en lo relativo a ella; porque muchos imaginaron repúblicas y principados que no se vieron ni existieron nunca.

El punto que Powell trata de establecer es que en política demasiado a menudo aparece un sentido común que satisface la versión de la verdad de un grupo particular y que rápidamente se transforma en ‘espíritu de la época’, pero, en el mejor de los casos, constituye un mito, una parodia de la verdad. Si los mitos luego son puestos en práctica, las acciones que se derivan de ellos fracasan. Por

desgracia, los mitos abundan en educación; piénsese, por ejemplo, en los debates en torno al tamaño de las aulas, la calidad docente y la influencia que tiene la rendición de cuentas externa.

El debate sobre los mitos proviene de una profunda frustración arraigada en el hecho de que, pese a lo que sabemos sobre la reforma escolar y sistémica, el potencial contenido en ese conocimiento no es llevado a la práctica de manera sistemática. Esto se debe a que, como lo señala Fullan (2011) “se escogen los impulsores erróneos” y esto ocurre debido a la ineptitud, la mala comprensión o la hegemonía cultural y burocrática. En *Exploding the Myths of School Reform* se tomó un enfoque alternativo para revisar la base de conocimientos sobre la reforma escolar y sistémica (Hopkins 2013). El uso del “mito” como artificio narrativo se tradujo en una estructura para la crítica de la investigación sobre las escuelas y los sistemas contemporáneos, las políticas y las prácticas. La identificación de diez mitos y su refutación permitieron el abordaje de un enfoque realista y cada vez más preciso y alienado con respecto a la reforma escolar y sistémica.

En términos generales, la narrativa discurría en los siguientes términos:

1. Sabemos cada vez más sobre liderazgo y reforma escolar y sistémica.
2. Por desgracia, este conocimiento suele ser mal utilizado y se genera una ilusión o mito que lleva a avanzar en direcciones improductivas que tienen escasa incidencia en los aprendizajes y logros de los estudiantes.
3. Para cumplir con nuestro propósito moral debemos corregir esos mitos y presentar el “estado real de las cosas”.
4. Luego el conocimiento debe ser formulado como teorías de la acción dentro de una estrategia general para la reforma escolar y sistémica.

A modo de conclusión, puede resultar útil señalar la orientación futura del campo, reflexionando sobre la evidencia presentada en este artículo y teniendo en mente los mitos que se han ido acumulando en nuestro trabajo. Las siguientes ocho propuestas están formuladas, tal como se había sugerido, como teorías de la acción dentro de una estrategia general para la reforma escolar y sistémica.

1. Todas las escuelas y los sistemas exitosos han desarrollado una narrativa robusta relacionada con el desempeño y el aprendizaje de los estudiantes, expresado como un incansable compromiso para asegurar que todos los aprendices adquieran su máximo potencial.

Cuando las escuelas y los sistemas están movidos por una narrativa sustentada en un propósito moral relacionado con los logros y los aprendizajes de los estudiantes, es más probable que todos los estudiantes realicen todo su potencial.

Preguntas claves: ¿Cuál es el fundamento de una narrativa exitosa relacionada con los logros y aprendizajes de los estudiantes en una reforma escolar y sistémica? ¿Cómo y quiénes la construyen?

2. Existe un mito persistente que indica que la pobreza es un factor determinante del desempeño de los estudiantes y de las escuelas. Este es un mito que urge desmentir por razones estratégicas y de justicia social. No solo es moralmente erróneo decir que la pobreza es un factor determinante del logro educacional, sino que también es importante recordar que las “escuelas y los sistemas efectivos” que logran romper con la asociación entre pobreza y desempeño, comparten características similares.

Cuando las escuelas y los docentes son de alta calidad, la pobreza deja de ser un factor determinante del éxito escolar.

Preguntas claves: ¿Cuáles son esas prácticas transferibles de escuelas y sistemas que incluyen esa “alta calidad” y que desmienten la asociación entre pobreza y desempeño? ¿Cómo se genera la necesaria “voluntad” dentro de las escuelas, sus comunidades y el sistema para asegurar que estas prácticas sean adoptadas de manera sostenible?

Más que el cambio estructural, es el reforzamiento de la calidad de la docencia, el que debe constituir el tema central de cualquier estrategia de mejora. La calidad docente está necesariamente relacionada con metas del sistema y apoyo focalizado que muy probablemente tengan un fuerte acento preliminar en la enseñanza de la lecto-escritura y la aritmética y en el desarrollo de la curiosidad.

Cando el foco de las políticas es puesto en la calidad de la docencia y no en el cambio estructural, se incrementan los logros escolares.

Preguntas claves: ¿Cómo pueden traducirse de la mejor manera los resultados de las investigaciones en especificaciones sobre las prácticas docentes y quién está mejor calificado para acometer esa tarea? ¿Cuáles son las estrategias y formas de reclutamiento y oportunidades de formación docente más efectivas que desarrollen una “práctica” común de enseñanza y aprendizaje a través de la fusión de la teoría con la evidencia y la acción mediante formas colaborativas de indagación?

3. El desarrollo de esta práctica profesional se da en el contexto de un sistema en el que existe una creciente claridad respecto de los estándares que exigen las metas fijadas y la elaboración más apropiada del currículo, tipos de docencia y estrategias de aprendizaje para alcanzar esos estándares. Estas metas se relacionarán necesariamente con las habilidades de aprendizaje, las disposiciones y las prácticas de ciudadanía, así como con las definiciones escuelas más usuales de logro.

Cuando el foco es puesto en un “aprendizaje poderoso” los estudiantes pueden llegar más lejos y desarrollar sus habilidades cognitivas y sociales.

Preguntas claves: ¿En qué consisten, en términos operacionales y de implementación, esas habilidades de aprendizaje y esos valores requeridos para formar a los ciudadanos tecnológicos del futuro? ¿De qué forma pueden desarrollarse y ponerse en práctica esas metas sociales más ricas y profundas?

4. Para lograr este objetivo, estos procedimientos deben proveer datos formativos, permanentes y transparentes (tanto datos de evaluación como evidencia de la inspección) sobre el desempeño del alumno, la escuela y el sistema que faciliten las mejoras en los procesos de aprendizaje y enseñanza. A medida que las escuelas y los sistemas progresan, es preciso pasar de formas externas de rendición de cuentas a formas internas.

Cuando se utilizan los datos para monitorear, retroalimentar y potenciar el desempeño de los estudiantes en función de diversos objetivos de aprendizaje, los estudiantes progresan de manera más acelerada.

Preguntas claves: ¿Cuáles son las estructuras más apropiadas de rendición de cuentas y evaluación para las escuelas en las diferentes etapas de su desarrollo? ¿Cuáles son las métricas más efectivas para evaluar los logros de aprendizaje de los alumnos y el progreso en las diferentes etapas de su desarrollo?

5. El desempeño de los alumnos y de las escuelas se ve potenciado por la capacidad de los docentes de “actuar más en profundidad” e intervenir de manera más temprana, después de un diagnóstico que refleje una serie de estrategias diferenciadas basadas en el desempeño, con objetivos relacionados con la implementación. En la mayoría de las escuelas y los sistemas el foco ha sido puesto más en la iniciación que en la implementación. Sin embargo, sin una implementación en profundidad no se pueden transformar el desempeño y los aprendizajes de los estudiantes.

Cuando los docentes y las escuelas profundizan en su búsqueda de una mejora (en lugar de adoptar modas pasajeras), la experiencia del estudiante también se profundiza y mejoran los resultados.

Preguntas claves: ¿Cómo puede la cultura educacional virar hacia un foco en la implementación en lugar de un foco en la iniciación que tiende a reaccionar ante la última moda? ¿Cuáles son las prácticas de liderazgo y monitoreo más efectivas que conducen a una implementación profunda?

6. El desarrollo de la práctica profesional, el uso de datos y la intervención temprana mediante estrategias diferenciadas se dan en escuelas donde los directivos tienen altas expectativas respecto de los docentes y de los estudiantes; un foco permanente en la calidad de la enseñanza y los aprendizajes; esquemas de gestión que aseguren un entorno de aprendizaje

ordenado y que empodera y genera responsabilidad y rendición de cuentas profesional. Una cultura de trabajo que se enorgullece de compartir la excelencia y un alto grado de confianza y reciprocidad cuando son necesarias, formación en liderazgo en toda una localidad.

Cuando el liderazgo está centrado en lo pedagógico, ampliamente distribuido, dentro de un contexto de sistemas, tanto los docentes como los estudiantes pueden capitalizar de manera plena su capacidad de aprender y obtener buenos resultados.

Preguntas claves: ¿Cuáles son los programas más efectivos de formación en liderazgo que pueden asegurar la adquisición de estas prácticas de liderazgo integrales? ¿Cómo puede desplegarse de la mejor manera la experiencia de liderazgo dentro de la escuela y del sistema para asegurar un éxito sostenido para todos?

7. Por último, es preciso establecer estructuras a nivel del sistema que reflejen los procesos antes descritos, vinculando sus diferentes niveles con la escuela y el aula. Asimismo, desarrollando capacidades por la vía de equilibrar la autonomía profesional con la rendición de cuentas, y promocionar una innovación disciplinada a través del trabajo en redes. Estas actividades se combinan para producir una cultura laboral que tiene en su núcleo una fuerte presión por mejorar, que asume con seriedad su responsabilidad de actuar sobre un contexto y de cambiarlo y que encarna el compromiso por mantenerse enfocada, ser flexible y colaborar.

Cuando el sistema en su totalidad asume de manera seria el aprendizaje de los estudiantes se logra el propósito moral.

Preguntas claves: ¿Cuáles son las estrategias escolares y sistémicas más efectivas en cada etapa de desarrollo y cómo pueden secuenciarse de manera óptima a lo largo del tiempo? ¿Cómo se desarrolla una “coalición orientadora” en todos los niveles del sistema para asegurar la generación, implementación y sostenibilidad de una narrativa educacional guiada por un propósito moral?

Referencias bibliográficas

- Alsbury, T. L. (2008b). *The future of school board governance: Relevancy and revelation*. Blue Ridge Summit, PA: Rowman & Littlefield Education.
- Anderson, S. (ed.) (2002). *School Improvement in the Developing World: Case Studies of the Agha Khan Foundation Projects*. Lisse, Holanda: Swets and Zeitlinger Publishers.
- Avalos, B. (2007). 'School Improvement in Latin America: Innovations over 25 Years (1980-2006)' in T. Townsend (ed.) *International Handbook on School Effectiveness and Improvement* (pp. *lxx-YYY*). Dordrecht, NL: Springer.
- Barber, M. (2007). *Instruction to Deliver: Tony Blair, the Public Services and the Challenge of Delivery*. Londres: Politico's.
- Barber, M. (2009). From system effectiveness to system improvement, in Hargreaves A. & Fullan M. (Eds.), *Change Wars*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Barber, M., Fullan, M., Mackay, A. and Zbar, V. (2009). *Building excellent education systems: From conception to implementation at scale*, Melbourne: Centre for Strategic Education Seminar Series Paper No. 189, noviembre 2009.
- Berends, M. & Bodilly, S. J. & Kirby, S. N. (2002). *Facing the challenges of whole-school reform: New American Schools after a decade*. Santa Mónica, CA: RAND.
- Berman, P., & McLaughlin, M. (1978). *Federal programs supporting educational change. Vol. VIII, Implementing and sustaining innovations*. Santa Mónica, CA: Rand.
- Bishop, R., O'Sullivan, D. and Berryman, M. (2010). *Scaling Up Education Reform: Addressing the Politics of Disparity*. Wellington: NZCER Press.
- Birdsall, N. (2006). *The world is not flat: inequality and injustice in our global economy*. WIDER Annual Lecture No. 9. Helsinki, Finlandia: UNU-Wider.
- Bitar, S., (2013). *Why and How Latin America Should Think About the Future*. Washington, DC: Inter-American Dialogue.

- Borman, G.D., Hewes, G.M., Overman, L.T., & Brown, S. (2003). Comprehensive School Reform and achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 73, 125-230.
- Brandsford, J. D., Brown, A. L. and Cocking, R. R. (1999). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, DC: National Academy Press.
- Caldwell, B.J. and Spinks, J.M. (1988). *The Self-managing School*. Lewes: Falmer Press.
- Camara, G. (2011) Q and A with Gabriel Camara. *Lead the Change Series*. Issue No. 11, November. recuperado de : http://www.aera.net/educational_change_sig.htm.
- Clift, P., Nuttall, D. and McCormick, R. (1987). *Studies in School Self-Evaluation*. Lewes: Falmer Press.
- Chapman, C., Lindsay, G., Muijs, D., Harris, A., Arweck, E. and Goodall, A. (2010). Governance, Leadership and Management in Federations of Schools, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 22, No. 1 págs. 53-75.
- Childress, S. (2009). Six lessons for pursuing excellence and equity at scale, *Phi Delta Kappan*, 10(3), 13–18.
- Colbert, V. (2013) Q and A with Vicky Colbert. *Lead the Change Series*. Issue No. 29, August. Recuperado de: http://www.aera.net/educational_change_sig.htm.
- Comer, J. (1992). *For Children's Sake: Comer School Development Program*, discussion leaders guide, New Haven, CT: Yale Child Study Center.
- Comer, J. (2005). *Leave no child behind*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Crandall, D. P., & Loucks, S.F. (1983). *A roadmap for school improvement: Executive summary of the Study of Dissemination Efforts Supporting School Improvement*. Andover, MA: The Network.
- Dalin, P. (1973). 'Case Studies of Educational Innovation', Vol IV. In *Strategies for Educational Innovation*, París: CERI/OECD.

- Datnow, A., Lasky, S., Stringfield, S., & Teddlie, C. (2006). *Systemic integration for effective reform in racially and linguistically diverse contexts*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Qing Gu and Brown, C. (2010). *Ten strong claims about successful school leadership*. Nottingham: NCSL.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Qing Gu and Brown, E. And Ahtaridou, E. (2011). *Successful school leadership: linking with learning and achievement*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Departamento de Educación de Estados Unidos (1983). *A Nation At Risk*.
- Desdimone, L. (2002). How can comprehensive school reform models be successfully implemented? *Review of Educational Research*, 72(3), 433-479.
- Dwyer, D. (1984). The search for instructional leadership routines and subtleties in the principal's role, *Educational Leadership*, 41: 32-37;
- Earl, L., Torrance, N., Sutherland, S., Fullan, M. and Ali, A.S. (2003). Manitoba school improvement program final evaluation report. OISE/UT. Toronto: Walter and Duncan Gordon Foundation. Disponible en www.msip.ca
- Earl, L. and Katz, S. (2005). *Learning from the Networked Learning Communities*: Research Report. Nottingham: NCSL.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37 (1), p. 15-27.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Elmore, R. F. (2004). *School Reform from the Inside Out*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Finn, C., Manno, B. & Vanourek, G. (2001). *Charter Schools in Action: Renewing Public Education*, Princeton, Nueva Jersey: Princeton University Press.

- Fleisch, B. (2007). A history of the school effectiveness and improvement movements in Africa.' In T. Townsend (ed.) (2007), *International Handbook on School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht, NL: Springer.
- Flessa, J., Bramwell, D., Fernández, M. and Weinstein, J. (2017). School Leadership in Latin America 2000- 2016. *Educational Management and Leadership*, XX (X), p. 1-25.
- Fullan, M.G., Miles, M.B. and Taylor, G. (1980). Organization development in schools: the state of the art. *Review of Educational Research*, 50 (1), p. 121-184.
- Fullan, M. (2003). *The Moral Imperative of School Leadership*, Londres: Corwin Press.
- Fullan, M. (2004). Leadership and Sustainability. System Leaders in Action. Londres: SAGE.
- Fullan, M. (2004). *System Thinkers in Action: Moving Beyond the Standards Plateau*. Londres/Nottingham: DfES Innovation Unit/NCSL.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4th Ed.). Nueva York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2009). Large scale reform comes of age, *Journal of Educational Change*, 10(2) 101-113.
- Fullan, M. (2010). *All Systems Go*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- General Accounting Office (1989). *Effective schools programs: Their extent and characteristics*. Gaithersberg, MD: Author.
- Good, T.L. and Brophy, J.E. (2008). *Looking In Classrooms*. (8th ed.). Nueva York: Harper and Row.
- Glickman, C. (1993). *Renewing America's schools: A guide for school-based action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S. and Jesson, D. (1999). *Improving Schools: Performance and Potential*, Buckingham: Open University Press.

Hallinger, P. and Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behaviour of principals, *Elementary School Journal*, 85: 217-247.

Hallinger, P., (2010). *Leadership for learning: What we have learned from 30 years of empirical research* Centre for Strategic Education Seminar Series Paper No. 196, julio 2010.

Hargreaves, A., Hala sz, G., & Pont, B. (2007). *School leadership for systemic improvement in Finland*. París: Organization for Economic Cooperation and Development.

Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The Fourth Way*. Thousands Oakes, CA: Corwin.

Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. and Hopkins, D. (2010). *Second International Handbook of Educational Change*, Volumes 1 and 2, Springer Dordecht: Heidelberg, London, Nueva York.

Hargreaves, D. H. and Hopkins, D. (1991). *The Empowered School: The Management and Practice of Development Planning*, Londres: Cassell.

Harris, A. (ed) (2010). *Distributed Leadership*, Dordrecht, NL: Springer.

Harris, A. and Young, J. (2000). Comparing School Improvement Programmes in the United Kingdom and Canada: Lessons Learned. *School Leadership and Management*, 20(1), 31-43.

Harris, A. and Lambert, L. (2003). *Building Leadership Capacity for School Improvement*, Milton Keynes, Open University Press.

Harris, A. and Chrispeels J. (eds.) (2008). *International Perspectives on School Improvement*. Londres, Routledge Falmer.

Harris, A and Jones, M (2010). Professional Learning Communities and System Improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172-181.

Harris, A and Jones, M (2017). Leading educational change and improvement at scale: some inconvenient truths about system performnce. *International Journal of Leadership in Education*, DOI: 10.1080/13603124.2016.1274786.

- Higham, R., Hopkins, D. and Matthews, P. (2009). *System Leadership In Practice*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Hopkins, D. (1984). Change and the organisational character of teacher education. *Studies in Higher Education*, 9(1), 37-45.
- Hopkins, D. (Ed.) (1987). *Improving the Quality of Schooling*. Lewes: Falmer.
- Hopkins, D. (1994). Institutional Self-Evaluation and Renewal. In T. Husen and N. Postlethwaite (eds.) *The International Encyclopaedia of Education*. Nueva York: Pergamon.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. Londres: Routledge/Falmer.
- Hopkins, D. (2002). *Improving the Quality of Education for All: A Handbook of Staff Development Activities* (2^a ed.). Londres: David Fulton Publishers.
- Hopkins, D. (2007). *Every School a Great School*, Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Hopkins, D. (ed.) (2007). *Transformation and Innovation: System Leaders in the Global Age*, Londres: Specialist Schools and Academies Trust.
- Hopkins, D. (2008). *Hacia una Buena Escuela: Experiencias y lecciones*, Santiago, Chile: Fundación Chile.
- Hopkins, D. (2009). *Mi escuela, una gran escuela*, Santiago: Lom Ediciones / iNet.
- Hopkins, D. (2011). Powerful learning: taking educational reform to scale, Paper No. 20, March 2011, Melbourne, Victoria: State Government of Victoria, Department of Education and Early Childhood Education.
- Hopkins, D. (2013). *Exploding the Myths of School Reform*, Melbourne, Australia: ACER Press, and Maidenhead, Berkshire: Open University Press / McGraw-Hill Education.
- Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. Londres: Cassell.

- Hopkins, D., Harris, A. & Jackson, D. (1997). Understanding the school's capacity for development: growth states and strategies. *School Leadership and Management*, 17(3), 401-411.
- Hopkins, D., Harris, A., Singleton, C. & Watts, R. (2000). *Creating the Conditions for Teaching and Learning. A Handbook of Staff Development Activities*. Londres: David Fulton Publishers.
- Hopkins, D. & Reynolds, D. (2001). The Past, Present, and Future of School Improvement: Towards the Third Age, *British Educational Research Journal*, vol 27 n4 p459-75
- Hopkins, D. & Mackay, T. (2001). *Leadership for Transforming Learning*, Think Tank Report prepared for the National College of School Leadership. Nottingham: NCSL.
- Hopkins, D., Munro, J. and Craig, W. (2011). *Powerful Learning: a strategy for systemic educational improvement*. Melbourne, Australia: ACER Publishers.
- Hopkins, D, and Craig, W. (2015/17). *Leadership for Powerful Learning*, Melbourne: McREL International / Cambridge: Pearson Publishing.
- Jackson, D. & Temperley, J. (2007). From professional learning community to networked learning community. In L. Stoll and K. S. Louis (eds.), *Professional Learning Communities: divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.
- Joyce, B. R. & Showers, B. (1995). *Student Achievement through Staff Development* (2nd ed.). Nueva York: Longman.
- Joyce, B.R., Weil, M. & Calhoun, E. F. (2015). *Models of Teaching* (9th ed.) Boston: Pearson.
- Joyce, B. R., Calhoun, E. F. & Hopkins, D. (2009). *Models of Learning – Tools for Teaching (Third Edition)*, Maidenhead, Berks, Reino Unido: Open University Press.
- Joyce, B. R. and Calhoun, E. F. (2010). *Models of professional development: a celebration of educators*, Corwin Press, Thousand Oaks, California.

- Kaser, L. and Halbert, J. (2008). From sorting to learning: developing deep learning in Canadian schools, *Education Canada*, 48 (5): 56-59.
- Katz, S. & Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities, *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 27-52.
- Leithwood, K. (2010). Characteristics of School Districts that are Exceptionally Effective in closing the Achievement Gap. *Leadership and Policy in Schools*, 9, (3), July – September, 245-291.
- Leithwood, K. Jantzi, D. & Mascal, B. (1999). ‘Large Scale Reform: What Works?’ Unpublished manuscript. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- Leithwood, K & Riehl, C. (1999). *What do we know about successful school leadership*. University Council on Education Administration, Task Force on Research and Educational Leadership. Consultado el 10 de noviembre de 2004 en: <http://www.cepa.gse.rutgers.edu/whatweknow.pdf> Leithwood Wallace 04
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Hopkins, D. & Harris, A. (2007). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: NCSL.
- Lewin, K. (1947). Group decisions and social change. In T.M. Newcomb and E.L. Hartley (eds.) *Readings in Social Psychology*. New York: Henry Holt.
- Lockheed, M., T. Prokic-Bruer and A. Shadrova (2015). The Experience of Middle-Income Countries Participating in PISA 2000-2015, PISA, World Bank, Washington, D.C./ OECD Publishing, Paris.
- Louis, K.S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L & Anderson, S. E. (2010). *Investigating the Links to Improved Student Learning. Final Report of Research Findings*. Minneapolis: University of Minnesota and Ontario Institute for Studies in Education/University of Toronto.
- Lucas, B. & Claxton, G. (2010). *New Kinds of Smart: How the Science of Learnable Intelligence is Changing Education*. Maidenhead: Open University Press.

- MacBeath, J. and Mortimore, P. (2001). *Improving School Effectiveness*. Buckingham: Open University Press.
- McLaughlin, M. (1990). The Rand Change Agent Study revisited: Macro perspectives and micro realities. *Educational Researcher*, 19 (9), 11-16.
- McKinsey (2007). *How the World's Best Performing School Systems Come Out on Top*. Londres: McKinsey.
- McKinsey (2010). *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*. Londres: McKinsey.
- Miles, M.B. (1967). Some properties of schools as social systems. In G.Watson (ed.) *Change in Schools Systems*. Washington DC: National Training Laboratories.
- Miles M.B. (1975). Planned Change and Organisational Health. In J.V. Baldrige & T. Deal (eds.), *Managing Change in Educational Organisations*. Berkeley: McCutchen.
- Muijs, D. (2010). A fourth phase of school improvement? Introduction to the special issue on networking and collaboration for school improvement, *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1): 1-4.
- Murphy, J. (1991). *Restructuring Schools: Capturing and Assessing the Phenomena*. Nueva York: Teachers College Press.
- Nunnery, J. A. (1998). Reform ideology and the locus of development problem in educational restructuring. *Education and Urban Society*, 30(3), 277-295.
- OECD (2008). Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008) *Improving school leadership: policy and practice*. París: OECD.
- OECD (2008). Pont, B., Moorman, H. and Hopkins, D. (2008) *Improving school leadership: Case Studies on System Leadership policy and practice*. París: OECD.
- OECD (2010). *Nature of Learning Project*. París: OECD.
- OECD (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, París.

- O'Shaughnessy, J. (2012). *Competition meets Collaboration: helping school chains address England's long tail of educational failure*, Londres: Policy Exchange.
- Powell, J.(2010). *The new Machiavelli: how to wield power in the modern world*, London: Vintage Books.
- Purkey, S.C., & Smith, M.S. (1983). Effective schools—A review. *Elementary School Journal*, 83, 427-452.
- Purkey, S.C., & Smith, M.S. (1985). School reform: The district policy implications of the effective schools literature. *The Elementary School Journal*, 85 (3), 353-389.
- Reynolds, D., Creemers, B., Stringfield, S., Teddlie, C., & Schaffer, E. (2002). *World class schools: International perspectives on school effectiveness*. Nueva York: Routledge/Falmer.
- Reynolds, D., Sammons, P., Stoll, L., Barber, M. & Hillman, J. (1996). School effectiveness and school improvement in the United Kingdom, *School Effectiveness and School Improvement*, 7 (2), 133-158.
- Reynolds, D., Stringfield, S., & Schaffer, E. (2006). The High Reliability Schools Project: Some preliminary results and analyses (pp. 56-76). In J. Chrispeels & A. Harris (Eds.), *School improvement: International perspectives*. Londres: Routledge.
- Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why. Best Evidence Synthesis Programme*. Wellington: Ministerio de Educación de Nueva Zelanda.
- Rudduck, J. & Hopkins, D (1985). *Research as a Basis for Teaching*. London: Heinemann, 1985.
- Sarason, S. (1982). *The Culture of the School and the Problem of Change* (2a. edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Schildkamp, K., Visscher, A. and Luyten, H. (2009) The effects of the use of a school self-evaluation instrument, *School Effectiveness and School Improvement*, 20 (1): 69-88.

- Schmuck, R.A. (1984). 'Characteristics of the Autonomous School' in D. Hopkins, & M. Wideen (eds.) *Alternative Perspectives on School Improvement*. London: Falmer.
- Schmuck, R.A. & Miles, M. (eds.) (1971). *Organizational Development in Schools*. Palo Alto, CA: National Press Books.
- Schmuck, R.A. and Runkel, P. (1985). *The Handbook of Organizational Development in Schools* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Mayfield.
- Sizer, T.R. (1989). Diverse practice, shared ideas. The essential school. In H. Walberg and J. Lane (eds.) *Organizing for Learning: Towards the Twenty First Century*. Reston, VA: NASSP.
- Slavin, R.E. (1996). *Education for All*. Lisse, Holanda: Swets and Zertlinger.
- Slavin, R.E. & Madden, N. (2010). *Two million children: Success for All*. Thousand Oaks: Sage.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Londres: Heinemann.
- Stoll, L. (2010). *Extending the learning conversation: reflections on the second year of the Ealing Professional Learning Community*. Londres: Ealing County Council and Creating Capacity for Learning.
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10(2): 115-127.
- Stoll, L. & Fink, D. (1996). *Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Stoll, L. & Fink, D. (1998). The cruising school: the unidentified ineffective school. In L. Stoll and K. Myers (eds.) *No Quick Fixes. Perspectives on Schools in Difficulty*. Londres: Falmer Press.
- Stoll, L., Fink, D. & Earl, E. (2003). *It's About Learning (And It's About Time)*. Londres: Routledge/Falmer.

- Stoll, L. & Louis, K.S. (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.
- Stringfield, S., Reynolds, D., & Schaffer, E. (2008). Improving secondary students' academic achievement through a focus on reform reliability: 4- and 9-year findings from the High Reliability Schools project. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(4), 409-428.
- Stringfield, S., Reynolds, D., & Schaffer, E. (2010, October). *Toward high reliability, high quality public schools*. Invited paper presented at the Best in the World Education Consortium. Denver: McREL.
- Stringfield, S., Ross, S., & Smith, L. (Eds.). (1996). *Bold plans for school restructuring: The New American Schools designs*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stringfield, S., & Yakimowski, M. (2005). The promise, progress, problems, and paradoxes of three phases of accountability: A longitudinal case study of the Baltimore City Public Schools. *American Educational Research Journal*, 42(1) 43-76.
- Stringfield, S. & Teddlie, C. (en imprenta). School effectiveness research, 19322008, including a call for future research. In C. Day (Ed.) *International handbook on teacher and school development*. Londres: Routledge/Falmer.
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. Londres: Falmer.
- Townsend, T. (ed.) (2007). *International Handbook on School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht, NL: Springer.
- UNESCO (2001). *Overview of the 20 years of the major project of education in Latin America and the Caribbean*. Santiago, Chile: UNESCO.
- Van Velzen, W. et al (1985). *Making School Improvement Work*. Lovaina, Bélgica: ACCO.
- Verhaeghe, G., Vanhoof, J., Valcke, M. and Van Petegem, P. (2010) Using school performance feedback: perceptions of primary school principals, *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (2): 167-188.

- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning, *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.
- Vinovskis, M. A. (1996). An analysis of the concept and uses of systemic educational reform. *American Educational Research Journal*, 33 (1), 58-85.
- Watkins, C. (2010). *Learning, Performance and Improvement, Research Matters Series No 34*. Institute of Education, Londres: International Network for School Improvement.
- Weick, K.E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.
- Weinstein, J., (2015). The Latin American School and the Challenge of Developing Fraternity. *European Journal of Education*, 50, 2, p.131-33.
- What Works Clearinghouse (2008). 'Intervention report: Reading Recovery'. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences.
- Whelan, F. (2009). *Lessons Learned: how good policies produce better schools*, Londres: Fenton Whelan (autoedición).

El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad

Antonio Bolívar, Universidad de Granada*

F. Javier Murillo, Universidad Autónoma de Madrid**

Contraviniendo la tradición de estudios que restan importancia al factor escuela y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes, los autores subrayan su gravitación, suponiendo para ello un liderazgo transformador. Y más específicamente, un liderazgo para la justicia social, concepción más compleja y comprensiva de la función directiva. Asimismo, destacan la importancia de la construcción de Comunidades Profesionales de aprendizaje, como una estrategia de mejoramiento basada en la colaboración y el apoyo. Para ello, advierten, se hace indispensable rediseñar los centros para que sean organizaciones para el aprendizaje, mediante un sentido de comunidad entre los profesionales que en ella participan. Destacan cómo la referencia a la justicia social ha ido constituyéndose en una meta de la acción de mejora y del liderazgo escolar, tema que es especialmente relevante en sociedades de profunda desigualdad como las latinoamericanas.

El pasado año 2016 se cumplieron 50 años de la publicación del conocido “Informe Coleman” (Coleman et al., 1966), lo que ha dado lugar a numerosos actos de conmemoración, como conferencias, artículos y monografías de revistas. Titulado oficialmente “Equality of Educational Opportunity” (*EEO Study*), su relevancia como la primera gran investigación educativa, se puede considerar un punto de partida de lo que han sido los sucesivos estudios y abordajes sobre cómo

* Antonio Bolívar. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

** F. Javier Murillo. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

lograr el mejoramiento de la educación y sobre cuál sea su “locus” preferente. En efecto, la cuestión inicial que planteó el estudio dirigido por Coleman fue explicar las desigualdades persistentes en educación y, en función de lo anterior, sugerir dónde situar los esfuerzos para una mayor integración social de las minorías étnicas.

El diagnóstico y conclusiones que hace el Informe, produjo fuertes cambios en nuestra mirada de lo que la educación puede hacer en la mejora de la educación. Por eso, este aniversario puede ser una buena excusa para trazar un panorama de cómo hemos pasado de “la escuela no importa”, a situar el establecimiento educativo como el centro del cambio y de la mejora escolar.

Uno de los supuestos ilustrados modernos (la escuela como instrumento privilegiado para incrementar la igualdad social), a partir de fines de los sesenta, comienza a ser cuestionado o, al menos, seriamente resituado con la prueba de los hechos, tanto por el Informe Coleman en USA como por la sociología de la educación en Europa. En esos años, junto al desarrollo del capitalismo y del *Welfare State* tras Segunda Guerra Mundial, con fuertes inversiones en educación para integrar a grupos marginados, el sueño liberal sufre una primera fractura.

Sin embargo, desde los ochenta, como argumenta Derouet (1992), la escuela deja de ser entendida exclusivamente desde la óptica del Estado, para comenzar a acentuarse la óptica local. Diversos movimientos, que describiremos en este capítulo, confluyen en considerar que la *escuela marca una diferencia* y, desde el ámbito académico, empieza a constituirse en un objeto de estudio (Canário, 2005). En paralelo a su constitución social, emerge una nueva perspectiva de investigación que posibilita otra manera de ver y enfocar la realidad educativa: políticas de mejora, innovación educativa, formación basada en la escuela y liderazgo educativo. Si queremos provocar cambios, éstos deben estar centrados en torno a cada escuela y afectar primariamente al modo como están organizados los establecimientos escolares. De esta forma, desde una mirada actual, describimos dónde nos encontramos hoy: capacitar las escuelas mediante liderazgo y comunidad profesional, todo ello subordinado a una política de incremento de la justicia social y equidad en cada escuela.

1. La escuela no importa

El estudio de Coleman fue un encargo del Senado de los Estados Unidos a través de la Ley de Derechos Civiles de 1964, para ver en qué situación estaban las minorías (negros, puertorriqueños, mejicanos, indios, orientales) y qué se podía hacer para integrarlos en las escuelas. Basado en una imponente recogida de datos (639.650 sujetos de muestra), sus conclusiones tuvieron un poderoso impacto en nuestra forma de ver lo que la educación puede hacer y cambiar. Frente al optimismo reinante en la década de los 60 por el que se creía que bastaba invertir en recursos (humanos y materiales) para mejorar la educación y, con ello, cambiar la sociedad, el Informe Coleman vino a demostrar que el currículum escolar y los recursos tienen un impacto muy limitado en el rendimiento de los estudiantes. Mucho más importante, decía, es la situación social, económica y cultural de sus familias y la composición social de la escuela donde asiste el alumno. Así resaltaban Coleman y colaboradores (1966):

¿Qué factores en la escuela afectan, de modo más importante, a los resultados de los estudiantes? Parece que las variaciones en las instalaciones y en el currículum de las escuelas importan relativamente poco en los resultados de los estudiantes, tal como son medidos en los test. [...] En su lugar, los rendimientos de los estudiantes están fuertemente relacionados con sus condicionamientos sociales y con las aspiraciones de los otros estudiantes en la escuela (pp. 21 y 22).

Siendo simplista, una posible conclusión, como llegó a popularizarse, es que “la escuela no importa” (*schools don't matter*). Aun cuando la escuela tiene responsabilidad en las variaciones en el aprendizaje de algunas habilidades o competencias (lectura, escritura, cálculo y matemáticas, resolución de problemas), su eficacia y variación son dependientes del contexto cultural de origen. En un apartado que dedica a la “relación entre niveles de consecución de los alumnos y las características de las escuelas”, señala:

El primer hallazgo es que las escuelas tienen un efecto relativamente similar en el rendimiento de los alumnos, cuanto se tiene en cuenta el contexto socioeconómico de los mismos. Es conocido que los factores socioeconómicos tienen una fuerte relación con los resultados académicos. Cuando estos factores son controlados estadísticamente, sin embargo, parece que las diferencias entre escuelas tienen un peso muy pequeño a la hora de explicar las diferencias en los resultados de los estudiantes. (Coleman et al., p. 21).

El trasfondo familiar (*family background*) condiciona el logro escolar, por el capital cultural que aporta, contra el que la escuela puede hacer poco. El informe constató que solo entre un 5% y un 9% de la varianza total en los aprendizajes logrados por los alumnos podía provenir de variables atribuidas exclusivamente a la escuela.

Paralelamente, en el continente europeo y desde un abordaje neomarxista y estructuralista, la sociología de la educación, a partir de los sesenta (Bourdieu, Passeron, Althusser, Establet¹, etc.), pone de manifiesto que el propio sistema educativo reproduce las diferencias sociales, siendo –además– un aparato ideológico al servicio de los intereses de la clase dominante. Si la escuela es un instrumento de reproducción social, mediante una provisión y distribución desigual del conocimiento según las clases sociales entonces, el cambio educativo se subordina al cambio social y los profesores son recursos instrumentales de dicho sistema reproductor. Desde la “Nueva Sociología de la Educación” anglosajona se defendía igualmente, como afirmara Bernstein (1989), *la escuela no puede compensar las diferencias* procedentes de familia y clase social, por lo que sus efectos son mínimos, comparados con el grupo social de origen. Toda la sociología reproductorista que proliferó en los setenta argumentaba que la escuela es un aparato al servicio de la reproducción social. Por tanto, de querer cambiar algo, más que invertir en educación, se requieren

1. Nos referimos, como obras más representativas, a textos como P. Bourdieu y J.C. Passeron (La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza. Barcelona: Laia, 1977); C. Baudelot y R. Establet (La escuela capitalista en Francia, México: Siglo XXI, 1987); L. Althusser (“Ideología y aparatos ideológicos del Estado”, en La filosofía como arma de la revolución, México: Siglo XXI, 6ª ed., 1974, pp. 102 y ss.).

políticas públicas dirigidas a compensar las condiciones sociales de vida. A ello se unió la teoría de la desescolarización² de comienzos de los setenta que, desde otro lado, venía a complementar la inutilidad de la escolarización.

En estos primeros análisis críticos de los setenta, al seguir explicaciones *mecanicistas* de la reproducción, se substraía el análisis interno de la escuela y el papel activo de los agentes como una especie de “caja negra”. El posible cambio educativo, entonces, es dependiente del previo cambio social; y los profesores, como pertenecientes al aparato reproductor, son recursos instrumentales del sistema. Por eso, como –entre otros– vio Giroux (1990), la teoría de la reproducción es un “discurso de la desesperanza”, que dejaba desmovilizados a los docentes ante las posibilidades de cambio, al tiempo que los convertía en culpables o, al menos, en instrumentos de la reproducción capitalista.

Para romper con la concepción de la escuela como mero reflejo mecánico de la estructura social se habla de que la esfera cultural tiene una *autonomía relativa*, guardando una cierta independencia de la infraestructura. Al respecto sirvió de apoyo la teoría neomarxista de Nicos Poulantzas (1969). Pero, en conjunto, estos análisis, bajo la sobredeterminación de la infraestructura, no daban un papel propio a la acción escolar y sus docentes, en los esfuerzos pedagógicos y didácticos que pudieran emprender en la lucha contra el fracaso y la inequidad escolar.

2. Pero la escuela sí importa: es el lugar privilegiado para la mejora

En una cierta réplica a las conclusiones del Informe Coleman, como hemos dado cuenta en otros textos (Bolívar, 1999; Murillo, 2005; Murillo y Román, 2012), en las últimas décadas, la investigación educativa posterior ha situado a la escuela en la clave de la mejora de la enseñanza y ha aportado diversas estrategias de cambio institucional. Hemos pasado, así, de ‘la escuela no importa’ a ‘la escuela como unidad básica de mejora’. Los movimientos de

2. Cfr. Ivan Illich (La sociedad desescolarizada. Barcelona: Seix Barral, 1974); Everett Reimer (La escuela ha muerto. Barcelona: Seix Barral. 1974).

“Eficacia escolar” y de “Mejora de la escuela”, con diferencias en sus objetivos y estrategias, coinciden en que el *ethos* o cultura propia de los centros escolares es una de las claves de la mejora (Chapman et al., 2016). Las teorías y experiencias del cambio educativo, así como la constatación a nivel de evaluaciones, vienen a constatar que, aunque no hay un único camino seguro, “está fuera de toda duda que las escuelas de calidad comparten y muestran un conjunto de características, tal como la investigación sobre el particular ha puesto de manifiesto” (Darling-Hammond, 2001, p. 205).

El movimiento de “eficacia escolar” o efectividad escolar (*School Effectiveness*) quiso mostrar que, bajo ciertas condiciones, los establecimientos escolares pueden marcar diferencias (“*schools make a difference*”) en la mejora de los resultados de los alumnos, pudiendo determinar factores que condicionan la efectividad de una escuela, dado que aportan un “valor añadido” (*value added*) al aprendizaje de los estudiantes, en comparación con otras escuelas que tengan alumnos procedentes de medios similares. Por lo que nos importa ahora, frente al Informe Coleman, la escuela tiene efectos diferenciales en el aprendizaje del alumnado.

Como hemos dado cuenta en un texto anterior (Murillo, 2005), si bien el movimiento de eficacia escolar ha sido contestado, conviene no simplificar dado su amplio desarrollo, con varias generaciones de investigación seria, y sucesivos reenfoques (para incluir el contexto), que nos ha aportado conocimiento sustantivo sobre factores que, dependiendo de cómo esté organizada la escuela, tienen un impacto en el aprendizaje de los alumnos (Chapman et al., 2016). El concepto de “eficacia”, es evidente, no es neutro, pero –por eso mismo– puede ponerse al servicio de los más vulnerables en sectores de pobreza (Bellei et al., 2004). En nuestra definición, que pretende recoger estas dimensiones:

Una escuela eficaz es aquella que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes, *mayor del que sería esperable* teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias. (Murillo, 2005, p. 30)

Por su parte, la tradición de “mejora escolar” (*School Improvement*), en un enfoque más amplio de la mejora educativa, pretende generar las condiciones internas de los establecimientos educacionales que promuevan su propio desarrollo como organización. La mejora de la escuela quiere -además- fortalecer la capacidad (*building capacity*) de la escuela para gestionar el cambio. No obstante, a partir de la llamada “segunda generación” de las “escuelas eficaces” a fines de los ochenta, ambos movimientos se han ido integrando en la llamada “*mejora de la eficacia escolar*” (Murillo, 2004). El objetivo es capacitar, con los apoyos oportunos, organizativamente a la escuela para resolver sus problemas. Como define Hopkins (2001), la mejora escolar es “una estrategia para el cambio educativo que se focaliza en el aprendizaje y en los niveles de consecución de los estudiantes, modificando la práctica docente y adaptando la organización de la escuela a modos que apoyen la enseñanza y el proceso de aprendizaje”.

Resultado de la interacción y confluencia entre los movimientos de “mejora de la escuela” y “eficacia escolar”, en lo que se ha dado en llamar “mejora de la eficacia escolar” o, sencillamente, “buenas escuelas”, la conjunción de ambos movimientos podía generar una “sinergia” de perspectivas para potenciar el cambio educativo. El movimiento de “eficacia escolar” hacía hincapié en los resultados de los alumnos y en el nivel del aula, aportando metodologías para medir el “valor añadido” aportado por la eficacia. Por su parte, la “mejora de la escuela” proporcionaba una teoría sobre la implementación del cambio a nivel de escuela que -ahora- podía conjuntarse con el aula. Esto hace que la mejora se enfoque a la sala de clases y -por otra- que la eficacia escolar no se centre en los resultados, sino también en un proceso de cambio para conseguir tales resultados. La unión de ambos movimientos venía dada por enfocar la mejora como incremento de resultados y -por otra- que la eficacia escolar se vea complementada por el proceso de cambio para conseguir tales resultados (Murillo, 2005).

En tercer lugar, todo un amplio movimiento de *gestión basada en la escuela* (“school based management” o “reestructuración”, como también se le ha llamado) ha pensado que el cambio en las prácticas docentes no se producirá si no se rediseñan las estructuras organizativas heredadas. Las estructuras organizativas actuales -se diagnostica- impiden los roles deseados, por lo que

cambiar las prácticas docentes para hacerlas más efectivas (cambios de “primer orden”) debe situarse al nivel más básico de modos y estructura de la escuela (cambios de “segundo orden”), para que tengan lugar las acciones deseadas en el “primer orden” (Elmore et al., 1990). Se propone *cambios estructurales* (roles, espacios, tiempos o relaciones) que posibiliten una mejora: reprofesionalizar (“*empower*”) la enseñanza, colaboración y trabajo en equipo, la participación y la autonomía, al tiempo que reconstruir el currículum desde abajo con nuevas estructuras en la toma de decisiones. Frente al nivel macro de políticas educativas, que no pueden transformar la realidad, o los cambios micro limitados al aula, *el nivel intermedio o meso* de la escuela se constituye, así, en el epicentro de cualquier esfuerzo de mejora, como contexto de formación e innovación.

Por tanto, desde diferentes frentes y movimientos u “olas” (eficacia escolar, gestión basada en la escuela, reestructuración escolar, etc) se ha llegado a considerar que el núcleo del cambio educativo se sitúa, no a nivel micro de la sala de clase ni en el macro de las estructuras del sistema, sino en *ese nivel meso o intermedio* que son las condiciones organizativas del establecimiento escolar. El mismo se ha constituido, pues, como elemento clave en las políticas curriculares de mejora de la enseñanza (Bolívar, 1999), dado que la unidad llamada “escuela” tiene efectos específicos en el modo como se lleva a cabo la educación y en la calidad del aprendizaje ofrecido.

En unos tiempos en que, desengañados de que la mejora pueda provenir por prescripciones externas ni tampoco por “buenas nuevas” curriculares, parece que sólo cuando la escuela se convierta en *unidad básica del cambio y de la innovación* ésta repercutirá, sin duda, en el aprendizaje y educación de los alumnos, misión última del sistema educativo, pero también en los agentes provocadores de dicho cambio: el desarrollo profesional del profesorado. A partir de los ochenta, cuando emerjan perspectivas que reivindicán y ponen de manifiesto que *la escuela o establecimiento escolar importa* en la calidad de la educación ofrecida, se considerarán estrategias privilegiadas de mejora todo aquello que contribuya a potenciar la escuela como unidad básica: el trabajo en equipo en torno a un proyecto conjunto, desarrollo curricular basado en

la escuela, oportunidades de desarrollo profesional y formación basadas en la escuela, asesoría a la escuela como unidad básica, organizaciones que aprenden, construcción interna de capacidades, etc (Fullan, 1991).

3. El territorio complejo de la mejora escolar

El territorio de la mejora escolar y del cambio educativo se ha vuelto cada vez más complejo en las últimas décadas: no hay un único camino seguro y diversos factores se entrecruzan. Aún así, tras haber pasado de pensar, gestionar y comprender el cambio educativo con enfoques de estrategias de *intervención externa* como ocurrió hasta mediados de los setenta, como forma dominante de pensamiento sobre el cambio planificado, actualmente hay un cierto consenso en que los esfuerzos de mejora tienen que focalizarse tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en las condiciones organizativas de la escuela.

A partir de los estudios respecto al modo de implementación de reformas en los setenta, sabemos que el cambio educativo es fruto de más factores locales que de la política central. El nuevo lente a través del cual se divisa el cambio (Fullan, 1991), es cómo los actores de la educación (alumnos, profesorado y directivos, comunidad local) desarrollan la capacidad de cambiar. Para eso, importan los procesos y condiciones para configurar las escuelas como espacios de aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes, con el propósito de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

3.1. Construir capacidades

En su narración sobre el estado de la cuestión, tras revisar las fases de investigación sobre la mejora escolar, Hopkins y colaboradores (2014) señalan como fase actual “construir capacidades a nivel local para el aprendizaje de los estudiantes, enfatizando el liderazgo”. Compartimos esta mirada, sobre la que se centra esta colaboración. Sabemos que la escuela, como organización, está débilmente articulada (*loosely coupled*); por lo que de poco vale declarar que la escuela es la unidad de cambio si al mismo tiempo, esta no se articula como

unidad. Los dos modos actuales y complementarios para articular las escuelas son: (a) un *liderazgo educativo*, colectivo y distribuido; (b) *capacidad profesional colectiva*, configurada en una comunidad de aprendizaje, mediados ambos por un proyecto institucional de escuela.

Sin embargo, no basta poner el énfasis en el cambio organizativo, en la autoevaluación escolar y en el compromiso por el cambio de profesorado y escuelas, cuando estas iniciativas o estrategias son poco sistemáticas y coherentes, o están débilmente conectadas, conceptual y prácticamente, con los resultados de aprendizaje de los alumnos. Es preciso rediseñar el trabajo y organización de roles en las escuelas para que tengan lugar las mejoras educativas demandadas. Estos cambios organizativos *deben afectar al “núcleo duro” de la enseñanza*, entendido como los modos en que los profesores comprenden la naturaleza del conocimiento y se intercambian dichos conocimientos con los colegas, el papel que tienen los alumnos en los procesos de enseñanza, así como estas ideas sobre conocimiento y enseñanza se manifiestan en el aprendizaje en el aula. Para afectar (y alterar) ese “núcleo” se requiere una estructura favorable para la mejora. Ello implica una reordenación de las escuelas, distribución de los grupos y salas de clase, agrupamientos de alumnos, responsabilidades de los profesores, relaciones entre los profesores en su trabajo cotidiano, así como el proceso de evaluación del aprendizaje. En caso contrario, serán asimilados/acomodados a los modos anteriores de hacer, es decir a la cultura o “gramática básica” de la escuela (Formosinho et al., 2016).

La mejora escolar se juega a nivel de la cultura de cada escuela, como hace tiempo ha evidenciado la investigación (Hopkins, 2001), por lo que esta no se producirá a menos que el profesorado de cada centro –constituido en una comunidad profesional– aprenda a hacerlo mejor. Ello precisa una cultura basada en datos y unos procesos de autoevaluación, dado que la mejora de la práctica educativa se tiene que inscribir en la mejora institucional de la organización. De ahí la necesidad de un compromiso por generar un trabajo en equipo o en colaboración que contribuya a hacer más efectiva la escuela como conjunto. Hoy tenemos aprendido, por ejemplo, en la excelente experiencia de la reforma de Chicago, que es preciso organizar las escuelas

para el mejoramiento escolar (Bryk et al., 2009), dentro de un marco donde se reestructuren apoyos esenciales. En su caso cinco: liderazgo escolar; lazos con las familias y la comunidad, capacidades profesionales, clima de aprendizaje centrado en el alumno y orientación para la instrucción.

Sin generar una capacidad (*change's internal capacity building*) de la escuela para gestionar el cambio, las innovaciones introducidas no suelen ser sostenibles y éstas requieren cambios en dicho contexto organizativo, de modo que dejen de ser acontecimientos incidentales y contingentes a cada escuela. En otras palabras, sin cambios en las estructuras organizativas y, consecuentemente, en la redefinición de los roles y condiciones de trabajo, no se van a alterar los modos habituales de hacer. El dilema es, pues, *reconstruir seriamente los tiempos, estructuras y relaciones*, o las acciones innovadoras en las escuelas seguirán siendo algo esporádico, no integradas en las escuelas como Comunidades de Aprendizaje Profesional.

Si la mejora debe producirse haciendo las cosas bien en el contexto de trabajo, como ha defendido Elmore (2003), el problema es que hay escasas oportunidades para aprender unos de otros. Por eso, rediseñar los centros para que sean organizaciones para el aprendizaje, mediante un *sentido de comunidad* entre los profesionales, se ha ido convirtiendo progresivamente en un componente crítico de la eficacia escolar. Toda una larga tradición de experiencias prácticas y de investigación ha puesto de manifiesto la relevancia del aprendizaje entre colegas, de configurar la escuela como una comunidad y de establecer redes entre escuelas, como bases potentes para mejorar la educación. Las escuelas marcan una mayor diferencia o añaden más valor extra cuando trabajan en una cultura de colaboración que, en los últimos años, hemos entendido como “*Comunidad de Aprendizaje Profesional (CAP)*”. Pensar la escuela como tarea colectiva es convertirla en el lugar donde se analiza, discute y reflexiona, conjuntamente, sobre lo que pasa y lo que se quiere lograr. Se cree que si se trabaja conjuntamente, todos pueden aprender de todos, compartir logros profesionales y personales, así como dificultades y problemas que se encuentran en la enseñanza. Por ello, la colaboración entre colegas, el escuchar y compartir experiencias, puede constituir la forma privilegiada para lograr una comunidad de aprendizaje profesional. Apoyar un desarrollo

de las escuelas como organizaciones pasa, como línea prioritaria de acción, por la reconstrucción de los centros escolares como lugares de formación e innovación no sólo para los alumnos, sino también para los propios profesores (Bolívar, 2012).

Después de cuatro décadas dedicadas a promover innovaciones en los establecimientos escolares hemos aprendido que esta es una tarea compleja y conflictiva, más fácil de decir que de hacer. Por una parte, requiere que un conjunto de condiciones (estructuras, funciones, recursos, procesos de trabajo, cultura profesional de metas compartidas, liderazgo, oportunidades de desarrollo profesional, etc) estén presentes *al mismo tiempo y a lo largo del tiempo*, como contexto “ecológico” para generar y favorecer la mejora. Por otra, las propuestas de cambio, al incidir en intereses creados o poner en juego factores ideológicos y sociopolíticos, generan inevitablemente *resistencias*. Estas necesitan ser justificadas en función de unos valores para un momento histórico y contexto particular, e incluso llegar a ser “vendidas” bien. Cambiar la “estructura superficial” del sistema es fácil, penetrar en las creencias, modos de hacer y trabajar es un proceso lento. Las nuevas propuestas están siempre amenazadas de ser *acomodadas o absorbidas a los modos habituales de hacer*, a la cultura tradicional de la escuela y del aula. Por eso, los mejores intentos de cambio parecen estar destinados al fracaso, en la medida en que, tras su puesta en práctica, no llegan a satisfacer las expectativas creadas. La imagen del mito de Sísifo, siempre dispuesto a volver a intentar un empeño, que de antemano juzga vano, la han aplicado algunos estudiosos al cambio educativo.

3.2. El desarrollo de la escuela como organización

Una vez que estamos convencidos de que la mejora no puede provenir por prescripción externa, lo que se precisa promover es la capacidad interna de las escuelas. Es el momento en que comienza a adquirir fuerza las “organizaciones que aprenden”, donde se recurre a transformar las organizaciones por un *proceso de autodesarrollo* (Bolívar, 2000a). En la literatura organizativo–escolar se habla indistintamente de *desarrollo institucional, desarrollo del personal, desarrollo organizativo, o desarrollo de la escuela*. Particularmente, el movimiento “mejora

de la escuela” entendió el desarrollo de la organización como la adquisición, con los apoyos oportunos, de la “metacapacidad” (competencia de segundo orden) de resolver por sí misma los problemas organizativos o didácticos, conocida como *capacidad interna de cambio*. De esta forma, los cambios deben, iniciarse internamente desde dentro, mejor de modo colectivo, induciendo a los propios implicados a la búsqueda de sus propios objetivos de desarrollo y mejora. Si una escuela no construye la capacidad interna de desarrollo (aun cuando tenga los oportunos apoyos externos), el trabajo innovador siempre será algo marginal, no sostenible en el tiempo. De ahí que se demanda un *liderazgo distribuido* a través y entre todos los participantes de una organización, junto con la creación de lo que se denomina *Comunidades Profesionales de Aprendizaje* (Hargreaves y Fullan, 2012).

Convencidos de que los numerosos esfuerzos de reforma en los últimos años en los países occidentales no han tenido el impacto esperado en los niveles de consecución de los alumnos, se estima que los cambios educativos han de tener como foco la mejora del aprendizaje de los estudiantes y los procesos de enseñanza de los profesores, posibilitar la construcción de la capacidad de cambio de las escuelas y contar con un contexto de apoyo externo, al tiempo que presión para cambiar. Entre otras líneas directrices en esta última fase estarían las siguientes dimensiones:

- I. *Poner el foco de mejora en proporcionar buenas experiencias de aprendizaje*. En lugar de enfatizar, como al principio, los cambios en los procesos de trabajo de la escuela, ahora se juzgan en función de su impacto en la mejora de los desempeños del alumnado. Históricamente el mejoramiento a nivel de escuela ha sido débilmente vinculado –conceptual y prácticamente– con la sala de clase o con el “nivel de aprendizaje”. Todas las iniciativas se dirigen a la escuela, siendo poco explícito cómo se podía mejorar los aprendizajes o resultados de los estudiantes. Si es preciso trabajar en equipo en las escuelas, ello se tiene que hacer para mejorar las estrategias didácticas del profesorado y las buenas experiencias de aprendizaje que proporcionen a sus alumnos.

- II. *Desarrollar la capacidad interna de cambio.* Hemos aprendido que no bastan buenos diseños, tampoco favorecer su implementación. Lo que se necesita es *promover la capacidad de aprendizaje* de los propios agentes y, especialmente, de las escuelas como organizaciones. En efecto, cuando la planificación moderna del cambio y su posterior gestión han perdido credibilidad, se confía en movilizar la *capacidad interna de cambio* (de las escuelas como organizaciones, de los individuos y grupos) para regenerar internamente, por integración y coherencia horizontal, la mejora de la educación (Hopkins, 2007). Dado que los programas de cambio no lo han producido, se argumenta que la transformación de las organizaciones tiene que producirse por un *proceso de autodesarrollo*. En esta coyuntura, las escuelas están siendo requeridas a incrementar sus niveles de éxito, por medio de estándares o rendimiento de cuentas.
- III. *Desarrollar un contexto específico para la mejora educativa.* “Construir capacidades” supone, además de apoyar el desarrollo profesional, crear una infraestructura que incremente el conocimiento base, de acuerdo con las mejores prácticas y los hallazgos de la investigación. Por eso se requiere generar internamente formas colaborativas de trabajo que puedan inducir al profesorado a investigar sobre su práctica, a partir de procesos de autoevaluación, que puedan dar lugar a hacer una buena escuela (Hopkins, 2008). De igual forma se precisa de un liderazgo educativo que pueda articular las acciones individuales en un proyecto colectivo de escuela.
- IV. *Conceptualizar, operativizar y desarrollar lo que significa “la capacidad para mejorar”.* Uno de los retos actuales es posibilitar las condiciones y crear los compromisos para la mejora (Hopkins, 2008). Éstas incluyen:
- a. *Poner el foco en las estrategias de enseñanza,* dado que proveen el común denominador entre iniciativas externas y áreas curriculares, reenfochan el ejercicio profesional en lo que es el núcleo de su acción: la práctica docente.
 - b. *Establecer comunidades profesionales de aprendizaje.* La investigación colectiva crea condiciones estructurales para la mejora escolar, empleando el intercambio de las buenas prácticas como medio para el mejoramiento.

- c. *Crear y fortalecer redes y federaciones de escuelas innovadoras.* Amplían la disseminación de buenas prácticas, construyen capacidad para la mejora continua a nivel local o regional, y contribuyen a conjuntar dimensiones centralizadas y descentralizadas.
- d. *Asumir el desafío de la innovación.* Innovar plantea un reto permanente porque es un proceso social, no gestionable, diverso e impredecible.

La mejora escolar, como enfoque de cambio educativo, ampliamente entendida, “se refiere tanto al incremento de aprendizajes de los estudiantes, como a la capacidad de la escuela para gestionar el cambio” (Hopkins, 2001, p. 13). Desde entonces, la construcción de capacidades (*building capacity*) se ha convertido en un factor crítico. Este es multifacético; supone tanto factores internos como aquellos externos de la política educativa que la facilitan, al tiempo que una actividad situada en un contexto (Stringer, 2013). Stoll y colaboradores (2006) lo vinculan a un mejoramiento escolar sostenible dentro de una comunidad de aprendizaje profesional. La definen como un

complejo conjunto de motivación, habilidad, aprendizaje positivo, condiciones organizativas y cultura, e infraestructura de apoyo... [que] da a los individuos y grupos, así como a toda la comunidad y al sistema escolar el poder para comprometerse y mantener el aprendizaje a lo largo del tiempo. (Stoll, et al., p. 221)

Todo lo anterior, entre otras dimensiones comprende: tomar decisiones informadas, crear y mantener las condiciones necesarias, la cultura y las estructuras; facilitar el aprendizaje; y asegurar interrelaciones y sinergias entre todos los componentes.

Ya es una lección ampliamente aprendida que una mejora escolar exitosa depende de las capacidades de la escuela para iniciar y gestionar el cambio y el desarrollo. Dado que el profesorado es clave en el proceso de mejoramiento, esta capacidad puede verse incrementada si es apoyada a nivel organizativo (Bolívar, 2014). En general, “capacidad” es la habilidad del sistema educativo para ayudar a los alumnos a conseguir los mejores niveles de aprendizaje. Si la capacidad del

profesorado es un factor esencial para el cambio educativo, otros factores que constituyen la capacidad organizativa (p. ej., liderazgo, contexto escolar, visión y comunidad) son factores *críticos* para el cambio en el aula. Así Newmann y colaboradores (2001) argumentan que “el desarrollo profesional tiene mayor propensión a favorecer el aprendizaje de todos los alumnos en una escuela si se dirige no sólo al aprendizaje individual del profesorado, sino también a otras dimensiones de la capacidad organizativa de la escuela” (p. 2).

El desarrollo profesional efectivo acontece en *comunidades de práctica* en los contextos de trabajo, en un aprendizaje colectivo. A su vez, se incardina a un enfoque de liderazgo distribuido, en que las tareas de mover al personal son compartidas por otros miembros de la comunidad. En todo este proceso, el foco común es el aprendizaje de los estudiantes, revisando colectivamente las mejores prácticas docentes que puedan potenciarlo.

Liderazgo distribuido, aprendizaje de los alumnos y aprendizaje de los docentes en el contexto de trabajo, forman así un trípede donde se asientan actualmente las líneas más prometedoras de mejora (Leclerc, 2012). A su vez, vinculado con la sostenibilidad del cambio, todo ello se enmarca en la construcción de capacidades de toda la escuela para promover el aprendizaje profesional.

3.3. La escuela como comunidad profesional

Si la mejora escolar se juega a nivel de cada establecimiento escolar, como hace tiempo ha evidenciado la investigación (Hopkins, 2001), no se producirá a menos que el profesorado –como comunidad profesional– aprenda a hacerlo mejor, lo que precisa su articulación por un liderazgo educativo, entendido de modo ampliado. De esta forma descubrimos que el ejercicio del liderazgo, para incidir en el aprendizaje de los estudiantes, tiene que hacerlo a través de las oportunidades que se crean para que el profesorado conjuntamente aprenda a hacerlo mejor (Hord, 1997). Desde estos factores confluyentes, *la mejora de los aprendizajes de los alumnos y alumnas* -misión última que justifica la experiencia educativa- se hace depender de la *labor conjunta de todo el establecimiento escolar*. Por ello, constituir las escuelas como *comunidades*, transformando una cultura escolar individualista en una cultura de colaboración se ve como un dispositivo

para aprender y resolver problemas, construir una cooperación en la escuela o una vía de desarrollo profesional de sus miembros. De este modo, promover unas relaciones comunitarias y un sentido de trabajo en comunidad en la escuela y entre distintos establecimientos del distrito o municipio, familias y entorno, se ha convertido desde hace unas décadas en una línea clara por donde ha de dirigirse la mejora. Se trata ahora de investigar los medios y modos particulares de cómo ejerce una influencia en el aprendizaje de los profesores y profesoras, particularmente mediante una distribución del liderazgo y el desarrollo de las capacidades del centro a través de la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje (Robinson et al., 2009).

Un *corpus* creciente de investigación y experiencias ha mostrado que entender el centro escolar como una *Comunidad de Aprendizaje Profesional* (CPA) ha llegado a constituirse a nivel mundial, en un modo de funcionamiento que, más allá de ser una comunidad de práctica, implica una colaboración centrada en la mejora de los resultados de aprendizaje. El liderazgo pedagógico de la dirección escolar, según las experiencias, desempeña un papel fundamental en la puesta en práctica de una CPA en una escuela: establecer un clima de confianza, promover la colaboración y el compromiso, facilitar el proceso de cambio de cultura, liderazgo docente, una práctica reflexiva sobre los datos provenientes de los aprendizajes, compartir información sobre la práctica, asumir una responsabilidad compartida por los resultados, son –entre otras– sus características (Hord y Sommers, 2008, DuFour et al., 2008; Krichesky y Murillo, 2011; Kruse y Louis, 2008; Stoll y Louis, 2007).

Las CPA vienen a representar una nueva fase de desarrollo dentro del movimiento de mejora escolar (school improvement), integrándolo con las lecciones aprendidas del movimiento de eficacia escolar (effectiveness research). Por ello, dado que las CPA tienen como objetivo mejorar de modo continuo los resultados escolares de los estudiantes, se habla de una “comunidad profesional de aprendizaje efectiva” (*An effective professional learning community*, Bolam et al., 2005, p. iii). En la definición estándar que se formula en este texto, se entiende que

An effective professional learning community has the capacity to promote and sustain the learning of all professionals in the school community with the collective purpose of enhancing pupil learning.

A su vez, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, además del interior de cada establecimiento escolar, se pueden entender y extender a una colaboración externa entre escuelas y, más ampliamente, con la comunidad. Dos formas actuales, y complementarias, de la construcción de capacidad y de la capacitación de la escuela son por medio de la colaboración interna (*Professional Learning Community*), y la colaboración entre escuelas (*Partnership* y *Networking*). Además, un liderazgo orientado al aprendizaje es un pilar básico. El aprendizaje profesional se sitúa en el centro de las relaciones entre redes de escuelas y la comunidad. Como dicen Hargreaves y Fullan (2012, p. 5), “si necesitamos mucho más capital social dentro de nuestras escuelas –colega a colega, compañero a compañero– necesitamos tanto a través de las escuelas como entre las escuelas. El capital profesional como el capital humano más el capital social son, a la vez, un asunto personal, algo interno a la escuela, y algo que concierne a todo el sistema”.

Cuando el profesorado funciona como una comunidad profesional, trabajando en un contexto colaborativo para analizar los aprendizajes de los estudiantes y aprender juntos como colectivo, la mejora de la escuela se asienta en una base firme y sostenible. Como afirmó Sarason (1990), no es posible crear y mantener a lo largo del tiempo condiciones para un aprendizaje productivo para los estudiantes cuando no existen para sus profesores. El desarrollo profesional efectivo acontece en comunidades de práctica en los contextos de trabajo, en un aprendizaje colectivo. A su vez, se incardina a un enfoque de liderazgo distribuido, en que las tareas de mover al personal son compartidas por otros miembros de la comunidad. En todo el proceso, el foco común es el aprendizaje de los estudiantes, revisando colectivamente las mejores prácticas docentes que puedan potenciarlo.

Si una larga y sucesiva cadena de investigaciones han puesto de manifiesto la importancia de un liderazgo pedagógico para la mejora de los aprendizajes, el liderazgo escolar tiene mayor influencia sobre las escuelas y los alumnos cuando es ampliamente distribuido. Avanzar en esta dimensión es ligarlo a una toma de decisiones colegiadas y a prácticas reflexivas de Comunidades Profesionales de Aprendizaje, sabiendo que hay modelos de distribución del liderazgo que son más efectivos que otros (Harris, 2012).

La construcción de una cultura escolar de aprendizaje (Louis, 2006) se vincula –de una parte– con la “Comunidad Profesional de Aprendizaje”. De otra, con liderazgo distribuido y liderazgo docente, en una perspectiva de construcción social del conocimiento y del capital social. Liderazgo distribuido, aprendizaje de los alumnos y aprendizaje de los docentes en el contexto de trabajo, como ya señalamos, conforman tres de las ideas clave sobre las que se asientan actualmente las líneas más prometedoras de mejora (Leclerc, 2012). A su vez, vinculado con la sostenibilidad del cambio, todo ello se enmarca en la construcción de capacidades (*building school capacity*) de toda la escuela para promover el aprendizaje profesional (Thoonen et al., 2012). La investigación ha determinado las dimensiones clave que la constituyen, así como los dispositivos que favorecen su desarrollo (King y Bouchard, 2011). En ellos, el liderazgo y la comunidad de aprendizaje desempeñan un papel de primer orden.

La cuestión relevante es *cómo los líderes educativos pueden ayudar tanto estudiantes y profesores para aprender*. La cooperación entre docentes y una visión compartida de la escuela están estadísticamente correlacionados con su grado de eficacia. Un elemento central de cualquier proceso de cambio exitoso es combinar la construcción de capacidades con un enfoque en los resultados. Como señala Harris (2011, p. 626), “sin una deliberada, intencionada y dirigida construcción de capacidades, cualquier intento de implementación, es probable que quede como un retórico de cambio, en lugar de una realidad”.

La construcción de capacidades implica que la gente aproveche la oportunidad para hacer las cosas de otra manera, aprender nuevas habilidades y generar prácticas más eficaces (Dimmock, 2011). De modo paralelo requiere una responsabilidad colectiva, donde los profesionales trabajan juntos por mejorar su práctica, mediante el apoyo mutuo, responsabilidad y retos compartidos (Timperley, et al., 2007). La práctica colaborativa es aquella donde el profesorado trabaja junto para desarrollar formas efectivas de enseñanza y donde hay un compromiso profundo por el mejoramiento de la práctica propia y la de los demás. En ese sentido, lo que define a una comunidad profesional es que está centrada en el aprendizaje: en primer lugar, en las necesidades del estudiante para, trabajando sin descanso, mejorar las metodologías didácticas para que satisfacerlas adecuadamente (Harris y Jones, 2010).

3.4. La escuela como un espacio de construcción de una sociedad más justa

Las graves situaciones de inequidad que se viven en todo el mundo y que, lejos de desaparecer, se incrementan día a día con nuevos desafíos, genera que la educación se vea retada. Efectivamente, cada vez más docentes y especialistas de todo el mundo exigen que la escuela se convierta en un lugar privilegiado para la lucha contra las injusticias sociales. De esta forma, no es posible considerar una “buena escuela” solo con criterios internos (eficacia, eficiencia, relevancia, pertinencia, innovación), también hay que considerar qué impacto tiene en la sociedad. Con ello, difícilmente es posible considerar una buena escuela si está contribuyendo a generar situaciones de injusticia o desigualdad. Mejorar sí, pero hacia dónde.

Este trabajo de la escuela para contribuir a una sociedad más justa implica dos elementos mutuamente entrelazados. De un lado que la escuela sea un lugar socialmente justo y, por otro, que forme a los estudiantes como agentes de cambio. Efectivamente, una escuela injusta solo puede generar una sociedad de iguales características. En palabras de Rawls (1971), no es suficiente con que las instituciones básicas de la sociedad sean ordenadas y eficientes, sobre todo deben ser justas. Y si no lo son, deben ser “reformadas o abolidas” (p. 17).

La investigación internacional cada día está poniendo un mayor énfasis en hacia dónde focalizar los esfuerzos de mejora para conseguir escuelas que trabajen por la justicia social (Ayers, Quinn y Stovall, 2009; Gerwitz, 2003; Smyth, 2012). Así algunos de ellos son (Murillo y Hernández-Castilla, 2014):

- I. *Crear una cultura educativa para la Justicia Social*, donde toda la comunidad educativa comparta valores, actitudes y normas que fomentan la inclusión y el aprendizaje de todos y cada uno, evitando toda forma de exclusión, marginación y discriminación. Este elemento se basa, en primer lugar, en tener una cultura de apoyo diferencial por la cual reciben más quien más lo necesita, bien sea por capacidad, nivel socio-económico y cultural de la familia, conocimientos previos, cultura o lengua materna. También en mantener altas expectativas hacia los estudiantes, hacia los docentes y hacia las familias; pero al mismo tiempo en la cultura del trabajo en equipo, el compromiso y la colaboración.

- II. *Convertirse en Comunidades Profesionales de Aprendizaje.* De nuevo, este elemento clave en un proceso de transformación con la justicia escolar como meta. Así, el aprendizaje de todos es una estrategia de dar una adecuada respuesta al reto que supone enfrentarse (ponerse frente a) cada nuevo día a estudiantes diferentes. Lo que implica una actitud explícita, en palabras y hechos, hacia la innovación, hacia el abordaje de nuevos desafíos mediante nuevas respuestas.
- III. *Desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje justos* Mas allá del aprendizaje de lengua o matemáticas, la finalidad de la educación es el desarrollo integral de los estudiantes, lo que incluye no solo su desarrollo cognitivo, afectivo y psicomotor. En una mirada hacia escuelas más justas se cuida el desarrollo de la creatividad y la innovación estética de todos los alumnos; se propicia el pensamiento crítico y el desarrollo de valores radicalmente democráticos en fines y medios; y se ocupa muy especialmente de la autoestima y del bienestar de los estudiantes. En las escuelas justas, la atención a la diversidad es un hecho, de tal forma que la enseñanza y su evaluación se adapte a las características, estilos, expectativas, capacidades, situación previa y necesidades de cada estudiante. Nada hay más injusto que un trato igual para personas diferentes.
- IV. *Trabajo conjunto con la familia y la comunidad.* La estrecha colaboración escuela-hogar es una de las características definitorias. Se trabaja, con humildad y persistencia, por lograr que la escuela y el hogar compartan una misma cultura educativa. Pero no imponiendo la superioridad de una sobre otra, sino conociéndose y construyendo juntos. La apertura al entorno es otra de las características. La escuela trabaja con asociaciones locales, potencia el desarrollo de su comunidad, se implica en eventos del barrio, con el barrio y para el barrio...
- V. *Hacer de la democracia y participación una realidad en las escuelas y las aulas.* Se fomenta una cultura de respeto a todos los estudiantes como personas responsables de su futuro y que participan activamente en su formación. Se cuida la participación de todos y todas, fomentando muy especialmente la implicación y representación de colectivos tradicionalmente marginados.

Las aulas se organizan democráticamente, con asambleas, donde se discuten todas las decisiones que afectan a su aprendizaje: la forma de organizarse, los contenidos a tratar, las estrategias didácticas, la forma de evaluar... La escuela en su organización y funcionamiento se basa en las decisiones de la comunidad escolar en su conjunto: docentes familias, estudiantes, personal no docente. Se potencia que haya reuniones abiertas de forma periódica, de tal forma que no se restrinja a la participación en órganos tales como el consejo escolar o el claustro. Se trabaja por conseguir un liderazgo distribuido. Estas escuelas trabajan por fomentar el liderazgo de los docentes y de la comunidad, de tal forma que las decisiones y responsabilidades se reparten y comparten.

4. El reto de la equidad y el liderazgo

En una sociedad crecientemente dualizada (integrados y excluidos), el primer gran reto es garantizar a todos el “derecho de aprender” (Darling-Hamond, 2001), dado que, como ciudadanos, todos y todas las estudiantes deben recibir y alcanzar unos niveles educativos formalmente equitativos.

En paralelo a lo anterior, el sistema educativo no puede garantizar dicho derecho o, lo que es lo mismo, una “educación democrática”, si no se fijan unas metas o niveles a alcanzar (“currículum común” o base común de conocimientos y competencias) y se evalúa su grado de consecución por las escuelas. Una vez alcanzada la escolarización de toda la población escolar, nuestro reto actual es que los establecimientos escolares aseguren a *todos los alumnos* -de modo equitativo- la adquisición de los *aprendizajes imprescindibles* que le permitan integrarse como ciudadanos y ciudadanas en la esfera pública.

Cuando lo que está en juego es *garantizar el derecho a la educación* de todos los alumnos y alumnas, esto no puede ser dejado a lo que cada escuela determine o quiera comprometerse, aún cuando sin su compromiso e implicación se irá poco lejos. Se requiere su articulación horizontal por un proyecto común compartido y un liderazgo pedagógico. En su lugar, pues, se deberá exigir a la respectiva

escuela que presente sus propios planes para conseguir el éxito educativo y, a cambio, en una especie de “contrato-programa”, aporte los recursos que se acuerden como necesarios. Paralelamente, además de una buena formación del profesorado, se requiere una política de apoyo adicional en aquellos casos en que se precise.

Hacer de cada escuela una buena escuela es uno de los retos inmediatos que han de afrontar los establecimientos escolares, lo que se concreta en garantizar a toda la ciudadanía las competencias básicas, entendidas como el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes esenciales para que todos los individuos, especialmente aquello en riesgo de exclusión, puedan participar activamente e integrarse como miembros de la sociedad. Como expresión del principio de equidad que el sistema educativo debe proponerse para todos, al término de la escolaridad obligatoria, todo estudiante deberá tener garantizado dicho bagaje común. Para tal fin, habrá que hacer los cambios curriculares y organizativos oportunos, así como emplear medios extraordinarios o compensatorios en alumnos que estén en situación de dificultad para adquirirlo.

En una sociedad cada vez más compleja, también las escuelas, para poder ser significativamente más efectivas en satisfacer las demandas cada vez mayores que se exigen de ellas, han de desarrollar su capacidad para funcionar como una comunidad de aprendizaje profesional. En todo el proceso, el foco común es el aprendizaje de los estudiantes, revisando colectivamente las mejores prácticas docentes que puedan potenciarlo. El capital profesional individual se ve potenciado por el capital social de toda la escuela, incluida la comunidad educativa.

4.1. Los efectos diferenciales del liderazgo

Se ha ido reiteradamente repitiendo la evidencia mostrada en el estudio desarrollado por la Wallace Foundation (Leithwood, Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004), de que “el liderazgo ocupa el segundo lugar, tras la enseñanza en el aula, entre todos los factores relacionados con la escuela que contribuyen a lo que los estudiantes aprenden en la escuela” (p. 5) y sus efectos suelen ser mayores donde y cuando más se necesitan, como las escuelas vulnerables. Este

relevante papel que puede jugar en la mejora ha provocado que en la última década, tal como lo señalan Stein y Spillane (2012), la dirección escolar está en un proceso de revisar sus fundamentos y orientaciones futuras, con un alto consenso en “la responsabilidad principal de los líderes es la mejora del aprendizaje de los alumnos” (p. 29).

La investigación se ha dirigido a cómo los líderes educativos pueden ayudar tanto estudiantes como a profesores a aprender. Vincular el liderazgo con el aprendizaje ha sido una de las líneas más potentes de trabajo (Leithwood y Louis, 2011). El liderazgo directivo puede desempeñar un relevante papel en el aprendizaje profesional de su profesorado (Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009) y, en un paradigma de mediación, del alumnado. Además, los líderes eficaces utilizan estratégicamente los recursos para priorizar los objetivos de enseñanza, establecer metas y expectativas claras, y asegurar un ambiente ordenado y de apoyo para enseñanza. Al tiempo, en lugar de una visión tradicional del liderazgo como individual, se ejerce de modo compartido o distribuido en comunidades de práctica o aprendices. En tercer lugar, el liderazgo como un fenómeno anidado o ecológico, en el que prácticas de múltiples agentes o líderes contribuyen a los aprendizajes y mejora de resultados.

El papel de la dirección escolar y del conjunto de líderes de una escuela, en un contexto distribuido, centrado en el aprendizaje, es siempre indirecto, puesto que no puede suplir al profesorado, ni ejercer por ellos. Este se cifra, como ha puesto de manifiesto la investigación (Robinson et al. 2014), en fomentar y participar en el aprendizaje y desarrollo docente (Murillo, 2006).

Ward y colaboradores (2015) identifican en la literatura tres enfoques de liderazgo para la equidad que, a nivel internacional, se han utilizado para mejorar la equidad en las escuelas: (i) la reflexión crítica; (ii) el “diálogo transformador” y (iii) el cultivo de una “visión común” o “política compartida” sobre justicia social. El primero pretende que los líderes educativos se formen mediante una reflexión crítica, para comprometerse con la justicia social y la equidad para los alumnos de minorías étnicas y de bajo nivel socioeconómico. El diálogo transformador es metodología para que los líderes con otros actores sociales dialoguen sobre cómo podemos configurar un futuro democrático

mediante la transformación de la política educativa. Por último, el esfuerzo se focaliza en la escuela, se genera una cultura común en la que la lucha por la justicia social sea una prioridad. En cualquier caso, dado que la cultura dominante de las organizaciones educativas excluye a muchos, la acción de los líderes para la justicia social debe centrarse en transformar la “cultura” establecida, como un factor mediador clave del poder dentro de las organizaciones. Junto a la cultura institucional, tendrá que intervenir en las sub- y contraculturas dentro de la organización, así como ampliar su acción, a las culturas de las comunidades locales y -como contexto- a la cultural global (Lumby. 2012).

4.2. Liderazgo para la justicia social

Los líderes educativos no sólo tienen la obligación social y moral de fomentar unas prácticas, procesos y resultados escolares más equitativos para todos los estudiantes, o acabar con cualquier tipo de exclusión o marginación en la escuela, sino que deben trabajar por contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández-Castilla, 2010). Este enfoque, de gran impulso en los últimos años, es lo que se ha denominado “Liderazgo para la Justicia Social” (p. ej., Angelle, 2017; Brown, 2004; Capper y Young, 2014; Marshall y Oliva, 2006; Theoharis, 2007; Bogotch et al., 2008; Esmail, Pitre y Aragon, 2017; Grogan, 2002, Jean-Marie, 2008; Jean-Marie, Normore y Brooks, 2009; Marshall y Oliva, 2006; Morrison, 2009; Ryan y Higginbottom, 2017; Shoho, Merchang y Lugg, 2005). Murphy (1999) defiende que es uno de los grandes paradigmas “síntesis” (p.54), en el liderazgo educativo del nuevo siglo.

Dado el interés sobre esta nueva perspectiva, no es extraño que muchos autores hayan propuesto una definición de “liderazgo para la justicia social” (p. ej., Adams, Bell y Griffin, 2007; Blackmore, 2002; Bogotch, 2002; Dantley y Tillman, 2006; Evans, 2007; Furman y Sheilds, 2005; Gewirtz, 1998; Goldfarb y Grinberg, 2002; Marshall y Ward, 2004; Morrison, 2009; Theoharis, 2007; Thomson, 2016). Sin embargo, cada uno le añade su propia visión. Así, por ejemplo, algunos enfatizan la lucha de los líderes contra la

marginación y la discriminación (p.e. Gewirtz, 1998; Theoharis, 2007), para lo que deben focalizar el interés de la escuela en cuestiones de clase, género, cultura, discapacidad, orientación sexual y otras condiciones que son causas de exclusión. Otros, sin embargo, atienden más a la defensa de los derechos de los estudiantes. Goldfarb y Grinberg (2002), por ejemplo, entienden ese liderazgo “como el ejercicio de la alteración de los acuerdos de poder institucional y organizativo, involucrándose activamente en reclamar, apropiarse, sostener y promover derechos personales” (p. 162).

