



Red Iberoamericana  
de Investigación  
sobre Cambio  
y Eficacia Escolar

issn:1696-4713



**Septiembre 2014**

**Volumen 12, número 4, especial:**

**Avances recientes sobre el liderazgo escolar en países  
anglófonos**

<http://www.rinace.net/reice/numeros/vol12num4e.htm>

# CONSEJO EDITORIAL

## DIRECTOR

F. Javier Murillo

## EDITOR

Cynthia Martínez-Garrido

## ASESOR EDITORIAL

Manuel Lorite Becerra

## CONSEJO DIRECTIVO

Elsa Castañeda, Instituto Iberoamericano de Primera Infancia  
Santiago Cueto, Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)  
Eduardo Fabara, Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior  
Mariano Herrera, Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE)  
Marcela Román, CIDE / Universidad Alberto Hurtado  
Margarita Zorrilla, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

## CONSEJO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Lorin W. Anderson, Universidad de Carolina del Sur, USA  
Bert Creemers, Universidad de Groningen, Países Bajos  
Christopher Day, Universidad de Nottingham, Reino Unido  
Andy Hargreaves, Boston College, USA  
Kirsti Klette, Universidad de Oslo, Noruega  
Leonidas E. Kyriakides, Universidad de Chipre, Chipre  
Daniel Muijs, Universidad de Southampton, Reino Unido  
Fernando Reimers, Universidad de Harvard, USA  
David Reynolds, Universidad de Southampton, Reino Unido  
Pam Sammons, Universidad de Oxford, Reino Unido  
Jaap Scheerens, Universidad de Twente, Países Bajos  
Louise Stoll, Universidad de Londres, Reino Unido  
Hechuan Sun, Universidad Normal de Shenyang, China  
Tony Tonwnsend, Universidad de Glasgow, Reino Unido  
Mel West, Universidad de Manchester, Reino Unido

## CONSEJO CIENTÍFICO IBEROAMERICANO

Félix Angulo Rasco, Universidad de Cádiz, España  
Manuel E. Bello, Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú  
Antonio Bolívar, Universidad de Granada, España  
Nigel Brooke, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil  
Isabel Cantón, Universidad de León, España  
Rubén Cervini, Universidad de Quilmes, Argentina  
Ricardo Cuenca, Instituto de Estudios Peruanos, Perú  
Inés Dussel, FLACSO, Argentina  
Tabaré Fernandez, Universidad de la República, Uruguay  
Cecilia Fierro, Universidad Iberoamericana, México  
Pablo Gentili, LPP-UERJ, Brasil  
Reyes Hernández-Castilla, Universidad Autónoma de Madrid, España  
Orlando Mella, Universidad de Uppsala, Suecia  
Sergio Martinic, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile  
José F. Lukas, Universidad del País Vasco, España  
Elena Martín, Universidad Autónoma de Madrid, España  
Guadalupe Ruiz, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México  
Nacarid Rodríguez, Universidad Central de Venezuela, Venezuela  
Juana M<sup>a</sup> Sancho, Universidad de Barcelona, España  
Sylvia Schmelkes del Valle, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México  
J. Francisco Soares, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil  
Josu Solabarrieta, Universidad de Deusto, España  
Rosa M<sup>a</sup> Torres, Instituto Frónesis, Ecuador  
Alexandre Ventura, Universidade de Aveiro, Portugal

# ÍNDICE

|   |     |
|---|-----|
| <b>Presentación: Avances recientes sobre el liderazgo escolar en países anglófonos</b>  | 5   |
| <i>Charles Slater, Patricia Silva y Serafín Antúnez</i>   |     |
| <b>El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo</b>      | 13  |
| <i>Viviane M. J. Robinson, Claire A. Lloyd y Kenneth J. Rozwe</i>   |     |
| <b>Efectos del liderazgo escolar transformacional en el rendimiento de los estudiantes</b>  | 41  |
| <i>Jinping Sun y Kenneth Leithwood</i>  |     |
| <b>Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes</b> | 71  |
| <i>Philip Hallinger y Ronald H. Heck</i>  |     |
| <b>Liderazgo instructivo en Alberta: Hallazgos de la investigación en cinco escuelas altamente eficaces</b>                                   | 89  |
| <i>Larry Beauchamp y Jim Parsons</i>  |     |
| <b>Evaluando los procesos de cambio. Midiendo el grado de implementación (constructos, métodos e implicaciones)</b>                           | 99  |
| <i>Gene E. Hall</i>   |     |
| <b>Explorando al interior: Las redes sociales, la confianza y los líderes de las escuelas de distrito urbanas</b>                             | 131 |
| <i>Alan J. Daly y Kara S. Finnigan</i>  |     |
| <b>Cambio en el liderazgo educativo intermedio en Nueva Zelanda: El jamón en el sándwich</b>  | 163 |
| <i>Steven Gregory Marshall</i>  |     |
| <b>Reteniendo el talento de liderazgo en las escuelas</b>   | 191 |
| <i>Christopher Rhodes y Mark Brundrett</i>  |     |
| <b>Carrera profesional de las directoras en Sudáfrica: Comprendiendo la brecha de género en la dirección escolar</b>                          | 209 |
| <i>Pontso Moorosi</i>   |     |
| <b>Liderazgo de los estudiantes en las escuelas secundarias: La influencia del contexto escolar sobre el liderazgo de las mujeres jóvenes</b> | 225 |
| <i>Rachel McNae</i>   |     |



## Presentación:

### Avances recientes sobre el liderazgo escolar en países anglófonos

Charles Slater\*  
California State University Long Beach

Patricia Silva  
Universitat Autònoma de Barcelona

Serafín Antúñez  
Universitat de Barcelona

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

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

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

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

---

\*Contacto: charles.slater@csulb.edu

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

Los artículos provienen de las siguientes revistas:

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

## Nuestra perspectiva

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

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

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

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

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

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

## **Liderazgo instructivo**

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

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

## **Liderazgo transformacional**

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

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

## **Liderazgo colaborativo**

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

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

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

## **El liderazgo instructivo en escuelas eficaces**

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

## **El proceso de cambio**

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

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

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

## **Relaciones entre escuelas de la zona**

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

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

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

## **Retención de talentos**

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

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

## **Los cargos intermedios**

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

## **La trayectoria profesional de las mujeres**

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

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

## El liderazgo en los alumnos

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

## A modo de cierre

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

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

## Referencias

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

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

## **El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo**

### **The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types**

Viviane M. J. Robinson\*

Claire A. Lloyd

Kenneth J. Rowe

Universidad de Auckland

El propósito de este estudio fue examinar el impacto relativo de los diferentes tipos de liderazgo en los resultados académicos y no académicos de los estudiantes. La metodología consistió en el análisis de los resultados de 27 estudios publicados sobre la relación entre liderazgo y resultados de los estudiantes. El primer meta-análisis, que incluyó 22 de los 27 estudios, implicó una comparación de los efectos de la transformación y liderazgo instructivo en los resultados de los estudiantes. Con el segundo meta-análisis se realizó una comparación de los efectos de cinco conjuntos derivados inductivamente de prácticas de liderazgo en los resultados de los estudiantes. Doce de los estudios contribuyeron a este segundo análisis. El primer meta-análisis indicó que el efecto promedio de liderazgo instructivo en los resultados de los estudiantes fue de tres a cuatro veces la de liderazgo transformacional. La inspección de los elementos de la encuesta que se utilizaron para medir el liderazgo escolar reveló cinco conjuntos de prácticas de liderazgo o dimensiones: el establecimiento de metas y expectativas; dotación de recursos estratégicos, la planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo; promoción y participan en el aprendizaje y desarrollo de los profesores, y la garantía de un ambiente ordenado y de apoyo. El segundo meta-análisis reveló fuertes efectos promedio para la dimensión de liderazgo que implica promover y participar en el aprendizaje docente, el desarrollo y efectos moderados de las dimensiones relacionadas con la fijación de objetivos y la planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo. Las comparaciones entre el liderazgo transformacional y el instructivo y entre las cinco dimensiones de liderazgo sugirieron que los líderes que focalizan sus relaciones, su trabajo y su aprendizaje en el asunto clave de la enseñanza y el aprendizaje, tendrán una mayor influencia en los resultados de los estudiantes. El artículo concluye con una discusión sobre la necesidad de que liderazgo, investigación y práctica estén más estrechamente vinculados a la evidencia sobre la enseñanza eficaz y el aprendizaje efectivo del profesorado. Dicha alineación podría aumentar aún más el impacto del liderazgo escolar en los resultados de los estudiantes.

**Descriptores:** Liderazgo, Director, Teoría del liderazgo, Rendimiento, Resultados, Meta-análisis.

---

\*Contacto: [vmj.robinson@auckland.ac.nz](mailto:vmj.robinson@auckland.ac.nz).

The purpose of this study was to examine the relative impact of different types of leadership on students' academic and nonacademic outcomes. The methodology involved an analysis of findings from 27 published studies of the relationship between leadership and student outcomes. The first meta-analysis, including 22 of the 7 studies, involved a comparison of the effects of transformational and instructional leadership on student outcomes. The second meta-analysis involved a comparison of the effects of five inductively derived sets of leadership practices on student outcomes. Twelve of the studies contributed to this second analysis. The first meta-analysis indicated that the average effect of instructional leadership on student outcomes was three to four times that of transformational leadership. Inspection of the survey items used to measure school leadership revealed five sets of leadership practices or dimensions: establishing goals and expectations; resourcing strategically; planning, coordinating, and evaluating teaching and the curriculum; promoting and participating in teacher learning and development, and ensuring an orderly and supportive environment. The second meta-analysis revealed strong average effects for the leadership dimension involving promoting and participating in teacher learning and development and moderate effects for the dimensions concerned with goal setting and planning, coordinating, and evaluating teaching and the curriculum. The comparisons between transformational and instructional leadership and between the five leadership dimensions suggested that the more leaders focus their relationships, their work, and their learning on the core business of teaching and learning, the greater their influence on student outcomes. The article concludes with a discussion of the need for leadership research and practice to be more closely linked to the evidence on effective teaching and effective teacher learning. Such alignment could increase the impact of school leadership on student outcomes even further.

**Keywords:** Leadership, Principal, Leadership theory, Achievement, Outcomes, Meta-analysis.

*Nota del autor:* Este artículo ha sido desarrollado con el apoyo financiero del Programa Iterative Best Evidence Synthesis del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda (<http://educationcounts.edcentre.govt.nz/goto/BES?>). Una versión anterior de este artículo fue presentada en Abril de 2007 en la reunión anual de American Educational Research Association en Chicago (División A Symposium: Developing a Knowledge Base for the Leadership of Teaching and Learning). Los autores agradecen a John Hattie por su consejo estadístico.

*Este artículo ha sido publicado originariamente en inglés por la revista Educational Administration Quarterly en el año 2008, volumen 44, número 635. Traducido por Haylen A. Perines Véliz.*

## Introducción

Existe un interés internacional sin precedentes en el tema de cómo los líderes educativos influyen en una serie de resultados de los estudiantes. En consecuencia, al menos cinco revisiones de la investigación empírica sobre los efectos directos e indirectos del liderazgo sobre los resultados de los estudiantes han aparecido recientemente (Bell, Bolam y Cubillo, 2003; Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006; Leithwood, Seashore-Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004; Marzano, Waters y McNulty, 2005; Witziers, Bosker y Krüger, 2003).

Una razón importante para el interés en los vínculos entre el liderazgo y los resultados de los estudiantes es el deseo de los responsables políticos en muchas jurisdicciones por reducir las disparidades persistentes en los logros educativos entre diversos sectores sociales y grupos étnicos, y su creencia de que los líderes escolares juegan un papel vital

en hacerlo (OCDE, 2001). La confianza del público y de los políticos en la capacidad de los líderes de la escuela para hacer una diferencia considerable en los resultados del estudiante es apoyado por la investigación cualitativa sobre el impacto del liderazgo sobre eficacia escolar y mejora. En los estudios de caso sobre cambios en las escuelas y sobre intervenciones en la enseñanza y el aprendizaje, invariablemente otorgan al liderazgo de la escuela y del distrito una gran responsabilidad sobre la eficacia de la escuela y la enseñanza (Edmonds, 1979; Maden, 2001; Scheurich, 1998). La literatura sobre la sostenibilidad también ve la calidad del liderazgo escolar como una clave para continuar el aprendizaje y mejora organizacional (Datnow, 2005; Hargreaves y Fink, 2006).

Sin embargo, las imágenes que se obtienen a partir de la evidencia cualitativa del impacto del liderazgo es muy diferente de la que se obtiene de los análisis cuantitativos de los efectos directos e indirectos de liderazgo en los resultados académicos y sociales de los estudiantes. En un meta-análisis de 37 estudios multinacionales de los efectos directos de liderazgo en los resultados de los estudiantes, Witziers informa de un efecto medio (reportado como una puntuación  $z$ ) de 0,02, una estimación que se interpreta generalmente como una indicación de no impacto o de impacto muy débil (Witziers et al., 2003).

La mayoría de la investigación cuantitativa posterior ha conceptualizado la relación entre liderazgo y resultados de los estudiantes como indirecta, con líderes que establecen las condiciones (por ejemplo, la provisión de oportunidades de aprendizaje profesional docente, las formas de agrupación de estudiantes) a través del cual los profesores tienen un impacto más directo en los estudiantes. En el único meta-análisis publicado con tales investigaciones, Marzano informa de un efecto promedio de aproximadamente 0,4 entre los resultados académicos de liderazgo y estudiantiles (Marzano et al., 2005). Hay varios tipos diferentes de tamaño del efecto estadístico, y la utilizada por Marzano, Waters y McNulty (2005) es un coeficiente de correlación. Su correlación de 0,25 entre el liderazgo y el logro del estudiante se convierte en una puntuación  $z$  de 0,38.

Hay varias posibles razones por las que la estimación de meta-análisis de Marzano es considerablemente mayor que la de Witziers. En primer lugar, este último análisis incluyó efectos tanto directos como indirectos de liderazgo y debido a que los efectos del liderazgo normalmente se modelan como indirectos, los estudios de Marzano tenían más probabilidades de captar cómo los líderes hacen la diferencia. En segundo lugar, el trabajo de Marzano incluyó estudios sólo de Estados Unidos y los estudios de Witziers eran multinacionales. Debido a que los impactos de liderazgo son típicamente más fuertes en los Estados Unidos que en los estudios internacionales, estas contrastantes estrategias de muestreo de investigación podrían explicar parte de la diferencia. Por último, 60 de los 70 estudios incluidos en el meta-análisis de Marzano eran tesis no publicadas en Estados Unidos que no han sido sometidas a los mismos procesos de revisión por pares como el trabajo publicado. La conclusión típica elaborado por investigadores de liderazgo cuantitativos es que los líderes escolares tienen efectos pequeños e indirectos sobre los resultados de los estudiantes que están mediados fundamentalmente por los profesores (Hallinger y Heck, 1998).

Por lo tanto, parece que hay una contradicción entre la evidencia de que los líderes tienen un efecto indirecto y débil en los resultados de los estudiantes y las expectativas de la opinión pública y los responsables políticos que los líderes hacen una diferencia sustancial. ¿Cómo se explica esta paradoja? Las expectativas del público reflejan el sesgo

de atribución y una romántica visión del liderazgo (Meindl, 1998). ¿Los investigadores cuantitativos subestiman sistemáticamente el impacto del liderazgo a través de diseños de investigación y herramientas de evaluación que faltan a las formas en que las prácticas particulares en que determinados líderes son poderosos? ¿Es posible que ambos puntos de vista sean parcialmente correctos?

El propósito de este artículo es abordar las paradójicas diferencias entre la evidencia cualitativa y cuantitativa sobre los impactos de liderazgo tomando un nuevo enfoque para el análisis de la evidencia cuantitativa. En lugar de llevar a cabo un mayor meta-análisis de la repercusión global del liderazgo en los resultados de los estudiantes, nos centramos en la identificación de los efectos relativos de los diferentes tipos de liderazgo. Al centrarse en los tipos de liderazgo, en lugar de un liderazgo como una construcción unitaria, estamos reconociendo que el impacto de los líderes en los resultados de los estudiantes dependerá de las prácticas de liderazgo concretas en las que se involucran. Si la investigación empírica indica que algunas prácticas de liderazgo tienen un mayor impacto sobre los resultados de los estudiantes que a otros, entonces los investigadores y los profesionales pueden ir más allá de un enfoque general sobre el impacto del liderazgo, para el examen y el aumento de la frecuencia y distribución de las prácticas que crea diferencias positivas más grandes a resultados de los estudiantes.

Se utilizaron dos estrategias muy diferentes para identificar los tipos de liderazgo y su impacto. La primera implicaba una comparación entre el impacto del liderazgo transformacional y el instructivo. Estas dos teorías de liderazgo fueron elegidas porque dominan la investigación empírica sobre liderazgo educativo, y sus programas de investigación son lo suficientemente maduros como para dar pruebas suficientes para su análisis. Aunque han existido varias revisiones publicadas que incluyen discusiones de la evidencia sobre el impacto en los estudiantes de estos dos tipos de liderazgo, esas críticas no tienen cuantificado el impacto, y por lo tanto ha sido difícil comparar sistemáticamente en contra de este criterio (Hallinger, 2005; Hallinger y Heck, 1998; Leithwood y Jantzi, 2005; Leithwood, Tomlinson y Genge, 1996).

La segunda estrategia para identificar tipos de liderazgo involucra un enfoque más inductivo basado en un análisis detallado del significado de los elementos incluidos en las medidas de liderazgo utilizados en los estudios de la relación entre resultados y liderazgo. Todos los puntos del estudio, independientemente de la teoría del liderazgo a la que apuntan, se enumeran y se agrupan para reflejar conjuntos comunes de prácticas de liderazgo. Cinco grupos o dimensiones de liderazgo surgieron y se calcula su relación con los resultados de los estudiantes. Pasamos ahora a una breve discusión de la literatura sobre el liderazgo instructivo y liderazgo transformacional.

## **1. Liderazgo Instructivo**

La teoría del liderazgo instructivo tiene sus orígenes empíricos en estudios realizados durante la década de 1970 y principios de los 80 en las escuelas en las comunidades urbanas pobres donde los estudiantes tuvieron éxito a pesar de las probabilidades (Edmonds, 1979). Como señalan Bossert, Dwyer, Rowan y Lee (1982), estas escuelas tenían típicamente un fuerte liderazgo escolar, incluyendo un clima de aprendizaje libre de interrupciones, un sistema de objetivos didácticos claros, y altas expectativas de los profesores hacia los estudiantes.

Las primeras formulaciones de liderazgo instructivo asumen que es una responsabilidad del director. Por lo tanto, las medidas de este tipo de liderazgo, tales como la Escala Valorativa de la Gestión Pedagógica del Director (*Principals' Instructional Management Rating Scale - PIMRS*) (Hallinger y Murphy, 1985), centrado sólo en el director y dejando de lado la contribución de otros integrantes del personal para el establecimiento de metas de instrucción, la supervisión de los programas de enseñanza, y el desarrollo de una cultura académica y de aprendizaje positivo. El enfoque exclusivo sobre el director refuerza una visión heroica de la función que pocos eran capaces de alcanzar (Hallinger, 2005). La investigación reciente tiene un enfoque más inclusivo con muchas medidas de instrucción de liderazgo que ahora abrazan los directores y sus designados (Heck, 1992; Heck, Larsen, y Marcoulides, 1990; Heck, Marcoulides, y Heck, 1991), los que ocupan puestos de responsabilidad (Heck, 2000; Heck y Marcoulides, 1996), y el liderazgo educativo compartido (Marks y Printy, 2003).