Sus prácticas deben estar marcadas por algunas características como (Murillo et al., 2011; Murillo y Hernández-Castilla, 2014):

- a) Articular la visión de la escuela (Ainscow y Kugelmass, 2005; Ryan, 2016).
- b) Poner en marcha actividades que favorezcan el desarrollo de los miembros de la comunidad escolar, especialmente, de los docentes (p. ej., Harris y Chapman, 2002; McColl-Kennedy y Anderson, 2002;).
- c) Promover una cultura escolar inclusiva con prácticas orientadas a desarrollar normas, actitudes y valores compartidos, en el marco de escuelas heterogéneas (Ainscow y Kugelmass, 2005; Kugelmass, 2003; Muijs et al., 2007; Ryan, 2016; Walker et al., 2005).
- d) Orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje manteniendo su atención prioritaria en mejorar la enseñanza, las prácticas de clase y facilitar a los docentes para desarrollar mejor su proceso de enseñanza (Leithwood y Riehl, 2005; Walker et al., 2005).
- e) Fomentar la creación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje potenciando el sentido de comunidad con estudiantes, los docentes y sus familias (Ainscow y Kugelmass, 2005; Forde y Torrance, 2017; Ryan, 2016).
- f) Potenciar la colaboración entre la escuela y la familia (Harris y Chapman, 2002; Walker et al., 2005). En este sentido, mejorar la calidad de la educación pasa necesariamente por reforzar la equidad de las escuelas y su tarea y compromiso en conseguir una mayor justicia social.

5. La investigación sobre mejora y liderazgo educativo en América Latina

Aunque los intereses de la investigación educativa en América Latina no están alejados de estos temas de mejora y liderazgo educativos, tampoco sería muy preciso afirmar que se encuentre entre sus prioridades. Una revisión de los artículos publicados en revistas de investigación educativa de la región (Murillo y Martínez-Garrido, en prensa) nos muestra que aproximadamente el 5% del total del millar de largos artículos publicados en los últimos tres años, se centra en temas de liderazgo escolar, gestión, mejora o eficacia escolar.

En coherencia con lo evidenciado por Flessa, Bramwell, Fernández y Weinstein (2017), Chile, Brasil, México y Costa Rica, en este orden, son claramente los países con una mayor producción sobre estas temáticas, a los que hay que añadir algunos trabajos aislados de Venezuela, Colombia, Argentina, Uruguay y Perú. Efectivamente, Chile es, con gran diferencia, el país que más y mejor está investigando estas temáticas, reflejo tanto del interés que despiertan como del fuerte incremento de la investigación educativa en el país. No hay duda que el interés de las administraciones educativas en impulsar políticas de mejora de la escuela, así como las políticas sobre la dirección escolar como motor de cambio educativo, están detrás de este hecho. Indicador son tanto el Centro de Desarrollo de Líderes Educativos (CEDLE) como el Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar (Líderes Educativos), ambos productos del impulso del Ministerio y la colaboración entre diversas universidades.

De esta forma, los autores y autoras de estos trabajos pertenecen a una gran variedad de universidades, entre las más productivas en estos últimos años sobre estas temáticas está la Pontificia Universidad de Católica de Chile, la Universidad de Chile, la Universidad Diego Portales, la Universidad de Santo Tomás, la Universidad Mayor de Temuco. Entre las brasileñas, en tanto, la Universidad de Sao Paulo y la Universidad Federal de Río de Janeiro. A ellas se suman la Universidad Nacional Autónoma de México, la uruguaya Universidad de la República o la Universidad de Buenos Aires, en Argentina.

El método de investigación más habitual de los estudios latinoamericanos recientes que abordan estas temáticas es el cualitativo frente al cuantitativo, destacando especialmente los estudios basados con entrevistas cualitativas, los estudios de casos y, en menor medida, etnografías y estudios biográficos narrativos. Sin embargo, hay también interesantes trabajos cuantitativos *ex post facto*. Entre las investigaciones cualitativas destacan los estudios de casos de Barrientos, Silva y Antúnez (2016) o de Beltrán-Véliz (2014, 2016), de Rivera Núñez y Volante (2015). También el estudio etnográfico de Mellado-Hernández y Chaucono-Catrinao (2016) sobre liderazgo pedagógico para reestructurar creencias docentes y mejorar prácticas de aula. O el estudio cualitativo con entrevistas de Rivera Núñez y Volante (2015) que aborda teorías subjetivas de docentes directivos sobre factores que definen la eficacia de los planes de mejoramiento educativo.

Entre los estudios cuantitativos se encuentran los realizados por Vaillant y Rodríguez Zidán (2016) sobre liderazgo para el aprendizaje utilizando datos de PISA correspondientes a 2012, o el estudio de López-Alfaro y sus colaboradores (2016) sobre liderazgo escolar y eficacia colectiva en la ciudad de Bogotá.

Algunos investigadores han optado por el estudio del liderazgo utilizando una metodología mixta; es el caso de los estudios realizados por Villarroel, Gairín y Bustamante (2014) que indaga en las competencias profesionales de los directores de escuelas chilenas que se encuentran ubicadas en contextos vulnerables, o la investigación de Servat (2014) sobre la calidad de la gestión directiva de establecimientos de Enseñanza Media Técnico Profesional. También existen buenos ejemplos de análisis documentales y de investigaciones evaluativas, es el caso de la revisión de estudios internacionales realizada por Navarro y Cordero (2015) de trabajos publicados desde 1970 hasta 2012 sobre, entre otras, las funciones de la subdirección o de los roles del subdirector o subdirectora en la escuela. A ello se agregan temáticas como la evaluación de un proceso de *coaching* en directivos y su impacto en el clima escolar de Gorrochotegui-Martella, Vicente-Mendoza y Torres-Escobar (2014).

Entre las temáticas, nos interesan especialmente los trabajos que buscan estudiar el papel del líder como agente de cambio. Así, Barrientos, Silva y Antúnez (2016) estudian las competencias directivas para promover la participación de familias en las escuelas básicas; Rivera Núñez y Volante (2015) analizan las teorías subjetivas

de docentes directivos sobre factores que definen la eficacia de los planes de mejora. Por su parte, Mellado-Hernández, y Chaucono-Catrinao (2016) estudian el liderazgo pedagógico para reestructurar creencias docentes y mejorar prácticas de aula, en tanto Oliveira y Waldhelm (2016) analizan la relación entre liderazgo, clima escolar y desempeño de los estudiantes. Muy interesante es el trabajo de Leal-Soto, Albornoz y Rojas (2016) en el que se relaciona el liderazgo directivo y la innovación escolar dando como resultado qué tipos de liderazgo están asociados a las condiciones para la innovación.

Cabe destacar también algunas investigaciones que estudian temáticas relacionadas con la mejora de la escuela, tales como el papel de la asesoría externa (Ríos y Villalobos, 2016) o de coordinaciones pedagógicas (Beltrán-Véliz, 2014, 2016), o la subdirección escolar (Navarro y Cordero, 2015). O que relacionan liderazgo y mejora escolar, como el caso del estudio de Castro, Hidalgo y Carrasco (2015) en el que los autores buscan identificar prácticas de liderazgo que resultan eficaces para promover el fortalecimiento de los procesos de mejora continua de la escuela. O las investigaciones que estudian la formación de directores (Gorrochotegui-Martell, Torres-Escobar, y Vicente-Mendoza, 2014), sus competencias (Villaruel, Gairín y Bustamante (2014) o los diferentes estilos de liderazgo de los directores (Araneda-Guirrman et al., 2016).

En esta incompleta revisión hay que citar por su importancia, la serie de artículos publicados en la prestigiosa revista “Educational Management Administration & Leadership” sobre el liderazgo en América Latina. Entre ellos, además del ya citado que nos ofrece una interesante panorámica general de Flessa, Bramwell, Fernández y Weinstein (2017), se encuentran los trabajos que abordan diferentes aspectos de la dirección y el liderazgo escolar en distintos países. Por ejemplo, los estudios de Santizo y Ortega (2017) de México, Valiente Sandó, Prada, Sarduy y Ramírez (2017) de Cuba, de Galdames, Montecinos, Campos, Ahumada y Leiva (2017) de Chile, y Romero y Krichesky (2017) de Argentina. También la excelente revisión de Weinstein, Azar y Flessa (2017) sobre la relación entre la formación de directivos y sus prácticas profesionales en siete países de la Región.

De esta forma, con carácter general, la investigación publicada en América Latina no parece seguir las corrientes internacionales de investigación sobre liderazgo y mejora. Los recientes *handbooks* publicados por Chapman y sus

colaboradores (2016) “Routledge international handbook of educational effectiveness and improvement. Research, policy and practice” y Waite y Bogotch (2017) “The Wiley international handbook of educational leadership” apuntan a que las prioridades actuales de la investigación sobre liderazgo y mejora escolar son promover la importancia de la educación en el discurso social, político y económico en las sociedades de todo el mundo, y el diseño y seguimiento de la implementación de los procesos de cambio en las escuelas. Por el contrario, la investigación publicada en América Latina está muy ligada a las necesidades y problemáticas de cada país y en general con la realidad de la región. Como se señaló anteriormente, la mayoría de las publicaciones estudian el liderazgo y la mejora desde una perspectiva interpretativa y fenomenológica que enfatiza la reflexión y la descripción de la experiencia vivida desde un determinado contexto. Con tan sólo alguna salvedad, los estudios publicados no utilizan bases de datos internacionales, ni realizan explotaciones secundarias de grandes bases de datos.

6. Palabras finales

La escuela importa, y mucho. Y no sólo importa para que los estudiantes aprendan lengua o matemáticas; importa para la construcción de una sociedad más equitativa, inclusiva y justa. Ello depende de lo que la escuela haga y piense, de los valores, normas y creencias compartidas por la comunidad: depende de su cultura.

En este capítulo hemos insistido, entre otros, en la importancia de dos elementos clave: las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, como una estrategia de cambio basado en el aprendizaje de todos mediante la colaboración y el apoyo; y el liderazgo como el elemento transformador clave. Más específicamente un liderazgo para la justicia social.

Nadie duda de la necesidad de poner en marcha procesos de innovación y de cambio en las escuelas, pero solo si van encaminados a la construcción de centros más equitativos, críticos y democráticos ya que con ello estaremos contribuyendo a una sociedad más justa. En caso contrario, estamos legitimando las desigualdades. En nuestras manos está.

Referencias bibliográficas

- Adams M., Bell, L. A. y Griffin P. (2007). *Teaching for diversity and social justice*. Nueva York, NY: Routledge.
- Ainscow, M. y Kugelmass, J. (2005). Leading inclusive schools: a comparison of practices in three countries. *Journal of Research in Special Needs Education*, 4(septiembre - diciembre), 3-12
- Angelle, P. S. (Ed.). (2017). *A global perspective of social justice leadership for school principals*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Araneda-Guirriman, C. A., Neumann-González, N. A., Pedraja-Rejas, L. M. y Rodríguez-Ponce, E. R. (2016). Análisis exploratorio de las percepciones sobre los estilos de liderazgo de los directivos universitarios en el norte de Chile. *Formación Universitaria*, 9(6), 139-152.
- Ayers, W., Quinn, T. M. y Stovall, D. (Eds.). (2009). *Handbook of social justice in education*. Londres: Routledge.
- Barrientos, C., Silva, P. y Antúnez, S. (2016). Competencias directivas para promover la participación familias en las escuelas básicas. *Educación*, 25(49), 45-62.
- Beltrán Véliz, J. C. (2014). Factores que dificultan la gestión pedagógica curricular de los jefes de unidades técnico pedagógicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 939-961.
- Beltrán-Véliz, J. C. (2016). Las prácticas de gestión curricular en las coordinaciones pedagógicas en las escuelas de la Araucanía: Develando la racionalidad técnico-instrumental, los mecanismos de control y el poder subyacentes. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-16
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. M. y Raczyński, D. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación - Unicef.

- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- Blackmore, J. (2002). Leadership for socially just schooling: More substance and less style in high risk, low trust times? *Journal of School Leadership*, 12(2), 198-222.
- Bogotch, I. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership*, 12(2), 138-156
- Bogotch, I., Beachum, F. Blount, J., Brooks, J. S. y English, F. W. (2008). *Radicalizing educational leadership: Toward a theory of social justice*. Amsterdam: Sense.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. y Wallace, M. (Dirs.). (2005). *Creating and sustaining Effective Professional Learning Communities*. Bristol: University of Bristol, Department of Education and Skills.
- Bolívar, A. (1999). *Como mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona: Aljibe.
- Bolívar, A. (2014). Building school capacity: Shared leadership and professional learning communities. A research proposal. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 147-175.
- Brown, K. M. (2004). Leadership for social justice and equity: Weaving a transformative framework and pedagogy. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 77-108.
- Bryk, A., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S. y Easton, J. (2009). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um "oblar" sociológico*. Oporto: Porto Editora.
- Capper, C. A. y Young, M. D. (2014). Ironies and limitations of educational leadership for social justice: A call to social justice educators. *Theory into practice*, 53(2), 158-164.

- Castro, F., Hidalgo, Alegría, y Carrasco, D. (2016). El liderazgo directivo: Administración del cambio, comunicación y entendimiento en la comunidad educativa desde la perspectiva de los docentes. *Paideia, Revista de Educación*, 56, 123-141.
- Cohen, D. K., Raudenbush, S. y Ball, D. L. (2003). Resources, instruction, and research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(2), 1-24.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. y York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Government Printing Office. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>
- Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P. y Teddlie, C. (Eds.) (2016). *Routledge International handbook of educational effectiveness and improvement research*. Abingdon: Routledge.
- Dantley, M. y Tillman, L. (2006). Social justice and moral transformative leadership. En C. Marshall y M. Olivia (Eds.), *Leadership for social justice: Making revolutions happen* (pp. 16-29). Boston, MA: Pearson.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Derouet, J. L. (1992). *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?* París: A.M. Métailié.
- Dimmock, C. (2011). *Leadership in education: Concepts, themes and impact*. Londres: Routledge.
- Dufour, R., Dufour, R. y Eaker, R. (2008). *Revisiting professional learning communities at work*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Elmore, R. F. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 7(12), 948.

- Elmore, R. F., Cohen, M., David, J. L., Gideonse, H. D., Moore, S., Raywid, M. A., Rowan, B. y Sykes, G. (1990). *Restructuring schools: The next generation of educational reform*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. [Edición española: *La reestructuración de las escuelas. La siguiente generación de la reforma educativa*. México: Fondo de Cultura Económica, 1996].
- Esmail, A., Pitre, A. y Aragon, A. (Eds.). (2017). *Perspectives on diversity, equity, and social justice in educational leadership*. Londres: Rowman & Littlefield.
- Evans, A. E. (2007). Horton, highlander, and leadership education: Lessons for preparing educational leaders for social justice. *Journal of School Leadership*, 17, 250-275.
- Forde, C. y Torrance, D. (2017). Social justice and leadership development. *Professional Development in Education*, 43(1), 106-120.
- Formosinho, J., Alves, J. M. y Verdasca, J. (Orgs.). (2016). *Nova organização pedagógica na escola*. Oporto: Fundação Manuel Leão.
- Flessa, J., Bramwell, D., Fernandez, M. y Weinstein, J. (2017). School leadership in Latin America 2000–2016. *Educational Management Administration & Leadership*. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/1741143217717277>.
- Frattura, E. y Capper, C. A. (2007). *Leading for social justice: Transforming schools for all learners*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan, M. (con Stiegelbauer, S.) (1991). *The new meaning of educational change*. Nueva York, NY: Teachers College Press (Edición español: *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro, 2002].
- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191–229.
- Furman, G. C. y Shields, C. M. (2005). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools? En W. A. Firestone y C. Riehl (Eds.), *A new agenda for educational leadership* (pp. 119-137). Nueva York, NY: Teachers College.

- Galdames, S., Montecinos, C., Campos, F., Ahumada, L. y Leiva, M. V. (2017). Novice principals in Chile mobilizing change for the first time: Challenges and opportunities associated with a school's readiness for change. *Educational Management Administration & Leadership*, en prensa, 1-21. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/1741143217707520>
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13(4), 469- 484.
- Gewirtz, S. (2003). *The managerial school: Post-welfarism and social justice in education*. Londres: Routledge.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Goldfarb, K. P. y Grinberg, J. (2002). Leadership for social justice: Authentic participation in the case of a community center in Caracas, Venezuela. *Journal of School Leadership*, 12(2), 157– 173.
- Gorrochotegui-Martell, A., Torres-Escobar, G. y Vicente-Mendoza, I. (2014). Evaluación de un proceso de coaching en directivos y su impacto en el clima escolar. *Educación y Educadores*, 17(1), 111-131.
- Grogan, M. (Ed.) (2002). Leadership for social justice [Special Issue]. *Journal of School Leadership*, 12(2).
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Nueva York, NY: Teachers College Press [Edición en español: *Capital profesional*. Madrid: Morata, 2014].
- Harris, A. (2011). System improvement through collective capacity building. *Journal of Educational Administration*, 49(6), 624-636.
- Harris, A. y Chapman, C. (2002). Democratic leadership for school improvement in challenging contexts. *International Electronic Journal for Leadership in Learning (IEJLL)*, 6(9). Recuperado de: <http://eprints.gla.ac.uk/75099/1/75099.pdf>

- Harris, A. y Jones, M. (2010). *Professional learning communities in action*. Londres: Leannta Publishing.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. Londres. The Falmer Press.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school. Realizing the potential of system leadership*. Maidenhead: Open University Press.
- Hopkins, D. (2008). *Hacia una buena escuela. Experiencias y lecciones*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L. y Mackay, T. (2014). School and system improvement: A narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 257-281.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M. y Sommers, W. A. (2008). *Leading professional learning communities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Jean-Marie, G. (2008). Leadership for social justice: An agenda for 21st century schools. *The Educational Forum*, 72, 340-354.
- Jean-Marie, G., Normore, A. H. y Brooks, J. S. (2009). Leadership for social justice: Preparing 21st century school leaders for a new social order. *Journal of Research on Leadership Education*, 4(1), 1-31.
- King, M. B. y Bouchard, K. (2011). The capacity to build organizational capacity in schools. *Journal of Educational Administration*, 49(6), 653-669.
- Krichesky, G. J. y Murillo, F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83.
- Kruse, S. D. y Louis, K. S. (2009). *Building strong school cultures. A guide to leading change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Kugelmass, J. W. (2003). *Inclusive leadership. Leadership for inclusion*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- Leal-Soto, F., Albornoz, M. y Rojas, M. I. (2016). Liderazgo directivo y condiciones para la innovación en escuelas chilenas: El que nada hace, nada teme. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 193-205.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle: Guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Leithwood, K. y Louis, K. S. (Eds.). (2011). *Linking leadership to student learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Leithwood, K. y Riehl, C. (2005). What do we already know about educational leadership? En W. Firestone y C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership*. Nueva York, NY: Teacher College Press.
- Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning. Review of research*. Nueva York, NY: Wallace Foundation.
- López-Alfaro, P., Osorio-González, F., Gallegos-Araya, V. y Cáceres-Cadena, M. D. (2016). Liderazgo escolar y eficacia colectiva en escuelas públicas de Bogotá. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 67-84.
- Louis, K. S. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning and trust. *Journal of School Leadership*, 16(4), 477-489.
- Lumby, J. (2012) Leading organizational culture: Issues of power and equity. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(5), 576-591.
- Lumby, J. (2014). How can we understand educational leadership for equity and learning? *Journal of Contemporary Educational Studies*, 4, 48-62.
- Marshall, C. y Oliva, M. (Eds.). (2006). *Leadership for social justice: Making revolutions in education*. Old Tappan, NJ: Allyn & Bacon.

- Marshall, C. y Ward, M. (2004). "Yes, but...": Education leaders discuss social justice. *Journal of School Leadership*, 14, 530-563.
- McCull-Kennedy, J. R. y Anderson, R. D. (2002). Impact of leadership style and emotions on subordinate performance. *The Leadership Quarterly*, 13(6), 545-559.
- Mellado-Hernández, M. E. y Chaucono-Catrinao, J. C. (2016). Liderazgo pedagógico para reestructurar creencias docentes y mejorar prácticas de aula en contexto mapuche. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-18
- Morrison, M. (2009). *Leadership and learning matters of social justice*. Nueva York, NY: Information Age Publishing.
- Muijs, D., Ainscow, M., Dyson, A., Raffo, C., Goldrick, S., Kerr, K., Lennie, C y Miles, S. (2007). *Every child matters. Leading under pressure: Leadership for social inclusion*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.
- Murillo, F. J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21, 319-360.
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11-24.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (en prensa). Una panorámica general de la investigación educativa en América Latina a partir de los artículos publicados. *Educacao e Pesquisa*, en prensa.

- Murillo, F. J., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández-Castilla, R. (2010). Liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169-186.
- Murphy, J. (1999). *The quest for a center: Notes on the state of the profession of educational leadership*. Columbia, MO: The University Council for Educational.
- Navarro, C. y Cordero, G. (2015). La subdirección escolar como objeto de estudio en la investigación internacional. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 21, 168-187.
- Newmann, F., Smith, B., Allensworth, E. y Bryk, A. (2001). *School instructional program coherence: Benefits and challenges*. Chicago, IL: Consortium on Chicago School Research.
- Oliveira, A. C. P. D. y Waldhelm, A. P. S. (2016). Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(93), 824-844.
- Poulantzas, N. (1969). *Poder político y clases sociales en el estado capitalista*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Riester, A., Pursch, V. y Skrla, L. (2002). Principals for social justice: Leaders of school success for children from low-income homes. *Journal of School Leadership*, 12(3), 281-304.
- Ríos, D. y Villalobos, P. (2016). Mejora educativa a partir de asesoría externa: El complejo camino hacia la sostenibilidad. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 315-330.
- Rivera Núñez, C. y Volante, P. (2015). Teorías subjetivas de docentes directivos sobre factores que definen la eficacia de los planes de mejoramiento educativo ley SEP. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 237-256.
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes. Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington: Ministry of Education.

- Romero, C. y Krichesky, G. (2017). Interactive leadership in turbulent school climates. An exploratory study of high school principals from the City of Buenos Aires. *Educational Management Administration & Leadership*, en prensa, 1-16. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/1741143217720456>
- Rubilar, F. C., Alegría, C. G. H. y Toledo, D. C. C. (2016). El liderazgo directivo: Administración del cambio, comunicación y entendimiento en la comunidad educativa desde la perspectiva de los docentes. *Paideia, Revista de Educación*, 56, 123-141
- Ryan, J. (2016). Strategic activism, educational leadership and social justice. *International Journal of Leadership in Education*, 19(1), 87-100.
- Ryan, J. y Higginbottom, K. (2017). Politics, activism, and leadership for social justice in education. En D. Waite e I. Bogotch, *The Wiley international handbook of educational leadership* (pp. 103-145). Malden, MA: John Wiley & Sons.
- Santizo, C. A. y Ortega, S. B. (2017). Principals' leadership in Mexican upper high schools: The paradoxes between rules and practices. *Educational Management Administration & Leadership*, en prensa, 1-17. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/1741143217717276>
- Sarason, S. B. (1990). *The predictable failure of educational reform: Can we change course before it's too late?* San Francisco, CA: Jossey-Bass. [Edición española: El predecible fracaso de la reforma educativa. Barcelona: Octaedro, 2004].
- Servat, B. (2014). Gestión directiva en la enseñanza media técnico profesional: Un estudio en tres regiones de Chile. *Paideia, Revista de Educación*, 55, 137-154.
- Shoho, A. R., Merchant, B. M. y Lugg, C. A. (2005). Social justice: Seeking a common language. En F. W. English (Ed.), *The Sage handbook of educational leadership: Advances in theory, research, and practice* (pp. 47-67). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Smyth, J. (2012). The socially just school and critical pedagogies in communities put at a disadvantage. *Critical Studies in Education*, 53(1) 9-18.

- Stein M. K. y Spillane, J. P. (2005). What can researchers on educational leadership learn from research on teaching? Building a bridge. En W. A. Firestone y C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research on educational leadership* (pp. 28-45). Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Stoll, L. y Louis, K. S. (Eds.). (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. y Thomas, S. (2006). Professional Learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Stringer, P. (2013). *Capacity Building for School Improvement. Revisited*. Rotterdam: Sense Publisher.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.
- Thompson, N. (2016). *Anti-discriminatory practice: Equality, diversity and social justice*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J. y Peetsma, T. T. D. (2012). Building school-wide capacity for improvement: The role of leadership, school organizational conditions and teacher factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 441-460.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. y Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration [BES]*. Wellington: Ministry of Education.
- Vaillant, D. y Rodríguez Zidán, E. (2016). Prácticas de liderazgo para el aprendizaje en América Latina: Un análisis a partir de PISA 2012. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(91), 253-274.
- Valiente Sandó, P., Prada, J. J. D. T., Sarduy, Y. P. y Ramírez, J. G. (2017). The training of school principals: A study in the Cuban context. *Educational Management Administration & Leadership*, en prensa, 1-21. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/1741143217725321>

- Villarroel, D., Gairín, J. y Bustamante, G. (2014). Competencias profesionales del director escolar en centros situados en contextos vulnerables. *Educere*, 18(60), 302-311.
- Waite, D. y Bogotch, I. (2017). *The Wiley international handbook of educational leadership*. Malden, MA: John Wiley & Sons.
- Walker, A., Dimmock, C., Stevenson, H., Bignold, B., Shah, S. y Middlewood, D. (2005). *Effective leadership in multi-ethnic schools*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- Ward, S. C., Bagley, C., Lumby, J., Woods, P., Hamilton, T. y Roberts, A. (2015) School leadership for equity: Lessons from the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 19(4), 333-346.
- Weinstein, J., Azar, A. y Flessa, J. (2017). An ineffective preparation? The scarce effect in primary school principals' practices of school leadership preparation and training in seven countries in Latin America. *Educational Management Administration & Leadership*, en prensa, 1-32. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/1741143217728083>

Lo que deben hacer los líderes para construir una mejor escuela

Penny Bender Sebring*

Consortio para la Investigación Escolar de la Universidad de Chicago

Subrayando la convergencia en el actuar de los líderes escolares que logran resultados exitosos para el mejoramiento escolar, la investigadora norteamericana da cuenta de cinco apoyos esenciales que estarían ligados a la mejora de los resultados de aprendizaje: el liderazgo como impulsor del cambio; la capacidad profesional de sus docentes, el vínculo entre la escuela y las familias, un clima de aprendizaje centrado en los estudiantes y una orientación educativa que los desafíe con altas expectativas respecto de sus posibilidades de desarrollo académico y social. Para que estos factores puedan desplegarse, la escuela debe contar con ciertas condiciones organizacionales, una sólida base de confianza entre los distintos estamentos de cada comunidad escolar y sobre todo tiempos protegidos para que lo docentes se reúnan y trabajen juntos de manera periódica.

El imperativo de todas las naciones es brindar una educación efectiva y con visión de futuro a todos sus niños y jóvenes. La investigación y la experiencia de los profesionales educativos pueden ayudar a definir los temas en que deben concentrarse los sistemas y los líderes escolares y los pasos a seguir para alcanzar sus metas de mejorar los aprendizajes escolares y otros resultados. Décadas de investigación sobre las escuelas públicas de Chicago

* Investigadora senior asociada en la Universidad de Chicago y co fundadora del Consortio de Investigación Escolar, en el Instituto de Educación Urbana de esa universidad.

realizadas por el Consorcio para la Investigación Escolar de la Universidad de Chicago, han convergido en un conjunto de prácticas y condiciones que son distintivas de las escuelas que mejoran los resultados escolares.

Los estudios realizados en otros estados y ciudades de los Estados Unidos y, hasta cierto grado, en otros países, han confirmado la importancia de estos factores u otros similares. En este artículo, resumo el marco general de los cinco apoyos esenciales, la evidencia que demuestra que está ligado a las mejoras de los resultados escolares y que constituye un foco valioso para los líderes escolares. También profundizo respecto del papel central que desempeñan los directores escolares en promover los cinco apoyos esenciales y en incidir en los resultados escolares, con algunos ejemplos de práctica de liderazgo de varios casos de estudio escolares en Chicago. Estos casos muestran cómo los líderes escolares trabajan con sus docentes para promover los cinco apoyos fundamentales.

Finalmente, sugiero modalidades en que este marco general puede ser útil para los directivos escolares de América Latina, reconociendo las sutilezas que conlleva la aplicación de estos conceptos en los contextos latinoamericanos que tienen sus propias características sistémicas y culturales.

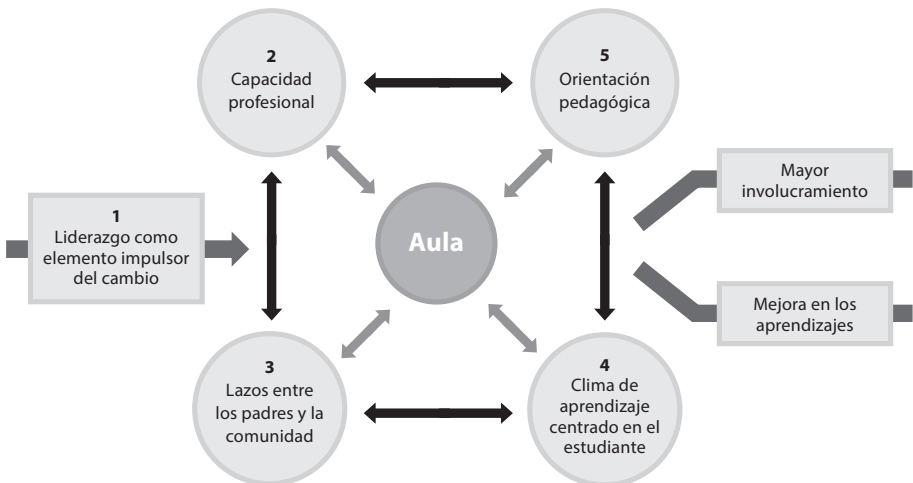
1. Marco general de los cinco apoyos

El marco general y las encuestas de los cinco apoyos esenciales tienen su origen en Chicago donde, en 1990, los educadores formularon una pregunta sencilla: ¿Por qué algunas escuelas primarias mejoran de manera tan llamativa mientras que otras se estancan? Durante un período de seis años, de 1990 a 1996, 118 escuelas, de un total de 477, habían aumentado el porcentaje de sus alumnos que habían pasado de un 22 a un 37 % en su nivel de lectura con respecto a los estándares nacionales. Al mismo tiempo, otras 118 escuelas primarias en las que la tendencia era prácticamente plana –un 24 %– cumplía con los estándares nacionales al comienzo y al final del período de seis años. Estos dos grupos dispares de colegios atendían en total a más de 150.000 estudiantes. (La sección 1 se basa esencialmente en Bryk et al, 2010 y Klugman, Gordon, Sebring y Sporte, 2015.)

Enfrentado a esta disparidad de resultados, el superintendente de las escuelas públicas de Chicago invitó a los investigadores del Consorcio a que se unieran a los educadores y reformadores escolares para desarrollar una guía sobre mejora escolar destinada a todo el sistema. Estas discusiones iniciales con los educadores, la revisión de las investigaciones realizadas a nivel nacional, las encuestas piloto y los estudios de terreno sobre las escuelas permitieron realizar una primera articulación del marco general de los cinco apoyos esenciales para la mejora escolar (véase el Gráfico 1). El marco general sirvió como una guía práctica para los profesionales y como una guía teórica para desarrollar encuestas destinadas a medir cada componente.

El marco general establece que el liderazgo escolar, en su función de catalizador, es el primer apoyo esencial para la mejora escolar. El líder debe estimular y fomentar el desarrollo de cuatro apoyos organizacionales esenciales adicionales: capacidad profesional, lazos entre las familias y la comunidad, un clima de aprendizaje centrado en los estudiantes y una orientación pedagógica.

Gráfico 1: Marco general de los cinco apoyos



Fuente: Modelo heurístico de los cinco apoyos esenciales, Bryk et al, 2010, p. 69.

A pesar de que cada uno de los apoyos es en sí importante, su valor radica en su integración y refuerzo mutuo. Por ejemplo, en las escuelas donde los docentes y otros integrantes del equipo educativo logran conocer en forma individual a sus alumnos y brindarles apoyo social y académico (o, en términos del marco general, un clima de aprendizaje centrado en los estudiantes), aumentan las probabilidades de que los estudiantes participen activamente en las actividades de aprendizaje académico demandantes, que surgen de la orientación pedagógica (quinto apoyo esencial).

Los cinco apoyos esenciales reflejan la conexión vital entre la organización de una escuela y lo que sucede dentro de la sala de clases. Así como el docente de aula tiene la responsabilidad más directa de mejorar los logros estudiantiles, la organización escolar también debe estar estructurada para apoyar a los docentes en sus esfuerzos por mejorar los resultados escolares. Un ejemplo de esto es que los docentes que incorporan literatura de no ficción en su currículo y/o integran tecnología en sus salas de clases requieren tiempo y estructuras para organizar su trabajo. Puede que necesiten un tiempo de planificación con sus colegas, espacios de tiempo para implementar nuevas lecciones, formación profesional, oportunidades para recibir retroalimentación y formas de monitorear progresos. Todo esto funciona mejor cuando existe un clima de confianza entre los adultos y estos sienten que no es riesgoso probar nuevas e innovadoras ideas. Sin ese apoyo organizacional, todo recae sobre los docentes y las iniciativas de mejora tienden a ser contraproducentes. El grado de éxito de los docentes en fortalecer su enseñanza depende de la robustez de las prácticas de apoyo esenciales en la escuela.

1.1.1. Liderazgo escolar

El liderazgo escolar efectivo es el elemento impulsor del cambio en la escuela. Los directores activos trabajan de manera estratégica y diligente para potenciar el desempeño de los cuatro dominios restantes, a la vez que nutren las relaciones sociales que forman parte del quehacer cotidiano de la escuela. En el nivel más básico, los líderes efectivos son gestores eficientes, que se aseguran que los insumos lleguen en forma oportuna, que las reuniones comiencen y terminen a tiempo y que haya un flujo continuo de comunicación entre todas las partes.

En un nivel superior, los líderes comunican sus objetivos, en lo particular con respecto a mejorar la enseñanza, a la vez que asumen un enfoque facilitador e inclusivo al liderazgo. En ese contexto, procuran formar seguidores que les brinden apoyo para realizar los cambios. En el proceso cultivan a otros líderes –los docentes, padres y miembros de la comunidad– que pueden asumir responsabilidades y ayudar a ampliar el alcance de las iniciativas de mejora.

1.1.2. Capacidad profesional

La capacidad profesional abarca la calidad de los recursos humanos contratados y mantenidos en una escuela, la calidad de la formación continua centrada en los esfuerzos de mejora local, las creencias y los valores fundamentales que reflejan la responsabilidad de los docentes con el cambio y la presencia de una comunidad profesional en la escuela enfocada en los problemas centrales de mejorar el aprendizaje y la enseñanza. Los cuatro componentes de la capacidad profesional se refuerzan mutuamente y promueven de manera conjunta el crecimiento personal y colectivo. Un buen ejemplo de esto es una escuela de Chicago en la cual los docentes fueron capacitados de manera explícita en cómo colaborar. Los docentes definieron en forma colectiva la colaboración, crearon estructuras y rutinas, como las reuniones de enseñantes que instruyen a estudiantes de un mismo nivel escolar, y monitorearon si estaban efectivamente trabajando de manera conjunta. Se aseguraron de que en todas las reuniones por nivel escolar se discutiera sobre nuevas lecciones, sobre los estudiantes que estaban experimentando dificultades y sobre su análisis permanente respecto de la calidad del trabajo estudiantil.

1.1.3. Lazos entre los padres y la comunidad

La existencia de fuertes lazos entre los padres y la comunidad depende de la capacidad del equipo educativo de llegar a las familias y la comunidad para involucrarlas en procesos que apunten a reforzar los aprendizajes estudiantiles. Los docentes trabajan de manera activa para desarrollar relaciones de confianza con los padres y los invitan a apoyar los aprendizajes en el hogar, alentándolos a leer con sus hijos e hijas y ayudarlos a desarrollar rutinas para realizar sus tareas.

Los docentes visualizan a los padres o apoderados como socios en el aprendizaje de sus niños y señalan que se sienten respetados por ellos. También aprenden acerca de la cultura existente en el hogar de sus estudiantes y se basan en ella para su enseñanza. Esto les permite establecer relaciones saludables con los estudiantes y desarrollar formas de vincular el conocimiento académico con las experiencias de los estudiantes.

1.1.4. Un clima de aprendizaje centrado en los estudiantes

El clima de aprendizaje en una escuela se genera a partir de las creencias, los valores y los comportamientos del director, los docentes, los padres y los estudiantes. Las relaciones entre docentes y estudiantes y entre estudiantes y sus pares, influyen en la participación y el compromiso de los alumnos en sus clases. En el plano más básico, un entorno seguro y ordenado es clave para asegurar que los niños, niñas y jóvenes se sientan cómodos y tranquilos. Las expectativas claras, justas y consistentes aseguran que los estudiantes reciban el máximo de tiempo pedagógico. Los docentes deben generar altas expectativas en los alumnos respecto de sus logros académicos, pero a su vez brindarles considerable atención y apoyo individual. Esto puede expresarse en evaluaciones periódicas y en el uso de esa información para hacer ajustes en la enseñanza y remediar las brechas en los aprendizajes de los jóvenes. Las normas entre pares de los estudiantes contribuyen también a un clima de aprendizaje saludable. Cuando estas normas están concebidas para apoyar las expectativas académicas y de comportamiento en una escuela, en vez de concentrarse solo en la pedagogía, los enseñantes se pueden abocar a la docencia, en lugar de estar controlando el entorno escolar.

1.1.5. Orientación pedagógica

Existe un amplio consenso en cuanto a que, para preparar a los estudiantes para la educación superior, el trabajo especializado y su participación ciudadana responsable, los docentes deben ir más allá de sus habilidades básicas y pedirles a los estudiantes que realicen un trabajo intelectualmente desafiante. La organización del currículo brinda una orientación a los docentes respecto de los contenidos que estudian los alumnos y cómo está distribuido a lo largo del tiempo, entre

niveles y entre aulas. Los objetivos pedagógicos determinan los tipos de tareas que realizan los estudiantes y cuán rigurosas son en términos intelectuales. El cultivo de un pensamiento de orden superior requiere que los estudiantes organicen y planifiquen su trabajo, desarrollen un pensamiento analítico, monitoreen su progreso y, en muchos casos, que trabajen en equipos. Por ejemplo, escribiendo cuentos y poemas, creando y pintando murales, elaborando crucigramas matemáticos o realizando experimentos científicos.

1.1.6. Clima de confianza mutua

En la práctica, el marco general de los cinco apoyos esenciales requiere que el director, los docentes, los padres y los estudiantes tengan una buena relación y que con el tiempo desarrollen sólidas relaciones de trabajo entre ellos. Específicamente, plantea que el liderazgo y los cuatro apoyos restantes se dan dentro de un contexto más general de confianza mutua. La confianza es un recurso social clave para la mejora escolar. El trabajo inicial desarrollado en Chicago reveló que sin una sólida base de confianza era casi imposible lograr el nivel de comunicación y colaboración requerido para realizar el trabajo. Es más probable que se logren desarrollar los apoyos esenciales en escuelas donde la confianza mutua permea las relaciones de trabajo en toda la comunidad escolar.

Por otra parte, es vital reconocer el rol sustancial que juega la comunidad local en la capacidad de mejora de una escuela. La carga de la pobreza, la delincuencia y otros problemas sociales vuelven todavía más desafiante el manejo de una escuela. Lo contrario es también cierto: recursos sociales como las iglesias y las organizaciones voluntarias pueden contribuir de manera positiva al funcionamiento de una escuela.

1.2. Evidencia: Las escuelas que practican los cinco apoyos esenciales mejoran

1.2.1. Estudio original

Para determinar si los apoyos esenciales estaban relacionados con las mejoras en los resultados de aprendizaje, a comienzos de los años noventa, el Consorcio elaboró y manejó encuestas dirigidas a los docentes y estudiantes que pretendían medir las

prácticas relevantes en escuelas primarias e intermedias. Los ítems de la encuesta fueron combinados en escalas o mediciones de determinados constructos, como la “calidad de la formación profesional”. Las mediciones de los resultados fueron creadas a partir de las pruebas estudiantiles anuales en lectura y matemáticas de las Pruebas de Habilidades Básicas de Iowa. A partir de los puntajes de las pruebas, los investigadores armaron un perfil de productividad académica para cada escuela que determinaba si los estudiantes que asistían a cada uno de esos establecimientos estaban logrando avances anuales en su aprendizaje y si esos avances estaban aumentando entre 1990-91 y 1995-96. Analizados en conjunto, los puntajes de las pruebas y los datos de la encuesta permitieron a los investigadores del Consorcio comprobar si las escuelas que contaban con mayor énfasis en los apoyos esenciales tenían efectivamente más probabilidades de mejorar sus aprendizajes en lectura y matemáticas que aquellas donde esas prácticas de apoyo eran débiles.

El estudio original reveló que una fortaleza en cualquiera de los cuatro apoyos esenciales elevaba la probabilidad de mejorar los aprendizajes tanto en lectura como en matemáticas. Por ejemplo, la probabilidad de una mejora sustancial en matemáticas era siete veces mayor en las escuelas primarias e intermedias que contaban con un fuerte liderazgo que en aquellas cuyo liderazgo era débil (42 % y 6% respectivamente). Los investigadores también examinaron los efectos acumulativos asociados con tener fortaleza en tres de los cinco apoyos. Las escuelas primarias e intermedias que eran fuertes en la mayoría de los apoyos tenían aproximadamente diez veces más probabilidades de mostrar avances sustanciales tanto en lectura como en matemáticas. Ni una sola escuela deficitaria en tres o más apoyos, mostró mejoras significativas en matemáticas. Más aún, la flaqueza en uno solo de los apoyos que se prolongara durante tres años tendía a socavar los esfuerzos de reforma, puesto que ninguna de las escuelas con una deficiencia sostenida en un apoyo mostró avances.

Cabe recordar que las escuelas fueron clasificadas como relativamente fuertes o carentes en un apoyo esencial de acuerdo a las respuestas de los docentes y estudiantes a las preguntas de la encuesta sobre su escuela. La yuxtaposición de las respuestas con los avances en el aprendizaje de los estudiantes en las mismas escuelas, indica que están empíricamente vinculadas. Las escuelas en que las respuestas de los estudiantes y los docentes tendían a mostrar una fortaleza en

los apoyos esenciales también mostraban mayores probabilidades de mejorar en sus aprendizajes. Esto es razonable en la medida que los estudiantes y docentes “viven” de manera cotidiana en sus escuelas y, por ende, capturan de manera precisa la calidad de las características organizacionales de la escuela.

Volviendo a la pregunta original de los educadores de Chicago respecto de por qué algunas escuelas primarias mejoraban y otras no, estos resultados evidenciaron que las escuelas que registraron avances robustos tendían a tener organizaciones escolares igualmente robustas. También solían tener prácticas de apoyo esencial sólidas y esto las diferenciaba de las escuelas estancadas. Ello era cierto para la mayoría de las escuelas del estudio, independientemente de si operaban en comunidades racialmente aisladas y pobres o si eran escuelas para personas de ingresos medios y racialmente integrados. Más aún, un análisis similar basado en datos de 1997-2005 arrojó resultados similares.

1.2.2. Hallazgos recientes

En 2013, por primera vez, el Estado de Illinois contrató a la Universidad de Chicago para que ampliara la encuesta de los cinco apoyos esenciales a casi 4.000 de sus escuelas. Al igual que muchos otros estados, Illinois quería utilizar la información sobre el clima escolar para complementar datos sobre los puntajes en las pruebas estandarizadas. La ampliación de la encuesta permitió nuevamente verificar la asociación entre los cinco apoyos esenciales y los resultados de los estudiantes, pero esta vez con una población más amplia y diversa de escuelas. Los docentes y estudiantes de sexto a duodécimo año escolar tuvieron la oportunidad de compartir sus enfoques. Un 85% de las escuelas proporcionaron información sobre por lo menos tres de los cinco apoyos esenciales (los estudiantes de escuelas que solo cubrían hasta quinto año escolar no pudieron participar en la encuesta).

Los investigadores del Consorcio encontraron que los cinco apoyos esenciales estaban positivamente correlacionados con varios resultados escolares (Klugman, Gordon, Sebring y Sporte, 2015). Para las escuelas primarias e intermedias (aquellas que atienden a estudiantes hasta octavo año), la fortaleza en los cinco apoyos esenciales estaba correlacionada con mejoras en la asistencia y avances en matemáticas y lectura en las pruebas estatales estandarizadas.

Para las escuelas secundarias, los hallazgos eran más dispares. La fortaleza en los cinco apoyos esenciales estaba relacionada con la mejora en la asistencia, así como con los puntajes en el examen de admisión a la universidad estadounidenses – ACT-, las tasas de graduación y los niveles de asistencia. En las escuelas públicas de Chicago la asociación era significativa, pero en otros distritos escolares del estado –suburbios, pequeños pueblos y entornos rurales– la asociación era modesta. Por ejemplo, en las escuelas secundarias de Chicago que mostraban fortaleza en los cinco apoyos esenciales se graduaba en promedio un 5% más de los estudiantes que en las escuelas secundarias con escaso apoyo. Sin embargo, en el resto de Illinois, las escuelas secundarias con fuerte apoyo graduaban a un 1,8 % más de sus estudiantes que las de escaso apoyo.

1.3. Evidencia de otros lugares

Los investigadores han elaborado estudios en diferentes contextos que, por lo general, confirman la importancia de estos cinco factores. En una reciente revisión de la evidencia empírica, Hitt y Tucker (2016) concluyeron que los líderes escolares efectivos influyen sobre el desempeño de los estudiantes a través de 28 prácticas agrupadas en cuatro áreas generales. No son las mismas que los cinco apoyos esenciales, pero guardan semejanza: (1) establecer y transmitir una visión, (2) proveer una experiencia de alta calidad a los estudiantes, (3) construir capacidades profesionales, (4) crear una organización que brinde apoyo al aprendizaje, y (5) conectarse con socios externos (nótese que varios de estos estudios fueron realizado fuera de los Estados Unidos). Varios estudios adicionales también confirmaron el valor de los cinco apoyos esenciales para el aprendizaje de los estudiantes:

- En lo que respecta al liderazgo escolar, los estudios han mostrado que los líderes escolares tienen una relación positiva y significativa, aunque indirecta, con los logros estudiantiles. Esta relación opera en función de otras condiciones organizacionales, como el ambiente o la cultura escolar, el liderazgo distribuido, la motivación docente y la comunidad profesional (Louis et al, 2010; Leithwood y Louis, 2012; Spillane y Coldren, 2011; Hallinger y Heck, 2010; y Robinson, Lloyd y Rowe, 2008).

- En lo que atañe a la capacidad profesional, los investigadores han descubierto que las escuelas donde existe amplia colaboración entre los docentes que se sienten colectivamente responsables de todos los estudiantes tienen más probabilidades de lograr un mayor desempeño de los estudiantes que aquellas con menos colaboración (Louis et al, 2010; Wahlstrom y Louis, 2008).
- También existe amplia evidencia más allá de Chicago que los lazos robustos entre los padres y la comunidad se correlacionan de manera positiva y significativa con el desempeño estudiantil (Sheldon y Epstein, 2005; Forsyth, Barnes y Adams, 2006). En particular, un estudio evidenció una relación significativa entre los programas de asociación con los padres y la comunicación periódica entre docentes y padres y el desempeño académico de los estudiantes (Jeynes, 2012).
- Un clima de aprendizaje centrado en los estudiantes que sea seguro, ordenado y apoyador es igualmente esencial para el éxito de los estudiantes (Robers, Kemp y Truman, 2013; Bowen y Bowen, 1999; Klem y Connell (2004). Por ejemplo, en las escuelas donde el equipo educativo tiene altas expectativas respecto de los aprendizajes escolares y estimula a los estudiantes para que alcancen su máximo potencial, los investigadores han hallado una relación positiva con los avances escolares (Hoy, Tarter y Hoy, 2006; y Hardré, Sullivan y Crowson, 2009).
- Las pautas pedagógicas que hacen hincapié en contenidos intelectualmente desafiantes también están relacionadas con resultados de aprendizaje positivos. Por ejemplo, un investigador que analizó los puntajes de la Evaluación Nacional sobre Progreso Escolar de los Estudiantes (Estados Unidos) en matemáticas, halló que en las salas de clases en que los docentes hacen hincapié en el pensamiento de orden superior y se valen de técnicas de aprendizaje práctico, los puntajes de los estudiantes en matemáticas eran más altos (Wenglinsky, 2000).

La mayoría de los investigadores han examinado estas condiciones ya sea de manera separada o en pequeños subconjuntos de variables. El marco general de los cinco apoyos esenciales es único por cuanto mide todos los factores

organizacionales de manera simultánea. El poder del marco general de los cinco apoyos esenciales radica en la sinergia creada por ellos y en el modo en cómo operan en conjunto.

2. Capacidad del director para conducir el cambio

2.1. Los líderes fuertes o débiles tienen consecuencias significativas para los otros apoyos esenciales

La afirmación de que el director es el impulsor del cambio escolar no es una mera consigna. Nuestros estudios realizados en Chicago han establecido una evidencia causal respecto del poder del director. En sus primeras investigaciones, el Consorcio realizó una prueba rigurosa para determinar si los directores que mostraban fortaleza efectivamente tenían éxito en promover los cambios y la mejora en los cinco apoyos esenciales restantes. Valiéndose de un diseño longitudinal, los investigadores examinaron si había evidencia con respecto a que las escuelas cuyos directores habían recibido altos puntajes en 1991 también mostraban mejores mediciones en términos de capacidad profesional y de los otros cinco apoyos esenciales en 1994. Realizamos el mismo análisis sobre el liderazgo directivo en 1994 y lo comparamos con los cambios en los cinco apoyos esenciales restantes en 1997. Estos análisis estaban basados en 130 a 200 escuelas, según el período de tiempo abarcado (véase Bryk et al, 2010, cap. 4).

Recordemos que los directores fueron calificados como “fuertes” según las respuestas de los docentes a las encuestas. Los directores que recibieron una alta calificación eran líderes inclusivos y facilitadores que se centraban en el involucramiento de los padres y creaban un sentido de comunidad en la escuela. También eran líderes pedagógicos que establecían altos estándares para los estudiantes y los docentes y que respaldaban a los docentes en sus esfuerzos por mejorar su enseñanza.

Hallamos relaciones estadísticas convincentes entre el nivel de base del liderazgo directivo en 1991 y los cambios posteriores en los otros apoyos esenciales en 1994. Nuestros análisis nos llevaron a la siguiente conclusión: si se comparan

dos escuelas similares en composición, matrícula, estabilidad, tamaño y niveles de base promedios de los indicadores relativos a los apoyos esenciales, pero una tiene un director fuerte y la otra uno débil, al cabo de tres años, estas se verán muy diferentes. La escuela del directivo fuerte tenderá a mostrar mejoras significativas en términos de comunidad profesional, compromiso de los docentes con respecto a la escuela y orientación a la innovación, involucramiento de los padres, y seguridad y orden (que era más modesto). Por su parte, la escuela del director débil, tenderá a experimentar serios declives en sus prácticas de los apoyos esenciales. La comparación del liderazgo directivo de 1994 con los niveles de apoyo esencial en 1997, arrojó resultados similares.

Estos hallazgos revelan que, en promedio, en las escuelas públicas de Chicago los líderes efectivos ejercen una influencia considerable y contribuyen a un cambio positivo en la escuela. Lo contrario es también cierto: los directores débiles pueden socavar prácticas claves en su escuela. Es difícil imaginar que las escuelas realicen progresos significativos sin un líder fuerte. Recordemos que los docentes también son impulsores del cambio, lo que resultará más evidente cuando examinemos los siguientes estudios.

2.2. Cómo los directores influyen sobre los logros escolares

2.2.1. Evidencia cuantitativa

Para entender cómo proceden los directores para fomentar mejores logros estudiantiles y qué apoyos esenciales priorizan, el Consorcio y los investigadores que colaboraron en la iniciativa, realizaron un estudio de metodología mixta. Primero, hicieron una serie de análisis cuantitativos para medir la influencia del liderazgo sobre los resultados escolares. Estos análisis conceptualizaron y formularon la hipótesis de que los directivos escolares operaban a través de los factores de mediación que les brindaban la capacidad profesional, el clima de aprendizaje centrado en los estudiantes y los lazos entre los padres y la comunidad, para incidir en la calidad de la enseñanza. Por su parte, la pedagogía contribuía a mejorar los aprendizajes en lectura y matemáticas. Los investigadores se basaron en datos de encuesta, datos administrativos y puntajes de pruebas de 450 a 500

escuelas primarias públicas de Chicago, de cuatro años seleccionados entre 2006 y 2013 y encuestas, datos administrativos y puntajes de pruebas de 121 escuelas secundarias durante cuatro años similares (Sebastian, Allensworth y Huang, 2016; Sebastian, Huang y Allensworth, 2017).

Tanto en las escuelas primarias como en las secundarias, la expresión más patente de la influencia del director sobre los resultados escolares fue a través de la creación de un entorno saludable de aprendizaje estudiantil, en el que los estudiantes se sentían seguros y experimentaban altas expectativas de sus docentes. En las escuelas primarias, el impacto de los profesores era indirecto, a través del liderazgo docente. Esto significa que los directores habían fomentado el liderazgo entre los docentes, los cuales a su vez ayudaron a establecer un entorno robusto de aprendizaje. Este entorno estaba relacionado con una docencia de mayor calidad que producía mejores aprendizajes.

En las escuelas secundarias en tanto, los directores tenían un efecto directo sobre el clima de aprendizaje y uno indirecto a través del liderazgo docente. Todo esto sugiere que los líderes escolares debieran darle prioridad al trabajo con los docentes para construir un entorno sólido de aprendizaje, ya sea liderando en escuelas primarias o secundarias. Sebastian et al (2016) puntualizan que los hallazgos no significan que las otras prácticas de apoyo esencial no sean importantes. Más bien, indican qué sendas del liderazgo orientadas a los resultados escolares pueden ser más efectivas.

2.2.2. Evidencia cualitativa

Como seguimiento al estudio cuantitativo, Pareja, Hart y Gordon (próxima aparición), realizaron un estudio cualitativo sobre el liderazgo de los directores de Chicago. Formularon la misma pregunta: ¿De qué forma los directores inciden en el desempeño de los estudiantes y en qué se traduce esto en sus prácticas? El objetivo era pesquisar acciones tangibles y concretas realizadas por los directores para mejorar las escuelas por cuanto esa evidencia constituiría una pauta valiosa para los directores en etapa de formación y aquellos que ya lideran escuelas. Puesto que existe un acuerdo muy significativo respecto de la importancia y el valor del liderazgo escolar, los investigadores agregaron dos preguntas más acotadas:

1) En escuelas de pobreza aguda con líderes fuertes que están mejorando el desempeño escolar, ¿cuáles son los elementos claves para un liderazgo directivo efectivo?

2) ¿Cómo difiere esto en escuelas de pobreza aguda con líderes fuertes que no están mejorando el desempeño escolar?

Para seleccionar la muestra, los investigadores crearon dos grupos de escuelas: una formada por aquellas con un liderazgo fuerte, basado en los puntajes de los docentes respecto de su liderazgo pedagógico y en las mejoras en los puntajes de las pruebas. La otra, formada por escuelas de contraste con un fuerte liderazgo, también basado en los puntajes de los docentes respecto de su liderazgo pedagógico, pero con mejoras irrelevantes en los puntajes de las pruebas. A partir de esto seleccionaron una muestra aleatoria, estratificada según la composición racial/étnica, la geografía y el tamaño. La muestra resultante de los doce establecimientos educativos contenía seis escuelas primarias y seis escuelas secundarias. De ellas, tres escuelas en cada grupo se encontraban en una dinámica de mejora y tres eran escuelas de contraste. Durante 2013-2014, en cada una de las escuelas, los investigadores realizaron entrevistas estructuradas y presenciales con aproximadamente diez individuos, entre los cuales figuraban líderes docentes, administrativos y profesores de matemáticas, inglés/lenguaje y arte.

En general, las escuelas que experimentaban mejoras implementaron cuatro estrategias generales que más las diferenciaban de las escuelas de contraste. Casi todos los establecimientos escolares exhibían las cuatro estrategias; en cambio, algunas escuelas de contraste contaban con algunos de los componentes, aunque no los implementaban de manera tan amplia como las que mostraban mejoras. En primer lugar, los directores exitosos encarnaban una visión ambiciosa y centrada en los aprendizajes de los estudiantes, la que, por lo general, era asumida por toda la escuela. Segundo, los directores involucraban a todo el personal en la creación y puesta en práctica de los objetivos y planes para llevar adelante la tarea. Todos los docentes estaban involucrados en determinar cómo se iban a medir los progresos y se apropiaban del trabajo. Tercero, los directores de las escuelas que experimentaban mejoras monitoreaban de manera

permanente los progresos respecto de los objetivos fijados, responsabilizaban a los docentes respecto de la mejora de su enseñanza y les brindaban apoyo para lograr este objetivo.

Por otra parte, el director invitaba a todos los miembros del equipo educativo a ser parte del proceso de monitoreo, lo que los hacía conscientes del estado de avance de la escuela respecto de los objetivos establecidos. Cuarto, los directores se aseguraban de que existieran estructuras y apoyos organizacionales para permitir que los docentes y estudiantes encarnaran la visión y los objetivos. Para los docentes, estas estructuras muchas veces consistían en equipos por curso, nivel escolar o equipos verticales que se juntaban para monitorear las necesidades de los estudiantes, diseñar evaluaciones o desarrollar metodologías y materiales didácticos actualizados. Para los estudiantes, muchas veces consistían en iniciativas especiales para ayudar a los alumnos con dificultades.

2.2.2.1. Facilitar una visión ampliamente asumida

La Escuela Secundaria Oak (todos los nombres son seudónimos), un establecimiento escolar que registra mejoras, tenía una visión clara y holística respecto de formar a los estudiantes para que ingresen y se gradúen de la universidad. El director y todos los miembros del equipo educativo articulaban la visión y describían los cursos y programas de manera consistente. En palabras del director, "...estamos en una escuela totalmente abocada a lograr que los niños ingresen a la universidad y prosigan sus estudios superiores..." (p. 15). Uno de los profesores de matemáticas explicó que, "la meta es prepararlos para poder lidiar con el rigor [de la universidad y] también de tener éxito una vez que alcancen ese nivel" (p.16). Cada año, del noveno al duodécimo nivel escolar, todos los estudiantes participan en un seminario centrado en los estudios universitarios; los docentes alinean su trabajo en clase con los estándares universitarios; y el consejero universitario, contratado a tiempo completo, no solo trabaja con los estudiantes actuales, sino que además permanece en contacto con los que se han graduado recientemente en su primer año universitario. Padres y estudiantes reciben información sobre las notas de los alumnos que van a universidades de diferente selectividad, lo que les permite encontrar una universidad que sea una

buena opción individual. Lo que distingue a la escuela Oak es que todos sus miembros están comprometidos con la visión y las políticas e iniciativas diseñadas para sustentar esa visión.

Tal no fue el caso de la escuela secundaria Elm, que también apuntaba a una meta similar, formando a los estudiantes para que tuvieran un buen desempeño universitario. Los docentes formularon vagas referencias relativas a alinear a los estudiantes para que se gradúen de la escuela secundaria, focalizarse en la enseñanza de la escritura argumentativa y establecer estándares centrales comunes, pero no describieron de manera concreta qué estaba haciendo la escuela para materializar esa visión. Por otra parte, las actividades en la escuela eran menos coherentes y solo una de ellas apuntaba a brindar apoyo y alentar a la preparación para la universidad. Uno de los docentes describió la confusión: “Se nos piden muchas cosas, en su mayoría cosas buenas, importantes. Pero como docente, es [difícil poner sobre la balanza] todas esas cosas” (p.18). Más aún, no todos los docentes adhirieron a la visión. Por ejemplo, un docente opinó, “a veces siento que [las metas del director] no son realistas porque es realmente difícil decir que vamos a lograr que todos los niños ingresen a la universidad cuando tenemos alumnos que en la práctica no saben leer” (p.18). Se trata de una preocupación legítima que sugiere que la visión no está plenamente elaborada para indicar de qué forma las metas se aplican a los estudiantes con dificultades académicas.

2.2.2.2. Desarrollar metas y planes operativos específicos

La escuela primaria Ivy, en trance de mejora, involucró a todo el personal en el proceso de crear y operativizar las metas y los planes. Su visión apuntaba a un alto desempeño para todos sus estudiantes. Para materializar esa visión, cada año todo el equipo docente se reúne en equipos por nivel escolar y cada equipo determina sus metas de nivelación y mejora en lectura y matemáticas. El equipo docente revisa las metas para cada nivel y discute acerca de las acciones requeridas para lograrlas. El director señaló: “Cuento con un equipo muy sólido, puedo empoderarlos para que establezcan sus propias metas... y las metas que nos hemos fijado son superiores a las que se nos había fijado” (p.21). Uno de los docentes afirmó en su entrevista, “es el tipo de director que confía en ti. Nos

valora como profesionales y siento que nos deja tomar esas decisiones... Creo que es sumamente importante y que eso nos hace sentir empoderados” (p.22). Los investigadores también indicaron que el director promovía y ejemplificaba la transparencia, la construcción de relaciones y la confianza, todos ellos ingredientes necesarios para el trabajo colaborativo y generalizado que supone la implementación de las metas y los planes.

En cambio, en la escuela secundaria Pine, el liderazgo estaba concentrado en el director y el subdirector. Ellos lideraban todas las iniciativas orientadas a desarrollar capacidades docentes y logros escolares. Dirigían las sesiones de formación profesional sobre planificación de lecciones y las reuniones semanales del departamento en las que alentaban a los docentes a compartir mejores prácticas. Los docentes destacaron el rol del director en monitorear si los docentes estaban siguiendo sus lecciones y planes de la unidad. Un docente explicó, “[El rol del director en la mejora del desempeño escolar] es asegurarse de que estemos siguiendo nuestros planes de unidad. Es difícil realizar un plan de unidad que sea exactamente lo que están buscando, porque tiene tantos niveles y es tan complejo” (p.23). A pesar de que estas actividades parecen profesionales y constructivas, cabe recordar que los docentes no contribuyeron con sus ideas a la visión o al plan de acción. En cambio, se les pidió que siguieran la línea fijada por los dos administrativos y obedecieran sus instrucciones.

2.2.2.3. Monitorear los progresos de manera constante y responsabilizar a las personas

La escuela primaria Ivy también ocupó un sitio solitario por su foco diligente y colectivo en un progreso permanente en el monitoreo y la responsabilización de los docentes. El director trabajó con los docentes por nivel escolar en los equipos por nivel y los equipos verticales antes mencionados, para compartir datos y asegurar que todo el cuerpo docente se interiorizara de los resultados escolares globales y si había avances generales o por subgrupos de alumnos de estudiantes. Un docente de primer año señaló, “comparamos cómo se están desempeñando nuestros estudios [en cada] clase. Y hablamos sobre nuestras fortalezas y lo que estamos actualmente realizando para mejorar [el desempeño] de los estudiantes

en situación de riesgo...” (p.26). Otro docente destacó el uso compartido de datos por parte del director: “Él nos dice cuántos estudiantes están alcanzando sus metas, cuántos están completando su trabajo, cuántos están pasando con cierto porcentaje...él desglosa esa cifra para nosotros...entonces nosotros observamos esos resultados con él y a partir de ahí establecemos nuevas metas. Por lo tanto, su rol es realmente activo” (p.26).

Las escuelas de contraste no responsabilizaban a sus docentes o lo hacían en forma individual y no colectiva. En la escuela primaria Boxwood, los enseñantes elogiaban a su director por ser positivo, formular sugerencias, conocer a los estudiantes y, en términos generales, ser una persona atenta. Sin embargo, sus visitas a las aulas eran superficiales y estaban más diseñadas para alentar que para examinar en profundidad los procesos de enseñanza. Un docente señaló, “él nos pregunta cómo estamos o irrumpe y [formula] una pregunta...Si hay retroalimentación, es positiva y constructiva.”

En la escuela secundaria Pine, el director hizo hincapié en que los docentes debían cumplir con las iniciativas y los procedimientos administrativos. Los docentes tenían que presentar planes de unidad para su revisión por parte del director, ingresar un cierto número de puntajes en el libro de notas electrónico y guardar un registro de las llamadas a los padres para discutir sobre el comportamiento, la asistencia y/o las notas de los estudiantes. A pesar de que se trata de prácticas legítimas a nivel de cada docente, no había una iniciativa colectiva que abordara los temas globales de la escuela.

2.2.2.4. Crear estructuras y apoyos en toda la escuela para los docentes y los estudiantes

Las estructuras y los soportes existentes en la escuela para los docentes permitieron establecer diferencias entre las escuelas en proceso de mejora y las escuelas de contraste. En las primeras, los docentes disponían de algún tiempo libre para la colaboración durante la semana, apoyo para sus iniciativas y formación profesional, y utilizaban estas estructuras y apoyos para ejercer su liderazgo en las áreas orientadas a alcanzar la visión colectiva y las metas compartidas de la escuela. Los equipos por nivel escolar, por curso y verticales antes descritos son un

buen ejemplo de ello. En la escuela primaria Trillium, cada martes, los docentes se agrupaban en equipos por nivel y se juntaban para examinar datos sobre los progresos de los estudiantes, evaluar las necesidades específicas de aquellos más rezagados y crear planes para esos estudiantes. Los docentes también dedicaron este tiempo a su formación profesional. El director dijo, “tenemos lo que llamamos ‘martes intocables’. Y ese es nuestro tiempo de planificación... Los llamamos intocables porque nada interfiere con ese tiempo...” (p.30).

En las escuelas de comparación, también había estructuras y apoyos, pero las actividades eran lideradas por los administrativos o le correspondía a los docentes decidir si participaban o no en esas actividades. En la escuela Clover, por ejemplo, uno de los docentes señaló, “tenemos reuniones semanales que lidera [el coordinador de alfabetización]. Y es un momento en el que podemos colaborar... podemos hablar sobre lo que estamos realizando en clase, compartir ideas...” (p.32). Sus comentarios sugerían cierta casualidad y no hacían referencia a metas globales.

Las estructuras y los apoyos existentes en toda la escuela también permitieron comparar los establecimientos en proceso de mejora y las escuelas de contraste. En las escuelas en procesos de mejora, una estructura de apoyo para los estudiantes constituía una práctica rutinaria para monitorear los progresos escolares, identificar a los alumnos con necesidades particulares y brindarles asistencia. Ese esquema era universal y servía para todos los estudiantes. El monitoreo universal era particularmente importante para las escuelas secundarias porque los estudiantes tienen diferentes profesores durante el día y sus problemas pueden pasar más fácilmente desapercibidos. En la escuela secundaria Cypress, los docentes monitoreaban la asistencia, el comportamiento y las calificaciones de sus propios estudiantes. Los equipos por cursos examinaban los datos de todos los estudiantes que asistían a sus clases. Por su parte, los administrativos contaban con un mural para presentar las tendencias a nivel de toda la escuela. Si los docentes necesitaban estrategias específicas para ayudar a los alumnos con dificultades, recurrían a sus equipos por clase. Por otra parte, algunos miembros del equipo educativo actuaban como defensores de los alumnos. Un docente describió la labor de un defensor: “...él se acercaba [a los estudiantes con dificultades],

buscaba la forma de sentarse a conversar con ellos y si un estudiante lograba salir adelante por su cuenta, cuanto mejor, pero si las dificultades persistían, entonces [nombre] hacía un seguimiento con ellos” (p.34). Por otra parte, Cypress creó una academia extraescolar para todos los estudiantes, que era obligatoria para los estudiantes que se hubieran ausentado, que no hubieran completado su trabajo o que estuvieran experimentando dificultades en clase. Los docentes trabajaron con los estudiantes para enseñarles o reforzarles conceptos y ayudarlos con tareas o contenidos específicos.

En la escuela secundaria Elm, una escuela de contraste, no existían procedimientos para identificar a los estudiantes necesitados y ayudarlos. Todo estaba sujeto a la discrecionalidad y capacidad de los docentes. Esto significaba que la ayuda adicional para los alumnos variaba considerablemente y a veces solo se producía al final del período de evaluación, momento en el cual el estudiante se encontraba demasiado rezagado como para poder ponerse al día. No todos los docentes coincidían en que debía proveerse una ayuda universal para los estudiantes con dificultades. Un docente indicó que “... ha habido también cierto retroceso de los docentes porque si un estudiante no aparece durante dos semanas y luego se le da una ayuda para completar el trabajo y su nota [mejora], ¿puede decirse que eso beneficia a los estudiantes?” (p.36). La pregunta tal vez sugiere que el director y los docentes no han dilucidado y acordado cuáles son las estrategias adecuadas para trabajar con esos estudiantes.

Vale la pena reflexionar sobre las prácticas relativas a los apoyos esenciales que los líderes escolares (incluidos los docentes) evocaron en su trabajo para llevar a cabo las mejoras en los aprendizajes escolares. El estudio cuantitativo reveló que para potenciar los resultados escolares los líderes escolares hicieron hincapié en el *clima de aprendizaje centrado en los alumnos*, creando un entorno seguro con altas expectativas para los estudiantes y con apoyos para ayudarlos a alcanzar ese objetivo. Los estudios de casos también evidenciaron una preocupación por el clima de aprendizaje. Junto con establecer altas expectativas para los estudiantes, también brindaron apoyos para todos, especialmente para aquellos en situación de riesgo. Cuando los educadores se reunieron para analizar los datos sobre los progresos de los estudiantes, esto vino a reforzar la *orientación pedagógica* para que

los docentes pudieran ajustar sus currículos y lecciones. En gran parte del trabajo descrito por los educadores en los estudios de casos, estos estaban abocados a desarrollar su propia *capacidad profesional*. Trabajaban en equipos de aprendizaje profesional formales e informales, recibían formación profesional y asumían una responsabilidad colectiva, no solo por lo que sucedía dentro de sus aulas, sino también en toda la escuela.

2.3. Cómo los líderes abordan el involucramiento de los padres: la Escuela Primaria Ambiciosa

Puesto que los ejemplos anteriores no abordaban en detalle los lazos entre los padres y la comunidad, recurrimos a la publicación *La Escuela Primaria Ambiciosa: su concepción, diseño e implicancias para la igualdad educativa* para que nos diera ciertas luces sobre este apoyo esencial y sobre cómo los líderes abordan el involucramiento de los padres para mejorar los resultados escolares. En 2017, Hassrick, Raudenbush y Rosen publicaron dicha obra que documenta y analiza la Escuela Subvencionada de la Universidad de Chicago y entrega evidencia sobre los asombrosos resultados obtenidos para todos sus alumnos. Fue en 1988 que la Universidad de Chicago abrió las puertas de su primera escuela subvencionada, la Escuela Primaria North Kenwood Oakland, y en 2005 inauguró su segundo plantel, la Escuela Primaria Donohue.

Las escuelas subvencionadas de la Universidad de Chicago reciben más solicitudes de matrícula que las vacantes disponibles. Por ende, al igual que otras escuelas subvencionadas sobredemandadas en Chicago, esta escuela realiza una suerte de sorteo cada año y escoge de manera aleatoria a los alumnos que se van a matricular. Este sorteo hizo posible diseñar un estudio con un grupo de control también aleatorio, para determinar el desempeño de los alumnos de esa escuela y compararlo con el de los estudiantes que asistían a otras escuelas públicas de Chicago. Los autores obtuvieron y analizaron los datos del sorteo, los datos administrativos y los puntajes obtenidos por los estudiantes en las pruebas estandarizadas –tanto los ganadores como los perdedores del sorteo– para los años 2005-2010. Sus análisis concluyeron que los que estudiaron en las escuelas primarias de la Universidad de Chicago tenían resultados marcadamente

superiores que quienes asistieron a las otras escuelas. Los ganadores del sorteo superaron a los perdedores en las evaluaciones de lectura y matemáticas del estado de Illinois por desviaciones estándares de 0.40 en el tercer nivel y desviaciones estándares de 0.96 en los niveles de la escuela intermedia (Hassrick, Raudenbush y Rosen, 2017, cap. 8). Con resultados tan significativos como esos, las escuelas subvencionadas de la Universidad de Chicago brindan otro ejemplo de cómo los líderes escolares trabajaron para mejorar el desempeño escolar. Eso nos lleva a describir el liderazgo en las escuelas y su enfoque respecto de los lazos entre los padres y la comunidad.

Cuando los líderes fundadores de la escuela subvencionada de la Universidad de Chicago analizaron los elementos claves del liderazgo escolar –gestor, inclusivo/facilitador y pedagógico– (descrito en la sección 1.1.1), razonaron que sería muy difícil para cualquier persona ejercer todas esas funciones. Esto los llevó a crear una estructura de liderazgo única con tres directores. El director de campus, que es el director general de la escuela, pero concentra sus esfuerzos en el liderazgo pedagógico. El director de operaciones, que se centra principalmente en los aspectos de gestión, como los presupuestos, los recursos humanos y las instalaciones físicas. Y un tercer líder, el director para el involucramiento de las familias y la comunidad. Este último y el asistente social, que trabaja a tiempo completo, asumen el aspecto facilitador, inclusivo del liderazgo, en especial el involucramiento de los padres, madres y apoderados y la creación de un entorno que refuerce los factores sociales y emocionales que inciden en los aprendizajes. Gracias a la autonomía que tienen las escuelas subvencionadas en Illinois (y en los Estados Unidos, en general), los directivos escolares pudieron implementar esta estructura. El financiamiento del director para el involucramiento de las familias y la comunidad provino de fondos de las escuelas públicas regulares que normalmente habrían sido asignados para un subdirector, además de una subvención para una escuela comunitaria. Los fondos para el asistente social de tiempo completo fueron obtenidos a través de donaciones filantrópicas (Hassrick, Raudenbush y Rosen, 2017, cap. 7).

A diferencia de los coordinadores para el involucramiento de los padres, en muchas escuelas el director para el involucramiento de las familias y la

comunidad tiene una autoridad administrativa, trabaja a tiempo completo y está mandado para articular el involucramiento de las familias con la enseñanza de los docentes. “Incorporo padres apoyadores, y cuando digo padres debería decir familias, porque son abuelas, tías, tíos, abuelos” (p. 142). Sin embargo, el director para el involucramiento de los padres con la comunidad también hizo ver que aparte de los apoderados, otros adultos en diferentes roles –profesores, asistentes sociales, enfermeras, director general– también interactúan con cada estudiante; por ende, era importante que los directores interactuaran no solo con la familia, sino también con los otros adultos. También recopilaba información sobre los entornos residenciales de los niños para, junto con otros directivos, poder utilizarla y fundar sus decisiones. En palabras del director, “el éxito de nuestro modelo de involucramiento parental no es atribuible a una sola persona. Es mérito de un equipo que está realizando un trabajo de extensión para llegar a los padres, no solo en la entrevista inicial, sino durante todo el año escolar” (p. 143).

Los autores de *La Escuela Primaria Ambiciosa* estaban impresionados por la interacción permanente que tenían los padres con diferentes personas en la escuela subvencionada de la Universidad de Chicago, puesto que no es una práctica común en la mayoría de las escuelas. Describieron una cultura de permanente involucramiento. El director para el involucramiento de las familias y la comunidad afirmó que esta modalidad de participación permanente con los padres establecía una base social para la colaboración, de manera que cuando surgían problemas complejos los apoderados pudieran trabajar de manera constructiva para hallar una solución. Para evitar que los pequeños problemas se tornen grandes, el director para el involucramiento de las familias y la comunidad promovía una constante comunicación.

En el proceso de generar expectativas para el resto del personal, los directivos escolares mostraron como ejemplo, cómo interactuar con los padres y desarrollar relaciones positivas. Posteriormente, el director general, el director para el involucramiento de las familias y la comunidad y el asistente social principal instruyeron a los docentes para que asumieran el liderazgo y realizaran llamadas semanales a los padres, participaran en recibimientos y entregas y registros de

los menores a las familias y programaron breves reuniones informales. Esto suponía una gran exigencia de tiempo para los docentes. Sin embargo, una vez superado su escepticismo inicial, percibieron las ventajas de un mejor desempeño y comenzaron a adoptar estas prácticas.

Una de las principales ventajas de las interacciones frecuentes entre las familias y el personal fue que los padres se interiorizaron más respecto del sistema pedagógico y adquirieron una mejor comprensión de las expectativas de los docentes. Uno de los docentes explicó que los padres quieren evidencia, "...así que les entregamos un portafolio escrito para que pueda ver los progresos en escritura de su hijo o hija. Y le mostramos las evaluaciones de matemáticas e información sobre esa materia. En otras palabras, no se trata solo de mostrar la nota final sino también el proceso" (p.145).

Los directivos escolares también abrigaban la esperanza de que en la medida de que un grupo de padres estuviera más familiarizado con el sistema pedagógico, pudieran ayudar a otros padres e incluso ayudar a apoderados cuyos hijos estuvieran enfrentando dificultades. Ampliar su conocimiento respecto de las expectativas de los docentes los ayudó a generar más confianza entre los padres y una mayor sintonía entre el hogar y la escuela. En esa línea, un día el director para el involucramiento de las familias y la comunidad escuchó a dos padres conversando, lo que confirma que la comprensión acerca de los procesos de enseñanza se estaba diseminando. Un padre era soltero y tenía un niño pequeño en el jardín infantil; procuraba comunicarse con el docente para asegurarse de que el menor hubiera hecho las tareas y llegara a la hora a la escuela, con su uniforme puesto y listo para aprender. El otro padre estaba frustrado y compartió sus preocupaciones:

"Mi niña está realmente atravesando dificultades. Me dicen que no se esfuerza y que aún no habla". El otro padre le dijo, "lo que tienes que hacer es trabajar con ella todas las noches. Si tu esposa no lo va a hacer, tú tienes que hacerlo y eso significa sentarte y aprender las palabras con ella. Tienes que sentarte con ella y leer su libro de comprensión de lectura con ella todas las noches. Tú puedes hacerlo —yo lo hago todas las noches— pero tienes que hacerlo por ella" (p. 147).

El director para el involucramiento de las familias y la comunidad reflexionó sobre este incidente señalando que ponía en evidencia el funcionamiento de tres mecanismos. Primero, había una relación de simpatía ente los dos padres; segundo, un padre era capaz de entregar una palabra de aliento al otro y tercero, el padre activo había desarrollado una sólida relación con el docente de su hija (Hassrick, Raudenbush y Rosen, cap. 7).

3. El aspecto social del liderazgo escolar

*Comprendí, metido en el escenario de las luchas de América,
que mi misión humana no era otra sino agregarme
a la extensa fuerza del pueblo organizado, agregarme con sangre y alma,
con pasión y esperanza, porque solo de esa henchida torrenciosa
pueden nacer los cambios necesarios a los escritores y a los pueblos...*

Pablo Neruda, discurso con ocasión de la entrega del Premio Nobel

3.1. El aprendizaje es una empresa social

A pesar de que suele asumirse que el aprendizaje de los estudiantes depende principalmente de un sólido currículo y una buena enseñanza, no debemos olvidar que depende en última instancia de “las formas en que los docentes, el personal escolar y las familias trabajan conjuntamente para apoyar a los estudiantes en sus desafíos escolares y ayudarse entre sí para brindar ese apoyo en forma coordinada” (Allensworth, 2017, p.147). Los estudios de casos de la sección anterior ilustran la importancia de estas interacciones sociales. La existencia de fuertes conexiones sociales es aun más importante en las escuelas que atienden a niños en situación de pobreza y con bajos desempeños previos, puesto que se trata de entornos complejos para enseñar. En esas escuelas debe existir un esfuerzo deliberado para fomentar la colaboración y el trabajo en equipo entre los adultos. Como ya se dijo, esto es lo que hicieron los directores de las escuelas de bajos ingresos y en proceso de mejora de Chicago. De lo

contrario, si se deja que los niños enfrenten sus dificultades por su propia cuenta, es probable que las escuelas simplemente recreen las desigualdades existentes en el resto de la sociedad.

Las relaciones constituyen el núcleo de los cinco apoyos esenciales y estos apoyos son la clave para fomentar el aprendizaje escolar. El liderazgo directivo implica ayudar al personal a construir consensos en torno a sus metas y a operativizar sus planes para alcanzarlas. En el proceso de lograr esos objetivos, el director de la escuela primaria Ivy lideró la construcción de relaciones y de confianzas. La capacidad profesional de los docentes depende en gran parte de formar un equipo por nivel escolar o un equipo de aprendizaje profesional, donde puedan trabajar en forma estrecha para evaluar las necesidades de los estudiantes y fortalecer su propia docencia. Crear un clima de aprendizaje centrado en los estudiantes implica que los docentes conozcan a los estudiantes y sus necesidades y les brinden oportunidades para completar su trabajo, revisar las lecciones o realizar lo que necesiten para consolidar sus aprendizajes. En la construcción de lazos entre los padres y la comunidad, el personal está presente cuando las familias dejan o recogen a sus hijos, para que el personal pueda intercambiar algunas palabras con la madre, el padre, la abuela o la persona que esté presente.

La orientación pedagógica proviene de los docentes y de los directivos escolares trabajando conjuntamente para establecer el currículo y los estándares para los estudiantes. Allensworth señala que los factores que han demostrado tener la mayor conexión con los avances en el aprendizaje tienen que ver con las relaciones: la confianza, la colaboración y el liderazgo inclusivo (Bryk et al, 2010, citado en Allensworth, 2017).

3.2. Las relaciones saludables con las familias potencian la seguridad y la satisfacción docente

Ya vimos como el personal de la escuela primaria subvencionada de la Universidad de Chicago cultivaba de manera activa la comunicación y el involucramiento de las familias con los docentes. Los directivos argumentaron que los estudiantes aprendían mejor cuando los padres conocían más cabalmente el sistema pedagógico. El involucramiento de los padres trajo consigo otros

beneficios. Hay evidencia, por ejemplo, que la comunicación periódica y las relaciones positivas con los padres contribuyen a un sentimiento de seguridad tanto en los padres/madres como en los jóvenes. Cuando las familias, docentes y estudiantes trabajan bien conjuntamente, los estudiantes y docentes se sienten más seguros. Esto sucede tanto en los sectores con altas tasas de delincuencia, como en los lugares más tranquilos (Steinberg, Allensworth y Johnson, 2011, citado en Allensworth, 2017).

Otra ventaja del involucramiento de los padres es que cuando los docentes reconocen que las familias confían en ellos y los apoyan, hay más probabilidades de que permanezcan en la escuela en lugar de buscar un cargo en otro establecimiento. En su investigación sobre los factores asociados con la movilidad docente, el Consorcio concluyó que el involucramiento de los padres era el segundo factor más importante para que los docentes permanecieran en la escuela (el primero era la seguridad del establecimiento). En realidad, la confianza mutua que los docentes tenían con los padres era tan importante para permanecer en la escuela como la confianza que depositaban en el director (Allensworth, Ponisiak y Mazzeo, 2009, citado en Allensworth, 2017).