La revisión más reciente del impacto del liderazgo instructivo en los resultados de los estudiantes llegaron a la siguiente conclusión: "La magnitud de los efectos que los directores contribuyen indirectamente hacia el aprendizaje del estudiante, aunque estadísticamente significativa es bastante pequeña" (Hallinger, 2005:229). Esta conclusión se alcanzó en el marco de una revisión de la literatura y discusión de la investigación sobre liderazgo educativo y no como un resultado de la estimación del tamaño del efecto para cada estudio considerado.

## **2. Liderazgo transformacional**

El liderazgo transformacional tiene sus orígenes en 1978 en la publicación de James McGregor Burns, en la que se analizó la capacidad de algunos líderes, a través de muchos tipos de organizaciones, de participar con el personal de una manera que inspiraron nuevos niveles de energía, compromiso y propósito moral (Burns, 1978). Se argumentó que esta energía y el compromiso con una visión común transformaron la organización mediante el desarrollo de su capacidad para trabajar en colaboración y así superar los retos y alcanzar metas ambiciosas.

La teoría Burns fue difundida por Bass y sus colegas, quienes desarrollaron instrumentos de encuesta para evaluar el liderazgo transformacional (Bass y Avolio, 1994). Las variaciones de estos instrumentos han sido utilizadas en muchos estudios empíricos publicados sobre el liderazgo transformacional en la educación, aunque pocos han investigado el impacto de este tipo de liderazgo en los resultados académicos o sociales de los estudiantes. De los 33 estudios revisados por Leithwood y Jantzi (2005), alrededor de la mitad fueron juzgados para demostrar que el liderazgo transformacional tenía una pequeña influencia indirecta en los resultados académicos y sociales de los estudiantes. Pero esta revisión no incluyó el cálculo de las estadísticas del tamaño del efecto.

## **3. Método**

La metodología general dentro de la cual puede ser localizado este estudio es el de meta-análisis. El meta-análisis es una estrategia empírica de construcción de conocimiento que permite que los resultados de estudios cuantitativos acerca de la relación entre las dos constructos se sumen de manera que se pueda derivar una estimación de la magnitud promedio del impacto de uno sobre el otro (Glass, McGaw, y Smith, 1981; Hegdes y Olkin, 1985; Lipsey y Wilson, 2001).

En el metanálisis, se hace posible la comparación de los resultados derivados de los diferentes análisis y técnicas estadísticas por su conversión a una métrica común en la forma de una estadística del tamaño del efecto, por lo general, se expresa como la desviación estándar o puntuación  $z$ . Aunque hay muchas formas diferentes de estadísticas del tamaño del efecto, que se puede definir como una medida normalizada de la magnitud de un efecto (Field, 2005).

La ventaja de un meta-análisis sobre una revisión de la literatura cualitativa es que se requiere un tratamiento sistemático de los estudios pertinentes y se produce una medida de impacto global de la construcción de interés. No excluye, sin embargo, la necesidad de un análisis cualitativo cuidadoso de la literatura relevante como la teoría y el diseño de los estudios constituyentes, y el conocimiento de los factores contextuales relevantes debe ser ejercida sobre la interpretación de las estadísticas individuales y generales del tamaño del efecto. Estas consideraciones interpretativas eran de particular importancia en el presente meta-análisis ya que los estudios constitutivos utilizaron diferentes diseños, los enfoques teóricos y las herramientas de medición.

Una de las críticas más frecuentes hacia los meta-análisis es la agregación inadecuada entre los estudios que emplean diferentes enfoques teóricos o metodológicos (Lipsey y Wilson, 2001). Cada vez más, los meta-analistas están respondiendo a estas críticas mediante la realización de comparaciones entre subgrupos de los estudios, más que la agregación de todos los estudios, que tienen enfoques muy diferentes a la relación en cuestión. Hemos adoptado este enfoque comparativo, analizando el impacto de los diferentes tipos de liderazgo en lugar de producir una estimación del impacto de un constructo de liderazgo global indiferenciada.

### ***3.1. Estrategias de búsqueda***

La síntesis se inició con una investigación de la literatura internacional para publicaciones en inglés que examinaron empíricamente los vínculos entre el liderazgo instructivo y los resultados académicos o no académicos de los estudiantes. Por lo tanto, se incluyó cualquier estudio que examinara las relaciones entre las medidas empíricas de liderazgo (no obstante teorizados) y las medidas de resultados de los estudiantes. Un enfoque inclusivo fue llevado al concepto de liderazgo, con el superintendente, director, profesor y totales admisibles de liderazgo basado en la escuela. La primera estrategia de búsqueda incluyó el examen de bases de datos electrónicos utilizando una combinación de palabras clave en torno al liderazgo (líderes, el director, el liderazgo docente) y los resultados de los estudiantes (de rendimiento, las ganancias de rendimiento, los resultados sociales). La segunda estrategia consistió en la búsqueda electrónica o manual de tablas de contenido y resúmenes de revistas de liderazgo educativo. La tercera estrategia de búsqueda involucró una cuidadosa selección de las listas de referencias de los artículos relevantes, informes técnicos, y capítulos en revistas y manuales internacionales para identificar estudios adicionales pertinentes.

Fueron excluidos dos tipos de estudios potencialmente interesantes. Se omitieron tesis no publicadas y ponencias porque no habían sido sometidas a procesos de revisión por pares. Además, se excluyeron algunos estudios aparentemente relevantes porque los mismos conjuntos de datos se utilizaron en múltiples publicaciones. La búsqueda arrojó 27 estudios publicados entre 1978 y 2006, que proporcionaron evidencia sobre los vínculos entre el liderazgo y resultados de los estudiantes (tabla 1). La mayoría de los estudios (18 de 27) se llevaron a cabo en escuelas de Estados Unidos. Se realizaron dos

estudios en Canadá y uno en Australia, Inglaterra, Hong Kong, Israel, Países Bajos, Nueva Zelanda y Singapur.

Dieciséis estudios analizaron el liderazgo en contextos de escuelas primarias, cuatro en las escuelas secundarias, y siete estudios incluyeron una mezcla de escuelas primarias, intermedias y secundarias. Quince de los 27 estudios limitaron su análisis del liderazgo escolar a sólo el director, mientras que doce tomaron un punto de vista más amplio y distribuido de liderazgo.

Aunque estos estudios han examinado el impacto del liderazgo en una amplia gama de resultados de los estudiantes, los resultados académicos (matemáticas, lectura y lenguaje) predominaron. Veintidós estudios examinaron sólo los resultados académicos, cuatro estudios incluyeron sólo los resultados sociales y de actitud, y un estudio incluyó dos tipos de resultados. Sin una inspección minuciosa de los objetos de evaluación en las diferentes pruebas estandarizadas utilizadas, es difícil evaluar la profundidad intelectual de las habilidades y el conocimiento que se está evaluando.

El pensamiento crítico, el desafío intelectual y solución de problemas eran características de al menos algunas de las evaluaciones. Los cuatro estudios que analizan el impacto de liderazgo en los estudiantes tenían medidas sociales y el bienestar personal que incluían las actitudes de los estudiantes a la escuela, el autoconcepto académico, el compromiso y la participación en la educación.

La minuciosidad de esta búsqueda puede ser evaluada mediante la comparación con el número de estudios incluidos en dos revisiones recientes de la literatura sobre el impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes. Una síntesis hecha por el Instituto de Educación de Londres encontró sólo ocho estudios (Bell et al., 2003), mientras que el meta-análisis de Marzano y otros (2005) localizaron 70 estudios, 60 de los cuales eran tesis no publicadas o comunicaciones en congresos. En resumen, estos dos esfuerzos rindieron menos de una docena de publicaciones. Un meta-análisis informó en 2003 sobre los efectos directos de liderazgo en los estudiantes incluyó 15 estudios publicados (Witziers et al., 2003).

La información relevante a partir de los 27 estudios identificados se incluyó en una hoja de cálculo con los siguientes apartados: características de la muestra (jurisdicción, el tipo y el número de escuelas, los criterios de inclusión/exclusión, muestreo de personas de las escuelas, y desgaste de la muestra); la teoría del liderazgo y del liderazgo instructivo incluyendo su evaluación; los resultados de los estudiantes y las herramientas de evaluación, las variables contextuales (antecedentes de los estudiantes, el contexto de la comunidad escolar), los efectos indirectos de liderazgo (por ejemplo, en el clima de la escuela o el trabajo del profesorado); diseño y análisis de técnicas de estudio (por ejemplo, análisis de trayectoria, modelos multinivel, análisis discriminante, técnicas de regresión); y las conclusiones principales, incluyendo la magnitud de los efectos directos e indirectos del liderazgo sobre los resultados de los estudiantes. En casi todos los estudios, el diseño incluía un cierto control para efectos de fondo de estudiante, ya sea a través del uso de las puntuaciones de ganancia o covariables.

Se pudo registrar o calcular la magnitud del efecto en 22 de 27 estudios, según consta en la tabla 1. La falta de notificación de datos importantes o la imposibilidad de la conversión estadística a una estadística el tamaño del efecto (por ejemplo, cuando los resultados se informan como porcentaje de varianza explicada) representó la no inclusión de los cinco estudios restantes en el meta-análisis. Estos estudios son

considerados explícitamente en la posterior discusión de los análisis cuantitativos. Las mediciones estadísticas de la relación entre los tipos de liderazgo y resultados de los estudiantes se convirtieron a puntuaciones *z*. Se optó por este estimador del tamaño del dado que se deriva fácilmente a partir de la variedad de estadísticas empleadas en los estudios originales, incluyendo la regresión, ruta de acceso y los coeficientes de correlación, y una variedad de pruebas *t*.

Algunos de los estudios incluidos en la tabla 1 incluyen el liderazgo en un modelo más amplio de cómo las diversas variables organizacionales, culturales y/o de la comunidad influyen en los estudiantes y en el desempeño escolar (Heck, 2000; Heck y Marcoulides, 1996; Hoy, Tarter y Bliss, 1990; May y Wagemaker, 1993). En estos estudios, los datos pertinentes sobre los efectos del liderazgo directos e indirectos (por lo general los coeficientes de regresión) se extrajeron de los modelos de trayectoria y convertidos a puntuaciones *z*. La última columna de la tabla 1 informa la magnitud de los efectos del liderazgo sobre los resultados de los estudiantes en cada uno de los 22 estudios incluidos en el primer meta-análisis.

La última columna de la tabla 1 aporta datos de la magnitud de los efectos del liderazgo sobre los resultados de los estudiantes en cada uno de los 22 estudios incluidos en el primer meta-análisis. Si los autores informaron de relaciones de liderazgo en los resultados para los diferentes tipos de líderes, es mencionada para un único estudio más de una estadística del tamaño del efecto (Leithwood y Jantzi, 2000), múltiples tipos de escuela, (Heck, 1992), diferentes jurisdicciones educativas (Heck et al., 1991), o múltiples resultados (Alig-Mielcarick y Hoy, 2005; Heck, 2000; Leithwood y Jantzi, 1999, 2000; Siliņs y Mulford, 2002). Para algunos estudios se informa de un solo tamaño del efecto y para otros se reportó un efecto medio junto con el número de aportes estadísticos del tamaño del efecto. La inclusión de un tamaño medio de efecto para un único estudio indica que hemos sido capaces de calcular los tamaños del efecto independientes para los componentes de una variable de liderazgo compuesto. Estos tamaños del efecto de los componentes se utilizan en el segundo meta-análisis, en el que se calculó el impacto relativo de las diferentes dimensiones del liderazgo.

La primera pregunta de la investigación sobre el impacto relativo de liderazgo instructivo y transformacional fue respondida mediante la categorización de cada estudio de acuerdo con el marco teórico que informó a la conceptualización y medición de la dirección. Catorce estudios emplearon un marco de liderazgo educativo, doce de los cuales se han podido incluir en el meta-análisis. Seis estudios utilizaron un marco de liderazgo transformacional, cinco de los cuales se pudo incluir en el meta-análisis. Los siete estudios restantes emplearon una variedad de teorías, las cuales se mencionan en la tercera columna de la tabla 1. Cinco de esos estudios informaron las estadísticas que podrían ser incluidas en el meta-análisis. Se calculó el tamaño del efecto promedio de los estudios en cada una de las tres categorías.

Tabla 1. Los estudios individuales de los efectos del liderazgo sobre los resultados de los estudiantes

| REFERENCIA                      | ESCUELAS  | TEORÍA DEL LIDERAZGO                                | MEDIDA DEL LIDERAZGO   | QUIÉN ES EL LÍDER   | MEDIDA DE RESULTADOS DE LOS ALUMNOS   | MAGNITUD DE LOS EFECTOS  |
|---------------------------------|---|---|--|---|---|--|
| Alig-Mielcarek y Hoy, 2005; USA | Muestra representativa de 146 escuelas primarias                                  | Liderazgo instructivo                               | Estudio de las percepciones de los docentes sobre el liderazgo educativo   | Sólo el director  | Puntajes promedio de la escuela con más de 2 años de 4 <sup>o</sup> grado en la lectura y matemáticas (exámenes de dominio de Ohio) | ES para matemáticas = 0,32 para la lectura ES = 0,16   |
| Andrews y Soder, 1987; USA      | 33 escuelas primarias   | Liderazgo instructivo                               | Encuesta de 18 ítems sobre liderazgo educativo   | Sólo el director  | El aumento de más de 2 años en las puntuaciones de la curva individual equivalentes en CAT de lectura y matemáticas                 | Las ganancias en las escuelas con un fuerte liderazgo instructivo 2-3 veces mayor que con un débil liderazgo instructivo |
| *Bamburg y Andrews 1991; USA    | 10 de alto logro de manera comparable y 10 escuelas primarias de bajo rendimiento | Liderazgo instructivo                               | 19 estrategias de interacción sobre las principales evaluaciones de los docentes   | Sólo el director  | Aumento de las puntuaciones en CAT sólo en matemáticas  | La media ES de matemáticas = 1,01 (n = 19)   |
| *Brewer, 1993; USA              | Muestra nacional representativa de 1.100 escuelas secundarias                     | Liderazgo instructivo                               | Encuesta al administrador y profesor, además de la clasificación principal de la excelencia académica  | Sólo el director  | Aumento de las puntuaciones más de un período de 2 años en la prueba de habilidad verbal y cuantitativa                             | La media ES para la capacidad = 0,42 (n = 7)   |
| Cheng, 1994; Hong Kong          | Muestra de 164 escuelas primarias   | Cuatro cuadros de liderazgo de Bolman y Deal (1991) | Encuesta docente de 30 ítems que comprende cuatro marcos de liderazgo genérico y una dimensión de liderazgo educativo adicional  | Sólo el director  | Encuesta a los Estudiantes sobre el autoconcepto, actitudes hacia la escuela, los maestros y el aprendizaje                         | La media ES para los resultados afectivos = 0,27 (n = 35)  |
| *Eberts y Stone, 1986; USA      | Muestra nacional representativa de aproximadamente 300 escuelas primarias         | Liderazgo instructivo                               | Encuesta a profesor y director   | Sólo el director  | Resultados de las pruebas de pre-post en el examen de matemáticas estandarizado   | La media ES de matemáticas = 0,14 (n = 8)  |
| *Friedkin y Slater, 1994; USA   | 20 escuelas primarias de California   | Teoría de las redes sociales                        | Encuesta a profesor y a personas de la escuela (a) con la que se discuten los temas, (b) a partir de los cuales se solicitó el asesoramiento, y (c) que son amigos personales cercanos | El Director y los profesores pueden ser incluidos en la red | 4-años promedio de rendimiento escolar en matemáticas, lectura, y texto sobre la CAP ajustado por nivel socioeconómico              | La media ES para el logro combinado = 0,44 (n = 6)   |
| *Eberts y Stone, 1986; USA      | Muestra nacional representativa de aproximadamente 300 escuelas primarias         | Liderazgo instructivo                               | Encuesta a profesor y director   | Sólo el director  | Resultados de las pruebas de pre-post en el examen de matemáticas estandarizado   | La media ES de matemáticas = 0,14 (n = 8)  |
| *Friedkin y Slater, 1994; USA   | 20 escuelas primarias de California   | Teoría de las redes sociales                        | Encuesta a profesor y a personas de la escuela (a) con la que se discuten los temas, (b) a partir de los cuales se solicitó el asesoramiento, y (c) que son amigos personales cercanos | El Director y los profesores pueden ser incluidos en la red | 4-años promedio de rendimiento escolar en matemáticas, lectura, y texto sobre la CAP ajustado por nivel socioeconómico              | La media ES para el logro combinado = 0,44 (n = 6)   |

Tabla 1. Los estudios individuales de los efectos del liderazgo sobre los resultados de los estudiantes. Continuación

| REFERENCIA                            | ESCUELAS   | TEORÍA DEL LIDERAZGO   | MEDIDA DEL LIDERAZGO   | QUIÉN ES EL LÍDER   | MEDIDA DE RESULTADOS DE LOS ALUMNOS  | MAGNITUD DE LOS EFECTOS   |
|---------------------------------------|--|--|--|---------------------|--|---|
| Goldring y Pasternak, 1994; Israel    | 34 escuelas primarias  | Control y la coordinación del programa de enseñanza del director | El director asigna el tiempo para establecer las tareas, grado de influencia sobre la enseñanza, y la importancia de ciertos objetivos; informes de los profesores del grado de consenso | Sólo el director    | Calificaciones de matemáticas y lectura de 5 grado y lectura de sexto grado  | Coefficientes estandarizados discriminantes mostraron que el énfasis de las tareas de los directores en la participación de los padres (0,42) y la implementación de innovaciones (-0,51) discrimina entre las escuelas más y menos eficaces; énfasis de la meta de los directores en crecimiento personal y valores potenciales (+ ve), morales y sociales (-ve) discriminados más escuelas y menos eficaces, y de acuerdo al personal sobre las metas educativas fue fuertemente discriminador (+ ve) |
| Griffith, 2004; USA                   | 117 escuelas primarias urbanas   | Liderazgo transformacional                                       | 3 dominios del liderazgo transformacional: carisma, consideración individualizada y estimulación intelectual   | Sólo el director    | (a) análisis a nivel individual: informe del alumno de los grados logrado convertidos en GPA, (b) análisis a nivel de la escuela: resultados de exámenes estandarizados residuales | ES para los grados escolares = 0,68   |
| Griffith, 2004; USA                   | 117 escuelas primarias urbanas   | Liderazgo transformacional                                       | 3 dominios del liderazgo transformacional: carisma, consideración individualizada y estimulación intelectual   | Sólo el director    | (a) análisis a nivel individual: informe del alumno de los grados logrado convertidos en GPA, (b) análisis a nivel de la escuela: resultados de exámenes estandarizados residuales | ES para los grados escolares = 0,68   |
| Hallinger, Bickman y Davis, 1996; USA | 87 escuelas primarias de Tennessee que participan en un programa estatal     | Liderazgo instructivo  | 18 artículos sobre liderazgo educativo como parte del Cuestionario de Eficacia Escolar   | Sólo el director    | Aumento de las puntuaciones en las pruebas de lectura de tercero y sexto grado (BSFT)  | ES para la lectura = 0.22   |
| *Heck, 1992; USA                      | 23-altos logros de primaria, 17 escuelas secundarias de alto rendimiento     | Liderazgo instructivo  | Encuesta a profesores de tres dominios de liderazgo educativo  | Sólo el director    | Puntuaciones del CAP   | Escuelas primarias: la media ES para el logro = 1,1 (n = 8)<br>Escuelas secundarias: media ES para el logro = 0,42 (n = 8)  |
| Heck, 2000; USA (Hawaii)              | 122 escuelas primarias que comprenden todas las escuelas elegibles en Hawaii | Liderazgo instructivo  | Encuesta a profesores incluyendo liderazgo educativo   | No sólo el Director | Total de resultados en escala de lectura, lenguaje y matemáticas en el SAT   | ES para el logro combinado = 0,41   |