3.3. Los estudiantes anhelan claridad y orientación de los docentes

El énfasis en el cimiento social del aprendizaje podría sugerir que los estudiantes desean que los docentes sean sus amigos o confidentes, pero esto no corresponde en absoluto a la realidad. En un estudio sobre escuelas secundarias donde los estudiantes se sentían apoyados y obtenían mejores puntajes de los que sus anteriores calificaciones permitía predecir, Allensworth et al (2014, citado en Allensworth, 2017) halló que los estudiantes hacían escasa mención a sus lazos personales con los docentes. Más bien, tendían a apreciar aquellos profesores que comunicaban de manera clara sus expectativas y metas, que monitoreaban sus progresos y que trataban de entender sus dificultades personales. Los docentes de las clases en las que los estudiantes obtenían puntajes más altos de lo esperado contaban con sistemas efectivos para mantener un registro de las ausencias y del trabajo de sus estudiantes. Se mantenían siempre al día con los puntajes y los estudiantes siempre

sabían en qué situación se encontraban respecto de su desempeño académico. Los estudiantes “...definieron a un docente preocupado como alguien que tiene claras expectativas, hace verificaciones, nota cuando los alumno necesitan ayuda, pregunta si cuentan con lo que necesitan, los impulsa a desarrollar trabajos desafiantes y procura entender antes de castigar.” (Allensworth, 2017, p. 156).

3.4. En el siglo XXI, la necesidad de un liderazgo autoritario es limitada

En lo que respecta a cómo los directivos escolares logran tener éxito, en el siglo veintiuno probablemente no se requiera un liderazgo autoritario, al menos en los Estados Unidos. Las escuelas que logran mejoras, como por ejemplo las documentadas en 2010 en *Organizing Schools for Improvement*, o más recientemente, en Sebastian, Allensworth y Huang (2016, 2017), o en Pareja, Hart y Gordon (en proceso de revisión), contaban con directores cuyo liderazgo era inclusivo y facilitador. Estos directivos escolares trabajaban con los líderes docentes y con los docentes para forjar una visión, desarrollar planes operativos, crear estructuras y apoyos para los docentes y los estudiantes, y monitorear los avances respecto del cumplimiento de las metas. No había real evidencia de que los directores lograsen avances en el aprendizaje de los estudiantes a través de una estructura jerárquica, en la que ellos asumieran la mayoría de las decisiones y en la que los docentes solo tuvieran que acatar órdenes.

Tras examinar el estudio de Pareja, Hart y Gordon (en revisión), Allensworth (2017) sostiene que existe una gran similitud entre lo que los docentes valoran en sus relaciones con los directores y lo que los estudiantes valoran en sus relaciones con los docentes. Los docentes siempre desean “saber en función de qué meta están trabajando, contar con estructuras que faciliten las conversaciones sobre sus avances basados en datos y contar con apoyos que los ayuden a mejorar” (p. 158).

También cabe señalar que incluso habiendo una orientación hacia un liderazgo facilitador e inclusivo siguen registrándose casos en los que los líderes escolares administran a través de órdenes. Recordemos que en la escuela primaria subvencionada de la Universidad de Chicago, después de liderar

la comunicación y las interacciones con los padres, los directivos escolares ordenaron a los docentes que realizaran llamadas semanales a los padres de sus estudiantes (Hassrick, Raudenbush y Rosen, 2017).

La directora de la escuela primaria Hancock (Bryk et al, 2010, prólogo) brinda otro ejemplo. Ella cultivó y alentó a sus docentes para que desarrollaran su propio liderazgo. Sin embargo, también se centró en un grupo pequeño de docentes que se resistieron a los cambios. Se les hizo claro que tendrían que abandonar la escuela y muchos terminaron haciéndolo por voluntad propia.

En definitiva, la evidencia apunta a la importancia clave de que los directivos escolares desarrollen confianzas mutuas y relaciones saludables con el personal, los estudiantes y las familias.

4. Conclusiones

El marco general de los cinco apoyos esenciales brinda una respuesta integral a la interrogante de *qué* deben hacer los formuladores de políticas y los directivos escolares para mejorar los resultados escolares. Centrarse solo en uno o dos apoyos no es suficiente; los educadores deben abordarlos todos. A pesar de que esto vuelve el trabajo mucho más complejo y abrumador, hemos mostrado que los directores, si son fuertes, pueden impulsar los cambios, especialmente si fortalecen las relaciones e involucran al personal y los padres en el trabajo de mejora.

Recordemos que en Illinois los estudiantes de primero a sexto año escolar y todos los docentes participan periódicamente en las encuestas sobre los cinco apoyos esenciales. Más aún, las escuelas reciben informes en línea de los resultados para su escuela, lo que las retroalimenta acerca de cuáles prácticas son fuertes y cuáles, deficientes. (Para un ejemplo de informe escolar, véase <https://illinois.5-essentials.org/2016/s/070161620022009/>). Los gobiernos estatales en los Estados Unidos están invirtiendo de manera creciente en estas encuestas porque les brindan evidencia relevante para apoyar a los educadores en aras de mejorar sus prácticas.

En su trabajo para promover los cuatro ámbitos de los apoyos esenciales,

los líderes más exitosos hicieron hincapié en su trabajo con los docentes para mejorar el clima de aprendizaje. Sin embargo, el trabajo en un ámbito puede traducirse también en esfuerzos en otras aéreas esenciales. Vimos que a medida que los docentes creaban estructuras para brindar apoyo a los estudiantes, como procedimientos de monitoreo y las academias extraescolares (*clima de aprendizaje centrado en los estudiantes*), esto los llevaba a aprender nuevos métodos a partir de su formación profesional o de sus colegas. Con eso estaban desarrollando su *capacidad profesional*, lo que, a su vez, les brindaba una *orientación académica* para enseñarle a sus estudiantes en situación de riesgo. Con esto queremos decir que, a pesar de que conceptualizamos los cinco apoyos como prácticas separadas, en la realidad están muy interrelacionados.

¿Cómo incidieron los directores exitosos en el desempeño de los estudiantes? El proceso no fue algo misterioso. Siguieron un proceso de planificación estratégica bastante clásico: establecer una visión ampliamente asumida por los demás, desarrollar planes y metas operativos específicos, monitorear los avances y responsabilizar a las personas, y establecer estructuras y apoyos a nivel de toda la escuela para los docentes y los estudiantes. En ese aspecto, los estudios de casos pusieron en evidencia pasos concretos que los directores tomaron para hacer realidad determinados ámbitos de los apoyos esenciales. Sin embargo, lo que distinguía el proceso de planificación era que los directores involucraron a todo el personal, recabaron sus opiniones y obtuvieron su compromiso y los invitaron a participar de manera colectiva en los temas de toda la escuela. A lo largo de todo el proceso se cultivaron relaciones respetuosas y auténticas entre los adultos y entre los adultos y los estudiantes.

Sin embargo, el tema de incentivar la acción colectiva parece plantear un dilema a los directores. Una parte significativa de su rol es trabajar con los docentes de manera individual en torno a su enseñanza, revisando temas como la actualización del currículo o evaluando aspectos didácticos. Por ende, los directores claramente tienen que determinar cuánto tiempo asignarán a los docentes en forma individual y a trabajar con todo el personal.

Para ser exitosos, los líderes escolares (incluidos los docentes) requieren ciertas condiciones. Tienen que encontrar un tiempo “intocable” para que los docentes se reúnan y trabajen juntos de manera periódica. También tienen que

ser capaces de recolectar y compartir datos (una escuela tenía un especialista en datos en su equipo). Por último, tienen que poder desarrollar estructuras, entre otros, diferentes tipos de comités, formación profesional para los docentes y programas extraescolares para los estudiantes.

Si reflexionamos sobre el caso de América Latina, debemos estar conscientes de que las recomendaciones implícitas en esta revisión de estudios sobre liderazgo pueden requerir una adaptación para nuestros vecinos sureños. Oplatka (2017) acertadamente afirma que las nociones de liderazgo educativo originadas en Norteamérica no debieran ser aplicadas a ciegas en América Latina. Los diseñadores de políticas y los directivos escolares deben reflexionar sobre cuáles son las formas en que los cinco apoyos esenciales y los procesos de planificación antes descritos pudieran mejor adaptarse a sus realidades.

Oplatka (2017) señala que los sistemas educativos latinoamericanos tienden a ser centralizados, lo que les confiere menos autoridad a los directores escolares que la que tienen en Norteamérica. Por otra parte, no hay mucha tradición en cuanto a que los directores escolares asuman la responsabilidad de la formación profesional de los docentes. Estas condiciones parecen contradecir el escenario descrito en este artículo acerca de líderes escolares, incluidos los docentes, que tienen los medios para crear una visión ampliamente compartida y para implementarla.

Sin embargo, hay ciertos pasos que los ministerios de educación podrían emprender para promover iniciativas en apoyo del liderazgo local. Estas incluyen:

- Como política, conferirle mayor autonomía local a las escuelas. Esto podría realizarse determinando de qué forma los ministerios de educación podrían brindar un mejor apoyo a los líderes escolares y minimizar aquellos procesos que pudieran perjudicar su liderazgo.
- Involucrar a los educadores locales en la planificación de los programas de formación profesional para las escuelas para que estos sean relevantes de acuerdo a las visiones y las metas de los educadores locales.
- Brindar oportunidades de capacitación para que los directores en ejercicio

de sus funciones puedan aprender sobre los cinco apoyos esenciales, la planificación estratégica y formas de construir relaciones y promover una confianza mutua en la comunidad escolar.

- Establecer redes de equipos de liderazgo escolar que estén trabajando de manera diligente en construir escuelas más efectivas. Estas podrían estar lideradas por directores muy efectivos.

Puesto que el liderazgo es central para la calidad académica de las escuelas públicas, se debe prestar una atención seria a la formación de los directores escolares. Sin embargo, según Oplatka (2017), la preparación formal de los directores es escasa en América Latina. Esto parece plantear una oportunidad para que las universidades y los ministerios de educación aborden esta necesidad fundamental e incorporen el marco general de los cinco apoyos y la planificación estratégica.

Finalmente, Oplatka (2017) también hace referencia a las precarias condiciones de trabajo de muchas escuelas públicas en América Latina, lo que podría dificultar la implementación del trabajo de liderazgo detallado en este capítulo. Si los educadores pretenden desarrollar lecciones de matemáticas más rigurosas, crear un currículo práctico en biología, involucrar más activamente a los padres o abordar cualquiera de los temas planteados, requerirán tiempo, datos y estructuras organizacionales escolares que les permitan llevar a cabo esa tarea. La mejora escolar se realiza escuela por escuela; por ello, la inversión de los ministerios de educación en fortalecer la capacidad local sería una medida sensata.

Iniciativas como estas ya están siendo desarrolladas en algunos países. En Chile, por ejemplo, el gobierno ha establecido nuevos centros de liderazgo en universidades particulares que están abocadas a la formación de directores escolares. Por otra parte, la Agencia de Calidad de la Educación (ACE) de Chile ha comenzado a interactuar con las escuelas locales, en especial aquellas que atienden a estudiantes desfavorecidos, en el marco de una estrategia ‘de abajo hacia arriba de mejora escolar’. Durante visitas de tres días a las escuelas, representantes de la ACE entrevistan a los docentes respecto del ambiente escolar y evalúan la

autoestima de los estudiantes, su motivación académica y su desarrollo individual y social. Asimismo, se reúnen con el quipo educativo para examinar juntos los resultados y discutir sus implicancias en términos de los siguientes pasos a seguir para la escuela (Agencia de Calidad de la Educación, 2016). Cabe señalar que, al igual que los estudios de casos de las escuelas en procesos de mejora, el programa de la ACE incorpora una serie de datos y brinda un espacio de tiempo y estructuras para que los directivos y los docentes puedan examinar y reflexionar sobre la información.

Este artículo y los capítulos restantes de este volumen, entregan una amplia cobertura de las lecciones aprendidas a través de cientos de estudios sobre cómo proceden los líderes escolares exitosos para transformar sus escuelas. Este mismo volumen es una señal de progreso por cuanto representa la difusión de un cuerpo de conocimiento que hasta hoy ha existido principalmente en inglés. Esperamos que constituya un aporte valioso para los profesionales, académicos y diseñadores de políticas latinoamericanos en sus esfuerzos mancomunados por lograr mayores avances en la educación pública para todos los niños y jóvenes en sus países.

Referencias bibliográficas

- Agencia de la Calidad de la Educación. (2016). *Se puede: Diez experiencias de inclusión, desarrollo de habilidades y educación integral hoy*. Santiago de Chile.
- Allensworth, E.M. (2017). How the organization of schools and local communities shape educational improvement. In E. Quintero (Ed.), *Teaching in context: The social side of education reform* (pp. 147-162). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Allensworth, E.M., Gwynne, J.A., Pareja, A.S., Sebastian, J., & Stevens, W.D. (2014). *Free to fail or on-track to college: Setting the stage for academic challenge: Classroom control and student support*. Chicago, IL: University of Chicago Consortium on School Research.
- Allensworth, E., Ponisciak, S., & Mazzeo, C. (2009). *The schools teachers leave: Teacher mobility in Chicago Public Schools*. Chicago, IL: University of Chicago Consortium on School Research.
- Bowen, N.K., & Bowen, G.L. (1999). Effects of crime and violence in neighborhoods and schools on the school behavior and performance of adolescents. *Journal of Adolescent Research, 14*(3), 319–342.
- Bryk, A.S., Sebring, P.B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J.Q. (2010). *Organizing school improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.
- Forsyth, P.B., Barnes, L.L., & Adams, C.M. (2006). Trust-effectiveness patterns in schools. *Journal of Educational Administration, 44*(2), 122–141.
- Hallinger, P., & Heck, R.H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration & Leadership, 38*(6), 654–678.
- Hardré, P.L., Sullivan, D.W., & Crowson, H.M. (2009). Student characteristics and motivation in rural high schools. *Journal of Research in Rural Education, 24*(16), 1–19.

- Hassrick, E.M., Raudenbush, S.W. and Rosen, L. (2017). *The Ambitious School: Its Conception, Design, and Implications for Educational Equality*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hitt, D. H., & Tucker, P. D. (2016). Systematic review of key leader practices found to influence student achievement: A unified framework. *Review of Educational Research*, 86(2), 531-569.
- Hoy, W.K., Tarter, C.J., & Hoy, A.W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.
- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742.
- Klem, A.M., & Connell, J.P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.
- Klugman, J., Gordon, M.F., Sebring, P.B., & Sporte, S.E. (2015). *A First Look at the five Essentials in Illinois Schools*. Chicago, IL: University of Chicago Consortium on School Research.
- Leithwood, K., & Louis, K.S. (2012). *Linking leadership to student learning*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Louis, K.S., Leithwood, K.L., Wahlstrom, K., Anderson, S.E., Michlin, M., Mascall, B., Moore, S. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning. Final report of research to the Wallace Foundation*. Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- Neruda, P. (1993). *The splendid city*. Speech delivered on receiving the Nobel Prize for Literature in 1971. *Nobel Lectures, Literature 1968-1980*. Frängsmyr, Tore & Sture Allén (Eds.). Singapur: World Scientific Publishing Co. Recuperado de: www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1971/neruda-lecture.html
- Oplatka, I. (2017). El surgimiento de la gestión educativa como campo de estudio in América Latina. In Weinstein, J. (Ed.). *Liderazgo Educativo en la Escuela: Nueve Miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

- Pareja, A.S., Hart, H., & Gordon, M.F. (Forthcoming). Improving student achievement in high poverty urban schools: How strong principals succeed. *Education Administrative Quarterly*.
- Robers, S., Kemp, J., & Truman, J. (2013). Indicators of school crime and safety: 2012. (NCES 2013-036/NCJ 241446). Washington, DC: National Center for Education Statistics. Consultado en: <http://nces.ed.gov/pubs2013/2013036.pdf>
- Robinson, V.M., Lloyd, C.A., & 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.
- Sebastian, J., Allensworth, E., & Huang, H. (2016). The role of teacher leadership in how principals influence classroom instruction and student learning. *American Journal of Education*, 123(1), 69-108.
- Sebastian, J., Huang, H., & Allensworth, E. (2017): Examining integrated leadership systems in high schools: Connecting principal and teacher leadership to organizational processes and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(3), 464-488.
- Sheldon, S.B., & Epstein, J.L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievements. *Journal of Education Research*, 98(4), 196-207.
- Spillane, J.P., & Coldren, A.F. (2011). *Diagnosis and design for school improvement: Using a distributed perspective to lead and manage change*. Nueva York: Teachers College Press.
- Steinberg, M.P., Allensworth, E., & Johnson, D.W. (2011). *Student and teacher safety in Chicago Public Schools: The roles of community context and school social organization*. Chicago, IL: University of Chicago Consortium on School Research.
- Wahlstrom, K.L., & Louis, K.S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458–495.
- Wenglinsky, H. (2000). *How teaching matters: Bringing the classroom back into discussions of teacher quality*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Liderazgo y aprendizajes: Implicancias para la efectividad de las escuelas

Karen Seashore Louis, Universidad de Minnesota*

Con especial atención en aquellos hallazgos relevantes frente a las particularidades de los contextos escolares latinoamericanos, Karen Seashore Louis establece importantes relaciones entre el liderazgo escolar y su efecto en los aprendizajes de los estudiantes. Destaca la necesidad de un ‘liderazgo integrador’ basado en la colaboración, que vincule elementos y actores dentro y fuera de los establecimientos escolares. Asimismo, subraya la importancia de propiciar ‘comunidades profesionales’ que venzan la extendida tendencia al aislamiento docente y directivo, en aras de generar ‘culturas escolares productivas’, capaces de reflexionar en torno a sus prácticas y marcar diferencia en las trayectorias escolares de sus estudiantes.

¿Es relevante el liderazgo para el desempeño organizacional? En cierto sentido, tal como lo indican de manera consistente los estudios sobre educación, la respuesta es claramente afirmativa (Andrews & Boyne, 2010; Choudhary, Akhtar, & Zaheer, 2013; Harter, Schmidt, & Keyes, 2003; Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004). En general, la investigación comparada sugiere que este hallazgo es verificable en diferentes culturas y sectores.

* Una versión previa de este artículo fue publicada como Louis, K.S. (2015) Linking leadership to student learning: State, district, and local effects. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. <http://nordstep.net/index.php/nstep/article/view/30321>. Ha sido revisada y actualizada, pero muchas de sus conclusiones son las mismas. A pesar de asumir la responsabilidad respecto del contenido interpretativo de este artículo, varios colegas han influido con fuerza en mi pensamiento. En aquellos casos en que los hallazgos son parte de un trabajo colectivo, estos están debidamente referenciados.

Sin embargo, esta simple conclusión también entraña una advertencia importante y por lo general aceptada: aun cuando los líderes inciden en una variedad de resultados organizacionales, sus impactos son indirectos y ocurren principalmente porque tienen un efecto en otros miembros de la organización. Esto es evidente en la educación: a pesar de que los líderes formales suelen interactuar con los estudiantes, su impacto por lo general se da a través de su influencia sobre los docentes, los grupos docentes, las aulas y los grupos de pares de estudiantes. Por otro lado, una respuesta afirmativa, si es condicional, resulta insuficiente para abordar el tema de cómo aquilatar mejor los efectos del liderazgo en las escuelas que podría expresarse en la siguiente interrogante: *¿El liderazgo de quién(es) es importante y para lograr qué tipos de resultados?* En este artículo se resume información proveniente de investigaciones recientes que abordan esta interrogante más compleja. Analiza diferentes fuentes de liderazgo y la forma en que estas permean para generar las condiciones para el aprendizaje. No presentaré nuevos datos sino que me basaré en investigaciones disponibles.

Parto de varias premisas. En primer lugar, las reformas educacionales en curso en los Estados Unidos y otros países, están basadas en una tradición de investigación que privilegia el rol de los docentes, al punto de excluir a otros actores dentro y fuera de las escuelas. La creencia de que “los docentes son los principales responsables de la variación en el impacto de las escuelas, sobre los aprendizajes de los estudiantes,” está tan arraigada en las personas que suele llevar a mirar en menos cualquier otra consideración. Esto se debe en gran medida a que los efectos de los docentes sobre los aprendizajes tienen una resonancia personal en los investigadores y el público en general:

El poder transformador de un profesor efectivo es algo que la mayoría de nosotros hemos experimentado y comprendido a nivel personal... Sabemos *intuitivamente* que estos docentes muy efectivos pueden tener un efecto enriquecedor sobre la vida cotidiana de los niños y sobre sus aspiraciones educativas y vocacionales a lo largo de toda su existencia (Tucker & Stronge, 2005, p. 1, cursivas agregadas).

La respuesta intuitiva y la acumulación de investigaciones sobre docencia efectiva refuerzan la importancia de la calidad docente, pero suelen traducirse en una visión estrecha de los docentes, concebidos solo como profesionales calificados, en lugar de abordar la enseñanza y el aprendizaje como un fenómeno organizacional. Más aun, las investigaciones utilizadas para justificar el acento puesto por determinados países en la calidad docente suelen provenir de estudios longitudinales anteriores realizados en estados federales de los Estados Unidos (Texas y Tennessee) e investigaciones correlacionadas en los Estados Unidos y otros países. A pesar de que una línea de investigación paralela ha ido cobrando fuerza significativa en los medios profesionales y en las revistas académicas, el foco de los estudios sobre los efectos escolares ha estado por lo general puesto en las características estructurales (Jack Lam, 2005), y una reseña reciente apuntaba a un creciente énfasis en los docentes más que en la organización de las escuelas (Reynolds et al., 2014)¹. Uno de los estudios comparativos más recientes sobre la efectividad de las escuelas se centra en las evaluaciones que hacen los docentes de sus contextos escolares, pero no incluye mediciones que pudieran dar cuenta de los efectos del liderazgo (Vanlaar et al., 2016).

Por último, en América Latina (al igual que en otros países) la propagación del neoliberalismo y la influencia de las pruebas internacionales se ha traducido en políticas educacionales que ponen el acento en la rendición de cuentas y el desempeño en desmedro de la mejora de las condiciones organizacionales dentro de las escuelas (Henales & Edwards, 2002; Milford, Ross, & Anderson, 2010).

En Chile, por ejemplo, el énfasis está puesto en la rendición de cuentas a través de una burocracia centralizada y un sistema mercantilista de libre elección parental subsidiado por el Estado (Weinstein, Marfán, Horn, & Muñoz, 2016). El enfoque neoliberal presente en muchos países latinoamericanos es consistente con la “fuerte creencia de que el docente es un profesional independiente que no está sujeto a la autoridad pedagógica del director” (Weinstein & Hernández, 2016, p. 247). Sin embargo, es probable que la presencia de sindicatos docentes

1. La evidencia acumulada sugiere que los “efectos de las escuelas”, tal como son medidos en diversos estudios, son menos importantes que los efectos de los docentes (Scheerens, 2014), a pesar de que inciden en las variaciones en materia de resultados escolares (Vanlaar et al, 2016).

muy poderosos en la mayoría de los países latinoamericanos impida que las políticas centralizadas desarrollen responsabilidades formales más robustas para los directores (Flessa, Bramwell, Fernandez, & Weinstein, 2017).

Por el contrario, este artículo apunta a ciertas conclusiones prometedoras que indican que un liderazgo a nivel de las escuelas puede tener efectos profundos en los aprendizajes escolares sin necesidad de grandes cambios en las políticas nacionales:

1. “No a la compartimentación”: la importancia de un liderazgo en múltiples niveles y entre múltiples unidades organizacionales.
2. La importancia de la cultura escolar: particularmente en lo que atañe a cómo los adultos trabajan conjuntamente en las escuelas.
3. Las culturas escolares productivas: culturas asociadas con el aprendizaje escolar— están moldeadas por el comportamiento del liderazgo escolar.
4. Prácticas educacionales en unidades de gobernanza intermedias: distritos o municipios, que apoyen a los líderes escolares en el desarrollo de culturas escolares productivas.

Interpretación de las investigaciones: la importancia del contexto

La investigación organizacional y sobre el liderazgo, incluso cuando es diseñada de manera experimental, es culturalmente específica (Chhokar, Brodbeck, & House, 2013; Hofstede, 1980). Esto es especialmente válido para la educación porque los países (e incluso las regiones dentro de los países) varían en cuanto al diseño de sus sistemas, a lo que el público, los apoderados y los estudiantes esperan de ellos, y a cómo las personas interpretan el significado social de un término que puede parecer uniforme a nivel superficial (por ejemplo, la “calidad docente” o la “calidad de las escuelas”). Las conclusiones promisorias que analizaré en este capítulo, están basadas de manera casi exclusiva en investigaciones realizadas en los Estados Unidos, aun cuando se han hallado réplicas de estos hallazgos en otros contextos. He optado por poner el acento en hallazgos que tienen una aplicación *potencial* en otros países,

particularmente en América del Sur, con la salvedad de que esto requerirá investigaciones adicionales y una interpretación más fina de sus significados si han de ser utilizadas en otro contexto cultural y político.

En particular, puesto que escribo para un público latinoamericano, es importante reconocer algunas características culturales propias de la mayoría de los países de América Latina. En primer lugar, la tradición del liderazgo escolar en estos países (al igual que en la mayoría de los países de Europa occidental, Estados Unidos y Canadá) tiende a centrarse en su rol administrativo dentro de un sistema burocrático (Oplatka, 2004), prestándole poca atención a las responsabilidades para mejorar la enseñanza (Weinstein & Hernández, 2016).

Basándonos en estudios comparativos de cultura organizacional y laboral, existe cierta evidencia respecto a que los latinoamericanos conforman un “conglomerado de cultura organizacional” que difiere de otros “conglomerados culturales”, como los anglófonos o los nórdicos (Hofstede, 2001). En particular, se percibe una preferencia generalizada por un estilo de liderazgo más autoritario. Sin embargo, considerando la importante diversificación cultural entre los países latinoamericanos (Robey & Rodríguez-Díaz, 1989), y cierta variación en las estructuras e iniciativas educacionales (Weinstein & Hernández, 2016), es importante ser especialmente cautelosos al considerar la forma óptima de aplicar los hallazgos de un país en otro lugar.

La investigación de Hofstede sugiere que los ciudadanos de la mayoría de los países latinoamericanos tienen una preferencia más marcada por el colectivismo en sus vidas personales y en sus organizaciones, al menos si se comparan con quienes viven en Estados Unidos y Canadá.² A ese respecto, la importancia de trabajar en beneficio de los grupos a los que pertenecen sugiere que son más similares a los países asiáticos, que a los Estados Unidos, que es una nación muy individualista. Weinstein (2015) señala que esta preferencia supone un marcado contraste con las políticas neoliberales que se basan en la elección individual.

Adicionalmente, unos y otros respetan la experiencia pero difieren respecto del grado de relaciones y oportunidades laborales igualitarias a que aspiran para confrontar a las personas que ocupan cargos de autoridad formal. Las personas

en los Estados Unidos tienden a preferir las relaciones igualitarias en las cuales los subordinados pueden confrontar a sus superiores, mientras que en América Latina se inclinan por diferencias más claras entre ellos y quienes los supervisan. A pesar de que existen algunas diferencias entre los países del hemisferio sur a este respecto, éstos son mucho más similares entre ellos que, por ejemplo, con los habitantes de habla hispana de la comunidad europea.

Por último, las personas en los Estados Unidos y Europa Occidental tienden a sentir relativamente menos preocupación por las reglas y estructuras que generan mayor certidumbre en el trabajo, mientras que las personas en la mayoría de los países latinoamericanos tienen a preferir la estabilidad y el orden. Naturalmente, todas estas preferencias son complejas y varían mucho dentro de cualquier población. Sin embargo, si se consideran de manera colectiva ayudan a crear expectativas culturales acerca de cómo las personas trabajan conjuntamente, tanto en las escuelas como en otros espacios y en general en la vida. Asimismo, es muy probable que afecten las expectativas acerca de lo que las escuelas son capaces de realizar con los estudiantes, a pesar de que los estudios comparados son muy escasos para establecer conclusiones definitivas.

Es importante no poner demasiado énfasis en simples descripciones de las diferencias o similitudes culturales, en especial porque la educación y las escuelas tienen su propia cultura que las distingue de otros tipos de entornos laborales (Firestone & Louis, 2000; Toole, Louis, & Hargreaves, 1999). Por ejemplo, todos los países abrigan la esperanza de que las escuelas creen consistencia en las experiencias educativas de los jóvenes; si hubiera demasiada variación en lo que cabe esperar de un año a otro o de una escuela a otra, esto iría en contra de lo que las familias y las comunidades desean. El público también espera que las escuelas promuevan importantes objetivos culturales que casi nunca son explícitos, como alentar a los estudiantes a transformarse en “buenos ciudadanos brasileños” o “buenos estadounidenses”. La selección y formación de los profesores varía según los países, pero, en todos se asume que las personas que se sienten atraídas por la profesión docente ven un valor intrínseco en fomentar el desarrollo de los demás. Más aun, la expectativa mundial respecto de los profesionales de la educación es que sean cooperadores y promotores de

un entorno estable y de cuidado para los niños, niñas y jóvenes. Por ende, no se espera que las personas que se transforman en educadores y permanecen como tales, tengan la misma personalidad que empresarios tecnológicos, ya sea en Santiago de Chile o en Silicon Valley.

Como lo señalara Seymour Sarason hace ya varios años, la cultura compartida de profesionales de la educación es a la vez una fortaleza y un obstáculo para el cambio (Sarason, 1971). El impedimento surge debido a la relación entre los enseñantes y los alumnos, en la que se asume que los enseñantes poseen un “conocimiento” y son responsables de plantear preguntas importantes. En ese esquema, se espera que los estudiantes encuentren respuestas a las preguntas y que “el currículo” sea la fuente principal de importantes preguntas, a pesar de que los docentes suelen verlo como una restricción. Como lo subraya Sarason en un libro posterior, “*el problema del cambio es el problema del poder, y el problema del poder es cómo ejercerlo de manera tal que permita a otras personas identificarse con él, incorporar un sentido de propiedad del proceso y de las metas del cambio.*” (Sarason, 1996, p 335). Es importante al momento de examinar los resultados de investigación que presento más adelante ser conscientes de la tensión latente entre mantener controles adultos y proporcionar un entorno de cuidado y de apoyo individual para los niños. Sospecho que esta tensión es igual de importante en los Estados Unidos que en América Latina.

Estudio sobre el vínculo liderazgo - aprendizaje

En 2004, la Fundación Wallace entregó fondos a la Universidad de Minnesota y a la Universidad de Toronto para la realización de un estudio longitudinal a gran escala cuyo objetivo era analizar dos temas claves:

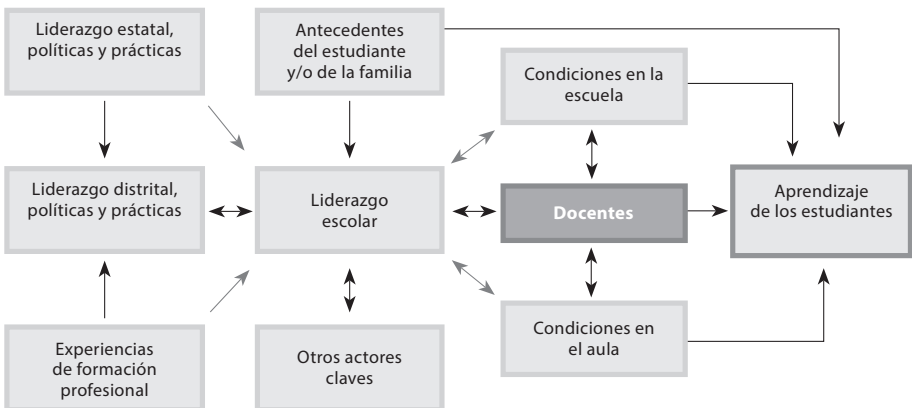
- ¿De qué forma influyen los líderes educacionales sobre los aprendizajes estudiantiles?
- ¿Qué patrones de liderazgo, de los docentes, directores y personal del distrito escolar, influyen sobre *la calidad de la instrucción y los aprendizajes estudiantiles*?

El estudio, que era amplio y complejo, se valió de literatura existente sobre liderazgo escolar para desarrollar un marco general que permitiera examinar estos temas, tal como se aprecia en el Gráfico 1.

Iniciado en diciembre de 2004, este proyecto utilizó una combinación de metodologías para lograr una mayor comprensión sobre el liderazgo escolar exitoso y en cómo éste puede influir sobre la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas. El diseño de la investigación contemplaba la recolección de datos al inicio y al final de los cinco años de trabajo, con tres rondas de recolección de datos cualitativos durante la investigación. Las encuestas de docentes y directivos, junto con información demográfica y sobre logros escolares proporcionadas por el distrito o el estado constituían datos generalizables.

El diseño de la muestra incluía a personas encuestadas en 180 escuelas, ubicadas en 45 distritos que, a su vez, forman parte de nueve estados. Escogidos de manera aleatoria, estos estados pertenecientes a los cuatro cuadrantes de los Estados Unidos, se caracterizan por diferencias significativas, dentro de un país muy grande y diverso (Louis, Febey, & Gordon, 2015). Los distritos y las escuelas fueron seleccionados de manera aleatoria dentro de los estados; la muestra fue

Gráfico 1: Fuente de ideas sobre liderazgo en la educación



estaticada para reflejar la variación en el tamaño de la organización, situación socioeconómica y trayectorias de desempeño escolar en los tres a cinco años previos a la recolección de datos. La muestra cuantitativa incluía 157 escuelas y a sus docentes y directivos escolares que representaban a las escuelas primaria y secundaria en partes iguales. Este artículo se basa principalmente en el análisis de datos de la encuesta. Sin embargo, la interpretación de los resultados cuantitativos está influenciada por el extenso análisis del estudio de caso que era parte de la investigación y de sus conclusiones.

Cada una de las encuestas contenía ciertas preguntas de instrumentos ya existentes, así como nuevos ítems. Todas las variables actitudinales fueron medidas con escalas de Likert de seis puntos. Los instrumentos fueron probados en terreno con los docentes y las reuniones con los encuestados sirvieron para modificar la formulación de las preguntas, a fin de mejorar su claridad. Los instrumentos finales fueron enviados a las escuelas y, por lo general, completados por todos los docentes durante una reunión del personal de la escuela. Cada encuesta venía acompañada de un sobre en blanco, a fin de asegurar que nadie tuviera acceso a las respuestas de los docentes.

El método de manejo de la encuesta, que consistió en completar cuestionarios durante reuniones docentes, hizo que fuera difícil obtener una tasa de respuesta exacta, debido en gran medida a la no disponibilidad de listas completas del personal en cada establecimiento. Sin embargo, por el método empleado, era más probable obtener un gran volumen de encuestas (presumiblemente una tasa de respuesta alta dentro de una escuela) o ninguna. Un par de escuelas que participaron en 2005 y 2006, se retiraron en 2007 y fueron sustituidas por otras. Cada uno de los distritos y de las escuelas participantes en el estudio de caso (18 distritos y 36 escuelas) fue visitado en tres oportunidades durante el transcurso del proyecto.

Un resumen general del proyecto se publicó como informe, el que fue revisado y vuelto a publicar como libro hace unos años (Leithwood & Louis, 2011; Louis, Leithwood, Wahlstrom, Anderson, & Michlin, 2010). Al igual que con muchos otros grandes proyectos, la publicación del libro supuso una pausa en la búsqueda de respuestas a las interrogantes de interés para los investigadores y profesionales

de la educación. Este artículo se basa en capítulos que formaron parte de publicaciones anteriores y en trabajos que se desarrollaron con posterioridad, entre ellos algunos que aún están en proceso. Esto explica que muchos de los hallazgos claves que explico a continuación, no figuraran como tales en el informe o libro anterior.

Hallazgo clave 1: No a la compartimentación y necesidad de un liderazgo integrador

Existe un creciente interés tanto en la literatura sobre liderazgo en general como en la literatura sobre liderazgo educativo, respecto de lo que se ha venido a denominar como “liderazgo integrador” (Crosby & Bryson, 2010; Moos & Huber, 2007). El liderazgo integrador se basa en la colaboración, en particular en la colaboración entre fronteras que normalmente crean compartimentos. Entre otros, las diferencias entre las escuelas y las agencias comunitarias o el hecho de que los docentes y los administrativos suelen considerar que tienen trabajos muy distintos u organizaciones públicas y privadas (Morse, 2010).³ De acuerdo a Crosby y Bryson (2010), el rasgo distintivo del liderazgo integrador es “abarcar diferentes niveles, sectores y culturas para ayudar a grupos diversos a solucionar los problemas públicos compartidos más difíciles” (p 205). En términos sencillos, los líderes educativos integradores son agentes que vinculan elementos dentro de la escuela o entre la escuela y otros grupos para crear conexiones, subsanar diferencias y, por esa vía, brindar un mejor acceso a nuevas ideas y posibilidades.

Haciendo referencia al dilema de Sarason (1996) del poder en las escuelas, los líderes integradores tienden a ignorar el poder para centrarse en el objetivo de la mejora y en la importancia de escuelas fundadas en las relaciones.⁴ Las barreras –ya sea entre los profesores de biología y los de lenguaje o entre los apoderados y la escuela– son un obstáculo para que las escuelas imaginen nuevas formas de hacer las cosas. El liderazgo integrador requiere la voluntad de asumir algunos

3. El término “liderazgo integrador” a veces también se utiliza cuando los autores están desarrollando un “gran marco conceptual” para estudiar líderes que combinan modelos desarrollados a partir de diferentes disciplinas (Chemers, 1997).

4. La importancia de las relaciones como base para organizarse se sustenta en amplias investigaciones que utilizan un marco psicológico positivo (Murphy & Louis, en preparación).

riesgos para beneficiar a los estudiantes. También tiende a ampliar la esfera de influencia de diferentes actores interesados en los resultados de la escolarización. De esta forma, en lugar de asumir por ejemplo, que los “padres saben mejor” o que “nuestros socios de los servicios juveniles se harán cargo del problema”, el líder integrador asume que detectar y solucionar un problema puede requerir insumos de muchas personas, que tienen diferentes tipos de conocimientos y de recursos.

Uno de los hallazgos que surge de la información obtenida en nuestros estudios de casos desarrollados a lo largo de varios años, es que el liderazgo integrador es particularmente efectivo para asegurar que haya un enfoque escolar integral en las iniciativas de mejora. En las escuelas menos efectivas o “estancadas” de nuestro estudio (Rosenholtz, 1991), observamos desde una fase muy temprana que, pese a la creciente presión por una rendición de cuentas basada en pruebas escolares⁵, algunos directores y distritos ponían el acento en iniciativas profundas de mejora que afectaban a todas las escuelas y todos los niveles, mientras que otros se preocupaban de mejorar el desempeño de los estudiantes en función de los niveles y temas que eran evaluados. Las escuelas y los distritos con un enfoque más amplio para cambiar tendían a estimular a los directores y los docentes para que desarrollaran un claro sentido de cómo iban a avanzar conjuntamente (Louis & Robinson, 2012). Wahlstrom (2011) analizó la forma en que los docentes, tanto en las encuestas como en las entrevistas, describieron el liderazgo para la mejora en sus escuelas y llegó a tres conclusiones importantes:

1. que los directores que eran percibidos por sus docentes como líderes pedagógicos efectivos eran capaces de describir, de manera integral, los temas pedagógicos que enfrentaban sus escuelas.
2. que estaban activamente comprometidos con todos los enseñantes en los temas pedagógicos.
3. que empoderaban a los docentes para que asumieran responsabilidades en la mejora (pp. 77-79).

5. Nuestro estudio comenzó en los primeros años de la Ley “Ni un niño rezagado” que requería que los estados evaluaran a los estudiantes a través de pruebas anuales en diferentes niveles escolares. Nuestros datos relativos al desempeño de los estudiantes en el estudio provinieron de las pruebas estatales obligatorias.

Esto significa para los líderes escolares que una práctica efectiva debe poner el acento en el comportamiento, no en los atributos del líder. Asimismo debe enfocarse en las acciones que puedan vincularse con un resultado que esté directamente relacionado con un bien social (en este caso, una mejor enseñanza), y que sea, por lo tanto, relevante para diseñar, proporcionar y evaluar una mejora escolar significativa para sus colegas. Louis & Robinson (2012) hallaron que los directores pedagógicamente efectivos eran también particularmente efectivos al trabajar con sus distritos y eran capaces de negociar “espacio” para llevar adelante agendas que eran especialmente motivadoras para sus docentes.

No fuimos los primeros en destacar la importancia de un foco integral de la escuela (Felner et al., 2001; Johnson, Kahle, & Fargo, 2007), pero muchos de los estudios anteriores se centraban en la implementación de programas especializados (sobre alfabetismo o acoso) en toda la escuela, en lugar de alinear a los docentes y estudiantes tras objetivos de mejora más amplios. Un estudio longitudinal sobre reformas realizadas a nivel de toda la escuela, concluye que el liderazgo adaptativo es esencial para mantener y sostener el impulso, a medida que cambian las capacidades y las relaciones internas (Li, 2017). Otros estudios sugieren que replicar programas integrales en un gran número de escuelas requiere de una “magia especial”, considerando que se opera bajo una fuerte presión pública, una gran ansiedad de los educadores y un miedo latente al fracaso (Berends, Bodilly, & Kirby, 2002). A continuación me referiré a uno de los elementos de esa magia.

Hallazgo clave 2: La magia de la comunidad profesional

El mensaje “No a la compartimentación”, asume que todas las personas en la escuela se incorporen a la reflexión sobre la mejora. Esto va en contra de una de las características tradicionales de las escuelas en muchos países, a saber, que los docentes realizan en gran medida su trabajo de manera aislada. Los estudiosos del tema en los Estados Unidos, han señalado que el aislamiento de los docentes constituye una de las características de la cultura escolar que dificulta el cambio (Lortie, 2002; Sarason, 1990, 1996). Existe cierta evidencia

en el sentido de que los países latinoamericanos no están inmunes a este problema. Por ejemplo, la reciente encuesta TALIS (*Teaching and Learning International*) 2013 de la OCDE, sugiere que Chile y México (los únicos países latinoamericanos participantes), están por debajo del promedio de la OCDE en lo que respecta al número de docentes que ejercen como mentores para otros docentes o que han tenido un mentor y participan en actividades de formación docente.⁶ A pesar de que una encuesta con pocos elementos no prueba nada, sugiere que el aislamiento de los docentes puede ser un problema en América Latina.

El marco general del estudio “Vinculando el liderazgo con los aprendizajes”, asumió que el estudio de las condiciones escolares (véase el Gráfico 1) implicaba observar de manera más detenida el trabajo de los docentes. En particular, la forma en que los líderes podían reducir su aislamiento y desarrollar una comunidad profesional y un liderazgo docente. En mis primeros trabajos, vinculé la comunidad profesional y el liderazgo docente con los aprendizajes de los estudiantes a través de una muestra de escuelas muy innovadoras (Louis & Marks, 1998; Louis, Marks, & Kruse, 1996; Marks & Louis, 1997). Si nos atenemos a su definición (y medición), el concepto de comunidad profesional es muy similar a la idea de “comunidades de práctica” (Wenger, 1998), pero está mucho más claramente centrado en el reforzamiento del profesionalismo educacional que se caracteriza por una base de conocimiento técnico, capacitación institucionalizada, algo de control sobre las condiciones del trabajo profesional y una fuerte orientación al servicio al cliente (Larson, 1978). Estas son algunas de las características de una comunidad profesional basada en la escuela, presentadas por orden de importancia según la frecuencia con que se encuentran en las escuelas de los Estados Unidos:

- 1. Normas y valores compartidos:** La presencia de claras normas de comportamiento, con un fundamento ético y moralmente vinculantes.

6. Estos fueron calculados utilizando la base de datos interactiva de la OCDE <http://gpseducation.oecd.org/IndicatorExplorer>. Es importante también destacar que tanto los docentes chilenos como los mexicanos tienen un sentido más marcado de la eficacia, en términos de brindar apoyo a los estudiantes y, también, una satisfacción laboral levemente mayor. Ambos elementos se asocian, en muchos estudios, con el desempeño (Murphy & Louis, en preparación).

2. **Un foco colectivo en el aprendizaje de los estudiantes:** los educadores ponen el acento en la importancia de comprender cuán bien están aprendiendo los estudiantes en lugar de concentrarse en su práctica docente. Hay un esfuerzo colectivo por evaluar los aprendizajes de los estudiantes más allá de las pruebas estándares.
3. **Colaboración:** Los profesionales en la escuela trabajan conjuntamente para desarrollar nuevos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que reflejen sus valores compartidos.
4. **Diálogo reflexivo:** Los educadores entablan conversaciones profundas sobre sus prácticas, problematizándolas.
5. **Prácticas “desprivatizadas”:** Los educadores visitan las aulas de sus colegas para aprender a través de la observación y brindar ideas para un diálogo y un desarrollo reflexivos (Kruse, Louis, & Bryk, 1995).

La comunidad profesional no debe confundirse con el término análogo “comunidades profesionales de aprendizaje”, por varias razones (Louis, 2007). En Estados Unidos, por lo general, las comunidades profesionales de aprendizaje son iniciadas como un cambio en la estructura de la escuela para brindarles oportunidades a los docentes de desarrollar su foco colectivo en el aprendizaje, la colaboración y la reflexión. Como tales, representan una *aspiración* al colectivismo docente que rompe con la compartimentación tradicional de los docentes en sus aulas. Sin embargo, estas innovaciones estructurales no siempre son exitosas, especialmente cuando los docentes son asignados a equipos y cuando los líderes escolares son responsables de determinar los “problemas de las prácticas”. La comunidad profesional, tal como se concibe en nuestro estudio, refleja niveles reales de comportamiento docente, ya sea en un equipo formal o en un entorno informal.

Nuestro estudio afirma algo que fue comprobado en varias investigaciones anteriores de menor escala (Langer, 2000; Lomos, Hofman, & Bosker, 2011; Louis & Marks, 1998; Newmann, Marks, & Gamoran, 1996): mientras más alto es el nivel de comunidad profesional experimentado por los docentes, mayor la probabilidad de que demuestren prácticas de enseñanza más efectivas (Wahlstrom & Louis, 2008) y que califiquen como positivo el clima académico

en sus lugares de trabajo (Louis & Lee, 2016). Lo más importante de este hallazgo es que las estrategias de enseñanza consideradas como más efectivas eran aquellas que combinaban elementos de instrucción directa, que asume la existencia de una relación de poder tradicional entre el docente y el alumno, y la instrucción constructivista, que postula que los estudiantes tienen cierta responsabilidad en definir y asegurar un aprendizaje efectivo, (Wahlstrom and Louis, 2008). El análisis de Newmann et al (1996) sugiere que esto también refleja la experiencia de los estudiantes en entornos de apoyo en el aula.

Hallazgo clave 3: El liderazgo genera culturas escolares productivas

Más importante para el tema de este artículo, nuestros hallazgos sugieren que las percepciones de los docentes sobre el liderazgo de sus directores se asocian fuertemente con la presencia de mayores niveles de comunidad profesional y con la calidad de su enseñanza. También observamos que la influencia de los directores sobre la comunidad profesional les permitía tener un impacto (indirecto) claro y estadísticamente significativo sobre el aprendizaje de los estudiantes (Louis, Dretzke, & Wahlstrom, 2010). En particular, los docentes indicaron que los directores que ejercían un liderazgo pedagógico más fuerte, realizaban mayores esfuerzos concertados para que los docentes tomaran decisiones claves en materia de mejora escolar, que aquellos que generaban un entorno que les brindaba mayor apoyo. Y como individuos, tenían también mayores probabilidades de experimentar relaciones profesionales sólidas con sus pares y colegas (Louis & Lee, 2016; Louis, Murphy, & Smylie, 2014; Wahlstrom & Louis, 2008). Más recientemente, el estudio también sugiere que los directores que establecen relaciones de mayor cuidado y más personalizadas con sus docentes, logran estimular un cuidado más generalizado con los estudiantes (Louis, Murphy, & Smylie, 2016).

¿Qué significa esto en la práctica? Las entrevistas personales realizadas tanto a directores como a docentes, sugieren que los directores que fortalecen la comunidad profesional entre los profesores actúan en forma específica:

- Observan las prácticas en el aula y formulan preguntas a los docentes que los llevan a pensar.

- Delegan “poder” a los docentes en materia de prioridades curriculares y prácticas escolares.
- Consultan a los docentes antes de tomar decisiones importantes; se aseguran que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de tener a los mejores docentes.
- Aprovechan las reuniones con el personal para hablar sobre equidad y aprendizaje, no sobre procedimientos; y le piden a todos los docentes que observen mutuamente sus prácticas en el aula.

En otras palabras, los docentes traducen los efectos de sus directores en comportamientos específicos más que en características generalizadas de personalidad. Más aun, los docentes que perciben en sus directores un cuidado personalizado son más proclives a establecer relaciones profesionales productivas con sus colegas.

El Gráfico 2 resume de qué formas los directores pueden afectar la experiencia de sus colegas y cómo esto se traduce en una mejor enseñanza. Lo que el esquema sugiere es doble. Por una parte, el liderazgo pedagógico, el liderazgo compartido y el cuidado demostrado por los docentes, son factores que permiten predecir la experiencia de los docentes en comunidades profesionales robustas, las que a su vez afectan la calidad de su docencia. Asimismo, el liderazgo pedagógico de un director tiene una importante relación con el énfasis de la escuela en brindarle incentivos a los estudiantes a fin de que se comprometan académicamente (presión) y al mismo tiempo brindarle respaldo a aquellos que van quedando rezagados o que tienen mayores dificultades en la escuela (apoyo). Estos elementos, a su vez, permiten predecir el desempeño relativo de las escuelas en las pruebas estándares de desempeño. Nuestros datos sugieren que el equilibrio entre presión y apoyo académico es particularmente importante en escuelas con un porcentaje más elevado de estudiantes de bajos ingresos, inmigrantes o pertenecientes a minorías (Lee & Louis, 2012).

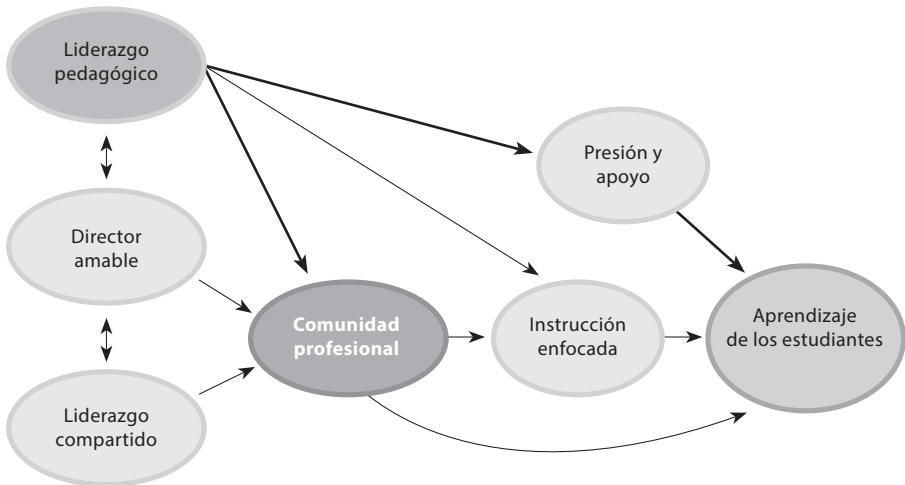
Pero existe evidencia adicional acerca de comportamientos integradores de líderes escolares efectivos que pueden afectar las mejoras en la escuela. Esto implica una comprensión más detallada de la forma en que líderes escolares moldean la relación que tiene la escuela con nuevas ideas y conocimientos. Un enfoque que

ha adquirido especial fuerza en la investigación educacional en los últimos años es el del aprendizaje organizacional. Está implícito en la idea de las comunidades profesionales de aprendizaje, que apuntan a la importancia de obtener y utilizar información que permita mejorar las prácticas imperantes en una escuela.

Algunos autores han sugerido que las comunidades profesionales tienen más probabilidades de desarrollarse cuando los docentes interactúan de manera seria con información obtenida a través de la formación docente, los grupos de lectura o la investigación-acción (Louis & Leithwood, 1998; Schön, 1987; Scribner, Cockrell, Cockrell, & Valentine, 1999; Scribner, Hager, & Warn, 2002). Lo que sucede en las conversaciones entre docentes sobre su práctica puede ser irrelevante si no está sustentado por una búsqueda de información que estimule las discusiones sobre cambio incremental.

Se puede estimular el aprendizaje organizacional de muchas maneras, por ejemplo preguntando, “¿cuántos docentes en esta escuela muestran iniciativa para identificar y resolver problemas?”, “¿cuántos docentes en esta escuela buscan y se interiorizan sobre hallazgos recientes en investigación educativa?”, “¿cuántos

Gráfico 2: Principales efectos sobre el aprendizaje de los estudiantes



docentes en esta escuela comparten hallazgos recientes en educación con sus colegas?”, “¿discutió usted lo que ha aprendido en su formación docente con otras personas?”, “¿ha experimentado nuevas ideas en su clase?”.

Al igual que otras personas que han estudiado el aprendizaje y la cultura docente, hemos comprobado que cuando los docentes indican que están insertos en comunidades profesionales, también señalan que ellos y sus colegas están buscando, discutiendo, evaluando y tratando de utilizar nuevas ideas, y son más proclives a desarrollar prácticas docentes efectivas y lograr un mayor aprendizaje escolar (Louis and Lee, 2016). Esto representa la voluntad de “asumir riesgos” en la práctica que son claves para crear una comunidad profesional que aprenda y consolide la mejora permanente. Nuestra investigación indica que las escuelas con una cultura de aprendizaje organizacional ponen el acento tanto en la colaboración como en la adaptación:

- Una *cultura de la colaboración* promueve intercambios y vínculos potentes y de mutuo refuerzo entre los docentes, los departamentos y las políticas, los procedimientos, los estándares y las tareas diseñadas para promover el trabajo en equipo y la camaradería. Los docentes se perciben a sí mismos como “líderes” y “propietarios” de la cultura más que como empleados.
- Una *cultura adaptativa* implica un monitoreo activo del entorno (por lo general, por parte del líder escolar), de las políticas y prácticas que sustentan la capacidad de la escuela para responder a oportunidades y evitar amenazas. Los docentes y los líderes invitan de manera activa a la comunidad y a los padres y miembros a asumir riesgos experimentando con nuevas prácticas.

Hallazgo clave 4: Las autoridades educativas locales marcan la diferencia

El estudio encontró que las autoridades educativas locales (distritos, en los Estados Unidos, municipios, en muchos otros países) juegan roles claves en materia de liderazgo integrador. Muy a menudo se le atribuye a las agencias locales una responsabilidad particular en el monitoreo y el cumplimiento de directivas para asegurar calidad y, en sistemas muy descentralizados como los de Estados Unidos, la responsabilidad de establecer metas de mejora para

las escuelas y distribuir recursos para cumplir con dichas metas (DuFour & Fullan, 2013; Marsh, Strunk, & Bush, 2013). Lamentablemente, existe poca evidencia respecto de la efectividad de las estrategias de reforma sistémica enfocadas en las agencias locales. Por el contrario, nuestro estudio se centró en los comportamientos de los líderes a nivel distrital, en lugar de evaluar las iniciativas de reformas sistémicas y descubrimos que varios eran particularmente importantes para promover el desarrollo de las escuelas y de los estudiantes.

En primer lugar, los distritos jugaron un rol clave en materia de liderazgo integrador desarrollando políticas y expectativas relacionadas con el involucramiento de la comunidad y de los padres a nivel de la escuela (Gordon, 2010; Gordon & Louis, 2011). En aquellos distritos donde no había políticas o expectativas específicas, el involucramiento de la comunidad y de los padres era nulo o escaso (según lo informado por los líderes escolares). Esto es importante porque algunos análisis adicionales mostraron que el involucramiento de los padres y madres era significativo en las escuelas donde los directivos escolares y los docentes mostraban altos niveles de liderazgo compartido (según lo informado por los profesores), y donde los directores percibían un gran involucramiento de los padres. En nuestro estudio (al igual que en otros) el involucramiento de los padres se asociaba con los aprendizajes estudiantiles. Por otra parte, estudios desarrollados en Chile y México indican que el involucramiento de los padres puede ser determinante para generar un capital social positivo en la comunidad (Madrid, 2016; Schalla, 2015).

En suma, cuando las agencias locales generan expectativas para el involucramiento, es más probable que este suceda. Y cuando ocurre, los directores y los docentes están más involucrados con los padres, madres y apoderados, en tanto los estudiantes, aparentemente responden a las expectativas conjuntas transmitidas por los adultos que forman parte de sus vidas (Gordon & Louis, 2009; Madrid, 2016; Schalla, 2015).

Sin embargo, en el estudio sobre los Estados Unidos, las acciones de los distritos eran también claves para el trabajo de los líderes en otros aspectos. Los distritos que ayudan a que los líderes escolares se sientan más eficaces en materia de mejora escolar, tienen efectos positivos sobre las condiciones de la escuela y los aprendizajes estudiantiles (Leithwood and Louis, 2011, p. 116). En tanto,

los líderes escolares que perciben que están trabajando en colaboración con el personal del distrito, otros directores y docentes en sus escuelas, se sienten más confiados en su liderazgo, más proclives a involucrar a terceros y tienen más probabilidad de liderar escuelas efectivas (Leithwood and Louis, 2011, pp23-24). Este hallazgo es corroborado por otros estudios de redes locales de educadores (Finnigan, Daly, & Che, 2013).

Nuestros estudios de caso sugirieron que las agencias locales podrían ser una fuente de presión para los directores, cuando establecían metas y evaluaban el desempeño del directivo escolar sobre la base de mejoras en los puntajes de las pruebas estandarizadas. Al mismo tiempo, podía ser también una fuente de apoyo, al brindarles oportunidades de formación profesional, mentoreo y al crear redes de directores dentro de los distritos en las que estos pudieran discutir los problemas comunes que enfrentaban sus escuelas. Examinando la intersección de presión y apoyo en los directores y hallamos que *la presión sin apoyo puede tener efectos negativos sobre la eficacia colectiva de los directores y reducir el carácter compartido y pedagógico del comportamiento de los directivos*. Análisis posteriores de nuestros datos indicaron que los directivos escolares que señalaron formar parte de redes de líderes escolares municipales –esencialmente, líderes de comunidades profesionales– tenían más probabilidades de ser percibidos como líderes pedagógicos por sus docentes (Lee, Louis, & Anderson, 2012).

Asimismo, a pesar de que no pudimos determinar los temas abordados por los directores en sus conversaciones en las redes, parece evidente que esas discusiones los ayudaban a centrarse en los comportamientos que los docentes consideraban más importantes: visitar sus salas de clases y formular preguntas sobre pedagogía, plantear temas sobre enseñanza en las reuniones de personal y apoyar la innovación para el aprendizaje. También resultó patente, que los directores que participaban en las comunidades profesionales de aprendizaje con otros directores, eran más proclives a robustecer las comunidades profesionales dentro de sus escuelas (Lee et al., 2012).

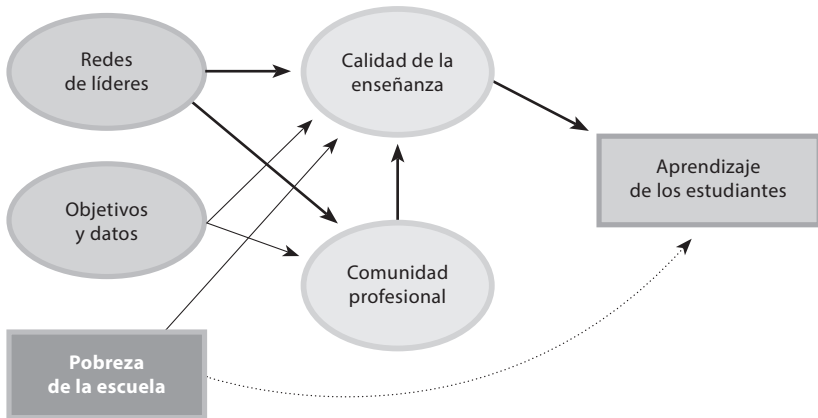
En el Gráfico 3 se resumen los factores educacionales que consideramos más importantes para apoyar y sostener un comportamiento de liderazgo sólido en las escuelas. Asimismo, se destaca nuevamente que las agencias locales pueden tener un rol positivo para generar expectativas relacionadas con la mejora escolar si estas

vienen acompañadas de la creación de un entorno de colaboración y apoyo para el aprendizaje del liderazgo escolar. Hay que advertir, eso sí, que esto no sucedió con la mayoría de las autoridades educativas locales, ni fue experimentado por la mayoría de los directivos escolares. Solo algunos distritos estadounidenses cuentan con un sistema de formación profesional para los docentes, escasos directores tienen un contacto regular con un mentor/*coach* y solo la mitad de los directivos escolares concuerdan que los líderes de distrito les brindan asistencia para ser mejores líderes pedagógicos en sus escuelas. En otras palabras, la falta de claridad acerca del rol de las autoridades educativas –o incluso las autoridades nacionales– sigue siendo un fenómeno común en los Estados Unidos y, sospecho, también en otros países.

Discusión

Nuestro estudio, que hoy por hoy constituye la más amplia investigación sobre liderazgo para el aprendizaje en los Estados Unidos, no responde a todas las interrogantes que pudieran existir sobre los efectos del liderazgo escolar y sigue planteando preguntas que no pueden ser respondidas del todo con los datos disponibles. Más aun, este breve artículo no incorpora la totalidad de los

Gráfico 3: Comunidad profesional para los directores



hallazgos que surgieron del estudio; preferimos centrarnos en aquellos que tienen una aplicación potencial en los países latinoamericanos. Sin embargo, pese a las limitaciones, se pueden extraer algunas conclusiones. Los puntos que he enunciado pueden ser particularmente relevantes para el creciente interés en la investigación sobre el liderazgo escolar en América Latina, donde la atención al tema ha sido limitada, con la excepción de Chile, Brasil y México (Flessa, Bramwell, Fernandez & Weinstein, 2017). Sin embargo, como he procurado centrarme en hallazgos que son relevantes para los investigadores y los líderes escolares que no desean esperar a que surja un nuevo marco general de política, también hay implicancias para las prácticas. En particular, los investigadores tienen un rol potencial como “intermediarios” cuyos trabajos les permiten abogar por la aplicación de los hallazgos de investigación en los entornos de práctica profesional (Huberman, 1990; Honig, 2017).

Los resultados sugieren que la senda futura en la investigación sobre efectividad de las escuelas no debería estar necesariamente guiada por un foco exclusivo en los docentes. Los docentes son claramente importantes, pero la calidad de su trabajo no está solo moldeada por su formación sino también por las condiciones sociales que enfrentan en una escuela. Estas están sobre todo sustentadas en la comunidad profesional o en las relaciones estimulantes que desarrollan con otros docentes que crean entornos individuales y colectivos efectivos de aprendizaje fin de promover el cambio. Nuestro estudio sugiere que los líderes tienen un impacto significativo en la posibilidad de que existan entornos apoyadores y desafiantes para los docentes. De esta forma, los líderes escolares:

- ...inciden en las relaciones de trabajo e, indirectamente, en los resultados escolares (*liderazgo pedagógico*).
- ...cuando la influencia es compartida con los docentes, promueven relaciones de trabajo más fuertes con los docentes (*liderazgo compartido o distribuido*).
- ...crean una cultura de apoyo para los docentes que se traduce en apoyo al trabajo académico de los estudiantes (*cuidado*).

En otras palabras, los líderes escolares moldean la cultura escolar para que sus miembros puedan ser más productivos y estén más satisfechos.

Las autoridades educativas locales tienen un impacto más limitado sobre los docentes, salvo en circunstancias inusuales donde existe una formación docente vinculada con el trabajo que es de alta calidad (Desimone, 2011). A pesar de que muchos distritos estadounidenses se han sumado a la causa de desarrollar nuevos roles para los *coaches* pedagógicos, como un componente de las iniciativas para influir sobre la calidad de la docencia, son pocos los estudios que demuestran un impacto sobre el desempeño de los programas de *coaching* y no existen análisis de costo-beneficio. En suma, en este momento las autoridades educativas locales parecen representar la opción de menor costo para mejorar el liderazgo escolar.

No disponemos de muchos datos respecto de cómo los distritos pueden marcar una diferencia, pero resulta evidente la importancia de crear entornos en los cuales se discutan las ideas sobre mejora del liderazgo, especialmente lo que se refiere al mejoramiento pedagógico.

Volviendo al desafío de Sarason, que se centra en la necesidad de cambiar la cultura de las relaciones de poder en las escuelas, si se pretende lograr alguna mejora real, el estudio estadounidense solo entrega unos elementos superficiales. Sin embargo, aporta algunas claves. Este resumen sugiere que son mayores las posibilidades de mejora escolar en aquellos entornos donde las barreras conscientes entre docentes, entre directivos y docentes, entre escuelas y comunidades y entre autoridades locales y escuelas, son cuestionadas. No sabemos a partir de esta investigación si las relaciones integradoras que crean nuevas culturas de trabajo cambiarán la forma en que los docentes piensan acerca de su “responsabilidad” para manejar el aprendizaje de un menor. Sin embargo, nuestro estudio sugiere que los profesores que operan en una comunidad profesional cercana tienen más probabilidades de enseñar en la medida que le confieran más poder a los estudiantes, por la vía de incorporar estrategias constructivistas y tienen más probabilidades de asumir la responsabilidad de asegurar que se atiendan las necesidades de los estudiantes con mayor desventaja. En otras palabras, cambiar la cultura de las relaciones entre los adultos, tanto profesionales como miembros de la comunidad, puede cambiar la forma en que los docentes reflexionan sobre sus responsabilidades en la sala de clases.

En el contexto de un llamado generalizado a la rendición de cuentas de las escuelas, nuestros estudios encontraron que los profesionales de la educación en todos los niveles podían, bajo las circunstancias apropiadas, seguir enfocándose en la mejora organizacional de más largo plazo. Esto es, en el aprendizaje y la mejora continua, en lugar de solo pensar en la siguiente ronda de resultados de pruebas estatales o internacionales.

Puesto que la composición social de las escuelas está cambiando de manera acelerada en la mayoría de los países, el hecho de que estos resultados fueran hallados tanto en escuelas más pobres y diversas, como en los establecimientos escolares más aventajados abre espacio para el optimismo. No necesitamos asumir que una mayor diversidad se traducirá en escuelas y comunidades fragmentadas, aun cuando seguirá planteando desafíos que los directivos receptivos y los docentes comprometidos y profesionales tendrán que enfrentar con energía. También cabe esperar que la vida profesional de los docentes pueda mejorar, no con el despliegue de nuevos edificios y tecnología de punta, sino a través de cambios en las relaciones sociales que alienten a cada miembro de una escuela a conectarse con otros, a través de los “nudos” de las tareas compartidas y las mejoras en las prácticas (Engeström, 2008).

Referencias bibliográficas

- Andrews, R., & Boyne, G. A. (2010). Capacity, leadership, and organizational performance: Testing the black box model of public management. *Public Administration Review*, 70(3), 443-454.
- Berends, M., Bodilly, S., & Kirby, S. N. (2002). Looking back over a decade of whole-school reform: The experience of New American Schools. *The Phi Delta Kappan*, 84(2), 168-175. doi:10.2307/20440301
- Chemers, M. (1997). *An integrative theory of leadership*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Chhokar, J. S., Brodbeck, F. C., & House, R. J. (2013). *Culture and leadership across the world: The GLOBE book of in-depth studies of 25 societies*: Routledge.
- Choudhary, A. I., Akhtar, S. A., & Zaheer, A. (2013). Impact of transformational and servant leadership on organizational performance: A comparative analysis. *Journal of Business Ethics*, 116(2), 433-440.
- Crosby, B. C., & Bryson, J. M. (2010). Integrative leadership and the creation and maintenance of cross-sector collaborations. *The Leadership Quarterly*, 21(2), 211-230. doi:10.1016/j.leaqua.2010.01.003
- Desimone, L. M. (2011). A primer on effective professional development. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 68-71.
- DuFour, R., & Fullan, M. (2013). *Cultures built to last: Systemic PLCs at work*: Solution Tree Press.
- Engeström, Y. (2008). *From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Felner, R. D., Favazza, A., Shim, M., Brand, S., Gu, K., & Noonan, N. (2001). Whole school improvement and restructuring as prevention and promotion: Lessons from STEP and the project on high performance learning communities. *Journal of School Psychology*, 39(2), 177-202. doi:http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00057-7

- Finnigan, K. S., Daly, A. J., & Che, J. (2013). Systemwide reform in districts under pressure: The role of social networks in defining, acquiring, using, and diffusing research evidence. *Journal of Educational Administration*, 51(4), 476-497.
- Firestone, W., & Louis, K. S. (2000). Schools as cultures. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration*. (2nd ed., pp. 297-322). San Francisco: Jossey Bass.
- Flessa, J., Bramwell, D., Fernandez, M., & Weinstein, J. (2017). School leadership in Latin America 2000–2016. *Educational Management Administration & Leadership*, 1741143217717277.
- Gordon, M. F. (2010). *Bringing parent and community engagement back into the education reform spotlight: A comparative case study*. (Ph.D.), University of Minnesota, Minneapolis, MN. (Dissertation Abstracts International-A 71/04)
- Gordon, M. F., & Louis, K. S. (2009). Linking parent and community involvement with student achievement: Comparing principal and teacher perceptions of stakeholder influence. *American Journal of Education*, 116(1), 1-31.
- Gordon, M. F., & Louis, K. S. (2011). How to harness family and community energy. In K. Leithwood & K. S. Louis (Eds.), *Linking leadership to student learning* (pp. 89-106). San Francisco: Jossey Bass.
- Harter, J. K., Schmidt, F. L., & Keyes, C. L. (2003). Well-being in the workplace and its relationship to business outcomes: A review of the Gallup studies. *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived*, 2, 205-224.
- Henales, L., & Edwards, B. (2002). Neo-liberalism and educational reform in Latin America. *Current Issues in Comparative Education*, 2(2), 120-129.
- Hofstede, G. (1980). Motivation, leadership, and organization: do American theories apply abroad? *Organizational dynamics*, 9(1), 42-63.
- Hofstede, G. (2001). *Cultures consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Honig, M. I., Venkateswaran, N., & McNeil, P. (2017). Research Use as Learning: The Case of Fundamental Change in School District Central Offices. *American Educational Research Journal*, 0002831217712466. (En línea).
- Huberman, M. (1990). Linkage between researchers and practitioners: A qualitative study. *American educational research journal*, 27(2), 363-391.
- Jack Lam, Y. L. (2005). School organizational structures: effects on teacher and student learning. *Journal of Educational Administration*, 43(4), 387-401.
- Johnson, C. C., Kahle, J. B., & Fargo, J. D. (2007). A study of the effect of sustained, whole-school professional development on student achievement in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(6), 775-786. doi:10.1002/tea.20149
- Kruse, S. D., Louis, K. S., & Bryk, A. (1995). An emerging framework for analyzing school-based professional community. In K. S. Louis & S. Kruse (Eds.), *Professionalism and community: perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Langer, J. A. (2000). Excellence in English in middle and high school: How teachers' professional lives support student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 397-439.
- Larson, M. S. (1978). *The rise of professionalism: A sociological analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Lee, M., & Louis, K. S. (2012). *Defining and measuring a strong school culture linked to student learning*. Paper presented at the American Educational Research Association, Vancouver, B.C.
- Lee, M., Louis, K. S., & Anderson, S. (2012). Local education authorities and student learning: The effects of policies and practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(2), 123-138.
- Leithwood, K., & Louis, K. S. (2011). *Linking leadership to student learning*. San Francisco: Jossey Bass.

- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influence student learning*. Retrieved from New York: <http://www.wallacefoundation.org/WF/KnowledgeCenter/KnowledgeTopics/EducationLeadership/HowLeadershipInfluencesStudentLearning.htm>
- Li, Y. Y. (2017). Processes and Dynamics Behind Whole-School Reform: Nine-Year Journeys of Four Primary Schools. *American Educational Research Journal*, 54(2), 279-324.
- Lomos, C., Hofman, R., & Bosker, R. (2011). *Validating the concept of professional community*. Artículo presentado ante la Asociación Estadounidense de Investigación en Educación, Nueva Orleans.
- Lortie, D. (2002). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Louis, K. S. (2007). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of school leadership*, 16, 477-487.
- Louis, K. S., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Resultados de la encuesta nacional realizada en los Estados Unidos *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336.
- Louis, K. S., Febey, K., & Gordon, M. F. (2015). Political cultures in education: Emerging perspectives. In B. S. Cooper, J. G. Cibulka, & L. D. Fusarelli (Eds.), *Handbook of educational politics and policy* (pp. 118-147). Nueva York: Routledge.
- Louis, K. S., & Lee, M. (2016). Teachers' capacity for organizational learning: The effects of school culture and context. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 534-556.
- Louis, K. S., & Lee, M. (2016). Exploring school cultures and contexts that shape organizational learning. *American Journal of Education*.
- Louis, K. S., & Leithwood, K. (1998). From organizational learning to professional learning communities. In K. Leithwood & K. S. Louis (Eds.), *Organizational learning in schools* (pp. 275-285). Lisse, NL: Swets and Zeitlinger.

- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K., Anderson, S. A., & Michlin, M. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings*. Consultado en: <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.pdf>
- Louis, K. S., & Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom? Teacher' work and student work in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106 (4), 532-575(4), 532-575.
- Louis, K. S., Marks, H. M., & Kruse, S. D. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757-798.
- Louis, K. S., Murphy, J., & Smylie, M. (2014). *Caring principals: An exploratory analysis*. Artículo presentado ante el Consejo Universitario para la Administración de la Educación, Washington, D.C.
- Louis, K. S., Murphy, J. F., & Smylie, M. (2016). Caring leadership in shools: Findings from exploratory analyses. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 1-37.
- Louis, K. S., & Robinson, V. (2012). External mandates and instructional leadership: Principals as mediating agents *Journal of Educational Administration*, 50(5), 629 - 665. doi:10.1108/09578231211249853
- Madrid, R. (2016). *Choosing by habitus: Multi-case study of families & schools in the context of school choice*. (Ph.D.), University of Minnesota, Minneapolis, MN. (1807951052)
- Marks, H. M., & Louis, K. S. (1997). Does teacher empowerment affect the classroom? The implications of teacher empowerment for instructional practice and student academic performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(3), 245-275.
- Marsh, J. A., Strunk, K. O., & Bush, S. (2013). Portfolio district reform meets school turnaround: Early implementation findings from the Los Angeles Public School Choice Initiative. *Journal of Educational Administration*, 51(4), 498-527.

- Milford, T., Ross, S. P., & Anderson, J. O. (2010). An opportunity to better understand schooling: The growing presence of PISA in the Americas. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8(3), 453-473.
- Moos, L., & Huber, S. (2007). School leadership, school effectiveness and school improvement: democratic and integrative leadership *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 579-596): Springer.
- Morse, R. S. (2010). Integrative public leadership: Catalyzing collaboration to create public value. *The Leadership Quarterly*, 21(2), 231-245. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.01.004
- Murphy, J., & Louis, K. S. (forthcoming). *Positive School Leadership*. New York: Teachers College Press.
- Newmann, F. M., Marks, H. M., & Gamoran, A. (1996). Authentic pedagogy and student performance. *American Journal of Education*, 104(4), 280-312. doi:10.2307/1085433
- Oplatka, I. (2004). The principalship in developing countries: Context, characteristics and reality. *Comparative Education*, 40(3), 427-448.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C., & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197-230. doi:10.1080/09243453.2014.885450
- Robey, D., & Rodríguez-Díaz, A. (1989). The organizational and cultural context of systems implementation: Case experience from Latin America. *Information & Management*, 17(4), 229-239.
- Rosenholtz, S. J. (1991). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Sarason, S. (1971). *The culture of the school and the problem of change* (1st ed.). Boston: Allyn and Bacon.

- Sarason, S. (1990). *The predictable failure of educational reform: Can we change course before it is too late?* San Francisco: Jossey Bass.
- Sarason, S. (1996). *Revisiting "The culture of the school and the problem of change"*. New York: Teachers College Press.
- Schalla, L. (2015). *Family-School Collaboration in Mexico: Perspectives of Teachers and Parents*. (Ed.D.), University of Minnesota, Minneapolis, MN. (1672741517)
- Scheerens, J. (2014). School, teaching, and system effectiveness: some comments on three state-of-the-art reviews. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 282-290. doi:10.1080/09243453.2014.885453.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Scribner, J., Cockrell, K. S., Cockrell, D. H., & Valentine, J. W. (1999). Creating professional communities in schools through organizational learning: An evaluation of a school improvement process. *Educational Administration Quarterly*, 35(1), 130-160.
- Scribner, J., Hager, D., & Warn, T. (2002). The paradox of professional community: Tales from two high schools *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 45-76.
- Toole, J., Louis, K. S., & Hargreaves, A. (1999). Rethinking school improvement. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration* (pp. 251-276). San Francisco: Jossey Bass.
- Tucker, P. D., & Stronge, J. H. (2005). *Linking teacher evaluation and student learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Vanlaar, G., Kyriakides, L., Panayiotou, A., Vandecandelaere, M., McMahan, L., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2016). Do the teacher and school factors of the dynamic model affect high-and low-achieving student groups to the same extent? a cross-country study. *Research Papers in Education*, 31(2), 183-211.
- Wahlstrom, K. (2011). An up-close view of instructional improvement. In K. Leithwood & K. S. Louis (Eds.), *Linking leadership to student learning* (pp. 68-86). San Francisco: Jossey Bass.

- Wahlstrom, K., & Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: The role of professional community, trust, efficacy and distributed responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 498-445.
- Weinstein, J. (2015). The Latin American school and the challenge of developing fraternity. *European Journal of Education*, 50(2), 131-133.
- Weinstein, J., & Hernández, M. (2016). Birth pains: emerging school leadership policies in eight school systems of Latin America. *International Journal of Leadership in Education*, 19(3), 241-263.
- Weinstein, J., Marfán, J., Horn, A., & Muñoz, G. (2016). Chile: School leadership challenged by double accountability towards schools. In J. Easley & P. Tulowitzki (Eds.), *International perspectives on challenges and possibilities for school leadership* (pp. 54-71). New York: Routledge.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar

Michael Fullan*

Dando cuenta del papel, incidencia y evolución del liderazgo escolar en los últimos años, el connotado académico canadiense, Michael Fullan centra su análisis en tres temáticas fundamentales: liderar los aprendizajes, crear coherencia y facilitar la tarea profesional docente. Desde esa óptica, el autor subraya la necesidad de hacer los mayores esfuerzos posibles por concentrar la función directiva en la mejora de las prácticas de enseñanza. Asimismo, insta a los directivos a ser facilitadores de la profesión docente, ejerciendo el rol de “orquestación” de los diferentes procesos de mejora pedagógica, fomentando la eficacia y colaboración efectiva de los docentes al interior de la escuela. Finalmente el autor entrega algunas recomendaciones para las políticas de fomento del liderazgo en Chile, a fin de multiplicar el impacto educativo de sus directivos escolares con foco en una mejora sistémica de la calidad.

Mucho se ha escrito acerca del rol del liderazgo, pero la mayoría de las veces se trata de textos de índole general y que carecen de utilidad en relación a las prácticas. Menos relevantes todavía para los directores escolares cuyo rol ha cambiado de manera drástica durante los últimos veinte años: de gestores se han transformado en visionarios, de líderes instruccionales en líderes para los aprendizajes, pero aun así no hay claridad respecto de las acciones concretas que deben realizar los directores.

* Investigador y profesor emérito del Ontario Institute for Studies in Education (OISE) de la Universidad de Toronto.

En los países en desarrollo la situación es aún más problemática ya que el director está sobre todo a cargo de “gestionar” la escuela y cuenta con escaso tiempo para liderar cambios de prácticas educativas. Esto se ve agravado por la tendencia a una mayor descentralización en el contexto de mayores expectativas en cuanto al rol clave que deben desempeñar los líderes escolares en las aspiraciones de una reforma educativa a nivel nacional.

Dada la ambigüedad del rol, la sobrecarga, la falta de preparación y las altas expectativas puestas en los directores, el desafío consiste en cómo avanzar. Si bien se trata de una tarea de enormes proporciones, la situación también es propicia para implementar cambios positivos y el rol del director podría cobrar una dimensión mucho más importante y atractiva en los próximos cinco años. Esto será incluso de mayor relevancia en América Latina donde las transformaciones en el ámbito de la educación se están llevando a cabo de manera dinámica, con un énfasis en la descentralización.

En este artículo mis esfuerzos van dirigidos a comprender el rol del líder escolar en su evolución. Abordo esta reflexión centrándome en los siguientes temas: liderar los aprendizajes, crear coherencia y facilitar la profesión docente.

Liderar los aprendizajes

En 2014 publiqué un libro cuyo título era *El Director: tres aspectos claves para maximizar el impacto*. Lo que me motivó a escribir dicho trabajo fue lo que percibí como una tendencia preocupante en relación al nuevo rol del director en los Estados Unidos. Los diseñadores de políticas se habían valido de un hallazgo resultante de la investigación que sugería que los directores debían ser “líderes para el aprendizaje”.

Interpretaron ese hallazgo como que los directores debían visitar las aulas, observar la enseñanza, brindar retroalimentación mediante listas de verificación que a menudo estaban vinculadas con la evaluación docente, y además, debían ser supervisados por personal del distrito para cerciorarse de que estaban desempeñando sus funciones en dichos ámbitos. A este fenómeno lo denominé “demencia de la microgestión”.

En mi opinión, no había suficientes horas en el día para desempeñar estas funciones y, por otra parte, me parecía que estas perjudicaban las relaciones entre el líder escolar y los docentes. Era necesario que los directores trabajaran de manera más cercana con los docentes, pero no de la forma propuesta ya que, en esencia, ello estaba minando la confianza.

Me propuse revisar a fondo los trabajos publicados al respecto. La investigadora neozelandesa Viviane Robinson (2011) realizó un examen exhaustivo de los estudios sobre las funciones del director que tienen un impacto positivo en los aprendizajes estudiantiles y halló cinco¹:

- Establecer objetivos y expectativas (0.42)
- Asignar recursos de manera estratégica (0.31)
- Asegurar una enseñanza de calidad (0.42)
- Liderar el aprendizaje y la formación docente (0.84)
- Asegurar un entorno ordenado y seguro (0.27)

Uno de los hallazgos de Robinson es que la efectividad no reside en la microgestión de la enseñanza, sino más bien en influir en las prácticas docentes de los profesores. Esto ya lo habíamos corroborado en nuestro propio trabajo con líderes escolares, documentando que, quienes “participaban como aprendices” con sus profesores, tenían un mayor impacto en la cultura escolar y en los docentes. Además, encontramos evidencia respecto a que los directores que adoptan este principio durante cuatro o cinco años mejoran en el desempeño de sus funciones y aprenden a ser más eficientes. En el libro que publiqué en 2014 denominé esta función *liderar los aprendizajes*.