Tabla 1. Los estudios individuales de los efectos del liderazgo sobre los resultados de los estudiantes. Continuación

| REFERENCIA  | ESCUELAS   | TEORÍA DEL LIDERAZGO   | MEDIDA DEL LIDERAZGO  | QUIÉN ES EL LÍDER                                   | MEDIDA DE RESULTADOS DE LOS ALUMNOS   | MAGNITUD DE LOS EFECTOS  |
|---|--|--|---|---|---|--|
| *Heck, Larsen, y Marcoulides, 1990; USA                 | 30 escuelas primarias y secundarias que sean equivalentes y de alto y bajo logro             | Liderazgo instructivo  | Los maestros informaron sobre la frecuencia de implementación de 22 comportamientos de liderazgo instruccional  | Director o la persona designada                     | Puntuaciones de la PAC en las matemáticas y la lectura combinada (y lengua en las escuelas secundarias)   | ES para las ganancias combinadas = 0,37<br>La media de ES para logro combinado = 0,86 (n = 22)   |
| *Heck y Marcoulides, 1996; Singapore                    | Una muestra de 26 escuelas secundarias   | Liderazgo transformacional   | El liderazgo como parte de los procesos de gestión de recursos, incluyendo disponibilidad, capacidad de respuesta a los problemas de los docentes (no especificadas), y un liderazgo visionario y de colaboración | Los administradores escolares                       | Prueba nacional en una variedad de áreas curriculares   | Media ES para el logro combinado = -0,22 (n = 3)   |
| *Heck, Marcoulides y Lang, 1991; USA y Marshall Islands | EE.UU.: 32 escuelas primarias y secundarias; Islas Marshall: 3 de primaria y 1 de secundaria | Liderazgo instructivo  | Los docentes informaron sobre la frecuencia de implementación de 22 comportamientos de liderazgo instruccional  | Director o la persona designada                     | California: Los resultados de la PAC; Islas Marshall: resultados de las pruebas nacionales de lectura y matemáticas                                 | California: La media ES para el logro combinado = 0,51 (n = 22)<br>Islas Marshall: La media ES para el logro combinado = 0,33 (n = 22) |
| *Hoy, Tarter y Bliss, 1990; USA                         | 58 escuelas secundarias  | Teoría de liderazgo como parte de (a) el clima organizacional o (b) un concepto de Parsons de salud organizacional | (a) el apoyo principal y directividad (dentro OCDQRS), (b) la influencia principal, énfasis académico, consideraciones, la estructura de la iniciación, y el apoyo de los recursos                                | Sólo el director                                    | La lectura y el rendimiento en matemáticas, New Jersey HSPT   | La media ES para el logro combinado = 0,42 (n = 7)   |
| Leithwood y Jantzi, 1999; Canada                        | 94 escuelas primarias  | El liderazgo transformacional y transaccional  | Encuesta docente de 53 ítems  | Sólo el director para el liderazgo transformacional | Identificación del estudiante y la participación en la escuela medido por Participación Estudiantil y por la Encuesta de Cultura Educativa Familiar | ES para la identificación = 0,30<br>ES de participación = 0,20   |

Tabla 1. Los estudios individuales de los efectos del liderazgo sobre los resultados de los estudiantes. Continuación

| REFERENCIA                       | ESCUELAS  | TEORÍA DEL LIDERAZGO  | MEDIDA DEL LIDERAZGO  | QUIÉN ES EL LÍDER  | MEDIDA DE RESULTADOS DE LOS ALUMNOS   | MAGNITUD DE LOS EFECTOS   |
|----------------------------------|---|---|---|--|---|---|
| Leithwood y Jantzi, 2000; Canada | 110 escuelas primarias y secundarias                                | El liderazgo transformacional y transaccional   | Encuesta docente  | Liderazgo del director y profesor de evaluadas por separado  | El compromiso del estudiante con la escuela medido por la Participación Estudiantil y por la Encuesta de Cultura Educativa Familiar | Principal liderazgo transformacional: ES de participación = 0,08; ES para la identificación = 0,16<br>El liderazgo docente: ES para la participación = 0,20; ES para la identificación = - 0,08   |
| Leithwood y Jantzi, 2006; UK     | 256 escuelas primarias para la alfabetización y 258 para el cálculo | Liderazgo transformacional  | Encuesta a los docentes adaptada a la aplicación de estrategias de alfabetización y aritmética  | Distribuido a "los que ocupan puestos de responsabilidad en su escuela"  | Aumento de las puntuaciones en la etapa clave 2 de las pruebas  | Impacto de liderazgo transformacional en los resultados de los estudiantes en la alfabetización y la aritmética es "no significativamente diferente de cero."   |
| *Leitner, 1994; USA              | 27 escuelas primarias urbanas                                       | Liderazgo instructivo   | Medido por PIMRS de Hallinger   | Sólo el director   | Aumento de las puntuaciones mayores a un año para la lectura, las matemáticas y el lenguaje   | ES medios para el logro combinado = 0,02 (n = 60)   |
| Marks y Printy, 2003; USA        | 24 escuelas primarias, intermedias y secundarias                    | Liderazgo integrado que comprende un gran liderazgo transformacional y el alto liderazgo educativo compartido | Índices de cada tipo de liderazgo derivado de partidas en el maestro encuesta y codificación de las entrevistas y observaciones; medida de liderazgo instructivo que incluye grado de enfoque y en la influencia sobre la enseñanza, el currículo y la evaluación | El liderazgo transformacional en su mayoría sólo del director; medida del liderazgo instructivo combinado con la influencia del docente y del director | El logro del estudiante en tareas de matemáticas y estudios sociales marcó contra tres estándares de calidad intelectual            | ES para el logro combinado = 0,56   |
| *May y Wagemaker, 1993; NZ       | 175 escuelas primarias  | Liderazgo instructivo   | El director participa en la evaluación y el desarrollo de los maestros con respecto a la lectura  | Sólo el director   | IEA (1990) mide el rendimiento en lectura y el alcance de actividades de lectura voluntarias  | ES para la lectura = 0.12   |
| Ogawa y Hart, 1985; EE.UU.       | 124 escuelas primarias y 151 secundarias                            | El liderazgo como titular   | Cambio en la dirección escolar  | Sólo el director   | Las calificaciones de matemáticas y lectura en la prueba de los logros de la PAC en un período de 6 años                            | Las escuelas primarias: de 6% a 8% de la varianza en los logros atribuidos al director después de controlar por año y efectos de la escuela<br>Las escuelas secundarias: efecto similar para la lectura, pero más pequeña (3%) para las matemáticas |

Tabla 1. Los estudios individuales de los efectos del liderazgo sobre los resultados de los estudiantes. Continuación

| REFERENCIA                                      | ESCUELAS   | TEORÍA DEL LIDERAZGO                     | MEDIDA DEL LIDERAZGO  | QUIÉN ES EL LÍDER   | MEDIDA DE RESULTADOS DE LOS ALUMNOS  | MAGNITUD DE LOS EFECTOS   |
|---|--|--|---|---|--|---|
| Pounder, Ogawa, y Adams, 1995; USA              | 35 escuelas primarias y 25 escuelas secundarias  | Liderazgo como una cualidad organizativa | Cantidad de influencia ejercida por las personas en cuatro roles de liderazgo diferentes  | El director solamente, secretaria de la escuela, miembro del personal, y el grupo colectivo de personal | (a) SAT promedio escolar ajustado durante los tres años anteriores;<br>(b) el absentismo estudiantil                                       | Liderazgo para Directores: ES para el logro = - 0,20  |
| Silins y Mulford, 2002; Australia               | 96 escuelas secundarias  | Liderazgo transformacional               | Estudio de las percepciones de los maestros sobre el liderazgo transformacional de sus directores   | Liderazgo del director y del profesor se mide por separado  | (a) Participación de los estudiantes en la escuela,<br>(b) el compromiso del estudiante con la escuela, y<br>(c) el autoconcepto académico | ES de participación = 0,10<br>ES para el compromiso = 0,30<br>ES para autoconcepto = 0,16                           |
| Van de Grift y Houtveen, 1999; Netherlands      | 383 escuelas primarias completaron la encuesta; estudiantes evaluados de 174 escuelas primarias                                  | Liderazgo instructivo                    | Medido por encuesta profesor de liderazgo de instrucción el 15 - elemento escala Rasch  | Sólo el director  | El logro del estudiante en la prueba de 180 ítems del lenguaje, aritmética, un procesamiento de la información                             | Liderazgo educativo tiene un efecto pequeño pero significativo en los resultados del rendimiento de los estudiantes |
| *Wellisch, MacQueen, Carriere y Duck, 1978; USA | 9 escuelas exitosas y 13 escuelas primarias no exitosas basadas en el número de grados / asignaturas mostrando mejoras en un año | Liderazgo instructivo                    | Informes de los profesores acerca de los directores acerca de la instrucción, la coordinación de los programas académicos, y los comentarios sobre el rendimiento de los maestros | No sólo el Director   | Grados 3, 4, y 5 en lectura y matemáticas durante 2 años en el CAT   | ES para el logro combinado = 0,55 (n = 6)   |

Fuente: Elaboración propia.

NOTA:ç El asterisco junto a los nombres de los autores indican los estudios que contribuyeron al análisis del impacto de las dimensiones de liderazgo. BSFT = Prueba de Habilidades Básicas; CAP = Proyecto de Evaluación de California; CAT = Prueba de Aprovechamiento de California; ES = Tamaño del efecto; GPA = Promedio de calificaciones; Proficiency Test HSPT = test de desempeño de Educación Secundaria; IEA = Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo; OCDQ-RS = Cuestionario de Clima Organizativo - Rutgers secundaria; PIMRS = Escala Valorativa de la Gestión Pedagógica del Director; SAT = Test Stanford de Rendimiento . Las entradas en negrita en la columna titulada "Magnitud de los efectos" indican los estudios para los que fue posible informar la relación entre liderazgo y resultados de los estudiantes como una estadística del tamaño del efecto. (+ ve) significa que existe una relación positiva entre el principal énfasis en la meta (el crecimiento personal y el potencial) y los resultados de los estudiantes y (- ve) significa que existe una relación negativa entre el principal énfasis en el objetivo (los valores morales y sociales) y los resultados de los estudiantes

a. Un añadido de 18 ítems midió otros aspectos del liderazgo. Sólo 6 de ellos fueron descritos con suficiente detalle para ser incluidos en el análisis dimensional.

b. De las tres variables de liderazgo incluidos en este estudio, sólo uno fue descrito en detalle suficiente para contribuir al análisis dimensional.

c. A pesar de que el impacto de las cuatro funciones de liderazgo diferentes se evalúan, no todos los resultados se presentan en una manera que permite el cálculo de una estadística de tamaño de efecto

La segunda pregunta de investigación sobre el impacto de las diferentes dimensiones de liderazgo se abordó mediante el uso de prácticas de liderazgo específicos en lugar de teorías de liderazgo amplios como la unidad de análisis. Al desagregar las variables de liderazgo compuestos y calcular medidas de impacto para cada componente de liderazgo, hemos sido capaces de estimar el impacto de los diferentes tipos de prácticas de liderazgo en los resultados de los estudiantes. Doce de los 22 estudios incluidos en el primer meta-análisis contribuyeron a este segundo análisis. Esos estudios se indican con un asterisco antes de la lista de autores en la tabla 1. Los 10 estudios restantes o bien utilizan construcciones de liderazgo unitarios, o no fue posible calcular los tamaños del efecto de los componentes de las variables de liderazgo.

Se estimó un tamaño del efecto por separado para cada variable de liderazgo para los estudios en los que había datos disponibles. Por ejemplo, todos los estudios de liderazgo de instrucción de Heck y colegas (Heck, 1992; Heck et al., 1990; Heck et al., 1991) emplearon una encuesta de liderazgo educativo similar en la que los profesores informan de la frecuencia con la que su director u otros líderes escolares participan en comportamientos particulares. Fue posible calcular una estadística del tamaño del efecto por separado para cada elemento en estas encuestas. En otros estudios, donde se informó de los datos frente a las construcciones de liderazgo de los componentes en lugar de elementos reales de la encuesta, también fue posible calcular un tamaño del efecto estadístico para cada constructo componente.

Las preguntas de la encuesta de liderazgo de 199 componentes y construcciones se registran palabra por palabra en una hoja de cálculo, se leen varias veces, y se agrupan juntos para reflejar significados muy similares. Esta estrategia inductiva contrasta con el enfoque más deductivo utilizado en el estudio reportado por Witziers et al. (2003), en la que se utilizaron las categorías de instrucción de liderazgo de las PIMRS como base para la clasificación. Cinco categorías o dimensiones de la práctica del liderazgo se derivaron de los 199 elementos o construcciones de la encuesta de la lista.

Después, cada elemento de la lista se codificó contra una de las dimensiones y el tamaño del efecto medio y el error estándar para cada dimensión de liderazgo calculada, como se presenta en la tabla 2.

## 4. Resultados

Los resultados de nuestra comparación de liderazgo transformacional y liderazgo instructivo se presentan en primer lugar, seguido por el análisis del impacto de determinadas dimensiones de liderazgo.

### 4.1. *El impacto de la Transformación, Instrucción, y otros tipos de Liderazgo*

La figura 1 presenta las estimaciones del tamaño del efecto medio y los errores estándar para el impacto del liderazgo transformacional ( $ES = 0,11$ ), liderazgo instructivo ( $ES = 0,42$ ), y otros tipos de liderazgo ( $ES = 0,30$ ) en los resultados de los estudiantes.

El primer punto a destacar es la gran diferencia en el tamaño del efecto promedio entre los tres tipos de liderazgo. Esto confirma la utilidad de analizar el impacto de los tipos de liderazgo más que de liderazgo en general. El segundo punto es que las estimaciones de las medias del tamaño del efecto para el impacto del liderazgo instructivo en los resultados estudiantiles es de tres a cuatro veces mayor que la de liderazgo transformacional. De las 11 estadísticas del tamaño del efecto de liderazgo

transformacional reportados en la tabla 1, diez cayeron en el rango que nosotros interpretamos como débil para pequeño impacto (no existe un enfoque único para la interpretación de los tamaños del efecto. La convención que se usa para la interpretación de los tamaños del efecto en este artículo es la siguiente: 0,0 a 0,2 (sin efecto en efecto débil); de 0,2 a 0,4 (efecto pequeño); 0,4-0,6 (efecto moderado), más de 0,6 (gran efecto)).

El estudio restante de Griffith (2004), que examinó el liderazgo del director en 117 escuelas primarias de Estados Unidos, mostró que los directores tenían un moderado a gran efecto indirecto en los resultados de las pruebas residuales a nivel escolar a través de su influencia sobre la satisfacción del personal. Este es un hallazgo interesante dado que la otra investigación de liderazgo transformacional que indica que a pesar de que tiene un efecto sobre las actitudes del personal estos efectos no suelen seguir a través de resultados de los estudiantes. También vale la pena señalar que los efectos del liderazgo no siempre son positivos. La estimación media para el liderazgo transformacional se redujo ligeramente en los resultados de dos estudios que encontraron un débil para pequeño efecto negativo de liderazgo docente en la identificación del estudiante (Leithwood y Jantzi, 2000) y un pequeño efecto negativo de liderazgo administrador de la escuela en el logro estudiantil (Heck y Marcoulides, 1996). Hubo menos coherencia en los impactos reportados de liderazgo instructivo, aproximadamente la mitad de los 16 efectos de la tabla 1 indican efectos débiles o pequeños y 8 de moderados a grandes impactos. En general, los grandes tamaños del efecto fueron encontrados en estudios que involucraron diseños o análisis entre-grupos. Los grupos de comparación compuestos por escuelas en las que los estudiantes llevan a cabo desempeños sistemáticamente mejores o peores que las escuelas que sirvieron a los estudiantes procedentes de entornos sociales similares (Bamburg y Andrews, 1991; Heck, 1992; Heck et al., 1990; Heck et al., 1991; Wellisch, MacQueen, Carriere y Duck, 1978). En general, las comparaciones mostraron que existen diferencias sustanciales entre los líderes de las escuelas con lo demás similares de alto y de bajo rendimiento, y que esas diferencias son importantes para los resultados académicos de los estudiantes. El liderazgo en las escuelas de mayor rendimiento fue reportado por los profesores para ser, entre otras cosas, más centrado en la enseñanza y el aprendizaje, al ser un recurso didáctico más fuerte para los docentes, y para ser participantes más activos en y los líderes del aprendizaje y desarrollo de los profesores.

A pesar de la aparentemente fuerte diferencia en el impacto del liderazgo transformacional y de instrucción, se justifica una interpretación prudente. Como ya se ha indicado, existe una gama considerable de efectos para el liderazgo instructivo. Por otra parte, las medidas de resultado usadas en los estudios de liderazgo transformacional fueron predominantemente de resultados sociales, mientras que los investigadores de liderazgo instructivo tienden a concentrarse en las carreras universitarias. Dos estudios de liderazgo transformacional, sin embargo, emplearon los resultados académicos, y mostraron ampliamente impactos diferentes de liderazgo transformacional (Griffith, 2004; Heck y Marcoulides, 1996). Además, el estudio de Leithwood y Jantzi (2006) sobre el efecto de liderazgo transformacional en las ganancias de los estudiantes en la alfabetización y la aritmética en las escuelas primarias en inglés es relevante, a pesar de que no pudieron ser incluidos en el meta-análisis. Los autores llegaron a la conclusión de que el liderazgo transformacional explica muy poco la variación en las ganancias de los estudiantes en la alfabetización y la aritmética.

Los tamaños del efecto para los cinco estudios incluidos en la categoría "otros" de la teoría del liderazgo, variaron de -0,20 (Pounder, Ogawa y Adams, 1995) a 0,56 (Marks y Printy, 2003). Este último estudio es especialmente relevante como el liderazgo escolar fue evaluado sobre medidas tanto de instrucción y el liderazgo transformacional. Los autores llegaron a la conclusión de que una forma "integrada" de liderazgo, que incorpora una fuerte capacidad de desarrollo de liderazgo instructivo compartido combinado con las cualidades asociadas con el liderazgo transformacional, fue el mejor predictor de la calidad intelectual del trabajo de los estudiantes en matemáticas y estudios sociales.