Un segundo tema muy vinculado con el anterior evolucionó a partir del concepto de liderar los aprendizajes y se refiere a que, entre las funciones de los líderes, está también la de contribuir a formar nuevos líderes para el futuro. En la siguiente sección sobre la “coherencia”, analizaremos las culturas de colaboración. Además del impacto de dichas culturas, es necesario que los líderes escolares contribuyan a promover el liderazgo docente, creando así una reserva de futuros

1. El tamaño de los efectos se indica entre paréntesis; por sobre .40 indica una significación estadística.

líderes. Se trata de que los líderes escolares asuman su rol con dos objetivos en mente: lograr un impacto en los aprendizajes estudiantiles con los docentes y a través de los docentes; y contribuir a desarrollar y fomentar el liderazgo docente.

Una forma de abordar esta idea es que los líderes escolares desarrollen una cultura de colaboración durante sus años de permanencia en la escuela para que esta prosiga con dicho esfuerzo una vez que hayan abandonado su cargo. De este modo, los líderes escolares efectivos crean un impacto en el corto plazo y abonan el terreno para desarrollos futuros. Los líderes de los aprendizajes tienen un impacto a la vez inmediato y perdurable.

Crear coherencia

A medida que proseguíamos con nuestro trabajo a nivel del sistema escolar en los estados de Ontario y California así como en Australia y otros países, comenzamos a focalizarnos en el problema de la coherencia. Muchos sistemas contaban con un número excesivo de iniciativas (sobrecarga), carecían de políticas coordinadas (fragmentación) y la implementación de sus visiones en terreno estaba formulada en términos vagos (superficialidad). Como fruto de este trabajo empírico surgió un “marco de coherencia” que publicamos en 2016 (Fullan y Quinn) como puede apreciarse en el Gráfico 1.

Nos esforzamos por simplificar al máximo el cambio sistémico. Concebimos cuatro grandes elementos que interactúan entre sí: focalizarse en las metas, crear culturas de colaboración, profundizar los aprendizajes y reenfocar la rendición de cuentas. Focalizarse en las metas alude al imperativo moral de que todos los estudiantes aprendan; en este sentido, abarca tanto la equidad como la excelencia. Para que dichas metas apunten en alguna dirección, es vital que estén inspiradas en una cultura de colaboración: personas que trabajan en forma conjunta con una finalidad específica dentro de las escuelas y entre las escuelas, así como entre las escuelas y los municipios, y en relación a la política estatal.

Otro descubrimiento reciente es que es necesario que la pedagogía o docencia sea más atractiva y motivadora (en otras palabras, la escolaridad tradicional puede

Gráfico 1: Marco de coherencia.



resultar monótona y se requieren nuevas competencias). A esto lo denominamos “aprendizajes profundos”. Finalmente, consideramos que es necesario replantear la rendición de cuentas, dado que una rendición de cuentas de arriba hacia abajo con fines punitivos simplemente no funciona. La pregunta que surge es, ¿cuál es la alternativa? Richard Elmore (2004) ha sido quien mejor lo expresó hace más de una década: “La rendición de cuentas externa nunca será efectiva ni podrá compensar la ausencia de una rendición de cuentas interna”. La rendición de cuentas interna debe entenderse como responsabilidad individual y colectiva en la que el grupo rinde cuentas por su desempeño en forma transparente e interactúa con el sistema de rendición de cuentas externo.

Observamos que los grandes sistemas tienden a la sobrecarga y a la fragmentación –lo que algunos investigadores han denominado “la rotación de las políticas”. Por lo tanto, llegamos a la conclusión de que una de las funciones

más importantes de los líderes es “crear coherencia”. Al respecto, definimos la coherencia como “completa y únicamente subjetiva”, es decir: si no existe en la mente de las personas, no existe. Nuestra definición formal es que la coherencia es la “comprensión profunda y compartida de la naturaleza del trabajo”. Adoptamos una definición sencilla del sistema que incluye los niveles local, municipal y gubernamental. Incluso en los mejores momentos (cuando, por ejemplo, un gobierno parece estable) se producen constantes interrupciones: nuevas personas llegan o se van, cambian elementos del entorno y (con suerte) a las personas se les ocurren nuevas ideas.

Los líderes tienen que trabajar la coherencia dentro de cada nivel y entre cada uno de ellos. Pero en lo que respecta a los directivos escolares es fundamental que logren este objetivo porque trabajan en el ámbito de la acción, donde radica o del que depende el éxito. En una palabra: los directores deben ser capaces de crear coherencia.

En esta función, el director gestiona las dinámicas de focalizarse en las metas, cultivar la colaboración con un propósito determinado, establecer cuáles son las mejoras pedagógicas más propicias y reenfocar la dinámica de rendición de cuentas dentro de la escuela y en relación al sistema. Resulta obvio que “liderar los aprendizajes” y “crear coherencia” son dos elementos que deben ir de la mano.

Facilitador de la profesión docente

Las investigaciones sobre los factores que propician el éxito del sistema educativo indican que el elemento que más incide en dicho éxito es la calidad de la profesión docente. La pregunta clave es cómo un país puede desarrollar la calidad de la profesión docente.

Sabemos que en la actualidad América Latina está realizando grandes esfuerzos para alcanzar dicho objetivo ya que recién en esta última década los diseñadores de políticas le han dedicado una atención prioritaria al tema. La razón se debe a que consideran que la democracia y la calidad de la educación pública están interrelacionadas y forjan el camino para una mayor prosperidad económica.

En este capítulo no me será posible abordar los temas de cómo atraer y retener una fuerza docente de calidad; cómo mejorar la preparación de los docentes y el desarrollo profesional permanente a lo largo de la carrera, y otros conexos.

Sin embargo, asumiendo que los cambios en las políticas se están dando a nivel macro, es igualmente importante (incluso diría que de mayor importancia) lo que ocurre en la cultura cotidiana de la escuela, lo que nos lleva al fenómeno de la colaboración.

La historia de la profesión docente por lo general transcurre “detrás de la puerta del aula”, con enseñantes que trabajan en forma aislada. Durante las últimas dos décadas se ha realizado un esfuerzo para lograr una mayor colaboración, muchas veces bajo la rúbrica de “comunidades profesionales de aprendizaje”.

Varios de esos ejemplos han sido superficiales, lo que Andy Hargreaves denomina “colegialidad artificial”. La pregunta es entonces, ¿en qué se traduce una colaboración efectiva y cuál es el papel del líder escolar en relación a este tema?

Andy Hargreaves y yo ahondamos en el tema de la colaboración efectiva en dos publicaciones. Una de ellas lleva el título *Capital profesional*; la otra, *Rescatando la profesión*.

Desde nuestro punto de vista, la solución es ser mucho más específicos acerca de lo que significa la colaboración efectiva sin ser prescriptivos. Nuestro principal concepto es *capital*. El capital es un recurso que, al ser invertido, puede generar un valor adicional.

En ese contexto, identificamos tres tipos de capital: humano, social y decisional. El capital humano se refiere a la calidad de los individuos; el social apunta a la calidad del grupo y el decisional, al uso de la evidencia y al nivel de la opinión experta para analizar y optimizar el progreso.

Al parecer, el capital humano es el principal capital –y a veces el único– que se enfatiza en las políticas: cómo atraer, formar y retener a profesores de calidad en la profesión. Parece una tarea sencilla hasta que se comprende que tratar de atraer a los mejores *individuos* a la profesión no necesariamente mejora la cultura. Dicho de otra manera, la cultura absorbe a los nuevos profesores con mayor rapidez que lo que le toma al sistema producirlos.

Asimismo, contamos con considerable evidencia de que la colaboración focalizada es el factor de mayor impacto en la formación de los profesores y en los aprendizajes estudiantiles. La profesora del departamento de economía Carrie Leana (2011) de la Universidad de Pittsburg, lleva más de una década estudiando el capital social en las escuelas.

En sus investigaciones, suele trabajar con grandes muestras de más de 100 escuelas y mide tres cosas: el capital humano (en términos de las calificaciones individuales y la experiencia de los docentes), el capital social (mediante preguntas a los docentes como, por ejemplo, “¿en qué medida trabaja usted con otros profesores para mejorar los aprendizajes de todos los estudiantes en la escuela?”), y a través del rendimiento en matemáticas (comparando a los estudiantes al inicio y al final del año escolar).

Leana no analiza el capital decisional, tema al que volveré a referirme más adelante. En esencia, ella descubrió que las escuelas con mayor capital social tenían un mejor rendimiento estudiantil durante el transcurso de un año escolar. También halló que los profesores con un capital humano más bajo que trabajaban en escuelas con un capital social más alto, también mejoraban su desempeño.

Retomaremos el tema del capital más adelante, pero el punto es que cuando los docentes analizan los progresos de los estudiantes en forma conjunta y en base a los datos sólidos de que disponen, tienen un impacto aún mayor en los aprendizajes estudiantiles.

Volvamos al capital decisional, esto es, la capacidad de utilizar la evidencia y los datos para hacer un diagnóstico y emprender acciones para mejorar los aprendizajes. Es innegable que cada vez contamos con más datos que les permiten a los gobiernos tener más expectativas en cuanto al rendimiento estudiantil y que la creciente capacidad digital permite disponer de datos en forma cada vez más oportuna. Por lo tanto, es necesario que los directores adquieran un conocimiento más cabal del uso de estos datos en aras de una mejora escolar y, más concretamente, que trabajen en forma conjunta con los docentes para ampliar las capacidades de la escuela en este ámbito. En breve, es preciso que los directores lideren el desarrollo del capital profesional de la escuela.

John Hattie, experto mundial en liderazgo en relación al rol de la instrucción, analizó más de 100 prácticas pedagógicas en términos del tamaño de los efectos sobre el aprendizaje estudiantil. En una revisión de estas prácticas a la luz del trabajo conjunto de los docentes, Hattie (2015) concluyó que la “eficacia colectiva” destaca como el factor de mayor incidencia en los aprendizajes estudiantiles. La exhortación de Hattie es “conoce tu impacto”, puntualizando una vez más que el líder escolar es quien debe orquestar y liderar el desarrollo de la eficacia colectiva de los docentes.

Las implicancias para el rol del director como líder de los aprendizajes son evidentes. Si la función más importante del director consiste en contribuir a mejorar las prácticas de los profesores, su accionar más potente es influir (y participar en) el trabajo colectivo de los profesores, esto es, en lo directamente vinculado a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

En este breve capítulo me he esforzado por simplificar el tema de la función más importante del director para promover la mejora escolar. Finalmente, la respuesta se traduce en una constelación de tres factores interrelacionados: liderar los aprendizajes, crear coherencia y facilitar el desarrollo de la profesión docente. En la sección final abordo las condiciones necesarias para desarrollar la función del director en dicha orientación.

Implicaciones para las políticas y la práctica

Beatriz Pont (2017), de la dirección de la OCDE, ha liderado el tema del estudio del liderazgo durante la última década, llegando a la conclusión de que “en sí, el liderazgo escolar no ha sido una política prioritaria”. Es una conclusión muy reveladora ya que los países en desarrollo pueden abrigar la idea que los países occidentales les llevan una gran delantera en materia de políticas sobre liderazgo escolar. Sin embargo, no es así. Precisamente en meses recientes, Simon Breakspear y otros colegas (2017) acaban de presentar un análisis integral y algunas propuestas para focalizarse en el liderazgo escolar. Enuncian así el meollo del problema: “La capacidad esencial de los líderes es mejorar las capacidades de

los docentes”. Con estas palabras se refieren tanto a las capacidades individuales como colectivas. Luego, en las páginas restantes del libro se focalizan en “el quién, qué y cómo” del liderazgo. Breakspear et, al establecen cuatro principios básicos en los que basan su argumento:

Comprometerse profundamente con la profesión para que esta se transforme en una propiedad común. Tomar en cuenta el ‘sentido de agencia’ de los otros actores del sistema, creando así una cohesión compartida. Empezar de a poco, evaluar, expandir.

Facilitar el liderazgo elaborando políticas y condiciones facilitadoras.

Luego señalan, tal como lo hice antes, que este es un momento especialmente oportuno para desarrollar el liderazgo escolar porque el liderazgo apropiado para fomentar el aprendizaje podría traducirse en una notable diferencia en los aprendizajes estudiantiles.

En forma similar a lo que destacamos en nuestro trabajo, afirman que se requiere un enfoque sistémico, es decir, propiciar un liderazgo vinculado al plan de estudios, focalizarse en la enseñanza y el aprendizaje, en los recursos y las evaluaciones. También se debe tomar en consideración el reclutamiento permanente de líderes, una revisión de la descripción del cargo, criterios para el nombramiento, entre otros.

Los pasos siguientes en el caso de Chile deben ser específicos y focalizarse en un número sucinto de elementos claves. Puesto que desconozco el contexto en detalle, sugiero adoptar las siguientes medidas:

1. Revisar la actual descripción del cargo de director. Es probable que contenga algunas buenas ideas, pero también que las personas desconozcan o no se atengan a lo que se espera de ellas. En otras palabras, la descripción del cargo está probablemente obsoleta o carece de credibilidad.

2. Identificar un número reducido de expectativas de trabajo orientadas hacia los elementos cruciales en los que he venido insistiendo y focalizarse en ellas.

3. El mensaje central es que el foco debe estar puesto en los aprendizajes y que la función de los líderes consiste en facilitar la mejora de las prácticas de enseñanza. Para lograr este objetivo se requiere de equipos, o mejor aún, de culturas de colaboración.

4. Crear un número reducido de estándares en relación al rol del director (Australia nos brinda un buen ejemplo a seguir en AITSL, 2016).

5. Encontrar la forma de que algunas escuelas (idealmente en redes) busquen nuevas modalidades de trabajo en conjunto, a fin de que incorporen los principios que he identificado en este capítulo.

6. Integrar este trabajo con las nuevas orientaciones normativas del país respecto a fomentar una mayor equidad y excelencia en las escuelas. Chile debe seguir esforzándose por reducir las desigualdades entre las escuelas, valiéndose del liderazgo escolar y de la creación de capacidades docentes como principal vehículo para alcanzar el éxito.

En conclusión, se está gestando un nuevo consenso en cuanto a que el liderazgo escolar es un elemento esencial y que este es el momento para aprovecharlo en aras de una mejora sistémica.

Referencias bibliográficas

- Australian Institute for Teaching and School Leadership, AITSL (2016) *Principal Leadership Standards*. Melbourne: Autor.
- Breakspear, S., Peterson, E., Alfadala, A., & Khair, S. (2017) *Developing agile leaders of learning*. Abu Dhabi: WISE.
- Elmore, R. (2004) *School reform from the inside out*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Fullan, M. (2017) *Indelible leadership: Always leave them learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2016) *Bringing the profession back in: A call to action*. Oxford, OH: Learning Forward.
- Fullan, M. & Quinn, J. (2016) *Coherence: Putting the right drivers in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012) *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Nueva York: Teachers College Press.
- Hattie, J. (2015) *What works best in education: The politics of collaborative expertise*. Londres: Pearson.
- Leana, C. (2011) The missing link in school reform. *Stanford Social Innovation Review*. V. 9, No. 4, 30-35).
- Pont, B. (2017). The case of school leadership reform in comparative perspective. Artículo presentado en la reunión anual de la Asociación de Investigación en Educación.
- Robinson, V. (2011) *Student-centered leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Uso de datos en la promoción de la mejora escolar

Amanda Datnow, Universidad de California, San Diego*

Kim Schildkamp, Universidad de Twente**

Incentivar el uso de datos entre los docentes requiere de una acción directiva explícita. Lograrlo puede impactar significativamente en los procesos de mejoramiento. Estudios empíricos que ambas autoras han dirigido en sus respectivos países, les permite afirmar que, más allá de las marcadas diferencias entre sistemas educativos, existe un conjunto de prácticas directivas que favorecen un uso de datos que contribuye a la mejora. Entre ellas, el que los directivos den sentido y proyección al uso de información de diversos aspectos de la escuela por parte de los docentes, creando las condiciones organizacionales para que la utilización de datos, sea una práctica sistemática al interior de cada centro. Para ello, las autoras subrayan la importancia de la función directiva en cuanto a fomentar la estimulación intelectual de los docentes en torno al uso de datos y su aprovechamiento efectivo para la mejora escolar.

El uso de datos es un factor que puede conducir a la mejora escolar. Trabajar en comunidades profesionales de aprendizaje, como los equipos de datos, es una estrategia usual para implementar el uso de información en las escuelas. El liderazgo es esencial para el funcionamiento de estos equipos; por ende, es preciso contar con mayor información sobre las conductas de liderazgo requeridas para apoyar su labor. En este capítulo nos proponemos

* Profesora en el Departamento de Ciencias de la Educación y decana adjunta de la División de Ciencias Sociales de la Universidad de California, en San Diego.

** Profesora adjunta en la Facultad de Ciencias Sociales, Administrativas y del Comportamiento de la Universidad de Twente, en Holanda.

establecer una comparación entre las conductas de liderazgo que propician el funcionamiento de los equipos de manejo de datos en Estados Unidos y en los Países Bajos¹.

En los Estados Unidos, los equipos docentes de manejo de datos operan principalmente por nivel de enseñanza en las escuelas primarias y, en las escuelas secundarias, en función de las asignaturas. En algunos casos, los *coaches* y directivos escolares también asisten a las reuniones de los equipos de datos y hay escuelas que cuentan con ellos en todos los niveles. En los Países Bajos, en tanto, los equipos de datos pueden operar en función de las asignaturas o de los niveles de enseñanza, pero también pueden estar constituidos por individuos que trabajan en diferentes niveles de enseñanza y asignaturas y que, por lo general, se centran en problemas específicos relacionados con algún nivel, como la repitencia, y pueden también incluir a los directivos escolares. En ambos contextos, estos equipos se focalizan en el uso de datos para mejorar los procesos y resultados escolares.

La comparación entre las conductas de liderazgo en dos países con diferentes tradiciones en materia de uso de datos y de políticas contribuirá a una mejor comprensión sobre las conductas de liderazgo que pueden facilitar el uso efectivo de datos en las escuelas. Estas comparaciones son relevantes para los educadores que trabajan en contextos dispares, ya que los Estados Unidos cuenta con sistemas de rendición de cuentas centralizados y estándares curriculares estatales, en tanto en los Países Bajos existe un sistema descentralizado pero con exámenes finales y un cuerpo de inspectores que fiscaliza a las escuelas. Exploraremos qué prácticas de liderazgo son pertinentes en ambos países y cuáles, si las hubiere, dependen del contexto.

Marco teórico

En este capítulo, nos valdremos de una definición amplia del término “datos”. Definimos los datos como cualquier información “recolectada y organizada para representar algunos aspectos de la escuela” (Lai & Schildkamp, 2013, p. 10) manera

1. Este capítulo se basa en los hallazgos presentados en Datnow & Park (2014), Datnow, Park, & Kennedy (2008), Datnow et al. (en prensa), Park & Datnow (2017), y Schildkamp, Poortman, Ebbeler, & Pieters.

sistemática. Estos incluyen información sobre el desempeño estudiantil (tanto en las pruebas estandarizadas como en las evaluaciones formativas), observaciones en el aula, matrícula, datos demográficos, de asistencia y encuestas a los padres, madres y estudiantes. En los equipos docentes que estudian este tipo de información, el foco tiende a estar puesto en los datos sobre el rendimiento estudiantil, más que en aquellos más amplios usualmente utilizados por los equipos de datos en los que participan los líderes y otros integrantes del equipo escolar.

La utilización de datos se puede definir como el proceso de “analizar sistemáticamente las fuentes de información dentro de la escuela y aplicar los resultados de los análisis para innovar la pedagogía, los planes curriculares y el desempeño escolar, implementar (por ejemplo, acciones genuinas de mejora) y evaluar dichas innovaciones” (Schildkamp & Kuiper, 2010, pág. 482).

Los estudios muestran que los datos pueden conducir a la mejora escolar en términos de un mejor desempeño estudiantil (Carlson, Borman, & Robinson, 2011; Lai, Wilson, McNaughton, & Hsiao, 2014; Poortman & Schildkamp, 2016; Van Geel, Keuning, Visscher, & Fox, 2016, entre otros). No obstante, también indican que las escuelas tienen dificultades para implementar el uso de datos en forma efectiva, ya que los docentes suelen carecer de las habilidades y los conocimientos requeridos (Mandinach & Gummer, 2013; Marsh, 2012). Es necesario contar con una formación profesional para el uso de datos y una de las estrategias actuales es crear capacidades docentes para su manejo en equipo (Datnow et al., 2013; Earl & Katz, 2006; Wayman & Stringfield, 2006). La colaboración constituye un factor primordial para la formación exitosa de los docentes (Avalos, 2011; Binkhorst, Handelzalts, Poortman, & van Joolingen, 2015; Borko, 2004, entre otros). Todos los estudios que evidencian que la utilización de datos tiene un impacto positivo en el desempeño estudiantil, ponen el foco en la formación profesional para el uso de datos en forma colaborativa, por lo general bajo la modalidad de comunidades profesionales de aprendizaje (Schildkamp, Poortman, Ebbeler, & Pieters, artículo presentado).

Asimismo, nos centraremos en el uso de datos en las comunidades profesionales de aprendizaje que operan como equipos de datos. Por lo general, las comunidades profesionales de aprendizaje están conformadas por

profesores y en algunos casos incluyen a los directivos escolares, que trabajan en forma conjunta. Estas comunidades de aprendizaje comparten los mismos valores y visiones, asumen responsabilidades compartidas y participan en la indagación y reflexión profesional, la colaboración, la promoción del aprendizaje grupal e individual, de la confianza mutua, la afiliación inclusiva y la apertura (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006; Lomos, Hofman, & Bosker, 2011). Los estudios indican que la colaboración entre docentes en estas comunidades puede traducirse en mejores aprendizajes por parte de los estudiantes y docentes (Borko, 2004; Darling-Hammond, 2010; Stoll et al., 2006; Vescio, Ross, & Adams, 2008). Por otra parte, según Ball y Cohen (1999), el componente de indagación de las comunidades profesionales de aprendizaje es clave ya que tiene el potencial para mejorar las prácticas docentes, lo que a su vez puede traducirse en mejores resultados escolares. Las comunidades profesionales de aprendizaje que se centran en la indagación mediante el uso de datos también pueden denominarse “equipos de datos” (Marsh et al., 2015).

Los directivos escolares desempeñan un papel fundamental en relación a estos equipos de datos, ya que pueden propiciar u obstaculizar su uso por parte de los equipos (Park & Datnow, 2009; Schildkamp & Poortman, 2015; Wayman, Cho, & Spikes, 2012; Horn et al., 2015, entre otros). Por ejemplo, los directivos escolares pueden facilitar la labor de los equipos de datos estableciendo objetivos y visiones y estructurando los tiempos para su utilización (Farley-Ripple & Buttram, 2014; Levin & Datnow, 2012; Young, 2006), implementando una cultura del uso de datos (Sutherland, 2004; Vanhoof, Verhaege, Van Petegem, & Valcke, 2012), y modelando la utilización de datos en la escuela (Marsh, 2012). No obstante, los directivos escolares también pueden obstaculizar su uso, valiéndose de los datos para “culpar y avergonzar” a los docentes en lugar de focalizarse en cómo utilizarlos en forma colaborativa para mejorar la educación (Schildkamp et al., artículo presentado).

Por lo general, la literatura muestra que el liderazgo transformacional y el liderazgo distribuido son valiosos para propiciar iniciativas de mejora escolar, como los equipos de datos.

En primer lugar, las conductas de liderazgo transformacional pueden ayudar a las organizaciones para una implementación efectiva de innovaciones educativas (Geijsel et al., 2003; Leithwood & Jantzi, 2006). El liderazgo transformacional en entornos educativos puede materializarse como un constructo compuesto por tres categorías: (1) iniciar e identificar una visión, (2) brindar apoyo personalizado, y (3) proporcionar estimulación intelectual (Geijsel et al., 2003; Geijsel et al., 2009; Leithwood & Jantzi, 2006). En este contexto, el liderazgo puede entenderse como un proceso consistente en “una serie de actividades e intercambios emprendidos a lo largo del tiempo bajo diferentes circunstancias” (Hunter, Bedell-Avers, & Mumford, 2007, p. 440). Además, estas actividades de liderazgo e intercambio pueden estar relacionadas con diferentes tipos de actividades. Por ejemplo, la gestión, el currículo, la enseñanza, y la formación profesional, y propiciar relaciones entre ellas (Spillane, Camburn, & Pareja, 2007).

Segundo, la investigación también muestra que la toma de decisiones distribuida es vital para la implementación de innovaciones educativas, como el uso de datos en la escuela, por ejemplo, brindándole al equipo escolar la autonomía necesaria para desarrollar prácticas docentes efectivas (Park & Datnow, 2009). Al adoptar una perspectiva de liderazgo distribuido, el liderazgo y los datos operan dentro de un sistema complejo en el que las relaciones y los componentes no son fijos (Davis, Sumara, & D’Amour, 2012). Más bien, los componentes se ven influenciados por el papel de los directivos escolares, entre otros. Como lo afirman Davis et al. (2012, p. 376), “los componentes del sistema complejo son en sí mismos dinámicos y adaptativos”.

Aunque ambas perspectivas –la transformacional y la distribuida– nos proporcionan información importante sobre las conductas de liderazgo que propician las innovaciones educativas, aún falta responder una pregunta clave: *¿Cuáles son los tipos de conductas de liderazgo significativas para apoyar el uso de información en los equipos de datos?* Este capítulo se centra en dicha pregunta estableciendo una comparación entre el rol del directivo en escuelas que cuentan con equipos de datos en los Estados Unidos y en los Países Bajos. En la sección 1.3 analizamos brevemente los métodos de investigación utilizados en estos estudios. Para una información más detallada sobre dichas investigaciones, véanse

Datnow y Park (2014), Datnow et al (en prensa) y Schildkamp, Poortman et al (artículo presentado). En la sección 1.4 brindamos una descripción detallada de las conductas de liderazgo propicias para conformar equipos de datos. Las comparaciones presentadas indican que en ambos contextos las conductas de liderazgo significativas son similares. Describimos estas conductas de liderazgo y brindamos ejemplos del contexto estadounidense y del contexto holandés. El capítulo concluye (sección 1.5) con una herramienta de reflexión para que los directivos escolares exploren y decidan si ponen en práctica dichas conductas de liderazgo en sus establecimientos (sección 1.6).

Métodos de investigación

En los Estados Unidos, se llevó a cabo un estudio de caso nacional en dos fases sobre la implementación de la utilización de datos en diferentes sistemas escolares urbanos de alto desempeño (Datnow & Park, 2014). Los distritos y las escuelas fueron seleccionados en base a su liderazgo en el uso de datos y en la mejora de los logros académicos estudiantiles. El estudio incluyó varias escuelas primarias y secundarias en tres distritos escolares y seis establecimientos escolares. Otro estudio realizado en los Estados Unidos se focalizó en los equipos de docentes de niveles superiores de cuatro escuelas primarias localizadas en cuatro distritos de un mismo estado (Datnow et al., en prensa). Estos estudios incluían largas entrevistas (más de 150) con profesores, directores y líderes distritales. También se realizaron observaciones en el aula y en reuniones relevantes (por ejemplo, debates sobre datos en equipos de docentes). Los datos también fueron analizados en diferentes rondas de análisis de casos. A efectos del presente capítulo, es importante señalar que cuando hacemos mención al liderazgo escolar en los estudios realizados en los Estados Unidos, por lo general nos estamos refiriendo al director. Las escuelas más grandes cuentan con un vicerrector que también puede brindar apoyo a los equipos de datos. Los equipos que se observaron tenían diferentes enfoques con respecto al uso de datos pero, por lo general, los directivos promovían el establecimiento de objetivos, la recolección de datos y su

uso compartido, el análisis y reflexión sobre la información , y la planificación de las modificaciones pedagógicas o de otra índole en base a los datos.

En los Países Bajos, se realizó un estudio longitudinal exploratorio de múltiples casos para investigar las conductas de liderazgo en cuatro equipos de datos en la educación secundaria. Cabe señalar que en las escuelas secundarias holandesas, los directivos escolares pueden operar en diferentes niveles. En primer lugar, todas las escuelas cuentan con un director que dirige el establecimiento. Algunas escuelas tienen un vicerrector que apoya de manera directa al director. Si las escuelas tienen diferentes componentes educativos (por ejemplo, educación preuniversitaria, educación vocacional intermedia), cada componente suele contar con un líder del equipo que informa directamente al director. En algunos establecimientos, cada nivel tiene su propio líder. Por ejemplo, un directivo que está más focalizado en la educación de los estudiantes menores (entre los 12 y 14 años), y uno para la educación de los estudiantes mayores (entre los 15 y 18 años). Todos participan en los equipos de gestión de la escuela. Cuando hablamos de los líderes escolares que participan en los equipos de datos holandeses, nos referimos a una persona que desempeña alguna de las funciones formales que acabamos de describir.

Todos los equipos de datos descritos en el estudio holandés siguieron un proceso de ocho pasos:

(1) definición del problema, (2) formulación de hipótesis, (3) recolección de datos, (4) verificación de la calidad de los datos, (5) análisis de los datos, (6) interpretación y conclusiones,(7) implementación de acciones de mejora y (8) evaluación.

Para mayor información, véase el apéndice 1 y Schildkamp et al. (2017).

Un *coach* de equipo de datos de la universidad brindó apoyo a los equipos, guiándolos a través del proceso de ocho pasos. En promedio, los equipos se reunieron cada tres semanas y tuvieron seguimiento durante un período de 18 meses. Se realizaron un total de 90 entrevistas y las reuniones de los equipos fueron grabadas. Los datos se analizaron en diversas rondas de análisis de casos puntuales y *análisis entre casos*. Para mayor información, véase Schildkamp et al. (artículo presentado).

En este capítulo, se contrastan los resultados de los estudios realizados en los Estados Unidos y en Holanda. Puesto que los estudios ponen el foco en las conductas de liderazgo que influyen en la labor de los equipos de datos, se pudo establecer una comparación sistemática de las conductas de liderazgo en ambos contextos. En la siguiente sección se realiza un análisis con ejemplos de dichas conductas en ambos contextos.

Resultados

En base a los estudios realizados en ambos países las conductas de liderazgo relevantes para propiciar el uso de datos en los equipos parecen ser las siguientes:

1. Desarrollar una visión compartida, normas y objetivos para el uso de datos
2. Brindar estructuras y apoyo para la labor de los equipos de datos
3. Brindar estimulación intelectual y modelar el uso de datos
4. Difundir los conocimientos, la colaboración y el trabajo en redes.

En esta sección, se analizan estas conductas en detalle. En primer lugar, se ofrece un resumen de la literatura actual al respecto y seguidamente, se estudia la modalidad que adquieren estas conductas en el contexto estadounidense y holandés. Al final del capítulo, se incluye una herramienta de reflexión que puede ser utilizada por los directivos escolares para explorar y reflexionar en qué medida estas conductas de liderazgo están presentes en sus escuelas.

Desarrollar una visión compartida: normas y objetivos para el uso de datos

Los líderes desempeñan un papel crucial en el desarrollo de una visión compartida, así como en la fijación de normas y objetivos para el uso de datos dentro de una escuela (Moolenaar, Slegers, & Daly, 2012; Park & Datnow, 2009; Schildkamp & Kuiper, 2010; Wayman et al., 2012). Los líderes establecen las pautas para el uso de datos en una escuela al transmitir la importancia de que

las decisiones estén basadas en evidencias. Esta visión debe ser incuestionable para el equipo escolar. Como lo explicó un profesor en uno de los estudios realizado en los Estados Unidos, el director expresó claramente que la utilización de datos era una prioridad en la escuela: “Simplemente se asume que utilizaremos los datos para movilizarnos en pos de lo que tenemos que hacer y en la dirección hacia la cual debemos dirigir nuestros esfuerzos” (Datnow & Park, 2014).

En la investigación estadounidense, los líderes desempeñaron un rol decisivo en establecer una cultura para la utilización de datos. Instruyeron a los docentes respecto de la visión y el propósito de su uso, lo que implicó un proceso de “reinculturación” tanto en el distrito como en las escuelas (Datnow & Park, 2014). Los líderes distritales inicialmente sentaron las bases para una cultura en todo el sistema que valoraba la toma de decisiones basada en datos. Fue un proceso gradual para que las personas no se sintieran presionadas e incorporaran paulatinamente la visión. En palabras de un superintendente del distrito, “hemos aceptado que tenemos una tarea difícil por delante, tenemos que modificar nuestras conductas y eso requiere tiempo”. En todos los aspectos de su labor, los líderes hicieron hincapié en la importancia de basarse en la evidencia para la toma de decisiones.

Asimismo, los líderes expresaron claramente su visión de que los datos eran esenciales para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. En ese contexto, transmitieron a los docentes el rol clave que desempeña el análisis de datos para evaluar el progreso de los estudiantes en pos del cumplimiento de los objetivos curriculares. Como lo explicitaba el listado de “roles y responsabilidades” del equipo de datos de una escuelas secundaria, una de las responsabilidades del equipo era “generar una mentalidad en que las decisiones se toman en base a los datos y no al instinto.” Otro de los objetivos era promover una cultura de uso de los datos asociada con la mejora continua.

Junto con crear una cultura arraigada en el uso de datos, es necesario propiciar un sentido de responsabilidad compartida entre los educadores. Algunos líderes lograron este cometido haciendo hincapié en que los datos de *todos* los estudiantes fueran cuidadosamente analizados, en lugar de focalizarse solamente en los estudiantes que requerían de apoyo adicional (Datnow et al., en prensa). En

palabras de un docente: “Creo que uno tiene que estar convencido que estamos aquí para servir a toda la comunidad. Pienso que cuando se tiene ese propósito común, realmente ayuda.” El foco tiene que estar puesto en mejorar colectivamente la enseñanza y los procesos escolares para atender mejor las necesidades de todos los estudiantes.

Los resultados del estudio holandés ilustran la importancia de que la visión, las normas y los objetivos sean compartidos por toda la escuela. También muestran que las normas para la utilización de datos deben estar focalizadas en el uso de datos para la mejora y no para culpar y avergonzar. En uno de los equipos de datos, los docentes sintieron en un inicio que el equipo de datos era una acción punitiva ya que interpretaron que se los estaba culpando por el bajo desempeño de sus estudiantes. Finalmente, el director resolvió la situación asegurándoles a los docentes que el foco de la iniciativa estaba puesto en aprender a utilizar los datos para contribuir a la mejora de los resultados estudiantiles. Uno de los docentes hizo hincapié en la importancia de la apertura y la confianza mutua: “No hay intenciones encubiertas... Todo se debate abiertamente, lo que pensamos, lo que antes pensábamos, que a veces es muy diferente.” La confianza y el respeto entre colegas son cruciales cuando se delibera acerca de los datos, y los líderes desempeñan un papel fundamental modelando estas conductas (Ikemoto & Marsh, 2007).

La forma en que el líder enmarca el propósito del uso de datos reviste suma importancia. En ambos países, pudimos apreciar una tensión entre la utilización de datos con fines de rendición de cuentas y su uso en aras de la mejora. Esta tensión también ha sido documentada en otras investigaciones sobre el uso de datos (Firestone & González, 2007; Horn et al., 2015), y por ende, es crucial entender la diferencia entre ambos enfoques. El uso de datos con fines de rendición de cuentas se centra primero en mejorar los resultados de las mediciones estandarizadas, las que son analizadas por las autoridades estatales o los líderes distritales en los Estados Unidos o por un cuerpo de inspectores en los Países Bajos. En ese caso, los datos se utilizan exclusivamente para cumplir con las normativas. Los líderes motivados principalmente por la rendición de cuentas “están al acecho de los números” en las pruebas estandarizadas, poniendo en práctica intervenciones pedagógicas que contribuyan a mejorar los puntajes

de la escuela. Aunque este enfoque puede llevar a mejoras en el corto plazo, no se traduce en mejoras profundas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Si bien es importante cumplir con las normativas, los datos también deben utilizarse para el desarrollo de la escuela y en aras de la enseñanza como parte de un proceso de mejora continua en el largo plazo. Se pueden tomar decisiones fundadas en los datos en relación a todos los aspectos del funcionamiento de una escuela, incluidos los planes curriculares, la docencia y la evaluación (Poortman & Schildkamp, 2016). En suma, el directivo escolar desempeña un papel fundamental para focalizar el uso de datos en la mejora continua y no solo en la rendición de cuentas.

Los directivos escolares pueden promover la mejora continua transmitiendo la importancia de utilizar diferentes modalidades de datos en el proceso de mejora escolar (por ejemplo, datos de evaluaciones sumativas y formativas, datos resultantes de la observación, datos entregados de viva voz por los estudiantes). Además, debe haber claridad sobre cuáles son los objetivos de las escuelas en los distintos niveles de la organización (a nivel de la escuela, del aula, de los estudiantes, entre otros) y cómo utilizar los datos en pos del logro de dichos objetivos.

El foco en los datos en aras de la mejora continua también debe incluir una planificación a largo plazo para asegurar que las prácticas de uso de datos sean sostenibles. En una de las escuelas del estudio holandés, la visión respecto del uso de los datos no solo estaba centrada en las actividades actuales sino también en su sostenibilidad en el largo plazo. Por ejemplo, el equipo de datos concibió la idea de que después de un período de dos años, se conformara un nuevo equipo integrado por algunos de los actuales miembros, así como de nuevos colegas. De esta forma, el equipo actual formaría a sus colegas en el uso de datos para así propagar lentamente su uso en toda la escuela. Por otro lado, en una de las escuelas del estudio de casos, el director había desarrollado una visión, normas y objetivos para la utilización de datos. Sin embargo, abandonó la escuela y fue reemplazado por un nuevo director antes que estos criterios hubiesen quedado claramente establecidos en toda la escuela. El nuevo director no consideraba prioritario el uso de datos y el equipo fue eliminado de la escuela.

En resumen, el liderazgo es clave en la transmisión de una visión compartida respecto de la utilización de datos, tanto al inicio de los esfuerzos por lograr su implementación como en el largo plazo. Para que los beneficios del uso de datos se traduzcan en resultados, la toma de decisiones basada en los datos debe transformarse en la forma habitual de hacer las cosas dentro de la escuela.

Brindar estructuras y apoyo a los equipos de datos

Los directivos escolares deben establecer estructuras que promuevan el uso de datos en forma periódica, consistente y colaborativa en las escuelas (Schildkamp & Kuiper, 2010; Wayman et al., 2012). Esto resulta muy importante ya que estos equipos tienen que fijar objetivos, recolectar datos, analizar e interpretarlos, extraer conclusiones, desarrollar e implementar planes de acción y evaluarlos. Ello implica un ciclo de largo plazo, continuo e iterativo, que demanda tiempo para que los equipos se reúnan e interpreten los datos. Los líderes tienen que crear estructuras para este proceso de colaboración continua e interpretación de los datos. Por ejemplo, pueden asignar bloques de tiempo (en forma semanal, quincenal o mensual) para que los docentes se reúnan y trabajen en forma conjunta.

En los Países Bajos, se asignaron espacios de tiempo para que los equipos de datos se reunieran durante una hora y media a dos horas cada tres semanas. No obstante, algunos docentes se quejaron de que el tiempo asignado era insuficiente para su labor o que el trabajo en equipo se sumaba a una carga de trabajo de por sí alta sin que se les restara ninguna responsabilidad. En una de las escuelas los miembros del equipo de datos fueron compensados monetariamente por el tiempo adicional dedicado al equipo y la mayoría de los miembros lo valoraron. Sin embargo, un docente expresó una opinión diferente: “Tenemos bajos resultados escolares y te recompensan por esforzarte en mejorarlos... ¡Es realmente ridículo! Claro que invertiré mi tiempo en esa labor. Se trata de los logros estudiantiles y no de enriquecerse con unos cuantos euros adicionales al mes.”

Un número creciente de escuelas estadounidenses remunera a sus profesores por un tiempo adicional de colaboración de 45-90 minutos semanales. Durante ese tiempo, los docentes trabajan en equipos por nivel de enseñanza en la primaria y por asignatura o por nivel de enseñanza en la secundaria. Muchos

distritos les asignan estas horas remuneradas a los docentes porque reconocen el valor del tiempo dedicado a la planificación, el análisis y la reflexión sobre los datos y el intercambio sobre prácticas docentes. Sin embargo, la existencia de esta colaboración no constituye una garantía de que será utilizada en forma efectiva o para el manejo de datos. Ello depende en gran medida de los conocimientos y de la dinámica grupal, y de cómo los directivos influyen en el programa de trabajo de los docentes del equipo. Es necesario que haya un foco específico en el uso de datos para que el equipo cumpla con sus objetivos.

Algunos directivos escolares del estudio estadounidense estructuraron gran parte del trabajo conjunto de los docentes, asignándoles una serie de tareas que incluían el uso de datos y luego evaluando su labor mediante preguntas como, “¿en qué les fue bien a la mayoría de los estudiantes?”, “¿con qué conceptos tienen dificultades?”, “¿cuáles son los estudiantes que requieren un apoyo adicional para comprender determinados conceptos?”, “¿qué estrategias pedagógicas podríamos intentar ahora?” Si bien hubo docentes para quienes este tipo de indicaciones resultaron útiles, otros se sintieron obligados a proporcionar una respuesta y se focalizaron primordialmente en completar el formulario en lugar de indagar sobre los aprendizajes estudiantiles. Los docentes con mayor experiencia en trabajo colectivo y en enseñanza y evaluación, tendían a preferir que el trabajo colaborativo fuera menos dirigido y a elegir su propio camino para indagar en torno a los datos. Dedicaban su tiempo de colaboración a reflexionar acerca de lo que los estudiantes deberían saber y ser capaces de hacer. Al sentir que empleaban su tiempo en forma productiva y que su profesionalismo era respaldado por los directivos, expresaban su deseo de contar con más tiempo para trabajar en forma conjunta. Descubrimos que incluso dentro de una misma escuela había variaciones entre los equipos: algunos deseaban que se les brindara mayor orientación y otros menos. En ese sentido vimos que se hace necesario que los líderes sean capaces de reconocer que las capacidades de los equipos de datos pueden variar y, por tanto, que hay equipos que requieren mayor estructura y otros, mayor autonomía.

La mayoría de los directivos escolares cuentan con el tiempo de trabajo colaborativo como principal medio para construir capacidades y experiencia en el uso de datos. En algunos casos, los docentes también reciben una formación explícita en su uso (Roehrig, Duggar, Moats, Glover, & Mincey, 2008; Schildkamp

& Kuiper, 2010). Como ya señalamos, en el estudio holandés, un *coach* de datos de la universidad estuvo a cargo de la formación profesional de los docentes y fue quien facilitó las reuniones de los equipos de datos y los guió a lo largo del proceso de adquisición de habilidades para el uso de datos en sus diferentes aspectos (véase el Apéndice 1).

Si bien los respaldos estructurales, como la formación específica y el tiempo de colaboración, son importantes, también lo es brindarles apoyo emocional a los docentes. Es fundamental que los directivos escolares procuren comprender, reconocer y dar respuesta a las preocupaciones y necesidades de los profesores en relación al uso de datos, tratándolos como individuos (Thoonen et al., 2011). Los problemas, las emociones y las interrogantes personales pueden obstaculizar los aprendizajes y los directivos escolares deben brindar apoyo individual a los miembros del equipo para superar las emociones negativas y los problemas cada vez que se presentan (Thoonen et al., 2011). Por ejemplo, los miembros del equipo de datos pueden frustrarse con el proceso ocasionalmente lento y tedioso del uso de datos, o los datos pueden arrojar información inesperada o preocupante. Por ello es importante que sientan que puedan expresar sus frustraciones y preocupaciones en forma abierta con sus directivos.

En dos estudios de caso en los Países Bajos los directivos escolares brindaron apoyo emocional a los miembros del equipo. En esas dos escuelas los directivos estuvieron disponibles para entrevistas individuales con miembros del equipo para abordar sus frustraciones, entre otras cosas. Los docentes valoraron este apoyo emocional ya que sentían la necesidad de compartir sus emociones, problemas y frustraciones con los directivos. En una de las escuelas, el director asignó unas horas para breves evaluaciones y reflexiones después de cada reunión, lo que también fue percibido como un apoyo adicional por parte de los docentes. Una docente expresó su alivio al poder hablar sobre sus frustraciones en relación a un miembro del equipo con el directivo escolar: “Él pertenece un poco a la ‘vieja escuela’, prefiere que no haya cambios....Pero creo que tenemos que cambiar, sino nos quedaremos empantanados en lo mismo. Me sentí irritada y lo conversé con el director... él comprendió a lo que me refería y también había percibido lo mismo.”

Al brindarles apoyo emocional, los directivos también deben procurar que los profesores mantengan una actitud positiva y orientada a la mejora, incluso cuando los datos no son favorables. En el estudio estadounidense, una líder escolar expresó que cuando un docente expresaba frases como, “es tan deprimente, trabajé muy duro y estos son los puntajes que obtuve,” ella le respondía, “no lo veas de esa manera. Lo que hay que hacer es decir, ¿qué puedo hacer de manera diferente la próxima vez?” (Datnow & Park, 2014). Lo que hizo esta líder fue reorientar en forma efectiva al docente hacia la planificación de la enseñanza en base a los datos obtenidos. Tomar en cuenta las emociones de los enseñantes es parte de los esfuerzos en pos de la mejora escolar y el uso de datos no constituye una excepción.

Estimular y modelar el uso de datos

Los estudios muestran la importancia de que los directivos escolares brinden estimulación intelectual a sus docentes y los alienten a desafiar sus propias creencias y supuestos sobre las prácticas cotidianas (Geijsel et al., 2009; Thoonen et al., 2011). Los directivos escolares también pueden entregar estimulación intelectual colaborando con los docentes y orientándolos en el uso de los datos (Wayman et al., 2012; Young, 2006). En el estudio holandés, los docentes señalaron que los directivos escolares les brindaban estimulación intelectual compartiendo sus conocimientos sobre temas como la organización escolar, las políticas, el sistema de gestión de la información de la escuela y las estadísticas. Uno de ellos lo expresó con estas palabras: “Nos dio acceso a los datos que requeríamos para analizar, calcular. (...) Nos facilitó los datos que necesitábamos para investigar nuestras hipótesis.” Los directivos escolares también estimularon el debate formulando preguntas y afirmaciones. Un directivo le repetía constantemente a su equipo, “pruébalo o bríndanos evidencia que demuestre lo contrario.”

Aunque en el caso de las escuelas estadounidenses las expectativas con respecto al uso de datos estaban claramente expuestas, los directivos de algunos establecimientos dejaron espacio para la experimentación. Crearon un clima en el que los docentes podían asumir riesgos, analizando los datos en forma novedosa y poniendo a prueba nuevas intervenciones pedagógicas en respuesta a los

análisis. Este clima de experimentación, sumado a objetivos ambiciosos, estimuló intelectualmente a los docentes ansiosos por probar cosas nuevas. Por ejemplo, un enseñante le adjudicó el mérito a la directora de brindarles una red de contención: “Si fracasas, inténtalo nuevamente.... Y lo ha hecho sin emitir juicios de valor” (Datnow et al., 2008).

Un elemento importante del ejemplo anterior fue contar con cierto nivel de autonomía. Los directivos escolares pueden dirigir a un equipo de datos cuando es necesario, pero también deben dotarlos de la autonomía suficiente para que tomen sus propias decisiones. En el estudio realizado en los Estados Unidos, los líderes distritales reforzaron esta idea. Como lo expresó un líder distrital al dirigirse a los directores, “compartimos un mismo objetivo final... Cómo lo alcanzan es decisión de ustedes.” Se requiere flexibilidad y convicción en que los datos deben informar el curso de acción y que este es el eje de la toma de decisiones basada en los datos. Esto significa que las políticas y las prácticas no pueden siempre establecerse en forma anticipada, sino que hay que moldearlas en base a cómo los docentes interpretan los datos.

En tres de las escuelas holandesas, los directivos escolares pusieron en práctica conductas de liderazgo distribuido, nombrando por ejemplo, a un profesor como director del equipo de datos y dotando a los docentes de suficiente autonomía como para tomar decisiones en función de esa información. Esto exige que los directivos escolares sean capaces de reconocer las capacidades de los miembros del equipo y que, en base a esta apreciación, deleguen determinadas tareas. Por ejemplo, durante una reunión del equipo escolar, un directivo expresó: “Mis fortalezas son estas, las de ustedes son estas otras; por ende, lo que corresponde es que ustedes hagan lo suyo y yo lo mío, y así podremos complementarnos. (...) Dividamos nuestros roles de modo que todo el equipo salga fortalecido.”

Así como empoderar a los docentes mediante la estimulación intelectual y la autonomía es importante, también lo es modelar el uso de datos. Los directivos escolares deben transformarse en modelos cuando se trata del uso de datos. En los Países Bajos, los directivos escolares que formaban parte de los equipos de datos actuaban todos en forma ejemplar. Les mostraban a los

docentes que ellos también basaban sus decisiones en los datos. Por ejemplo, cuando un docente formulaba un supuesto, el director preguntaba, “¿en qué datos se fundamenta ese supuesto?” Un director lideró el uso de datos expresando abiertamente en las reuniones de equipo que disfrutaba haciendo investigación.

En el contexto holandés, es usual que los directivos escolares formen parte del equipo de datos, colaborando con los otros miembros, compartiendo su experiencia y desarrollando nuevos conocimientos. Aunque los directivos formaban parte del equipo, también se esperaba que lideraran el proceso si fuera necesario, lo que, según sus palabras, efectivamente tuvieron que hacer. Un ejemplo de lo anterior fue relatado por uno de los directivos y ocurrió durante una reunión del equipo: “Esto ha sido dicho mil veces antes y todos estamos de acuerdo y, sin embargo, nuevamente hay un PERO. Esta vez simplemente háganlo, pónganse a trabajar... Ya lo dije, esto es lo que vamos a hacer y tomará más tiempo, pero es importante para ustedes mismos y especialmente para los estudiantes, y de eso se trata.”

El director que observamos en los Estados Unidos también lideró el uso de datos frente a los docentes. Una de las acciones más importantes de los directivos fue liderar el diálogo en las reuniones de equipo en torno a las fortalezas estudiantiles y no a sus flaquezas. (Park & Datnow, 2017). Como lo expresara un director a sus docentes, “sí, tenemos desafíos, pero nuestros niños pueden lograrlo. Observen las otras escuelas que lo están haciendo y si nos comparamos con ellas, también podemos lograrlo” (Datnow & Park, 2014).

A fin de destacar las fortalezas de los estudiantes, los líderes promovieron el uso de una amplia gama de datos para tener un panorama completo de los aprendizajes estudiantiles. Al analizar las diferentes modalidades de datos, lograban que las conversaciones con los docentes no se centraran en las carencias, como sucedía en algunos casos cuando estos se referían a los estudiantes y sus familias. Contar con múltiples tipos de datos les permitió visualizar que los estudiantes tenían dificultades en un ámbito determinado (por ejemplo, la comprensión de lectura) y no catalogarlos en términos generales como estudiantes de bajo desempeño. Los datos fueron utilizados para identificar áreas específicas que los docentes podían reforzar con los estudiantes y esto les permitió promover su formación.

En suma, el liderazgo es muy importante para brindar estimulación intelectual a los docentes y modelar actividades relacionadas con el uso de datos. Sin estas características, puede que los enseñantes no encuentren la motivación necesaria para esta difícil pero gratificante labor.

Difundir los conocimientos, colaboración y trabajo en redes

El uso de datos no puede constituir una actividad aislada dentro de la escuela. La investigación muestra que para crear prácticas de uso de datos efectivas y sostenibles en la escuela, es necesario que los directivos escolares y los miembros del equipo de datos se transformen en diseminadores de conocimiento o en expertos en “cruzar fronteras” (Akkerman & Bruining, 2016) para compartir sus conocimientos con otras personas. Un equipo de datos desarrolla nuevos conocimientos en base al análisis de datos. Es importante que estos sean diseminados en la escuela, lo que requiere colaboración dentro del equipo de datos, pero también entre miembros y colegas que no forman parte del equipo. Los directivos escolares pueden desempeñar un papel clave en este proceso de difusión de los conocimientos y colaboración en el uso de sus redes. Pueden crear un nexo entre el equipo de datos y el equipo docente actuando como intermediarios de los conocimientos desarrollados por el equipo de datos.

En la investigación realizada en los Estados Unidos, la diseminación de la información adoptó diferentes modalidades dependiendo de si el equipo de datos operaba en toda la escuela o por asignatura o etapa escolar. En algunas escuelas donde las reuniones de los equipos de datos estaban conformadas únicamente por equipos de asignatura o de etapa escolar que trabajaban en forma conjunta, se estableció un horario para que los docentes compartieran los resultados de su trabajo colaborativo con sus colegas. En la mayoría de los casos, fueron sesiones breves en las que los equipos pudieron compartir lo que habían aprendido. Aquí se muestran algunos casos:

Una escuela primaria en los Estados Unidos desarrolló una estructura innovadora en su equipo de datos para que los docentes compartieran los conocimientos y analizaran los datos de los diferentes niveles de enseñanza. Los docentes de dos niveles de enseñanza consecutivos (y, ocasionalmente, tres), el director, el consejero,

dos docentes encargados de brindar intervenciones a los estudiantes con dificultades, analizaron los datos y desarrollaron planes de acción para cada estudiante. Estas reuniones tuvieron lugar a inicios, mediados y finales del año escolar. Los debates estuvieron centrados en una amplia gama de temas, como la adaptación académica, social y personal de los estudiantes, entre otros. La estructura transversal entre niveles de enseñanza permitió que los docentes que habían instruido a los estudiantes durante el año anterior compartieran información con los docentes encargados de su educación actual. El análisis de los datos de los estudiantes también contribuyó a promover el valor de responsabilidad compartida que ya abordamos.

Otro caso es el de un establecimiento secundario de los Estados Unidos donde el equipo de datos había desarrollado el objetivo explícito de compartir los resultados del análisis de la información recogida con toda la escuela. Su propósito era el siguiente: “El equipo de datos recolectará y desagregará los datos de los logros académicos del plantel y los proporcionará a la administración, al equipo de liderazgo, a los directores de departamento y a cada profesor para promover la reflexión, la enseñanza, la modificación y la toma de decisiones a nivel de toda la escuela”. El equipo también trabajó con el director para recolectar y “diseminar los datos necesarios para el consejo escolar y los grupos asesores de apoderados,” en conformidad con las responsabilidades que les habían sido asignadas (Datnow et al., 2008). De este modo, el equipo de la escuela difería notablemente de los de asignatura o de nivel de enseñanza, ya que estos últimos no tenían la responsabilidad de comunicarse con los padres o la comunidad. Este equipo de la escuela estaba integrado por docentes y administrativos que respaldaban la toma de decisiones basada en datos del establecimiento. El equipo recolectaba y analizaba los datos de la escuela y luego los compartía con los docentes y administrativos para orientar la toma de decisiones, junto con plantillas y herramientas para colaborar en el proceso. También recolectaron información de las evaluaciones formativas y sumativas y se las entregaron a los docentes.

Los líderes de dos escuelas de los Países Bajos desempeñaron con entusiasmo su función de intermediarios. Se transformaron en el nexo con otras personas de la escuela, entre ellas, el equipo de gestión. Se aseguraron que este último se

mantuviese informado de la labor desarrollada por el equipo de datos, lo que a su vez garantizaba que el uso de datos siguiera siendo una prioridad en la escuela. Un directivo escolar lo expresó mediante el siguiente ejemplo: “[Durante las reuniones de gestión de la escuela los líderes me preguntan:] ¿Hay noticias del equipo de datos? ¿En qué están en este momento? ¿Qué han estado haciendo? Actualízanos.... y eso también se tradujo en que contaremos con nuevos equipos de datos en la escuela.” Al asegurar que el equipo de gestión se mantuviera siempre informado de las actividades del equipo de datos, el directivo escolar transmitía la idea de que valoraba la labor del equipo. Otro líder de este estudio no fue tan efectivo en lograr este cometido y luego reflexionó, “ahora comprendo claramente que tengo que desempeñar el rol de establecer una comunicación entre el equipo de datos y el equipo de gestión. Debería haberme comunicado con mayor periodicidad.”

Al contribuir a difundir el trabajo del equipo de datos en toda la escuela, el director se asegura que las actividades relacionadas con el uso de datos tengan un mayor impacto en el funcionamiento del plantel. Si esto no ocurre, los esfuerzos por implementar su uso quedan encasillados en un “compartimento” de grupos de docentes de la escuela sin que se comparta la información.

Conclusiones

En términos globales, los resultados de la investigación en los Países Bajos y los Estados Unidos brindan importantes lecciones sobre el liderazgo y la toma de decisiones basada en datos en diferentes contextos. En el Cuadro 1 se presenta un resumen de los resultados.

Para comenzar, los líderes desempeñan un papel clave en desarrollar la visión, las normas y los objetivos relacionados con el uso de datos y en propiciar una cultura en toda la escuela que promueva la toma de decisiones basadas en la evidencia.

Desarrollar un clima de confianza entre los profesores y un sentido de responsabilidad compartida por todos los estudiantes son componentes importantes de una cultura escolar que fomente el uso de datos. En este contexto, también es

Cuadro 1. Las conductas de liderazgo son importantes para la labor de los equipos de datos

| Desarrollar una visión compartida, normas y objetivos para el uso de datos | Brindar estructuras y apoyo para la labor de los equipos de datos | Brindar estimulación intelectual y modelar el uso de datos | Diseminar los conocimientos, la colaboración y el trabajo en redes |
|---|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar una visión, normas y objetivos para el uso de datos, incluido cómo sustentar el uso de datos en los equipos de datos y cómo compartir con todo el equipo escolar y el distrito. • Comunicar la visión que los datos son una parte integral del mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje. • Desarrollar normas para el uso de datos, como, por ejemplo, que los datos no se utilizan para culpar y avergonzar sino en aras de la mejora. • Crear la expectativa de que hay que analizar los datos de todos los estudiantes y no solo de aquellos que requieren intervenciones específicas. | <ul style="list-style-type: none"> • Asignar espacios de tiempo para las reuniones del equipo de datos. • Facilitar la formación en el uso de datos. • Facilitar el tiempo de colaboración entre los docentes, orientando, por ejemplo, las actividades de análisis de los datos por parte de éstos, pero teniendo en cuenta que hay equipos que requieren diferentes grados de estructura o modalidades de apoyo. • Brindar apoyo emocional cuando sea necesario, por ejemplo, agendando reuniones individuales para discutir problemas y frustraciones. | <ul style="list-style-type: none"> • Modelar el uso de datos, por ejemplo, mostrando que los directivos escolares también fundamentan sus decisiones en base a los datos y focalizándose en diversos tipos de datos para todos los estudiantes. • Distribuir el liderazgo brindándoles a los docentes la autonomía necesaria para tomar decisiones y experimentar con nuevas estrategias en base a los datos. • Compartir los conocimientos relevantes sobre políticas y estadísticas con los equipos de datos. • Estimular debates mediante la formulación de preguntas y afirmaciones. | <ul style="list-style-type: none"> • Establecer un nexo entre el equipo de datos y otras personas en la escuela. • Reservar tiempo para que los equipos de datos compartan sus conocimientos con colegas. • Compartir los datos y conocimientos desarrollados por el equipo de datos con otros actores relevantes. |

fundamental desarrollar rutinas organizacionales para el uso de la información con que se cuenta. Una rutina organizacional puede definirse como un conjunto de acciones interdependientes y recurrentes que involucran a múltiples actores y que estructuran las prácticas cotidianas en las escuelas, respaldando y focalizando las interacciones entre los miembros del equipo escolar (Feldman & Pentland, 2003). Es importante desarrollar rutinas organizacionales en torno al uso de

datos ya que promueven las acciones coordinadas con eficiencia: estructuran diversos aspectos, como quién es responsable de determinadas acciones y cómo debe ponerlas en práctica y reduce las posibilidades de conflicto en torno a cómo realizar determinadas tareas (por ejemplo, Argote, 1999; Spillane, 2012). Es necesario que estas rutinas operen en torno a las estructuras organizacionales formales para facilitar y limitar el uso y la producción de diferentes tipos de datos (Spillane, 2012). Las rutinas organizacionales para el uso de datos también deben ser visibles en la práctica cotidiana de acciones puntuales, realizadas por personas específicas, en momentos determinados (Feldman & Pentland, 2003; Spillane, 2012).

Sentar las bases para el uso de datos también implica establecer apoyos estructurales bajo la modalidad de lapsos de tiempo periódicos dedicados al uso colaborativo de datos. Suele ser necesaria una facilitación de la labor de los equipos de datos (por ejemplo, véase también Marsh, 2012). Sin embargo, aunque esta constituye un elemento relevante, es insuficiente; por ello, es necesario crear otras estructuras colaborativas. Estas varían y pueden incluir a equipos de líderes, docentes, y a otros miembros del equipo escolar, comprometidos con procesos de mejora continua en toda la escuela y basados en los datos. En otros contextos, los equipos de docentes trabajan en forma conjunta, a veces con la guía del director o de un *coach*, analizando los datos de los estudiantes, ya sea por asignatura o por nivel escolar. Algunas escuelas cuentan con ambos tipos de estructura. La formación profesional para apoyar a los docentes en la recolección, el análisis y las acciones a desarrollar también constituye un factor primordial.

Desde la mirada de los objetivos de la mejora continua y la equidad, los directivos deben brindar estimulación intelectual en cuanto a las actividades de uso de datos. Asimismo, desempeñan un papel importante en enmarcar el uso de la información en torno al mejoramiento, pudiendo colaborar con los docentes en materia del uso de los datos y brindar acceso a estos. Los líderes también deben modelar y propiciar el uso de múltiples formas de datos y no de una sola, a fin de contar con una visión integral del aprendizaje de cada estudiante o de la enseñanza y el aprendizaje a nivel de toda la escuela. En ese

sentido es necesario alentar a los profesores a experimentar y a tomar riesgos cuando examinan nuevamente sus estrategias de enseñanza tras el análisis de los datos. Los docentes necesitan sentir que realmente cuentan con la autonomía para tomar decisiones en base a los datos, lo que se conoce como liderazgo distribuido. Otros estudios también destacan la importancia del liderazgo distribuido en el uso de datos (Kerr, Marsh, Ikemoto, Darilek, & Barney, 2006; Sutherland, 2004; Wayman & Stringfield, 2006; Wohlstetter et al., 2008; Young, 2006).

Por último, es necesario contar con medios para que las lecciones aprendidas a través del uso de datos sean difundidas en toda la escuela. Los líderes pueden instaurar diferentes modalidades para que los miembros del equipo de datos, ya sea a nivel de toda la escuela o a nivel de los docentes, compartan las mejores prácticas en el uso de datos y en las estrategias de enseñanza que pueden surgir a partir de sus esfuerzos colectivos. No obstante, los resultados de un estudio realizado por Hubers, Moolenaar, Daly, Handelzalts, y Pieters (2017) indican que los miembros del equipo de datos suelen tener dificultades para difundir los conocimientos desarrollados en los equipos de datos y compartirlos con sus colegas. Por ende, es importante focalizarse en desarrollar estructuras de colaboración (Farley-Ripple & Buttram 2015). Además, Hubers et al. (2017) plantean que es esencial brindarle ejemplos y apoyo al equipo de datos para diseminar sus conocimientos, ya que se requieren destrezas específicas para ello.

Herramienta de reflexión

En base a los resultados de los estudios descritos en este capítulo, desarrollamos una herramienta de reflexión para los directivos escolares que deseen apoyar a los equipos de datos y propiciar el uso de datos en su escuela. En esta herramienta brindamos una serie de preguntas que los líderes pueden formularse sobre sus esfuerzos actuales para implementar el uso de datos. Las respuestas a estas preguntas pueden contribuir a la priorización de los pasos a adoptar.

Respecto a desarrollar una visión compartida, normas y objetivos para el uso de datos

- ¿En qué medida comparten los educadores de la escuela la creencia de que es necesario tomar decisiones en base a la evidencia?
- ¿En qué medida comparten los educadores de la escuela la creencia de que los datos son un factor fundamental para mejorar la enseñanza y los aprendizajes?
- ¿Con qué frecuencia y de qué forma comunica el directivo el valor de usar los datos para fundar la toma de decisiones?
- ¿Qué tan cómodos se sienten los docentes colaborando entre ellos?
- ¿Cómo podrían configurarse equipos de docentes o equipos de datos para capitalizar la experiencia y las relaciones de confianza?
- ¿En qué medida los docentes utilizan los datos para analizar los resultados de todos los estudiantes o se focalizan en grupos específicos de alumnos dentro de la escuela (por ejemplo, estudiantes con bajo desempeño)?

En relación a brindar estructuras y apoyo para la labor de los equipos de datos

- ¿Cómo se puede adaptar el horario para establecer un tiempo de colaboración semanal o quincenal?
- ¿Qué tipo de formación profesional se requiere (por ejemplo, para ser competente en el uso de datos o para desarrollar estrategias de enseñanza) para que los docentes sean capaces de usar los datos e implementar acciones en base a ellos en forma efectiva?
- ¿Qué equipos podrían requerir de un apoyo significativo para analizar los datos y qué equipos podrían beneficiarse de un mayor nivel de autonomía?
- ¿En qué medida está disponible el directivo para ofrecer reuniones individuales con los docentes que quieren discutir determinados asuntos y/o hablar de sus frustraciones en relación al uso de datos?

Respecto a brindar estimulación intelectual y modelar el uso de datos

- ¿En qué medida el directivo brinda oportunidades para que los docentes recurran a sus conocimientos y experiencia en el proceso de uso de datos?
- ¿Modela y propicia el líder el uso de múltiples tipos de datos en lugar de utilizar un solo tipo de medición con fines de rendición de cuentas?
- ¿Respalda el directivo a los docentes para que asuman riesgos, en especial cuando esos riesgos están basados en el análisis de los datos?
- ¿Colabora el directivo con los docentes en torno al uso de datos? Si la respuesta es afirmativa, ¿cómo lo hace?
- ¿Comparte el directivo sus conocimientos (por ejemplo, sobre las políticas, la organización escolar, las estadísticas) con los enseñantes (en términos de datos)? Si la respuesta es afirmativa, ¿cómo lo hace?

En cuanto a diseminar los conocimientos, colaboración y trabajo en redes

- ¿Qué procesos han sido implementados para que los equipos de datos compartan los conocimientos con otras personas de la escuela?
- ¿Existe una estructura y una cultura para compartir los análisis de datos y las mejores prácticas entre los equipos de docentes de la escuela?
- ¿Cómo podrían las redes enriquecer en mayor medida los esfuerzos en pos del uso de datos?
- ¿Establece el directivo un nexo entre los equipos de datos y otras personas de la escuela y del distrito? Si es así, ¿cómo lo hace?

Referencias bibliográficas

- Akkerman, S., & Bruining, T. (2016). Multilevel boundary crossing in a professional development school partnership. *Journal of the Learning Sciences, 25*(2), 240-284.
- Argote, L. (1999). *Organizational Learning: Creating, Retaining and Transferring Knowledge*. Boston: Kluwer.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and teacher education, 27*(1), 10-20.
- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Towards a practice-based theory of professional development. In L. Darling-Hammond & G. Skyes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3–32). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Binkhorst, F., Handelzalts, A., Poortman, C. L., & Van Joolingen, W. R. (2015). Understanding teacher design teams—A mixed methods approach to developing a descriptive framework. *Teaching and teacher education, 51*, 213-224.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher, 33*(8), 3–15.
- Carlson, D., Borman, G., & Robinson, M. (2011). A multistate district-level cluster randomized trial of the impact of data-driven reform on reading and mathematics achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 33*(3), 378–398. doi: 10.3102/0162373711412765.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. New York, NY: Teachers College Press.
- Datnow, A., Choi, B., Park, V., & St. John, E. (In press, 2017). Teacher talk about student ability and achievement in the era of data-driven decision making. *Teachers College Record*.

- Datnow, A., Park, V., & Kennedy-Lewis, B. (2013). Affordances and constraints in the context of teacher collaboration for the purpose of data use. *Journal of Educational Administration, 51*(3), 341–362.
- Datnow, A., & Park, V. (2014). *Data-driven leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Datnow, A., & Park, V. (2015). Data use for equity. *Educational Leadership, 72*(5), 49-54.
- Datnow, A., Park, V., & Kennedy, B. (2008). *Acting on data: How urban high schools use data to inform instruction*. Los Angeles, CA: Center on Educational Governance, USC Rossier School of Education.
- Davis, B., Sumara, D., & D'Amour, L. (2012). Understanding school districts as learning systems: Some lessons from three cases of complex transformation. *Journal of Educational Change, 13*(3), 373–399.
- Earl, L. M., & Katz, S. (2006). *Leading schools in a data-rich world. Harnessing data for school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Farley-Ripple, E. N., & Buttram, J. L. (2014). Developing collaborative data use through professional learning communities: Early lessons from Delaware. *Studies in Educational Evaluation, 42*, 41–53.
- Feldman, M. S. & Pentland, G. T. (2003). Reconceptualizing organizational routines as a source of flexibility and change. *Administrative Science Quarterly, 48*, 94-118.
- Firestone, W. A., & González, R. A. (2007). Culture and Processes Affecting Data Use in School Districts. In P. A. Moss (Ed.), *Evidence and Decision Making. Yearbook of the National Society for the Study of Education*, (pp. 132-154). Malden, MA: Blackwell.
- Geijsel, F. P., Slegers, P. J. C., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological, school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal, 109*(4), 406–427.
- Geijsel, F., Slegers, P., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration, 41*(3), 228–256.

- Horn, I., Kane, B., & Wilson, B. (2015). Making sense of student performance data: Data use logics and mathematics teachers' learning opportunities. *American Educational Research Journal*, 52(2), 208-242.
- Ikemoto, G. S., & Marsh, J. A. (2007). chapter 5 Cutting Through the “Data-Driven” Mantra: Different Conceptions of Data-Driven Decision Making. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 106(1), 105-131.
- Hubers, M.D., Moolenaar, N.M., Schildkamp, K., Daly, A.J., Handelzalts, A., & Pieters, J.M. (2017). Share and succeed: the development of knowledge sharing and brokerage in data teams' network structures. *Research Papers in Education*, DOI: 10.1080/02671522.2017.1286682.
- Hunter, S. T., Bedell-Avers, K. E., & Mumford, M. D. (2007). The typical leadership study: assumptions, implications, and potential remedies. *The Leadership Quarterly*, 18, 435–446. doi:10.1016/j.leaqua.2007.07.001.
- Kerr, K. A., Marsh, J. A., Ikemoto, G. S., Darilek, H., & Barney, H. (2006). Strategies to promote data use for instructional improvement: Actions, outcomes, and lessons from three urban districts. *American Journal of Education*, 112, 496–520.
- Lai, M. K., Wilson, A., McNaughton, S., & Hsiao, S. (2014). Improving achievement in secondary schools: Impact of a literacy project on reading comprehension and secondary schools qualifications. *Reading Research Quarterly*, 49(3), 305–334. doi: 10.1002/rrq.73.
- 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), 202–227.
- Levin, J. A., & Datnow, A. (2012). The principal role in data-driven decision making: using case-study data to develop multi-mediator models of educational reform. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(2), 179–201.
- Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement – A meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22, 121–148.

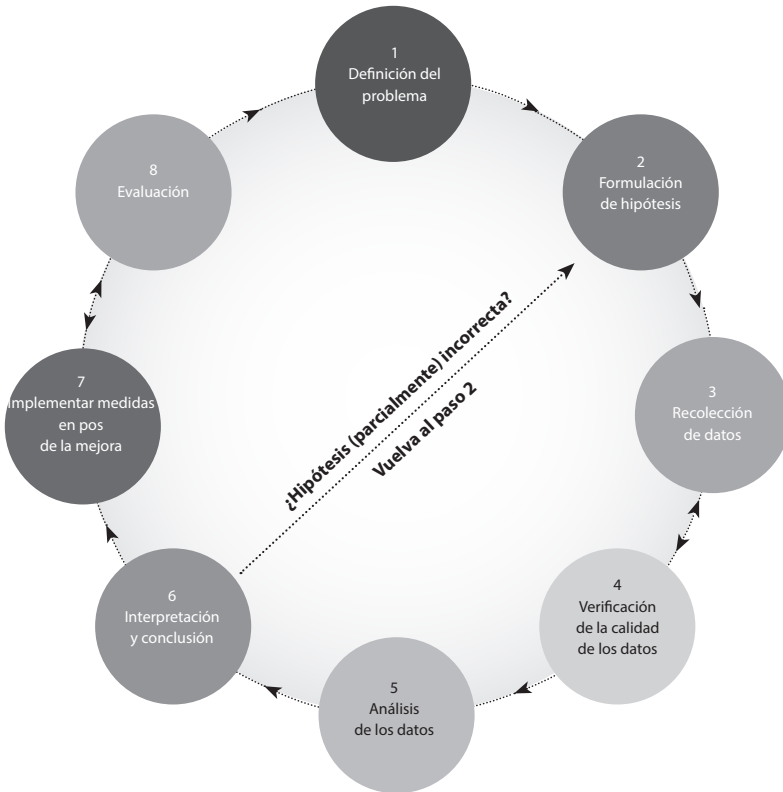
- Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2013). A systemic view of implementing data literacy in educator preparation. *Educational Researcher*, 42(1), 30–37.
- Marsh, J. A. (2012). Interventions promoting educators' use of data: Research insights and gaps. *Teachers College Record*, 114(11), 1–48.
- Moolenaar, N. M., Slegers, P. J. C., & Daly, A. J. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 28, 251–262. doi:10.1016/j.tate.2011.10.001.
- Park, V., Daly, A.J., & Guerra, A.W. (2013). Strategic framing: How leaders craft the meaning of data use for equity and learning. *Educational Policy*, 27(4), 645-675.
- Park, V., & Datnow, A. (2009). Co-constructing distributed leadership: district and school connections in data-driven decision-making. *School Leadership and Management*, 29(5), 477–494.
- Park, V., & Datnow, A. (2017). Ability grouping and differentiated instruction in an era of data-driven decision making. *American Journal of Education*, 123(2), 281-306.
- Poortman, C.L., & Schildkamp, K. (2016). Solving student achievement focused problems with a data use intervention for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60, 425-433.
- Roehrig, A. D., Duggar, S. W., Moats, L., Glover, M., & Mincey, B. (2008). When teachers work to use progress monitoring data to inform literacy instruction: Identifying potential supports and challenges. *Remedial and Special Education*, 29(6), 364–382. doi: 10.1177 /0741932507314021.
- Schildkamp, K., Handelzalts, A., Poortman, C.L., leusink, H., Meerdink, M., Smit, M., Ebbeler, J., & Hubers, M.D. (2017). *The data teamsm procedure: A systematic approach to school improvement*. Dordrecht: Springer.
- Schildkamp, K., & Poortman, C.L. (2015). Factors influencing the functioning of data teams. *Teachers College Record*, 117(4), 1-42.

- Schildkamp, K., & Ehren, M. (2013). *From “Intuition”-to “Data”-based Decision Making in Dutch Secondary Schools?* In K. Schildkamp, K.K. Lai and L. Earl (Eds.), *Data-based decision making in education: Challenges and opportunities* (pp. 49-67). Dordrecht: Springer.
- Schildkamp, K., Poortman, C.L., Ebbeler, J., & Pieters, J.M. (artículo presentado). The role of school leaders in data teams.
- Schildkamp, K., & Kuiper, W (2010). Data-informed curriculum reform: Which data, what purposes, and promoting and hindering factors. *Teaching and Teacher Education*, 26, 482-496.
- Spillane, J. P. (2012). Data in practice: Conceptualizing the data-based decision-making phenomena. *Teachers College Record*, 118(2), 113-141.
- Spillane, J. P., Camburn, E. M., & Stitzel Pareja, A. (2007). Taking a distributed perspective to the school principal’s workday. *Leadership and policy in schools*, 6(1), 103-125.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: *A review of the literature*. *Journal of Educational Change*, 7, 221–258.
- Sutherland, S. (2004). Creating a culture of data use for continuous improvement: A case study of an Edison project. *American Journal of Evaluation*, 25(3), 277–293. doi: 10.1177 /109821400402500302.
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: the role of teacher motivation, organizational factors and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496–536.
- Van Geel, M., Keuning, T., Visscher, A. J., & Fox, J. P. (2016). Assessing the effects of a school-wide data-based decision-making intervention on student achievement growth in primary schools. *American Educational Research Journal*, 53(2), 360-394.

- Vanhoof, J., Verhaeghe, G., Van Petegem, P., & Valcke, M. (2012). Flemish primary teachers' use of school performance feedback and the relationship with school characteristics. *Educational Research, 54*(4), 431–449.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education, 24*, 80–91.
- Wayman, J. C., Cho, V., & Spikes, D. D. (2012). District-wide effects on data use in the classroom. *Education Policy Analysis Archives, 20*(25). Recuperado el 5 de mayo de 2013 en <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/979>.
- Wayman, J. C., & Stringfield, S. (2006). Technology-supported involvement of entire faculties in examination of student data for instructional improvement. *American Journal of Education, 112*(4), 549–571. doi: 10.1086/505059.
- Wohlstetter, P., Datnow, A., & Park, V. (2008). Creating a system for data-driven decision-making: Applying the principal-agent framework. *School Effectiveness and School Improvement, 19*(3), 239–259. doi: 10.1080/09243450802246376.
- Young, V. M. (2006). Teachers' use of data: loose coupling, agenda setting, and team norms. *American Journal of Education, 112*, 521–548.

Apéndice 1

Diagrama 1. Los ocho pasos de la intervención del equipo de datos (Schildkamp & Ehren, 2013, págs. 56-57)



1. Definición del problema: El equipo decide en qué problema educativo y objetivos desea focalizar sus esfuerzos. Por ejemplo, si decide focalizarse en la repitencia, lo primero que debe hacer es recolectar información sobre el tema (por ejemplo, ¿cuántos alumnos repitentes tiene la escuela en cada nivel de enseñanza?)

2. Formulación de hipótesis: El equipo desarrolla hipótesis (por ejemplo, ¿cuáles son las causas de la repitencia de curso?)

3. Recolección de datos: el equipo recolecta datos para comprobar sus hipótesis. Se pueden recoger varios tipos de datos (datos de las evaluaciones, actas de inspección y resultados de exámenes, entre otros), tanto cuantitativos como cualitativos.

4. Verificación de la calidad de los datos: ¿Son válidos y confiables los datos obtenidos?

5. Análisis de los datos (por ejemplo, resumir, calcular, comparar): Esto puede incluir análisis sencillos de datos (análisis descriptivos, resúmenes, datos de entrevistas, entre otros) así como análisis más sofisticados (análisis de correlación y regresión, entre otros).

6. Interpretación y conclusión: Si las hipótesis prueban ser falsas, es necesario poner a prueba nuevas hipótesis. El equipo de datos tiene que recolectar datos adicionales (de vuelta al paso 2). Si las hipótesis son correctas, el equipo saca conclusiones en base a la información recogida.

7. Implementar medidas en pos de la mejora: El equipo describe las medidas necesarias para resolver el problema y los objetivos que acompañan a estas medidas. El equipo asigna responsabilidades para la implementación de las acciones y verifica cuáles son los recursos disponibles. El equipo de datos también reflexiona sobre las formas de monitorear esta implementación, fija plazos y determina cuáles son los datos necesarios para determinar la efectividad de las acciones implementadas.

8. Evaluación: ¿Son efectivas las acciones? ¿Se ha cumplido con los objetivos? ¿Se resolvieron los problemas y está satisfecho el equipo? Para evaluar las acciones, es necesario recolectar nuevos datos. Este proceso continúa hasta que se cumple con las prioridades y se han logrado los objetivos. En dicho caso, el equipo puede volver al paso 1 para abordar un nuevo problema.

El liderazgo docente en perspectiva: evidencia, implicancias y rumbos futuros

Alma Harris, Universidad de Bath, Reino Unido*

Tras la exhaustiva revisión de 383 estudios publicados en el período 2003-2016 en relación al liderazgo docente -que trasciende al que ejercen exclusivamente quienes cumplen funciones de conducción formal en un centro escolar- los autores identifican los factores organizacionales e individuales que inciden en su desarrollo. De acuerdo a su análisis, este tipo de liderazgo, hoy crecientemente estudiado en la literatura internacional, no cuenta -pese a su importancia- con evidencia concluyente respecto a su incidencia en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. De ahí que el artículo termine instando a la comunidad académica a aumentar la cantidad y calidad de los estudios en esta materia, a fin de fortalecer el conocimiento respecto al efecto del liderazgo docente en los procesos de mejoramiento escolar, especialmente en el contexto latinoamericano.

El interés académico en el liderazgo docente se originó a inicios de los años ochenta y se ha ido incrementando de manera sostenida a lo largo de tres décadas (Smylie, 1997; York-Barr & Duke, 2004). Entre 1980 y 2000, varias revisiones y síntesis de la literatura han brindado visiones críticas sobre las características y los efectos del liderazgo escolar (Harris, 2005; Harris & Muijs, 2002; Smylie, 1997; York-Barr & Duke, 2004, entre otros). La investigación sobre liderazgo docente en particular, se expandió a inicios del siglo XXI cuando los académicos

* Con la colaboración de Dong Thanh Nguyen, Instituto Nacional de Educación, Universidad Tecnológica de Nanyang, Singapur; Michelle Jones, Universidad de Bath, Reino Unido y David Ng Foo Seong, Instituto Nacional de Educación, Universidad Tecnológica de Nanyang, Singapur.

comenzaron a “demostrar la capacidad de generar hallazgos de investigación verificables y replicables que fueran relevantes para las prácticas” (Hallinger & Chen, 2015, p. 8).

En esta primera etapa del segundo milenio otros académicos han centrado su atención empírica en las formas colectivas, compartidas y distribuidas de liderazgo (Gronn, 2000; Leithwood & Jantzi, 2005; Harris, 2003, entre otros). La revisión más influyente sobre literatura relativa al liderazgo docente sigue siendo la de York-Barr y Duke (2004). Más recientemente, ha sido complementada por la de Wenner y Campell (2017) que examinaron 54 artículos y tesis doctorales relevantes sobre el tema del liderazgo docente en la educación escolar.

Ambas revisiones indican que, en años recientes, un gran volumen de investigaciones se ha centrado en el liderazgo docente y este se ha transformado de forma creciente en objeto de análisis y atención a nivel internacional (Gumus, Bellibas, Essen, & Gumus, 2016). La base de conocimientos sobre el liderazgo docente se ha ampliado de manera considerable e incluye nuevas áreas de investigación e indagación, tales como el liderazgo docente en el marco de una educación inclusiva (Billingsley, 2007), el docente como líder pedagógico (Neumerski, 2013) y la relación entre liderazgo docente y formación profesional (Poekert, 2012).