Tabla 2. El impacto de las cinco dimensiones de liderazgo en los resultados de los estudiantes (n = 199)

| DIMENSIÓN DE LIDERAZGO   | SIGNIFICADO DE LA DIMENSIÓN   | TAMAÑO DE LOS EFECTOS (N) DE LOS ESTUDIOS (N) | MEDIA DE TAMAÑO DEL EFECTO | SE   |
|--|---|---|----------------------------|------|
| El establecimiento de metas y expectativas                                 | Incluye la creación, la comunicación, y el monitoreo de las metas de aprendizaje efecto, las normas y las expectativas, y la participación del personal y otros en el proceso para que haya claridad y consenso sobre las metas.  | 49 tamaños del efecto de 7 estudios           | 0,42                       | 0,07 |
| La dotación de recursos estratégicos                                       | Involucra a alinear la selección y asignación de recursos a los objetivos de enseñanza prioritaria. Incluye la provisión de 7 estudios de especialización adecuada a través de la contratación de personal.   | 11 tamaños del efecto de 7 estudios           | 0,31                       | 0,10 |
| La planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo | La participación directa en el apoyo y la evaluación de la enseñanza a través de visitas a las aulas regulares y provisión de retroalimentación formativa y sumativa a los maestros. Supervisión directa del plan de estudios a través de la coordinación de toda la escuela en todas las clases y niveles y la alineación con los objetivos de la escuela año. | 80 tamaños del efecto de 9 estudios           | 0,42                       | 0,06 |
| Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los profesores     | Liderazgo que no sólo promueve sino directamente participa con los maestros en el aprendizaje profesional formal o informal.  | 17 tamaños del efecto de 6 estudios           | 0,84                       | 0,14 |
| Asegurar un ambiente ordenado y de apoyo                                   | La protección de tiempo para la enseñanza y el aprendizaje por reducción de las presiones e interrupciones externas y el establecimiento de forma ordenada y de apoyo tanto dentro como fuera de las aulas.   | 42 tamaños del efecto de 6 estudios           | 0,27                       | 0,09 |

Fuente: Elaboración propia.

En resumen, si bien es necesario tener precaución en la interpretación de la evidencia presentada en la figura 1, se sugiere que el impacto del liderazgo instructivo en los resultados de los estudiantes es notablemente mayor que el de liderazgo transformacional. Se observa que, en general, las teorías de liderazgo abstractos proporcionan guías pobres a las prácticas específicas de liderazgo que tienen un mayor impacto sobre los resultados de los estudiantes.

En la siguiente sección, resumimos los resultados de nuestro segundo análisis que fue diseñado para comprender el impacto de un conjunto específico de prácticas de liderazgo, lo que llamamos dimensiones de liderazgo.

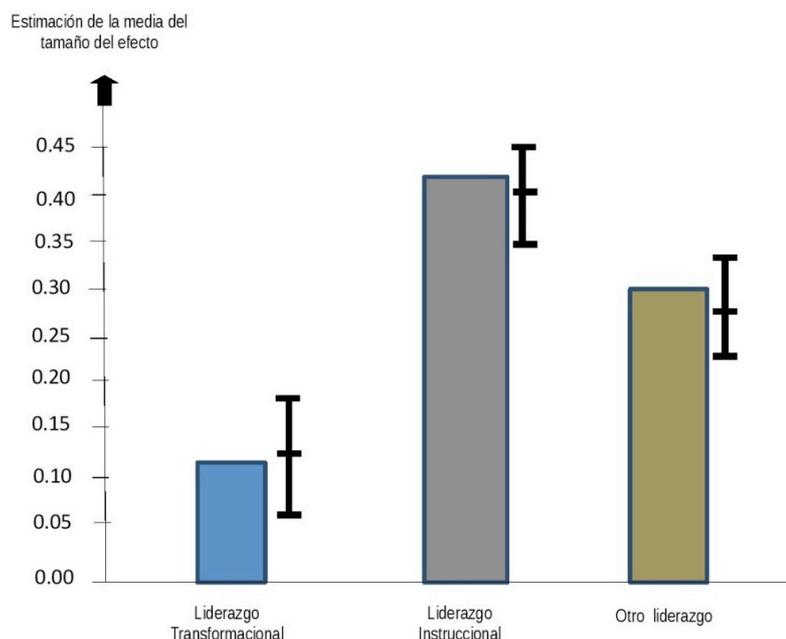


Figura 1. Media del tamaño del efecto del impacto de tiderazgo

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Las barras indican las estimaciones promedio de punto delimitadas por  $\pm 1$  de error estándar. La media del tamaño del efecto para el Impacto de Liderazgo Transformacional (13 efectos de 5 estudios), Liderazgo Instruccional (188 efectos a partir de 12 estudios), y otros enfoques de liderazgo (50 efectos a partir de 5 estudios) sobre los resultados de los estudiantes.

#### 4.2. El impacto de las dimensiones particulares de liderazgo

La tabla 2 presenta las cinco dimensiones derivadas inductivamente de liderazgo, sus definiciones, y el tamaño medio de efecto y los errores estándar asociados a cada dimensión. Es importante subrayar que estas cinco dimensiones reflejan los marcos conceptuales y de medición empleados en los doce estudios que tienen un asterisco en contra de las entradas de autor en el cuadro 1, y que las diferentes dimensiones podrían surgir de la investigación futura.

La lista de dimensiones es inusual, ya que no incluye la distinción típica entre liderazgo a través de las tareas y la organización y el liderazgo a través de las relaciones y las personas. Leithwood y otros (2004), por ejemplo, organiza su revisión de la literatura sobre "cómo influye el liderazgo sobre el aprendizaje del estudiante" en tres apartados: el establecimiento de la dirección, el desarrollo de las personas, y el rediseño de la organización. Se ha evitado la distinción entre tareas y relaciones porque las habilidades de relación están incorporadas en todas las dimensiones. En el establecimiento de objetivos, por ejemplo, el liderazgo eficaz implica no sólo la determinación del contenido objetivo (enfoque de tareas) pero hacerlo de una manera que permita que el personal entienda y se comprometa con la meta (relaciones). Lo que funciona, al parecer, es una cuidadosa integración de las consideraciones del personal con los requisitos de la tarea. Los líderes eficaces no reciben las relaciones correctas y luego hacen frente a los desafíos educativos que incorporan ambos tipos de restricciones en su resolución de problemas. El resto de esta sección se examina brevemente las pruebas pertinentes a cada una de las cinco dimensiones.

*Dimensión 1: Establecer metas y expectativas*

Siete de los 12 estudios utilizados en el análisis dimensional proporcionan evidencia de la importancia de las metas y expectativas. Veintidós indicadores de esta dimensión produjeron un tamaño del efecto promedio de 0.42 desviaciones estándar, que puede ser interpretado como moderadamente grande, y ciertamente como un efecto educativo significativo. El establecimiento de objetivos, al igual que todas las dimensiones de liderazgo discutidos aquí, tiene efectos indirectos sobre los estudiantes de enfocar y coordinar el trabajo de los profesores y, en algunos casos, los padres. Con los factores de antecedentes de los estudiantes controlados, el liderazgo hizo una diferencia para los estudiantes a través del grado de énfasis en objetivos académicos claros y de aprendizaje (Bamburg y Andrews, 1991; Brewer, 1993; Heck et al., 1991). Este efecto se observó incluso en las escuelas donde los líderes no tienen las metas académicas como máxima prioridad. Por ejemplo, en su estudio de las escuelas de la comunidad de Israel, Goldring y Pasternak (1994) encontraron que la excelencia académica no era uno de los cinco principales objetivos, ya sea en escuelas de bajo o de alto rendimiento, pero los directores de este último grupo todavía le dieron significativamente más importancia que el primero.

En las escuelas con un mayor rendimiento o aumento de las ganancias de rendimiento, el enfoque académico objetivo es a la vez una propiedad de la dirección (por ejemplo, "el director hace que el logro del estudiante objetivo superior de la escuela") y una calidad de la organización escolar (por ejemplo, "los objetivos de toda la escuela son el punto focal de enseñanza de la lectura en esta escuela"). Estos ítems que evalúan el papel de las metas, estándares y expectativas se han tomado de la Encuesta de Escuelas efectiva en Heck (2000).

Si los objetivos son a funcionar los mecanismos de coordinación influyentes, tienen que ser incorporados en las rutinas y procedimientos (Robinson, 2001) de la escuela y del aula. Influencias de liderazgo exitoso de enseñanza y aprendizaje, tanto a través de las relaciones cara a cara y de la estructuración de la forma en que los maestros hacen su trabajo (Ogawa y Bossert, 1995).

La importancia de las relaciones en esta dimensión de liderazgo es evidente a partir del hecho de que los líderes de las escuelas de mayor rendimiento tienden a dar más énfasis a la comunicación de los objetivos y las expectativas (Heck et al., 1990; Heck et al., 1991), informando a la comunidad de logros académicos y el reconocimiento de éstos (Heck et al., 1991). También hubo alguna evidencia de que el grado de consenso sobre las metas del personal de la escuela era un discriminador significativo entre las escuelas similares de alto y bajo rendimiento (Goldring y Pasternak, 1994).

El contenido de la meta es tan importante como el proceso genérico de la fijación de estas. Los estudios de liderazgo de instrucción eran más propensos que el liderazgo transformacional para incluir indicadores de liderazgo que pidieron los maestros para reportar los énfasis de los líderes en metas concretas, en lugar de la medida en que la dirección de la escuela proporciona una dirección genérica. La mayor alineación entre los indicadores de liderazgo y las variables de resultado en la investigación sobre el liderazgo instructivo se puede explicar en parte por sus fuertes efectos de liderazgo en comparación con las de liderazgo transformacional.

Algo similar ha sido hecho por Leithwood y Jantzi (2006) en su discusión sobre los resultados de la función del liderazgo transformacional en las reformas nacionales de

alfabetización y aritmética. Ellos encontraron que el grado de liderazgo transformacional, explicó la medida en que cambian los profesores, pero la magnitud de los cambios de los maestros no guardaba relación con las ganancias de rendimiento de los estudiantes, ya sea en la alfabetización o aritmética. Los presentes autores están de acuerdo con el llamado de Leithwood y Jantzi (2006) para los investigadores de liderazgo de centrarse en mayor medida en qué cambios son alentados y promovidos por los líderes, en lugar de limitarse en la medida en que promueven cambios no especificados o innovadores. Leithwood y Jantzi (2006) escribe:

*Hay un abismo significativo entre las prácticas de aula que son "cambiadas" y prácticas que en realidad conducen a un mayor aprendizaje de los alumnos; la potencia de liderazgo para aumentar el aprendizaje del estudiante depende de las prácticas específicas en el aula que los líderes estimulan, alientan y promueven. (p. 223)*

En el contexto del establecimiento de metas, esto significa que lo que los líderes e investigadores de liderazgo se deben enfocar no está en las actividades de motivación y dirección de fijación de los líderes, sino en el contenido educativo de estas actividades y su alineamiento con los resultados estudiantiles previstos.

La importancia del establecimiento de metas también se sugiere a partir de los resultados de un meta-análisis de la investigación sobre los efectos directos del liderazgo sobre los logros académicos de los estudiantes reportados por Witziers et al. (2003). Aunque el impacto global del liderazgo en los estudiantes fue insignificante, se encontró que el rol de ajuste de la dirección del líder tuvo un impacto más directo sobre los resultados de los estudiantes que cualquiera de las otras seis dimensiones de liderazgo en el que se disponía de datos.

Las otras dimensiones del liderazgo que se examinaron con tamaños del efecto asociados para lograr un impacto en el rendimiento fueron: supervisar y evaluar el plan de estudios ( $z = 0,02$ ); monitorear el progreso del estudiante ( $z = 0,07$ ); coordinación y gestión de planes de estudio ( $z = 0,02$ ), el suministro de asesoramiento y apoyo ( $z = 0,02$ ); visibilidad ( $z = 0,08$ ), la promoción de la mejora escolar y el desarrollo profesional ( $z = -0,05$ ), y orientación al logro ( $z = 0,02$ ).

#### *Dimensión 2: Obtención de recursos de manera estratégica*

La palabra "estratégico" en la descripción de esta dimensión indica que la actividad de liderazgo es acerca a asegurar que los recursos se alinean con fines de instrucción, en lugar de las habilidades de liderazgo en la obtención de recursos por sí mismos. Por lo tanto, esta medida no se debe interpretar como un indicador de la habilidad en la recaudación de fondos, escritura de la concesión o de asociación con las empresas, como las habilidades puedan ser o no ser aplicadas de manera que sirvan para los propósitos educativos esenciales.

Siete estudios proporcionaron evidencias de cómo los directores pueden influir en el logro del estudiante a través de sus decisiones sobre los recursos de personal y de enseñanza. Once indicadores de esta dimensión obtuvieron un tamaño de efecto promedio de las desviaciones estándar 0,31 lo que sugiere que este tipo de liderazgo tiene un pequeño impacto indirecto en los resultados de los estudiantes.

En un estudio que involucró a dos jurisdicciones separadas, hubo una pequeña relación entre la capacidad de los líderes instructivos para garantizar recursos y el rendimiento estudiantil en las escuelas de California, y una gran relación en una segunda muestra de las escuelas de las Islas Marshall (Heck et al., 1991). El hallazgo más fuerte para las Islas

Marshall refleja probablemente en contexto con relativamente escasos recursos de enseñanza. En un segundo estudio de 20 escuelas primarias de Estados Unidos, hubo una interesante interacción entre el control de los directores hacia los docentes seleccionados y la ambición de sus objetivos académicos (Brewer, 1993).

Para los directores con altas metas académicas, el rendimiento de los estudiantes fue mayor en las escuelas donde habían nombrado a sí mismos a un mayor porcentaje de su personal actual. Para los directores con objetivos académicos bajos, lo contrario era evidente.

Estos resultados son incompletos y se necesita saber más acerca del conocimiento y las habilidades necesarias por el liderazgo instructivo, para así vincular la contratación y la asignación de recursos a los objetivos pedagógicos específicos.

### *Dimensión 3: Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo*

A través de nueve estudios, 80 indicadores de esta dimensión mostraron que este tipo de liderazgo tiene un impacto moderado en los resultados estudiantiles ( $ES = 0,42$ ). Los líderes en las escuelas con un mayor desempeño se distinguen de sus homólogos por su implicación personal en la planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el profesorado. Cuatro sub-dimensiones interrelacionadas están implicadas en esta dimensión de liderazgo. En primer lugar, los profesores de las escuelas de mayor rendimiento informan que sus líderes están involucrados activamente en la discusión colegiada de los asuntos de instrucción, incluyendo cómo lograr impactos de instrucción en el estudiante (Heck et al., 1991).

En segundo lugar, los líderes de las escuelas de mayor rendimiento se distinguen por su supervisión activa y la coordinación del programa de instrucción. Los líderes escolares y el personal trabajan juntos para revisar y mejorar la enseñanza -una idea capturada por el liderazgo educativo compartido (Heck et al., 1990; Heck et al., 1991; Marks y Printy, 2003). En escuelas de alto rendimiento, el liderazgo estaba más directamente involucrado en la coordinación del plan de estudios a través de los niveles del año que en las escuelas de menor rendimiento. Esto incluye actividades tales como el desarrollo de progresiones de los objetivos de enseñanza para la lectura a través de los niveles del año (Heck et al., 1991).

En tercer lugar, el grado de participación del líder en observación en el aula y la retroalimentación posterior también se asoció con las escuelas de mayor rendimiento. Los docentes de esas escuelas informaron que sus líderes establecen y se adhieren a despejar las normas de rendimiento para la enseñanza (Andrews y Soder, 1987; Bamberg y Andrews, 1991) e hizo observaciones regulares de la clase que les ayudaron a mejorar su enseñanza (Bamberg y Andrews, 1991; Heck, 1992; Heck et al., 1990).

En cuarto lugar, hubo un mayor énfasis en las escuelas de mayor rendimiento en asegurar que el personal haga un seguimiento sistemático del progreso de los alumnos (Heck et al., 1990) y que los resultados de las pruebas se utilicen con el fin de mejorar el programa (Heck et al., 1991). Para un estudio en las escuelas primarias de Hawaii, el uso de datos de los logros que participan tanto el director de la escuela dirigida por el examen de los datos y la supervisión basada en el aula dirigida por el maestro de los estudiantes (Heck, 2000).

El uso por parte de los profesores de datos para evaluar el progreso del estudiante, ajustar su enseñanza, planificar su programa semanal, y dar a los estudiantes la

retroalimentación, fue un fuerte indicador de la calidad de la escuela, y el nivel de calidad de la escuela tuvo una influencia significativa en el rendimiento de los estudiantes en lectura y matemáticas.

Es importante tener en cuenta si estos hallazgos son aplicables por igual a las escuelas primarias y secundarias. Cuanto mayor sea el tamaño, las estructuras más diferenciadas y la cultura docente especializada de las escuelas secundarias, el grado de influencia del directores puede ser menor (Siskin y Little, 1995). El presente análisis proporciona algunas pruebas pertinentes a este tema. Utilizando una muestra de 23 escuelas primarias y 17 secundarias, Heck (1992) encontró que la frecuencia media de actividad de instrucción de liderazgo en las escuelas de mayor y menor rendimiento fue menor en el grupo de la escuela secundaria.

#### *Dimensión 4: Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los profesores*

Esta dimensión de liderazgo se describe como promover y participar porque es más complicado que simplemente apoyar o patrocinar el resto del personal en su aprendizaje. El líder participa en el aprendizaje como líder, estudiante, o ambos. Los contextos de este tipo de aprendizaje son tanto formales (reuniones de personal y desarrollo profesional) e informales (discusiones sobre los problemas específicos de enseñanza).

Se calcularon diecisiete tamaños del efecto de seis estudios para esta dimensión produciendo un tamaño medio de efecto de 0,84 desviaciones estándar. Este es un efecto grande y proporciona cierto apoyo empírico para las llamadas a los líderes escolares de que participen activamente con sus docentes como los "líderes aprendices" de los alumnos de su escuela. Con los factores de antecedentes de los estudiantes controlados, mientras más los profesores informan que de sus líderes de la escuela (por lo general el director) son participantes activos en el aprendizaje y desarrollo del profesorado, más altos son los resultados de los estudiantes (Andrews y Soder, 1987; Bamburg y Andrews, 1991). Los líderes en escuelas de alto rendimiento también son más propensos a ser descritos por sus profesores como participantes en la discusión personal informal sobre problemas de enseñanza y aprendizaje (Heck et al., 1990; Heck et al., 1991).

Es más probable que el director también sea visto por el personal como una fuente de asesoramiento de instrucción, lo que sugiere que son a la vez más accesibles y con más conocimientos sobre asuntos de instrucción que sus contrapartes en escuelas con calificaciones más bajas que las similares. En un estudio que utilizó una red social en lugar de la teoría del liderazgo instructivo, se pidió a los maestros que indicaran que ellos se acercan para consejos sobre su enseñanza (Friedkin y Slater, 1994).

Los directores fueron significativamente más propensos a ser nominados como fuentes de asesoramiento en las escuelas que han alcanzado altos resultados. Por el contrario, en la medida en que los profesores identificaron directores como amigos personales o como participantes en las discusiones no se relacionó significativamente con el rendimiento escolar. Los autores sugieren que los líderes que son percibidos como fuentes de asesoría educacional y la experiencia de ganar mayor respeto por parte de su personal y por lo tanto tienen una mayor influencia sobre la forma en que enseñan. Además, la posición central de los directores en las redes de comunicación de la escuela significa que sus consejos son más propensos a tener una influencia a través de la coordinación de la escuela (Friedkin y Slater, 1994).

#### *Dimensión 5: Asegurar un ambiente ordenado y de apoyo*

El liderazgo instructivo también incluye la creación de un ambiente para el personal y los estudiantes que hace posible que las metas académicas y sociales que deben alcanzarse sean importantes. En un ambiente ordenado, los profesores pueden concentrarse en la enseñanza y los estudiantes pueden concentrarse en el aprendizaje. Esta dimensión se derivó de 42 tamaños de los efectos derivados de los ocho estudios. El tamaño del efecto promedio de esos 20 indicadores fue una pequeña desviación estándar de 0,27.

Estos hallazgos sugieren que el liderazgo de las escuelas eficaces se caracteriza por el énfasis en el éxito y en el establecimiento de un entorno seguro y de apoyo a través de expectativas sociales claras y aplicadas con consistencia y códigos de disciplina (Heck et al., 1991). En un estudio que encuestó a profesores padres y estudiantes (Heck, 2000), hubo consistentes informes de la medida en que los tres grupos se sentían seguros, cómodos y cuidados. La más positiva de estas reacciones señala que cuando se controlan factores de fondo de los estudiantes es más alta es la calidad de la escuela y más altos sus niveles de logro.

El liderazgo en las escuelas de mayor rendimiento también se juzga por los profesores para ser mucho más exitoso que el liderazgo de las escuelas de peor desempeño en la protección de los maestros de las presiones indebidas por parte de los funcionarios de educación y de los padres (Heck, 1992; Heck et al, 1991). Este hallazgo fue particularmente fuerte en las muestras de las escuelas secundarias.

Un ambiente ordenado y de apoyo es también aquel en la que el conflicto personal se dirigió con rapidez y eficacia. En un estudio, la capacidad principal de identificar y resolver los conflictos, en lugar de dejar que se agraven, está fuertemente asociada con el logro del estudiante en matemáticas (Eberts y Stone, 1986). Una segunda variable, la medición de las diferencias entre el profesor y las percepciones principales de la capacidad de este último para identificar y resolver los conflictos, discriminación, incluso con más fuerza entre las escuelas de mayor y menor rendimiento.

## **5. Discusión**

El propósito de este estudio fue examinar el impacto de los tipos particulares de liderazgo en los resultados de los estudiantes. Dos análisis de los diferentes tipos de liderazgo proporcionaron esencialmente la misma respuesta: es más probable que los líderes educativos que se acercan más a la actividad principal de la enseñanza y el aprendizaje tendrán un mayor impacto positivo en los resultados de los estudiantes.

Antes de profundizar en estas conclusiones, tenemos que reconocer algunas limitaciones de este estudio. En primer lugar, sólo 27 estudios publicados estaban disponibles para el análisis y 5 de ellos no pudieron ser incluidos en el primer meta-análisis, que comparó los efectos de los tipos de instrucción, de transformación y de otro tipo de liderazgo. El segundo meta-análisis, que calcula los efectos promedio de cinco dimensiones de liderazgo distintos, se basó sólo en 12 estudios, ya que los trabajos restantes utilizaron constructos de liderazgo unitarios o no informó los datos necesarios para calcular los efectos de los componentes de sus variables de liderazgo compuestos. La segunda limitación es nuestro tratamiento de los resultados educativos. Lo ideal sería que se hubiera llevado a cabo el análisis por separado de los efectos del liderazgo en los

resultados académicos y no académicos, pero el número de estudios disponibles era demasiado pequeño para esta práctica.

Nuestros resultados de ambos efectos moderados y fuertes para las dimensiones de liderazgo particulares, contrasta con el meta-análisis reportado por Witziers y otros (2003). Witziers y sus colegas concluyeron que los nulos efectos o los efectos débiles pueden explicarse por el hecho de que, en ese momento, había pocos o ningún estudio de los efectos indirectos de la dirección sobre los resultados de los estudiantes. El tamaño de los efectos del liderazgo que reportamos son mucho más comparables con los informados por Marzano y otros (2005), pero hay que recordar que este último meta-análisis se basó principalmente en pruebas inéditas.

La comparación entre el liderazgo instructivo y el transformacional mostró que el impacto del primero es tres a cuatro veces mayor que la de los segundos. La razón es que el liderazgo transformacional se centra más en la relación entre líderes y seguidores que en la labor educativa de liderazgo de la escuela, y la calidad de estas relaciones no es predictiva de la calidad de los resultados de los estudiantes. Liderazgo educativo implica no sólo la construcción de equipos colegiales, un personal leal y coherente, y compartiendo una visión inspiradora. También implica enfocar este tipo de relaciones en algún trabajo pedagógico muy específico, y las prácticas de liderazgo que participan son mejor capturadas por las medidas de liderazgo instructivo educativo que de liderazgo transformacional.

La investigación sobre la validez de constructo de liderazgo transformacional ayuda a explicar por qué el liderazgo transformacional puede decirnos más sobre las relaciones líder-personal que sobre el impacto de los líderes en los resultados de los estudiantes. Brown y Keeping (2005) mostraron que las calificaciones subordinadas de liderazgo transformacional están fuertemente influenciadas por el grado en que les "gusta" a su líder. De hecho, cuando se controló el grado de gusto, el impacto del liderazgo transformacional en los resultados organizacionales se redujo significativamente.

Si las medidas de liderazgo transformacional están capturando el gusto de los subordinados por su líder en lugar de las prácticas de liderazgo reales, entonces los defensores del liderazgo transformacional tienen que discutir que es esta respuesta afectiva más que determinadas prácticas de liderazgo que une el liderazgo al resultados de los estudiantes. Dada la complejidad técnica de añadir valor a los resultados de los estudiantes, esta explicación de la influencia de liderazgo parece menos plausible que otra, como el liderazgo instructivo, que especifica las prácticas de liderazgo que crean las condiciones para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Es importante señalar, sin embargo, que los investigadores educativos sobre el liderazgo transformacional están modificando cada vez más los instrumentos de evaluación genéricos originales para incluir elementos educativos más explícitos (por ejemplo, Leithwood y Jantzi, 2006). En el ámbito de la evaluación de liderazgo, por lo tanto, si no en el nivel de la teoría de liderazgo, hay una creciente convergencia entre la investigación y el liderazgo transformacional de instrucción en la educación. Hay por lo menos un estudio empírico que ha evaluado el liderazgo contra ambos marcos. En su estudio de 24 escuelas primarias, intermedias y secundarias de EE.UU, Marks y Printy (2003) evaluaron tanto el liderazgo transformacional principal y el grado de liderazgo educativo compartido y combinado de los dos en una medida de "liderazgo integral" (tabla 1). El logro estudiantil fue mayor en aquellas escuelas con mayor liderazgo integrado. Sus análisis de impacto del liderazgo en la calidad pedagógico y en los

resultados de los estudiantes emplean la combinación de la medida del liderazgo integrado y por lo que no se pueden sacar conclusiones acerca de la contribución relativa de cada uno. Sin embargo, sí sugieren que el liderazgo transformacional es una condición necesaria pero no suficiente para el liderazgo educativo compartido.

Claramente, los tipos de habilidades de motivación, colaboración, e interpersonales que se enfatizan en la investigación sobre el liderazgo transformacional son esenciales para la capacidad de los líderes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. La cuestión crítica es si uno tiene la teoría de liderazgo transformacional para estudiar y desarrollar este aspecto del liderazgo. En nuestra opinión, uno no lo hace. Como se señaló anteriormente, en las medidas de liderazgo de instrucción se están integrando cada vez más un enfoque interpersonal y trabajo en sus indicadores. Las cinco dimensiones de liderazgo derivados de la investigación publicada incluyen prácticas de liderazgo que requieren la integración de las consideraciones de la tarea y de relación.

Nuestros hallazgos sobre el impacto relativo de las cinco dimensiones de liderazgo proporcionan una guía más detallada, lo que lo hace el análisis previo, sobre los tipos de liderazgo que marcan la diferencia en los resultados de los estudiantes. Este liderazgo implica el ejercicio determinado de objetivos claros, que puedan ser entendidos como atractivos para quienes los persiguen. El establecimiento de objetivos es una herramienta poderosa de liderazgo en la búsqueda de la mejora de resultados de los estudiantes, porque señala a los funcionarios que a pesar de que todo es importante, algunas de las actividades y los resultados son más importantes que otros. Sin metas claras, el esfuerzo personal y las iniciativas pueden disiparse en múltiples agendas y prioridades en conflicto, el cual, con el tiempo, puede producir agotamiento, cinismo y falta de compromiso.

Porque mucho más sucede en las escuelas que la búsqueda de metas explícitas, incluso la mayoría de los líderes centrados en las metas necesitarán manejar con destreza las distracciones constantes que amenazan con socavar sus mejores intenciones. Tales distracciones, en la forma de nuevas iniciativas políticas, las crisis de la escuela, pide la revisión meta o el abandono, y la necesidad de mantener las rutinas escolares que no están directamente relacionadas con los objetivos, todos amenazan con socavar la búsqueda de las meta. Un enfoque objetivo compartido permite a los líderes y al personal reconocer que están siendo distraídos y decidir conscientemente qué hacer al respecto. Sin ese enfoque, no hay distracción de reconocer, las rutinas y las crisis llegan a dominar el trabajo de los líderes.

La claridad en torno a objetivos educativos hace que la dotación de recursos estratégica sea posible. Aunque esta dimensión de liderazgo tuvo un pequeño impacto en los resultados de los estudiantes, la búsqueda de recursos es una de las condiciones necesarias para el logro de metas. Los líderes en las escuelas, donde los estudiantes realizan por encima de los niveles esperados se informaron por su personal para que los recursos didácticos apropiados y disponibles para ellos mismos sean fuentes de asesoramiento sobre los problemas de enseñanza. Hay una conexión obvia entre la selección y asignación de recursos y el conocimiento de los líderes del plan de estudios, las progresiones del plan de estudios y la pedagogía.

La dimensión 3, "la planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el plan de estudios," se encuentra en el corazón del liderazgo educativo. En las grandes escuelas secundarias, gran parte de este liderazgo se llevaría a cabo por especialistas en la materia, tales como jefes de departamento y los líderes del plan de estudios. Los líderes

en las escuelas, donde los estudiantes realizan por encima de los niveles esperados eran más propensos a estar involucrados con su personal en la planificación del plan de estudios, visitando las aulas, y la revisión de la evidencia sobre el aprendizaje del estudiante. El personal dio la bienvenida a la participación de los líderes en la evaluación de los docentes y de observación en el aula, ya que dio lugar a una retroalimentación útil.

La dimensión de liderazgo que está más fuertemente asociada con los resultados positivos de los estudiantes es el de promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los profesores. Debido a que el programa para el aprendizaje profesional de los docentes es interminable, la fijación de objetivos debe jugar un papel importante en la determinación de la agenda de aprendizaje del profesorado. Participación de líderes en el aprendizaje docente les proporciona un conocimiento profundo de las condiciones necesarias para que el personal pueda realizar y sostener los cambios necesarios para mejorar los resultados. Es la responsabilidad de los dirigentes en todos los niveles del sistema crear esas condiciones.

El liderazgo que garantiza un ambiente ordenado y de apoyo hace posible que el personal enseñe y que los estudiantes aprendan. Protección de las horas de enseñanza de la interrupción administrativa y estudiantes es un aspecto crítico de esta dimensión. Otra es la creación de ambientes de clase y un área de recreo en la que tanto el personal como los estudiantes se sienten respetados y atendidos personalmente.

Nuestra conclusión acerca de la importancia del poder de la participación directa del líder en la enseñanza y aprendizaje de los docentes no debe interpretarse en el sentido de que el liderazgo de cada escuela debe tener una mayor participación en este tipo de liderazgo que en otros asuntos como asegurar un ambiente ordenado y de apoyo. Escuelas en diferentes etapas de desarrollo necesitarán diferentes énfasis de liderazgo. Para algunas escuelas, un enfoque en el orden, la seguridad y el civismo puede ser un paso previo imprescindible antes de que los líderes puedan dar más atención al plan de estudios y al aprendizaje profesional de los docentes. La naturaleza de la sección transversal de la evidencia directa de la que estas dimensiones se han derivado los medios que cuya importancia relativa en diferentes etapas de la escuela o el desarrollo departamental no fueron capturados por nuestro análisis. Sin embargo, es probable que los hallazgos no signifiquen que el liderazgo de la escuela tenga repercusiones más positivas en el rendimiento estudiantil y el bienestar cuando es capaz de concentrarse en la calidad del aprendizaje, la enseñanza y aprendizaje de los docentes.

Aproximadamente la mitad de los estudios que se describen en la tabla 1 miden el liderazgo de algo más que el director. Estas medidas capturaron la frecuencia de las distintas prácticas de liderazgo, independientemente de que determinadas funciones de liderazgo estaban involucradas. Nuestros hallazgos no deben interpretarse, por tanto, en el sentido de ninguna dimensión. Tal interpretación sería reforzar el enfoque heroico muy problemático a la escuela de liderazgo-un enfoque que tiene, entre otras cosas, desalentado a muchos profesores sobre asumir papeles más altos de liderazgo (Copland, 2003). La implicación más defendible de nuestros hallazgos es que lo que importa es la frecuencia de las diversas prácticas de liderazgo de instrucción en lugar de la medida en la que se llevan a cabo por un papel de liderazgo en particular.

Por último, hacemos algunas observaciones acerca de la contribución de la teoría del liderazgo y la investigación para el conocimiento de cómo hacer más grandes las diferencias positivas de los resultados de los estudiantes. En primer lugar, el hecho de que haya menos de 30 estudios publicados en Inglés que han examinado los vínculos

entre el liderazgo y resultados de los estudiantes indica cuán desconectada está la investigación de liderazgo del negocio principal de la enseñanza y el aprendizaje (Robinson, 2006). El acoplamiento débil del liderazgo escolar y enseñanza en el aula, comentado por Cuban, Elmore y otros, tiene su paralelo en la academia por la separación de la investigación y los investigadores más el liderazgo de la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje, y por la popularidad de las teorías de liderazgo que tienen poco contenidos educativos (Cuban, 1988; Elmore, 2004). Afortunadamente, la brecha entre los dos campos se empieza a disminuir por un resurgimiento del interés en el liderazgo educativo que pone más atención a los conocimientos y habilidades que los líderes necesitan para apoyar el aprendizaje de los docentes acerca de cómo elevar el rendimiento al tiempo que reduce la disparidad (Prestine y Nelson, 2005; Stein y Nelson, 2003; Stein y Spillane, 2005).

En segundo lugar, parece claro que si vamos a aprender más acerca de cómo el liderazgo apoya a los docentes para mejorar los resultados de los estudiantes, tenemos que medir cómo los líderes tratan de influir en las prácticas de enseñanza que importan. La fuente de nuestros indicadores de liderazgo debe ser nuestro conocimiento de cómo los profesores diferencian a los estudiantes en lugar de varias teorías de las relaciones líder-seguidor. El último punto de referencia ha generado mucha más rentabilidad en términos de nuestro conocimiento del impacto de los líderes en el personal y en los estudiantes.

En tercer lugar, a pesar de que las cinco dimensiones de liderazgo aquí presentadas son muy prometedoras, todavía se expresan a un nivel de abstracción que no explica completamente los procesos responsables de sus efectos particulares. A menos que se identifiquen y entienden estos procesos, los responsables políticos y los profesionales tendrán dificultades para crear las condiciones necesarias para lograr los efectos deseados. Tomar la dimensión con los más fuertes efectos en el liderazgo de la formación profesional de los docentes y el desarrollo (Dimensión 4). Un mayor liderazgo de este tipo podría ser contraproducente si se hace sin referencia a la evidencia acerca de las cualidades específicas y a los procesos de desarrollo profesional docente que producen efectos en los alumnos de los profesores participantes (Timperley y Alton-Lee, 2008). Del mismo modo, el aumento de la evaluación de la enseñanza (Dimensión 3) podría ser contraproducente si se hace sin entender cómo ciertos tipos de listas de observación de las estrategias de enseñanza supuestamente "eficaces" pueden ser contraproducentes para la evaluación de la capacidad de respuesta de los docentes a los estudiantes la comprensión (Nelson y Sassi, 2005).

En resumen, la aplicación reflexiva de las dimensiones requiere un entendimiento de las cualidades particulares que son responsables de su impacto. Los recursos necesarios para discriminar estas cualidades particulares se encuentran típicamente en la investigación empírica o teórica en la tarea en cuestión, en lugar de que en la literatura general de liderazgo. Por ejemplo, las explicaciones teóricas del poder de la fijación de metas se encuentran en una rica literatura de investigación sobre la fijación de objetivos (Latham y Locke, 2006). Explicaciones de las condiciones en que las comunidades profesionales de los profesores logran o no un impacto en los estudiantes de los maestros participantes, se encuentran en las evaluaciones del desarrollo profesional de los docentes y no en la literatura sobre liderazgo. En definitiva, porque la práctica del liderazgo es una tarea incrustada, la teoría del liderazgo y la investigación no ofrece una mayor rentabilidad para los resultados del estudiante, a menos que estén más

estrechamente integrados con la investigación sobre las tareas de liderazgo específicas identificadas por los meta-análisis. En el lado positivo, un programa de investigación y evaluación del liderazgo que refleje con mayor precisión estos resultados es probable para demostrar impactos aún mayores en los resultados de los estudiantes que los encontrados en nuestro propio meta-análisis.

## Referencias

- Alig-Mielcarek, J.M. y Hoy, W.K. (2005). Instructional leadership: Its nature, meaning, and influence. In C.G. Miskel y W.K. Hoy (Eds.), *Educational leadership and reform* (pp. 29-52). Greenwich, CT: Information Age.
- Andrews, R. y Soder, R. (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational Leadership*, 44(6), 9-11.
- Bamburg, J.D. y Andrews, R.L. (1991). School goals, principals, and achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 2, 175-191.
- Bass, B.M. y Avolio, B.J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bell, L., Bolam, R. y Cubillo, L. (2003). *A systematic review of the impact of school headteachers and principals on student outcomes*. Londres: EPPI-Centre.
- Bolman, L. y Deal, T.E. (1991). *Reframing organizations*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Bossert, S.T., Dwyer, D.C., Rowan, B. y Lee, G.V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64.
- Brewer, D.J. (1993). Principals and student outcomes: Evidence from U.S. high schools. *Economics of Education Review*, 12(4), 281-292.
- Brown, D.J. y Keeping, L.M. (2005). Elaborating the construct of transformational leadership: The role of affect. *The Leadership Quarterly*, 16(2), 245-272.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. Nueva York: Harper y Row.
- Cheng, Y.C. (1994). Principal's leadership as a critical factor for school performance: Evidence from multi-levels of primary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3), 299-317.
- Copland, M.A. (2003). Leadership of inquiry: Building and sustaining capacity for school improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25, 375-395.
- Cuban, L. (1988). The managerial imperative and the practice of leadership in schools. The sustainability of comprehensive school reform models in changing district and state contexts. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 121-153.
- Eberts, R.W. y Stone, J.A. (1986). Student achievement in public schools: Do principals make a difference? *Economics of Education Review*, 7(3), 291-299.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15-24.
- Elmore, R.F. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. Londres: Sage.
- Friedkin, N.E. y Slater, M.R. (1994). School leadership and performance: A social network approach. *Sociology of Education*, 67(2), 139-157.
- Glass, G.V. McGaw, B. y Smith, M.L. (1981). *Meta-analysis in social research*. Londres: Sage.