El siguiente capítulo presenta algunos hallazgos de literatura reciente relacionada con el liderazgo docente. Esta revisión sistemática, realizada por Dong Thanh Nguyen con el apoyo de los profesores Alma Harris y David Ng, analizó 383 estudios publicados en el período 2003-2016 y que se relacionan con el liderazgo docente. El propósito fue, en primer lugar, resumir y sintetizar la evidencia empírica actual y, segundo, destacar temas y tendencias emergentes.

Proceso de revisión

Al momento de iniciar la revisión de la literatura se establecieron ocho criterios para agrupar los trabajos que fueron considerados apropiados, como se muestra en el Cuadro 1.

Cuadro 1: Resumen de los criterios de inclusión

| Criterio | Criterio de inclusión |
|---------------------------------------|--|
| Idioma | • Inglés |
| Tipo de publicación | • Artículos académicos revisados por pares |
| Tipo de artículo | • Artículo empírico • Artículo de reseña • Artículo no empírico |
| Contenidos | • Explícitamente relacionados con algún aspecto del liderazgo docente |
| Características del liderazgo docente | • Dentro y/o fuera del aula • La docencia y el liderazgo están integrados |
| Entorno de investigación | • Guardería • Educación preescolar, primaria y secundaria • Postsecundaria |
| Participantes | • Sin límites |
| Temporalidad | • Publicados entre enero de 2003 y abril de 2016 |
| Ubicación geográfica | • Cualquiera |

El proceso de búsqueda y selección comprendió cuatro pasos iterativos. En primer lugar, las palabras claves ingresadas en la base de datos de búsqueda fueron “liderazgo docente” y “líder (es) docente (s)”. Se escogió la base de datos de investigación EBSCO Host Research por su exhaustividad (Vaughan & Buranaford, 2016; Tian et al., 2016, entre otros). La función opcional por omisión en el motor de búsqueda fue establecida de tal manera que cualquier publicación que contuviera en su título, resumen o cuerpo de texto una de esas palabras claves, fuera reagrupada en una primera vuelta. La búsqueda arrojó 1.457 resultados de artículos académicos potencialmente relevantes, una vez excluidos de manera automática duplicados exactos de los resultados arrojados por el motor de búsqueda.

En segundo lugar, los títulos y resúmenes de la totalidad de los 1.457 registros fueron revisados para comprobar su relevancia. Los artículos que eran claramente irrelevantes fueron desechados. Se utilizó una categoría “límitrofe” para minimizar la posibilidad de descartar cualquier estudio potencialmente relevante. Finalmente, se extrajeron los textos completos de 663 artículos que parecían cumplir con los criterios establecidos.

En tercer lugar, los textos completos de los 663 artículos fueron revisados para verificar si cabían dentro de la categoría de artículos académicos revisados por pares. Todos los artículos editoriales, comentarios y reseñas de libros fueron excluidos por su calidad y subjetividad variables. En total, se identificaron 582 artículos que cumplían cabalmente con el criterio de inclusión.

Finalmente, los textos completos de los 582 artículos seleccionados fueron descargados y examinados. En ese proceso, se excluyeron 191 artículos porque resultaba claro que no eran relevantes con respecto al tema del liderazgo docente. Adicionalmente, se suprimieron nueve artículos porque contenían hallazgos similares de las mismas fuentes de datos y estaban escritos por el o los mismos autores. En definitiva, se agruparon 383 artículos para una revisión final que cumplían con todos los criterios de inclusión (véase el Cuadro 2).

Se elaboró una planilla Excel para reunir información detallada de cada publicación. Esta incluía cuatro grandes grupos de datos, con categorías separadas. En el Apéndice 1 se muestra un ejemplo de cinco artículos analizados según la forma abreviada de la planilla.

Grupo 1. Especificaciones básicas:

Autor(es), año de publicación, tipo de artículo y de revista académica.

Cuadro 2: Resumen de verificación

| Resumen | | Detalles | |
|---|-------|--|-----|
| Registros totales | 1.457 | Excluidos por: artículos no revisados por pares | 60 |
| Excluidos en los títulos y resúmenes | 788 | Excluidos por: artículos de reseñas de libros o artículos editoriales | 13 |
| Artículos completos extraídos y verificados | 663 | Excluidos por: historia del propio autor | 8 |
| Excluidos en el texto | 305 | Excluidos por: artículos con hallazgos similares con respecto a los seleccionados anteriormente escritos por el o los mismos autores | 9 |
| Estudios totales incluidos | 383 | Excluidos por: no explícitamente sobre el tema | 190 |

Grupo 2. Contextos de investigación (*para artículos empíricos*):

País, región y subregión y nivel escolar.

Grupo 3. Método de investigación (*para artículos empíricos*):

Enfoque de investigación, muestra, tipo de datos y métodos de análisis.

Grupo 4. Hallazgos y debate:

Definición especificada, tipo de liderazgo docente, hallazgos claves y debate, impacto del liderazgo docente (*cuando corresponde*).

Se elaboraron estadísticas descriptivas y gráficos de tendencias para analizar los datos en grupos (1), (2) y (3). Se utilizó un enfoque teórico fundado para analizar los datos en el grupo (4). En un inicio, se grabaron los hallazgos claves y relevantes además de todos los detalles metodológicos. Se utilizó un enfoque de código abierto para analizar los datos y estos códigos fueron ordenados en categorías (y subcategorías) significativas. Para facilitar el proceso de etiquetación y categorización, se revisó varias veces cada publicación a fin de comprender mejor las características de las ideas o de los datos representados.

En esa revisión se dividió el rango temporal en dos períodos para observar tendencias en la cantidad de publicaciones y el tipo de publicación. En el Cuadro 3 se presentan los hallazgos.

La revisión evidenció que entre 2003 y 2009 la cantidad de publicaciones sobre liderazgo docente que cumplían con el criterio de inclusión sumaban 140, con una media de 19.9 y una mediana de 19. La cantidad total de artículos publicados en el período 2010-2016 era equivalente a 243 (media: 34.7;

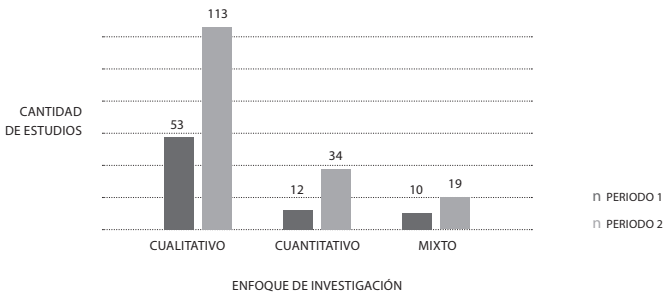
Cuadro 3: Tipos de artículos

| Tipos de artículos | Período 1 | Período 2 |
|-------------------------|-------------------------------|---------------------------|
| | (Enero 2003 - diciembre 2009) | (Enero 2010 - abril 2016) |
| Artículos empíricos | 75 | 166 |
| Artículos no empíricos | 62 | 74 |
| Artículos de revisiones | 3 | 3 |

mediana: 39). Este análisis muestra un incremento sostenido, pero lento, en la cantidad de publicaciones en la primera etapa del proceso de revisión (enero 2003-2009), mientras que el número de artículos sobre liderazgo docente se duplicó en la segunda etapa del proceso de revisión (2010-abril de 2016). Considerando esta tendencia ascendente, los artículos empíricos no solo representaban el porcentaje mayor de literatura revisada sino también un gran porcentaje del creciente volumen de trabajos durante el período completo revisado. La revisión reveló que la cantidad de publicaciones sobre liderazgo docente producidas después del año 2000 excedieron de manera significativa las publicadas en los ochenta y los noventa.

En lo que respecta a las características de los métodos de investigación adoptados por las personas que investigaron sobre liderazgo docente en las dos etapas del periodo de revisión, los artículos empíricos fueron agrupados según tres enfoques: cuantitativo, cualitativo o mixto. En la primera fase del período de revisión, se registraron 75 estudios empíricos sobre liderazgo docente. Como se muestra en el Gráfico 1, de los 74 estudios empíricos realizados, 53 eran estudios cualitativos, 12, cuantitativos y 10, mixtos. En la segunda fase, se contabilizaron 166 estudios empíricos, de los cuales 113 eran cualitativos, 34, cuantitativos, y 19, mixtos. La preferencia por el enfoque cualitativo en las investigaciones sobre los diferentes tipos de liderazgo ha quedado en evidencia

Gráfico 1: Comparación de los enfoques de investigación en dos períodos



en revisiones y síntesis anteriores de la literatura y ha sido calificada como una limitación en este ámbito de estudio (Gumus et al., 2016; Hallinger & Chen, 2015; Poekert, 2012, entre otros).

Durante el segundo período de revisión (2010-2016) se produjo un incremento muy notable en el porcentaje de todos los tipos de estudios empíricos sobre liderazgo docente.

Solo se identificaron dos estudios comparativos entre países sobre liderazgo docente en todo el período revisado (Bush, Glover, Ng, & Romero, 2015; Chew & Andrew, 2010). De este análisis se desprenden dos conclusiones: en primer lugar, que mientras el volumen de estudios empíricos sobre liderazgo docente se ha incrementado en la segunda fase de revisión, persiste la preferencia por la recolección de datos y el análisis cualitativo. Segundo, se requieren de manera urgente más estudios comparativos entre países dentro de este campo de indagación para lograr una mayor comprensión sobre el liderazgo docente en diferentes contextos y culturas.

Principales hallazgos

El propósito central de esta sección no es hacer un recuento completo de todos los análisis, sino ofrecer reflexiones sobre los principales temas de interés para los académicos en este ámbito. El capítulo se basa en la revisión para analizar los aportes de la evidencia contemporánea sobre a) las definiciones del liderazgo docente, b) la puesta en práctica del liderazgo docente, c) los factores que inciden sobre el liderazgo docente y, por último, d) el impacto del liderazgo docente.

A) Definiciones: Resulta evidente que las interpretaciones y comprensiones respecto del liderazgo docente varían de manera muy considerable (Harris y Muijs, 2006). Muchos de los estudios incluidos en esta revisión reconocen de manera explícita que existen diferentes definiciones del liderazgo docente. Sin embargo, varios sostienen que pese a la disparidad en la terminología, las características claves del liderazgo docente son las mismas. Por ejemplo, Cooper et al., (2016, p. 87) afirman:

El rol del líder docente –lo que es y cómo está definido– puede variar y depende del contexto escolar y de la investigación... Sin embargo, la mayoría de los académicos concuerdan en que el liderazgo docente se manifiesta dentro y fuera de las aulas para influir sobre la práctica pedagógica de toda la escuela.

Solo siete artículos en la revisión indicaron de manera explícita su definición adoptada de liderazgo docente (Bradley-Levine, Mosier, & Perkins, 2014; Hiron, Goh, & Chua, 2015; Hanuscin, Rebello, & Sinha, 2012; Leonard, Petta, & Porter, 2012; Nolan & Palazzolo, 2011; Wells, Maxfield, Klocko, & Feun, 2010; Whitney, 2013). Estos siete artículos adoptaron una de las cinco definiciones establecidas por Angelle y DeHart (2010), Katzenmeyer i Moller (2011), Lambert (2003), Patterson y Patterson (2004), y York-Barr y Duke (2004) (véase el Apéndice 2). En cambio, trece artículos propusieron su propia definición de liderazgo docente para guiar sus respectivos estudios (véanse los artículos con un asterisco (*) en el Apéndice 2).

Por lo general, estos autores crearon su propia definición basándose en una serie de definiciones existentes y adaptándolas. En total, la revisión evidenció que existían 18 definiciones de liderazgo docente reflejadas en los artículos empíricos seleccionados. Sin embargo, al analizar estas definiciones se apreciaba una clara convergencia en torno a cuatro categorías claves.

En primer lugar, muchas de las definiciones se referían más bien al liderazgo docente como *influencia* que como un rol o una *autoridad formal* (Anderson, 2008; Angelle & DeHart, 2010; Patterson & Patterson, 2004; Rutherford, 2006; Sato, 2005; York-Barr & Duke, 2004). El liderazgo docente era conceptualizado como un proceso de cambio en el cual los docentes eran los agentes de cambio claves y las fuentes de innovación (Anderson, 2004; Chew & Andrew, 2010; York-Barr & Duke, 2004).

Segundo, las definiciones de liderazgo docente se centraban en acciones que iban más allá de los roles formalmente asignados como docentes de aula, tales como compartir prácticas y emprender cambios (Anderson, 2004; Angelle & DeHart, 2010; Lambert, 2003; Sato, 2005). El liderazgo docente se asociaba

con la colaboración entre pares (por ejemplo, las reuniones de las comunidades profesionales de aprendizaje) o las interacciones informales (por ejemplo, interacciones cotidianas, intercambio y comunicación con otros docentes) (Patterson & Patterson, 2004) basadas en el beneficio, el respeto y la confianza mutuos (Grant, 2006; Katzenmeyer & Moller, 2001; Vernon-Dotson & Floyd, 2012). En varios estudios se afirmaba que los líderes docentes demostraban su liderazgo iniciando y facilitando el proceso de cambio, durante el cual sus colegas eran alentados a colaborar y contribuir (Chew & Andrew, 2010; Sato, 2005; Smeets & Ponte, 2009; Vernon-Dotson & Floyd, 2012).

Tercero, varios escritores destacaron que los líderes eran influyentes en varios niveles. Subrayaron que los líderes docentes no solo buscan la “excelencia pedagógica” dentro de su aula sino que también aspiran a ampliar su impacto a toda la escuela y más allá (Chew & Andrew, 2010; Grant, 2006; Katzenmeyer & Moller, 2001; Mangin, 2005, entre otros). La idea del docente como un instigador del cambio en la escuela y en el sistema escolar ha sido el foco de muchos análisis y debates actuales (Harris et al, 2017).

No cabe duda que la interpretación más común del liderazgo docente en la literatura actual es aquella asociada con la influencia, el impacto y los resultados. Algunos autores sugieren que el liderazgo docente apunta a mejorar las prácticas pedagógicas (Patterson & Patterson, 2004; Rutherford, 2006; Taylor, Goetze, Klein, Onore & Geist, 2011), a promover la efectividad escolar (Chew & Andrew, 2010; Sato, 2005; Smeets & Ponte, 2009; Vernon-Dotson & Floyd, 2012) y a mejorar los aprendizajes escolares (Patterson & Patterson, 2004; York-Barr & Duke, 2004, Harris & Muijs, 2002).

Del análisis de la literatura contenida en la revisión surgieron cuatro definiciones de liderazgo docente que comparten características: (i) *el liderazgo docente es un proceso de influencia*; (ii) *el liderazgo docente es ejercido sobre la base de una colaboración y confianza recíprocas*; (iii) *el liderazgo docente opera dentro y fuera del aula*; y (iv) *el liderazgo docente apunta a mejorar la calidad pedagógica, la efectividad de la escuela y los aprendizajes escolares*. En la siguiente sección se analizan las diferentes formas en que estos tipos de liderazgo docente son puestos en práctica.

B) Puesta en práctica del liderazgo docente: En su revisión, York-Barr y Duke (2004) señalan que “el liderazgo docente es practicado a través de una serie de cargos, roles y canales de comunicación formales e informales en el trabajo cotidiano de las escuelas” (p. 263). Muestran la forma en que los líderes docentes ejercen su liderazgo fuera del aula. York-Barr y Duke (2004) proponen siete áreas claves de práctica de liderazgo docente: *coordinación y gestión; trabajo curricular en la escuela o el distrito; formación profesional de los colegas; participación en el cambio escolar; involucramiento de los padres y de la comunidad; contribuciones a la profesión; y formación docente antes de ejercer el cargo* (p. 266). Los estudios empíricos en nuestra revisión confirman el involucramiento activo de los líderes docentes en esas áreas de práctica.

En el Cuadro 4 se presentan diferentes tipos de roles de liderazgo docente que surgieron de las fuentes empíricas en la revisión contemporánea. Algunos de los

Cuadro 4: Evidencia empírica sobre la práctica del liderazgo docente

| Dimensiones de la práctica | Ejemplos seleccionados de la literatura |
|---|---|
| Coordinación y gestión | Thorpe & Tran (2015) |
| Trabajo curricular en la escuela o el distrito | Firestone & Martinez (2007); Lai & Cheung (2015); Law (2011) |
| Formación profesional de los colegas; contribuciones a la profesión | Angelides, Savva, & Hajisoteriou (2012); Hopkins, Spillane, Jakopovic, & Heaton (2013); Siers & Gong (2012); Slavitt & Roth McDuffie (2013); York-Barr, Sommers, Duke, & Ghore (2005) |
| Participación en el cambio/ la reforma/la mejora escolar | Hoang (2008); Vetter (2012); Yager, Akcay, Dogan, & Yager (2013) |
| Involucramiento de los padres y de la comunidad | Andrews & Crowther (2006); Frost (2012) |
| Formación docente antes de ejercer el cargo | Eargle (2013); Siers & Gong (2012) |
| Investigación-acción | Bruce, Jarvis, Flynn, & Brock (2011); Feldman, Bennett, & Vernaza-Hernandez (2015); Margolis (2008); Smeets & Ponte (2009) |
| Promoción de la justicia social | Larrabee & Morehead (2010); Palmer, Rangel, Gonzales, & Morales (2014); Robinson & Baber (2013) |

roles están asociados con determinados cargos (por ejemplo, jefe de departamento, jefe de asignatura) mientras que otros son producto de interacciones informales. La literatura también refuerza la idea de que los líderes docentes pueden asumir de manera simultánea más de un rol o asumir roles en diferentes momentos que no son necesariamente exclusivos.

El hallazgo principal referido a la puesta en práctica o realización del liderazgo docente es que está centralmente relacionado con la *influencia* (Brosky, 2011; Collinson, 2012; Fairman & Mackenzie, 2015; Hatch, White, & Faigenbaum, 2005; York-Barr et al., 2005, entre otros). Más específicamente, la revisión reveló dos tipos de puesta en práctica a partir de los hallazgos empíricos sobre liderazgo docente, que fueron *fuentes y método de influencia*.

Las *fuentes de influencia* pueden agruparse en dos categorías generales: *capital humano* y *capital social*. El primero incluye la pericia y experiencia del líder docente (Allen, 2016; Portin, Atesoglu-Russell, Samuelson, & Knapp, 2013; Ryan & HornBeck, 2004, entre otros), mientras que el segundo pone el acento en las relaciones profesionales del líder docente con sus pares, incluidas las redes sociales (Firestone and Martinez, 2007; Portin et al., 2013; Raffanti, 2008; Fairman & Mackenzie, 2015, entre otros).

En lo que concierne a los *métodos de influencia*, York-Barr y Duke (2004) concluyen que los líderes docentes influyen sobre sus pares principalmente a través del *desarrollo de relaciones de confianza y la colaboración*. Esto es confirmado en varios estudios empíricos actuales (Angelides et al., 2012; Fairman & Mackenzie, 2015, entre otros). La literatura también destaca que una de las principales formas en que los docentes influyen sobre sus colegas es a través del apoyo entre pares (Cherubini, 2007; Collinson, 2012; Fairman & Mackenzie, 2015; Firestone & Martinez, 2007; Gigante & Firestone, 2008; Margolis, 2008; Margolis & Deuel, 2009; Pegg, 2010, entre otros). El apoyo entre pares puede agruparse en tres modalidades con características superpuestas: apoyo funcional, apoyo en la formación y apoyo psicossocial.

El apoyo funcional se refiere a la orientación y asistencia administrativa de los líderes docentes (Gigante & Firestone, 2008) y el intercambio de materiales pedagógicos (Firestone & Martinez, 2007; Gigante & Firestone, 2008). En su

trabajo, Firestone y Martinez (2007) hallaron que este apoyo funcional es clave para realizar tareas inmediatas y construir relaciones con los colegas. El apoyo en la formación se relaciona con el rol de los líderes docentes en el *coaching* y la facilitación de prácticas pedagógicas o en la formación profesional de otros (Collinson, 2012; Fairman & Mackenzie, 2015; Margolis & Duel, 2009, entre otros) y en las prácticas ejemplares (Gao, Wong, Choy, & Wu, 2010; Gigante & Firestone, 2008; Margolis, 2008; Pegg, 2010, entre otros). Por último, los líderes docentes pueden brindar apoyo psicosocial alentando a sus pares y promoviendo actitudes profesionales positivas, como la apertura a la retroalimentación y la formación permanentes (Cherubini, 2007; Collinson, 2012; Fairman & Mackenzie, 2015, entre otros).

La revisión también evidenció que los líderes docentes inciden sobre los demás a través de influencias micropolíticas. Por ejemplo, Brosky (2011) halló que los líderes docentes bien preparados utilizan la influencia vertical y lateral. Su estudio mostró que recurren a la cordialidad (realizando favores, prodigando elogios o desarrollando comportamientos amistosos para obtener apoyo) y a la racionalidad (valiéndose de argumentos lógicos y de hechos para persuadir) como estrategias para influir sobre los demás. En cambio, los líderes docentes experimentados evitan estrategias como la asertividad, las peticiones hacia arriba, las coaliciones y el intercambio con terceros. También hay abundante evidencia que apunta a la importancia de la flexibilidad de los líderes docentes para trabajar con sus colegas y su aptitud para lidiar con situaciones complejas (Brosky, 2011; Mangin, 2005, entre otros).

En breve, los hallazgos empíricos actuales muestran que los líderes docentes asumen y ejercen su rol de liderazgo influenciando a otros. Lo hacen desarrollando relaciones, estableciendo formas de colaboración, brindando apoyo a sus pares, utilizando la influencia micropolítica y siendo flexibles. ¿Pero qué otros factores inciden en la calidad y la puesta en práctica del liderazgo docente? La siguiente sección se centra en este tema.

C) Factores que inciden sobre el liderazgo docente: Los factores claves que inciden sobre la naturaleza, calidad y efectividad de la práctica de liderazgo docente pueden agruparse en cinco categorías: (a) *cultura escolar*, (b) *estructura escolar*, (c) *liderazgo directivo*, (d) *relaciones entre pares*, y (e) *factores inherentes a la persona*.

La cultura escolar: Está ampliamente identificada como una condición que determina el éxito o el fracaso del liderazgo docente. En su trabajo, Muijs y Harris (2006) sugieren que un auténtico liderazgo docente solo se puede promover en una cultura escolar basada en el apoyo y la colaboración, donde las relaciones interpersonales sean positivas y se refuercen mutuamente. Más aún, Muijs y Harris (2006) sostienen que un cambio fundamental en la visión y los valores de las escuelas hacia formas más colegiadas de trabajo, constituye un prerrequisito para lograr un auténtico liderazgo docente sostenible. Señalan que este cambio cultural tiene que ser “un proceso cuidadosamente orquestado y deliberado” (Muijs & Harris, 2006, p. 129) que promueve un alto grado de autoevaluación, innovación y mejora entre todo el personal (Frost, 2012).

Del mismo modo, Ghamrawi (2010, p. 314) afirma que el sello distintivo de una cultura con un fuerte liderazgo docente es un *ethos* de colaboración profesional y de genuino empoderamiento docente. Un *ethos* de colaboración profesional supone que los docentes entablen conversaciones con sus colegas, compartan ideas, conocimientos y técnicas y participen en soluciones colaborativas de los problemas (Ghamrawi, 2010). El empoderamiento docente se logra cuando se les brinda oportunidades a los docentes para ejercer un liderazgo en aras de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los estudios revisados revelaron que ciertos atributos claves, tales como un objetivo compartido, un compromiso común respecto de los aprendizajes escolares, una colaboración y colegialidad con un propósito, una aspiración a un aprendizaje de toda la vida y un empoderamiento docente, fomentaban el desarrollo del liderazgo docente. Por el contrario, una cultura con las características opuestas (Muijs & Harris, 2006) y una propensión a una estructura de liderazgo muy jerarquizada (Ackerman & Mackenzie, 2006) demostraron ser importantes barreras para un genuino liderazgo docente.

Estructura escolar: La estructura escolar constituye un factor que promueve de manera significativa u obstaculiza el ejercicio del liderazgo docente. Está demostrado que una estructura transparente refuerza la voluntad de los docentes para asumir tareas de liderazgo más allá de sus trabajos asignados y rutinarios.

Muijs y Harris (2006) observan que las estructuras no transparentes “frenan la voluntad de los docentes para asumir nuevas iniciativas porque nunca saben cómo va a ser recibida su contribución o el área de competencia de quién pueden estar invadiendo” (p. 967). Por ende, una estructura transparente y flexible parece ser una condición fundamental para promover el liderazgo docente y para generar innovación (Hewitt & Weckstein, 2012). Por el contrario, una estructura vertical, formal y jerárquica puede ser un obstáculo mayor para el liderazgo docente (Anderson, 2004; Eargle, 2013; Little, 2003; Thornton, 2010).

Según Little (2003), es probable que una estructura de liderazgo muy definida y formal tienda a engendrar “una división del trabajo sin que ello signifique mucha iniciativa en términos de propósito y de práctica” (p. 401). Las investigaciones afirman que se corre el riesgo de una menor distribución de los riesgos en la toma de decisiones porque muchos líderes formales tienden a excluir a ciertos docentes de las tareas de liderazgo (Anderson, 2004; Eargle, 2013) y a asignar roles de liderazgo a los mismos individuos (Thornton, 2010).

Por último, el tiempo es un factor clave que incide directamente en el ejercicio del liderazgo docente. Harris (2005) destaca la necesidad de establecer cuotas de tiempo para los roles y las funciones del liderazgo docente que incluyan actividades profesionales como las discusiones sobre aspectos curriculares y de la docencia, reuniones de las comunidades profesionales de aprendizaje, colaboración formal e informal entre pares, colaboración entre escuelas y asociaciones con instituciones de educación superior.

Liderazgo directivo: La investigación ha identificado el liderazgo directivo como un importante factor para posibilitar el liderazgo docente (Chews y Andrews, 2010; Billingsley, 2007; Anderson, 2004; Grant, 2006; Mangin, 2007, entre otros). Anderson (2004) sugiere tres modelos de influencia recíproca entre los directores y los líderes docentes: el modelo mediado, el modelo interactivo y el modelo cuestionado.

El modelo mediado se refiere a un alto grado de interacción entre los directivos y los líderes docentes pero relativamente poca interacción entre los directivos y otros docentes. Este modelo implica una alta interacción del director con líderes

docentes “formales” seleccionados pero una falta de contacto con líderes docentes “informales”. En cambio, en el modelo interactivo, los directores establecen y mantienen altos niveles de interacción con los líderes docentes y los docentes restantes. En el modelo cuestionado los directores aparecen como opuestos al liderazgo docente y ofrecen un apoyo escaso o nulo a este tipo de esquema.

Otros estudios sugieren modalidades de apoyo de los líderes escolares al liderazgo docente (Chews & Andrew, 2010; Frost & Harris, 2003; Ringler, O’Neal, Rawls y Cumiskey, 2013, entre otros). Frost y Harris (2003) recomiendan que los directores utilicen su autoridad y cargo para crear condiciones propicias para el liderazgo docente. Señalan que los directores también deberían hacerse cargo de equilibrar el apoyo interno y externo para el desarrollo de líderes docentes dentro de sus escuelas. Chew y Andrews (2010) sugieren que los directores brinden espacio y tiempo a los docentes así como también oportunidades para participar en las decisiones curriculares y adquirir destrezas de liderazgo. Sostienen que los directores deben involucrarse de manera activa en identificar, alentar y formar a los líderes docentes.

Otros estudios destacan el grado de defensa del trabajo de los líderes docentes que realizan los directivos (Harris, 2003; Mangin, 2007, entre otros). Estos factores incluyen el liderazgo del director (por ejemplo, si creen en el liderazgo compartido y en el empoderamiento de los docentes); grado de conocimiento de los directores respecto del liderazgo docente (por ejemplo, las responsabilidades formales de los líderes docentes); y la frecuencia de interacción de los directores con los líderes docentes.

Relaciones con pares: Un importante volumen de la evidencia muestra que la calidad del liderazgo docente depende en gran medida de las características de las relaciones entre los líderes docentes y sus pares. En entornos en que existen relaciones de mutuo apoyo entre pares, cuando los docentes asumen liderazgos o sugieren una innovación, la respuesta tiende a ser mucha más positiva (York-Barr & Duke, 2004; Johnson & Donaldson, 2007; Mangin & Stoelinga, 2010; Lieberman & Miller, 2005). Por el contrario, Ackerman y Mackenzie (2006, p. 68) señalan que los líderes docentes que se distancian de un esquema de sumisión

al status quo “corren el riesgo de alienar sus buenas relaciones con sus pares”. En su estudio de caso de una escuela pública en los Estados Unidos, Brooks, Scribner y Eferakorho (2004) sugieren que el liderazgo docente es un concepto polémico y su significado es ambiguo en términos conceptuales y operativos, no solo entre el director y los docentes sino también entre los docentes. Señalan que poner en práctica esta forma de liderazgo de manera exitosa con los pares puede resultar desafiante. Las relaciones positivas y de confianza entre pares aparecen siempre en la literatura como un factor esencial para posibilitar un auténtico liderazgo docente (Mangin & Stoelinga, 2010; Margolis & Huggins, 2012). Por ende, se sugiere la necesidad de que los líderes docentes sean dotados de destrezas interpersonales para trabajar con diferentes colegas en forma individual y colectiva (Harris, 2005).

Factores individuales: Dentro de la literatura, la percepción del éxito de liderazgo docente se ha asociado con ciertos factores o características personales que pueden ser agrupadas en dos grandes categorías. La primera incluye el conocimiento de los docentes respecto de los contenidos y los procedimientos (Firestone & Martinez, 2007; Mangin & Stoelinga, 2010) además de su motivación (Frost & Harris, 2003; Margolis & Deuel, 2009). La evidencia sugiere que el conocimiento de los docentes respecto de los contenidos y los procedimientos, además de su grado de motivación, afecta de manera positiva su habilidad para liderar de manera efectiva. Mangin y Stoelinga (2010) sugieren que el grado de conocimiento de un docente respecto de los contenidos influye sobre “la efectividad general de las iniciativas de los líderes docentes” y que un dominio de los procedimientos, incluido su “saber cómo” puede facilitar “la colaboración, el diálogo y la confianza” entre los líderes docentes y sus pares. Del mismo modo, un alto grado de de automotivación ha demostrado ser un factor clave para medir el grado y la calidad de las prácticas de los líderes docentes (Frost & Harris, 2003).

La segunda categoría de factores personales proviene de un grupo de estudios empíricos que investigaron la relación entre ciertas variables personales, a saber, (i) edad y género, (ii) formación académica, (iii) experiencia docente, y

(iv) cargo formal de liderazgo y la percepción y puesta en práctica del liderazgo docente. Solo tres estudios cuantitativos hallaron alguna relación entre estas variables y la percepción y puesta en práctica del liderazgo docente. Sin embargo, estos estudios por lo general han llegado a conclusiones dispares, como se muestra en el Cuadro 5. Por ejemplo, Angelle y DeHart (2011) encontraron una relación positiva entre el tiempo de experiencia docente y la puesta en práctica efectiva del liderazgo docente. Sin embargo, Aliakbari y Sadeghi (2014) no hallaron esa relación.

En términos generales, la evidencia subraya que las bases para establecer una relación entre ciertas variables y la puesta en práctica del liderazgo docente no son sólidas. Por el contrario, existe sustancial evidencia en la literatura actual que respalda que el apoyo del director y la calidad de las relaciones entre pares influyen de manera significativa la puesta en práctica y la calidad del liderazgo docente. Cuando un director brinda apoyo activo al liderazgo docente y promueve la colaboración entre pares, la literatura afirma que es mucho más probable que el liderazgo docente sea potente y de alto impacto (Harris et al, 2017). La siguiente sección explora la base de la evidencia relativa al impacto del liderazgo docente a nivel individual, grupal, organizacional y estudiantil.

Cuadro 5: Resumen de hallazgos relativos a las variables personales y el liderazgo docente

| | Percepción y puesta en práctica del liderazgo docente |
|--------------------------------|--|
| (i) Edad y género | No se hallaron relaciones (Grant, Gardner, Kajee, Moodley, & Somaroo, 2010; Aliakbari & Sadeghi, 2014) |
| (ii) Formación académica | Se hallaron relaciones (Angelle & DeHart, 2011; Aliakbari & Sadeghi, 2014) No Relationship found (Grant et al., 2010) |
| (iii) Experiencia docente | Se hallaron relaciones (Angelle & DeHart, 2011) No se hallaron relaciones (Aliakbari & Sadeghi, 2014) |
| (iv) Cargo formal de liderazgo | Se hallaron relaciones (Angelle & DeHart, 2011) |

Impacto del liderazgo docente: Los primeros estudios tienden a estar llenos de afirmaciones sobre los efectos benéficos y el impacto del liderazgo docente, muchas veces con poco respaldo empírico (York-Barr & Duke, 2004). La síntesis de la investigación sobre liderazgo docente y aprendizaje estudiantil realizada por Harris (2005) sugiere que el vínculo entre liderazgo docente y aprendizaje escolar “está lejos de ser claro o comprobado” (p. 210). Por ello, esta sección del artículo presenta la evidencia empírica actual del liderazgo docente en cuatro niveles: *individual, grupal, escolar y estudiantil*.

Nivel individual. La literatura actual muestra que el liderazgo docente tiene un impacto positivo sobre las competencias y las disposiciones psicológicas de los docentes. En primer lugar, los hallazgos de investigación muestran que al asumir actividades de liderazgo los líderes docentes acrecientan sus conocimientos y habilidades en términos de liderazgo (Bilingsley, 2007; Edge & Mylopoulos, 2008; Taylor, Yates, Meyer, & Kinsella, 2011, entre otros), y muestran cambios positivos en sus prácticas pedagógicas (Eargle, 2013; Edge & Mylopoulos, 2008; Margolis & Deuel, 2009; Singh, Yager, Yutakom, & Yager, 2012; Yager, Akcay, Dogan, & Yager, 2013, entre otros).

Segundo, existe una cantidad significativa de evidencia relativa a la relación positiva entre liderazgo docente y la disposición psicológica de los líderes docentes. Los beneficios positivos del liderazgo docente se asocian con una mayor compromiso y motivación (por ejemplo, Muijs & Harris, 2006); una mayor estimulación intelectual y autoeficacia (por ejemplo, Beachum & Dentith, 2004; Hunzicker, 2012); y un mayor sentido de identidad profesional (por ejemplo, Eargle, 2013; White, 2014).

Nivel grupal. A nivel grupal, el impacto del liderazgo docente puede agruparse en tres dimensiones: a) *competencias docentes*, b) *disposición psicológica del docente*, y c) *relaciones entre pares*. Primero, cinco estudios actuales confirmaron el impacto positivo del liderazgo docente en las competencias docentes. En su trabajo, Gigante y Firestone (2008) sugieren que los líderes docentes formales que brindan apoyo para la formación de los demás contribuyen al aumento de los

conocimientos y las destrezas pedagógicas de los docentes (p. 331). Yost, Vogel, & Liang (2009) documentan el impacto positivo del mentoreo realizado por los líderes docentes sobre la capacidad pedagógica de los profesores de asignatura. Un grupo de tres estudios cuantitativos (Alger, 2005; Campbell & Malkus, 2013; Supovitz, Sirinides, & May, 2010) evidencia los efectos positivos del liderazgo docente en las competencias docentes.

En lo que concierne a la disposición psicológica, la revisión actual evidenció el impacto positivo del liderazgo docente sobre la autoeficacia y eficacia colectiva de los docentes (Siers & Gong, 2012). En su trabajo, Angelle y Teague (2014) indican que existe una correlación significativa entre liderazgo docente y eficacia colectiva. La eficacia colectiva tiene que ver con las creencias de los docentes en las habilidades de sus pares para organizar e implementar tareas en el contexto escolar.

La evidencia de numerosos estudios cualitativos (Friedman, 2011; Szczesiul & Huizenga, 2015; Vernon-Dotson, 2008; Vernon-Dotson & Floyd, 2012; Westfall-Rudd, 2011, entre otros) brinda evidencia adicional respecto de un impacto positivo del liderazgo docente sobre la disposición psicológica de los docentes. Como ya se señaló, existe una relación recíproca entre las relaciones entre pares y el liderazgo docente. El impacto positivo del liderazgo docente sobre las relaciones entre pares ha sido destacado en numerosos trabajos empíricos actuales (por ejemplo, Eargle, 2013; Hofstein, Carmeli, & Shore, 2004).

Nivel organizacional. El impacto positivo del liderazgo docente en diferentes aspectos de la escuela ha sido establecido e incluye establecer un clima democrático (Harris, 2003; Robinson & Baber, 2013); brindar apoyo a una cultura positiva (Anderson, 2008; Beachum & Deith, 2004); promover comunidades profesionales de aprendizaje (Hairon et al., 2015); promover reformas curriculares (Lai & Cheung, 2015); retener docentes talentosos y ambiciosos en el aula (Bush et al., 2015), y mejorar una educación inclusiva (Vernon-Dotson, 2008). Devos, Tuytens, & Hulpia (2014) sugieren una relación directa y positiva entre el liderazgo docente y los niveles de compromiso organizacional.

Nivel estudiantil. En lo que respecta al impacto del liderazgo docente en los resultados escolares, existen tres grandes líneas de investigación. La primera se centra en los efectos indirectos del liderazgo docente, más allá del aula, sobre los aprendizajes escolares. Los estudios de investigación de Alger, 2005; Campbell & Malkus, 2013; Supovitz et al., 2010; y Yost et al., 2009 respaldan los efectos positivos e indirectos del liderazgo docente a nivel de los alumnos. Supovitz et al. (2010) revelan dos formas en que la influencia de los docentes sobre sus pares afectan los resultados de los alumnos: en primer lugar, tiene un efecto significativo sobre los aprendizajes escolares a través de la variable de mediación de la práctica docente en aula; segundo, opera como un mediador del liderazgo directivo y de la docencia, lo que a su vez, afecta de manera positiva los resultados de aprendizaje.

La segunda línea de investigación sobre la relación entre liderazgo docente y resultados escolares analiza los efectos directos del liderazgo docente. York-Barr y Duke (2004) identificaron tres estudios cuantitativos que investigaron de manera directa la relación entre liderazgo docente y aprendizajes escolares. Sin embargo, York-Barr y Duke (2004) expresan cierto grado de cautela respecto de esos estudios debido a ciertas críticas metodológicas. Casi ningún estudio en la última revisión de evidencia, explora de manera directa esta segunda línea investigativa.

La tercera línea de indagación apunta a analizar los efectos del liderazgo docente en los resultados de aprendizaje de los estudiantes universitarios. Ocho estudios empíricos en esta revisión documentan que el liderazgo docente afecta de manera positiva los estudios y la motivación de los estudiantes universitarios (Bolkan & Goodboy, 2009; Bolkan, Goodboy, & Griffin, 2011, entre otros). Sin embargo, como ya se señaló, establecer una relación directa entre liderazgo docente y resultados de aprendizaje escolares a partir de una gama compleja de influencias es complejo desde una perspectiva metodológica (véase Hallinger, 2005). En resumen, la evidencia relativa al impacto directo del liderazgo docente sobre los aprendizajes escolares requiere más investigaciones empíricas.

Conclusiones

La sección final de este capítulo explora algunas de las implicancias para el campo del liderazgo docente de esta revisión y destaca áreas relevantes para futuras indagaciones. En primer lugar, esta revisión ha mostrado que las definiciones de liderazgo docente están sujetas a variabilidades y diferencias de interpretación. Por ello, se sugiere que los estudios futuros en este ámbito procuren consolidar, en lugar de diversificar, el término “liderazgo docente”, brindando una definición coherente, consistente y operativa. Adicionalmente, sería beneficioso que se centren con mayor fuerza en las dimensiones teóricas del liderazgo docente para enriquecer y construir la base de conocimientos.

Segundo, la mayoría de los estudios en esta revisión (por ejemplo, Brosky, 2011; Collinson, 2012; Fairman & Mackenzie, 2015) subrayan la importancia del liderazgo docente como influencia. Existen numerosas investigaciones que describen y destacan la forma en que se materializa el liderazgo docente. Sin embargo, muchas optan por una descripción normativa y laudatoria, en lugar de un análisis empírico robusto sobre las características y la orientación de esta influencia. En suma, la base empírica actual sobre liderazgo docente podría sacar gran provecho de nuevos estudios empíricos que exploren exactamente cómo se ejerce el liderazgo docente y con qué efectos.

Tercero, la evidencia muestra que los enfoques metodológicos de las investigaciones sobre liderazgo docente no han cambiado radicalmente con respecto a los primeros estudios de los años ochenta. A la vez, que pese a que el volumen de investigación se incrementa, se observan significativas lagunas en la literatura, en especial en lo que se refiere a los resultados y el impacto del liderazgo docente. Si miramos hacia adelante, los investigadores en este ámbito se beneficiarían de recolecciones de datos más complejas, integradas y basadas en diferentes metodologías acompañadas de análisis estadísticos más sofisticados que permitan explorar las relaciones entre el liderazgo docente y mediciones específicas de resultados, como los resultados de aprendizajes escolares.

Por último, la literatura actual sobre liderazgo docente es predominantemente occidental en su definición, orientación e interpretación. La base de evidencia

sobre el liderazgo docente de países que no sean los Estados Unidos, Europa y el Reino Unido es relativamente modesta, no existente o fuera del alcance del escrutinio internacional porque las publicaciones están escritas en otro idioma que el inglés. En consecuencia, el ámbito del liderazgo docente podría sacar gran provecho de estudios que revelen características propias del liderazgo docente en países, sociedades y culturas con un bajo nivel de investigación (Harris & Jones, 2015).

En esta revisión hemos mostrado cómo el liderazgo docente ha establecido una base de conocimientos sustancial y significativa que ha crecido en las últimas tres décadas y más. El concepto de liderazgo docente sigue influyendo de manera importante sobre la investigación, las políticas y las prácticas (Harris et al, 2017). El principal desafío futuro para aquellos que investigan en este ámbito es ampliar y fortalecer la evidencia empírica a fin de asegurar que el liderazgo docente sea percibido como un componente esencial de la mejora de las escuelas y del sistema escolar.

Referencias bibliográficas

- Ackerman, R., & Mackenzie, S. V. (2006). Uncovering teacher leadership. *Educational leadership*, 63(8), 66-70.
- Alger, G. (2005). Literacy teachers' interactions with instructional leaders: Students reap the benefits. *Current Issues in Education*, 8(13), 1-13.
- Aliakbari, M., & Sadeghi, A. (2014). Iranian teachers' perceptions of teacher leadership practices in schools. *Educational Management Administration Leadership*, 42(4), 576-592.
- Allen, D. (2016). The resourceful facilitator: Teacher leaders constructing identities as facilitators of teacher peer groups. *Teachers & Teaching*, 22(1), 70-83.
- Anderson, K. D. (2004). The nature of teacher leadership in schools as reciprocal influences between teacher leaders and principals. *School effectiveness and school improvement*, 15(1), 97-113.
- Anderson, K. D. (2008). Transformational teacher leadership in rural schools. *Rural Educator*, 29(3), 8-17.
- Andrews, D., & Crowther, F. (2006). Teachers as leaders in a knowledge society: encouraging signs of a new professionalism. *Journal of School Leadership*, 16(5), 534-549.
- Angelides, P., Savva, K., & Hajisoteriou, C. (2012). Leading inclusion: Special teachers as leaders in the development of inclusive education. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 40(1), 75-88.
- Angelle, P. S., & DeHart, C. (2010). *A four factor model of teacher leadership: Construction and testing of the Teacher Leadership Inventory*. Artículo presentado en la reunión anual de la Asociación Estadounidense de Investigación en Educación, Denver, CO.

- Angelle, P. S., & DeHart, C. A. (2011). Teacher perceptions of teacher leadership: Examining differences by experience, degree, and position. *NASSP Bulletin*, 95, 141-160.
- Angelle, P., & Teague, G. M. (2014). Teacher leadership and collective efficacy: Teacher perceptions in three US school districts. *Journal of Educational Administration*, 52(6), 738-753.
- Beachum, F., & Dentith, A. M. (2004). Teacher leaders creating cultures of school renewal and transformation. *Educational Forum*, 68(3), 276-286.
- Billingsley, B. S. (2007). Recognizing and supporting the critical roles of teachers in special education leadership. *Exceptionality*, 15(3), 163-176.
- Bolkan, S., & Goodboy, A. K. (2009). Transformational leadership in the classroom: Fostering student learning, student participation, and teacher credibility. *Journal of Instructional Psychology*, 36, 296-306.
- Bolkan, S., Goodboy, A. K., & Griffin, D. J. (2011). Teacher leadership and intellectual stimulation: Improving students' approaches to studying through intrinsic motivation. *Communication Research Reports*, 28(4), 337-346.
- Bond, N., & Sterrett, W. (2014). Developing teacher leaders through honorary professional organizations in education: Focus on the college student officers. *Education*, 135(1), 25-38.
- Bradley-Levine, J., Mosier, G., & Perkins, T. (2014). Perceptions of teacher leadership within the new tech high school model. *International Journal of Teacher Leadership*, 5(1), 1-18.
- Brooks, J. S., Scribner, J. P., & Eferakorho, J. (2004). Teacher leadership in the context of whole school reform. *Journal of School Leadership*, 14(3), 242-265.
- Brosky, D. (2011). Micropolitics in the school: Teacher leaders' use of political skill and influence tactics. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(1), 1-11.

- Bruce, C. D., Jarvis, D. H., Flynn, T., & Brock, E. (2011). Lead teachers in collaborative action research: Perceptions of role and responsibility. *Canadian Journal of Action Research, 12*(3), 29-46.
- Bush, T., Glover, D., Ng, A., & Romero, M. J. (2015). Master teachers as teacher leaders: Evidence from Malaysia and the Philippines. *International Studies in Educational Administration, 43*(2), 81-102.
- Campbell, P. F., & Malkus, N. N. (2013). Elementary Mathematics specialists: Influencing student achievement. *Teaching Children Mathematics, 20*(3), 198-205.
- Cherubini, L. (2007). Speaking up and speaking freely: Beginning teachers' critical perceptions of their professional induction. *Professional Educator, 29*(1), 1-12.
- Chew, J. O. A. & Andrews, D. (2010). Enabling teachers to become pedagogical leaders: Case studies of two IDEAS schools in Singapore and Australia. *Educational Research for Policy and Practice, 9*(1), 59-74.
- Collinson, V. (2012). Leading by learning, learning by leading. *Professional Development in Education, 38*(2), 247-266.
- Cooper, K. S., Stanulis, R. N., Brondyk, S. K., Hamilton, E. R., Macaluso, M., & Meier, J. A. (2016). The teacher leadership process: Attempting change within embedded systems. *Journal of Educational Change, 17*(1), 85-113.
- Devos, G., Tuytens, M., & Hulpia, H. (2014). Teachers' organizational commitment: Examining the mediating effects of distributed leadership. *American Journal of Education, 120*(2), 205-231.
- Eargle, J. C. (2013). "I'm not a bystander": Developing teacher leadership in a rural school university collaboration. *Rural Educator, 35*(1), 23-33.
- Edge, K., & Mylopoulos, M. (2008). Creating cross-school connections: LC networking in support of leadership and instructional development. *School Leadership & Management, 28*(2), 147-158.

- Fairman, J. C., & Mackenzie, S. V. (2015). How teacher leaders influence others and understand their leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 18(1), 61-87.
- Feldman, A., Bennett, K., & Vernaza-Hernández, V. (2015). Responsible action research for the pursuit of justice. *Educational Action Research*, 23(1), 85-103.
- 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.
- Friedman, H. (2011). The myth behind the subject leader as a school key player. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(3), 289-302.
- Frost, D. (2012). From professional development to system change: Teacher leadership and innovation. *Professional Development in Education*, 38 (2), 205-227.
- Frost, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership: Towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 479-498.
- Gao, P., Wong, A. F. L., Choy, D., & Wu, J. (2010). Developing leadership potential for technology integration: Perspectives of three beginning teachers. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(5), 643-658.
- Ghamrawi, N. (2010). No teacher left behind: Subject leadership that promotes teacher leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(3), 304-320.
- Gigante, N. A., & Firestone, W. A. (2008). Administrative support and teacher leadership in schools implementing reform. *Journal of Educational Administration* 46(3), 302-331.
- Grant, C. (2006). Emerging voices on teacher leadership: Some South African views. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(4), 511-532.
- Grant, C., Gardner, K., Kajee, F., Moodley, R., & Somaroo, S. (2010). Teacher leadership: A survey analysis of KwaZulu-Natal teachers' perceptions. *South African Journal of Education*, 30, 401-419.

- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management & Administration*, 28(3), 317-338.
- Gumus, S., Bellibas, M. S., Esen, M., & Gumus, E. (2016). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 1741143216659296.
- Hairon, S., Goh, J. W. P., & Chua, C. S. K. (2015). Teacher leadership enactment in professional learning community contexts: Towards a better understanding of the phenomenon. *School Leadership & Management*, 35(2), 163-182.
- Hallinger, P., & Chen, J. (2015). Review of research on educational leadership and management in Asia: A comparative analysis of research topics and methods, 1995–2012. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(1), 5-27.
- Hanuscin, D. L., Rebello, C. M., & Sinha, S. (2012). Supporting the development of Science teacher leaders - Where do we begin? *Science Educator*, 21(1), 12-18.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, 23(3), 313-324.
- Harris, A. (2005). Teacher leadership: More than just a feel-good factor? *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 201-219.
- Harris, A., & Muijs, D. (2002). *Teacher leadership: A review of research*. Londres: GTC.
- Harris, A. Jones, M. and Huffman, J. (2017) *Teachers Leading Educational Reform: The Power of Professional Learning Communities* Routledge, Londres.
- Harris, A. and Jones, M. (eds) (2015). *Leading Futures: Global Perspectives on Educational Leadership* SAGE Press.
- Hatch, T., White, M. E., & Faigenbaum, D. (2005). Expertise, credibility, and influence: How teachers can influence policy, advance research, and improve performance. *Teachers College Record*, 107(5), 1004-1035.

- Hewitt, K. K., & Weckstein, D. K. (2012). Differentiated instruction: Begin with teachers! *Kappa Delta Pi Record*, 48(1), 35-46. doi: 10.1080/00228958.2012.654719.
- Hoang, T. (2008). Perception, curriculum, and subject matter: Reforming instruction. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 12(3).
- Hofstein, A., Carmeli, M., & Shore, R. (2004). The professional development of high school chemistry coordinators. *Journal of Science Teacher Education*, 15, 3-24.
- Hopkins, M., Spillane, J. P., Jakopovic, P., & Heaton, R. M. (2013). Infrastructure redesign and instructional reform in Mathematics: Formal structure and teacher leadership. *Elementary School Journal*, 114(2), 200-224.
- Hunzicker, J. (2012). Professional development and job-embedded collaboration: How teachers learn to exercise leadership. *Professional Development in Education* 38(2), 267-289.
- Johnson, S. M., & Donaldson, M. L. (2007). Overcoming the obstacles to leadership. *Educational Leadership*, 65(1), 8-13.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the Sleeping Giant. Helping Teachers Develop as Leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lai, E., & Cheung, D. (2015). Enacting teacher leadership: The role of teachers in bringing about change. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 673-692.
- Lambert, L. (2003). Shifting conceptions of leadership: Towards a redefinition of leadership for the twenty-first century. In B. Davies and J. West-Burnham (Eds.) *Handbook of Educational Leadership and Management* (pp. 5-15). Londres: Pearson.
- Larrabee, T. G., & Morehead, P. (2010). Broadening views of social justice and teacher leadership: Addressing LGB issues in teacher education. *Issues in Teacher Education*, 19(2), 37-52.
- Law, E. H. F. (2011). Exploring the role of leadership in facilitating teacher learning in Hong Kong. *School Leadership & Management*, 31(4), 393-410.

- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and policy in schools, 4*(3), 177-199.
- Leonard, J., Petta, K., & Porter, C. (2012). A fresh look at graduate programs in teacher leadership in the United States. *Professional Development in Education, 38*(2), 189-204.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2005). Teachers as leaders. *The Educational Forum, 69* (2), 151-162.
- Little, J. W. (2003). Constructions of teacher leadership in three periods of policy and reform activism. *School Leadership & Management, 23*(4), 401-419.
- Mangin, M. M. (2005). Distributed leadership and the culture of schools: Teacher leaders' strategies for gaining access to classrooms. *Journal of School Leadership, 15*(4), 456-484.
- Mangin, M. M. (2007). Facilitating elementary principals' support for instructional teacher leadership. *Educational Administration Quarterly, 43*(3), 319-357.
- Mangin, M. M., & Stoelinga, S. R. (2010). The future of instructional teacher leader roles. *Educational Forum, 74*(1), 49-62.
- Margolis, J. (2008). When teachers face teachers: Listening to the resource "right down the hall". *Teaching Education, 19*(4), 293-310.
- Margolis, J., & Deuel, A. (2009). Teacher leaders in action: Motivation, morality, and money. *Leadership and policy in schools, 8*(3), 264-286.
- Margolis, J., & Huggins, K. S. (2012). Distributed but undefined: New teacher leader roles to change schools. *Journal of School Leadership, 22*(5), 953-981.
- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 22*(8), 961-972.
- Neumerski, C. M. (2013). Rethinking instructional leadership, a review: What do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where should we go from here? *Educational Administration Quarterly, 49*(2), 310-347.

- Nolan, B., & Palazzolo, L. (2011). New teacher perceptions of the “teacher leader” movement. *NASSP Bulletin*, 95(4), 302-318.
- Palmer, D., Rangel, S. V., Gonzales, R. M., & Morales, V. (2014). Activist Teacher leadership: A case study of a programa CRIAR bilingual teacher cohort. *Journal of School Leadership*, 24(5), 949-978.
- Patterson, J., & Patterson, J. (2004). Sharing the lead. *Educational Leadership*, 61(7), 74-78.
- Pegg, A. E. (2010). Learning to lead the risk-conscious organization: An empirical study of five English primary school leaders. *International Journal of Leadership in Education*, 13, 121-139.
- Poekert, P. E. (2012). Teacher leadership and professional development: Examining links between two concepts central to school improvement. *Professional Development in Education*, 38(2), 169- 188.
- Portin, B. S., Atesoglu Russell, F., Samuelson, C., & Knapp, M. S. (2013). Leading learning-focused teacher leadership in urban high schools. *Journal of School Leadership*, 23(2), 220-252.
- Pounder, J. S. (2006). Transformational classroom leadership: The fourth wave of teacher leadership? *Educational Management Administration & Leadership*, 34(4), 533-545.
- Raffanti, M. A. (2008). Leaders “sitting beside” followers: A phenomenology of teacher leadership. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 3(1), 58-68.
- Ringler, M. C., O’Neal, D., Rawls, J., & Cumiskey, S. (2013). The role of school leaders in teacher leadership development. *Rural Educator*, 35(1), 34-43.
- Robinson, S. T., & Baber, C. R. (2013). “Putting herself on the line”: African American female teacher leaders as exemplars of social justice leadership. *New Educator*, 9(3), 210-225.
- Rutherford, C. (2006). Teacher leadership and organizational structure. *Journal of Educational Change*, 7(1/2), 59-76. doi: 10.1007/s10833-006-0013-4.

- Ryan, S., & Hornbeck, A. (2004). Mentoring for quality improvement: A case study of a mentor teacher in the reform process. *Journal of Research in Childhood Education, 19*(1), 79-96.
- Sato, M. (2005). Practical leadership: Conceptualizing the everyday leadership work of teachers. *New Educator, 1*(1), 55-71.
- Siers, R., Jr., & Gong, T. (2012). Examining the effect of mentor teachers' leadership practices and interaction on student teaching interns' efficacy in professional development schools. *School-University Partnerships, 5*(2), 63-74.
- Silins, H., & Mulford, B. (2004). Schools as learning organizations - effects on teacher leadership and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement, 15*(3-4), 443-466. doi: 10.1080/09243450512331383272.
- Singh, A., Yager, S. O., Yutakom, N., Yager, R. E., & Ali, M. M. (2012). Constructivist teaching practices used by five teacher leaders for the Iowa chautauqua professional development program. *International Journal of Environmental and Science Education, 7*(2), 197-216.
- Slavit, D., & Roth McDuffie, A. (2013). Self-directed teacher learning in collaborative contexts. *School Science and Mathematics, 113*(2), 94-105.
- Smeets, K., & Ponte, P. (2009). Action research and teacher leadership. *Professional Development in Education, 35*(2), 175-193.
- Smylie, M. A. (1997). Research on teacher leadership: Assessing the state of the art. In B. J. Biddle, T. L. Good, & I. F. Goodson (Eds.), *International handbook of teachers and teaching* (pp. 521-591). Dodrecht: Kluwer.
- Supovitz, J., Sirinides, P., & May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly, 46*(1), 31-56.
- Szczesiul, S. A., & Huizenga, J. L. (2015). Bridging structure and agency: Exploring the role of teacher leadership in teacher collaboration. *Journal of School Leadership, 25*(2), 368-410.

- Taylor, M., Goeke, J., Klein, E., Onore, C., & Geist, K. (2011). Changing leadership: Teachers lead the way for schools that learn. *Teaching and Teacher Education, 27*(5), 920-929.
- Taylor, M., Yates, A., Meyer, L. H., & Kinsella, P. (2011). Teacher professional leadership in support of teacher professional development. *Teaching & Teacher Education, 27*(1), 85-94.
- Thornton, H. J. (2010). Excellent teachers leading the way: How to cultivate teacher leadership. *Middle School Journal, 41*(4), 36-43.
- Thorpe, A., & Tran, D. T. H. (2015). Understandings of the role of subject leaders in the professional development of beginning teachers within a school department: A Vietnamese perspective. *International Journal of Educational Research, 71*, 108-117.
- Vernon-Dotson, L. J. (2008). Promoting inclusive education through teacher leadership teams: a school reform initiative. *Journal of School Leadership, 18*(3), 344-373.
- Vernon-Dotson, L. J., & Floyd, L. O. (2012). Building leadership capacity via school partnerships and teacher teams. *Clearing House, 85*(1), 38-49.
- Vetter, A. (2012). Teachers as architects of transformation: the change process of an elementary-school teacher in a practitioner research group. *Teacher Education Quarterly, 39*(1), 27-49.
- Wells, C. M., Maxfield, C. R., Klocko, B., & Feun, L. (2010). The role of superintendents in supporting teacher leadership: A study of principals' perceptions. *Journal of School Leadership, 20*(5), 669-693.
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research, 87*(1), 134-171.
- Westfall-Rudd, D. (2011). Agricultural education teacher leaders development of ownership and responsibility for the profession through participation in continuing professional education program planning: A case study. *Journal of Agricultural Education, 52*, 148-161.

- White, E. (2014). Being a teacher and a teacher educator - developing a new identity? *Professional Development in Education*, 40(3), 436-449.
- Whitney, A. E. (2013). When university faculty nurture teacher leadership: 'Horizontal' practices and values in a professor's work with teachers. *International Journal of Leadership in Education*, 16(1), 71-93.
- Yager, S. O., Akcay, H., Dogan, O. K., & Yager, R. E. (2013). Student views of teacher actions in science classrooms designed to meet current reforms. *Journal of Science Education and Technology*, 22(6), 974-983.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74, 255-316.
- York-Barr, J., Sommerness, J., Duke, K., & Ghore, G. (2005). Special Educators in Inclusive Education Programmes: Reframing Their Work as Teacher Leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 9(2), 193-215.
- Yost, D. S., Vogel, R., & Liang, L. L. (2009). Embedded teacher leadership: Support for a site-based model of professional development. *International Journal of Leadership in Education*, 12(4), 409-433.

Apéndice 1. Definiciones de liderazgo docente

| Autores | Definiciones |
|-----------------------------|---|
| Anderson (2004)* | El liderazgo docente implica establecer rumbos e influenciar a los demás para moverse hacia esos rumbos. Es un proceso fluido e interactivo con influencia mutua entre el líder y el seguidor. El liderazgo docente puede ser ejercido de manera formal. Pero también puede ser ejercido de manera informal. |
| Anderson (2008)* | El liderazgo docente es percible en cualquier docente capaz de “influir y marcar rumbos” para los demás en un contexto escolar. |
| Angelle y Dehart (2010) | Los líderes docentes son individuos que comparten su pericia en materia de contenidos, pedagogía y manejo de aula con sus colegas, que están listos para enfrentar oportunidades y desafíos de liderazgo que les brinden su director y que desarrollan actividades “más allá de los roles establecidos” para un docente. |
| Angelle y Teague (2014)* | El liderazgo docente es un constructo que incluye a los administrativos asignados a los docentes, pero también incluye liderazgo informal, principalmente a través de su influencia sobre la efectividad organizacional. |
| Chew y Andrew (2010)* | [El liderazgo docente es] un proceso transformador que puede impulsar la mejora en la escuela y la comunidad. Los líderes docentes promueven las comunidades de aprendizaje, abogan por una excelencia pedagógica, enfrentan las barreras existentes en la cultura y estructura escolar, y promueven una cultura de éxito. |
| Grant (2006)* | El liderazgo docente implica una forma de liderazgo más allá de la jefatura o de un cargo formal. Implica que los docentes se vuelvan conscientes y asuman roles informales de liderazgo dentro y fuera del aula. Implica también que los docentes trabajen en colaboración con todos los actores claves, en aras de una visión compartida de su escuela dentro de una cultura de mutuo respeto y confianza. |
| Katzenmeyer y Moller (2001) | Los líderes docentes lideran dentro y fuera del aula, se identifican con una comunidad de aprendices docentes y líderes y contribuyen a ella, e influyen a otros para mejorar las prácticas educativas; también asumen responsabilidades para lograr los resultados de ese liderazgo. |
| Lambert (2003) | [El liderazgo docente se define] en el sentido de “realizar acciones que le permiten a los participantes en una comunidad suscitar potencial en un entorno de confianza; indagar en las prácticas; centrarse en la construcción de sentido; o de enmarcar las acciones en función de nuevos comportamientos e intenciones con propósitos” (Lambert, 2003, p. 13) |
| Mangin (2005)* | Para efectos de este estudio, los líderes docentes son enseñantes que han sido dispensados de sus responsabilidades en el aula para trabajar con sus colegas en mejorar la enseñanza. Los líderes docentes no tienen responsabilidades de supervisión, el personal que trabaja en las escuelas es distinto de los supervisores pedagógicos quienes trabajan a nivel del distrito o de los agentes de cambio externos. |

Continúa...

Apéndice 1. Definiciones de liderazgo docente ...continuación

| Autores | Definiciones |
|--|---|
| Patterson y Patterson (2004) | [Un líder docente] es un docente que trabaja con sus colegas para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya sea de manera formal o informal. |
| Rutherford (2006)* | El liderazgo docente se produce cuando los docentes transfieren de manera intencional conocimientos que influyen sobre la capacidad de los demás para lograr objetivos educativos. |
| Sato, Hyler, & Monte-Sano (2014)* | [El liderazgo docente se define] como aquellas acciones que realizan los docentes para producir los cambios en sus contextos locales, para influir en las acciones y creencias de los demás (docentes, administrativos, padres y diseñadores de políticas), y para realizar acciones que ellos creen que contribuirán a mejorar la calidad educativa de sus escuelas. |
| Smeets y Ponte (2009)* | Por ende, el liderazgo docente es definido como una forma de trabajar y vivir en la que tanto los administrativos como los docentes, son capaces de brindarles a sus colegas oportunidades para realizar una contribución activa al cambio educativo y a la formación escolar. |
| Szczesniul & Huizenga (2015)* | Trabajamos a partir de una conceptualización del liderazgo docente como una influencia informal que surge de las interacciones, las áreas y las situaciones y que es ejercido y percibido por los miembros del grupo a través de los procesos, las normas y los resultados grupales. |
| Taylor, Goeke, Klein, Onore, y Geist (2011)* | Nuestro compromiso era con una definición de liderazgo docente basada en el trabajo de los docentes de aula que no fuera ni de supervisión ni jerárquica, sino basada en el crecimiento y la formación individual y de la escuela. |
| Vernon-Dotson y Floyd (2012)* | El liderazgo docente es la habilidad de los profesionales escolares de forjar un sentido de comunidad y compartir un compromiso para mejorar los logros de los estudiantes involucrando a todos los docentes y el personal en mejorar el clima escolar con el objetivo global de construir capacidades para el cambio. |
| Wells (2012)* | La definición de trabajo del liderazgo docente para efectos de este artículo es que los docentes influyan de manera activa sobre la cultura de una escuela, a medida que adquieren habilidades y credibilidad en su trabajo como maestros. |
| York-Barr y Duke (2004) | El liderazgo docente "es el proceso mediante el cual los docentes, de manera individual o colectiva, influyen a sus colegas, directores y otros miembros de las comunidades escolares para mejorar las prácticas de enseñanza-aprendizaje con vistas a mejorar los logros y los aprendizajes escolares" (York-Barr & Duke, 2004, p. 287-288). |

Apéndice 2. Instancia de extracción de datos

| Autores | Año | Tipo | Área geográfica | Enfoque investigativo | Definición adoptada | Hallazgos claves y relevantes para el debate | Nivel escolar |
|----------------------|------|------|-----------------|-----------------------|---------------------|---|----------------------|
| Bond & Sterrett | 2014 | E | EE.UU. | Cualitativo | NG | Los docentes que aún no ejercían como tales en el estudio se volvieron confiados en sus habilidades de liderazgo a través de la experiencia de ejercer como funcionarios escolares y a través de su interacción con profesores y ex funcionarios. También aprendieron la importancia de la colaboración y la comunicación durante el ejercicio de su cargo. | Post-secundaria |
| Devos et al. | 2014 | E | Bélgica | Cuantitativo | NG | El efecto del liderazgo del director sobre el compromiso organizacional de los docentes es mediado por el liderazgo de los líderes docentes, la cooperación dentro del equipo de liderazgo y la participación en la toma de decisiones por parte de los maestros. | Escolaridad completa |
| Firestone & Martínez | 2007 | E | EE.UU. | Cualitativo | NG | Los docentes complementan los esfuerzos del distrito. Los líderes docentes y los distritos contribuyen a las mismas tareas de liderazgo: adquirir y distribuir materiales, monitorear las iniciativas de mejora y formar a las personas. | Escolaridad completa |
| Pounder | 2006 | N | NG | NG | NG | Una cuarta ola de liderazgo docente podría incluir el liderazgo transformativo en el aula como una de las cualidades que definen a un líder docente y podría abarcar tanto el ámbito escolar como el universitario. | Escolaridad completa |
| Silins & Mulford | 2004 | E | Australia | Cuantitativo | Y-C | El liderazgo docente contribuye de manera significativa al aprendizaje organizacional. Las estructuras escolares y el liderazgo que promueven el aprendizaje organizacional también fomentan el liderazgo docente, pero de manera indirecta. | Escolaridad completa |

Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción

Denise Vaillant, Universidad ORT Uruguay*

La dimensión comunitaria y colaborativa de la actividad docente parece no reflejarse en la toma de decisiones de la mayoría de los centros educativos. De ello se desprende el desafío directivo de poner en marcha espacios que favorezcan el aprendizaje y trabajo en equipo entre docentes. La autora explicita los beneficios de contar con una comunidad de práctica o comunidad profesional de aprendizaje, entidades a las que atribuye un enorme potencial para intercambiar, colaborar e innovar pedagógicamente. Esto obliga a repensar el formato tradicional de centro educativo, apostando a un desarrollo profesional que genere nuevas formas de aprender entre los profesores en pos del aprendizaje de los estudiantes.

Desde hace ya algún tiempo el desarrollo profesional docente aparece como un proceso esencial en la mejora de los aprendizajes de los alumnos (Gordon, 2006). Diversos estudios regionales (UNESCO, 2013 y 2014) reconocen en la preparación de los docentes, un factor clave para el progreso educativo. Pese a ello, simultáneamente, insisten en la necesidad de transformar las estrategias de formación y en romper el aislamiento de los profesores en los centros educativos. Esto responde a que se ha impulsado con frecuencia un modelo de enseñanza

* Se agradece la colaboración del Dr. Juan Pablo Zorrilla, integrante del equipo de investigación que lleva adelante el estudio coordinado por la académica de la universidad ORT Uruguay Denise Vaillant, al que se alude en este capítulo.

basado en el paradigma del ‘lobo solitario’ (Hausman y Goldring, 2001), en detrimento de modelos que valorizan la naturaleza intrínsecamente colaborativa del ser humano (Vaillant y Marcelo, 2015).

Muchos docentes se sienten aislados de sus colegas. Se pasan el tiempo solos con sus alumnos o están solos para planificar y evaluar. Sin embargo, la evidencia muestra que las interacciones entre los docentes son fundamentales para el mejoramiento de la práctica y para favorecer la mejora en los aprendizajes (Stoll y Seashore-Louis, 2007). De ahí que, como una manera de contrarrestar el aislamiento y favorecer el intercambio y colaboración entre colegas, han surgido las comunidades de práctica y las comunidades de aprendizaje.

En cualquiera de sus formas, la “comunidad de práctica”, la “comunidad de aprendizaje” o la “comunidad de aprendizaje profesional”, presentan como aspecto central, la dimensión comunitaria de la actividad docente. La premisa es que el compromiso mutuo de los participantes es un factor decisivo para desarrollar aprendizajes compartidos (Leclerc, 2012).

El trabajo colectivo desarrollado bajo el formato de comunidades, donde se comparten valores y prioridades, puede orientarse hacia la relación personal o hacia la relación profesional. Este segundo tipo de comunidad hace de las problemáticas profesionales el núcleo del debate. Se trata de superar etapas y de pasar de encuentros grupales –virtuales o presenciales– al fortalecimiento de equipos de trabajo y a la creación de comunidades profesionales y de comunidades formativas que funcionan como comunidades de aprendizaje (Gairín, 2015).

Este capítulo está centrado en la comunidad de aprendizaje profesional (CAP)¹ que representa un modo de desarrollo profesional estructurado, donde los docentes trabajan en colaboración en el mejoramiento de su enseñanza para el progreso del aprendizaje de sus alumnos. Así, en encuentros formales, se produce una interpretación colectiva de preocupaciones referidas al alumno quien es el centro de situaciones- problema. Son docentes que colaboran e investigan para encontrar prácticas que tengan mayor incidencia en la mejora de aprendizajes de sus alumnos. Es en ese contexto, que el liderazgo del equipo directivo es esencial para el éxito de una CAP.

1. Sigla con la que denominaremos la comunidad de aprendizaje profesional en lo que sigue.

En la última década, diversos informes internacionales (OCDE, 2013, UNESCO-IIEP-IWGE, 2012) y también regionales (Weinstein, Muñoz y Hernández, 2014) identifican la función del liderazgo del equipo directivo como clave para asegurar la calidad de la educación. Las investigaciones en torno el tema de liderazgo se multiplicaron y han analizado la figura del líder y también sus funciones y tareas. Se suman así los estudios que destacan que el liderazgo escolar puede ser la solución a muchos de los problemas que surgen en los centros educativos (Bolívar, López y Murillo, 2013).

Estamos ante un concepto complejo, entendido y aplicado de muy diferentes maneras y definido por un exigente conjunto de funciones que incluyen la administración financiera, la gestión de recursos humanos y el liderazgo para el aprendizaje (Pont, Nusche y Moorman, 2008). Existen básicamente dos conceptualizaciones referidas a liderazgo escolar (Spillane, 2013). La primera refiere a la personalidad, el estilo personal; la segunda vincula el liderazgo con las formas de organización y en menor medida con las prácticas individuales.

Históricamente el liderazgo escolar ha sido vinculado al papel y funciones de los equipos directivos de los centros educativos (Schleicher, 2012). Sin embargo, en la última década, tanto los informes de organismos internacionales como la producción académica, resaltan que el liderazgo involucra una cultura común de expectativas, en la que todos sean responsables por su contribución al resultado colectivo referido al aprendizaje de los alumnos (Leithwood y Louis, 2012).

Nuestra reflexión acerca de la temática de liderazgo y de CAP para docentes, se basa en una revisión de la literatura y en los resultados preliminares de una investigación en curso coordinada por la autora en la Universidad ORT Uruguay y referida a liderazgo escolar y desarrollo profesional docente. El vínculo entre liderazgo y comunidades de aprendizaje profesional docente es una de las dimensiones del estudio. Para avanzar en la comprensión del fenómeno, la investigación contempla el análisis de respuestas al cuestionario de los directores de los nueve países latinoamericanos que participaron en las pruebas PISA en el año 2015: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú, República Dominicana, Trinidad y Tobago y Uruguay.

- El estudio PISA 2015 se centró en la evaluación de jóvenes de 15 años en el área de ciencias en 72 países. Además, se aplicó un cuestionario para recabar la opinión de los directores de centros educativos sobre el sistema escolar y el entorno de aprendizaje. En particular buscamos conocer cómo operan los directores en relación a:
 - El desarrollo de una cultura escolar en mejoramiento continuo.
 - La promoción de las prácticas de enseñanza basadas en investigaciones educativas recientes.
 - El impulso de actividades de desarrollo profesional docente

La evidencia colectada en relación a las tres dimensiones mencionadas, alimenta la reflexión en este capítulo. Nuestra hipótesis es que el desempeño docente mejora en la medida que los equipos directivos orientan e intervienen en el desarrollo profesional docente y en la puesta en marcha de CAP para docentes. Comenzaremos con una síntesis acerca de los conceptos estelares involucrados en nuestra investigación.

1. Los conceptos estelares

Para analizar la temática de las comunidades de aprendizaje profesional y su vínculo con los equipos directivos escolares, es necesario previamente considerar las condiciones en que operan los centros educativos. Un centro escolar podría ser más o menos idóneo para la implantación de una CAP como estrategia de creación y gestión del conocimiento colectivo. Al respecto, existen diversos factores que podrían condicionar su puesta en marcha y su éxito posterior. Entre éstos, *los procesos de aprendizaje docente; el desarrollo profesional docente y el aprendizaje profesional colaborativo*.

Por otra parte, en esta sección examinaremos también las nociones de *comunidad de aprendizaje profesional docente y el papel de los equipos directivos en las CAP*. Como ya hemos indicado, la práctica del equipo directivo se relaciona fuertemente con su capacidad de liderazgo, es decir con lo que pueda hacer para

dinamizar los centros educativos y conseguir buenos aprendizajes para todo el alumnado. Por otra parte, el equipo directivo cumple un papel fundamental a la hora de dinamizar los colectivos docentes, lo que se relaciona de forma significativa con la calidad educativa (OECD, 2013).

La literatura de referencia (Leithwood y Louis, 2011), sostiene que existe una conexión estrecha entre liderazgo, mejora de aprendizajes y calidad educativa. El liderazgo de las directoras y directores puede impactar de manera directa en la mejora de la actividad docente o, de manera indirecta, al crear las condiciones adecuadas para propiciar buenos aprendizajes.

Para algunos autores, el efecto del liderazgo sobre el aprendizaje de los estudiantes sería indirecto, pues se ejerce especialmente a través de la incidencia de los directivos en ámbitos como la motivación, las habilidades prácticas y condiciones de trabajo en que se desempeñan los docentes (Leithwood, 2006).

1.1. Aprendizaje docente

El desarrollo profesional docente puede producirse de forma relativamente autónoma y personal. Pero la formación es también un proceso que no ocurre de forma aislada, sino dentro de un espacio intersubjetivo y social. El aprendizaje del docente debe entenderse básicamente como una experiencia generada en interacción con un contexto o ambiente con el que el maestro o el profesor se vincula activamente (Vaillant y Marcelo García, 2015).

Hoy los enfoques y concepciones acerca de cómo aprenden los docentes deberían considerar no solamente lo individual sino también lo cooperativo y comunitario. El aprendizaje en grupo como ambiente de formación ha sido examinado por algunos autores (Vaillant y Marcelo García, 2015) quienes consideran las dimensiones que cobran importancia a la hora de analizar el funcionamiento y los resultados del trabajo en grupos: el contexto organizativo, los límites, el desarrollo, la eficacia y la actuación.

El aprendizaje entre docentes se construye en contextos espaciales y temporales. El contexto espacial refiere al ambiente social, organizativo y cultural en el que el trabajo de los maestros y profesores se lleva a cabo. Dentro de estos ambientes se producen múltiples interacciones sociales que involucran a colegas, padres y equipos

directivos. De esta forma, las condiciones de trabajo influyen en el desarrollo profesional docente promovándolo o inhibiéndolo. El contexto espacial influye, pero hay una dimensión temporal o biográfica que también ejerce su influencia en la actitud que se adopta ante el desarrollo profesional. Los docentes se centran en diferentes temas en función del momento de la carrera docente en que se encuentren y esto se vincula con la dimensión temporal o biográfica (Vaillant y Marcelo García, 2015).

A partir de los años 2000, el aprendizaje de los docentes aparece estrechamente asociado con las redes sociales debido al enorme auge de los recursos tecnológicos disponibles. El aprendizaje puede ocurrir en cualquier momento, lugar y compañía. Se produce en contextos formales, pero cada vez más se desarrolla en situaciones informales. En el caso de las redes sociales, el aprendizaje ocurre porque nos conectamos y participamos en comunidades de práctica profesional.

Las propuestas de desarrollo profesional rara vez toman en cuenta las modalidades de aprendizaje docente. La revisión de la literatura internacional, evidencia que las actividades de formación continua se identifican con frecuencia con talleres aislados y esporádicos y no tienen en cuenta las formas en las que los docentes generan aprendizaje profesional (Boyle, White & Boyle, 2004). Darling Hammond et al. (2009) llegan a la misma conclusión en un estudio acerca de los programas de aprendizaje profesional percibidos como eficaces por los docentes. Sabemos que el intercambio y la interacción influyen de manera significativa en cómo aprenden los docentes ¿cuáles serían entonces los formatos para un aprendizaje docente basados en el apoyo mutuo y la colaboración?

1.2. Desarrollo profesional docente

Muchos términos han sido utilizados para referirse a los procesos de aprendizaje que desarrollan los docentes a lo largo de su vida activa. La expresión *desarrollo profesional docente* corresponde a otros términos que se utilizan con frecuencia: formación permanente, formación continua, formación en servicio, desarrollo de recursos humanos, aprendizaje a lo largo de la vida, reciclaje o capacitación (Vaillant y Marcelo, 2015). Sin embargo, la noción de “desarrollo profesional” es el que se adapta mejor a la concepción del docente como profesional de la

enseñanza. Asimismo, el concepto “desarrollo” tiene una connotación de evolución y continuidad, que supera la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento de los docentes.

La formación docente conforma un área específica en la que se reconocen diversas líneas de análisis. Nos referimos a:

- las etapas previas de los aspirantes a docentes;
- la formación inicial en una institución específica;
- la iniciación signada por los primeros años de ejercicio profesional;
- el desarrollo profesional docente.

Las cuatro etapas mencionadas son clave a la hora de re-pensar la formación de docentes y de sugerir estrategias que impacten en el aula. Tanto a nivel de la formación inicial como del desarrollo profesional docente, resulta clave preguntarse qué sabemos realmente sobre la mejor forma de organizar el aprendizaje de los docentes. Korthagen, Loughran y Russell (2006) analizaron y compararon las características de tres programas exitosos de desarrollo profesional docente en Holanda, Australia y Canadá y concluyeron que la formación debería:

- Centrarse en cómo aprender de la experiencia y cómo construir conocimiento profesional.
- Basarse en una visión del conocimiento como una materia a construir.
- Cambiar el énfasis desde el currículo hacia los alumnos.
- Promover la investigación del docente en formación.
- Trabajar con otros para romper el aislamiento característico de la enseñanza.
- Relacionarse de manera significativa con las escuelas.
- Jerarquizar la figura del formador como principal modelo de los futuros docentes.

Las siete conclusiones de investigación enunciadas anteriormente coinciden en destacar la necesidad de que el desarrollo profesional facilite herramientas para seguir aprendiendo a lo largo de toda la carrera docente. Para ello se requiere considerar lo que se ha denominado “aprendizaje de la práctica”. Mucho se

ha escrito acerca del conocimiento práctico aunque muy frecuentemente la formación ha construido el saber docente a partir de un conocimiento teórico y desligado de la actividad profesional (Vaillant y Marcelo, 2015).

¿Qué conocemos acerca del desarrollo profesional que genera aprendizajes en los docentes? Si revisamos la producción en relación con la evaluación del desarrollo profesional docente, podemos llegar a identificar algunos elementos, componentes o principios en los que coinciden los diferentes estudios (Zepeda, 2012):

- Contenido referido a lo que se espera que los estudiantes aprendan, y aquellas estrategias didácticas que la investigación y la experiencia han demostrado que son eficaces.
- Metodologías basadas en escenarios reales y en la construcción en torno al trabajo diario en los centros educativos y en la enseñanza.
- Actividades conectadas con un proceso de cambio más amplio y comprehensivo, centrado en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.
- Proyectos desarrollados a partir de formas colaborativas de resolución de problemas.
- Apuesta al cambio colectivo para garantizar la innovación educativa y la transformación de prácticas pedagógicas.
- Proceso continuo y evolutivo, prácticas innovadoras, seguimiento y apoyo.
- Oportunidades para comprender las teorías que subyacen al conocimiento y a las habilidades para aprender.

A diferencia de las prácticas tradicionales, que relacionan poco las situaciones de formación con las prácticas de aula, las experiencias más eficaces para el desarrollo profesional son aquellas que están basadas en los centros educativos, que se inscriben dentro de las actividades cotidianas de los docentes y que promueven el trabajo colaborativo de maestros y profesores (Calvo, 2013).

1.3. Aprendizaje profesional colaborativo

Las políticas de desarrollo profesional docente avanzan, en opinión de diferentes académicos e investigadores (UNESCO OREALC, 2013), hacia un equilibrio de enfoque tradicional basado en el individuo hacia el aprendizaje

colaborativo que considera al centro educativo y a la comunidad de maestros y profesores como un espacio efectivo de desarrollo profesional. La premisa que comparten varios autores (Calvo, 2013; UNESCO-OREALC, 2014) es que los saberes de docentes se desarrollan en el marco de experiencias apoyadas en comunidades de aprendizaje que operan en contextos escolares específicos que condicionan las prácticas profesionales.

El aprendizaje colaborativo es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente y su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado. Calvo (2013) afirma que las prácticas colaborativas en la institución educativa son efectivas pues “tienen que ver con lo que hacen los docentes y directivos cuando trabajan juntos para desarrollar prácticas efectivas de aprendizaje, analizan lo que acontece realmente en las aulas y velan porque no solo su actuación individual, sino la de todo el colectivo, se realice bien” (p.128).