- Goldring, E.B. y Pasternak, R. (1994). Principals coordinating strategies and school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 5, 237-251.
- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 333-356.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239.
- Hallinger, P., Bickman, L. y Davis, K. (1996). School context, principal leadership, and student reading achievement. *The Elementary School Journal*, 96(5), 527-549.
- Hallinger, P. y Heck, R.H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9, 157-191.
- Hallinger, P. y Murphy, J. (1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-248.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). *Sustainable leadership for sustainable change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Heck, R.H. (1992). Principals' instructional leadership and school performance: Implications for policy development. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 21-34.
- Heck, R.H. (2000). Examining the impact of school quality on school outcomes and improvement: A value-added approach. *Educational Administration Quarterly*, 36(4), 513-552.
- Heck, R.H., Larsen, T.J. y Marcoulides, G.A. (1990). Instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly*, 26(2), 94-125.
- Heck, R.H. y Marcoulides, G.A. (1996). School culture and performance: Testing the invariance of an organizational model. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(1), 76-95.
- Heck, R.H., Marcoulides, G.A. y Lang, P. (1991). Principal instructional leadership and school achievement: The application of discriminant techniques. *School Effectiveness and School Improvement*, 2(2), 115-135.
- Hedges, L. y Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. Nueva York: Academic Press.
- Hoy, W.K., Tarter, C.J. y Bliss, J.R. (1990). Organizational climate, school health, and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 260-279.
- Latham, G.P. y Locke, E.A. (2006). Enhancing the benefits and overcoming the pitfalls of goal setting. *Organizational Dynamics*, 35(4), 332-340.

## Efectos del liderazgo escolar transformacional en el rendimiento de los estudiantes

### Transformational school leadership effects on student achievement

Jinping Sun\*  
Kenneth Leithwood

Universidad de Alabama, Tuscaloosa, Alabama, USA

Este estudio, basado en la síntesis de una investigación inédita sobre liderazgo transformacional en la escuela (LTE) realizada en los últimos catorce años, aborda la naturaleza del LTE y sus efectos sobre el logro de los estudiantes empleando métodos de revisión que incluyen un meta-análisis estándar y técnicas de recuento. Los resultados muestran un amplio espectro de prácticas de LTE que han sido medidas en investigaciones previas, sugieren que el LTE tiene un pequeño pero significativo efecto en el logro de los estudiantes y que algunas prácticas de LTE son explicaciones poderosas de estos efectos. También se ha demostrado que un número importante de variables hacen de moderadores y mediadores de los efectos del LTE sobre los estudiantes.

**Descriptor:** Liderazgo transformacional, Logro de los estudiantes, Meta-análisis.

Based on a synthesis of unpublished transformational school leadership (TSL) research completed during the last 14 years, this study inquired into the nature of TSL and its effects on student achievement using review methods including standard meta-analysis and vote-counting techniques. Results identify a wider range of TSL practices than typically has been measured in previous TSL research. Results also suggest that TSL has small but significant effects on student achievement, some TSL practices are especially powerful explanations of these effects, and a large handful of variables both moderate and mediate TSL effects on students.

**Keywords:** Transformational school leadership, Student achievement, Meta-analysis.

*Este artículo ha sido publicado originariamente en inglés por la revista Leadership and Policy en 2012, volumen 11, número 4. Traducido por Miguel Stuardo Concha.*

---

\*Contacto: [jsuni@bamaed.ua.edu](mailto:jsuni@bamaed.ua.edu)

## **Introducción**

Mejorar el logro de los estudiantes ha sido el foco de las autoridades de muchas administraciones y el foco también de académicos que abordan el liderazgo escolar, quienes han hecho esfuerzos importantes para desarrollar aproximaciones al liderazgo que son eficaces en conseguir este propósito (por ejemplo, Heck y Hallinger, 2010; Witziers, Bosker y Krüger, 2003). Entre el puñado de modelos y aproximaciones sobre liderazgo que atraen la mayor atención, dominan los modelos de liderazgo instructivo y liderazgo transformacional. Sin embargo, la evidencia empírica de los efectos recogidos por ambas aproximaciones es todavía bastante limitada y la vasta mayoría de la evidencia publicada sobre los efectos del liderazgo transformacional ha sido recopilada en contextos no escolares. Este vacío en la evidencia publicada en contexto escolar ha llevado en ocasiones a afirmaciones sobre el valor limitado de esta aproximación para tales contextos (por ejemplo, Robinson, Lloyd y Lloyd, 2008), lo cual es al menos desconcertante y es un llamado para más indagaciones como las reportadas en este artículo. En específico, esta revisión investigó la naturaleza del liderazgo transformacional en la escuela (LTE), su impacto sobre el logro de los estudiantes, cuánto aquél impacto difiere a través de los contextos (por ejemplo, en el nivel escuela) y el grado en que las características del método de investigación (por ejemplo, la forma de medir el liderazgo) influyen los resultados.

### **1. Concepciones sobre liderazgo transformacional**

El concepto de liderazgo transformacional en la obra fundamental de Burns (1978) considera como propósitos del liderazgo la motivación de los seguidores hacia el trabajo en metas trascendentales en lugar del propio interés inmediato y también la motivación hacia el logro y la autorrealización en lugar de limitarse a la seguridad y la protección. Esta focalización en los estados emocionales de los seguidores, desde el principio alineó las aproximaciones transformacionales del liderazgo con el concepto, bastante anterior, de "carisma" de Weber (1947). Según Weber, los líderes carismáticos usan su considerable atractivo emocional para dirigir sus seguidores, idealmente en nombre del bien mayor ("carismáticos sociales"), pero también en ocasiones hacia sus propios intereses ("carismáticos personalistas"; Conger, 1999). Muchas revisiones contemporáneas del liderazgo transformacional incluyen al menos una dimensión relacionada con alguna forma de carisma. Propiciado por el trabajo fundamental de Burns, las tres décadas pasadas han sido testigos del desarrollo substancial de la teoría e investigación sobre liderazgo transformacional, siendo la obra llevada a cabo por Bass y sus colaboradores la más desarrollada (por ejemplo, Bass, 1985; Bass y Avolio, 1993). Se trata de una "teoría de dos factores", con prácticas de liderazgo transformacional y transaccional concebidas como dos extremos de un continuo. La mayoría de los líderes participan en prácticas en ambos extremos del continuo, pero la evidencia ha sugerido que las prácticas transformacionales aumentan más los efectos que el liderazgo transaccional por sí solo. Bass (2002) lo explicó: "Muchos estudios factoriales en la década de 1990 encontraron variaciones en el producto de los factores, pero básicamente los factores transformacionales de influencia idealizada (el carisma) y de motivación inspiradora, estimulación intelectual y consideración individual se mantuvieron" (p. 380). Las prácticas de liderazgo transaccional de este modelo incluyeron recompensas contingentes, gestión activa por excepción, gestión pasiva por excepción y liderazgo *laissez-faire*.

Algunos ejemplos de otros esfuerzos sustantivos para impulsar la teoría de liderazgo transformacional son:

- Benis y Nanus (1985) se focalizan en estrategias de comportamiento del líder (por ejemplo, comunicación, desarrollo de confianza, empoderamiento), rasgos (por ejemplo, confianza, orientación hacia el empoderamiento, visión) y cultura organizacional.
- Kouses y Posner (1995) enfatizan conductas específicas de comportamiento del líder (por ejemplo, desafío de procesos, inspiración, activación de otros a actuar).
- Jaques y sus colegas (Jaques y Clement, 1991) se interesan en la capacidad cognitiva del líder y la relación entre capacidad cognitiva y sistema o factores organizativos.
- Kotter y Heskett (1992) develan especialmente cómo los líderes construyen y cambian las culturas organizacionales.
- Conger y Kanungo (1988) se focalizan en las conductas carismáticas de liderazgo (por ejemplo, visión, superación del status quo) y sus características (por ejemplo, sensibilidad al contexto y necesidades de los seguidores, voluntad para tomar riesgos).
- El concepto de liderazgo visionario de Sashkin (1990) identifica conductas de liderazgo (por ejemplo, comunicación, construcción de confianza, afecto y atención, empoderarse) y características (por ejemplo, autoeficacia, empoderamiento).

Otro ejemplo de desarrollo de teoría transformacional, más distanciado del origen vinculado al carisma que de Bass y sus asociados, fue propuesto por Tichy y Devanna (1990) en el contexto de las corporaciones norteamericanas. Sus reflexiones sobre la pérdida de supremacía de Norteamérica en la estructura económica mundial en las décadas de 1970 y 1980 dirigieron su investigación sobre la competencia entre compañías a descubrir que "la clave para la competitividad global será la capacidad general de las instituciones para transformarse continuamente" (Tichy y Devanna, 1990:4). Estos académicos se focalizaron en el proceso de transformación de la organización en sí misma y sobre cómo los líderes llevan a cabo estos procesos de cambio. La transformación organizacional, desde su punto de vista, podría "llevarse a cabo en tres actos dramáticos". Este drama de tres actos incluye reconocer la necesidad de un cambio (Acto I), crear una nueva visión (Acto II) y la institucionalización del cambio (Acto III).

Desarrollado hace décadas por varios grupos de investigadores, las diversas versiones del liderazgo transformacional en contextos educativos (LTE), especialmente el modelo de Leithwood y sus colegas (Leithwood, Aitken y Jantzi, 2006), incorpora elementos del liderazgo instructivo y el liderazgo gerencial (ver, por ejemplo, *Managing the Instructional Program dimension of transformational leadership* en Leithwood et al., 2006), encuentra sus raíces en fundamentos morales (ver Bass, 1997; Bass y Steidlmeier, 1998 para una argumentación más detallada) y puede ser también participativo (ver Bass, 1997 para más detalles). En otras palabras, el desarrollo del LTE ha tenido como objetivo absorber e integrar varios de los otros modelos de liderazgo, una meta considerada valiosa por una serie de académicos (por ejemplo, Antonakis, Cianciolo y

Sternberg, 2004; Hunt, 1999). La inclusión de estas nuevas dimensiones dentro del modelo de liderazgo transformacional lo hace un modelo más comprensivo en diferentes contextos. Especialmente, en contextos educativos, la inclusión de las dimensiones de gestión instructiva hace al LTE más relevante para las escuelas. De hecho, marcos híbridos o integradores (por ejemplo, Marks y Printy, 2003) son actualmente mirados como la dirección más prometedora para la nueva investigación sobre liderazgo.

## **2. Revisiones previas de la investigación sobre liderazgo transformacional**

Esta sección resume los resultados de cuatro revisiones previas sobre liderazgo transformacional llevadas a cabo en contextos educativos y brevemente se alude a cinco revisiones en contextos no educativos.

### ***2.1. Revisión de la investigación en contexto escolar***

#### *2.1.1. Leithwood, Tomlinson y Genge (1996)*

Leithwood, Tomlinson y Genge (1996) revisaron 34 estudios empíricos que empleaban métodos cualitativos, cuantitativos y mixtos llevados a cabo en centros de primaria y secundaria. Las fuentes de esta revisión, que cubría investigaciones publicadas y trabajos no publicados, fueron en su mayoría sobre el liderazgo de directores de centros, pero también sobre roles de liderazgo a nivel distrital incluyendo superintendentes y otro personal del distrito. Esta revisión resumió los efectos del liderazgo transformacional en trece tipos de resultados, incluyendo los resultados de los estudiantes. Sin embargo, a causa del uso del método de recuento, los resultados no proveen una evaluación de la robustez de las afirmaciones y de la fuerza o magnitud de las relaciones.

#### *2.1.2. Leithwood y Jantzi (2005)*

En una revisión de seguimiento, Leithwood y Jantzi (2005) examinaron estudios publicados entre 1996 y 2005, incluyendo 26 de tipo cuantitativo, uno de tipo mixto y cinco estudios cualitativos (32 en total). El método de recuento fue usado para resumir los resultados. Entre otros asuntos, esta revisión clarifica cómo se mide actualmente la naturaleza del liderazgo transformacional en la escuela e identifica 41 variables mediadoras, incluidas las características de quienes trabajan con los líderes (por ejemplo, satisfacción laboral, compromiso del profesorado), características de los estudiantes (por ejemplo, rendimiento previo), estructuras organizativas (por ejemplo, participación en la toma de decisiones) y condiciones organizativas (por ejemplo, cultura escolar, calidad pedagógica).

Dos tipos de resultados de los estudiantes fueron conceptualizados como variables dependientes en esta revisión. Los efectos de liderazgo transformacional sobre el logro académico fueron "variados pero tendientes hacia un valor positivo" con una cantidad limitada de evidencia prometedora (p. 23). También "la evidencia de los efectos del liderazgo transformacional sobre el compromiso de los estudiantes en la escuela, aunque todavía modesta en cantidad, fue uniformemente positiva" (p. 24).

#### *2.1.3. Leithwood y Sun (2009)*

Una tercera revisión llevada a cabo por Leithwood y Sun (2009) entregó una síntesis comprensiva de la investigación no publicada que examinó los efectos de prácticas de liderazgo transformacional sobre cuatro grupos de resultados (emociones y creencias de los docentes, prácticas docentes, condiciones escolares y logros de los estudiantes). Basado en una muestra de trabajos sobre liderazgo transformacional en educación completados entre 1996 y 2004, este estudio identificó 13 grupos de prácticas de liderazgo transformacional relacionadas y medidas por seis instrumentos y modelos de LTE.

Diecinueve estudios proveen evidencia sobre efectos del LTE sobre cinco diferentes tipos de resultados de los estudiantes (logro, asistencia, tasas de admisión a la universidad, tasas de deserción y graduación). En esta revisión, la evidencia sobre los efectos del LTE fue escasa. Sin embargo, esta evidencia sugiere que las investigaciones en cuyos diseños se incorporó la medida de variables moderadoras y mediadoras junto al uso de sofisticados modelos estadísticos, tienen una mayor probabilidad de contribuir a la comprensión sobre como el LTE influye en el logro de los estudiantes.

En resumen estas tres revisiones contribuyen al desarrollo del LTE y sintetizan los efectos del LTE considerando una amplia selección de resultados en el nivel escolar, de profesorado y de estudiantes. Sin embargo, la robustez de las conclusiones de estas revisiones está limitada por el método de recuento empleado.

#### 2.1.4. *Chin (2007)*

Chin (2007) realiza un meta-análisis de los resultados obtenidos de 28 estudios no publicados llevados a cabo en Estados Unidos y Taiwan. Estos resultados abordan la relación general entre el LTE y tres mediciones los resultados escolares. Esto indicaron que el LTE tiene un positivo e importante efecto sobre el logro de los estudiantes (media del efecto = .49). Se encontró que el nivel escolar y la ubicación geográfica (EE.UU. frente a Taiwan) fueron moderadores significativos del efecto del LTE y la correlación entre el LTE y las tres variables de resultados fue significativamente mayor en EE.UU. que en las investigaciones en Taiwan. Los resultados de este estudio son de alcance limitado por el tamaño de la muestra, por considerar solo estudios que usaron solo un concepto y medida de LTE (por ejemplo, el Cuestionario de Liderazgo Multifactorial (MLQ) de Bass), por su interés en el efecto general por sí solo y por su focalización sobre los efectos directos en el aprendizaje de los estudiantes.

Hay cinco revisiones sobre liderazgo transformacional realizadas en su mayoría en contextos no educativos (por ejemplo, Dumdum, Lowe y Avolio, 2002; Jugde y Piccolo, 2004; Lowe, Kroek, y Sivasubramaniam, 1996). Comparadas con las revisiones realizadas por Leithwood y sus colegas, estas revisiones son mucho más focalizadas y menos generalizables, pero proveen afirmaciones estadísticamente más robustas debido al uso de métodos meta-análisis. Esta revisión sugiere efectos positivos del liderazgo transformacional sobre una amplia variedad de resultados organizativos.

En síntesis, las limitaciones de la mayoría de revisiones previas sobre LTE son relativas al tamaño pequeño de las muestras y al uso del método de recuento. También algunas de estas revisiones tienen el "sesgo de publicación" debido a que si una investigación muestra resultados significativos tiene mayor probabilidad de ser publicada. Estas limitaciones han informado el diseño de este estudio, una investigación sistemática de la naturaleza y los efectos de las conductas del liderazgo transformacional sobre el aprendizaje de los estudiantes. Además el estudio reporta la magnitud de estas relaciones, explica los resultados contradictorios, testea la robustez de las afirmaciones

realizadas en revisiones previas y aborda otras limitaciones asociadas con las revisiones anteriores.

En específico, este estudio apunta a identificar el rango completo de prácticas de LTE actualmente usadas en investigaciones previas y estimar los efectos directos del LTE como un todo, y también cada uno de los grupos de prácticas de LTE consideradas separadamente, sobre el logro de los estudiantes. La revisión también estima el impacto indirecto del LTE a través del examen de influencia de un amplio grupo de variables, incluyendo aquellas que actúan como mediadoras o moderadoras del efecto del LTE sobre el logro de los estudiantes.

### 3. Metodología

#### 3.1. Diseño de la investigación

Hay un amplio consenso entre los investigadores sobre liderazgo sobre la idea de que la mayor parte de la influencia del liderazgo escolar sobre los estudiantes es indirecta. Por ejemplo, Hallinger y Heck (1996:24) argumentan que:

*Aunque es teóricamente posible que los directores ejerzan alguna influencia que afecte directamente el logro de los estudiantes, la vinculación entre el liderazgo del director y el logro de los estudiantes (medido por medio de los resultados del centro) está inextricablemente ligado a las acciones de otros en el centro.*

Para analizar la contribución a (la asociación con) el logro de los estudiantes, se agrupó la magnitud los efectos reportados por los estudios originales incluidos en nuestra revisión según el criterio de si en aquellos estudios se examinó efectos directos o indirectos. Los estudios que utilizaron diseños para efectos directos examinaron la relación entre LTE y logro de los estudiantes únicamente, mientras los diseños para efectos indirectos también incluyeron variables mediadoras o variables moderadoras.

Para examinar los efectos indirectos, los estudios originales y la magnitud de sus efectos se clasificaron en tres categorías de análisis:

- Estudios que incorporaron variables moderadoras.
- Estudios que incorporaron variables mediadoras.
- Estudios que incorporaron ambos tipos de variables.

Esta clasificación está basada en una revisión previa (Leithwood y Sun, 2009), la cual reveló este patrón tras revisar la investigación empírica en esta área. Para los propósitos de esta investigación, siguiendo a Warner (2008), las variables moderadoras y mediadoras fueron definidas de la siguiente manera:

Una variable mediadora  $X_2$  es una variable interviniente; si  $X_1$  es causa de  $X_2$ , la cual a su vez da lugar a  $Y$ , entonces  $X_2$  es mediador. En otras palabras,  $X_1$  podría influir en  $Y$  a través de su efecto sobre  $X_2$ .

Se dice que una variable moderadora  $X_2$  modera la relación entre  $X_1$  e  $Y$  si la pendiente para predecir  $Y$  desde  $X_1$  difiere significativamente a través de los grupos que se forman por los valores observados en la variable de control  $X_2$ . En este caso, se puede decir también que  $X_1$  y  $X_2$  muestran una interacción como predictores de  $Y$ .

Se necesita hacer una aclaración sobre las variables moderadoras. En este estudio, los "moderadores" pueden ser de dos tipos. Uno es el tipo de variables moderadoras examinadas y/o controladas en los estudios originales de esta revisión, como se definen

arriba. El segundo tipo es la clase de variables moderadoras involucradas en el meta-análisis. En el meta-análisis, las variables moderadoras son características de los estudios de muestreo que moderan los efectos examinados y reportados por los estudios originales incluidos en el meta-análisis. Estas variables moderadoras corresponden a dos áreas generales: información contextual relacionada con el espacio dónde las investigaciones fueron realizadas, tales como nivel escolar, tipo de centro y características metodológicas del diseño de la investigación, tales como variables medidas. Como las diferencias potenciales en los efectos del liderazgo son representadas por valores, los efectos medidos podrían estar vinculados a estos factores contextuales o metodológicos. En nuestro estudio, estos factores fueron llamados "moderadores", en cuanto ellos moderan los efectos del LTE sobre las variables de resultados examinadas.

Este estudio examinó los efectos moderadores de tres variables, nivel de centro, tipo de centro y medida de liderazgo, usando un meta-análisis estándar. La elección de estos moderadores se fundamentó en estudios previos como los revisados en la sección anterior, pero también ha sido determinada por los datos disponibles para esta investigación. Esto se ilustrará en detalle en la sección de resultados. Se debe tener en cuenta que en este estudio la noción de "variables moderadoras" podría referirse a diferentes tipos de variables si se usa en diferentes contextos. Aunque se refieren diferentes tipos de variables moderadoras en esta investigación, conceptualmente son lo mismo, variables que moderan las relaciones de interés. Estas pueden ser las características de los sujetos o de los contextos involucrados y controlados en los estudios originales o pueden ser características examinadas en los estudios cuando sus resultados originales se revisan y se meta-analizan.

### ***3.2. Técnicas de análisis***

Los métodos empleados en esta revisión incluyen el meta-análisis, complementado por el recuento y revisiones narrativas cuando no fue posible aplicar meta-análisis. Asumimos que el método narrativo y el método de recuento no necesitan mayor explicación y nos limitamos a dar cuenta aquí de nuestras técnicas de meta-análisis. Técnicas estándar de meta-análisis fueron usadas para analizar la magnitud de distribución y varianzas de los efectos, tanto para los efectos calculados, para testear las diferencias de los efectos causadas por factores metodológicos o contextuales y también para identificar las prácticas efectivas de liderazgo que influyen el logro de los estudiantes. Los impactos indirectos fueron estimados usando métodos meta-analíticos con el objetivo de calcular la magnitud del efecto del LTE cuando se controlan otras variables que contribuyen al logro de los estudiantes. Tanto el método de recuento como el método narrativo fueron usados para una mejor comprensión de los efectos indirectos del LTE sobre el logro.

Comparado con la revisión cualitativa tradicional, los procedimientos meta-analíticos muestran el panorama de un campo de investigación (Rosenthal y Dimatteo, 2001); los procedimientos no solo resumen resultados sino que también clasifican y resumen características de las investigaciones tales como variables metodológicas, procedimentales y teóricas (Strube y Hartmann, 1983). Las revisiones meta-analíticas mantienen la significación estadística en perspectiva, minimizan el desperdicio de datos, se integran con el resumen de los datos, permiten preguntas de investigación focalizadas y encontrar las variables moderadoras (Rosenthal y Dimatteo, 2001). Otras aseveraciones sobre las ventajas del meta-análisis incluyen la construcción de teoría y la detección de interacciones estadísticas (Cook y Leviton, 1980), el testeo de la veracidad de las hipótesis que no han sido testeadas en estudios únicos, la "construcción" de variables, el testeo de sus relaciones con los resultados investigados y la predicción de

resultados mediante el uso de procedimientos estadísticos tales como regresiones analíticas (Strube y Hartmann, 1983).

La designación "meta-análisis" se refiere comúnmente a una síntesis cuantitativa de resultados empíricos. No obstante, sigue existiendo considerable variación entre los académicos en aspectos de selección y muestreo, combinación de datos, en el cálculo de los efectos y en la exploración de moderadores y mediadores que expliquen los efectos de interés. Por ejemplo, para Rosenthal, el término "meta-análisis" se refiere al uso de técnicas estadísticas para combinar o comparar la magnitud de los efectos o los niveles de probabilidad entre dos o más investigaciones. Glass (1976), sin embargo, enfatiza el uso de métodos objetivos para encontrar investigaciones para una revisión, para calcular la magnitud de los efectos (no solo la significación estadística) y el uso de técnicas estadísticas para relacionar las características de las investigaciones con sus resultados.

Respecto al cálculo de las medias de los coeficientes de correlación  $r$ , Shadish y Haddock (1994) han argumentado que pocos estadísticos defenderían el uso de correlaciones sin transformar a menos que el tamaño de la muestra sea muy grande, debido a que los errores estándar, los intervalos de confianza y las pruebas de homogeneidad pueden ser muy diferentes. Hunter y Schmidt (1990) han argumentado que la conversión  $z$  promedio está positivamente sesgada, por ende ellos han optado por la combinación de correlaciones sin transformar a  $z$ . A pesar de estas diferencias, una comprensión común de los mayores componentes y las etapas involucradas en la realización del meta-análisis incluye:

- Búsqueda exhaustiva de literatura relevante y la selección basado en un criterio apropiado de un conjunto de estudios para ser analizados.
- Codificación sistemática de las características de los estudios, magnitud de los efectos y estadísticas relativas.
- El cálculo de la media de los efectos.
- La realización de análisis de homogeneidad y heterogeneidad de los efectos y el testeo de la distribución de las varianzas y los moderadores.

Este estudio sigue las siguientes etapas. Se ha escogido el coeficiente de correlación de Pearson  $r$  como base para calcular la magnitud del efecto, que significa la correlación entre LTE y las condiciones del centro. Otras estadísticas reportadas por los estudios originales, tales como  $t$  o  $F$ , resultados de la Prueba- $T$  o ANOVA, fueron convertidos a la magnitud del efecto  $r$  usando la formulación aportada por Lipsey y Wilson (2001). Las medias ponderadas (Lipsey y Wilson, 2001) fueron calculadas para reducir el error muestral. Las transformaciones  $z$  de Fisher fueron realizadas para ajustar el tamaño de la muestra. La muestra de escuelas conseguida fue usada como dato del tamaño muestral para cada estudio.

Para ejecutar los cálculos de meta-correlaciones se usaron los macros para SPSS escritos por Wilson (Lipsey y Wilson, 2001; Wilson, 2009). Se emplearon tanto los modelos de efectos ajustados (MEA) y modelos de efectos mixtos (MEM) como modelos de efectos aleatorios (MEAL). Se aplicaron tres métodos para estimar efectos ajustados (llamados método de los momentos para efectos aleatorios, método información completa y método de probabilidad máxima de información limitada). Se reportaron los hallazgos de los mejores modelos y también los resultados obtenidos a partir del método de probabilidad

máxima, debido a que los resultados son muy parecidos y el intervalo de confianza obtenido por este método es frecuentemente más preciso que los otros dos.

### **3.3. Fuentes de la evidencia y características de los datos**

La evidencia para este estudio fue proveída a partir de 79 tesis doctorales no publicadas obtenidas desde la base de datos en línea más grande, *Proquest Dissertation y Theses* (ver anexo 1). En esta base de datos se buscó todas las tesis doctorales sobre liderazgo transformacional en educación finalizadas entre 1996 y 2008. Un total de 200 tesis fueron identificadas inicialmente. Para ser incluida en el conjunto de esta revisión, una tesis tiene que:

- Reportar datos cuantitativos.
- Investigar la relación entre liderazgo transformacional y al menos un resultado a nivel de centro, profesorado o estudiantes.
- Usar al menos uno de los siguientes análisis estadísticos: correlación, regresión, ANOVA, SEM, prueba-T, y HLM.
- Cumplir con un tamaño mínimo de la muestra; por ejemplo, unos pocos estudios inicialmente identificados fueron omitidos luego de un análisis más profundo porque solo aplicaban encuestas y estudios de caso en una o dos escuelas y otros estudios fueron eliminados porque solo consiguieron respuestas de unos pocos participantes en cada escuela seleccionada.

Nuestra elección por revisar investigaciones no publicadas fue una respuesta a cuatro asuntos no adecuadamente tratados por revisiones previas de LTE: disminuir el sesgo de publicación, reducir la mezcla de estudios de diferentes calidades, explorar en investigaciones ignoradas y maximizar la inclusión de la investigación. Sobre el sesgo de publicación, Slavin (1995) ha apuntado que "un problema constante en toda investigación de síntesis es el sesgo de publicación, también conocido como *problema del archivador* (del inglés: *file-drawer problem*) (p. 9). Las investigaciones publicadas están sesgadas a favor de resultados significativos debido a que los hallazgos no significativos son raramente publicados incluso cuando estos son repeticiones de estudios previos (Kraemer y Andrews, 1982); en consecuencia, esto conduce a resultados meta-analíticos sesgados. Rosenthal (1979) ha argumentado que "las revistas están llenas con un 5% de estudios que muestran errores de Tipo I mientras que el fondo del cajón del laboratorio está lleno con un 95% de los estudios que muestran resultados no significativos ( $p > .05$ )" (p. 638).

Un segundo desafío se refiere a que la síntesis de las investigaciones varía ampliamente en términos de calidad metodológica (Lipsey y Wilson, 2001), ya que los resultados del meta-análisis pueden ser imposibles de interpretar debido a que los resultados generados de estudios "pobrementemente" diseñados son incluidos junto a los resultados de "buenas" investigaciones. Sin embargo, Slavin ha argumentado que la publicación en revistas no es un indicador confiable de calidad metodológica. "En ocasiones puede ser más fácil colocar un estudio pobremente diseñado en una revista de poca calidad que hacer que supere la evaluación de un tribunal" (1995:14). El conjunto de tesis no publicadas se caracteriza por una calidad metodológica bastante estándar y defendible como resultado del paso por los tribunales de tesis. Ciertamente, incluso dentro de la población total de tesis, la cuestión de la calidad metodológica todavía existe (algunas son "buenas" tesis,

mientras otras no lo son). Abordamos esta cuestión más adelante, como parte de la descripción de los criterios de inclusión.

Un tercer tema abordado a través de nuestros métodos fue la falta de atención a fuentes significativas de conocimiento encontrada en las tesis, la cual afecta la forma de indagación sobre cualquier hipótesis dada y ocurre en una proporción importante de toda la población de investigaciones. Los resultados de algunas de estas tesis podrían haberse publicado en revistas posteriores y otras no. Algunas podrían haberse presentado en conferencias y los hallazgos de otras podrían estar incluidos en capítulos de libros o en informes. Por lo tanto, el conjunto de tesis no publicadas, considerado como la fuente original desde la cual surgen varios tipos de literatura posterior, maximiza la integración de literatura usada en el análisis. Las tesis no publicadas son una fuente de datos ampliamente ignoradas por revisiones previas sobre los efectos del liderazgo transformacional.

Setenta y nueve estudios que reunían el criterio de inclusión fueron seleccionados para esta investigación. Estos fueron llevados a cabo inicialmente en Norte América, pero también en Inglaterra, Hong Kong, Korea, Filipinas y Tanzania. La mayoría fueron llevados a cabo en un conjunto de escuelas públicas rurales, urbanas y suburbanas. Estas investigaciones se ejecutaron en muestras de centros de educación primaria, secundaria intermedia y secundaria superior o muestras mixtas de centros.

#### ***3.4. Prácticas de Liderazgo Transformacional Escolar***

Los seis modelos o enfoques diferentes al LTE, patentes en la literatura revisada, incluyen un conjunto de prácticas que se superponen. Las seis aproximaciones incluyen:

- El modelo de dos factores de Bass y Avolio (1995, 2000) (liderazgo transformacional y liderazgo transaccional conceptualizado como dos extremos de una aproximación al liderazgo basada en teorías dramáticamente diferentes de la motivación humana) con el Cuestionario Multifactor de Liderazgo (CML) como sus instrumentos primarios de medida.
- El modelo de liderazgo transformacional de Leithwood, Aitken y Jantzi (2001) medido empleando la encuesta llamada Naturaleza del Liderazgo Escolar (NLE).
- El modelo de Kouzes y Posner (1995) medido con el Inventario de Prácticas de Liderazgo (IPL).
- El visionario modelo de liderazgo de Sashkin (1990) medido con el Cuestionario de Conductas de Liderazgo (CCL).
- Un modelo desarrollado por Chong-Hee No (1994, en Ham, 1999) y medido con Cuestionario de Liderazgo Transformacional de Directores.
- Un modelo de liderazgo transformacional medido y desarrollado por Wiley (1998).

Estos seis modelos incluyen un total de 33 prácticas específicas de liderazgo, las cuales se redujeron a 11, eliminando las que se redactaban de manera diferente pero que eran sustantivamente similares (ver tabla 1), prácticas que se describen a continuación:

**Desarrollo de una visión compartida y construcción de metas consensuadas.** Incluidas en varias conceptualizaciones relativas al desarrollo de una visión compartida y la construcción de metas consensuadas, se incluye la identificación, desarrollo y

articulación de una visión compartida que sea atractiva y estimulante para el equipo; alcanzar metas consensuadas entre el equipo; motivar al equipo con metas desafiantes pero alcanzables; comunicar optimismo sobre las metas futuras; como dar al equipo un sentido general del propósito de su trabajo y monitorizar y referir a las metas de la escuela cuando el equipo está tomando decisiones.

Tabla 1. Prácticas de Liderazgo Transformacional Escolar

| DIMENSIONES DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL ESCOLAR                       | FRECUENCIA DE ANÁLISIS |
|--|------------------------|
| Desarrollo de una visión compartida y construcción de metas consensuadas | 94                     |
| Provisión de estímulo intelectual  | 93                     |
| Provisión de apoyo individualizado                                       | 87                     |
| Modelización del comportamiento  | 83                     |
| Mantenimiento de expectativas de alto rendimiento                        | 47                     |
| Provisión de recompensas contingentes                                    | 43                     |
| Gestión por excepción  | 28                     |
| Construcción de estructuras colaborativas                                | 27                     |
| Fortalecimiento de la cultura del centro                                 | 19                     |
| Involucrar a las comunidades   | 2                      |
| Mejoramiento del programa instructivo                                    | 0                      |

Fuente: Elaboración propia.

**Provisión de estímulo intelectual.** Los incluidos en la conceptualización de esta práctica son líderes que desafían los supuestos del personal; estimulan y motivan su creatividad; y proporcionan información al equipo para ayudarles a evaluar sus prácticas, refinarlas y llevar a cabo sus tareas más efectivamente.

**Provisión de apoyo individualizado.** Esta práctica incluye a los líderes que escuchan y atienden individualmente las opiniones y necesidades, que actúan como mentores o entrenadores de los miembros del equipo, que les tratan como individuos con capacidades y necesidades únicas y apoyan su desarrollo profesional.

**Modelización del comportamiento.** Este grupo de prácticas conlleva líderes que "predican con el ejemplo", que proveen un rol modelo de conducta ética; aquellos que inculcan orgullo, respeto y confianza dentro del equipo; simbolizan el éxito; y demuestran una voluntad de cambiar sus propias prácticas como resultado de nuevos conocimientos.

**Mantenimiento de expectativas de alto rendimiento.** Esta práctica incluye a líderes que demuestran a través de su conducta que ellos esperan un alto nivel de profesionalismo del equipo, mantienen altas expectativas para los estudiantes y esperan que los miembros del equipo sean innovadores efectivos.

**Provisión de recompensas contingentes.** Los líderes que efectúan esta práctica recompensan a sus seguidores por completar el trabajo acordado.

**Gestión por excepción.** Los líderes monitorizan el trabajo de sus adeptos pero intervienen únicamente cuando las acciones de los adeptos se desvían de la norma o de las expectativas del líder.

**Construcción de estructuras colaborativas.** Esta práctica conlleva que los líderes aseguren que el equipo tiene un adecuado involucramiento en las decisiones sobre los programas y la instrucción, estableciendo condiciones de trabajo que faciliten la

colaboración en planificación y crecimiento profesional y que distribuyan el liderazgo entre los miembros del equipo.

**Fortalecimiento de la cultura del centro.** Los líderes que realizan esta práctica promueven una atmósfera de cuidado y confianza en el equipo, construyen una cultura de colaboración que refleja la visión del centro y fomentan una colaboración continua en la implementación del programa.

**Involucrar a las comunidades.** Conceptualizada e incluida solo en el modelo de LTE de Leithwood, en esta práctica los líderes demuestran sensibilidad para comunicar aspiraciones y solicitudes, para considerar en el centro las características y valores de la comunidad y para promover que los padres y tutores se involucren en la educación de sus hijos e hijas.

**Mejoramiento del programa instructivo.** Esta práctica, conceptualizada tanto en el modelo de LTE de Leithwood y en el modelo de Willet, incluye planificar y supervisar la instrucción, proveer apoyo instruccional, monitorizar y regular con frecuencia el progreso del centro y contener a los miembros del distrito o las iniciativas estatales que distraen al centro de sus prioridades. La inclusión de este grupo de prácticas es un aporte significativo a los modelos de liderazgo transformacional desarrollados en contextos no escolares (como el modelo de Bass) y refleja muchas de las prácticas asociadas a los modelos de "liderazgo instructivo". Todavía, sin embargo, hay poca evidencia empírica de sus efectos en el logro de los estudiantes.

Como muestra la tabla 1, las prácticas de liderazgo más examinadas por los 79 estudios son desarrollo de una visión compartida y construcción de metas consensuadas (94 análisis) y provisión de estímulo intelectual (93 análisis). Le siguen provisión de apoyo individualizado (87 análisis) y modelización del comportamiento (83 análisis). La práctica de LTE examinada con menos frecuencia, aunque es un componente muy importante del liderazgo de los administradores de centros, fue el mejoramiento del programa instructivo. La investigación de Wiley (1998) incluyó la atención al desarrollo instructivo y fue conceptualizada como una de los tres componentes claves del liderazgo transformacional, pero el impacto de esta dimensión del liderazgo no fue examinado.

#### **4. Los efectos del LTE sobre el logro de los estudiantes**

Noventa y tres análisis implicados en treinta y un estudios examinaron los efectos de LTE sobre el logro de los estudiantes, medido de diversas maneras. La tabla 2 resume la naturaleza de estos estudios y sus resultados. Excepto como se indica en la última columna de la derecha, las variables de logro de los estudiantes usadas por los estudios fueron medidas por índices de desempeño académico, usualmente pruebas académicas de logro de nivel estatal en uno más materias que incluyen matemáticas, lectura, ciencia, escritura, lenguaje artes y ciencias sociales. Un estudio (Wiley, 1998) usó los puntajes de la base de datos del Estudio Nacional y Longitudinal de Educación de 1988 (NELS:88). La mayoría de las investigaciones emplearon como variables dependientes el promedio de puntajes de logro anuales de los estudiantes, mientras unos pocos emplearon el crecimiento o ganancia del logro.