Algunas experiencias efectivas de aprendizaje profesional colaborativo fueron reportadas y analizadas por Vaillant (2013) quien identifica ejemplos de políticas docentes efectivas como los círculos de aprendizaje, las redes de docentes, las expediciones pedagógicas y los grupos profesionales de trabajo en Chile, Colombia, Perú, El Salvador y México. El análisis de estas experiencias muestra que la colaboración no surge por generación espontánea, sino que requiere de espacios que la favorezcan.

En un informe acerca de trabajo colaborativo, Calvo (2013) indica que las experiencias que promueven tal tipo de aprendizaje profesional son bastante diversas: redes. Pasantías, residencias, comunidades de aprendizaje, comunidades virtuales de aprendizaje, grupos de trabajo, reflexión sobre la práctica, maestros de apoyo, mentores, talleres, asesoría a las instituciones educativas, proyectos, uso cooperativo/colaborativo de TIC. La autora define en el mencionado informe, algunos conceptos que iluminan tal diversidad. Así una *red* puede equipararse a una comunidad de aprendizaje de docentes que se conforman y mantienen en función de sus necesidades e intereses profesionales. Las *pasantías*

o *residencias*, son un intercambio de experiencias *in situ* que favorecen el diálogo técnico-pedagógico sustentado en el conocimiento experiencial de los docentes.

Calvo (2013) reporta tres grandes categorías de actividades vinculadas con el aprendizaje profesional colaborativo. En primer lugar, aparecen las centradas en el trabajo con el otro. Se trata de experiencias en las que un docente se apoya en la experiencia de otros colegas que dispone de buenas prácticas para compartir y que está dispuesto a guiar, orientar, y apoyar. Un ejemplo de este tipo de estrategia son las acciones de acompañamiento en programas de inserción a la docencia entre maestros y profesores expertos y nóveles.

Una segunda categoría refiere al aprendizaje profesional colaborativo que se basa en una institución educativa como una unidad en la que se interrelacionan sujetos, procesos y trayectorias. Entre los ejemplos en esta categoría aparecen las comunidades de aprendizaje y diversas actividades tales como talleres y proyectos de reflexión sobre la práctica.

Finalmente, aparecen las actividades de aprendizaje profesional colaborativo que buscan conformar comunidades virtuales de aprendizaje, a partir del uso de dispositivos tecnológicos de la web.

Como hemos visto, las ventajas de la colaboración han sido ampliamente destacadas por la literatura (Calvo, 2013). Sin embargo, esto no basta, son necesarias condiciones que garanticen el aprendizaje profesional colaborativo.

El tiempo es un factor clave a la hora de pensar en el aprendizaje profesional colaborativo. Las instituciones deberían proveer personal de apoyo para atender los espacios en los cuales los docentes, de una determinada asignatura o nivel, realicen observaciones de aula, analicen casos de sus estudiantes, sistematicen buenas prácticas, o asistan a debates académicos (Calvo, 2013).

Además, se deberían garantizar en el centro educativo, condiciones espacio-temporales adecuadas para el trabajo colectivo. En esta dirección, se deben proveer recursos tales como especialistas y expertos, materiales de trabajo, información, u otros elementos requeridos, de modo que la comunidad educativa pueda ‘encontrarse’ para desarrollar el aprendizaje colectivo (UNESCO-OREALC, 2013).

Otra condición importante para un aprendizaje profesional colaborativo es la existencia de sistemas de información y difusión que permitan recoger y diseminar buenas prácticas docentes y buenos métodos de enseñanza. Según lo reporta la literatura (Vaillant y Marcelo García, 2015), buena parte de la colaboración entre docentes debería centrarse sobre la investigación acerca de lo que significa enseñar y aprender en los contextos actuales. La existencia de información y evidencia confiable es fundamental para garantizar aprendizajes colaborativos de calidad.

No solo se requiere información acerca de las buenas prácticas docentes sino que es condición necesaria, la difusión y conocimiento acerca de esas prácticas. Muchas experiencias innovadoras no se conocen y sus logros no se generalizan, por falta de difusión de sus resultados (Vaillant 2016).

1.4. Comunidades de aprendizaje profesional docente (CAP)

Las comunidades de aprendizaje se definen por su proceso de aprendizaje colectivo y por el interés en las estrategias pedagógicas. Una CAP es un escenario ideal para las actividades de desarrollo profesional docente ya que el aprendizaje de los alumnos es el centro de las preocupaciones de los participantes (Roy y Hord, 2006).

La comunidad de aprendizaje tiene semejanzas con la comunidad de práctica (Leclerc, 2012; Wenger, 1998) ya que ambas buscan romper con el aislamiento de los docentes a través del intercambio y diálogo. Las comunidades de práctica son grupos sociales constituidos con el fin de desarrollar un conocimiento, compartiendo aprendizajes basados en la reflexión compartida sobre experiencias prácticas (Wenger, 1998).

El funcionamiento de las comunidades de práctica y de aprendizaje es propicio a procesos educativos que favorecen el aprendizaje de los alumnos (Wenger, 1998). Lo que diferencia a la CAP de una comunidad de práctica, es la función suplementaria de orientarse no sólo sobre el aprendizaje de las personas reunidas, sino que también sobre el aprendizaje de sus alumnos (Leclerc, 2012).

La CAP permite focalizar el conocimiento referido a la enseñanza y al aprendizaje de manera que la responsabilidad del éxito de los alumnos sea asumida por todos los docentes. Schön (1996) afirma que la clave para la mejora

de la enseñanza se verifica cuando los docentes se reúnen en pequeños grupos y de manera voluntaria aceptan intercambiar sus dudas en relación a la práctica docente. La posibilidad de intercambiar con otros brinda confianza y seguridad y reduce la resistencia al desarrollo de prácticas innovadoras.

La literatura (Cowan, 2012 y Wenger, 1998) sostiene que se requieren varias condiciones para el buen funcionamiento de las comunidades de aprendizaje en las cuales los miembros deben:

- Trabajar en grupos en busca de soluciones a problemas reales nacidos de su práctica profesional.
- Compartir los fines que hay que alcanzar, su involucramiento en la comunidad se orienta a objetivos comunes.
- Asumir diversas responsabilidades.
- Verbalizar sus conocimientos sobre una determinada disciplina.
- Producir nuevos saberes a partir del intercambio entre ellos y de especialistas que intervienen como mediadores.

Una CAP, ofrece un contexto favorable a prácticas de enseñanza basadas en la evidencia ya que en las escuelas que se basan en ese formato, las discusiones entre los docentes se centran en el aprendizaje de los alumnos y en la incidencia de las intervenciones pedagógicas (Leclerc, 2012). Los maestros y profesores poco a poco se apropian de conocimientos teóricos y los incorporan a un contexto práctico. La búsqueda de evidencia y la investigación permiten avanzar en la solución de problemas vinculados al aprendizaje de los alumnos.

1.5. Papel de los equipos directivos en las CAP

En base a quince años de investigación, Hord y Sommers (2008) sostienen que entre las características que definen una CAP, se encuentra el liderazgo escolar y el apoyo constante del equipo directivo al aprendizaje colectivo del cuerpo docente a fin de que éste responda eficazmente a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Weinstein (2009) señala que el liderazgo pedagógico del equipo directivo se refleja en el apoyo y supervisión a los docentes en su labor. La función principal

de los directores y directoras es la de favorecer el desarrollo permanente de los docentes y, para ello, es necesaria la creación de comunidades de aprendizaje, en las que haya retroalimentación entre los docentes y el liderazgo educativo promueva e institucionalice este tipo de espacios.

¿Cuáles serían los principales rasgos de un liderazgo pedagógico con incidencia en los docentes y en los centros escolares? Day y Sammons (2013) describen con precisión las principales claves de un liderazgo exitoso. Para los mencionados autores, las características de un liderazgo pedagógico exitoso refieren a la contribución e impulso de la dirección para:

- Definir la visión, los valores y la misión de la escuela;
- Mejorar las condiciones de enseñanza y de aprendizaje;
- Rediseñar y enriquecer el plan de estudios;
- Mejorar la calidad de la formación de los docentes;
- Diseñar proyectos educativos dentro de la comunidad escolar;
- Enfatizar en valores comunes.

Cierto es que existe una serie de características que definen el perfil de la directora o del director efectivo, pero también se debe reconocer la importancia que adquiere el contexto educativo en su desempeño y en la posibilidad de desarrollar un liderazgo exitoso.

El liderazgo del equipo directivo es un factor crucial en la puesta en marcha de una CAP lo que implica contemplar una serie de dimensiones entre las cuales destacan:

- **La ideológica (visión y valores):** hacer del éxito de los aprendizajes de los alumnos la prioridad del centro escolar (Kanold, 2011).
- **La organizacional (recursos materiales y humanos):** proveer de condiciones físicas necesarias e instaurar un clima favorable para el trabajo en equipo y para la toma de decisiones colectiva (Hord y Sommers, 2008).
- **La afectiva (cultura de colaboración):** lograr el trabajo conjunto de los docentes hacia el logro de objetivos comunes vinculados a los aprendizajes de los alumnos (Dufour, 2004).

- **La cognitiva (intercambio de *expertise*):** asegurar la mejora constante de la práctica docente a través de una actualización permanente de conocimientos mediante un aprendizaje colectivo (Stoll et al., 2006).
- **La pedagógica (intervención basada en la evidencia):** favorecer la toma de decisiones y de intervenciones pedagógicas basadas en evidencia acerca de los aprendizajes realizados por los alumnos (Reimer, 2010).

Las dimensiones mencionadas, evidencian la necesidad de generar conocimiento y acciones por parte de los equipos directivos para que logren la puesta en marcha efectiva de las CAP lo que va de par con una alta dedicación.

La puesta en marcha de una CAP requiere que el equipo directivo se transforme en impulsor y facilitador a lo largo de todo el proceso de gestación y desarrollo. Lo anterior implica la realización de tareas orientadas a la movilización en relación a los objetivos propios de la CAP (Kanold, 2011; Hord y Sommers, 2008) y en una segunda etapa, actividades de reforzamiento y conservación del grupo de docentes que integra la CAP (Dufour, 2004; Stoll et al., 2006; Reimer 2010).

2. Equipos directivos escolares, liderazgo y desarrollo profesional docente: qué dice la evidencia

Tal como hemos indicado en la sección precedente, el desarrollo efectivo de una comunidad de aprendizaje profesional implica el dominio teórico y práctico de procesos de investigación; una cultura de colaboración y la participación de diversos agentes dinamizadores tales como equipos directivos, expertos y especialistas. ¿Qué ocurre al respecto en América latina y el Caribe? ¿En qué medida los equipos directivos escolares promueven en los docentes procesos de investigación; una cultura colaborativa y actividades de desarrollo profesional docente? Para saber más acerca de esos procesos, indagamos en los datos de PISA 2015.

El cuestionario sobre las características de los centros educativos aplicado durante las pruebas PISA 2015, recoge opiniones de las directoras y los directores acerca de algunos de los factores que hemos mencionado como clave a la hora de la puesta en marcha de las CAP. La encuesta PISA 2015 preguntó a los directores de los establecimientos escolares acerca de la frecuencia de una serie de acciones vinculadas con su centro escolar ocurridas durante el año escolar: “no ocurrió” “al menos una vez al mes” y “1 a 2 veces al año”, “3 a 4 veces al año”, “una vez al mes” “una vez por semana” o “más de una vez por semana”. En nuestro análisis reagrupamos las respuestas en tres categorías principales: “no ocurrió” “ocurrió algunas veces en el año” “ocurrió al menos una vez al mes”.

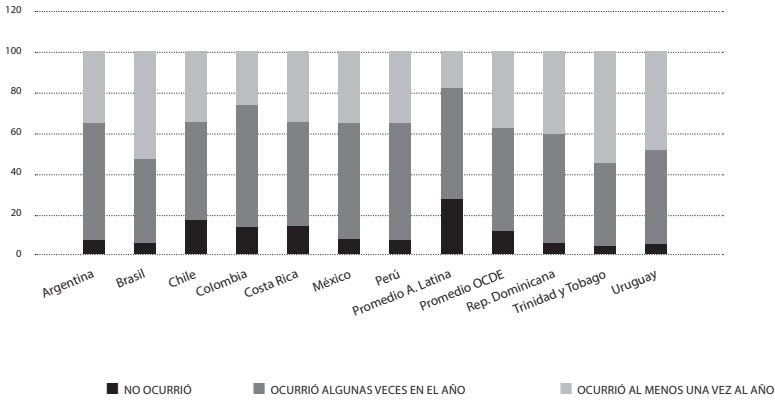
Entre las acciones generadas por los directores, la encuesta PISA 2015, indaga acerca de la promoción de prácticas de enseñanza basadas en investigaciones educativas recientes. Una CAP requiere de datos que permitan validar los efectos de las intervenciones pedagógicas efectuadas. Los docentes basan sus decisiones pedagógicas en hechos y pruebas que permitan evaluar el progreso en los aprendizajes de sus alumnos. El uso de la información (bases de datos, estadísticas escolares, registros e indicadores de los estudiantes) y la capacidad de utilizar la investigación son dos variables que producen un co-efecto positivo para la mejora de los aprendizajes (Bolívar, López y Murillo, 2013). Al mismo tiempo esas variables son la base para la generación de una CAP.

Para analizar en qué medida los directores de América Latina y el Caribe promueven prácticas educativas basadas en la investigación, examinamos las respuestas a una pregunta del cuestionario PISA 2015 referida a la promoción que hacen los directores de prácticas de enseñanza basadas en la evidencia.

En el Gráfico 1 se comparan los porcentajes de respuestas (con base en las declaraciones de las directoras y los directores) con respecto a la promoción de prácticas de enseñanza basadas en investigaciones educativas recientes.

De acuerdo al Gráfico 1, parecería que los equipos directivos promueven poco las prácticas de enseñanza basadas en investigaciones educativas recientes ya que la mayoría de las opiniones recabadas se concentran en la categoría

Gráfico 1: Opinión de las directoras y directores acerca de la promoción de prácticas de enseñanza basadas en investigaciones educativas recientes



Fuente: Elaboración propia a partir de cuestionario a directores PISA 2015.

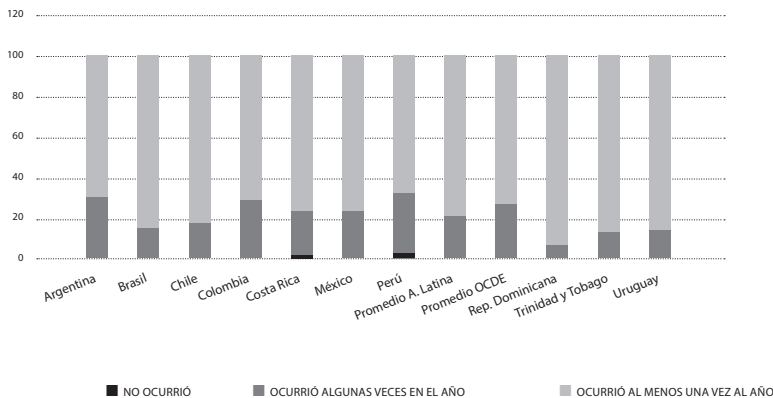
“algunas veces al año”. Dado lo anterior, parecería que la situación no es muy diferente a la de los países de la OCDE. Este es un factor a considerar a la hora de pensar en las condiciones favorables para la puesta en marcha de una CAP en países de la región. Podríamos preguntarnos por qué la investigación no es un insumo frecuente a la hora de mejorar las prácticas de enseñanza. Un elemento explicativo podría ser el escaso tiempo que los equipos directivos disponen para su propia actualización y acceso a investigaciones recientes.

Estudios como los de Murillo y Román (2013), Weinstein, Muñoz y Hernández (2014) muestran que una de las problemáticas en América Latina y el Caribe es el desencuentro entre las orientaciones conceptuales relacionadas con el liderazgo escolar y las prácticas reales realizadas por los equipos directivos, vinculadas fundamentalmente en tareas administrativas. Según Murillo y Román (2013) los equipos directivos de América Latina dedican un 45% de su tiempo a tareas administrativas o de gestión y solamente un 33% a tareas propiamente pedagógicas.

Otra de las dimensiones que se vinculan con la generación de una CAP, refiere a la existencia de una cultura escolar de mejoramiento continuo lo que necesariamente se vincula con las normas y creencias compartidas, así como a las estructuras organizacionales que guían la actividad profesional de los docentes (Anderson, 2010). Sabemos que existen centros educativos donde las normas profesionales y estructuras organizacionales favorecen y sostienen un desempeño individual de los docentes, mientras hay otras donde se promueve un trabajo profesional más colectivo. Se ha comprobado, mediante estudios comparativos, que la calidad de los resultados es frecuentemente más alta en centros educativos donde se ha desarrollado una cultura colaborativa, y que la disposición orientada hacia el progreso es más fuerte donde la gente colabora de manera permanente en su trabajo (Anderson, 2010).

Los datos del Gráfico 2 muestran una realidad bastante homogénea en los países de América Latina y el Caribe participantes en PISA 2015, en los cuales se recabó las opiniones de las directoras y directores en relación a la construcción de una cultura escolar de mejoramiento continuo.

Gráfico 2: Opinión de las directoras y de los directores en cuanto a la construcción de una cultura escolar de mejoramiento continuo



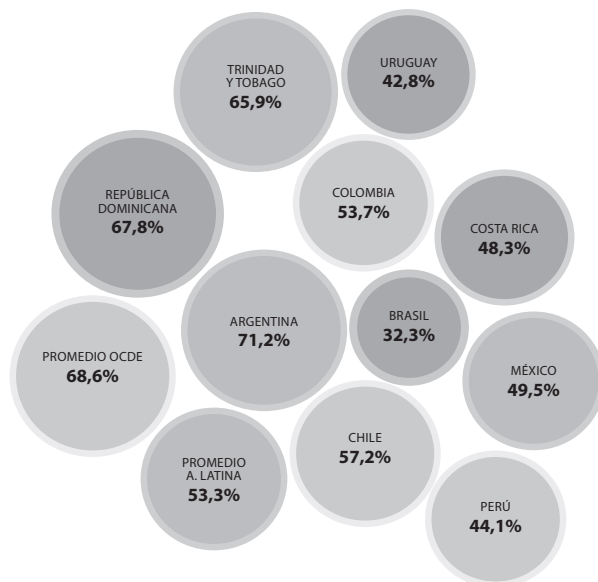
Fuente: Elaboración propia a partir de cuestionario a directores PISA 2015.

Los directores construyen una mejora continua de la cultura escolar a través de la promoción de la participación de los profesores en actividades que ayudan a mejorar el ambiente de aprendizaje escolar en sus centros educativos. Dichas actividades comprenden: desarrollar la misión y metas de la escuela; establecer y comunicar estándares de aprendizaje; colaborar con los maestros en el plan de estudios, la instrucción y la evaluación; planificar el desarrollo profesional; promover la colaboración de los maestros; involucrar a los profesores en la toma de decisiones; fomentar un clima escolar positivo y controlar el comportamiento perturbador; planear actividades escolares que ayuden a los estudiantes a desarrollar habilidades sociales y emocionales y crear instancias para involucrar a las familias y a la comunidad local en la vida escolar. Se puede apreciar en el Gráfico 2, que casi el 80% de los directores en América Latina, señala que se llevan a cabo este tipo de actividades al menos una vez al mes, un promedio que es mayor al de los países miembros de la OCDE (72%).

Parecería que los equipos directivos han internalizado la necesidad de construir una cultura escolar de mejoramiento continuo ya que un amplio porcentaje declara promoverla semanalmente en los docentes. Un entorno escolar que favorece la colaboración entre docentes es un escenario favorable para la puesta en marcha de una CAP. Sin embargo, habría que examinar con más profundidad este factor para analizar en qué medida la cultura colaborativa en los centros educativos ha sido internalizada por los equipos directivos o bien forma parte de un discurso que está “en el espíritu de los tiempos”.

Un tercer grupo de factores que hemos examinado a partir del cuestionario PISA 2015 guarda relación con el desarrollo profesional docente como telón de fondo para la generación de una CAP. El cuestionario a directoras y directores incluye dos preguntas: la referida a los talleres de formación continua y la vinculada con la participación de especialistas en el desarrollo profesional docente. Las respuestas a esas preguntas evidencian preocupación de las directoras y directores acerca de la formación en servicio para grupos específicos de docentes de su centro educativo. La inquietud está instalada pero aún no es suficiente. Veamos los datos que aporta la Figura 1.

Figura 1: Opinión de las directoras y de los directores en cuanto a la construcción de una cultura escolar de mejoramiento continuo



Fuente: Elaboración propia a partir de cuestionario a directores PISA 2015.

Los porcentajes obtenidos en la Encuesta PISA 2015, se basan en la respuesta “sí” o “no” de las directoras y directores que han realizado talleres en su centro para el desarrollo profesional de grupos específicos de docentes. El porcentaje que se muestra en la Figura 1 corresponde al porcentaje de respuestas afirmativas de las directoras y directores por país.

El examen de la Figura 1, muestra que en países como Argentina, el 71,2% de los directores encuestados, señala que en su centro se realizan talleres de desarrollo profesional para grupos de docentes, y especialmente para los nuevos docentes. Sin embargo, el promedio en América Latina (53,3%) se encuentra 15 puntos porcentuales por debajo del promedio de los países miembros de la OCDE (68,6%).

Los datos indican que el tema está instalado fuertemente en algunos países como Argentina o República Dominicana pero que en Brasil, Uruguay, Perú y México es mucho todavía lo que queda por hacer. En estos cuatro países los guarismos indican que menos de un 50% de los centros educativos organiza talleres específicos para docentes, incluyendo a los docentes noveles.

Para generar una CAP es esencial contar con actividades de desarrollo profesional docente pero también de un buen acompañamiento de especialistas que orienten en la construcción de los conocimientos y el desarrollo de las competencias de los participantes. Los docentes necesitan apoyo para la comprensión del cambio y para poder visualizar su aplicación en el aula. Son los espacios de desarrollo profesional docente los que favorecen la reflexión profesional de los participantes y el desarrollo de aspectos teóricos referidos a la práctica de los profesores.

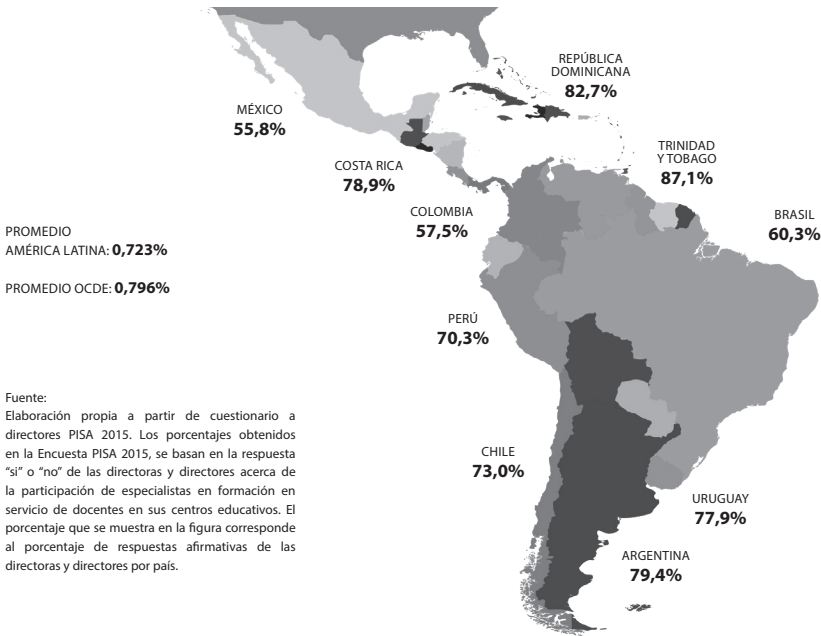
Los especialistas que participan en actividades de formación en servicio pueden ser docentes especialistas en contenidos disciplinares o en el campo de la psicopedagogía y teorías de la educación. En algunos países existen también los formadores expertos en las didácticas de las disciplinas.

Cuando buscamos información acerca de lo que aportan los datos de PISA 2015, encontramos según la declaración de los equipos directivos (ver Figura 2), que en un alto porcentaje de los centros educativos que participaron en PISA 2015, intervienen especialistas en las actividades de desarrollo profesional docente.

Los datos de la Figura 2, deben ser tomados con cautela ya que el concepto de “formación en servicio de docentes” es amplio, con zonas de frontera difíciles de delimitar por lo que la interpretación puede no ser la misma de país en país. Con esta precaución, observamos en República Dominicana y en Argentina el mayor número de intervenciones mientras que en Brasil y México prácticamente la mitad de los centros educativos no registran actividades de formación a cargo de especialistas.

PISA 2015 nos brinda algunas pistas pero deberíamos indagar más para saber en qué medida las actividades de formación continua consideran y valoran los conocimientos que los docentes han adquirido en su experiencia profesional. Tampoco tenemos demasiadas pistas acerca de la incorporación que hace la formación de los conocimientos generados por las investigaciones y por

Figura 2: Opinión de las directoras y de los directores acerca de la participación de especialistas en formación en servicio de docentes



especialistas dentro y fuera de las aulas. Un buen programa de desarrollo profesional combina teoría y práctica, dando respuesta a las preocupaciones, motivaciones e intereses de los maestros y profesores. Los contenidos y metodologías deberían basarse en las preguntas, investigaciones, experimentaciones planteadas por especialistas, los docentes participantes en la formación y por la literatura relevante (Montecinos, 2002).

Una de las claves para el desarrollo de una CAP es que ella surge de las prácticas y problemas concretos de los docentes. Ellos son los protagonistas de sus inquietudes e ideas. Los especialistas deberían cumplir un rol de apoyo y de orientación lo que implica transformar el papel que históricamente han desempeñado, vinculado más a la transmisión de conocimientos que a favorecer

el intercambio entre docentes. El liderazgo de los directores es nuevamente la clave; ellos son quienes deberían incidir en el cambio en lo que han sido las prácticas tradicionales de los especialistas en los procesos de formación continua.

3. Discusión

Existe un sinnúmero de razones y experiencias que demuestran las ventajas del trabajo en equipo, del aprendizaje y la enseñanza cooperativos, de los círculos de aprendizaje y de muchas otras formas de trabajo colaborativo. Todas ellas implican la instauración de nuevos modos de gestión institucional. Un modo de desempeño centrado en el individuo debe evolucionar hacia un entorno de trabajo colaborativo que forme redes de distintos niveles de complejidad (Aguerrondo y Vaillant, 2015).

Cierto es que las prácticas formativas tradicionales siguen teniendo una considerable presencia. Pero cierto es también que poco a poco emergen estrategias y procesos alternativos basados en el reconocimiento que los saberes docentes se desarrollan activamente en procesos de intercambio con sus pares. A diferencia de las prácticas tradicionales de desarrollo profesional que relacionan poco la formación con las prácticas de aula, las tendencias actuales se orientan hacia actividades reflexivas en torno al accionar cotidiano del docente.

La docencia es un trabajo colectivo que involucra a maestros y profesores que trabajan con los mismos grupos de alumnos. Esto tiene implicancias para la identidad de los docentes y para los procesos de desarrollo profesional. Los profesores son adultos que aprenden a través de procesos formales, pero también a través de mecanismos informales en los cuales interactúan, dialogan con sus pares, toman decisiones colectivas. Y es a partir de esas acciones colectivas que puede insertarse el aprendizaje profesional colaborativo.

La revisión de la literatura de la sección 1 y algunas de las evidencias que hemos presentado en la sección 2, muestran cuáles son los factores intervinientes a la hora de considerar el papel de los equipos directivos como dinamizadores de una

CAP. Y en ese proceso es fundamental considerar la práctica profesional de los docentes, su experiencia de trabajo real y el intercambio entre pares. Esas son sin duda estrategias que están a la base de la generación de una CAP que permita la mejora del aprendizaje de los alumnos de un centro educativo.

Una CAP no nace por generación espontánea sino que requiere tiempo, recursos pedagógicos, asesoría, así como esquemas de seguimiento, evaluación y estímulos de índole profesional. Y fundamentalmente necesita de liderazgo pedagógico y de la facultad de los equipos directivos para orientar, entusiasmar y motivar a los docentes y a los alumnos. Y estos procesos no son innatos sino que están asociados a las capacidades de los equipos directivos a ser desarrolladas mediante procesos de formación, de colaboración y de intercambio entre pares (Vaillant, 2015).

Para favorecer la cultura de colaboración es necesario que los equipos directivos organicen el trabajo escolar con tiempos y medios para que los docentes colaboren unos con otros como por ejemplo, a través de jornadas colaborativas en el calendario escolar. La colaboración necesita ser promovida de manera formal y estructurada

Esta manera de funcionar apunta a promover una reflexión profunda y colectiva en relación a los desafíos pedagógicos vinculados con los aprendizajes de los alumnos. Los equipos directivos deberían promover las prácticas de enseñanza basadas en la colaboración y apoyo a los aprendizajes a partir de la evidencia disponible y de las estrategias con buenos resultados.

La literatura muestra que cuando los docentes trabajan conjuntamente para la mejora escolar en una CAP, ellos son más eficaces. Un estudio de Hargreaves y Fullan (2012) evidencia que la mejora escolar pasa entre otros factores, por desarrollar el capital social de los docentes. Son los equipos directivos los que pueden establecer orientaciones para favorecer la colaboración social entre los equipos docentes y su aprovechamiento individual.

Se trata de buscar el desarrollo permanente de los docentes y, para ello, es necesaria la generación de una CAP promovida e institucionalizada con el apoyo de los equipos directivos escolares. Éstos son los agentes dinamizadores que pueden apoyar y encuadrar a los docentes en su labor.

Recordemos que una de las prácticas claves de un liderazgo efectivo, es la orientación y sostenimiento de una cultura profesional colaborativa. Los equipos directivos efectivos valoran las actividades colaborativas y favorecen la confianza mutua entre los docentes. Ellos crean estructuras que facilitan el desempeño del trabajo colectivo, crean tiempos y espacios comunes de planificación, establecen estructuras grupales para la resolución de problemas y promueven una mayor distribución del liderazgo en tareas específicas asociadas al proyecto de mejoramiento escolar. Adicionalmente, actúan de una manera proactiva para conseguir cambios administrativos cuando las nuevas estructuras requieren flexibilidad en la interpretación de reglamentos (Anderson, 2010).

Tal como hemos señalado en la sección precedente y según PISA 2015, la buena noticia para América Latina y el Caribe es que un grupo considerable de directoras y directores parecen promover una cultura colaborativa entre los docentes. Pero deberíamos indagar más acerca de este tema para examinar en qué medida se trata solamente de una declaración o de una práctica real.

No cabe duda que una CAP es un medio privilegiado para lograr que los docentes colaboren entre sí y realicen intervenciones adecuadas para que todos los alumnos puedan progresar en sus aprendizajes. No obstante, a pesar de los grandes beneficios que ofrece ese formato, también presenta algunos desafíos a superar. Entre estos desafíos, se encuentra la gestión de los conflictos a ser evitados o administrados eficazmente mediante claras normas de funcionamiento (Stoll et al. 2006).

Otro de los desafíos a superar refiere a las competencias limitadas de los equipos directivos para analizar la información e investigar acerca de los procesos de aprendizaje de los alumnos. Según los datos preliminares que hemos analizado del cuestionario PISA 2015 parecería que los equipos directivos promueven relativamente poco las prácticas de enseñanza basadas en investigaciones. Este es un aspecto esencial, así, Dufour (2011) sostiene que para que exista una comunidad profesional de aprendizaje, el centro educativo debe preguntarse no sólo ¿qué modelo de enseñanza queremos? sino fundamentalmente ¿cómo sabemos que el alumno ha aprendido? Esa es la razón por la que el autor enfatiza en la necesidad de una CAP que se transforme en un equipo que investiga y que toma decisiones en base a la evidencia.

Para pensar y actuar de otro modo, el equipo directivo debe velar a que la progresión en los aprendizajes de los alumnos esté documentada durante el año escolar. También es necesario que los docentes conozcan la evidencia nacional, regional e internacional acerca de las diversas dificultades y también avances en materia de aprendizajes. Las estrategias pedagógicas que surgen de la evidencia podrán ser mantenidas, adaptadas o cambiadas según los efectos observados y los progresos de cada alumno.

Además, los equipos directivos deben contar con el apoyo de especialistas y expertos que puedan colaborar en actividades de desarrollo profesional docente y en la puesta en marcha de una CAP. Recordemos que la evidencia aportada por los cuestionarios PISA 2015 en nueve países de América latina y el Caribe, indica que aún es mucho lo que queda por hacer en materia de talleres de desarrollo profesional para docentes. El acompañamiento de especialistas es clave para que los docentes construyan conocimiento que permita la mejora en los aprendizajes.

Los especialistas de diversa índole (en el ámbito disciplinar, psico-pedagógico, didáctico, en contenidos transversales) son agentes dinamizadores clave para promover el trabajo colaborativo para guiar, orientar y acompañar a los colectivos docentes en el intercambio acerca de los problemas referidos a los aprendizajes de los alumnos y en cómo solucionarlos.

4. Reflexiones finales

La revisión de la literatura y los resultados preliminares de la investigación en curso que hemos presentado en este capítulo evidencian la importancia de poner en marcha formatos que favorezcan el aprendizaje y la colaboración entre docentes. Los centros educativos ofrecen pocas o parciales oportunidades para que los profesores compartan con sus pares. La organización escolar, los horarios de los docentes, la escasez de presupuesto para la formación continua, no facilitan la reflexión sobre la práctica. Hay que pensar de otra forma, ofrecer nuevas alternativas. En ese sentido, las CAP tienen un enorme potencial pues

permiten intercambiar y colaborar. Tienen también el potencial de fortalecer el conocimiento y adquirir confianza para innovar. Se trata de un formato posible para el desarrollo profesional que genera nuevas formas de aprender entre los docentes.

Las CAP tienen un futuro promisorio pero también presentan desafíos sobre los cuáles habría que indagar más para poder superarlos. Entre las pistas posibles para una futura reflexión e investigación, sugerimos las siguientes:

- Los equipos directivos no suelen recibir una formación específica acerca de las tareas vinculadas con el liderazgo escolar, y cuando la han recibido suele ser de corta duración y centrada en temas de normativa y regulación ¿qué sabemos acerca de las capacidades y competencias directivas en materia de liderazgo y apoyo al desarrollo profesional docente?
- Los países latinoamericanos y caribeños se caracterizan por la rotación y movilidad del personal docente de los centros escolares ¿cómo interviene esa falta de estabilidad del equipo docente en la puesta en marcha de una CAP?
- La participación en una CAP exige tiempo ¿cuál es la disponibilidad de tiempo real que tiene el equipo directivo y el equipo docente para promover la colaboración y participar en actividades colaborativas?
- La responsabilidad colectiva es otra de las claves en el éxito de una CAP ¿qué conocemos acerca de estrategias exitosas para generar responsabilidad compartida en el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos?
- La colecta de datos de manera sistemática es otro de los requisitos necesarios para una CAP ¿qué sabemos acerca de intervenciones docentes basadas en la evidencia?

Necesitamos más reflexión e investigación para saber de qué manera los equipos directivos en América latina y el Caribe podrían favorecer la puesta en marcha de comunidades de aprendizaje profesional docente. Probablemente todos estamos teóricamente convencidos de su aporte positivo en la mejora de los aprendizajes de los alumnos, sin embargo son muchas aún las interrogantes y los desafíos. Uno de los grandes temas a considerar en la agenda educativa futura es el referido

al apoyo a ofrecer a los equipos directivos para que desarrollen capacidades y competencias que les permitan ejercer un liderazgo eficaz. También habría que pensar en una estructura organizacional que favorezca el trabajo colaborativo de los docentes y el éxito de los alumnos.

Quizás el valor agregado de una comunidad profesional de aprendizaje es que se trata de una idea que obliga a repensar el formato tradicional de centro educativo. Se trata de un concepto que nos lleva a cuestionar el *qué* (objetivos y contenidos), el *cómo* (los métodos pedagógicos), el *quién* (los agentes educativos), el *dónde* (los escenarios educativos) y sobre todo el *para qué* (las finalidades de la educación).

La teoría y la práctica de las comunidades profesionales de aprendizaje y el papel de los equipos directivos en su promoción, es aún un ámbito en construcción en América latina y el Caribe. Pero, como ya lo hemos afirmado, constituye un campo de gran potencial pues implica otra manera de pensar el centro escolar.

La preocupación por el vínculo entre liderazgo de equipos directivos, desarrollo profesional docente y comunidades de aprendizaje profesional, ha sido históricamente una preocupación central en la investigación educativa anglosajona, y debería convertirse en un tema futuro de agenda en los países latinoamericanos y caribeños. Lo anterior guarda relación con una temática más amplia: la validación del liderazgo pedagógico de los equipos directos como un factor determinante para el logro de una educación de calidad y mejora de los aprendizajes de los alumnos.

Referencias bibliográficas

- Anderson, S. (2010). Liderazgo Directivo: Claves para una Mejor Escuela. *Psicoperspectivas* Vol.9, N°2, pp.34-52. Recuperado de: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/127/141>
- Aguerrondo, I. y Vaillant, D. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. UNICEF: Panamá.
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, pp.15-60
- Boyle, B., While, D., & Boyle, T. (2004). A longitudinal study of teacher change: What makes professional development effective? *The Curriculum Journal*, 15(1), 45-68.
- Calvo, G. (2014). Desarrollo Profesional Docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En UNESCO-OREALC. *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*, Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO.
- Cuenca, R. y Pont, B. (2016). *El liderazgo escolar: factor clave para reforma educativa*. Madrid: Fundación Santillana.
- Cowan, J. E. (2012). Strategies for Developing a Community of Practice: Nine Years of Lessons Learned in a Hybrid Technology Education Master's Program. *Tech Trends: Linking Research at Practice to Improve Learning*, 56(1), 12-18.
- Darling-Hammond, L. Chung Wei, R., Andree, A., Richardson, N.; y Orphanos, S. (2009). *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*. USA: National Staff Development Council.
- Day, C; Sammons, P. (2013). *Successful leadership: a review of the international literature*. United Kingdom: The University of Nottingham.

- Dufour, R. (2004). What is a “professional learning community”? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- Dufour, R. (2011). *Work together: But only if you want to*. Phi Delta Kappan, XCII (5), 57-61.
- Gairín Sallán, J. (2015). *Las comunidades de práctica profesional. Creación, desarrollo y evaluación*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Gordon, S. P. (2006). *Professional Development for School Improvement: Empowering Learning Communities*. Boston, M A: Allyn and Bacon.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Professional Capital. Teachers College*, Columbia University.
- Hausman, C. S. y Goldring, E. B. (2001). Sustaining teacher commitment: The role of professional communities. *Peabody Journal of Education*, 76(2), 30-51.
- Hord, S. M. y Sommers, W. A. (2008). *Leading Professional Learning Communities: Voices from Research and Practice*. Londres: Sage.
- Kanold, T. (2011). *The Five Disciplines of PLC Leaders*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Korthagen, F., Loughran, J., y Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020–1041
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle: guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Leithwood, K. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 202-227
- Leithwood, K. y Louis, K. S. (2011). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Marcelo García, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo Profesional Docente y Aprendizaje Colectivo. *Psicoperspectivas* [en línea] II (Sin mes)
- Murillo, J., & Román, M. (2013, mayo-agosto). “La distribución del tiempo de los directores y las directoras de escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes”. *Revista de Educación*, 361: 1-21.
- OECD (2016). PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools, PISA, OECD Publishing, Paris.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>
- OECD (2013). Leadership for 21st Century Learning, *Educational Research and Innovation*, OECD Publishing.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership*. Volume 1: Policy and Practice. Paris: OECD.
- Reimer, T. L. (2010). *A Study on the Principal's Role in the Development of Professional Learning Communities in Elementary Schools that "Beat the Odds" in Reading*. Minnesota: University of Minnesota.
- Roy, P. y Hord, S. M. (2006). It's everywhere, but what is it? Professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16, 490-501.
- Schön, D. A. (1983). *How Professionals Think in Action*. New York, NJ: Basic Books
- Spillane, J. P. (2013). The Practice of Leading and managing Teaching in Educational Organisations. OCDE (2013), *Leadership for XXIst Century Learning*, OCDE Publishing.
- Stoll, L. y Seashore Louis. K. (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. New York: McGraw Hill.

- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. y Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- UNESCO-IIPE- IWGE (2012). From schooling to learning. Paris: UNESCO/*International Institute for Educational Planning*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002192/219289e.pdf>
- UNESCO-OREALC (2013). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO.
- UNESCO-OREALC (2014). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO.
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente en *Revista Docencia Año XX Número 60*. Santiago de Chile: Colegio de Profesores de Chile.
- Vaillant, D. (2015). Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa. Documento ED/EFA/MRT/2015/PI/9. Paris: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232403s.pdf>
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, Madrid, v. 22, p. 185-206. Recuperado de: http://denisevaillant.com/articulos/2013/Formacion_inicial_profesorado_America_Latina.pdf
- Vaillant, D y Marcelo García, C (2015). *El A, B, C, D de la Formación Docente*. Narcea: Madrid.
- Weinstein, J. (2009). Liderazgo Directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena. *Revista de Estudios Sociales*, 117: 123-148

Weinstein, Muñoz y Hernández (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zepeda, S. (2012). *Professional Development. What Works*. Larchmont: NY. Eye on Education.

Motivación laboral de los docentes: un desafío directivo de alto impacto

Rick Mintrop*

Miguel Órdenes**

Universidad de California, Berkeley

Subrayando la motivación docente como un elemento central para el éxito de cualquier proceso de mejoramiento, los autores dan cuenta del desafío que este factor les plantea a los directivos y a los desarrolladores de políticas. La complejidad radica en encontrar las estrategias adecuadas que permitan articular tanto la motivación intrínseca de los docentes con los inductores externos, de modo tal que se refuerce (y no obstruya) su motivación intrínseca. En ese contexto, Mintrop y Órdenes recomiendan evitar una fórmula única para abordar la motivación docente. Y, en cambio, sugieren atender a los contextos sociales, organizacionales y culturales específicos de los docentes, a fin de que se involucren en los procesos de mejora escolar, aprendiendo y desarrollando nuevas habilidades e ideas.

En la actualidad, la mejora escolar se ha vuelto una preocupación generalizada para gobiernos, administradores escolares y empresas privadas. Políticas gubernamentales, sistemas de inspección de calidad, evaluaciones, carrera docente, apoyo técnico, desarrollo profesional, programas de instrucción y tecnologías de la información, son algunos de los inductores externos que se utilizan para impulsar la mejora escolar. Junto a ellos, se debe considerar también la existencia de motivadores intrínsecos para el mejoramiento. Por ejemplo, cuando los docentes

*Rick Mintrop. Profesor de la universidad de California y director del programa de doctorado en Liderazgo para la Equidad Educativa en Berkeley.

**Miguel Órdenes. Investigador doctoral de la alianza UC Berkeley y el Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE).

perciben que los estudiantes tienen necesidades insatisfechas, se experimentan conflictos en las relaciones humanas o se perciben discrepancias entre lo que se espera y lo que realmente aprenden los estudiantes. Todos o algunos de estos elementos podrían activar la motivación intrínseca de los maestros a resolver problemas severos y a querer ser más efectivos en su labor.

En ese contexto, si se considera que la motivación de los profesores para trabajar en su desarrollo profesional es el núcleo de la mejora, entonces el desafío para los líderes escolares es doble: por una parte, deben movilizar los motivadores intrínsecos para promover el cambio y, por otra, emplear los inductores externos, de modo de reforzar el deseo de los profesores por aprender nuevas ideas y prácticas. Sin embargo, esta labor no es sencilla. La organización del trabajo docente limita severamente la capacidad de los directivos para estimular la calidad de la enseñanza, ya que ellos no tienen acceso directo y continuo a la dinámica del trabajo docente. Incluso, el sistema de monitoreo más sofisticado no puede deshacer el hecho de que los maestros, en su mayor parte, están solos en la sala de clases. Y que, por tanto, son ellos mismos quienes deben sentirse motivados a mantener la inversión de esfuerzo que les significa su trabajo diario.

Existen una serie de elementos que son fuentes motivacionales para los docentes. Por ejemplo, tener conciencia de los problemas, incluir buenas prácticas, el deseo de dar el mejor esfuerzo posible, poseer estándares compartidos de calidad entre colegas, persistir en la “prueba y error” de nuevas prácticas, el sentido de autoeficacia o el reconocimiento de parte de estudiantes o apoderados. Los inductores externos debieran estimular o reforzar estas fuentes motivacionales (Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004).

Con este doble desafío en mente, este capítulo trata de la motivación laboral del profesor en cuatro pasos analíticos. Primero, definimos el concepto de motivación laboral. Segundo, examinamos el lugar de trabajo de los docentes asumiendo que las maneras de motivarlos son siempre específicas al contexto en el cual ellos trabajan.

Aquí, seleccionamos dos criterios para caracterizar su contexto laboral: En primer término, qué tipo de trabajo realizan los profesores. Un segundo aspecto será analizar qué tipos de personas tienden a ser atraídos a la docencia. En tercer

lugar, discutimos cuatro teorías de motivación laboral que usamos como lentes para entender conceptualmente el fenómeno de la motivación. Y, finalmente, revisamos una serie de estrategias motivacionales y levantamos hipótesis respecto a las condiciones en que estas estrategias podrían ser apropiadas. Dado el doble desafío, nos preguntamos cómo se podrían utilizar estas estrategias de modo que haya una sinergia entre los inductores externos y las fuentes de motivación intrínseca de los docentes.

Motivación laboral: clarificación del concepto

La motivación laboral es “un conjunto de fuerzas energéticas que se originan tanto dentro como fuera del individuo, para iniciar un comportamiento relacionado con el trabajo y determinar su forma, dirección, intensidad y duración” (Pinder, 1998, p.11).

En el trabajo, las personas interactúan con sus entornos. El entorno de trabajo estimula a los trabajadores a invertir esfuerzo en formas específicas, con grados variables de intensidad y persistencia. A su vez, el esfuerzo dirigido contribuye tanto a la productividad como al logro de metas. Cuando las organizaciones motivan a sus trabajadores, éstas esperan que ellos actúen dentro de los márgenes -amplios o estrechos- de sus responsabilidades, pero también las organizaciones dejan un espacio para la inversión de cierto esfuerzo voluntario. Las situaciones laborales, que son física o psicológicamente coercitivas, pueden obligar a los trabajadores a cumplir con las labores encomendadas. Sin embargo, la coerción no motiva en el sentido estricto del término pues carece de elección voluntaria.

La motivación laboral se asocia con el aumento de energía que se requiere para alcanzar una meta o para realizar un trabajo específico. Cuando los trabajadores se relacionan de una manera más estable con su trabajo o con la organización para la que trabajan, independientemente de las oscilaciones de la energía motivacional, entonces hablamos de ‘compromiso’. El compromiso desempeña un papel importante en la motivación del trabajo, pero no es idéntico a la motivación (Meyer, Becker, & Vandenberghe, 2004). Dado que la motivación laboral surge

desde una interacción de factores personales y organizacionales, la mejor manera de motivar a los docentes dependerá de los supuestos que existen acerca del tipo de trabajo que se les pide que realicen y de las características de la persona que es atraída a la docencia.

Tipos de trabajo

La labor de los docentes varía dependiendo de las circunstancias. En algunos aspectos, el trabajo de los maestros consiste principalmente en rutinas que estructuran el manejo y la instrucción en el aula (Lortie, 1975; Spillane, Parise, & Sherer, 2011). Las tareas altamente rutinarias están regidas por reglas, además de ser ordenadas y repetitivas. Los trabajos rutinarios invitan al conservadurismo y a la resistencia al cambio por parte de los docentes (Cuban, 1990). En otros aspectos, el trabajo de los maestros es impredecible, creativo y complejo en términos cognoscitivos y éticos (Fenstermacher & Richardson, 2005; Shulman, 1986).

Empleos y entornos laborales basados en rutinas repetitivas y con pocos grados de libertad, a menudo son percibidos como poco interesantes por los trabajadores. En estas situaciones, las recompensas tienden a estar menos relacionadas con el placer que se deriva del trabajo en sí, que con el disfrute fuera del trabajo que las recompensas (principalmente monetarias) pueden ofrecer (Lazear, 2000). Por el contrario, un trabajo interesante que se lleva a cabo con un alto grado de autonomía, proporciona un sentido de propósito y un estímulo que se deriva del trabajo en sí mismo (Deci, Koestner, & Ryan, 2001).

Determinar qué características de trabajo prevalece, es una cuestión de análisis objetivo pero también de creencia subjetiva, ya que lo que es un trabajo aburrido para algunos puede ser un trabajo interesante para otros. Rowan (1994) investigó la complejidad del trabajo docente en los Estados Unidos con datos del Programa de Análisis Ocupacional del Departamento del Trabajo de ese país. A partir del análisis de datos representativos que comparan el trabajo docente con otras ocupaciones, Rowan concluye que la enseñanza es un trabajo complejo. Considera que, estructuralmente, el trabajo de los maestros requiere un alto nivel

de educación y que es especialmente exigente cuando se trata con las necesidades emocionales y de aprendizajes de los estudiantes.

Análisis estructurales, como en el caso del sistema educativo de Estados Unidos, pueden sugerir que la enseñanza es una tarea sumamente compleja. Sin embargo, esto no significa necesariamente que sea igual de complejo en otros sistemas educativos o que se perciba subjetivamente como complejo por todos los actores dentro de un mismo sistema. Subjetivamente, según datos de EE.UU., los profesores, especialmente los reconocidos como altamente efectivos, están de acuerdo en que su trabajo es complejo, variable y creativo (Jacob, Carroll, & Cho, 2013).

Los administradores escolares, quienes están más distantes de las vicisitudes del aula, pueden tener una perspectiva diferente. Spillane (2002), utilizando datos del Estado de Michigan (EE.UU.), exploró cómo los administradores locales percibían el trabajo docente. Este autor muestra que, en su gran mayoría, los administradores cuya tarea consistía en orientar los esfuerzos de mejora, tenían nociones bastante simplistas del trabajo docente: veían la enseñanza como la emisión de un mensaje y el aprendizaje como la recepción de una información memorizable e implementable. La aplicación de lentes conductistas simplistas influenciaron la visión de los administradores acerca de qué motivaba a los maestros: superar la resistencia e inercia, el control a través de programas curriculares prescritos, la capacitación y monitoreo regular de la implementación. Una visión alternativa más compleja de la enseñanza y el aprendizaje, sostenida por una pequeña minoría de administradores locales, veía el trabajo de los maestros en términos de agencia¹ docente, autodeterminación y significado. En su mayoría, los administradores, en el estudio de Spillane, parecen preferir una visión de la enseñanza como un simple conjunto de rutinas que deben ser moldeadas desde el exterior.

Los diseñadores de políticas educativas también hacen suposiciones explícitas o implícitas sobre la naturaleza del trabajo docente cuando diseñan sistemas de rendición de cuentas, de inspección o de evaluación (Mintrop & Sunderman, 2009).

1. En este contexto, agencia refiere a la capacidad del sujeto de elegir y actuar en su entorno.

Tipos de personas atraídas a la docencia

La idea de que debe haber un ajuste entre lo que los individuos quieren y lo que obtienen de sus trabajos o las organizaciones en las que se desempeñan, está ampliamente estudiada en la literatura de gestión organizacional. Kristof-Brown et al. (2005) definen *ajuste* como “la compatibilidad entre un individuo y el ambiente de trabajo que ocurre cuando sus características están bien complementadas.” (p. 281). Un buen ajuste ocurre cuando los trabajadores tienen las habilidades que su lugar de trabajo demanda o cuando los empleados tienen necesidades o valores que su lugar de trabajo satisface o apoya. La calidad del ajuste entre las características personales y las características del lugar de trabajo tiene consecuencias para la satisfacción, motivación y compromiso de los trabajadores (O’Reilly, Chatman, & Caldwell, 1991).

Los profesores, como grupo ocupacional, han sido descritos como profesionales, semi-profesionales o simples artesanos (Ingersoll & Merrill, 2015). Como en el caso de las características del trabajo, la profesionalización del profesor puede ser vista como una característica estructural o como una percepción o disposición subjetivamente sostenida.

Si bien el trabajo docente puede ser sustancialmente complejo, la estructura institucional que regula la labor docente debilita el argumento a favor de la profesionalización de los profesores. La relativa seguridad laboral, junto a un escaso avance profesional y la baja competitividad, expectativas de desempeño inciertas, bajo prestigio social, bajos salarios en relación con otras profesiones (Hargreaves & Goodson, 1996) y a veces malas condiciones de trabajo, especialmente en escuelas de alta vulnerabilidad (Johnson, 2006), desafían el profesionalismo de los maestros.

Algunos análisis afirman que los profesores se sienten atraídos por un trabajo que les brinda un grado de seguridad, les protege de la mirada escrutadora de la dirección y no pone demasiadas demandas en su desempeño (Hanushek, 2010). La precariedad profesional de los profesores anima a los estudiantes menos competitivos y menos talentosos a unirse a la fuerza docente. Los bajos requisitos de entrada a la docencia refuerzan esta tendencia (Bellei & Valenzuela, 2010).

Las escuelas que educan a los estudiantes de los grupos socioeconómicos

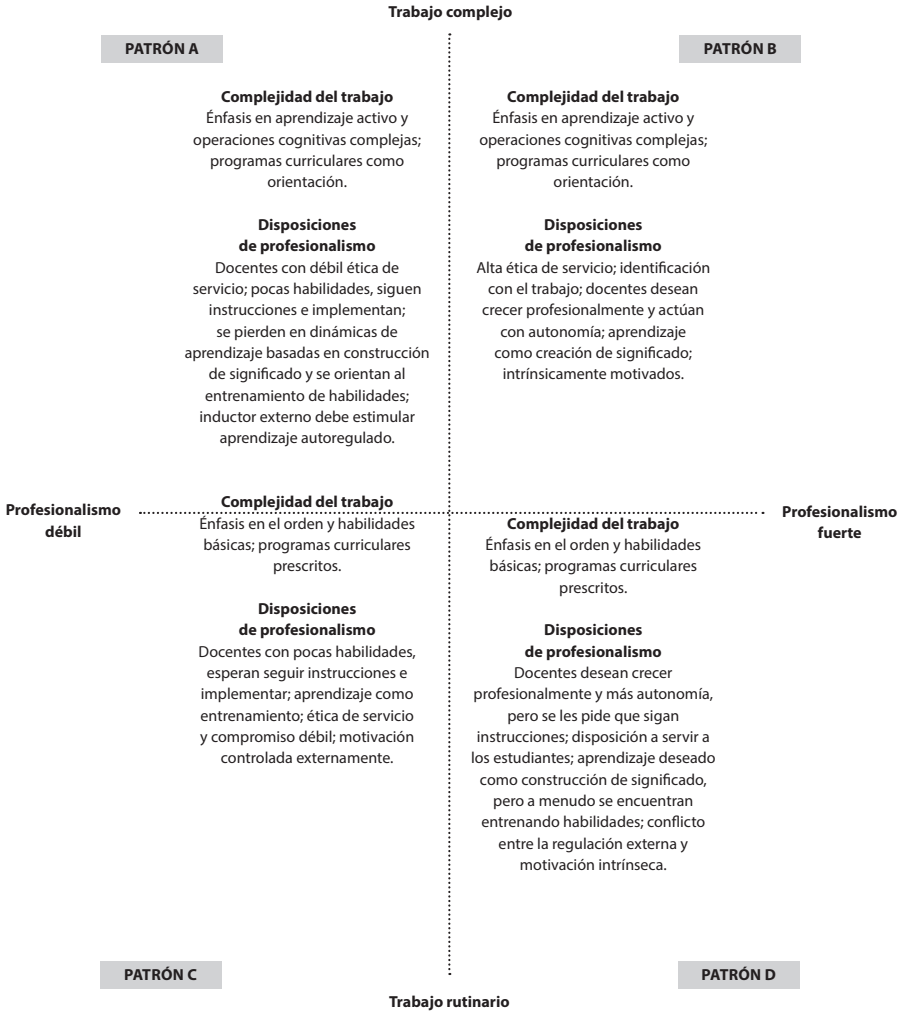
más bajos parecen atraer a maestros con habilidades relativamente menores (Cabezas, Paredes, Bogolasky, Rivero, & Zarhi, 2017; Lankford, Loeb, & Wyckoff, 2002; Rivero, 2015) y que a menudo no persisten (Ingersoll, 2001). El bajo sentido de profesionalismo junto con condiciones altamente desafiantes, genera presumiblemente, una actitud defensiva por parte de los docentes. Algunos observadores han descrito a los maestros como trabajadores que toman distancia de las necesidades de los estudiantes (McKenzie & Scheurich, 2004) y que los culpan por sus presuntas deficiencias (Valencia, 2012). En tanto la alta rotación docente (Ingersoll, 2001) se trata a menudo como un signo de falta de motivación y compromiso.

Desde otra perspectiva, los profesores eligen la docencia, independiente de la precariedad profesional, debido a una ética de servicio, a una apreciación de la satisfacción que el propio trabajo otorga y a la necesidad de crecer y ser estimulado profesionalmente. La ética de servicio, la dedicación al conocimiento y las necesidades de crecimiento pueden crear una identificación duradera con el trabajo profesional y un compromiso con el mismo (Darling-Hammond, 1997). Sobre una base de profesionalismo, la motivación laboral se genera apelando a los valores de los maestros y a estándares internalizados de calidad.

Nosotros afirmamos de antemano que la motivación laboral surge de una interacción entre factores personales y organizacionales. Como se muestra en la Figura 1, la referencia cruzada entre la complejidad del trabajo y las disposiciones de profesionalismo describe cuatro patrones distintos de condiciones del trabajo docente. En ese contexto, la mejor manera de motivar a los profesores dependerá de los supuestos acerca del tipo de trabajo que se les pide y del tipo de personas que la profesión docente atrae.

Los cuatro patrones resultantes no son meras categorizaciones analíticas, sino que representan ocurrencias de la vida real. En el patrón C, uno se podría imaginar una escuela o un sistema educativo en el que se espera que los estudiantes dominen las habilidades básicas, además de que cumplan con las normas de conducta. En este marco, los maestros, con una formación débil y con un compromiso tenue con sus trabajos o con sus estudiantes, son regulados por los requisitos gubernamentales, las pruebas de habilidades básicas y los programas de instrucción que cubren el material requerido. Se espera de ellos que cumplan con las demandas

Figura 1: Condiciones del trabajo docente



de las autoridades centrales y que sigan las instrucciones del equipo directivo de la escuela. En el patrón B, uno se podría imaginar una escuela o un sistema completo en el que se espera que los estudiantes manejen habilidades de orden superior y donde el control central y administrativo es ligero. En este marco, los maestros están en sus trabajos porque quieren estar allí y están dedicados a sus estudiantes. Además, son vistos como expertos que llevan a cabo su trabajo con autonomía.

Los patrones discrepantes (A y D) a menudo ocurren en la vida real cuando un sistema o una escuela cambia de un patrón consistente a otro. Por ejemplo, un sistema puede comenzar a proporcionar una mejor formación de maestros y salarios más altos, o una escuela puede comenzar a atraer maestros más calificados. Los profesores recién profesionalizados, que están ansiosos de comprometerse con el trabajo y los estudiantes bajo su cuidado, ahora se enfrentan con un trabajo rutinario, es decir, con énfasis en el orden, las habilidades básicas y el control externo. En este patrón (D), la estructura de gestión no se ajustará a las necesidades profesionales de los docentes. O viceversa, los maestros se enfrentan a una mejora de las evaluaciones cognitivas y de los materiales curriculares que sólo pueden manejarse con un juicio profesional más calificado, un pensamiento autónomo y un aprendizaje autogestionado. Los profesores, sin embargo, no están preparados en términos de habilidades y disposiciones para manejar los nuevos desafíos que les reporta una situación laboral más compleja (ver patrón A).

En cada uno de los cuatro patrones descritos, pueden aplicarse diferentes estrategias para estimular la motivación y el compromiso de los docentes. En las siguientes secciones, extraemos algunas lecciones desde las teorías de la motivación laboral y de estudios empíricos para iluminar lo que estas estrategias podrían significar.

Trabajo complejo y profesionalismo fuerte (Patrón B)

En la teoría motivacional del autoconcepto de Shamir (1990, 1991), se hace una distinción entre los trabajos con situaciones de desempeño fuerte y los con desempeño débil. En situaciones fuertes, los objetivos son claros y se puede avizorar una relación entre el esfuerzo de los trabajadores y los resultados posibles. En situaciones débiles, donde las metas son difusas y ambiguas, las tareas son

múltiples y cambiantes, los horizontes temporales son largos y las orientaciones colectivistas prevalecen. En esos contextos, la energía motivacional puede estar ligada a expresiones de valores, ideales, obligaciones morales, sacrificio por algo más grande que uno mismo y la fe y esperanza por algo que va más allá de la recompensa tangible o la satisfacción hedonista. Los motivos pueden ser invocados externamente, pero estos ya están internalizados en el trabajador. La energía motivacional no se genera primordialmente en una dinámica de satisfacer necesidades o de alcanzar placer, sino en una dinámica relacionada con el deber y con disonancias valóricas entre “lo que es” y “lo que debe ser.”

Esta teoría puede ser especialmente aplicable para el ámbito educativo, si asumimos que el trabajo docente es complejo, ambiguo, fuertemente moral, e integrado en los significados institucionales y normas que tienen poder motivacional. Las estrategias motivacionales que esta teoría sugiere serían: el liderazgo moral, el fortalecimiento de los compromisos colectivos y la responsabilidad a través de equipos de trabajo colegiados o comunidades profesionales.

Una dinámica motivacional diferente se desarrolla si se hace hincapié en la enseñanza como una línea de trabajo creativa, estimulante y menos obligatoria. El trabajo de Amabile y Kramer (2011), sobre cómo motivar a los trabajadores en funciones creativas, muestra que los trabajadores creativos se identifican con su trabajo, valoran la autonomía y logran resultados. Sus recompensas están íntimamente ligadas al placer de experimentar el trabajo bien hecho. Su motivación es en gran parte intrínseca, pero también buscan el reconocimiento de los compañeros de trabajo y de los gerentes por sus esfuerzos, especialmente cuando son capaces de superar los obstáculos y realizar el trabajo a pesar de la alta presión. Por otro lado, la ausencia de reconocimiento y la exposición a demandas irracionales les genera desmotivación. Las estrategias de motivación sugeridas por esta perspectiva teórica podrían ser: otorgar espacio a los empleados para la exploración y el desarrollo, enfatizar su experiencia facilitando la construcción de capacidades donde haya debilidades y ofrecer reconocimiento por el trabajo bien hecho.

Hasta principios de los años noventa, la motivación basada en el autoconcepto y en la motivación intrínseca han sido los pivotes predominantes en la comprensión de la motivación en el mundo anglosajón (Firestone & Pennell, 1993; Lortie,

1975; Mitchell, Ortiz, & Mitchell, 1987; Nias, 1989). Las fuentes primarias de motivación docente eran las obligaciones institucionales internalizadas, los valores profesionales compartidos, los compromisos de servicio difusos y el placer generado al interactuar con niños y jóvenes. La débil base técnica de la enseñanza guiaba a metas ambiguas, a resultados inciertos y permitía un espectro amplio de interpretaciones de lo que las “obligaciones” significan. Los docentes de acuerdo a Mitchell et al. (1987) se basaban “en sistemas de significados subjetivos muy divergentes para interpretar sus responsabilidades y experiencias laborales” (p.188). En el día a día, la enseñanza no es siempre placentera aunque los profesores pueden identificarse con el significado de su misión y pueden apreciar los estímulos que su trabajo les ofrece. Las recompensas directas son episódicas y poco fiables, por ejemplo, cuando un niño tiene una contribución inesperada durante la clase o cuando un padre o una madre agradecen a un maestro. Asumiendo que el trabajo de la enseñanza sólo permite conexiones débiles entre el esfuerzo y el resultado, calcular la recompensa potencial o estar seguro de las metas de uno parece menos relevante.

Trabajo rutinario y profesionalismo débil (Patrón C)

En la organización tradicional del trabajo docente, los líderes escolares dependían en gran medida del esfuerzo voluntario de los maestros. Los directivos tenían pocas herramientas de gestión a la mano más allá de la apelación al compromiso de los profesores, ya que los objetivos eran ambiguos, las recompensas esquivas y, en gran medida, el desempeño no era evaluado. Maestros desmotivados, quienes invertían un mínimo esfuerzo, con un compromiso débil con el trabajo o con los estudiantes y que dirigían sus salas de clases como una secuencia de simples rutinas repetitivas, debían ser tolerados si no se mostraban receptivos a las demandas de los líderes (Lipsky, 2010).

Una vez que los sistemas educativos fueron reformados con políticas educativas neoliberales, entonces se incorporaron la competencia para atraer y matricular estudiantes, se establecieron metas de rendimiento basados en pruebas estandarizadas y se incorporaron evaluaciones de resultados e incentivos de alto impacto, tales como amenazas de sanciones, recompensas monetarias

o recompensas por avanzar en la carrera docente. Así, el terreno educativo se organizó para una dinámica diferente a lo que tradicionalmente se creía motivaba a los docentes. Bajo esta lógica, los inductores externos apelan al auto-interés de los profesores que, presumiblemente, no tenían suficiente motivación intrínseca para trabajar. Teorías de la motivación tales como la teoría de la *expectativa* y la teoría del *establecimiento de metas* capturan estas dinámicas motivacionales.

En la teoría de la expectativa, los trabajadores anticipan recompensas futuras. Los trabajadores se esfuerzan por obtener recompensas cuando avizoran que la inversión de un mayor esfuerzo permite alcanzar una recompensa –llamada expectativa– a la vez que la recompensa promete ser una compensación satisfactoria –lo que se denomina valencia (Lawler, 1973). Valencia es una preferencia temporal que no es congruente con los valores, los cuales en cambio, son creencias más duraderas respecto de los estados finales deseados (Rokeach, 1973). En los modelos de expectativa, el trabajo en sí es meramente instrumental para lograr recompensas y satisfacer deseos más allá del trabajo mismo. Es decir, los maestros pueden invertir esfuerzo en favor de los estudiantes aún cuando sienten que el trabajo no es particularmente atractivo.

En la teoría del establecimiento de metas en tanto, las recompensas son secundarias. Las metas por sí mismas son la fuerza primaria de motivación. La teoría del establecimiento de metas sostiene que los trabajadores se sentirían motivados en la búsqueda por alcanzar metas específicas, valiosas y alcanzables, más que en la simple búsqueda de “hacerlo mejor” (Locke & Latham, 1990). Cuando una tarea es compleja, establecer una meta de rendimiento muy desafiante podría generar distorsiones en las conductas si el trabajador no sabe cómo alcanzar esa meta. En este caso, sería mejor establecer una meta de aprendizaje que permita descomponer la complejidad de la tarea encomendada, de modo tal que el trabajador aprenda a realizar la tarea adecuadamente (Seijts & Latham, 2005). Las metas de aprendizaje son a menudo más apropiadas en el contexto de organizaciones que proveen servicios públicos altamente complejos (Latham, Borgogni, & Petitta, 2008).

En un modelo de expectativas o de establecimiento de metas, no importa si las metas o las recompensas son organizacionales o personales, lo que importa es que a lo menos las recompensas o metas sean vistas como valiosas, distinguibles

o lo suficientemente precisas como para que los trabajadores puedan calcular su inversión de esfuerzo para alcanzarlas (Kreps, 1997). Las estrategias de motivación asociadas con estos lentes teóricos son recompensas tales como el dinero, el estatus, el prestigio o amenazas que nieguen recompensas, así como metas organizacionales claras por desempeño o metas personales para el aprendizaje profesional.

A medida que los modelos de gestión pública neoliberal se difunden en varios países o jurisdicciones, los modelos de expectativa y de establecimiento de metas se utilizan cada vez más. Por ejemplo, en la literatura norteamericana, para explicar la motivación de los maestros estudiados (Anagnostopoulos, 2003; Finnigan & Gross, 2007; Kelley, Heneman, & Milanowski, 2002; Kelley & Protsik, 1997; Marsh et al., 2011; Mintrop, 2004; Odden & Kelley, 2001; Supovitz, 2009; Yuan et al., 2012) demuestra que la expectativa y la dinámica de establecimiento de metas juegan un papel importante, pero también muestran algunas disparidades en relación a los motivos internos más profundos de los profesores.

La evidencia ha mostrado que los inductores externos sí motivan la acción de docentes como se esperaba (Fuller, Wright, Gesicki, & Kang, 2007; J. Lee, 2008; Jaekyung Lee, 2007; Mintrop & Sunderman, 2009). Si el objetivo es descomponer la complejidad de la enseñanza en operaciones específicas que conducen al logro de metas de rendimiento cuantitativo, entonces y como lo demuestran las medidas estandarizadas, se logra el objetivo pues los resultados de las pruebas estandarizadas de alto impacto aumentaron enormemente. Sin embargo, se produce un problema doble. En primer lugar porque los aumentos de puntaje en las pruebas asociadas a incentivos no pueden ser confirmados por los resultados de las pruebas no asociadas a incentivos (Lee, 2008; Lee, 2007). En segundo lugar porque muchos maestros se ajustaron a este nuevo modo de gestión buscando atajos que simplificaban la enseñanza, distorsionando las prácticas (e.g. enseñar para la prueba) y generando alienación en los docentes (Anagnostopoulos, 2003; Ball, 2003; Booher-Jennings, 2005; Diamond & Spillane, 2004; Koretz, 2008; Mintrop, 2004). La gestión a través del uso de metas y de fuertes incentivos motiva a los maestros según lo esperado por las teorías de expectativa y de establecimiento de metas, pero los llevaría a responder de forma que estas teorías no han podido explicar apropiadamente.

Disparidades entre inductores externos y motivación intrínseca (Patrones A y D)

Los estudios acerca de las respuestas de los docentes muestran importantes disparidades entre, por un lado lo que creen los diseñadores de políticas y los gestores públicos sobre el trabajo docente y, por otro, lo que los mismo maestros parecen comunicar en los estudios empíricos sobre sus necesidades, deseos y energías. La teoría de la *autodeterminación* es un lente teórico útil para entender estas disparidades. En la teoría de la autodeterminación, la relación entre los inductores externos y las fuentes de motivación intrínseca son una preocupación central (Ryan & Weinstein, 2009).

En la teoría de la autodeterminación, los seres humanos son vistos como energizados por la satisfacción de necesidades psicológicas o innatas relacionadas con sentirse competentes, autónomos y por tener un sentido de pertenencia. Los trabajadores se sienten motivados en su trabajo en la medida que son capaces de satisfacer estas tres necesidades (Gagné & Deci, 2005; Ryan & Weinstein, 2009). Cuando los trabajadores establecen una fuerte conexión entre los inductores externos tales como las metas, las expectativas, las normas o incentivos de la organización, con las necesidades personales más profundas, la teoría de autodeterminación señala que los inductores externos son “internalizados” por los trabajadores. Con la internalización, es decir, hacer de algo externo parte de uno mismo, se puede establecer un continuo de profundidad entre los inductores externos y las motivaciones internas (Gage & Deci, 2005). Cuando vamos a trabajar, una “regulación” externa inevitable, -en la terminología de la teoría de la autodeterminación- es que necesitamos comer y recibir un salario que nos permita comprar alimentos. Esa necesidad regula nuestras acciones en términos inequívocos. Sin embargo, nosotros podríamos decidir trabajar por un salario a cambio de un esfuerzo mínimo. Es decir, un salario por sí mismo no es necesariamente un fuerte motivador para un trabajador. Además del salario, hay otros mecanismos de regulación externos en el trabajo docente. Por ejemplo, si la sociedad quiere evaluar el aprendizaje de los estudiantes a través de pruebas estandarizadas, entonces nosotros como educadores debemos asumir el tema, independiente de si creemos que eso tiene sentido o no. De otro modo, no

estaríamos cumpliendo con nuestro deber a los ojos de los demás, dado que los estudiantes necesitan tener éxito de acuerdo a los estándares de la sociedad y no necesariamente de acuerdo a los nuestros como educadores. En la terminología de la teoría de la autodeterminación, “introyectamos” esta regulación (Gagné & Deci, 2005); es decir, la cumplimos, no porque creamos personalmente en ella, sino porque la sociedad, organización o grupo al que pertenecemos es lo que cree correcto. Cuando nosotros no cumplimos con nuestros deberes a ojos de estas colectividades, porque por ejemplo, no preparamos a nuestros estudiantes para las pruebas estandarizadas y obtenemos bajos rendimientos, entonces sentimos culpa. Y, si somos descubiertos y nos llaman la atención, sentimos vergüenza. Sin embargo, estas sanciones no cuestionan el corazón de nuestra identidad pues, en el fondo, no creíamos en el significado de esas pruebas estandarizadas.

Una forma más profunda de internalización es la identificación o integración. Las expectativas externas que hemos integrado se han convertido en parte de nosotros. Es decir, constituyen nuestra identidad como trabajadores y motivan la acción autónoma y voluntaria. Estas expectativas se conectan con una constelación más grande de valores, estándares de calidad y prácticas que son significativas para los maestros. Por ejemplo, hemos integrado pruebas estandarizadas si creemos en el significado de estas evaluaciones y vemos nuestro trabajo a través de estos estándares con otros criterios de buena práctica. En este caso, las metas derivadas de las pruebas estandarizadas son expresiones de valores más difusos integrados por el sujeto (Locke & Latham, 1990). De ahí que si obtenemos una recompensa porque hemos logrado que los estudiantes consigan un buen rendimiento en las pruebas estandarizadas, entonces podemos derivar una recompensa simbólica que funciona como un logro personal (Harackiewicz & Sansone, 2000).

Finalmente, la motivación intrínseca expresa nuestra curiosidad innata, la búsqueda del desafío, la experiencia de sentirse competente y el esfuerzo voluntario. La motivación intrínseca proviene directamente del placer derivado de una tarea escogida de manera autónoma, la cual se asimila a la exploración lúdica que poseen los niños y niñas cuando se enfrentan al mundo. Por lo tanto,

las tareas de motivación intrínseca son necesariamente autodeterminadas. Es importante señalar que las acciones motivadas externamente también pueden volverse autodeterminadas, a medida que los individuos se identifican con acciones que son demandadas por otros y que se hacen propias (Ryan & Deci, 2000). Los individuos pueden interiorizar estas demandas por una serie de razones. Los niños interiorizan las demandas de los padres porque quieren ser amados por ellos. Los trabajadores en cambio, pueden hacerlo porque quieren pertenecer a un grupo o a una organización en la que sean reconocidos como competentes.

Cuando un incentivo extrínseco, por ejemplo el salario, un incentivo monetario, una sanción o una promoción permanecen externos, podrían ocurrir tres cosas en la lógica de la teoría de la autodeterminación: i) que los docentes traten el incentivo como irrelevante para su trabajo y lo mantengan en la periferia; ii) que los docentes tomen el incentivo de una manera estratégica buscando atajos para recibir la recompensa; o iii) que los docentes puedan sentir que el incentivo distrae de lo que realmente se valora generando desmoralización. Otra causa de desmoralización ocurre cuando fuertes incentivos extrínsecos, por ejemplo el miedo a las sanciones, se vuelven altamente controladores.

Muchos estudios han encontrado que las contribuciones voluntarias pueden disminuir cuando los sujetos son recompensados extrínsecamente. Frey et al. (2013) describen este fenómeno llamándolo *efecto de desplazamiento* (Frey & Osterloh, 2002; Jacobsen, Hvitved, & Andersen, 2014). En el caso de que los incentivos extrínsecos lleguen a percibirse como altamente controladores, los compromisos intrínsecos o de servicio pueden ser “desplazados.” En una situación así, los empleados se sienten desmoralizados porque ahora están invalidados en su disposición a servir o a ser buenos ciudadanos sin recompensas tangibles. En otras palabras, existiría una disparidad entre los supuestos de los administradores de la organización (o diseñadores de sistemas) acerca de sus empleados y lo que los propios empleados creen acerca de ellos mismos. La autodeterminación consiste en encontrar maneras de enlazar los inductores externos de la motivación con las necesidades, deseos y compromisos internos del trabajador.

Motivación laboral docente: enlace entre las estrategias y las condiciones de trabajo

Cuando las autoridades políticas crean un diseño de política, cuando los administradores locales crean sistemas de rendición de cuentas y apoyo y cuando los líderes escolares eligen estrategias de motivación para sus maestros, cada uno de ellos está haciendo suposiciones sobre las condiciones de trabajo que ellos enfrentan. A veces estas suposiciones son correctas y a veces no lo son. En las siguientes secciones presentaremos brevemente algunas estrategias que gatillan la motivación del maestro y que son cuatro motivaciones principalmente externas: sanciones, pago por desempeño, evaluación docente y programas prescriptivos, y cuatro principalmente internas: liderazgo moral, comunidades de aprendizaje profesional, resolución continua de problemas y desarrollo de capacidades. Al manejar estas estrategias, el desafío para los líderes escolares es movilizar las fuentes de motivación intrínseca de los individuos y emplear los inductores externos de modo que refuercen el deseo de los docentes de aprender nuevas ideas y prácticas, además de hacerlo de una manera que sea sensible a las condiciones únicas del lugar de trabajo.

Sanciones. En referencia a este mecanismo encontramos dos escenarios en la literatura. El más frecuente es que las escuelas sometidas a fuertes presiones de sanciones se orientan al objetivo de evitar las posibles sanciones, como predeciría la teoría de la expectativa (Finnigan & Gross, 2007). Sin embargo, después de un aumento inicial de la energía motivacional, la desmoralización se propaga en las escuelas donde los objetivos no se podían cumplir en el corto plazo y el esfuerzo no parecía prevenir las sanciones. A más largo plazo, los compromisos más difusos fueron desplazados. Usando las teorías de la expectativa y del autoconcepto Mintrop (2004) encontró que en las escuelas que sirven a los estudiantes más necesitados, los profesores interpretaron las sanciones más como símbolos de la desigualdad y la injusticia. Allí, los profesores altamente comprometidos fueron especialmente críticos, encontrando poco sentido educativo en los objetivos de rendición de cuentas, pero también mostrándose más inclinados a preocuparse por el prestigio, la reputación y la autonomía. Por su parte, Diamond y Spillane

(2004) encontraron que la amenaza de las sanciones debilitaba la orientación a la resolución de problemas en las escuelas. El mayor control central y las prescripciones curriculares más refinadas fueron las soluciones seleccionadas por las escuelas. El escenario menos frecuente (Scheurich & Skrla, 2004) es que tanto las escuelas como los distritos escolares recogen la señal de rendición de cuentas y, en un proceso de rechazo, aceptación y adopción, comienzan a involucrarse en la resolución productiva de problemas. En este caso, las sanciones impuestas externamente se combinan con un liderazgo moral generado a nivel interno, el cual conecta las demandas de desempeño del gobierno con la responsabilidad profesional de los maestros.

Pago por desempeño. A pesar de su historia llena de altibajos (Murnane & Cohen, 1986), el pago por desempeño se vuelve cada vez más utilizado para incentivar a los maestros. Estudios recientes demuestran que los docentes, considerando que están siendo mal pagados, estiman todas las formas de bonificación como merecidas de antemano, aunque sí evitan cualquier violación a las normas igualitaristas de la cultura docente (Marsh et al., 2011). En el mejor de los casos la conexión entre dinero, esfuerzo y aprendizaje del maestro es muy débil excepto, probablemente, cuando los profesores se comportan de forma estratégica para alcanzar la recompensa (Yuan et al., 2012). El pago por desempeño, en el lenguaje de la teoría de la autodeterminación, no se internaliza. De hecho, apenas regula el trabajo de los docentes, positiva o negativamente, porque los maestros encuentran maneras de limitar sus efectos (Marsh et al., 2011; Mintrop, Ordenes, Coghlan, Pryor, & Madero, 2017). Pagar por el desempeño docente tiene mayor aceptación cuando ello está conectado a la construcción de capacidades (Glazerman & Seifullah, 2012) y cuando la recompensa se basa en información formativa útil y valorada sobre prácticas de enseñanza específicas (Mintrop, Coghlan, Ordenes, Madero, & Pryor, 2017).

Evaluación docente. Esta es una práctica común en los sistemas educativos. En general, se verifica de dos formas: como observaciones en gran medida simbólicas y triviales, con juicios generales de desempeño satisfactorio (Loup,

Garland, Ellett, & Rugutt, 1996; Murphy, Hallinger, & Heck, 2013) y, más recientemente, como juicios sumativos con consecuencias monetarias, promoción o retención (Taut & Sun, 2014).

Para motivar la mejora escolar, es necesario que estas evaluaciones se conviertan en experiencias de aprendizaje formativo para los docentes. Combinar los propósitos formativos y sumativos de la evaluación no es fácil. Mientras que el juicio sumativo puede empujar a algunos de los evaluados a ocultar sus debilidades, revelar las debilidades es esencial para el mejoramiento (Donaldson, Gooler, & Scriven, 2002). La amenaza de la evaluación y el miedo, tiende a limitar la percepción y a generar una actitud defensiva en lugar de una apertura para el aprendizaje (Conley & Glasman, 2008). Las evaluaciones tienen una mayor oportunidad de motivar a los docentes cuando la validez de los criterios de calidad, la justicia de los juicios evaluativos y la eficacia son altos. Además, es esencial que ofrezcan una retroalimentación precisa (Archer, Kerr, & Pianta, 2014; Kimball, 2002). Incluso cuando se presentan consecuencias potencialmente amenazadoras, las evaluaciones pueden conectarse con el aprendizaje autónomo, el deseo de sentirse competentes y nutrir relaciones de apoyo entre colegas (Goldstein, 2007; Goldstein, 2005). Esto sólo ocurre cuando el juicio sumativo se equilibra con el apoyo, la confianza, la precisión en las metas de aprendizaje y la solución iterativa de problemas en la zona de mejoramiento del profesor.

Programas de instrucción prescritos. Este inductor externo ha proliferado bajo condiciones de rendición de cuentas de alto impacto. Dirigir a los profesores a enseñar un currículo prescrito, siendo fieles a las instrucciones de implementación, compensaría la presunta debilidad profesional de los docentes en términos de sus habilidades, esfuerzo y compromiso con los estudiantes. La investigación sobre los programas prescritos no es extensa (Achinstein & Ogawa, 2006; Kauffman, Johnson, Kardos, Liu, & Peske, 2002; Valencia, Place, Martin, & Grossman, 2006). Los programas prescritos simplifican el trabajo docente, ya que en ellos ya no se les pide a los maestros que sean sensibles a las necesidades y curiosidades de los estudiantes o que encuentren maneras de superar los problemas de comunicación o aprendizaje. Ocurre más bien que cuando los

maestros se sienten “perdidos en el océano,” estos programas les ayudan a liberar la sobrecarga de trabajo que implica la planificación de clases. Sin embargo, los profesores parecen resentir la demanda de una implementación con fidelidad de los programas prescritos. Dos consecuencias son perjudiciales para la motivación y el aprendizaje de los profesores: la primera es que el maestro más débil deja de pensar conceptualmente sobre su enseñanza y llega a depender completamente del procedimiento. La segunda en tanto, alude a que los maestros con una mentalidad más profesional se resisten al control y se ocupan en la búsqueda de prácticas de enseñanza que se ajusten mejor a sus necesidades más altas del crecimiento profesional. Para mantener a estos maestros satisfechos, los líderes tendrían que ser flexibles con los programas prescritos y rediseñar la enseñanza en el aula de acuerdo a la complejidad que los maestros exigen y a lo que los hace sentirse cómodos.

Liderazgo moral. Este tipo de liderazgo es especialmente requerido en las escuelas que educan a los estudiantes más marginalizados, especialmente en países con altas desigualdades socioeconómicas. La motivación laboral se genera allí desarrollando una apreciación consciente de las necesidades de los estudiantes y de su posición desaventajada en la estructura social (Ladson-Billings, 2009), una fuerte ética de servicio y cuidado (Noddings, 1988; Talbert & McLaughlin, 1994), un profundo sentido del deber para superar obstáculos, y sentimientos de identificación y apropiación con el trabajo (Gu & Day, 2007; Mintrop & Ordenes, 2017). A veces, ideologías explícitas de justicia social refuerzan estos compromisos (Mintrop & Ordenes, 2017; Westheimer, 1998). Bajo condiciones sociales extremadamente desafiantes, una línea clara que conecte el esfuerzo y el resultado puede ser muy cuestionable. Experiencias con la adversidad (Mintrop & Ordenes, 2017; Mintrop & Charles, 2017; Órdenes, 2017) pueden reducir dramáticamente el sentido básico de competencia de los maestros. Por ejemplo, en casos de mala conducta grave de los estudiantes, violencia, problemas socio-emocionales o falta de involucramiento en la enseñanza. Bajo estas circunstancias, los objetivos organizacionales y los incentivos parecen ser fuentes muy pobres de motivación. En estos contextos, los efectos de desplazamiento motivacional

se multiplican (Mintrop & Ordenes, 2017; Ordenes, 2017). En su lugar, son esenciales discursos orientados a la justicia social alimentados por los líderes escolares, quienes enmarcan las luchas actuales en términos de un mañana mejor, una fuerte identificación con las comunidades afligidas, supervisores constructivos, fuertes relaciones entre colegas y un continuo esfuerzo para resolver problemas prácticos en la zona de desarrollo próximo del profesor. (Dworkin, 1987; Gu & Day, 2007; Johnson, 2004; Schaufeli, Leiter, & Maslach, 2009).

Comunidades de aprendizaje profesional. Este mecanismo ha probado una y otra vez que tiene efectos beneficiosos para la motivación laboral (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006). Cuando este tipo de equipos profesionales funciona bien, fomentaría la responsabilidad colectiva para una enseñanza de alta calidad, la rendición de cuentas al interior de la organización (Elmore, 2004) y la ética profesional en el cuidado de los estudiantes (Talbert & McLaughlin, 1994). Estas comunidades estimulan a los miembros del equipo a investigar y aprender juntos (Horn & Little, 2010), además de poder ser una estructura de apoyo para maestros agobiados (Gu & Day, 2013). Sin embargo, las comunidades de aprendizaje sólo pueden conseguir estas metas si las escuelas ya funcionan sobre una base de profesionalismo fuerte. De lo contrario, los equipos docentes serán igual de propensos a fomentar normas de grupo que son perjudiciales para una ética de trabajo profesional cuando refuerzan actitudes defensivas y culpan a los estudiantes por las dificultades encontradas en el trabajo (McLaughlin & Talbert, 2006; Mintrop & Charles, 2017). Este mecanismo también podría fallar ya que las normas de privacidad de los salones de clases y la no interferencia en la labor docente tienden a ser fuertes en las escuelas que necesitan ser mejoradas.

Construcción de capacidades. Quizás con la excepción de la teoría del autoconcepto de Shamir en la cual el tema de las metas y las capacidades del trabajador desempeñan un papel secundario, la motivación está intrínsecamente ligada a las capacidades. Las recompensas y los objetivos se evalúan en relación con las capacidades para alcanzarlos. La autodeterminación se basa en las competencias que se posee y el sentido de autoeficacia. En la conceptualización de

Fullan acerca de la escuela integral y el sistema de mejora, construir capacidades va de la mano con la motivación (Fullan & Quinn, 2015). Construir capacidades consiste tanto en mejorar las competencias técnicas, como en generar motivación para el aprendizaje (Stoll, 2009).

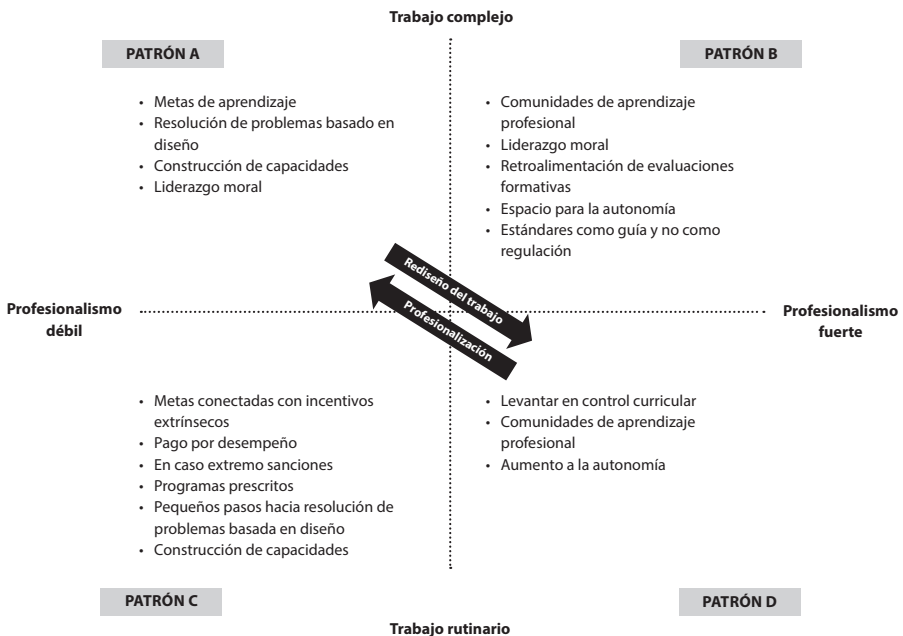
Resolución de problemas basados en el diseño. En muchas escuelas que confrontan circunstancias desafiantes, el profesionalismo de los maestros puede ser limitado y la complejidad y severidad de los problemas sobrepasan la capacidad de resolución de problemas de los profesores (Mintrop & Charles, 2017; Ordenes, 2017; Timperley & Robinson, 1998). En este marco, el ‘desamparo aprendido’ (Seligman & Weiss, 1980) puede mantener el control de la escuela. Un enfoque muy reciente es la resolución de problemas basados en el diseño (Bryk, Gomez, Grunow, & LeMahieu, 2015; Mintrop, 2016), el cual consiste en involucrar a los profesores en un proceso de reducción de la complejidad, descomponiendo los problemas en un conjunto de prácticas accesibles al cambio, incluso cuando las capacidades para el cambio son escasas. Las metas de aprendizaje que están al alcance o dentro del “siguiente nivel de trabajo” (City, Elmore, Fiarman, & Teitel, 2009) se adjuntan a métricas que ayudan a los maestros a identificar éxitos tempranos. La mejora es iterativa y muy focalizada, permitiendo la práctica deliberada perseguida con persistencia (Duckworth, 2016).

Las ocho estrategias de motivación laboral que aquí se analizan no pretenden ser exhaustivas, simplemente delinear un terreno conceptual que podría ser enriquecido con muchos otros enfoques. Cuatro de estas estrategias son más externas al trabajo de los profesores y necesitan ser internalizadas para convertirse en motivadores fuertes. Las otras cuatro se desarrollan a partir de esfuerzos que emanan más directamente de las experiencias del trabajo docente. Ninguno de estos mecanismos funciona de manera simple sino que todos ellos tienen deficiencias que podrían ser remediadas en combinación con otras estrategias. Lo que sí se puede afirmar es que estas estrategias son especialmente necesarias en determinadas condiciones de trabajo.

Anteriormente, categorizamos cuatro patrones de condiciones de trabajo docente, haciendo referencias cruzadas a dos criterios: la complejidad del trabajo y las disposiciones de profesionalismo.

La Figura 2 ilustra el hecho de que las estrategias de motivación laboral no son universalmente efectivas, sino más bien éstas son apropiadas bajo ciertas condiciones específicas de trabajo. Si los diseñadores de políticas o los líderes educativos no especifican estas condiciones, entonces las estrategias de motivación que son efectivas bajo ciertas circunstancias, podrían ser contraproducentes bajo un escenario diferente. Por ejemplo, las sanciones, la forma más extrema de motivación extrínseca, podría haber funcionado si el trabajo de los profesores fuera sencillo y el profesionalismo débil (Patrón C). Sin embargo, incluso en entornos en los que el enfoque de habilidades básicas se combina con una mano de obra poco calificada, la adversidad y las necesidades socio-emocionales de los niños y niñas, transforman la actividad docente en una tarea altamente compleja.

Figura 2: Enlace entre estrategias motivacionales con condiciones de trabajo



En esos lugares, hay maestros que están profundamente comprometidos con los estudiantes, quienes muchas veces son castigados por las sanciones aunque para ellos los incentivos extrínsecos sean irrelevantes. De esta forma, las políticas gubernamentales que presionan a los líderes para que utilicen una combinación de recompensas monetarias, sanciones y prescripciones curriculares como estrategias de mejoramiento escolar, pueden alejar a los mejores profesores de estas escuelas. Estos mecanismos de regulación podrían desplazar el compromiso que los docentes tengan con sus estudiantes, además de hacer mermar sus deseos de crecimiento profesional autónomo. De acuerdo a la investigación que estudia el ajuste entre organización-trabajador, los profesores más capacitados evitarían o dejarían ambientes laborales que controlan excesivamente su trabajo.

Viceversa, la formación de comunidades de aprendizaje que dan amplia autonomía a los maestros, podría no ser una estrategia efectiva, si los maestros tienen una ética de servicio débil o si consideran que sus trabajos son en gran parte rutinarios y repetitivos. Es concebible que bajo estas circunstancias las comunidades de aprendizaje de maestros fomenten una actitud compartida de bajas expectativas, reforzando así un bajo profesionalismo.

Para un líder, el desafío de mejorar la escuela parece ser más claro cuando las expectativas de trabajo y las actitudes y habilidades profesionales están bien alineadas. Uno se podría imaginar un ambiente de trabajo en el que se espera que los maestros diseñen su propio currículum y en el cual se les anime a adaptar sus lecciones a las necesidades de aprendizaje únicas de sus estudiantes. En este caso, supongamos que la escuela tiene la suerte de contar con un personal docente altamente comprometido y capaz de responder a las demandas complejas del trabajo (Patrón B). Bajo estas circunstancias, un líder motivaría a su personal entregándole a los maestros espacio para aprender, apoyándose en los estándares y las pruebas como pautas para el aprendizaje de adultos y reforzando los compromisos ya existentes a través de un liderazgo moral.

En el escenario opuesto, el trabajo de los profesores se organiza en torno al cumplimiento de metas básicas de aprendizaje para los estudiantes y la implementación de programas prescriptivos. En este caso, los maestros podrían comportarse de manera no profesional. Es posible por ejemplo, que los docentes

no lleguen regularmente a la hora o que pasen tiempo fuera de las aulas cuando se supone que deben enseñar. Asimismo, podrían existir normas colectivas tácitas de bajo rendimiento de los profesores y podrían culpar a los estudiantes sutil o abiertamente por sus resultados (Patrón C).

Las normas de bajo rendimiento podrían ser un mecanismo de defensa para cubrir un nivel de destrezas descendido o un sentimiento de impotencia entre los maestros. Aquí los objetivos claros, el monitoreo y el andamiaje de programas prescritos y cuidadosamente estructurados, podrían hacer avanzar a los docentes. La construcción de capacidades adicionales y la resolución de problemas en la zona de desarrollo próximo de los profesores pueden combinar incentivos y control extrínsecos con la expectativa de estimular el aprendizaje de adultos y de aumentar el sentido de eficacia. Sin embargo, la mejora puede ser bastante limitada en este escenario. La organización del trabajo docente así como las expectativas profesionales de los profesores, permanecerán en el rango básico. La confianza en la consecución de metas de aprendizaje limitadas, el monitoreo de su cumplimiento y el pago de bonificaciones por simples medidas de desempeño, motivará a los maestros a enfatizar la rutina, la cobertura y el control en su enseñanza.

Para salir de este patrón restringido se necesitan disparidades o disonancias. Es difícil capturar la dinámica de ruptura en una simple matriz de dos por dos. Uno podría imaginar que los líderes del sistema o los líderes escolares, mejoren el diseño del trabajo o mejoren el profesionalismo de los maestros. Cuando los profesores se profesionalizan adquieren mayores capacidades y desarrollan compromisos más firmes con su carrera y con sus estudiantes, entonces ellos se vuelven más autodeterminados y capaces de autodirigirse. La mejora continua de la práctica se convierte en un esfuerzo autónomo de los mismos docentes. Los (recientemente) profesionalizados profesores entrarán en fricción con los inductores externos de la mejora que sean excesivamente controladores. Las estrategias que podrían haber motivado ahora a los profesores a cumplir sus obligaciones más básicas en un entorno rutinario de trabajo, se vuelven desmotivadoras. Los líderes necesitan motivar a los docentes cambiando el tipo de trabajo que esperan que los maestros realicen. Es decir, necesitan suspender los controles más rigurosos

sobre la instrucción tales como programas prescritos, deben permitir una mayor autonomía y flexibilidad, y deben desenfatar los inductores externos (ejemplo, sanciones o pago por mérito).

Siguiendo lo anterior, es posible imaginar también una dinámica en la que el rediseño del trabajo precede a los esfuerzos de profesionalización docente. Esta disparidad puede crear disonancias motivadoras que movilicen a los docentes. Sin embargo, cuando el rediseño del trabajo se vuelve demasiado complejo y las demandas por rendimiento van más allá de las capacidades de los maestros y de sus necesidades de crecimiento profesional, entonces podrían emerger actitudes defensivas que desmotiven a los profesores. Por ejemplo, cuando los diseñadores de políticas demandan a los profesores que cambien de una orientación de la enseñanza basada en competencias básicas, a una orientación de la enseñanza basada en competencias de orden superior. En este escenario, se debe siempre considerar que el aumento de complejidad del trabajo docente debe estar en sintonía con la construcción de capacidades y con el aumento del compromiso autodeterminado de los profesores.

Todas las teorías de motivación laboral discutidas hasta ahora incluyen un elemento de evaluación cognitiva o de juicio por parte de los empleados. Esto se refiere a si vale la pena una recompensa o un objetivo, si una situación de trabajo satisface importantes necesidades personales. También a si los valores mediante los cuales las funciones del sistema son coincidentes con sus valores personales o profesionales o si tiene los medios y las capacidades para ser eficaz. Estos juicios pueden diferir fuertemente dependiendo de la cultura de un país determinado. Hay algunos en los que el interés personal de los profesores, la expectativa de ser remunerados o directamente recompensados por su esfuerzo y la experiencia de ser controlados por sistemas de gestión, son mucho más frecuentes que en otros países donde las orientaciones colectivas o de servicio público y la experiencia de la autonomía profesional son predominantes.

Tomando en cuenta que la literatura consultada aquí se basa principalmente en un contexto anglosajón y que ésta no es universalmente aplicable a diferentes contextos nacionales, sí creemos que puede ilustrar de buena forma conceptos claves que están en juego a la hora de motivar a los docentes para mejora escolar.

A nivel global, la investigación especializada es generosa en otorgar distintas estrategias para guiar el mejoramiento escolar. Sin embargo, ningún modelo de mejoramiento será exitoso si los docentes no se involucran activamente en el proceso de poner esas ideas en práctica. Esto pone a la motivación docente en el centro de cualquier empresa de mejoramiento escolar. Motivar a los docentes a invertir esfuerzo en su trabajo y a orientarlo en la dirección correcta no es una tarea sencilla. La complejidad de motivar a cualquier fuerza laboral yace en encontrar las estrategias adecuadas que permitan articular tanto la motivación intrínseca de los trabajadores, con los inductores externos de modo tal que se refuerce (y no obstruya) la motivación intrínseca de los trabajadores. Como hemos visto, una estrategia motivacional adecuada no flota en el vacío, más bien se diseña considerando las circunstancias específicas del trabajo docente, poniendo especial atención a la complejidad del trabajo de los profesores y a las disposiciones de profesionalismo que éstos poseen. Esto requiere que tanto los líderes escolares, como los diseñadores de políticas desarrollen un conocimiento profundo acerca de la fuerza docente que poseen y que hagan explícitos los supuestos implícitos que se tiene del trabajo de los profesores.

Teniendo en consideración estos elementos, los líderes podrían escoger estrategias que tengan el potencial de articular la motivación intrínseca con los inductores externos de la motivación, de modo tal que estimulen a los profesores a involucrarse en los procesos de mejora escolar, ya sea aprendiendo nuevas habilidades o poniendo en práctica nuevas ideas.

Referencias bibliográficas

- Achinstein, B., & Ogawa, R. (2006). (In) fidelity: What the resistance of new teachers reveals about professional principles and prescriptive educational policies. *Harvard Educational Review*, 76(1), 30–63.
- Amabile, T., & Kramer, S. (2011). *The progress principle: Using small wins to ignite joy, engagement, and creativity at work*. Cambridge, MA: Harvard Business Press.
- Anagnostopoulos, D. (2003). The new accountability, student failure, and teachers' work in urban high schools. *Educational Policy*, 17(3), 291–316.
- Archer, J., Kerr, K., & Pianta, R. (2014). Why measure effective teaching. In T. Kane, A. Kerri, & R. Pianta (Eds.), *Designing teacher evaluation systems: New guidance from the measures of effective teaching project* (pp. 1–5). San Francisco, CA: John Wiley.
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228.
- Bellei, C., & Valenzuela, J. P. (2010). ¿Están las condiciones para que la docencia sea una profesión de alto estatus en Chile? En S. Martinic & G. Elacqua (Eds.), *Fin de Ciclo: Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 257–284). Santiago, Chile: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile y Oficina Regional para América Latina y el Caribe UNESCO.
- Booher-Jennings, J. (2005). Below the bubble: “Educational triage” and the Texas Accountability System. *American Educational Research Journal*, 42(2), 231–268.
- Bryk, A. S., Gómez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Cabezas, V., Paredes, R., Bogolasky, F., Rivero, R., & Zarhi, M. (2017). First job and the unequal distribution of primary school teachers: Evidence for the case of Chile. *Teaching and Teacher Education*, 64, 66–78.

- City, E. A., Elmore, R. F., Fiarman, S. E., & Teitel, L. (2009). *Instructional rounds in education: A network approach to improving teaching and learning* (6th ed.). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Conley, S., & Glasman, N. S. (2008). Fear, the school organization, and teacher evaluation. *Educational Policy*, 22(1), 63–85.
- Cuban, L. (1990). Reforming again, again, and again. *Educational Researcher*, 19(1), 3–13.
- Darling-Hammond, L. (1997). *The right to learn: A blueprint for creating schools that work*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Education Series.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1–27.
- Diamond, J., & Spillane, J. (2004). High-stakes accountability in urban elementary schools: Challenging or reproducing inequality? *The Teachers College Record*, 106(6), 1145–1176.
- Donaldson, S., Gooler, L., & Scriven, M. (2002). Strategies for managing evaluation anxiety: Toward a psychology of program evaluation. *The American Journal of Evaluation*, 23(3), 261–273.
- Duckworth, A. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance*. New York, NY: Simon and Schuster.
- Dworkin, A. G. (1987). *Teacher burnout in the public schools: Structural causes and consequences for children*. Albany, NY: Suny Press.
- Elmore, R. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Cambridge, MA: Harvard Educational Pub Group.
- Fenstermacher, G., & Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *The Teachers College Record*, 107(1), 186–213.

- Finnigan, K. S., & Gross, B. (2007). Do accountability policy sanctions influence teacher motivation? Lessons from Chicago's low-performing schools. *American Educational Research Journal*, 44(3), 594–630.
- Firestone, W., & Pennell, J. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489–525.
- Frey, B. S. (1994). How intrinsic motivation is crowded out and in. *Rationality and Society*, 6(3), 334–352.
- Frey, B. S., Homberg, F., & Osterloh, M. (2013). Organizational control systems and pay-for-performance in the public service. *Organization Studies*, 34(7), 949–972.
- Frey, B. S., & Jegen, R. (2001). Motivation crowding theory. *Journal of Economic Surveys*, 15(5), 589–611.
- Frey, B. S., & Osterloh, M. (Eds.). (2002). *Successful management by motivation: Balancing intrinsic and extrinsic incentives*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2015). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fuller, B., Wright, J., Gesicki, K., & Kang, E. (2007). Gauging growth: How to judge no child left behind? *Educational Researcher*, 36(5), 268–278.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362.
- Glazerman, S., & Seifullah, A. (2012). *An evaluation of the Chicago Teacher Advancement Program (Chicago TAP) after four years: Final report*. Washington, DC: Mathematica Policy Research.
- Goldstein, J. (2005). Debunking the fear of peer review: Combining supervision and evaluation and living to tell about it. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18(4), 235–252.

- Goldstein, J. (2007). Easy to dance to: Solving the problems of teacher evaluation with peer assistance and review. *American Journal of Education*, 113(3), 479–508.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302–1316.
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22–44.
- Hanushek, E. A. (2010). *Making schools work: Improving performance and controlling costs*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. In I. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 1–27). London; Washington, D.C.: Falmer Press.
- Horn, I. S., & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181–217.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534.
- Ingersoll, R., & Merrill, E. (2015). The status of teaching as a profession. In J. H. Ballantine & J. Z. Spade (Eds.), *Schools and society: A sociological approach to education* (pp. 170–182). Los Angeles; London; New Delhi; Singapore; Washington, D.C.: SAGE.
- Jacob, A., Carroll, K., & Cho, J. (2013). *Perspective of irreplaceables teachers. What America's best teachers think about teaching*. The New Teacher Project. Retrieved from https://tntp.org/assets/documents/TNTP_Perspectives_2013.pdf
- Jacobsen, C., Hvitved, J., & Andersen, L. (2014). Command and motivation: How the perception of external interventions relates to intrinsic motivation and public service motivation. *Public Administration*, 92(4), 790–806.
- Johnson, S. (2004). *Finders and keepers: Helping new teachers survive and thrive in our schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Johnson, S. (2006). *The workplace matters: Teacher quality, retention, and effectiveness*. (Working Paper). National Education Association Research Department.
- Kauffman, D., Johnson, S., Kardos, S., Liu, E., & Peske, H. (2002). "Lost at sea": New teachers' experiences with curriculum and assessment. *Teachers College Record*, 104(2), 273–300.
- Kelley, C., Heneman, H., & Milanowski, A. (2002). Teacher motivation and school-based performance awards. *Educational Administration Quarterly*, 38(3), 372–401.
- Kelley, C., & Protsik, J. (1997). Risk and reward: Perspectives on the implementation of Kentucky's school-based performance award program. *Educational Administration Quarterly*, 33(4), 474–505.
- Kimball, S. (2002). Analysis of feedback, enabling conditions, and fairness perceptions of teachers in three school districts with new standards-based evaluation systems. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16(4), 241–268.
- Koretz, D. M. (2008). *Measuring up: What educational testing really tells us*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kreps, D. M. (1997). Intrinsic motivation and extrinsic incentives. *The American Economic Review*, 87(2), 359–364.
- Kristof-Brown, A. L., Zimmerman, R. D., & Johnson, E. C. (2005). Consequences of individuals' fit at work: A meta-analysis of person–job, person–organization, person–group, and person–supervisor fit. *Personnel Psychology*, 58(2), 281–342.
- Ladson-Billings, G. (2009). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2002). Teacher sorting and the plight of urban schools: A descriptive analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(1), 37–62.
- Latham, G. P., Borgogni, L., & Petitta, L. (2008). Goal setting and performance management in the public sector. *International Public Management Journal*, 11(4), 385–403.

- Lawler, E. E. (1973). *Motivation in work organizations*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Lazear, E. (2000). The power of incentives. *The American Economic Review*, 90(2), 410-414.
- Lee, J. (2007). *The testing gap: Scientific trials of test-driven school accountability systems for excellence and equity*. United States: Information Age Publishing Inc.
- Lee, J. (2008). Is test-driven external accountability effective? Synthesizing the evidence from cross-state causal-comparative and correlational studies. *Review of Educational Research*, 78(3), 608-644.
- Leithwood, K., Louis, K., 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., Steinbach, R., & Jantzi, D. (2002). School leadership and teachers' motivation to implement accountability policies. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 94-119.
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy, 30th ann. Ed.: Dilemmas of the individual in public service*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Loup, K. S., Garland, J. S., Ellett, C. D., & Rugutt, J. K. (1996). Ten years later: Findings from a replication of a study of teacher evaluation practices in our 100 largest school districts. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 10(3), 203-226.
- Malen, B. (1999). On rewards, punishments, and possibilities: Teacher compensation as an instrument for education reform. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12(4), 387-394.

- Marsh, J., Springer, M., McCaffrey, F., Yuan, K., Epstein, S., Koppich, J., ... Peng, A. (2011). *A big apple for educators: New York City's experiment with schoolwide performance bonuses*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- McKenzie, K. B., & Scheurich, J. J. (2004). Equity traps: A useful construct for preparing principals to lead schools that are successful with racially diverse students. *Educational Administration Quarterly*, 40(5), 601–632.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York, NY: Teachers College Press.
- Meyer, J. P., Becker, T. E., & Vandenberghe, C. (2004). Employee commitment and motivation: A conceptual analysis and integrative model. *Journal of Applied Psychology*, 89(6), 991–1007.
- Milanowski, A. (2000). School-based performance award programs and teacher motivation. *Journal of Education Finance*, 25(4), 517–544.
- Mintrop, H. (2004). *Schools on probation: How accountability works (and doesn't work)*. New York, NY: Teachers College Press.
- Mintrop, H., Coghlan, E., Ordenes, M., Madero, C., & Pryor, L. (2017). How do teachers learn in the context of a federal Teacher Incentive Fund Program? Presented at the American Educational Research Association, San Antonio, TX.
- Mintrop, H., & Ordenes, M. (2017). Teacher work motivation in the era of extrinsic incentives: Performance goals and pro-social commitments in the service of equity. *Education Policy Analysis Archives*, 25(44).
- Mintrop, H., & Sunderman, G. L. (2009). Predictable failure of federal sanctions-driven accountability for school improvement—and why we may retain it anyway. *Educational Researcher*, 38(5), 353–364.
- Mintrop, R. (2016). *Design-based school improvement: A practical guide for education leaders*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

- Mintrop, R., & Charles, J. (2017). The formation of teacher work teams under adverse conditions: Towards a more realistic scenario for schools in distress. *Journal of Educational Change*, 18(1), 49–75.
- Mintrop, R., Ordenes, M., Coghlan, E., Pryor, L., & Madero, C. (2017). Teacher evaluation, pay for performance, and learning around instruction: Between dissonant incentives and resonant procedures. *Educational Administration Quarterly*, 1–47.
- Mitchell, D. E., Ortiz, F. I., & Mitchell, T. K. (1987). *Work orientation and job performance: The cultural basis of teaching rewards and incentives*. Albany, NY: SUNY Press.
- Murnane, R. J., & Cohen, D. K. (1986). Merit pay and the evaluation problem: Understanding why most merit pay plans fail and a few survive. *Harvard Education Review*, 56(1), 1–17.
- Murphy, J., Hallinger, P., & Heck, R. (2013). Leading via teacher evaluation: The case of the missing clothes? *Educational Researcher*, 46(6), 349–353.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London: Routledge.
- Noddings, N. (1988). An ethic of caring and its implications for instructional arrangements. *American Journal of Education*, 96(2), 215–230.
- Odden, A., & Kelley, C. (2001). *Paying teachers for what they know and do: New and smarter compensation strategies to improve schools* (2nd Edition). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ordenes, M. (2017). Teacher commitment to poor students: Self-interest and ethic of service in the face of adversity. Presented at the American Educational Research Association, San Antonio, TX.
- O'Reilly, C. A., Chatman, J., & Caldwell, D. F. (1991). People and organizational culture: A profile comparison approach to assessing person-organization fit. *Academy of Management Journal*, 34(3), 487–516.

- Rivero, M. D. R. (2015). The link of teacher career paths on the distribution of high qualified teachers: A Chilean case study. *Education Policy Analysis Archives*, 23, 73.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York, NY: Free press.
- Rowan, B. (1994). Comparing teachers' work with work in other occupations: Notes on the professional status of teaching. *Educational Researcher*, 23(6), 4–17.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Ryan, R. M., & Weinstein, N. (2009). Undermining quality teaching and learning: A self-determination theory perspective on high-stakes testing. *Theory and Research in Education*, 7(2), 224–233.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204–220.
- Scheurich, J. J., & Skrla, L. (2004). *Educational equity and accountability: Paradigms, policies and politics*. London; New York: RoutledgeFalmer.
- Seijts, G. H., & Latham, G. P. (2005). Learning versus performance goals: When should each be used? *The Academy of Management Executive*, 19(1), 124–131.
- Seligman, M. E., & Weiss, J. M. (1980). Coping behavior: Learned helplessness, physiological change and learned inactivity. *Behaviour Research and Therapy*, 18, 459–512.
- Shamir, B. (1990). Calculations, values, and identities: The sources of collectivistic work motivation. *Human Relations*, 43(4), 313–332.
- Shamir, B. (1991). Meaning, self, and motivation in organizations. *Organization Studies*, 12(3), 405–424.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4.

- Spillane, J. P. (2002). Local theories of teacher change: The pedagogy of district policies and programs. *Teachers College Record*, 104(3), 377–420.
- Spillane, J. P., Parise, L. M., & Sherer, J. Z. (2011). Organizational routines as coupling mechanisms: Policy, school administration, and the technical core. *American Educational Research Journal*, 48(3), 586–619.
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10(2), 115–127.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258.
- Supovitz, J. (2009). Can high stakes testing leverage educational improvement? Prospects from the last decade of testing and accountability reform. *Journal of Educational Change*, 10(2), 211–227.
- Talbert, J. E., & McLaughlin, M. W. (1994). Teacher professionalism in local school contexts. *American Journal of Education*, 123–153.
- Taut, S., & Sun, Y. (2014). The development and implementation of a national, standards-based, multi-method teacher performance assessment system in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 22(0), 71.
- Timperley, H. S., & Robinson, V. M. (1998). Collegiality in schools: Its nature and implications for problem solving. *Educational Administration Quarterly*, 34(Supplement), 608–629.
- Valencia, R. R. (2012). *The evolution of deficit thinking: Educational thought and practice*. Oxon, OX: Routledge.
- Valencia, S., Place, N., Martin, S., & Grossman, P. (2006). Curriculum materials for elementary reading: Shackles and scaffolds for four beginning teachers. *Elementary School Journal*, 107(1), 93–120.

Westheimer, J. (1998). *Among school teachers: Community, autonomy, and ideology in teachers' work*. New York, NY: Teachers College Press.

Yuan, K., Le, V.-N., McCaffrey, D. F., Marsh, J. A., Hamilton, L. S., Stecher, B. M., & Springer, M. G. (2012). Incentive pay programs do not affect teacher motivation or reported practices: Results from three randomized studies. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 35(1), 3–22.

Capacidades para el mejoramiento escolar en el nivel intermedio

Stephen Anderson*

A las puertas del fin de la municipalización y el inicio de los Servicios Locales de Educación en Chile, el artículo de Stephen Anderson da luces respecto a qué prácticas del nivel intermedio son más efectivas para avanzar en el mejoramiento de los resultados de aprendizaje de las escuelas a su cargo. Destacando la importancia de ir más allá de la administración, subraya la necesidad de contar con la capacidad y calidad técnica necesarias para brindar apoyo efectivo a los procesos de mejora de cada comunidad escolar, al tiempo de propiciar redes entre escuelas que potencien esas oportunidades. En ese sentido, precisa que quien “sostiene” un centro escolar debiese poner en práctica al menos tres niveles de acompañamiento: un apoyo común que fije metas a cumplir y brinde recursos generales; un apoyo diferenciado, que concentre su acompañamiento técnico en las escuelas con mayores problemas, y un apoyo dialogante que ayude a consensuar nuevas prácticas para que las escuelas sigan avanzando.

En muchos, si no la mayoría de los sistemas escolares públicos en el mundo, existen entidades de nivel intermedio entre el Estado y la escuela. Estos organismos son conocidos por distintos nombres. Por ejemplo, “distritos escolares”, en Norteamérica, “autoridades locales de educación” en Inglaterra, “oficinas municipales o regionales de educación” en muchos países, o con nombres particulares a distintos contextos, como “sostenedores” en Chile. Según un informe comparativo de resultados académicos en las pruebas estandarizadas

* Académico e investigador del Ontario Institute for Studies in Education (OISE) de la Universidad de Toronto.

de la OECD, donde existe el nivel intermedio, ejerce una influencia significativa en la calidad escolar (Mourshad, Chijoke & Barber 2010). Los mejores sistemas del mundo gozan de un nivel intermedio fuerte involucrado no solamente en la gestión de recursos provistos por el Estado o levantados a nivel local, sino también en la política educativa y en el apoyo para el mejoramiento continuo de las escuelas bajo su jurisdicción. Existen muchas investigaciones sobre el rol del nivel intermedio en diferentes sistemas escolares, que han identificado buenas prácticas de distritos exitosos (Murphy & Hallinger, 1988; Corcoran, Fuhrman & Belcher, 2001; Togneri & Anderson, 2003; Anderson, 2006; Campbell & Fullan, 2006; Leithwood, 2010; Corporación Municipal de Educación de Maipú, 2012). Anderson (2006) señala la importancia de altas y claras expectativas y metas comunes al nivel intermedio, y que las autoridades locales crean en la capacidad del personal escolar de lograrlas. A la vez, estas mismas autoridades expresan o muestran confianza en su propia capacidad de apoyar a las escuelas del distrito en sus esfuerzos por mejorar los aprendizajes. En este capítulo nos preguntamos ¿qué quiere decir tener alta capacidad en el nivel intermedio para ejercer el rol de apoyar la calidad y la mejora escolar?

La preocupación para el desarrollo de capacidades se suele enfocar en el desarrollo de conocimientos y habilidades de los maestros y directores al nivel de la escuela, sin problematizar la supuesta capacidad de entidades externas a ella, como el nivel intermedio o el Estado, para proveer el apoyo necesario. En Chile, el gobierno está en proceso de desmunicipalizar el sistema de escuelas públicas y de crear una nueva estructura nacional de Servicios Locales de Educación (SLE), con la responsabilidad de gestionar y apoyar la calidad y mejoramiento de las escuelas públicas en sus distintas jurisdicciones. A mediados de 2017 tuve la oportunidad de participar en un programa piloto de formación para futuros agentes de esta nueva estructura al nivel intermedio. Compartí ejemplos de mis investigaciones a nivel del distrito, en Canadá y Estados Unidos, respecto a cómo se manifiesta en la práctica allí el 'liderazgo pedagógico'. Cuando invité a hacer preguntas y comentarios después de mi presentación, varios de los participantes dijeron que no existía la capacidad organizacional de replicar las acciones ilustradas en mis ejemplos, a nivel del sostenedor en Chile. Estos comentarios me han provocado escribir sobre el tema en este capítulo.

El desarrollo de capacidad

En la literatura, el concepto del desarrollo de capacidad del personal y de entidades educacionales se ha definido tradicionalmente en tres dimensiones: capital humano, capital social, y capacidad material o física (Spillane & Thompson, 1997; Marsh, 2002). El capital humano, refiere no solamente al número de docentes y otros agentes que participan en la provisión de educación, sino también a la calidad de sus conocimientos y habilidades profesionales, y el compromiso a su carrera y su rol profesional. El capital social, en tanto, trata de las relaciones profesionales y de las interacciones entre el personal escolar dentro y entre escuelas. Y en cuanto al capital material, este incluye un conjunto de recursos fiscales y profesionales, como dinero, materiales curriculares y de aprendizaje, tiempo profesional, condiciones de los establecimientos escolares y otras condiciones de trabajo. A las tres dimensiones antes mencionadas, Hargreaves y Fullan (2012) agregan otra dimensión que denominan “capital decisional” que refiere a la oportunidad de participar e influir en la toma de decisiones importantes relacionadas al aprendizaje y la enseñanza tales como metas y planes de mejoramiento, distribución de recursos etc. Otros académicos hablan del desarrollo de capacidades en los establecimientos escolares en términos más específicos de actividad, tales como el alineamiento y la coherencia de recursos pedagógicos, el conocimiento y experticia profesional, y el desarrollo y uso de sistemas de datos en la toma de decisiones (ejemplos, O’Day, Goertz & Floden, 1995; Massell & Goertz, 2002; McLaughlin & Talbert, 2002; Togneri & Anderson, 2003).

Si se considera qué tipos de “capital” (humano, social, material, decisional) se quiere fortalecer dentro de un foco específico y de qué manera, es posible abordarlos simultáneamente. Por ejemplo, si se desea fortalecer el liderazgo pedagógico al nivel de la escuela, se podrían revisar y modificar las políticas y prácticas de reclutamiento, de asignación, de desarrollo profesional, y de evaluación de los directores de escuela, mediante la dimensión de capital humano. En la dimensión de capital social se podrían crear estrategias para motivar la colaboración profesional entre directores, en lo que concierne a las metas, los planes y los

desafíos de mejoramiento escolar. Al mismo tiempo, se podrían introducir nuevos recursos para facilitar el desarrollo y el ejercicio del liderazgo pedagógico, como por ejemplo, tiempo en sus contratos para colaborar con sus colegas y dinero para la formación profesional en la dimensión de capital material. Además, se podría otorgar la responsabilidad de tomar decisiones importantes a nivel de la escuela en cuanto al mejoramiento, siempre y cuando los otros tipos de apoyo sean provistos de una manera efectiva.

En las políticas a nivel de sistemas de educación, es fácil evitar el debate sobre la capacidad de las entidades externas de jugar un rol efectivo en el acompañamiento y apoyo a las escuelas. Esta tendencia se manifiesta de diferentes maneras en las políticas de rendición de cuentas (*accountability*), competición o descentralización como eje principal de la organización y funcionamiento del sistema. Antes de concretar la noción de capacidad profesional en el nivel intermedio, quisiera considerar tres ideologías y políticas de la organización y provisión de servicios educativos a nivel del sistema, desde el punto de vista de la responsabilidad y la capacidad de entidades externas para apoyar las escuelas.

Rendición de cuentas y capacidad externa de apoyo

Es importante distinguir la capacidad de apoyar a las escuelas en relación a la tendencia de definir el rol del estado y de otras autoridades externas solamente en términos de rendición de cuentas. Apoyar las escuelas no se limita a exigir que tanto ellas como su personal se comprometan a metas medibles y creen procesos para supervisar y medir su logro. Al otro extremo, las políticas de *accountability* dejan la responsabilidad de cumplir las metas al personal escolar, cómo si la presión de definir metas y someterse a procesos de supervisión y rendición de cuentas -quizás acompañado por incentivos positivos y negativos según la evidencia de cumplimiento- fuera suficiente para asegurar la calidad y mejoramiento escolar. Esta creencia perpetua el mito -no muy bien fundado- respecto a la alta capacidad profesional del personal escolar (docentes, directores) de implementar sus roles efectivamente, capacidad que no existe en muchos, por no decir en la mayoría de los sistemas educativos. Cuando la formación profesional de docentes y de directores es débil, son mal pagados en comparación con otras carreras y sus condiciones de trabajo son pésimas, un fuerte sistema de rendición

de cuentas por sí solo no produce ni calidad, ni mejoramiento escolar. Al rol de las entidades externas, como las del nivel intermedio en educación, hay que agregar la responsabilidad de proveer los recursos y los conocimientos necesarios para ayudar a crear las condiciones organizacionales y la capacidad técnica al nivel de la escuela de poder lograr, tanto sus propias expectativas, como las de autoridades externas. Al mismo tiempo, habría que agregar procesos de rendición de cuentas mutuos que dan derecho a la escuela a exigir también rendición de cuentas del nivel intermedio y del Estado por la provisión de apoyo adecuado.

Competición y capacidad externa de apoyo

Las políticas que confían en la competición inter-escolar para matrícula (y fondos ligados a la matrícula), como palanca principal para promover y asegurar la calidad y mejoramiento escolar, sufren del mismo error práctico que las políticas de rendición de cuentas ya mencionadas. Se supone que la presión de la competencia para aumentar y sostener la matrícula sería suficiente para motivar y engendrar procesos de mejoramiento a gran escala, en escuelas que sufren de resultados bajos, en comparación a otras escuelas en su misma situación. Pero la presión, sea del mercado, de la rendición de cuentas o de la combinación de ambas, no crea capacidad humana, social, material, ni decisional, a pesar de incitar el deseo de cambiar y mejorar. Si el personal escolar no sabe cómo mejorar sus prácticas y resultados, no va a saber más por el mero hecho de perder alumnos hacia otras escuelas y, por consecuencia, perder recursos fiscales que podrían invertir en procesos de mejoramiento. Aun cuando pudieran modificar prácticas y condiciones de trabajo con miras de lograr mejores resultados con las condiciones existentes en la escuela, enfrentarán pronto los límites de su propia experticia profesional en la búsqueda de soluciones para desafíos de práctica y aprendizaje. Es difícil imaginar una escuela en un proceso de mejoramiento continuo sin contacto y colaboración con fuentes externas de experticia relevantes para sus metas, desafíos y planes de mejoramiento. ¿Pero a quién le corresponde la responsabilidad de facilitar este tipo de intercambio de problemas y soluciones? Hay que preguntar de nuevo sobre la responsabilidad y el rol de entidades intermedias y del Estado de proveer apoyo y no solamente de establecer y gestionar competencia.

Contratar apoyo externo al nivel intermedio

Hay un modelo alternativo conocido en Estados Unidos y en Chile de proveer servicios externos de apoyo profesional a las escuelas que no depende, en teoría, de la capacidad profesional del Estado o del nivel intermedio de autoridades y servicios locales de educación. En Estados Unidos, se habla del modelo de “portfolio districts” (Buckley, K., Henig, J. & Levin, H. 2010). El rol del distrito escolar al nivel intermedio se transforma de una empresa profesional que provee servicios de educación con sus propios empleados, hacia una empresa que contrata agentes externos para cumplir la responsabilidad directa de proveer servicios educativos en las escuelas. Al nivel de establecimiento, se traduce en sistemas de “charter schools”, que son una forma de escuelas privadas subvencionadas con fondos públicos, sujetos a la supervisión y regulación de las autoridades del distrito y del Estado. En algunos sitios, el modelo incluye políticas para reemplazar la provisión de apoyo profesional por agentes profesionales del distrito, con la contratación de servicios externos de apoyo profesional de agencias, universidades y redes de *charter schools* y centros de modelos integrales de escuela semejantes (*Success for All, Accelerated Schools*). En efecto, se trata de un modelo que reduce la capacidad profesional de agencias públicas del sistema y que depende de la calidad y del acceso a agentes externos para proveer servicios educativos al nivel de la escuela y para apoyarlas. No hay evidencia de que este modelo del nivel intermedio de empresa, que contrata servicios en vez de proveer servicios, produzca resultados iguales o mejores de lo que produce un sistema y un nivel intermedio que es dueño de su propia experticia profesional para guiar y apoyar a las escuelas.

En Chile, el Ministerio de Educación promovió el establecimiento e implementación de un sistema nacional de “Asistencia Técnica Externa”, conocido por la sigla ATE, en el cual muchas agencias y agentes de asistencia técnica ofrecen y compiten en un “mercado abierto” para ofrecer sus servicios en los procesos de mejoramiento escolar, a las escuelas que los contratan. El gobierno tiene un proceso para aprobar los agentes externos que quieren participar en el sistema de ATEs. La selección y el contrato de una ATE se puede tomar al nivel intermedio del sostenedor para todas las escuelas bajo su jurisdicción, o el sostenedor puede delegar el derecho

de seleccionar y contratar (y acceso a fondos destinados a esta función) a las escuelas mismas. Esta estrategia de depender de agencias externas contratadas para proveer servicios no ha logrado garantizar la efectividad de apoyo profesional a las escuelas, según los resultados de un estudio de la implementación de ATE en Chile (Bellei, Osses & Valenzuela 2010). El problema mayor es que muchos servicios de ATE no saben cómo adaptar sus intervenciones a los contextos y las necesidades particulares de diferentes escuelas; venden un producto estandarizado a contextos diferenciados. Y a nivel de la escuela y a nivel del sostenedor, los agentes no saben bien cómo evaluar si los servicios ofrecidos por diferentes entidades son compatibles con las características y necesidades de mejoramiento de sus propios contextos. En fin, suponer que el apoyo profesional externo efectivo para mejorar la calidad escolar se puede comprar contratando servicios externos privados es un falso sueño a gran escala (no obstante, puede haber algunos agentes externos que son eficaces, pero que no alcanzan a brindar servicios a todas las escuelas). Hay que preguntar de nuevo, ¿cuál es el rol de los agentes de nivel intermedio y del Estado para asegurar la compatibilidad y efectividad de servicios externos contratados de apoyo profesional? Y ¿qué capacidad tienen para jugar este rol, y no solamente el de proveer dinero para pagar por los servicios, aunque sean malos?

Descentralización y capacidad de apoyo externo

Las políticas de descentralización acostumbran a existir en combinación con las de rendición de cuentas, competición y contratación de servicios privados. Como política para asegurar la calidad y el mejoramiento escolar, el modelo de descentralización presume que los agentes educativos al nivel local de la escuela tienen la capacidad profesional de identificar bien las necesidades de mejoramiento, de crear o escoger soluciones para resolverlas, de gestionar y obtener recursos para mantener y mejorar la calidad de sus establecimientos, y de monitorear y reconocer los efectos de sus intervenciones. Ya observé que suponer que la escuela por sí sola tiene capacidad para mejorarse no está suficientemente fundamentado en evidencia en la mayoría de los sistemas educacionales públicos en el mundo. Por esto en un

sistema descentralizado hay que preguntar a dónde van a recurrir las escuelas para solicitar ayuda profesional externa. Una posibilidad es la de promover y organizar un sistema paralelo de apoyo externo privado como el que he descrito y criticado en la sección anterior. Otra opción es de confiar y depender de la capacidad de servicios educacionales al nivel intermedio (un distrito escolar o entidades semejantes), para proveer apoyo con sus propios recursos profesionales. Suena ideal, pero la lógica de la descentralización llevada a su extremo crea una situación muy compleja y difícil de apoyar a un nivel sistémico. Si cada escuela tiene el derecho de hacer lo que quiera, es difícil pensar que los agentes que apoyan al nivel intermedio puedan alcanzar a ser expertos en la multiplicidad de programas, prácticas, desafíos de aprendizaje, enseñanza y liderazgo de cada escuela en su jurisdicción. Hay un límite práctico de la capacidad profesional de una entidad de nivel intermedio de diferenciar su apoyo a cada establecimiento local, si estos mismos tienen amplia libertad de decidir sus metas, planes y prácticas de implementación. En efecto, en un sistema educacional muy descentralizado, el nivel intermedio debe tener aun mayor capacidad profesional que un sistema centralizado para apoyar a escuelas que son distintas no solo por sus contextos locales sino también por sus metas y prácticas. Esta realidad se ha comprobado en estudios de sistemas descentralizados (Moore Johnson et al 2015). La solución de depender de la contratación de servicios externos privados es problemática por las razones previamente explicadas. Hay otra solución que busca balancear la descentralización con la centralización en la política y la gestión, y en la organización y provisión de apoyo profesional a los educadores al nivel escolar, que explico en la siguiente sección.

Capacidad interna del nivel intermedio y apoyo a la mejora

Volvamos a la pregunta que dio inicio a este capítulo. ¿Qué quiere decir tener alta capacidad a nivel intermedio para ejercer el rol de apoyo a la calidad y la mejora escolar? Quisiera plantear una alternativa a las políticas y modelos de proveer apoyo profesional externo a la escuela, anteriormente descritos. Esta alternativa busca

preservar la estructura de un nivel intermedio del sistema de educación, mientras trata de equilibrar estratégicamente la necesidad de integración de las escuelas en un sistema coherente mediante medidas centralizadas, con la capacidad de diferenciar apoyo según las circunstancias y necesidades de mejoramiento de cada escuela (Childress et al, 2007; Anderson et al, 2012; Moore Johnson et al, 2015).

En estudios de servicios locales de educación efectivos (Togneri & Anderson 2003; Anderson et al, 2012) se observan tres niveles de acompañamiento y apoyo al mejoramiento escolar. El primer nivel provee recursos similares a todas las escuelas para introducir los conocimientos y las habilidades profesionales fundamentales, así como los recursos básicos que necesitan para implementar las expectativas centralizadas y estandarizadas. La imposición de estándares de currículum, pruebas externas de aprendizaje y de expectativas explícitas para las prácticas profesionales de la comunidad escolar crea una plataforma uniforme para el mejoramiento de la calidad del aprendizaje, de los métodos de enseñanza, y del liderazgo directivo en las escuelas. Sobre esta plataforma los agentes, a nivel de la agencia local, pueden desarrollar sistemas de acompañamiento y apoyo para promover la calidad de implementación de los estándares y expectativas centralizadas. Todo esto contribuye a la integración coherente de los procesos de educación y del apoyo externo que provee la agencia de servicios locales (y el estado) a sus escuelas. Es imperativo que los agentes de nivel intermedio establezcan y comuniquen claras expectativas a sus escuelas, no solamente en relación al currículum y al aprendizaje, sino también al comportamiento pedagógico de los docentes y del liderazgo escolar. Sin esta claridad es difícil generar apoyo profesional desde el nivel intermedio. Para poder proveer este tipo básico de apoyo, los servicios locales deben contar con equipos de profesionales que sepan no solamente comunicar las expectativas, sino de ser capaces ellos mismos de practicar y formar a los docentes y a los líderes escolares al nivel de la escuela.

El segundo nivel de acompañamiento y apoyo al mejoramiento escolar, se enfoca en identificar e intervenir en las escuelas que necesitan apoyo adicional para implementar estas expectativas básicas. La diferenciación de apoyo a este nivel se lleva a cabo dentro del marco de estas expectativas comunes. La provisión de apoyo

a este nivel requiere que los servicios locales tengan la capacidad de supervisar, acompañar y aconsejar a los docentes y a los líderes escolares, a fin de lograr una buena implementación de las expectativas comunes en la ejecución de sus roles. En ese sentido, el nivel intermedio debiera tener el conocimiento profesional de poder reconocer y distinguir el grado de competencia de los docentes y líderes en relación a la implementación de estas expectativas, y de proveer asistencia diferenciada y alineada y basada en un análisis a nivel de la escuela del tipo de asistencia requerida.

A través de estudios sobre agencias de nivel intermedio con buen funcionamiento, sabemos que aun cuando éstas llegan a asegurar la calidad de la implementación y la sostenibilidad de las expectativas estandarizadas, van a quedar estudiantes y escuelas que persistentemente no alcanzan los niveles de calidad deseados. Es imposible continuar las mejoras simplemente repitiendo lo que ya se está practicando. Para alcanzar a mejorar el aprendizaje de alumnos que no aprenden bien, a pesar de la buena implementación de programas y prácticas existentes, hay que buscar o crear soluciones diferenciadas basadas en un análisis local y contextualizado de las circunstancias de aprendizaje de estos estudiantes y de sus escuelas. El tercer nivel de apoyo es el más complejo. Los agentes de los servicios locales emprenden investigaciones en colaboración con las escuelas sobre las causas de los problemas persistentes de aprendizaje y de esfuerzos de mejoramiento que no se resuelven con los programas y prácticas estandarizadas, a fin de encontrar soluciones nuevas que impliquen conocimientos y prácticas más allá de lo que ya saben hacer. Se habla de soluciones adaptivas (Hopkins, 2007).

Para poder implementar este tercer tipo de apoyo, los agentes del nivel intermedio de servicios locales necesitan tener la capacidad de liderar e implementar procesos de investigación sobre los problemas de calidad al nivel de la escuela y sus posibles causas, procurando identificar aquellos problemas que no se pueden atribuir a la deficiencia en el uso de recursos y cumplimiento de expectativas estandarizadas. La investigación de problemas de aprendizaje y prácticas asociadas a ellos requiere conocimiento profesional para analizar datos de resultados académicos de los alumnos. No es un conocimiento profesional que figura en programas de formación profesional tradicionales en educación, pero

es fundamental para poder organizar e implementar un buen sistema de apoyo orientado a mejorar la calidad de los aprendizajes en las escuelas.

Por otra parte, no basta monitorear los resultados agregados al nivel de la escuela. Hay que saber desagregar los resultados en relación a las diferentes dimensiones o componentes de expectativas curriculares, y en relación a las características de diferentes grupos de estudiantes. Es posible que la experticia profesional para resolver los problemas identificados no exista al nivel de los servicios locales. En esos casos será necesario buscar otras fuentes de apoyo profesional externo, luego de un análisis previo de los problemas encontrados para que sea posible identificar y contratar apoyo apropiado.

Otra medida para apoyar la resolución de problemas de esta índole es de facilitar el intercambio inter-escolar en la búsqueda de conocimientos y soluciones prácticas para la resolución de esta clase de desafíos de aprendizaje y mejoramiento, y de disminuir la dependencia a la experticia externa central o de nivel intermedio de proveer soluciones para todo. Se trata de una estrategia que privilegia el aprendizaje organizacional en redes de establecimientos y personal escolar, y que busca fortalecer el conocimiento y juicio profesional colectivo, contextualizado en las circunstancias particulares de los establecimientos locales. Es importante hacer hincapié en el propósito del intercambio entre escuelas para resolver desafíos de prácticas y aprendizaje que no se logran resolver con las prácticas existentes. Sin embargo, antes de abandonar y reemplazar estas prácticas, habría que comprobar la calidad de su implementación. Es decir, hay que comprobar que el problema no provenga de una debilidad en la implementación de estas prácticas. La solución en estos casos sería intervenir para fortalecer la habilidad para implementar las prácticas existentes, dado que si las están implementando adecuadamente, la solución no es abandonar y reemplazar lo que funciona bien con muchos estudiantes, sino crear o adoptar y agregar otras prácticas dirigidas específicamente a los problemas de aprendizaje que no responden bien a estas medidas. En cuanto al nivel intermedio, la capacidad de organizar y facilitar el intercambio entre escuelas requiere recursos para liberar tiempo profesional y crear contextos para la comunicación y resolución de problemas entre docentes y líderes escolares de estas escuelas. También requiere personas a nivel intermedio

que tengan la responsabilidad y la habilidad de acompañar y facilitar el trabajo colectivo en redes del personal escolar. La participación de agentes del nivel intermedio resulta importante para ayudar a mantener el foco y el propósito del intercambio y de la resolución de problemas entre escuelas. También para asegurar la incorporación de procesos y momentos de reflexión y aprendizaje enfocados en evidencia del progreso e impacto de acciones tomadas; para la resolución de conflictos que pudieran surgir en estos contextos; para tener en cuenta la realidad de recursos disponibles para la resolución de problemas y para identificar cuando se necesita otras fuentes de apoyo externo y ayudar a solicitarlo cuando sea necesario.

Comentarios finales

En este capítulo he planteado la importancia del rol de mejorar y sostener la calidad escolar a gran escala de entidades del nivel intermedio de un sistema escolar. Las entidades a este nivel, designados aquí como servicios locales o distritos de educación, deben tener la responsabilidad de apoyar a las escuelas bajo su jurisdicción en la creación continua de escuelas efectivas y no solamente asumir una función administrativa y burocrática de distribuir recursos y supervisar el cumplimiento de leyes y reglas estatales en relación a la escuela.

Para cumplir esta función de apoyo profesional, las entidades del nivel intermedio deben contar con equipos con alta capacidad profesional, sobre todo en las dimensiones del liderazgo pedagógico escolar y de la experticia curricular y pedagógica. Para ello el apoyo debe abarcar no solamente la buena implementación de expectativas comunes en un sistema coherente, sino también los desafíos y necesidades particulares de las escuelas en sus diferentes contextos, lo que exige apoyo diferenciado. Es imperativo cuando se habla de la capacidad profesional en las escuelas de tomar en cuenta la capacidad profesional de las entidades que llevan la responsabilidad del desarrollo de esta capacidad y pensar en cómo asegurar que los agentes y entidades a este nivel intermedio puedan ejecutar dicha responsabilidad.

Referencias bibliográficas

- Anderson, S. (2006). The school district's role in educational change. *International Journal of Educational Reform* 15(1), 13-37.
- Anderson, S., Mascal, B., Stiegelbauer, S. & Park, J. (2012). No one way: Differentiating school district leadership and support for school improvement. *Journal of Educational Change* 13, 403-430.
- Buckley, K., Henig, J. & Levin, H. (2010). *Politics, Governance, and the New Portfolio Models for Urban School Reform*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Bellei, C., Osses, A. & Valenzuela, J.P. (2010). *Asistencia Técnica Educativa: De la Intuición a la evidencia*. Santiago de Chile: Ocho libros.
- Campbell, C. & Fullan, M. (2006). *Unlocking the Potential for Learning. Effective District-Wide Strategies to Raise Student Achievement in Literacy and Numeracy*. Project Report. Toronto, ON: Ministry of Education of Ontario.
- Childress, S., Elmore, R. Grossman, A. & Moore Johnson, S. (2007). *Managing Schools Districts for High Performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Corcoran, T., Fuhrman, S. & Belcher, C. (2001). The district role in instructional improvement. *Phi Delta Kappan*, September, 78-84.
- Corporación Municipal de Educación de Maipú (2012). *La Movilización de Maipú: Aprendizajes para una Educación Pública de Calidad*. Santiago de Chile: Autoedición Corporación Municipal de Educación de Maipú.
- Floden, R. et al (1988). Instructional leadership at the district level: A closer look at autonomy and control. *Educational Administration Quarterly* 24(2). 96-124.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hopkins, D. (2007). *Every School a Great School*. Open UK: University Press.

- Leithwood, K. (2010). Characteristics of school districts that are exceptionally effective in closing the achievement gap. *Leadership and Policy in Schools* 9(3), 245-291.
- Marsh, J. (2002). How districts relate to states, schools and communities: A review of emerging literature. In A. Hightower, M.S. Knapp, J. Marsh & M. McLaughlin (Eds.) *School Districts and Instructional Renewal* (pp. 25-40). New York: Teachers College Press.
- Massell, D. & Goertz, M. (2002). District strategies for building instructional capacity. In A. Hightower, M.S. Knapp, J. Marsh & M. McLaughlin (Eds.) *School Districts and Instructional Renewal* (pp. 43-60). New York: Teachers College Press.
- McLaughlin, M. & Talbert, J. (2002). Reforming districts. In A. Hightower, M.S. Knapp, J. Marsh & M. McLaughlin (Eds.) *School Districts and Instructional Renewal* (pp. 173-192). New York: Teachers College Press.
- Murphy, J. & Hallinger, P. (1988). Characteristics of instructionally effective school districts. *Journal of Educational Research*, 81(3), 175-181.
- Moore Johnson, S., Mariett, M., Higgins, M., Mapp, K. & Grossman, A. (2015). *Achieving Coherence in District Improvement*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Mourshed, M., Chijoke, C. & Barber, M. (2010). *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*. London: McKinsey and Company.
- O'Day, J., Goertz, M., & Floden R. (1995). Building capacity for education reform. *CPRE Policy Briefs*. R.G.-18-December. Consortium for Policy Research in Education.
- Spillane, J. & Thompson, C. (1997). Reconstructing conceptions of local capacity: The local education agency's capacity for ambitious instructional reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 19(2), 185-203.
- Togneri & Anderson (2003). *Beyond Islands of Excellence: What Districts Can Do to Improve Instruction and Achievement in All Schools*. Washington, DC: Learning First Alliance and the Association for Supervision and Curriculum Development.

Liderazgo para la mejora sostenible

Christopher Chapman*

Lograr que un cambio perdure en el tiempo es un desafío de todo proceso de mejoramiento. Desde una visión holística del cambio y tras tres años de implementación del Programa de Asociaciones para la Mejora (SIPP), el autor da cuenta de la importancia de visualizar la mejora como un proceso que debe desarrollarse no solo a nivel de escuela como se ha hecho tradicionalmente, sino entre escuelas y más allá de ellas. Para que ello sea posible, subraya la importancia de mantener un foco persistente en las brechas escolares, de construir oportunidades estructuradas para la colaboración, de involucrar a las familias, de hacer un uso creativo y flexible de los diferentes enfoques de mejoramiento y, de fomentar la existencia de liderazgos sistémicos locales, tanto de directivos como de docentes que sean capaces de conducir los procesos de cambio.

En términos globales, los sistemas educacionales procuran mejorar de forma continua la prestación de servicios educativos, apuntando, en particular, a reducir la brecha entre los resultados de los jóvenes de entornos más favorecidos y menos favorecidos. En muchos sistemas, el lema “elevar los estándares y cerrar brechas” constituye el discurso predominante de los formuladores de políticas. Este artículo se vale de la experiencia del Programa de Asociaciones para la Mejora Escolar (SIPP, por su sigla en inglés), una iniciativa educativa en redes con tres años de implementación, para sugerir sendas que permitan alcanzar dicho objetivo. La iniciativa SIPP ha sido diseñada para brindarles a los docentes oportunidades de liderazgo nuevas y más diversas, otorgándoles un lugar central en los esfuerzos en pos de la reforma. Ilustra el potencial de los líderes que trabajan en redes y en

* Presidente de la cátedra de política y práctica educacional en la Universidad de Glasgow y director de Policy Scotland.

forma colaborativa para abordar grandes prioridades y el desafío que constituye repensar los roles y las responsabilidades para mejorar el capital profesional y el liderazgo docente dentro de las escuelas y entre ellas.

Son muchos los factores que determinan los resultados educativos, de salud y bienestar de los niños, en definitiva, sus posibilidades en la vida. Décadas de inversión e intervenciones se han traducido en algunos avances obtenidos con dificultad, pero la correlación entre bajo nivel socioeconómico y oportunidades de vida limitadas sigue siendo inamovible. En pocas palabras, son escasas las probabilidades de que los niños puedan escapar de los entornos de extrema pobreza. Payne (2008) argumenta que esta penosa verdad se explica mediante “el pensamiento ahistórico, no sociológico y descontextualizado [que] domina el discurso” (p. 45), que se traduce en políticas basadas en mecanismos de rendición de cuentas más severos, con docentes mejor remunerados, atentos a los estudiantes y comprometidos con el aprendizaje permanente. Dichas políticas están destinadas al fracaso producto de las ideas simplistas en que se fundamentan.

Para otros, prevalece una perspectiva más optimista en que la educación sigue siendo percibida como un mecanismo para salir del círculo de la pobreza. La evidencia sugiere que hay formas en que las escuelas y los sistemas educativos pueden incidir en los resultados y las oportunidades (y efectivamente lo han logrado), inclinando la balanza a favor de los niños, al margen de su origen socioeconómico (Comisión Nacional de Educación, 1996; Maden, 2003).

La mejora escolar sigue siendo técnica y socialmente compleja. En este capítulo brindamos sugerencias sólidas desde el punto de vista teórico y basadas en la práctica para alcanzar el éxito deseado.

Tendencias en la mejora escolar

Está ampliamente aceptado que la investigación, las políticas y las prácticas sobre la mejora escolar se asocian con que las escuelas sean “mejores lugares” para los estudiantes, los docentes y la comunidad más amplia (Reynolds et al, 1996). Hopkins et al (1994) argumentan que la finalidad de la mejora escolar es potenciar

los resultados estudiantiles, focalizándose en los procesos de enseñanza-aprendizaje y propiciando las condiciones necesarias para promover culturas escolares positivas. Esto conlleva la creación de capacidades para gestionar el cambio en forma efectiva, desarrollando una perspectiva crítica, en vez de “aceptar ciegamente los mandatos de las políticas centralizadas” (p. 3). En este sentido, el movimiento en pos de la mejora escolar ha tendido históricamente a adoptar una perspectiva “de abajo hacia arriba” en relación al cambio educativo, aunque esto se tornó menos usual a medida que sus defensores pasaron de una posición marginal a una dominante, involucrándose más directamente con las políticas, mientras los formuladores de políticas intentaron redoblar los esfuerzos en pos de la mejora.

Más recientemente, Hopkins et al. (2014) revisaron la evidencia de los efectos de las iniciativas de reforma en las escuelas y los sistemas, enunciando cinco fases de mejora:

- Primera fase – comprender la cultura organizacional de la escuela.
- Segunda fase – investigación-acción e iniciativas de investigación en las escuelas.
- Tercera fase – gestión del cambio y enfoques integrales de la reforma escolar.
- Cuarta fase – crear capacidades para los aprendizajes estudiantiles a nivel local y un énfasis permanente en el liderazgo.
- Quinta fase – hacia la mejora sistémica.

Con algunas excepciones notables, tal como lo señala el examen exhaustivo de Hopkins et al, la mayor parte de la investigación sobre la mejora escolar se ha producido en sistemas maduros, aunque el interés por lograr una mejora escolar también ha surgido con fuerza en contextos nuevos y emergentes.

En este artículo, exploraremos algunos de los temas claves que contribuyen a una mejora exitosa.

Teoría de las redes sociales

Tanto la investigación como la experiencia muestran que las iniciativas de mejora que omiten las dimensiones sociales del cambio, tienden a ser limitadas en su duración y su éxito. En palabras sencillas, una mejora escolar efectiva se

sustenta en enfoques basados en la evidencia y en la generación de relaciones positivas y sustentables. No es sorprendente que a medida que los esfuerzos de mejora recientes se centran en aumentar en escala, la índole de las relaciones locales y globales requeridas para generar una mejora se torna aun más demandante. Esta situación requiere de enfoques más sofisticados en materia de trabajo en redes y la colaboración, y no es casualidad que muchos de los sistemas del Este asiático, que están entre los primeros lugares en las comparaciones internacionales, tengan una larga tradición de enfoques colaborativos en la docencia y de formación profesional permanente.

En la Cuarta Senda Global, Hargreaves y Shirley (2012) definieron el capital profesional como los recursos con que cuentan los profesionales y los docentes para generar una calidad óptima de enseñanza y aprendizajes estudiantiles. El capital profesional es un constructo trilateral que incluye al capital humano, social y decisorio (Hargreaves y Fullan, 2012). Estas tres formas de capital interdependientes son utilizadas por los profesionales educativos para ejercer la compleja y demandante labor de enseñar y aprender.

- **Capital humano:** para un profesional educativo esto incluye el talento individual, las destrezas, el conocimiento, la empatía, la pasión, la confianza, el carisma y el liderazgo. Esta forma de capital reside en la persona.
- **Capital social:** abarca a los individuos y se expresa en relaciones o vínculos entre personas, brindando acceso a los recursos y apoyo para el cambio.
- **Capital decisorio:** reside tanto dentro del individuo como entre las personas, en la medida que los profesionales de la educación y las comunidades, en forma individual y colectiva, procuran tomar decisiones adecuadas en situaciones complejas.

Estas tres formas de capital dependen de las relaciones entre individuos y comunidades (Hargreaves y Fullan, 2012). Construir capital humano, social y decisorio requiere de colaboración en varios niveles, incluidos los docentes y otros educadores que trabajan en las escuelas, los distritos escolares y las agencias externas en el marco del sistema más amplio.

En lo que respecta a las ideas subyacentes al concepto de capital profesional, la investigación también ha demostrado que la capacidad colectiva de los enseñantes para efectuar cambios está marcada por los conocimientos, las competencias y los recursos arraigados en sus relaciones sociales y estructuras sociales (Daly, 2010; Moolenaar et al, 2011; Penuel et al, 2009). Las características y la intensidad de las relaciones o vínculos sociales de los docentes se consideran como una fuente de capital. En ese contexto, la teoría de las redes sociales contribuye a desarrollar nuestra comprensión sobre la creación de capital profesional porque define el aprendizaje de quienes trabajan en educación como un flujo de información a través de redes de conexiones. El desarrollo del capital social y decisorio depende directamente de estas interacciones sociales y el capital humano también está influenciado por ellas.

La revisión internacional de los procesos de enseñanza y aprendizaje realizada por Hattie (2009), identificó prácticas en el aula que tenían efectos significativos en los resultados estudiantiles. Por su parte, el trabajo de Day y colegas (2011) sobre el liderazgo exitoso, ha entregado información cada vez más detallada sobre la naturaleza del liderazgo efectivo. Pero pareciera que la mejora de las prácticas internas de la escuela es un componente necesario, pero insuficiente para hacer frente a la relación entre un bajo nivel socioeconómico y resultados educativos, de salud y bienestar negativos. El desarrollo de sistemas y procesos que optimicen la calidad de la experiencia del aprendizaje de los estudiantes y minimicen las variaciones entre escuelas sigue siendo un desafío clave para mejorarlas. Es así que un número creciente de iniciativas apuntan a conectar la mejora interna de la escuela y la innovación con otros establecimientos educacionales y entornos educativos, a fin de que las ideas y las prácticas circulen a través del sistema mediante diferentes redes y esfuerzos colaborativos. Puede que esto contribuya en parte a enfrentar el desafío de mejorar las prácticas educativas y los resultados. Sin embargo, lo más probable es que no logre solucionar el reto de mayor envergadura. Tal vez, las señales más prometedoras provengan de la última ola de reformas que conectan la educación con la prestación de servicios públicos más amplios en base a un enfoque local en Inglaterra (Kerr et al, 2014) y algunas de las iniciativas sobre el impacto colectivo en los Estados Unidos (Henig et al, 2015).

La investigación también destaca la importancia de la apropiación local y el liderazgo por parte de los docentes y líderes escolares, muchas veces a través de la recolección y el uso de datos, el trabajo en asociación y la colaboración con profesionales de ideas afines y grupos de interés. También hace hincapié en el valor de las redes entre escuelas, la indagación colaborativa y las asociaciones entre circunscripciones escolares como motores de la innovación y de la mejora del sistema educativo (Chapman, 2016; Cochran-Smith, 2015; Armstrong, 2015; Wohlstetter et al, 2013; Hargreaves y Fullan, 2012; Moolenaar et al, 2011; Smith y Wohlstetter, 2001).

Brindar oportunidades para el desarrollo del capital profesional no solo dentro y entre las escuelas, sino también más allá de ellas sugiere una modalidad para llegar “a la escuela desde el exterior” (Ainscow, 2016, p. 2). Solo entonces pueden las escuelas comenzar a promover las asociaciones en aras de lograr resultados y experiencias más equitativas para todos los estudiantes.

Una de las fortalezas claves de la teoría de las redes sociales es dar cuenta del surgimiento de fenómenos sociales que no se dan a nivel individual (Muijs et al, 2011). El proceso de crear capital profesional se puede analizar haciendo un seguimiento de la sustancia y el flujo de información, los consejos, la resolución de problemas, los recursos materiales, la influencia y la interpretación a través de las interacciones sociales. No obstante, pese a la utilidad de la teoría de las redes sociales como un foco para analizar las características de la colaboración efectiva, esta aún adolece de muchas limitaciones, como su incapacidad para exponer adecuadamente la naturaleza de “relaciones inconmensurables, sin embargo significativas” (Ball y Junemann, 2012, p. 13). Por ende, puede que sea necesario complementar la recolección de datos sobre las redes sociales con información cualitativa sobre las interacciones sociales, a fin de realizar una triangulación y obtener una visión más cabal de las interacciones sociales.

Indagación colaborativa y redes escolares

La investigación ha mostrado que las mejoras escolares más efectivas han sido contextualizadas para adaptarse a las necesidades locales y que suelen desarrollarse bajo distintas modalidades, según los entornos. Hace más de

cuarenta años House (1973) advirtió acerca del peligro de ignorar el poder del contexto en “la búsqueda primordial de innovaciones transferibles (...) las diferentes innovaciones serán de mayor o menor utilidad bajo circunstancias específicas totalmente diferentes” (p. 245).

En aras de la pertinencia local, hay creciente evidencia que apoya el uso de la indagación colaborativa para respaldar la formación profesional y el liderazgo docente en escuelas de diferentes contextos (Ainscow, 2016; Ainscow et al 2012; Chapman 2014, 2008; Chapman et al 2012; Cochran-Smith y Lytle 2009; Earl y Katz 2006; Hadfield y Chapman 2009; Kerr et al, 2003). McKinsey (2007) también ha identificado las redes de aprendizaje, la planificación colaborativa y la formación profesional permanente entre escuelas como características clave de los mejores sistemas. Una revisión de la literatura sobre efectividad escolar y equidad realizada por Sammons (2007) reveló que, en promedio, el efecto combinado de la escuela y el docente puede variar hasta en un 15 a 50 por ciento y hay un cúmulo creciente de investigación que documenta los logros de los esfuerzos colaborativos en la mejora de los resultados de las escuelas que atienden a comunidades desfavorecidas (Matthews, 2009; Wohlstetter et al, 2013; Chapman y Muijs, 2014). Personalmente, estimo que puede haber una relación entre el capital profesional y los enfoques basados en la indagación colectiva que promueven la equidad educativa.

Muchas formas de indagación colaborativa implican un proceso cíclico de identificar desafíos, experimentar con prácticas innovadoras, monitorear progresos y establecer vínculos con la mejora de la planificación estratégica en las escuelas y los distritos escolares. Otros beneficios de la indagación colectiva incluyen la reducción de las jerarquías existentes (Drew et al, 2016); la supresión de las barreras para permitir un mayor acceso al capital social; recursos compartidos (Lieberman, 2000); mecanismos de apoyo mutuo; e impedir que personas o grupos adopten un punto de vista autorreferente o miope. La indagación colaborativa ha sido destacada como un medio valioso para el cambio positivo ya sea dentro de una escuela (Drew et al, 2016; Snow et al, 2015), entre escuelas asociadas (Ainscow et al, 2016; Cochran-Smith, 2015; Chapman y Hadfield, 2010) o más allá de las escuelas, cuando los profesionales de la educación colaboran con grupos de interés afines (Chapman et al, 2015; Ainscow, 2016).

Estos tres tipos de de indagación colaborativa corresponden en forma amplia a los diferentes tipos de liderazgo –liderazgo docente, liderazgo intermedio y liderazgo sistémico–, los que también constituyen parte del tema de este capítulo, pero en esta sección me circunscribo a la indagación colaborativa en redes entre escuelas y más allá de las escuelas.

Entre escuelas

Cuando la colaboración se extiende entre escuelas, los beneficios incluyen la “disrupción de creencias firmemente arraigadas al interior de las escuelas” (Ainscow et al, 2012, p. 201) y una mayor disposición por parte de los profesionales educativos a asumir riesgos y revelar las flaquezas o brechas en el conocimiento (Ainscow, 2016). Estas asociaciones entre escuelas permiten traspasar barreras y abrir sendas para el intercambio de conocimientos nuevos e innovadores (Ainscow, 2016), así como movilizar una gama más amplia de recursos y conocimientos de aquellos a los que podría acceder una sola escuela.

Más allá de las escuelas

Los ejemplos de indagación colaborativa más allá de las escuelas abarcan asociaciones entre escuelas y otros servicios públicos y agencias. Los cambios educativos más efectivos conducentes a la mejora escolar están dirigidos y protagonizados por profesionales de la educación involucrados en la indagación colaborativa con otros profesionales de la educación y también con grupos de interés que comparten ideas afines (Ainscow et al, 2012; Chapman, 2008, 2015; Cochran-Smith y Lytle, 2009; Earl y Katz, 2006; Hadfield y Chapman, 2009; Kerr et al, 2003). Cuando las escuelas trabajan con otros servicios, agencias y miembros de la comunidad o grupos, como trabajadores sociales y de la salud y las propias familias, se puede propiciar un entorno que promueve oportunidades para el desarrollo social y personal de los estudiantes y sus familias. Estos enfoques “más allá de la escuela” han sido motivados por la complejidad y enormidad de los problemas de equidad que enfrentan las familias y comunidades, como las realidades macroeconómicas, los factores socioeconómicos subyacentes, la toma de decisiones a nivel del distrito, la formulación de políticas nacionales y los procesos globales. Ainscow (2016) resume

el argumento en las siguientes palabras: “Visto de esta manera, queda claro que es mucho lo que pueden hacer las escuelas individuales para enfrentar problemas al interior de las organizaciones y que dichas acciones tienen grandes probabilidades de tener un impacto profundo en las experiencias de los estudiantes y tal vez alguna influencia en las desigualdades que surgen en otros lugares”.

- *Liderazgo*

El liderazgo en las redes puede categorizarse de muchas formas. En esta sección nos centramos en la investigación sobre tres de las modalidades de liderazgo más utilizadas. No son categorías necesariamente distintas; los individuos pueden operar simultáneamente en varios niveles, adoptando múltiples roles e identidades profesionales.

- *Liderazgo docente*

Este concepto surgió de ideas más generales asociadas con el liderazgo distribuido (Spillane, 2015) y de redes de docentes y comunidades profesionales de aprendizaje (Harris y Muijs, 2003; Lieberman, 2000). En la práctica, el liderazgo docente tiende a ser ejercido por profesores que desean permanecer en el aula trabajando con los estudiantes, pero que se sienten inclinados a desempeñar un rol en aras de liderar el cambio colaborando con sus colegas, respaldando la formación profesional de otras personas y creando comunidades profesionales de aprendizaje. Al igual que el liderazgo distribuido, el liderazgo docente cuestiona los supuestos sobre “la naturaleza del liderazgo, la comunidad en que ocurre y las relaciones de poder, autoridad e influencia” (Harris y Muijs, 2005: 26). Presentando un estudio sobre los encargados de formación en los sindicatos (ULR, por su sigla en inglés), Stevenson (2012) adopta una postura diferente sobre el liderazgo docente y argumenta que se requiere una comprensión que no esté arraigada en las jerarquías tradicionales “gerencialistas”. Stevenson plantea que esta alternativa no debería estar preocupada con la “visión” sino con establecer una voz profesional democrática para propiciar posibilidades de transformación genuinas. Si bien hay un conjunto emergente de investigaciones sobre el liderazgo docente, aún subsiste una falta de claridad conceptual acerca del término y su utilización.

- *Liderazgo distribuido*

El liderazgo distribuido se ha transformado en un concepto muy recurrente en los centros actuales de liderazgo y, en particular, ha sido utilizado para justificar la necesidad de desarrollar la capacidad de liderazgo de los educadores (Harris, 2013) y el agenciamiento docente para apoyar la mejora escolar y la reforma (Spillane y Coldren, 2015). En la educación, la idea se remonta a los artículos presentados por Peter Gronn a finales de los noventa, quien argumentaba a favor del liderazgo distribuido como la nueva unidad de análisis (Gronn, 2002) y a Jim Spillane y colegas (2001), quienes sostenían que las prácticas de liderazgo distribuido se extienden a través del contexto social y situacional. Desde estos trabajos señeros, el liderazgo distribuido se ha transformado en parte del léxico educativo, ampliamente conocido y puesto en práctica bajo diferentes modalidades en diferentes escuelas y sistemas (Harris, 2010). Se han producido largas discusiones y debates acerca de los méritos, limitaciones y desafíos del concepto. (Harris, 2013) y Gunter y colegas (2013) han intentado “mapear” el liderazgo distribuido y la formación de conocimientos en dimensiones funcionales (descriptivas y normativas), críticas y socialmente críticas.

- *Liderazgo profesional*

Sammons y colegas (1995, p. 8) identificaron “el liderazgo profesional” como una característica clave de las escuelas efectivas. Los componentes del liderazgo profesional se resumen del siguiente modo:

- Ser “firme y decidido”
- Tener un “enfoque participativo”
- Y ser “el líder profesional” (p. 8).

Más recientemente, se ha sostenido que, en términos de su impacto en los resultados estudiantiles, el liderazgo ocupa el segundo lugar después de la enseñanza y el aprendizaje (Day et al, 2011). Específicamente, una revisión de la relación entre las prácticas y actividades de liderazgo y los resultados estudiantiles arrojó que promover y participar en la formación y el aprendizaje docente tenía

aproximadamente dos veces el tamaño del efecto (0.84) en comparación con otras prácticas de liderazgo tales como “planificar, coordinar y evaluar, la enseñanza y el currículo” (0.42) o “establecer objetivos y expectativas” (0.42). El análisis arrojó que prácticas como “brindar recursos en forma estratégica” (0.31) y “asegurar un entorno ordenado y de apoyo” (0.27) tuvieron un efecto incluso más pequeño (Robinson et al, 2009).

West-Burnham (2013) destaca la importancia del liderazgo centrado en el aprendizaje como una capacidad colectiva más que individual, en que la responsabilidad colectiva está respaldada por una infraestructura colegiada adecuada. West-Burnham señala que es crucial formar líderes *“dotados de la confianza para abandonar muchas de las normas que han guiado las prácticas de liderazgo en el pasado y aprender a liderar de nuevas formas”* (p. 25) y que el liderazgo de la innovación y el cambio requieren de directores que sean capaces de asegurar que las actividades de liderazgo y gestión estén distribuidas a través de la escuela y puedan modelar enfoques colaborativos.

Day et al (2010) identificaron cinco fases de liderazgo del director, para las cuales los directores que tienen éxito utilizan una combinación de diferentes estrategias:

- **Fase temprana** – mejorar el entorno físico; implementar normas de conducta estudiantil; reestructurar el equipo de alta dirección; desarrollar valores organizacionales y respaldar el liderazgo distribuido a través de la gestión de resultados.
- **Fase intermedia** – distribución más amplia del liderazgo y de los roles de liderazgo; uso más focalizado de los datos.
- **Fase posterior** – personalizar y enriquecer los planes curriculares; mayor distribución del liderazgo.

No obstante, cada uno de estos tipos de liderazgo ha sido por lo general analizado en relación a las actividades dentro de una sola escuela. Los trabajos previos sobre nuevos modelos de liderazgo escolar (Chapman et al, 2008) exploraron las prácticas de liderazgo dentro, entre y más allá de las escuelas. Este

enfoque –adoptar una perspectiva dentro, entre y más allá de las escuelas– ha sido adaptado para brindar información sobre la equidad (Dyson et al, 2012), estrategias para la mejora y el cambio (Chapman, 2015) y más recientemente, para la colaboración (Ainscow, 2016).

El Programa de Asociaciones para la Mejora Escolar (SIPP) en Escocia

Fundamento

El programa de asociaciones para la mejora escolar es una iniciativa de investigación y desarrollo diseñada para mejorar los logros de los niños más desaventajados en Escocia, contribuyendo de este modo con el compromiso del gobierno escocés de reducir las brechas educativas. Es un enfoque del cambio educativo basado en la evidencia, respaldado por una indagación colaborativa disciplinada. El SIPP se enfoca en “la solución” para enfrentar el problema de los resultados estudiantiles, haciendo hincapié en la innovación y la colaboración sustentable entre las aulas y entre la escuela y las circunscripciones escolares, a fin de abordar las desigualdades en la educación. El programa se sustenta en una filosofía que invita al equipo docente a tomar responsabilidades de liderazgo para que la indagación colaborativa sea parte integral del quehacer de la escuela, permitiéndoles aprender a unos de otros, experimentar con las prácticas y monitorear y evaluar las prácticas para cerrar las brechas estudiantiles. Los conocimientos en que se basa este enfoque son producto de décadas de desarrollo y actividades de investigación en diversos sistemas, como Hong Kong, Australia, los Estados Unidos y Canadá y, más recientemente, Sudamérica, Rusia y regiones de Asia. También existe una larga tradición de trabajo en esta área en el Reino Unido. En Escocia, el programa SIPP es percibido como el desarrollo natural de las políticas gubernamentales y sus prioridades.

El programa, diseñado y puesto en marcha en 2013, incluye a escuelas, circunscripciones escolares y otros individuos que trabajan en asociaciones, utilizando diferentes métodos o “herramientas”, como la investigación acción colaborativa, el estudio de lecciones y las rondas de enseñanza. Brinda una

serie de procesos a los que pueden recurrir los profesores y otras personas para implementar el cambio. Combina la indagación colaborativa local, iniciada y dirigida por profesionales en sus aulas dentro de las escuelas, con una indagación colaborativa en redes entre escuelas, por lo general traspasando las barreras de las circunscripciones escolares. El trabajo colaborativo entre escuelas ha sido respaldado y promovido por la agencia nacional de mejora escolar (Scotland Education), el centro Robert Owen para el cambio educativo de la universidad de Glasgow y funcionarios de los distritos escolares (circunscripciones escolares). En un intento por superar los problemas de descontextualización destacados por Payne (2008), el programa SIPP desarrolló una colaboración en materia de investigaciones, prácticas similar al enfoque de Bryk et al. (2015).

El trabajo en colaboración propicia mejores oportunidades de liderazgo y de formación profesional en todos los niveles. El programa tiene por objeto promover la innovación disciplinada mediante la creación de una cultura de respeto mutuo la, “co-producción” y la colaboración, en lugar de replicar las jerarquías tradicionales y sus modalidades de trabajo. [En este sentido, el enfoque va más allá de compartir los conocimientos e ideas para alcanzar lo que David Hargreaves (2010) denomina “el desarrollo de prácticas conjuntas”.

Siete principios fundamentales

- Se promueve el **trabajo en colaboración** entre las escuelas y las circunscripciones escolares, con un foco en la exploración de temas específicos relacionados con la desigualdad educativa.
- Se utiliza la **investigación acción y la evidencia** para identificar desafíos claves, experimentar con prácticas innovadoras y monitorear los desarrollos.
- Se crean **oportunidades de liderazgo**, junto con **la formación profesional** del equipo docente en todos los niveles.
- La planificación y la implementación del programa se fundamentan en **la reciprocidad y el beneficio mutuo** para todos los involucrados.
- **La planificación para la colaboración** abarca el desarrollo de disposiciones para respaldar la colaboración a largo plazo y nuevos enfoques para la creación de capacidades.

- **La planificación estratégica para la mejora** en las escuelas y las circunscripciones escolares se vincula explícitamente con la actividad del programa SIPP.
- **Los socios** constituyen un grupo variado e incluyen a las escuelas, circunscripciones escolares, Scotland Education y otras agencias.

Estos siete principios brindan un marco global, creando coherencia a través del programa del que se pueden extraer lecciones sistémicas, conservando al mismo tiempo la flexibilidad necesaria para responder a las necesidades de los contextos locales. La iniciativa SIPP intenta evitar la ilusión de adoptar soluciones mágicas y ofrecer soluciones predeterminadas, aplicar un enfoque genérico para todas las situaciones o dejarse seducir por la noción de Smith (2013) de una “política carismática”.

Diseño

El programa SIPP abarcó ocho alianzas. Algunas estaban conformadas por dos escuelas trabajando en conjunto en el mismo distrito escolar, en tanto que otras estuvieron integradas por varias escuelas y hasta tres diferentes distritos escolares. En total, 14 distritos escolares estuvieron involucrados en el programa. La mayoría de las escuelas comenzaron con muy pocos docentes involucrados cifra que se expandió gradualmente. En un inicio, cuatro de las asociaciones abarcaban a escuelas secundarias, dos, a escuelas primarias y dos, a escuelas primarias y secundarias. Con el paso del tiempo, muchas asociaciones ampliaron su alcance y extensión para incluir a sectores adicionales, como los docentes de la secundaria, primaria y primera infancia. El programa se sustenta en el hecho que la colaboración escolar efectiva:

- Se extiende más allá del lapso de un solo año escolar;
- Involucra la indagación colaborativa;
- Invierte tiempo en construir relaciones positivas;
- Promueve una cultura de toma de riesgos;
- Recurre a expertos externos;

- Es de propiedad local y se adapta al contexto;
 - Y se basa en la evidencia para informar las prácticas y comprender los impactos.
- (Chapman, 2008; Rincon-Gallardo y Fullan, 2016; Bryk et al, 2015).

El objetivo del programa SIPP es estimular al equipo a tomar responsabilidades de liderazgo para incorporar la indagación colaborativa en aras de aprender unos de otros, experimentar con las prácticas y monitorear y evaluar los cambios. Como se señaló anteriormente, la labor de las asociaciones SIPP también tiene por objeto promover oportunidades de liderazgo más amplias y la formación profesional en todos los niveles. De esta forma, el programa promueve innovaciones focalizadas propiciando una cultura de respeto mutuo, la “co-producción” y la colaboración, en lugar de reproducir las jerarquías tradicionales y sus modalidades de trabajo. Los beneficios del trabajo de este tipo, como una mayor eficiencia de la colaboración docente entre escuelas asociadas, han sido destacados por el programa *Networked Learning Communities* (NLC, por su sigla en inglés) de la universidad nacional para el liderazgo escolar (NCSL, por su sigla en inglés). Los hallazgos del programa NLC sugieren que, fuera de sus escuelas, los docentes tienen mayores probabilidades de asumir riesgos, están más dispuestos a revelar sus flaquezas y lagunas en sus conocimientos que sus colegas que colaboran dentro de su propia escuela (DfES 2005). El diseño del programa SIPP también motivó a las asociaciones a explorar formas de implementar el cambio para enfrentar las desigualdades en educación que fueran sustentables y no dependieran de un apoyo financiero adicional.

El modelo tenía por finalidad respaldar a “las comunidades de indagación dentro de las comunidades de prácticas sociales” que podrían desarrollar un lenguaje compartido, tanto literal como figurativamente, en términos de valores, conocimientos y procedimientos (Argyris et al, 1985, p. 34). Por otra parte, este modelo les brindó a los profesionales de la educación oportunidades para desarrollar los tres tipos de capital destacados por Hargreaves y Fullan (2012): capital humano, mediante la adquisición de nuevas destrezas y conocimientos,

capital social, mediante interacciones con colegas y agencias externas, y capital decisorio, a través de debates compartidos, experiencias en toma de decisiones y experimentación colaborativa con enfoques innovadores.

Implementación

El programa utilizó una estrategia de implementación en tres fases durante un período de tres años:

- **Fase 1:** preparar el terreno – crear las condiciones mediante la construcción de confianza y relaciones;
- **Fase 2:** explorar la evidencia – integrar los proyectos en su contexto;
- **Fase 3:** evaluar el cambio – temas de sustentabilidad, como fortalecer y profundizar las conexiones dentro y entre las asociaciones para crear “una comunidad en redes para la mejora” (Bryk et al, 2015).

Cada asociación se valió de los principios fundamentales para diseñar y desarrollar su propio programa de trabajo en aras de abordar la inequidad educativa, apoyada por un equipo universitario de investigadores y miembros de las circunscripciones escolares de Scotland Education (la agencia escocesa para la mejora escolar) trabajando como amigos críticos. El equipo de investigación de la universidad facilitó “clínicas” periódicas para que los equipos de las escuelas y de las circunscripciones escolares se reunieran, ya sea virtualmente o en la universidad, brindándoles un “espacio seguro” donde pudieran resolver problemas, sus propias preocupaciones, los desafíos y temas metodológicos, así como debatir ideas. Los proyectos de asociación individuales también fueron invitados a participar durante eventos locales y nacionales, los que brindaron un foro para compartir ideas y establecer conexiones, reforzando las relaciones positivas y la confianza necesarias para crear asociaciones y redes efectivas (Hadfield y Chapman, 2009).

En el programa SIPP, el enfoque para abordar la indagación colaborativa no fue pauteado sino resultado de una negociación entre las escuelas y el equipo de investigación para asegurar que se adecuara al propósito. Los enfoques de

indagación colectiva que probaron ser útiles y utilizados recurrentemente fueron las rondas de enseñanza (Hopkins, 2012; City et al, 2009) y el estudio de lecciones (Dudley, 2015; Fernandez y Yoshida, 2004; Stepanek et al, 2007).

Resultados

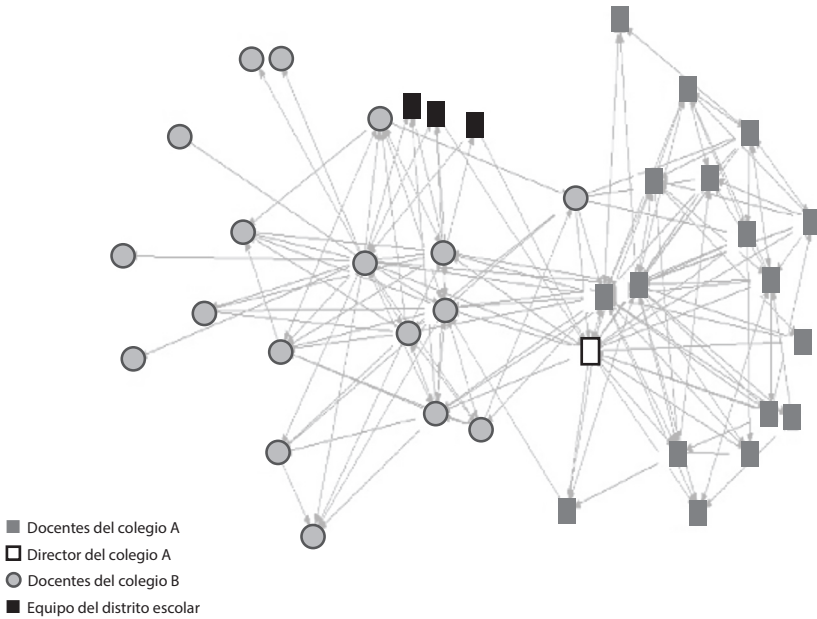
Redes sociales – análisis de una asociación

Las redes sociales –construir relaciones entre diferentes grupos e individuos con un propósito compartido– son parte integral de los siete principios fundamentales adoptados por el programa SIPP. Un interés creciente en esta área condujo a los investigadores del centro Robert Owen a mapear las oportunidades de desarrollo del liderazgo para los participantes de una de las asociaciones. El componente de liderazgo investigado fue la distribución de ideas y enfoques, particularmente las ideas de eficacia comprobada. Dentro de las asociaciones del programa SIPP varias personas asumieron el papel de compartir enfoques de enseñanza-aprendizaje. El siguiente sociograma (Figura 1), fue elaborado en base a la siguiente pregunta formulada a los docentes, directores y funcionarios de las circunscripciones escolares involucrados en el programa:

¿Con quién ha compartido ideas de eficacia comprobada (relacionadas con enfoques efectivos de enseñanza-aprendizaje para abordar la inequidad educativa)?

Este mapa de las redes sociales deja en evidencia que la participación en la indagación colectiva del programa SIPP generó una serie de oportunidades para desarrollar capital social a través de conversaciones sobre ideas para la enseñanza y el aprendizaje. También es interesante señalar que aunque el personal del distrito brindó apoyo a ambas escuelas, no desempeñaron un papel clave en tender puentes de conocimientos entre las escuelas. Los enseñantes que participaron en esta asociación señalaron que estos profesionales “extraescolares” brindaron su respaldo, pero les permitieron asumir el liderazgo.

Figura 1: Un sociograma de los participantes en el programa trabajando con dos diferentes asociaciones escolares



Algunos de los docentes tienen varias líneas que los conectan con otras personas, otros, una sola, lo que sugiere que sus conversaciones estuvieron limitadas a un solo individuo. En lugar de que una sola persona ocupe un rol central en el proceso de compartir ideas, varias lo hacen, desempeñando roles de liderazgo. Los directores A y B tienen ambos una posición destacada, pero resulta evidente que el proceso de compartir ideas también está distribuido entre otros docentes. Esto fue confirmado en los grupos de discusión y entrevistas en que los docentes señalaron que los roles de liderazgo no estaban solo en manos de los directores o de los miembros de las circunscripciones escolares. Un docente reflexionó: “Era como un gran equipo en términos de quiénes formábamos parte de él, pero nosotros éramos los líderes”.

El sociograma también destaca la participación de los funcionarios de las circunscripciones escolares (en negro) como fuentes de apoyo para esta asociación, pero no asumiendo necesariamente un rol de liderazgo. Esto también fue mencionado en una de las entrevistas en que un docente explicó el tipo de apoyo que les había resultado particularmente beneficioso:

Al final del primer día supimos que teníamos un foco, pero después de eso los directores y los gestores de la mejora de la calidad dejaron que fuéramos nosotros quienes decidiéramos los siguientes pasos a seguir...

Otro enseñante reflexionó:

...las personas llegaron a su debido tiempo... Hubo ocasiones en que escogimos, ya sea a través de un debate con los directores o con el equipo, y destacamos quiénes eran las personas que necesitábamos, o teníamos una interrogante para la que necesitábamos apoyo y en esos momentos involucrábamos a más socios.

Indagación colaborativa

El incremento en el capital social de los participantes a través de su involucramiento en la indagación colaborativa quedó reflejado en los datos de la encuesta que indicaban que la totalidad de los encuestados experimentaron un aumento en su trabajo colaborativo a través de la asociación. Este incluía el uso sistemático de indagación y recolección de evidencia para fundamentar las prácticas y monitorear los desarrollos, de acuerdo a las respuestas de más del ochenta por ciento de los encuestados.

La evidencia de la encuesta indica que las actividades del programa SIPP contribuyeron a acrecentar el sentido de asociación y trabajo en redes entre el personal escolar involucrado en la iniciativa. Si nos centramos en los resultados de encuesta entre la primera ola (febrero de 2014) y la cuarta (junio de 2015), podemos apreciar que las siguientes actividades tendieron a aumentar para la segunda ola o se mantuvieron en un nivel alto.

- El trabajo colaborativo en la asociación subió de un 64 por ciento en la primera encuesta a un 100 por ciento en la cuarta.

- Una mayor colegialidad entre los colegas en la asociación, de un 73% a un 94%.
- Más oportunidades para que los docentes compartan sus ideas y planes con los colegas en la Asociación, de un 73% a un 92%.
- El desarrollo de esquemas para promover la colaboración de largo plazo y nuevos enfoques para la construcción de capacidades, de un 65% a un 91%.
- El involucramiento de un rango apropiado de socios para apoyar las actividades de la Asociación, de un 51% a un 80%.
- Mayores oportunidades de liderazgo (92%, en la ola 2; 91% en la ola 4).
- Promoción de habilidades en la indagación entre profesionales (90%, en la ola 2; 91%, en la ola 4).
- Mayor atención a las fuentes de apoyo para alcanzar los objetivos de nuestros SIPP (90%, en la ola 2; 91%, en la ola 4).

Las entrevistas y la evidencia del grupo de discusión también revelaron la importancia de construir relaciones de trabajo efectivas entre los docentes de las diferentes escuelas y/o las circunscripciones escolares, así como entre las profesiones relacionadas. Los equipos que integran la asociación afirmaron que este trabajo colaborativo estaba comenzando a mostrar un impacto positivo en los resultados y en las aspiraciones de los estudiantes. La mayoría opinaba que estas redes y su impacto serían sostenibles y se reflejarían en su planificación.

Los profesionales en una asociación comentaron: “Es maravilloso poder compartir experiencias y trabaron conjuntamente.” Los docentes por lo general también comentaron que la posibilidad de poder observar a sus pares enseñando les resultaba sumamente útil para mejorar sus prácticas. Los docentes percibieron esta mayor oportunidad de trabajar en redes como un beneficio clave del SIPP:

El trabajo en redes con colegas de otras escuelas y circunscripciones escolares... ha suprimido barreras y ha generado grandes oportunidades para el diálogo profesional.

El desarrollo más exitoso en mi escuela es la actitud positiva en pos de la colaboración con colegas en otras escuelas dentro y fuera de la circunscripción escolar. Es una base extraordinaria para una asociación y actitud sostenibles.

El trabajo asociativo ha sido muy beneficioso como trabajador del Desarrollo del Aprendizaje Comunitario (CLD, por su sigla en inglés) para maximizar los recursos cuando se trabaja con jóvenes.

Las asociaciones colaborativas implicaban que los docentes pudieran realizar actividades de formación profesional, desarrollar su confianza y sus capacidades de liderazgo.

Los comentarios y la evidencia de los docentes y de los colegas de la circunscripción escolar en relación a los resultados positivos del SIPP indicaban que el trabajo asociativo conllevaba beneficios que no eran visibles en la etapa de formulación de la propuesta. Por ejemplo, las oportunidades que traían consigo el creciente trabajo colegiado y la colaboración a través de las redes se tradujeron en muchas sinergias y nuevas ideas, como nuevos aprendizajes y enfoques de enseñanza, una reflexión más crítica y nuevas estrategias de evaluación. A medida que el programa fue madurando se produjo un mayor involucramiento docente en el proceso de indagación colaborativa. Esto queda en evidencia en diversas encuestas que muestran un crecimiento muy sustancial (32%) en las cifras de encuestados que recurren a la indagación y la recolección de evidencia de manera sistemática para manejar sus prácticas y monitorear los progresos. Del mismo modo, se registró un aumento significativo (28%) en el porcentaje de respuestas que reportaban una creciente práctica reflexiva y autoevaluación por parte de los docentes. La información obtenida de los docentes y las circunscripciones escolares durante los eventos nacionales y locales, los grupos de discusión y las entrevistas evidenció el rol que desempeñó el equipo de la universidad en ayudar a desarrollar capacidades y habilidades para la indagación colaborativa.

Así como las relaciones positivas son la base para construir confianzas y empoderar a los docentes para que asuman liderazgos basados en investigaciones, el conocimiento profesional compartido es clave para asegurar procesos de

aprendizaje efectivos y mejoras en las escuelas. Es mucho más probable que la mejora escolar surja como resultado de una construcción colectiva de capacidades que a través de la aplicación de una serie de medidas de rendición de cuentas “externas”. Para producir mejoras se tiene que poner el acento en el fortalecimiento de los conocimientos, las habilidades y el compromiso de los docentes y que el proceso esté inspirado en un “liderazgo distribuido, pedagógico y orientado a la indagación” (Mincu 2014). El programa ha promovido un mayor diálogo profesional, colegialidad y trabajo en redes entre los docentes involucrados en las asociaciones. Esto ha ayudado a impulsar la labor de las asociaciones y conducido a un intercambio de ideas y prácticas pertinentes para determinados objetivos de proyectos, así como a procesos más ricos de enseñanza y aprendizaje, en algunos casos más allá del alcance del programa.

Liderazgo

Desde un inicio, el programa promovió oportunidades de liderazgo para las personas involucradas. Es interesante observar que estas se mantuvieron a lo largo del proceso y las condiciones subyacentes mejoraron en la medida que se consolidaron las relaciones y las confianzas. Tal vez esas oportunidades no se habrían podido sostener si no hubieran aumentado la colegialidad y las oportunidades de intercambio.

Los primeros informes que indicaban que la iniciativa SIPP estaba promoviendo oportunidades de desarrollo del liderazgo se reflejaron en cambios en la retroalimentación a la encuesta al punto que una abrumadora mayoría de los encuestados dio una respuesta positiva.

- Ochenta y cinco por ciento de las respuestas de la cuarta ola, comparadas con el 76% de las respuestas de la ola uno, indicaron que el involucramiento en el SIPP se había traducido en un compromiso por desarrollar oportunidades de liderazgo.
- Ochenta y ocho de los encuestados de la cuarta ola también indicaron que el involucramiento en el SIPP se había traducido en la creación de oportunidades de liderazgo y formación profesional del personal en todos los niveles. Dos tercios de los encuestados (66%) habían señalado esto en la primera ola.

- Noventa y un por ciento de los encuestados de la cuarta ola indicaron que sus oportunidades de liderazgo habían crecido, tal como lo habían señalado un 92% en la segunda ola.

Hubo muchos ejemplos específicos de involucramiento en tareas de liderazgo. En la asociación 1, se les dio la oportunidad a varios docentes de asumir roles de liderazgo liderando o participando en los nueve grupos de formación y/o el grupo asociativo más amplio. Por otra parte, varios colegas presentaron su trabajo y difundieron buenas prácticas en una conferencia residencial. Los directores docentes y docentes de la asociación 5 provenientes de escuelas secundarias organizaron una conferencia para compartir buenas prácticas. Doscientos treinta colegas participaron en los 24 talleres de la conferencia. El liderazgo de esta asociación fue compartido por un grupo de directores docentes, vicerrectores docentes y docentes que asumieron los roles de presentadores en los talleres, organizadores de la conferencia, líderes de los grupos de trabajo y del programa de apoyo personal.

Los principios y las prácticas de construcción de capacidades promovidas por el programa, que incluían el desarrollo de habilidades para la investigación y evaluación, constituyeron una contribución significativa para brindar apoyo al desarrollo del liderazgo docente. El programa introdujo nuevas ideas y formas de trabajo en las aulas y escuelas. Estas ideas y prácticas fueron adoptadas por varios docentes que lideraron el cambio en sus aulas, escuelas y otras escuelas de su circunscripción escolar y, en algunos casos, de otras circunscripciones. Por ejemplo, en una asociación, los docentes informaron que su experiencia en el SIPP, en particular en lo referido a liderar la actividad de indagación colaborativa, constituía una evidencia de su actualización profesional y su formación en materia de liderazgo. Los docentes de esta asociación se organizaron para trabajar en grupos con la finalidad de desarrollar un programa de apoyo personal y un programa de aprendizaje visible para determinados alumnos, que contaba con el servicio de psicología educacional local. En su reflexión sobre este proceso, un alto directivo de la circunscripción escolar hizo hincapié en el rol catalizador del SIPP para promover el liderazgo docente en el contexto de la mejora escolar y del objetivo de mejorar los logros:

Muchos colegas han aprovechado las oportunidades de liderazgo. Por ejemplo, un docente en su primer año de enseñanza [en una escuela secundaria] está liderando un grupo en el marco del SIPP y muchos docentes de enseñanza intermedia han tenido la oportunidad de trabajar a un nivel estratégico entre escuelas. El trabajo del SIPP ha inspirado a muchos docentes a incorporarse a las fases iniciales del programa de liderazgo y aprovechar las oportunidades de formación profesional a lo largo de su carrera.

Líderes docentes

Los líderes docentes han desarrollado un amplio repertorio de conocimientos y habilidades que abarcan desde métodos de investigación, comprensión y uso de datos hasta la gestión y planificación de proyectos y las oportunidades de practicar el liderazgo y las funciones de gestión. Estas no serían posibles sin un involucramiento en el programa. En efecto, se trata de un paso modesto pero significativo en la construcción de capacidades para el liderazgo que en el pasado ha correspondido a iniciativas aisladas o no existentes. Además de desarrollar un repertorio más amplio de conocimientos y habilidades los líderes tuvieron un mayor nivel de exposición a una gama diversa de profesionales.

Un resultado significativo relacionado con este mayor involucramiento fue que, en la medida que los enfoques de evaluación se volvieron más sofisticados y se recolectaron datos de mayor calidad, se pudo construir capacidades dentro de las asociaciones. Esto requirió apoyo adicional para que las asociaciones pudieran realizar análisis más complejos y sintetizar mejor la evidencia, lo que implicó que los líderes docentes trabajaran con diferentes tipos de profesionales, entre ellos, investigadores universitarios, inspectores y psicólogos educacionales, para aprovechar su experiencia analítica, y luego liderar talleres locales dentro de sus asociaciones para compartir los nuevos conocimientos y percepciones obtenidas de estas fuentes externas. La evidencia del programa es que el uso de la indagación colaborativa puede ser un elemento facilitador del liderazgo docente tanto en roles formales como “líderes de investigación” o “líderes de datos”, o como líderes informales que trabajan conjuntamente como parte de un equipo con colegas sobre temas de interés mutuo. Los docentes también aprendieron

de sus pares. Era particularmente evidente que los docentes que habían seguido cursos de posgrado “nivel M” eran capaces de liderar con confianza y autoridad. Este confirma el rol importante que desempeña el aprendizaje “nivel M” para promover el liderazgo docente.

En sus informes, las asociaciones se refirieron a su mayor capacidad y competencia en relación al uso de datos y los enfoques de evaluación y en algunos casos, esto fue más allá de los docentes. Por ejemplo:

El CLD “ha potenciado sus conocimientos en material de recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos para evidenciar el impacto, identificar los temas y atender las necesidades de la comunidad”

Otra asociación señaló que:

Los docentes y directores docentes han tenido la oportunidad de liderar las discusiones y evaluaciones y adquirir destrezas en materia de recolección y análisis de datos.

La mayor acumulación de conocimientos y experiencia en métodos de evaluación y recolección de datos adaptados a contextos específicos por parte de los profesionales fue un pretexto para la generación y el uso de un conjunto más diverso de herramientas de recolección de datos y técnicas analíticas. Por ejemplo, los docentes diseñaron y analizaron las encuestas de alumnos de enseñanza secundaria para determinar temas claves relativos a la asistencia; armaron y analizaron encuestas para profesionales de la educación relacionadas con los conocimientos y las actitudes del personal; los docentes modificaron las encuestas actitudinales de los estudiantes a la vez que utilizaron ciertas herramientas preexistentes de recolección de datos y desarrollaron diversos métodos cualitativos, como entrevistas y grupos de discusión con actores claves.

Además de los docentes, los asistentes de apoyo al aprendizaje (SfLA, por su sigla en inglés) y los trabajadores del CLD también se beneficiaron de las oportunidades de liderazgo para asumir nuevos roles y responsabilidades. Los asistentes de apoyo al aprendizaje asumieron, entre otros, roles de docencia en el programa, planificando lecciones y participando en observaciones silenciosas,

beneficiándose profesionalmente de esas oportunidades, pero también invirtiendo su propio tiempo extralaboral para contribuir de manera voluntaria a la planificación de las lecciones.

La escuela D afirmó que la asistente de apoyo al aprendizaje estaba siempre “muy organizada”, lo que permitió ahorrar mucho tiempo ya que ella siempre se aseguraba que el tiempo fuera utilizado de manera eficiente y que los recursos estuvieran disponibles para el personal y para los estudiantes.

En esta asociación, los trabajadores del CLD también señalaron que se habían beneficiado de la oportunidad de asumir nuevos roles y responsabilidades. Al aprender nuevas estrategias de lectura, pudieron compartir estas estrategias con padres y estudiantes a través del club de tareas para el hogar. Afirmaron que habían ganado una mejor comprensión de los temas que enfrentan los docentes en su trabajo y el informe de esta asociación señalaba que los trabajadores del CLD “se sienten más seguros al trabajar de manera colaborativa en diferentes disciplinas y lugares” y “tienen habilidades y especialidades compartidas para fomentar el aprendizaje de las familias y la alfabetización”.

Líderes intermedios

La OCDE sugiere que los asistentes para el aprendizaje deben trabajar en forma más conjunta en las asociaciones sobre los temas de mejorar la equidad educativa y construir capacidades a través de la formación profesional y que esto se puede lograr reforzando el segmento intermedio: esto se puede conseguir fomentando el apoyo y aprendizaje mutuos para los asistentes para el aprendizaje, junto con las escuelas y las redes de escuelas (OECD, 2015, p. 111).

Las asociaciones del SIPP son la demostración conceptual de que el enfoque disciplinado basado en la indagación colaborativa constituye una senda adecuada para avanzar, evitando el enfoque genérico del cambio. El programa ha jugado un importante rol para crear las condiciones que pudieran facilitar el desarrollo de una Comunidad en Redes para la Mejora a nivel nacional. Un elemento clave de esa comunidad es el fortalecimiento de los líderes intermedios a través de una

formación continua acompañada por una indagación colaborativa disciplinada. Los líderes intermedios son actores claves para identificar y movilizar individuos de diferentes niveles que están en una buena posición para liderar y manejar el cambio y la mejora. Ellos facilitan y autorizan el uso de tiempo y de recursos en las indagación colaborativas y promueven la comunicación y el intercambio de conocimientos entre socios, dentro y más allá de las organizaciones.

El programa SIPP ha promovido el desarrollo del liderazgo y ha brindado oportunidades para que los docentes asuman mayores responsabilidades como parte de su “equipo asociativo”, liderando el trabajo de la asociación dentro de las escuelas y entre estas. Esto incluye responsabilizarse de liderar intervenciones y proyectos orientados a la formación, vincularse con otros profesionales dentro y más allá de la asociación y apoyar las iniciativas de otras asociaciones. Por ejemplo, un profesor de primaria trabajó con una circunscripción escolar, colegas de secundaria y primaria en otra asociación para desarrollar estudios de lecciones como un enfoque para brindarle apoyo a su trabajo.

El personal que participaba en las asociaciones asumió diversos y variados roles de liderazgo, entre ellos, desarrollar la planificación de proyectos, organizar indagaciones colaborativas, organizar y realizar actividades para involucrar a los padres, liderar y participar en los ciclos de estudio de lecciones, escribir informes, formar y filmar los grupos de discusión estudiantiles, crear evaluaciones de los estudiantes, recolectar datos, analizar datos, involucrar a diversos expertos e investigar, introducir y capacitar al personal en el uso de nuevas pedagogías, liderar diversas iniciativas de formación continua para los colegas y realizar presentaciones en eventos locales y nacionales.

El liderazgo en las escuelas

Tal vez la dimensión más significativa del desarrollo del liderazgo docente han sido las oportunidades que se ha brindado a los docentes para que asuman roles de liderazgo más allá de sus aulas y escuelas. Esto ha implicado permitirle a los docentes más jóvenes que lideren en la formación profesional dentro de sus escuelas y entre ellas. En breve, el programa SIPP ha formado una red de docentes recién egresados y docentes más experimentados que están liderando

en una serie de iniciativas en etapas relativamente tempranas de sus carreras, en algunos casos por sobre los límites de las circunscripciones escolares locales. La experiencia de liderazgo que han ganado dentro de este programa los pondrá en una posición inmejorable para formar a la siguiente generación de líderes sistémicos.

Las circunscripciones escolares tienen que entender que no pueden impulsar la mejora... salvo que la escuela tenga una clara visión y un liderazgo efectivo en términos de los que debe realizarse para mejorar los logros... El programa SIPP ha trabajado con las escuelas de manera colaborativa y les ha dado poder... Los colegas más jóvenes en las escuelas son los que más han aprovechado las oportunidades y esto ha comenzado a permear hacia arriba.

Alto Directivo Educativo

Uno de los programas SIPP en particular reportó oportunidades para la formación de capital social, no solo entre docentes sino también entre docentes y padres y trabajadores comunitarios, confiriéndole una dimensión extraescolar a su trabajo. Por ejemplo, en algunos casos, las relaciones entre los padres y la escuela antes de la indagación colaborativa fueron calificadas como negativas. Los padres relataron las áreas en las que se sentían inadecuados, como cuando no entendían las nuevas formas de enseñanza, o cuando se sentían poco familiares con el lenguaje, la jerga y los diferentes estilos de enseñanza, con la falta de recursos, por ejemplo, el acceso a internet, la dificultad para entender las cartas escolares, o complejidades personales en la vida familiar. Los niveles de capital social de los docentes, los trabajadores de los CLD y de los padres aumentaron a medida que progresaban sus relaciones interpersonales. El desarrollo de estas relaciones permitió que los docentes adquirieran una mejor comprensión de las temáticas más amplias y complejas que inciden en los resultados escolares y que deben ser atendidas antes de que los padres puedan priorizar la alfabetización. El desarrollo del capital social en estas escuelas no se circunscribía a los docentes sino que abarcaba también a personal del distrito, como los trabajadores comunitarios,

padres, asistentes en el aprendizaje, psicólogos escolares, encargados de la mejora, investigadores y diseñadores de políticas.

En una asociación, los directores docentes indicaron que, a través de su involucramiento en el SIPP, sus escuelas estaban ahora en condiciones de compartir enfoques innovadores y desarrollar el liderazgo en otras escuelas. Un director docente señaló, “sentíamos que teníamos algo que dar”. Los docentes en esta asociación también se refirieron a los beneficios de la formación profesional y de las oportunidades de liderazgo:

...liderar nuestra propia formación profesional para desarrollar una mayor comprensión del área curricular de la aritmética, oportunidades para liderar nuestro grupo dentro de la asociación en diferentes momentos, asumir la tarea de distribuir responsabilidades, liderar las actividades de formación continua dentro de la escuela, liderar la formación a nivel de una circunscripción, tener oportunidades para desarrollar confianzas, oportunidades para participar en nuestra circunscripción y en otras con vistas a compartir estas observaciones con nuestro grupo de asociación, construir una red más amplia con nuestros colegas.

Conclusiones: una propuesta para el futuro

Progreso actual

Después de tres años de desarrollo e implementación, la evidencia de evaluaciones externas y de los propios hallazgos de las asociaciones indican de manera clara que el SIPP ha tenido incidencia en términos de:

- Fomentar el trabajo colaborativo para enfrentar la inequidad educacional.
- Desarrollar capacidades en las escuelas y las circunscripciones escolares para producir cambios positivos, entre otros, promover las oportunidades de liderazgo en todos los niveles.
- Fortalecer los conocimientos, la confianza y las habilidades de los docentes para luchar contra la inequidad.

- Mejorar la comprensión de los docentes respecto de las evaluaciones y las indagaciones de los profesionales.
- Mejorar las aspiraciones y los logros de los aprendices.

Durante el transcurso del SIPP se ha producido un creciente intercambio de ideas y de lecciones aprendidas entre las asociaciones, dentro del programa global y, en algunos casos, en las investigaciones nacionales e internacionales y los ámbitos de políticas. La revisión de la OCDE (2015) sobre mejora escolar en Escocia destacó al SIPP como un importante promotor del cambio y describió el programa como una “poderosa red nacional enfocada en enfrentar el problema de la inequidad educacional” (p.77). La revisión también destacó la importante labor realizada por Education Scotland en su colaboración con las circunscripciones escolares y los investigadores universitarios para brindar apoyo a esas asociaciones y el compromiso con la formación profesional en todos los niveles del sistema.

En particular, el SIPP ha construido capacidades creando nodos de especialización en la profesión docente y las circunscripciones escolares dentro del sistema. Ha permitido crear un nuevo y ágil segmento intermedio con un cuadro de especializaciones diferenciadas que pueden trabajar por sobre los límites de las circunscripciones escolares. Este recurso regional podría estar localizado dentro de los nodos que unen diferentes circunscripciones y tiene el potencial para brindar un conjunto de esquemas, los cuales, con una coordinación nacional realizada por actores claves, podría servir como un recurso coherente para la formación profesional y la construcción de capacidades para brindar apoyo a la implementación de la política educacional a nivel nacional.

Factores facilitadores y obstáculos

La experiencia del SIPP, con algunas variaciones en los grados de éxito entre las asociaciones, ha evidenciado factores claves que facilitan u obstaculizan una colaboración en redes exitosa. Algunos ya eran conocidos en otros programas similares, pero vale la pena repetirlos. Otros son más específicos para el diseño y la implementación del SIPP, pero pueden resultar relevantes para otras iniciativas en contextos diferentes. Estos son algunos de los hallazgos claves (Cuadro 1).

Cuadro 1

| Elementos facilitadores | Obstáculos |
|--|--|
| <p>Una preparación prematura Permite</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un acuerdo inicial respecto de lo que funciona, para quiénes y en qué contexto. • Construir relaciones y confianzas en etapas preliminares. • Facilita el diálogo profesional, un acuerdo respecto de valores compartidos. | <p>Comunicación pobre, escaso trabajo en equipo y poca coordinación, objetivos mal definidos.</p> |
| <p>Profesionales comprometidos que quieren construir nuevas relaciones de trabajo y asumir responsabilidades de liderazgo por satisfacción personal y profesional (sin fines lucrativos). Los líderes docentes apoyados por los líderes escolares y de circunscripciones escolares impulsan proyectos con un ritmo y foco adecuados, involucran a otros colegas y amplían la influencia del programa para incidir en los comportamientos e manera más amplia dentro de las escuelas y de las asociaciones.</p> | <p>Barreras prácticas - limitaciones de tiempo, cobertura de docentes, cambios personales, recursos.</p> |
| <p>Diálogo e interacciones con personal de la circunscripción escolar, altos cargos educativos e inspectores de Education Scotland, psicólogos educacionales, trabajadores comunitarios y otros. Estos profesionales</p> <ul style="list-style-type: none"> • dan acceso a una amplia gama de percepciones y enfoques sobre temas que enriquecen la experiencia profesional y la comprensión de los docentes respecto de la complejidad de la brecha en los logros. • pueden ofrecer servicios “intermedios”, por ejemplo, administrativos comprometidos locales (de una escuela o circunscripción escolar) tienen un buen conocimiento local y poder para autorizar acciones. | <p>El cambio en las prioridades de políticas a nivel local y nacional y los cambios en los recursos y el personal suponen un desafío para el ritmo del progreso y la sostenibilidad de la actividad.</p> |
| <p>Interacciones con personal universitario. La indagación exitosa genera una demanda cada vez más sofisticada de desarrollo de habilidades estadísticas y analíticas.</p> | <p>Escala de la actividad, por ejemplo, número de escuelas involucradas y distancia entre ellas, distancia del equipo universitario de apoyo en la investigación.</p> |

...continúa

Cuadro 1. ...continuación

| Elementos facilitadores | Obstáculos |
|---|--|
| <p>Eventos periódicos y focalizados, relacionados con el programa organizados por socios no escolares, por ejemplo una universidad. Estos le brindan tiempo al personal relevante para planificar y debatir.</p> <p>Uso de diferentes enfoques como el estudio de una lección, las rondas pedagógicas, la ciencia de la mejora y la investigación-acción colaborativa. Esto permite que un enfoque determinado esté alineado con las características y el objetivo específicos de las preguntas de indagación y el contexto local que está siendo investigado y desarrollado.</p> <p>Docentes con formación avanzada. La formación en una maestría permite que los docentes apliquen sus conocimientos y experiencia para apoyar el aprendizaje de terceros.</p> <p>Apropiación de la mejora por los docentes. Funciona mejor cuando cuenta con el apoyo de circunscripciones escolares/distritos que comunican los progresos y promueven el diálogo profesional.</p> | <p>Falta de acceso a apoyo adicional de otros servicios especializados, por ejemplo, servicios psicológicos.</p> |

Aun cuando estos obstáculos pueden traducirse en dificultades significativas, la experiencia de SIPP también indica que pueden crear oportunidades, por ejemplo, alentando a

- las circunscripciones escolares a ser más ágiles y creativas en los esquemas y las formas de trabajo con que desarrollan su actividad. Esto puede terminar influyendo de manera más amplia en los planes de desarrollo de las circunscripciones escolares participantes.
- los equipos a que busquen soluciones creativas, que piensen y planifiquen a más largo plazo y compartan tareas.

Siguientes pasos

Ahora tenemos una clara noción de lo que es una asociación exitosa.

Las asociaciones exitosas:

- Mantienen un claro foco en cerrar las brechas de logros escolares
- Desarrollan enfoques adaptados a contextos específicos
- Promueven el uso significativo de datos y evidencia de diversas fuentes para informar la práctica y el uso de datos para comprender el impacto, pero especialmente enmarcado por un compromiso con la investigación-acción colaborativa entre las asociaciones
- Brindan oportunidades estructuradas para la colaboración, como, por ejemplo, invertir tiempo y espacio para construir relaciones positivas
- Establecen en primer lugar un grupo de profesionales comprometidos, respaldados por la escuela y los directivos de la circunscripción escolar, para impulsar la actividad o el proyecto. Este grupo es capaz de involucrar a otros colegas y ampliar la influencia del Programa para incidir en los comportamientos de manera más amplia dentro de las escuelas y las asociaciones
- Tienen un claro foco en la alfabetización, aritmética y el involucramiento de los padres.
- Buscan apoyo para la mejora explorando la potencialidad de asociaciones más amplias, incluidas aquellas con los FE, los CLD, las agencias de empleo, entre otros, para luchar contra la inequidad educativa. Esto le permite a las asociaciones tener la capacidad y la competencia para trabajar con las familias y las comunidades y empoderarlas para permitirles que participen activamente en las medidas dirigidas a promover los aprendizajes. Esto es clave para lograr cambios en los logros escolares y otros objetivos más amplios
- Introducen los enfoques y proyectos colaborativos en la planificación escolar y local
- Son manejadas y lideradas localmente y tienen el compromiso de desarrollar liderazgos empoderados en todos los niveles

- Establecen una asociación equitativa dentro de las escuelas y entre ellas, involucrando a los docentes, los estudiantes, las familias y otros actores y organizaciones relevantes
- Se basan en competencias externas cuando es necesario, como la de colegas universitarios y otros servicios asociados
- Promueven una cultura de asumir riesgos
- Utilizan marcos de trabajo para el cambio, no prescripciones, y permiten altos niveles de autonomía
- Invierten en el diálogo y las redes profesionales para construir la “infraestructura” necesaria para el CAR y el cambio.

Con respecto al futuro, el SIPP ha identificado la necesidad de promover asociaciones más amplias, por ejemplo con las universidades, los CLD, las agencias de empleo y los grupos voluntarios y comunitarios para luchar contra la inequidad en un ámbito más amplio. Investigaciones relevantes (Egan, 2013; Carter-Wall y Whitfield, 2012; Chapman et al, 2011, entre otros) también han mostrado que las medidas para luchar contra la inequidad educacional y la brecha de resultados deben ir más allá de los procesos de enseñanza-aprendizaje y abordar otras áreas tales como:

- El bienestar de los estudiantes
- Las experiencias enriquecedoras
- El involucramiento de los padres y las familias en los aprendizajes de sus hijos
- El fortalecimiento de los vínculos con las comunidades.

El involucramiento de los padres y las familias es el factor más importante, aparte de las escuelas, para mejorar los logros de los niños que provienen de entornos desfavorecidos. Por ello, la colaboración entre entidades es clave para que las asociaciones trabajen en pos de lograr una mayor equidad educacional, por ejemplo, brindando apoyo a los vínculos entre las familias y las escuelas, brindando apoyo a los aprendizajes extraescolares y a las intervenciones de los

mentores. Tiene que haber un trabajo más coordinado que vincule todos los recursos disponibles dentro y fuera de la comunidad para lograr un impacto colectivo (Hennig, 2015). El desarrollo de una pequeña cantidad de enfoques locales, adoptando los principios del impacto colectivo utilizados en la Zona Infantil de Harlem y las Asociaciones Aspiracionales de Cincinnati, dentro de los entornos más desfavorecidos constituirían una valiosa inversión para cerrar las brechas de logros.

Argumento

Debemos abandonar el enfoque lineal, por etapas, del desarrollo de la mejora escolar (Hopkins et al. 2014), y desarrollar uno holístico con visión de futuro para mejorar las oportunidades de vida de los niños. Esto requiere una comprensión más profunda no solo de los procesos de mejora a nivel escolar sino también enfoques efectivos sobre la colaboración entre escuelas. Más aun, debemos determinar los enfoques más efectivos para vincular las escuelas con otros servicios y organismos públicos. Debemos pasar de una visión de la mejora dentro las escuelas a una entre y más allá de las escuelas si queremos optimizar los esfuerzos de mejora en los sistemas educacionales. Este nuevo énfasis es complejo por lo desafiante que resulta trabajar por sobre barreras organizacionales, geográficas y profesionales y también porque a medida que pasamos de una lógica interna a una lógica entre y más allá de las escuelas la base de conocimientos relacionada con las estrategias efectivas de mejora se vuelve más incierta. Podemos estar más seguros respecto de lo que debe hacerse dentro de las escuelas, pero nuestra certidumbre disminuye a medida que operamos entre escuelas y se acentúa cuando nos adentramos en el territorio de la mejora más allá de las escuelas. Por ello, el foco de la investigación y experimentación futura deben ser las estructuras y los procesos exitosos asociados con la mejora entre las escuelas y más allá de las escuelas.

El conocimiento proveniente de este enfoque ha sido generado en décadas de desarrollo e investigación y está disponible en varios sistemas, entre otros, Hong Kong, Australia, los Estados Unidos y Canadá, y más recientemente, América del Sur, Rusia y partes de Asia (véase, por ejemplo, Chapman y Hadfield, 2010). La investigación muestra que las mejoras escolares más efectivas son también locales

y lideradas por docentes y líderes docentes que recolectan y utilizan datos de manera adecuada. Realizan indagaciones y trabajan de manera colaborativa en asociaciones con profesionales y actores afines (Ainscow et al 2012; Chapman 2008, 2012 y 2014; Cochran-Smith y Lytle 2009; Earl y Katz, 2006; Hadfield y Chapman 2009; Kerr et al, 2003).

Aun cuando las iniciativas que implican indagaciones colaborativas, como el SIPP, juegan un importante rol para lograr determinados resultados y para promover una formación profesional significativa, puede que su real valor radique en su capacidad para conferirle una mayor responsabilidad, toma de decisiones, apropiación, y, tal vez más importante, poder a los docentes. Las palabras de Lawrence Stenhouse al respecto guardan la misma relevancia de hace casi cuatro décadas:

Solo la práctica de una investigación directamente aplicada al currículo y la enseñanza pone al docente en una posición de poder, pues él [sic] está en posesión del único laboratorio válido, el aula (Stenhouse, 1980, p. 44).

Stenhouse nos recuerda que son los docentes los que cambian las aulas, no las políticas o los protocolos. Iniciativas basadas en el uso de redes y la colaboración, como el SIPP, proporcionan un contexto adecuado que coloca a los docentes en el centro del cambio educativo y los empodera para liderar el cambio en un momento en que tantas políticas los sitúan en los márgenes, con escaso poder o control. Si queremos que las escuelas desempeñen cabalmente su rol para luchar contra las inequidades, debemos colocar a los docentes y los líderes docentes en el centro de las reformas y proveerles el poder y los recursos para llevar a cabo esta tarea dentro de sus escuelas, en colaboración con otras escuelas y en asociación con las comunidades y las familias que atienden. Este mayor empoderamiento de los docentes nos brinda una oportunidad significativa para cerrar las brechas educacionales para todos nuestros jóvenes.

Para lograr este objetivo, debemos comprender mejor los mecanismos, las estructuras y los procesos necesarios para construir capital profesional entre varios proveedores de servicios. Debemos dejar de pensar en construir el capital

profesional de los docentes o de los educadores para concentrarnos en lo que se requiere y en cómo optimizar el apoyo para construir capital profesional en los servicios públicos. Ello abrirá nuevas oportunidades para brindar apoyo al desarrollo holístico de los niños provenientes de los entornos más desfavorecidos.

La construcción de capacidades colectivas entre escuelas a través de la colaboración reportará mayores recompensas. Como lo ha mostrado este artículo, existe una creciente evidencia de una serie de redes escolares que sugiere que los enfoques de indagación colaborativa desarrollados a través del trabajo en redes, respaldados por un uso inteligente de datos contextuales y de desempeño, pueden ayudar a mejorar no solo las experiencias y oportunidades de liderazgo para los docentes sino, más importante, los resultados escolares.

Las oportunidades para que los líderes docentes trabajen con otros expertos educativos y profesionales es un aspecto positivo y poco valorado de la labor de los líderes docentes. El programa SIPP brindó algunas oportunidades para que esto ocurriera, pero deben redoblar los esfuerzos si queremos desarrollar un enfoque holístico respecto de la educación de nuestros niños para crear una *“comunidad de indagación dentro de una comunidad de prácticas sociales”* interprofesional en la que exista un lenguaje compartido, de manera literal y figurativa, en términos de valores, conocimientos y procedimientos (Argyris, Putnam y Smith 1985, p. 34).

El paso de un enfoque “dentro de la escuela” a uno “entre escuelas” en términos de mejora escolar permitirá reforzar esta capacidad para lograr mejores resultados, pero no es una panacea. Debemos desarrollar nuestros enfoques hacia una mejora más allá de la escuela. Existen algunos ejemplos interesantes de este tipo de trabajo en algunos sistemas y pareciera que hay lecciones que se pueden extraer de la labor de la Zona Infantil de Harlem en los Estados Unidos: este proyecto brinda algunas ideas promisorias que se han traducido en resultados positivos en la práctica. El paso de una mejora dentro de las escuelas a una más allá de las escuelas es difícil y complejo y supone reformular los roles y las relaciones dentro del sistema. Si seguimos procediendo como lo hemos hecho hasta ahora solo prolongaremos el problema identificado por Payne (2008), lo que llevará a una descontextualización exponencial, un fracaso en la implementación y una perpetuación de la inequidad educacional. Necesitamos un cambio cultural

significativo respecto de cómo construimos nuestras identidades profesionales y percibimos nuestras funciones dentro del sistema educativo si queremos que se hagan realidad los cambios educativos que anhelamos. Tendremos que repensar no solo con quiénes trabajamos sino también cómo y dónde lo hacemos, traspasando las barreras institucionales. Ya no será más aceptable refugiarse en una sala de clases, en una escuela, sala de asamblea u oficina universitaria replicando prácticas del pasado. Pienso que las prioridades claves para darle sustento al cambio cultural requerido para optimizar la mejora educativa pueden agruparse en tres áreas:

Un foco renovado en la formación profesional: Esta es la clave para construir un nuevo tipo de profesional de la educación. Este nuevo profesional madurará a partir de un vínculo entre educación inicial previa y en servicio que cuestione los supuestos sobre los roles y responsabilidades tradicionales y que tiene un profundo efecto en cómo los profesionales educativos nuevos y los más veteranos se visualizan a sí mismos y comprenden su trabajo. Lo que es más importante, estos nuevos profesionales estarán en una buena posición para cuestionar las normas establecidas dentro del sistema.

Un compromiso de comprender lo que funciona y por qué: Esto revitaliza el profesionalismo y refuerza el entusiasmo por el cambio. Los profesionales de la educación empoderados tendrán la libertad de invertir en una serie de experimentos basados en la evidencia, monitorear su impacto utilizar hallazgos para fundar refinamientos que promuevan modelos locales de práctica, adaptados a contextos específicos y con más probabilidades de ajustarse a las necesidades de los estudiantes.

Una dedicación a la prestación conjunta de servicio público: Este es un prerrequisito para optimizar los resultados escolares de todos los estudiantes. Tradicionalmente, nos hemos centrado en la mejora dentro de la escuela, lo que se ha traducido en magros resultados. En el mejor de los casos, ha aumentado la capacidad de las escuelas para manejar los cambios en el largo plazo, pero, en el peor de los casos, ha promovido las pruebas estandarizadas

a expensas de la construcción de capacidades. Es crucial mejorar los niveles de aprendizaje y los enfoques dentro de la escuela tienen un lugar en la agenda de mejora. Sin embargo, resulta cada vez más claro que los enfoques dentro de las escuelas por sí solos generarán resultados cada vez más pobres en relación a la energía invertida. La movilización de los servicios públicos para entregar un marco de trabajo coordinado a la mejora dentro, entre y más allá de las escuelas tendrá como efecto combatir las inequidades que el sistema educativo por sí solo no puede corregir.

Al momento de escribir este artículo, que coincide con el término de un programa de tres años, nuestros hallazgos revelan el potencial que encierra la indagación colaborativa como una palanca para el cambio dentro, entre y más allá de las escuelas. A pesar de que nuestra experiencia actual de trabajo en esta área revela que la base de evidencia es más fuerte para la mejora dentro de las escuelas, el verdadero potencial para la colaboración en redes más allá de las escuelas recién está comenzando a emerger. La base de conocimientos acerca de lo que funciona y por qué lo hace decrece a medida que uno se aleja de las aulas y de las escuelas pero el potencial para la mejora se acrecienta a medida que el foco se desplaza hacia iniciativas de mejora colaborativa entre las escuelas y más allá de ellas. Es por ello que los diseñadores de políticas deberían invertir aun más en desarrollar intervenciones en materia de investigación y formación entre las escuelas y más allá de las escuelas como enfoques holísticos locales diseñados para generar impactos (Henig et al, 2015) en las vidas de los niños. Mirando hacia delante, esta es una importante área para futuros desarrollos y hay señales alentadoras que indican que los diseñadores de políticas están comenzando a reconocer algunas de las mejoras y ganancias obtenidas a través de estos enfoques colaborativos.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, Vol. 1 No.2, pp. 159-172.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. and West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership and Management*, Vol. 32 No. 3, pp. 1-17.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. and West, M. (2016). Using collaborative inquiry to foster equity within school systems: opportunities and barriers. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 27 No. 1, pp. 7-23.
- Argyris, C., Putnam, R. and Smith, D. (1985), *Action Science: Concepts, Methods and Skills for Research and Intervention*. Jossey Bass, San Francisco, CA.
- Ball, S. and Junemann, C. (2012). *Networks, New Governance and Education*. Policy Press, Bristol.
- Bryk, A.S., Gomez, L.M., Grunow, A. and LeMahieu, P.G. (2015). *Learning to Improve: How America's Schools Can Get Better at Getting Better*. Harvard University Press, Boston, MA.
- Carter-Wall, C. and Whitfield, G. (2012). The Role of Aspirations, Attitudes and Behaviour in Closing the Educational Attainment Gap. York: Joseph Rowntree Foundation [online].
- Chapman, C. (2008). Towards a framework for school-to-school networking in challenging circumstances, *Educational Research*, Vol. 50 No. 4, pp. 403-420.
- Chapman, C. (2012). "School improvement research and practice: a case of back to the future?" En: Chapman, C., Armstrong, P., Harris, A., Muijs, D., Reynolds, D. and Sammons, P. (eds) *School Effectiveness and Improvement Research, Policy and Practice: Challenging the Orthodoxy*. Routledge: Nueva York, NY, USA.

- Chapman, C. (2014). *From one school to many: Reflections on the impact and nature of school federations in England. Educational Management Administration and Leadership* (en imprenta).
- Chapman, C. (2015). From one school to many: reflections on the impact and nature of school federations and chains in England. *Educational Management Administration and Leadership*, Vol. 43 No. 1, pp. 46-60.
- Chapman, C. (2016). Networking for educational equity: rethinking improvement within, between and beyond schools, en Harris, A. and Jones, M. (Eds), *Leading Futures: Global Perspectives on Educational Leadership*. Sage, Londres, pp. 148-156.
- Chapman, C. and Hadfield, M. (2010). Reconnecting the middle tier: local authorities and schoolbased networks. *Journal of Educational Change*, Vol. 11 No. 3, pp. 221-247.
- Chapman, C. and Muijs, D. (2014). Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 25 No. 3, pp. 351-393.
- Chapman, C., Ainscow, M., Bragg, J., Gunter, H., Hull, J., Mongon, D., Muijs, D. and West, M. (2008). *Emerging Patterns of School Leadership: Current Trends and Future Directions*. NCSL: Nottingham.
- Chapman, C., Lowden, K., Chestnutt, H.R., Hall, S., McKinney, S., Hulme, M. and Friel, N. (2015). "The School Improvement Partnership Programme: using collaboration and inquiry to tackle educational inequity", *Report to Education Scotland*. Education Scotland, Livingston.
- Chapman, C, Mongon, D, Muijs, D, Weiner, S, Pampaka, M, Williams, J & Wakefield, D (2011). *Evaluation of the Extra Mile* (Research Report). Department of Education.
- City, E., Elmore, R., Fiarman, S. and Teitel, L. (2009). *Instructional Rounds in Education: A Networked Approach to Improving Teaching and Learning*, Harvard Educational Press, Boston, MA.

- Cochran-Smith, M. (2015). Teacher communities for equity, *Kappa Delta Pi Record*, Vol. 51 No. 3, pp. 109-113.
- Cochran-Smith, M. and Lytle, S.L. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*, Teachers College Press, Nueva York, NY.
- Daly, A.J. (2010). *Social Network Theory and Educational Change*, Harvard Educational Press, Cambridge, MA.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q. and Brown, E. (2010). 10 strong claims about successful school leadership, *National College for Leadership of Schools and Children's Services*.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K. and Hopkins, D. (2011). *Successful school leadership: Linking with learning*. Buckingham: Open University Press.
- Department for Education and Skills (DfES) (2005). Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities, Research Report RR 637. Londres.
- Drew, V., Priestley, M. and Michael, M.K. (2016). "Curriculum development through critical collaborative professional inquiry", *Journal of Professional Capital and Community*, Vol. 1 No. 1, pp. 92-106.
- Dudley, P. (2015). *Lesson Study: Professional Learning for Our Time*, Routledge, London.
- Dyson, A., Kerr, K., Raffo, C., Wigglesworth, M. and Wellings, C. (2012). *Developing Children's Zones for England*. Save the Children, Londres.
- Earl, E. and Katz, S. (2006). *Leading Schools in a Data-Rich World: Harnessing Data for School Improvement*, ISBN-10: 1412906466, Corwin, Thousand Oaks, CA.
- Egan, D. (2013). *Poverty and Low educational Achievement in Wales: Student, Family and Community Interventions*. Joseph Rowntree Foundation, York.
- Fernandez, C. and Yoshida, M. (2004). *Lesson Study: A Japanese Approach to Improving Mathematics Teaching and Learning*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, NJ.

- Hadfield, M. and Chapman, C. (2009). *Leading School-Based Networks*. Routledge, Oxon.
- Hargreaves, A. and Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*, Teachers College Press, Nueva York, NY.
- Hargreaves, A. and Shirley, D. (2012). *The Global Fourth Way: The Quest for Educational Excellence*. Corwin, Thousand Oaks, CA.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londres: Routledge.
- Henig, J.R., Riehl, C.J., Rebell, M.A. and Wolff, J.R. (2015). “Putting collective impact in context: a review of the literature on local cross-sector collaboration to improve education”. *Department of Education Policy and Social Analysis, Teachers College, Columbia University, Nueva York, NY*.
- Hopkins, D. (2012). “Theories of action for teaching and learning”. Rescatado de www.rnlcom.com/.../Theories-of-Action-Instructional-Rounds_PDH-HA (15 de marzo de 2016).
- Hopkins, D., Ainscow, M., and West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.
- Hopkins, D., Harris, A., Mackay, A., Stoll, L. and Stringfield, S. (2014). *School and system improvement: a narrative state of the art review*. School Effectiveness and School Improvement. (en imprenta).
- Kerr, D., Aiston, S., White, K., Holland, M. and Grayson, H. (2003). “Literature review of networked learning communities”, NCSL commissioned research, NFER, Slough.
- Kerr, K., Dyson, A. and Raffo, C. (2014). *Education, Disadvantage and Place: Making the Local Matter*, Policy Press, Bristol.
- Lieberman, A. (2000). “Networks as learning communities: shaping the future of teacher development”. *Journal of Teacher Education*, Vol. 51 No. 3, pp. 221-227.

- Maden, M. (2003). *Success Against the Odds: Revisiting Successful Schools in Disadvantaged Areas*. Routledge: Londres.
- Matthews, J. (2009). *Work Hard be Nice: How Two Inspired Teachers Created the Most Promising Schools in America*, Chapel Hill and Algonquin Books, Chapel Hill, NC.
- Moolenaar, N.M., Slegers, P.J.C. and Daly, A.J. (2011), "Teaming up: linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 28 No. 2, pp. 251-262.
- Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C. and West, M. (2011), *Collaboration and Networking in Education*, Springer, Londres.
- National Commission on Education (1996). *Success Against the Odds: Effective Schools in Disadvantaged Areas*, Routledge, Londres.
- OECD (2015). *Improving Schools in Scotland: An OECD Perspective*. OECD, Paris.
- Payne, C.M. (2008). *So Little Change: The Persistence of Failure in Urban Schools*. Harvard Education Press, Cambridge, MA.
- Penuel, W., Riel, M., Krause, A. and Frank, K. (2009). "Analysing teachers' professional interactions in a school as social capital: a social network approach", *Teachers College Record*, Vol. 111 No. 1, pp. 124-163.
- Reynolds, D., Creemers, B. P. M., Hopkins, D., Stoll, L. and Bollen, R. (1996). *Making good schools*. Londres: Routledge.
- Rincón-Gallardo, S. and Fullan, M. (2016). "Essential features of effective networks in education". *Journal of Professional Capital and Community*, Vol. 1 No. 1, pp. 5-22.
- Sammons, P. (2007). *School Effectiveness and Equity: Making Connections*. CfBT, Reading, MA.
- Smith, K. (2013). *Beyond Evidence-Based Policy in Public Health: The Interplay of Ideas*. Palgrave. MacMillan, Londres.

- Snow, J.L., Martin, S.D. and Dismuke, S. (2015). “‘We do more than discuss good ideas’: a close look at the development of professional capital in an elementary education liaison group”, *Teacher Education Quarterly*, Vol. 42 No. 2, pp. 43-63.
- Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Turner Mangan, M. and Mitchell, M. (2007). *Leading Lesson Study: A Practical Guide for Teachers and Facilitators*. Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Wohlstetter, P., Smith, J. and Gallagher, A. (2013). “New York City’s children first networks: turning accountability on its head”. *Journal of Educational Administration*, Vol. 51, No. 4, pp. 528-549.

Sobre los autores

DAVID HOPKINS. Académico jefe del Centro de liderazgo educativo de la Universidad de Bolton, es profesor emérito en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres y de la Universidad de Nottingham, donde fue decano de la facultad de Educación y ocupó la primera Cátedra sobre Liderazgo Internacional (HSBC iNet). Consultor de reforma educativa, ha colaborado con diversos ministerios de educación de en América Latina, Europa y Asia. Asesor de tres Secretarios de Estado de Estándares Escolares en el Reino Unido, se le considera uno de los arquitectos del éxito de la reforma educacional británica durante los dos primeros mandatos del Primer Ministro Tony Blair y uno de los más influyentes expertos en educación del mundo.

Autor de numerosas publicaciones en 2013 completó una trilogía sobre mejoramiento educativo con la publicación de *Exploding the Myths of School Reform*, título que se suma a *School Improvement for Real* (2001) y *Every School a Great School* (2007).

ANTONIO BOLÍVAR Profesor de la Cátedra de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada es profesor visitante de cursos de Doctorado y Máster en distintas universidades. Ha dirigido y participado en una veintena de Proyectos de Investigación, financiados públicamente en proceso competitivo. En la actualidad dirige un Proyecto I+D+i titulado “Identidad de la Dirección Escolar: Liderazgo, Formación y Profesionalización”. Tiene publicados una treintena de libros y más de doscientos artículos en editoriales y revistas nacionales e internacionales, referidos a las siguientes líneas de trabajo e investigación: liderazgo educativo, dirección escolar y desarrollo organizacional, asesoramiento curricular y formación de profesores. Asimismo es miembro de Comités editoriales o científicos de varias revistas, de relevancia internacional y es Editor/Director de la Revista *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* Entre sus libros relacionado con la temática del artículo: *La investigación biográfico-narrativa en educación* (Madrid: La Muralla, 2001), *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesa y realidades* (Madrid: La Muralla, 2000); *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo* (Archidona, Aljibe, 2012).

JAVIER MURILLO. Profesor Titular de Universidad del área MIDE en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), es coordinador del grupo de investigación “*Cambio Educativo para la Justicia Social*” (GICE) de la UAM y secretario académico del *Instituto de Derechos Humanos, Democracia, Cultura de Paz y No Violencia* (DEMOSPAZ) de la UAM. Es coordinador general de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE) y de la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME) y Coordinador Nacional de la Red internacional *International Successful School Principals Project* (ISSPP). Dirige REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación, la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa y la Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. Ha sido Coordinador General del *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación* (LLECE) de la UNESCO, y Director de Estudios

del *Centro Investigación y Documentación Educativa* (CIDE) del Ministerio de Educación. Desde hace 20 años investiga sobre Eficacia, Mejora y Dirección Escolar, trabajo que se recoge, entre otros en los libros: *La investigación sobre eficacia escolar* (Octaedro), *Mejora de la Escuela un cambio de mirada* (Octaedro), *La dirección escolar: análisis e investigación* (MEC). En los últimos años ha centrado su interés en la investigación sobre “Educación para la Justicia Social”.

PENNY BENDER SEBRING. Investigadora senior asociada en la Universidad de Chicago y co fundadora del Consorcio de Investigación Escolar, en el Instituto de Educación Urbana de esa universidad. Es autora de *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago* (2010), provee los fundamentos intelectuales de la encuesta “5 Esenciales”, que captura las fortalezas y debilidades de las escuelas como organizaciones que aprenden. La encuesta es ahora implementada en más de 5.000 escuelas de diversos estados de Estados Unidos. Graduada de Grinnell College, fue voluntaria del Cuerpo de Paz y profesora de escuela secundaria. Se doctoró en Educación y Política Social de la Universidad de Northwestern y entre otras publicaciones es autora de *A First Look at the 5Essentials in Illinois Schools* (2015) and *Teens, Digital Media, and the Chicago Public Library* (2013). Actualmente la Dra. Sebring es Life Trustee en Grinnell y recibió el grado de Doctora Honoraria en Leyes; es miembro de la mesa del consejo de política para la escuela de educación y política social de Northwestern. Recibió el Premio John J. Dugan de One Goal y el Premio al servicio comunitario Stanley C. Golder, de la Fundación Golden Apple.

KAREN SEASHORE LOUIS. Profesora titular de la cátedra Regents y Presidente de la cátedra Robert H. Beck en el Departamento de Política, Liderazgo y Desarrollo Organizacional de la Universidad de Minnesota, Karen Seashore se ha desempeñado como directora del Centro de Investigación Aplicada y Mejora Escolar en la Universidad de Minnesota. Jefa de departamento y decana adjunta de la Escuela de Educación y Desarrollo Humano, su trabajo se centra en la

mejora y reforma escolar, la efectividad escolar, el liderazgo en entornos escolares y las políticas de uso del conocimiento en educación. Entre sus libros más recientes destacan *Building Strong School Cultures: A Guide to Leading Change* (con Sharon Kruse, 2009), *Linking Leadership to Student Learning* (con Kenneth Leithwood, 2011), *Educational Policy: Political Culture and Its Effects* (2012) y *Reach the highest standard in professional learning: Leadership* (2016, Corwin Press). Miembro de la Asociación Estadounidense de Investigación Educativa, también se ha desempeñado como vicepresidenta de la División A y en el Consejo Universitario para la Administración Educativa. Ha recibido numerosas distinciones, entre ellas el premio Staff Development de la Asociación Nacional para la Formación del Personal (2007), el premio Campbell en reconocimiento a su carrera profesional otorgado por el Consejo Universitario para la Administración Educativa (2009) y una membresía vitalicia del Congreso Internacional para la Efectividad escolar y la Mejora Escolar.

.....

MICHAEL FULLAN, OC. Ex decano del Instituto de Ontario de Ciencias de la Educación de la Universidad de Toronto, es reconocido como una autoridad mundial en materia de reforma educativa. Ha asesorado a diseñadores de políticas y líderes locales en todo el mundo para lograr el propósito moral, tema clave de sus publicaciones, de un aprendizaje para todos los niños, niñas y jóvenes. El Dr. Fullan recibió la Orden de Canadá en diciembre de 2012. Cuenta con cinco doctorados honoríficos de diversas universidades internacionales. Autor prolífico y ganador de varios premios, su obra ha sido publicada en varios idiomas. Su libro *Leading in a Culture of Change* recibió la distinción del Libro del Año otorgada en 2002 por Learning Forward (previamente el National Staff Development Council), *Breakthrough* (con Peter Hill y Carmel Crévola) ganó el premio al Libro del Año en 2006 otorgado por la American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE), y *Turnaround Leadership in Higher Education* (con Geoff Scott) el premio Bellwether en 2009. *Change Wars* (con Andy Hargreaves) recibió el premio al Libro del Año en 2009 otorgado por Learning Forward y *Professional Capital* (con Andy Hargreaves) fue nombrado Libro de Año en 2013 por AACTE

2013 y recibió el premio Grawemeyer en 2015, una distinción que reconoce “el poder que una sola idea creativa puede tener sobre el mundo”. Los libros más recientes de Fullan son: *The Principal: Three keys for maximizing impact*, *Coherence: Putting the right drivers in action* (con Joanne Quinn), *Indelible leadership: Always leave them learning*, *Unstoppable momentum* (con Mark Edwards), and *Deep learning: Engage the world change the world* (con Joanne Quinn, y Joanne McEachen). Actualmente se desempeña como consejero del primer ministro y del ministro de educación de Ontario, Canadá.

.....

AMANDA DATNOW es profesora en el Departamento de Ciencias de la Educación y decana adjunta de la División de Ciencias Sociales de la Universidad de California, en San Diego. PhD en UCLA, su investigación está centrada en la reforma y política educacional escolar, especialmente en lo que respecta a los temas de equidad y vida profesional de los educadores. En la actualidad, está abocada a dos grandes proyectos que analizan el uso de datos para la mejora pedagógica. En sus estudios utiliza métodos de investigación cualitativa para brindar un análisis detallado de las prácticas escolares y de las experiencias de los educadores y estudiantes con respecto al cambio educativo. El trabajo de Datnow ha sido publicado en importantes revistas académicas y es autora de siete libros. Su libro más reciente es *Data-Driven Leadership* (con Vicki Park). Está profundamente determinada en incidir en las políticas y las prácticas, y difunde de manera permanente su trabajo a diversos públicos. Es consultora para organizaciones locales, nacionales e internacionales. Forma parte de varios consejos editoriales así como otros consejos y comités que promueven la equidad y excelencia en la educación pública.

.....

KIM SCHILDKAMP es profesora adjunta en la Facultad de Ciencias Sociales, Administrativas y del Comportamiento de la Universidad de Twente, en Holanda. Su investigación, tanto en Holanda como en otros países, se centra en la toma de decisiones basadas en datos y evaluación formativa. Ha recibido la

beca Fulbright que utilizó para estudiar el uso de datos en la educación primaria y secundaria en Luisiana. Ha sido invitada como profesora y conferencista a varias conferencias y universidades, entre ellas AERA (American Educational Research Association), la Universidad de Pretoria en Sudáfrica y la Universidad de Auckland en Nueva Zelanda. Es presidenta electa del ICSEI (International Congress on School Effectiveness and Improvement) y presidenta de la red de uso de datos del ICSEI. Desarrolló el procedimiento *data team*[®], que ha sido utilizado en varios países (Holanda, Suecia, Bélgica, entre otros) y ha recibido un reconocimiento por la mejor práctica-investigación de la Asociación Europea para la Investigación Profesional en Aprendizaje de la Mejora (EAPRIL). Ha publicado numerosos estudios sobre el uso de datos (sobre evaluación) y es coeditora del libro *Data-based decision making in education: Challenges and opportunities* y *The data team procedure: A systematic approach to school improvement*.

.....

ALMA HARRIS, FRSA. Académica en la Universidad de Warwick, el Instituto de Educación, la University College de Londres, la Universidad de Malaya y últimamente, la Universidad de Bath, Alma Harris es internacionalmente conocida por su investigación y publicaciones sobre liderazgo escolar y mejora escolar. En el período 2009-2012, fue nombrada asesora experta por el gobierno de Gales para brindar apoyo en el proceso de reforma sistémica. Lideró, en conjunto con Michelle Jones, el programa de Comunidades Profesionales de Aprendizaje y también lideró en el desarrollo y la implementación de una maestría para todos los nuevos docentes calificados en Gales. Desde 2009 trabaja para el Banco Mundial, participando en programas de desarrollo e investigación que apuntan a brindar apoyo a escuelas en contextos desafiantes en Rusia. La Dra. Harris es profesora visitante en la Escuela Superior de Economía de Moscú y ha sido Presidenta del Congreso Internacional para la Efectividad Escolar y la Mejora Escolar (ICSEI), organización dedicada a potenciar la calidad y la equidad en la educación. En enero de 2016, recibió un reconocimiento a su carrera profesional por parte del ICSEI y ese mismo año nombrada consejera internacional del primer ministro de Escocia.

DAVID NG FOO SEONG. Destacado académico en los programas de liderazgo en el Instituto Nacional de Educación y en los programas internacionales de liderazgo escolar. De 2004 a 2010 fue decano adjunto en los programas de liderazgo en el Instituto Nacional de Educación, en Singapur. Profesor adjunto, obtuvo su doctorado de educación en liderazgo escolar y administración en el Instituto Peabody de la Universidad Vanderbilt, en Estados Unidos. Sus áreas de especialización incluyen la dirección escolar, el liderazgo escolar, el manejo del currículo y el liderazgo, el aprendizaje de la complejidad y las tecnologías de aprendizaje, como la programación de simulaciones computacionales, el diseño y la programación de sistemas inteligentes de tutorío. Sus investigaciones se han centrado en el liderazgo pedagógico, el liderazgo distribuido y el liderazgo de la complejidad. Ha enseñado y formado líderes en los Estados Unidos, Alemania, el Reino Unido, Dinamarca y a participantes de más de 30 países. David Ng es autor de los libros *Change Leadership: Communicating, Continuing, and Consolidating Change* y *Interactive Learning for School Leaders*. Ha publicado numerosos capítulos de libros y artículos sobre liderazgo, complejidad e innovación.

MICHELLE JONES. Reconocida a nivel internacional como una experta en liderazgo educacional, formación profesional y aprendizaje combinado, antes de asumir su cargo académico más reciente en la Universidad de Bath, fue profesora asociada y subdirectora del Instituto de Liderazgo Educativo, de la Universidad Malaya en Malasia. Allí lideró actividades en materia de formación académica e internacionalización. En 2008 fue contratada por el gobierno galés, Reino Unido, como consejera en temas de educación y co-dirigió la implementación nacional del programa “Comunidades profesionales de aprendizaje,” en el que participaron todas las escuelas de Gales. Ha sido consultora en educación del Banco Mundial desde 2010, contribuyendo a varios proyectos de investigación y desarrollo, brindando apoyo en temas de mejora escolar en entornos desafiantes en varias regiones de Rusia. Más recientemente, ha estado trabajando con agencias gubernamentales en Inglaterra, Rusia, Singapur, Australia y Malasia,

brindando asistencia en el diseño y la realización de sus programas de liderazgo y formación docente. La Dra. Jones es investigadora del Instituto de Educación de Hong Kong e investigadora jefe de la Universidad de Investigación Nacional, de la Escuela Superior de Economía de Moscú. Es coeditora de la prestigiosa revista académica *School Leadership and Management* que publica artículos, reportes e información sobre todos los aspectos de la organización de las escuelas y las universidades.

.....

NGUYEN THANH DONG. Experto en métodos cualitativos y cuantitativos, sus áreas de investigación incluyen el liderazgo y la gestión educacional, y la educación organizacional. También está interesado en métodos de revisión sistemática y en construcción de teorías. Nguyen ha publicado sus trabajos en revistas académicas sobre liderazgo, tales como *Journal of Educational Administration*, *School Leadership & Management* y *Leading & Managing*. Candidato a doctor en el Instituto Nacional de Educación, de la Universidad Tecnológica Nanyang, en Singapur, cuenta con una maestría en Educación Internacional y Comparativa de la Universidad de Estocolmo, Suecia.

.....

DENISE VAILLANT. Directora del Instituto de Educación y el Programa de Doctorado en Educación de la Universidad ORT Uruguay, es investigadora Nivel II del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de Uruguay. Doctora en Educación de la Universidad de Québec à Montréal, Canadá posee una Maestría en Planeamiento y Gestión Educativa de la Universidad de Ginebra, Suiza. Ocupó varios cargos de responsabilidad en la Administración de Educación Nacional de Educación Pública en Uruguay. Es profesora invitada en numerosas universidades latinoamericanas y europeas, asesora de varios organismos internacionales y autora de artículos y libros referidos a la temática de profesión docente, reforma e innovación educativas. Es presidente del Comité Científico del Observatorio Internacional de la Profesión Docente con sede en la Universidad de Barcelona. Actualmente sus publicaciones figuran en: www.denisevaillant.com

RICK MINTROP. Director del programa de doctorado en Liderazgo para la Equidad Educacional en Berkeley, Estados Unidos, donde se desempeña como profesor, fue educador a nivel escolar, ocupando varios cargos tanto en Estados Unidos como en Alemania, antes de emprender una carrera académica. Es licenciado en ciencias políticas y literatura germánica en la Freie Universität de Berlín y tiene un doctorado en educación por la Universidad de Stanford. El libro *Design-based School Improvement*, publicado por Harvard Education Press (2016) proviene de ese trabajo (una versión en español está en proceso de publicación). Como investigador explora el cambio y la mejora escolar conexión con las políticas educativas, la labor docente y cambio institucionales más amplios. Su investigación sobre la motivación docente, los incentivos y la rendición de cuentas ha quedado plasmada en el libro *Schools on Probation: How Accountability Works (and Doesn't Work)*, publicado por Teachers College Press (2004), y varias otras publicaciones. Su estudio sobre los efectos del salario en el desempeño ha sido recientemente publicado en varios artículos. Sus proyectos actuales incluyen una asociación de práctica-investigación con un distrito escolar en California y un proyecto de mejora escolar basada en un diseño, con el *Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE)* en Chile.

MIGUEL ÓRDENES. Candidato a doctor en Estudios de Políticas y Organizaciones en la Escuela de Graduados de Educación de la Universidad de California, Berkeley, estudió Sociología en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Su investigación se centra en entender el compromiso y la motivación docente en la tensión entre políticas educativas, constelaciones valórico-normativas y pobreza extrema. Durante su tiempo en UC Berkeley, Miguel trabajó en la evaluación de sistemas de incentivos para docentes en escuelas que atienden a estudiantes vulnerables en el norte de California, financiado por el gobierno federal de Estados Unidos. Fruto de este trabajo ha publicado, y tiene en preparación, varios artículos académicos que se han generado a partir de este trabajo con Mintrop y otros. Antes de llegar a UC Berkeley, trabajó durante varios años como investigador asociado al Centro de Políticas Comparadas de

Educación (CPCE) y como profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales (UDP). Actualmente está asociado como investigador doctoral a la alianza entre UC Berkeley y el Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE) de la UDP. Actualmente, se encuentra desarrollando su tesis doctoral, con foco en entender cómo la tensión entre la ética de servicio público y el auto-interés de los docentes, determinan el compromiso con estudiantes de sectores de alta vulnerabilidad socioeconómica.

.....

STEPHEN ANDERSON. Profesor titular del Programa de Educational Leadership and Policy, Ontario Institute for Studies in Education University of Toronto (OISE/UT), Stephen Anderson es director del Programa y Centro de Comparative International and Development Education a OISE/UT y socio internacional de Líderes Educativos: Centro de Liderazgo para La Mejora Escolar con base en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Su actividad de investigación y consultoría se centra en políticas educativas relacionadas a la mejora escolar al nivel escolar y al nivel intermedio de sistemas educativos; el desarrollo en servicio de docentes y el liderazgo educacional en Canadá, Estados Unidos, África, Paquistán y diversos países de América Latina. Sus trabajos han sido publicados en revistas tales como *School Effectiveness and School Improvement*, *International Journal of Educational Development*, *Curriculum Inquiry*, *Canadian Journal of Education*, *Journal of School Leadership*, *Leadership and Policy in Schools*, the *Journal of Staff Development* and the *Journal of Educational Change*. Asimismo, ha contribuido como coautor en libros sobre la reforma escolar y liderazgo escolar en contextos internacionales, incluyendo Chile, y en informes de estudios en Norteamérica.

.....

CHRISTOPHER CHAPMAN. Presidente de la cátedra de política y práctica educacional en la Universidad de Glasgow, Escocia, es director de Policy Scotland. También es co-director del Centro What Works de Escocia (WWS) financiado por el ESRC y el gobierno escocés, y director fundador del Centro

Robert Owen para el Cambio Educacional. Se desempeña como miembro del Consejo Internacional de Asesores en Educación del primer ministro y es consejero académico del proyecto Attainment Challenge del gobierno de Escocia. Previo a su traslado a Glasgow en enero de 2013, fue profesor de educación en la Universidad de Manchester y previamente tuvo cargos académicos y de investigación en las universidades de Nottingham y Warwick. Antes de ingresar a la academia, impartió clases en escuelas secundarias vulnerables en Birmingham. Sus principales investigaciones se centran en la interacción entre política y práctica educacional y pública, específicamente en relación con la mejora de resultados en entornos desafiantes. Los temas recurrentes de su trabajo son liderazgo, mejora y efectividad, colaboración, equidad y reforma organizacional/sistémica, llevando a cabo proyectos de investigación y evaluación para organizaciones caritativas, gobiernos nacionales, locales y sus agencias. También ha liderado proyectos de desarrollo e investigación para desarrollar capacidades de liderazgo y gestión del cambio y mejorar los resultados escolares. Ha publicado once libros y más de 100 artículos y capítulos revisados por pares y forma parte de varios consejos editoriales. Profesor visitante en varias ocasiones, se ha desempeñado como Tesorero del Congreso Internacional para la Efectividad y la Mejora Escolar (ICSEI), y actualmente es miembro de su directorio. Sigue trabajando como asesor profesional en Education Scotland, la agencia nacional de inspección y mejora.



El libro "Mejoramiento y Liderazgo en la Escuela: Once miradas", da cuenta de la centralidad de estos dos conceptos: sin liderazgo no hay mejora posible, pero sin una perspectiva de mejoramiento no hay norte para el liderazgo. Cada uno de los artículos, especialmente escritos para este volumen por reconocidos especialistas en el tema, profundiza en diferentes elementos del liderazgo escolar desde una diversidad de enfoques. Las contribuciones de los 17 autores presentes en esta publicación se ordenan en función de cuatro grandes ejes que atraviesan la problemática del mejoramiento y el liderazgo en la escuela: una visión general del tema, el liderazgo directivo, el liderazgo docente y la acción más allá de la escuela.

**CED
LE** CENTRO DE DESARROLLO
DE LIDERAZGO
EDUCATIVO



UNIVERSIDAD
ALBERTO HURTADO



udp



TALCA
UNIVERSIDAD
CHILE



UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
TEMUCO



Ministerio de
Educación
Líderes de Chile