Tabla 2. El efecto directo e indirecto del LTE sobre el logro de los estudiantes

| ESTUDIOS           | N   | EFFECT DIREC        | EFFECT INDIR                   | VARIABLES MEDIADORAS                               | VARIABLES MODERADORAS  | EFFECTO TOTAL SOBRE QUÉ LOGROS DE LOS ESTUDIANTES                 |
|--------------------|-----|---------------------|--------------------------------|--|--|---|
| Hedges (1998)      | 21  | .10 Mixto<br>T-test |                                |  |  | Asistencia + logro de estudiante                                  |
| Fisher (2003)      | 34  | N. S. Reg.          |                                |  |  |   |
| Le Clear (2005)    | 12  | N. S., Reg.         |                                |  |  | Estudiantes con discapacidades                                    |
| Kiper (2007)       | 7   | .48 Mixto           |                                |  |  |   |
| Bonaros (2006)     | 21  | .80 (+), Reg.       |                                |  |  | Puntajes de los informes de<br>rendición de cuentas de la escuela |
| Di Vincenzo (2008) | 212 | -.02                |                                |  |  |   |
| Truitt (2002)      | 6   | .68                 |                                |  |  | Mejora académica de los<br>estudiantes                            |
| Dickerson (2003)   | 158 | .02 ANOVA           |                                |  |  |   |
| Holloway (2006)    | 10  | N.S. MANOVA         |                                |  |  |   |
| Ross (1998)        | 150 | -.11                | N. S. Reg.                     | Eficacia profesorado<br>Empoderamiento profesorado |  | Reg R total = .16   |
| Floyd (1999)       | 69  | .20                 | N.S. Reg.                      | Misión compartida de la escuela                    |  | Crecimiento del desempeño   |
| Gepford (1996)     | 45  |                     | -.01, ANOVA                    |  | Bajo SES   |   |
| Konkle (2007)      | 19  |                     | .11                            |  | Bajo SES   |   |
| Gulbin (2008)      | 112 |                     | .02                            |  | Bajo SES   |   |
| Layton (2003)      | 125 | .03<br>ANOVA        | .08 Alto SES<br>.04 Bajo SES   |  | SES  |   |
| Philbin (1997)     | 42  | .06<br>ANOVA        | Mixto, ANOVA<br>.19 (+)<br>.08 |  | Alto SES y habilidad cognitiva<br>Bajo SES y habilidad cognitiva |   |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. El efecto directo e indirecto del LTE sobre el logro de los estudiantes. Continuación

| ESTUDIOS           | N   | EFFECT DIREC | EFFECTÍNDIR  | VARIABLES MEDIADORAS | VARIABLES MODERADORAS   | EFFECTO TOTAL SOBRE QUÉ LOGROS DE LOS ESTUDIANTES  |
|--------------------|-----|--------------|--|----------------------|---|--|
| Hoernemann (1998)  | 131 | .01          | ANOVA<br>.03<br>.02  |                      | Alto SES y habilidad cognitiva<br>Bajo SES y habilidad cognitiva                  |  |
| Verona (2001)      | 57  |              | Mixto  |                      | Tipo de escuelas  | Tasa de aprobación   |
| Gunigundo (1998)   | 36  | .03          | N. S.  |                      | Educación del prof.<br>Antecedentes de la población de est.<br>Bajo SES           |  |
| Bannon (2000)      | 29  | .18 (+)      | N. S. Reg.   |                      | Ratio profe/est.<br>SES   | Diversidad étnica<br>Matrícula de est.   |
| Niedermeyer (2003) | 37  |              | Mixto, Reg.<br>Alto logro.<br>Bajo SES -<br>.22;<br>Bajo logro.<br>Bajo SES<br>.55** |                      | Rendimiento previo<br>Bajo SES  |  |
| Stobaugh (2003)    | 40  | .29          | N. S. Reg.   |                      | SES (+)<br>Género del direc.  | Fuero laboral direc. Reg. Total $R = .75 (+)$  |
| Prater (2004)      | 131 |              | Mixto.<br>Reg.   |                      | Género (mix)<br>Experiencia total<br>Experiencia en construcción<br>Educación (+) | Matricula<br>SES (mix)<br>Tipo de comunidad<br>Liderazgo gestor<br>Liderazgo Instructivo |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. El efecto directo e indirecto del LTE sobre el logro de los estudiantes. Cotinuación

| ESTUDIOS            | N        | EFFECT DIREC | EFFECT INDIR                                     | VARIABLES MEDIADORAS   | VARIABLES MODERADORAS   | EFFECTO TOTAL SOBRE QUÉ LOGROS DE LOS ESTUDIANTES  | ESTUDIOS   |
|---------------------|----------|--------------|--|--|---|--|--|
| Daniels (2005)      |          | N.S. ANOVA   | Mixtos   |  | SES (+)<br>Racial composition (+)<br>Género del prof.<br>Edad del prof.<br>Experiencia del prof.<br>Tiempo de trabajo del profes. con el direc. | Tiempo del prof. en la escuela<br>Género del direc. (a)<br>Edad del direc. (a)<br>Experiencia admon. del direc. (a)<br>Tiempo del direc. en la escuela<br>Educación del direc. |  |
| Odegaard (2008)     | 41<br>31 | .11<br>-.21  | N.S., Reg.                                       |  | Matrícula (+)<br>SES  | Asistencia (+)   | Reg. Total $R = .61 (+)$<br>Mejora en el logro de los est. |
| Freeland (2006)     | 11       | .02          | Mixto, Reg.                                      |  | SES<br>Tamaño de la escuela<br>Configuración de la escuela  |  | Reg. $R = .03$<br>Reg. $R = .46 (+)$<br>Reg. $R = .47 (+)$ |
| Wiley (1998)        | 214      |              | Mixto, HLM                                       | Comunidad profesional  | SES<br>Minoría  | Logros previos   |  |
| J. Nicholson (2003) | 31       | .03          | N.S.<br>Reg                                      | Satisfacción laboral del prof.                                     | SES (+)   |  | Reg. Total $R = .62 (+)$                                   |
| M. Nicholson (2003) | 146      | .12          | Mixto<br>Reg. y SEM                              | Eficacia colectiva del prof.                                       | SES (+)<br>Logros previos (+)   |  |  |
| Witmer (2005)       | 70       | N.S., SEM    | Pequeño efecto (SEM indirect total + $r = .13$ ) | Compromiso del profesorado<br>Efectividad escolar (pequeño efecto) | Educación de los padres (+)<br>SES<br>% Estudiantes de inglés   |  |  |
| Solomon (2007)      | 138      | .15          | Mixto<br>parcial $r = .21$<br>$R^2$ cambio = .01 | Compromiso prof. .24 (+)<br>Eficacia colectiva prof. .39 (+)       | SES .73 (+)   |  | Reg. Total $R = .79 (+)$                                   |

Fuente: Elaboración propia.

Entre los 31 estudios, 24 examinaron los efectos directos del LTE sobre el logro de los estudiantes. De estos estudios, 23 tomaron en cuenta otros factores que interactúan o moderan la influencia del LTE sobre los estudiantes (es decir, examinaron el "efecto indirecto" del TSL sobre el logro de los estudiantes).

Los estudios que emplearon un diseño para efectos indirectos, evaluaron la combinación de los efectos del logro junto a moderadores, mediadores o ambos. Entre los 23 estudios que emplearon diseño para efectos indirectos:

- Dos estudios incorporaron variables mediadoras, ambos reportaron efectos no significativos sobre el logro de los estudiantes.
- Quince estudios incorporaron variables moderadoras; seis de estos estudios reportaron resultados mixtos, mientras nueva reportaron resultados no significativos.
- Cinco estudios incorporaron variables mediadoras y moderadoras. De estos, dos reportaron resultados mixtos, dos reportaron resultados no significativos y uno reportó pequeños efectos significativos.

Estos resultados muestran que los estudios que usan diseños para medir efectos directos usualmente fallan en detectar efectos significativos del LTE sobre el logro de los estudiantes. Sin embargo, estudios que incorporaran variables mediadoras y moderadoras con mayor frecuencia encuentran resultados significativos. Efectos directos e indirectos del LTE sobre el logro de los estudiantes fueron examinados separadamente mediante el uso de técnicas de revisión narrativa y de meta-análisis.

#### ***4.1. Efectos directos del LTE sobre el logro de los estudiantes***

##### *4.1.1. Resultados del recuento*

Veinticuatro estudios comprobaron los efectos directos de LTE sobre el logro de los estudiantes (la mayoría también examinó efectos indirectos). Entre estos estudios:

- Tres reportaron resultados mixtos.
- Dos reportaron efectos positivos significativos.
- Diecinueve reportaron efectos no significativos.

##### *4.1.2. Resultados del meta-análisis*

Entre los 24 estudios que examinaron el efecto directo del LTE sobre el logro de los estudiantes, de los cuales 20 informaron coeficientes de correlación o nos permitieron calcular la magnitud de los efectos en forma de coeficientes de correlación. Los resultados muestran que LTE ha tenido un pequeño pero significativo efecto positivo directo sobre el logro de los estudiantes; el peso de la media ponderada  $r$  fue .09. La tabla 3 muestra los resultados generales del análisis descriptivo y de homogeneidad de los efectos del LTE sobre el logro de los estudiantes basado en un modelo de efectos fijos (MEA). El valor  $Q$  resultante de 34.48 con 19 grados de libertad es significativo ( $p = .02$ ). La varianza en esta muestra de los tamaños del efecto es demostrablemente mayor de lo que cabría esperar por solo un error de muestreo. Por lo tanto, la hipótesis de la homogeneidad a  $\alpha = .05$  fue rechazada.

Cuando el Total  $Q$  es significativo basado en un modelo de efectos fijos, un modelo de efectos aleatorios (MEAL) se recomienda (Wilson, 2009). La tabla 4 muestra los resultados obtenidos a partir de un modelo de efectos aleatorios. La media ponderada  $r$

es .12, lo que indica que el efecto de LTE en el rendimiento estudiantil es pequeño, pero positivo. Pero el valor  $Q$  resultante de 23,86 con 19 grados de libertad no es significativo ( $p = 0.20$ ). Esto sugiere que la variabilidad en la población de efectos (las diferencias únicas de cultura escolar en el grupo de población real, del cual la muestra de este estudio fue un fragmento) más el error muestral suficientemente explican las varianzas excesiva de los efectos en la muestra.

Tabla 3. Impactos del LTE en el rendimiento de los estudiantes: descripciones de la distribución del efecto basado en MEA

| EFEECTO GENERAL | N DE ES | MEDIA PONDERADA R | ERROR ESTÁNDAR PARA Z <sub>a</sub> | LÍMITE INFERIOR R | LÍMITE SUPERIOR R | Q      | DF | P   |
|-----------------|---------|-------------------|------------------------------------|-------------------|-------------------|--------|----|-----|
| Modelo Ajustado | 45      | .309              | .03                                | .04               | .14               | 34.48* | 19 | .02 |

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Intervalo de confianza al 95%

Tabla 4. Impactos del LTE en el rendimiento de los estudiantes: descripciones de la distribución del efecto basado en MEA

| EFEECTO GENERAL  | N DE ES | MEDIA PONDERADA R | ERROR ESTÁNDAR PARA Z <sub>a</sub> | LÍMITE INFERIOR R | LÍMITE SUPERIOR R | Q     | DF | P   |
|------------------|---------|-------------------|------------------------------------|-------------------|-------------------|-------|----|-----|
| Modelo Aleatorio | 45      | .12               | .04                                | .04               | .20               | 23.86 | 19 | .20 |

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Intervalo de confianza al 95%

Es posible que los efectos significativos positivos fueran en gran parte debido a unos estudios que relataron efectos de TSL excepcionalmente grandes sobre el logro de los estudiantes. Se realizó por separado un meta-análisis con los dos valores atípicos detectados por los diagramas de caja excluidos de la distribución. La media ponderada  $r$  fue todavía significativa ( $p = .01$ ) a .07. El valor  $Q$  de 10.86 con 15 grados de libertad fue también no significativo ( $p = .76$ ) mostrando homogeneidad en los restantes efectos. Estos resultados demuestran que los efectos del LTE sobre el logro de los estudiantes fue significativo y positivo, pero pequeño. Análisis separados de impacto del LTE sobre el logro en lectura (.15) y matemáticas (.18) arrojaron mayores efectos significativos positivos, comparables con la magnitud del efecto provocado por líderes ejecutivos de negocios sobre el desempeño corporativo reportados por Barrick, Day, Lord y Alexander (1991).

## 4.2. Efectos indirectos del LTE sobre el logro de los estudiantes

### 4.2.1. Resultados del recuento

Estudios que incorporan variables mediadoras. Siete estudios incorporaron variables mediadoras en sus diseños de investigación, incluyendo el compromiso del profesorado, eficacia colectiva, comunidad profesional, eficacia del profesorado, empoderamiento del profesorado, misión compartida de la escuela, satisfacción laboral docente y el compromiso del profesorado. Entre estos mediadores, eficacia colectiva del profesorado y compromiso del profesorado estaban positiva y significativamente relacionadas con el logro de los estudiantes en la mayoría de los estudios, aunque Nicholson (2003) no encontró efectos significativos del LTE en la eficacia colectiva del profesorado, y por lo tanto, no encontró efectos indirectos del LTE en el logro de los estudiantes.

Dos estudios en este grupo tomaron en cuenta los efectos mediadores sin controlar los moderadores. Ambas investigaciones reportaron efectos no significativos del LTE sobre el logro de los estudiantes. Ross (1998) realizó una regresión de las evaluaciones estatales de logro de estudiantes de cuarto grado a partir de mediciones del empoderamiento del profesorado, eficacia del profesorado y liderazgo transformacional. El modelo de regresión producido mostró que no existían predictores significativos del logro de los estudiantes. Sin embargo, el coeficiente de correlación de Pearson producto-momento identificó dos subescalas que significativamente correlacionaban con los logros de los estudiantes: eficacia personal docente ( $r = .20$ ;  $p < .05$ ) y mantenimiento de altas expectativas para el desempeño del equipo ( $r = .21$ ;  $p < .05$ ). Empleando un modelo de regresión, Floyd (1999) examinó el impacto individual y combinado de las percepciones de las conductas de liderazgo del director que tiene el profesorado de Carolina del Norte y la misión compartida del centro sobre el logro de los estudiantes en escuelas primarias y secundarias. Ninguna de estas relaciones fue significativa.

Estudios que incorporaron variables moderadoras. Veintidos investigaciones incorporaron moderadores en sus análisis estadísticos o a través de los procedimientos de muestreo (por ejemplo, seleccionando centros que atienden a estudiantes de un estatus socioeconómico -SES- similar). Los moderadores incluidos fueron:

- Características de los estudiantes: SES, logros previos, asistencia, porcentaje minoritario, matrícula, habilidades cognitivas, porcentaje de aprendices de inglés y población estudiantil.
- Características de los centros escolares: tipo de centro, tipo de comunidad, tamaño del centro, configuración del centro, y ratio profesor-estudiantes.
- Antecedentes y características de los docentes: antecedentes educativos, género, edad, experiencia, tiempo de trabajo con el/la director(a), tiempo en el centro.
- Antecedentes y características del director: género, edad, experiencia administrativa, construcción de experiencia, fuero laboral y nivel educativo.
- Educación de los padres.

Entre estos moderadores se reportó que el SES de los estudiantes, el nivel educativo del director, la educación de los padres, la composición racial de los estudiantes, la matrícula, los logros previos y la asistencia de los estudiantes tenían una relación positiva en relación al logro de los estudiantes; el SES tuvo la mayor asociación con el rendimiento de los estudiantes. En un estudio, el género del director tuvo efectos mixtos en el rendimiento estudiantil. Quince de estos 20 estudios examinaron los efectos moderadores sin considerar los efectos de interacción de las variables del LTE y mediadoras. Los efectos combinados del LTE y los moderadores sobre el rendimiento de los estudiantes eran por lo general significativos, con el total de  $R$  marcando desde .42 a .75. Como ejemplo de este tipo de estudios, Verona (2001) examinó la influencia del LTE de los directores en los resultados de las test de competencia de la escuela secundaria (TCES) aplicados a los centros de secundaria general y formación profesional de Nueva Jersey. Los resultados de esta investigación "sugieren fuertemente que un centro que tiene un director(a) con una alta puntuación en liderazgo transformacional probablemente alcanzará altos índices de aprobación en los test, específicamente en todas las tres secciones del TCES en forma combinada más que en una sección por sí sola" (Verona, 2001:227). En esta investigación, el liderazgo transformacional interactuó con el tipo de centro. Para conseguir la misma tasa de aprobación del TCES en la

sección de lectura, matemáticas, redacción y en todas las secciones combinadas, se necesita un mayor puntaje de liderazgo transformacional en las escuelas secundarias de formación profesional en comparación con las escuelas secundarias generales, y este efecto diferenciado del liderazgo transformacional del director en las centros de formación profesional fue más significativo para todas las secciones combinadas del TCES, seguido de la sección de escritura, la sección de lectura y la sección de matemáticas.

Los estudios que incorporan ambas variables mediadoras y moderadoras. Cinco estudios tuvieron en cuenta los efectos sobre el rendimiento de los estudiantes tanto de las variables moderadoras y mediadoras. Estos estudios informaron efectos generalmente mayores de LTE en el logro de lo que se informó en los estudios con diseños más simples. Por ejemplo, el estudio de Solomon (2007) informó una elevada regresión total de  $R$  de .79 entre el LTE, el compromiso del profesorado, la eficacia colectiva, el SES y el rendimiento de los estudiantes. Los efectos del LTE en el logro estudiantil parecen supeditados a las variables moderadoras y mediadoras que se toman en cuenta.

Un segundo ejemplo, el estudio de Nicholson (2003) en 146 escuelas primarias de Ohio examinaron la influencia del LTE sobre el logro de los estudiantes mediado por la eficacia colectiva del profesorado. La eficacia colectiva del profesorado esta positivamente relacionada con el logro del alumnado incluso cuando se controla por SES y resultados previos. Esta investigación no encontró una asociación significativa entre el LTE y la eficacia colectiva del profesorado. Sin embargo, el modelo de ecuación estructural demostró que las prácticas de LTE como la "estimulación intelectual" estaban directamente relacionadas con el nivel de logro en matemáticas; esta relación no estaba mediada por la eficacia colectiva del profesorado.

Una análisis más detallado (Sun, 2010) encontró que los efectos del LTE sobre el logro de los estudiantes no son moderados por el nivel escolar (primaria, media, secundaria) ni por los instrumentos usados para medir LTE (ver tabla 6).

#### 4.2.2. Resultados del meta-análisis

La mayoría de los estudios que examinan los efectos indirectos del LTE en el aprendizaje de los estudiantes utilizan regresiones múltiples y técnicas más sofisticadas como los modelos de ecuaciones estructurales. Debido a la diversidad de variables que intervienen en estas investigaciones y la diferente naturaleza de los efectos reportados, los meta-análisis realizados anteriormente no fueron posibles para estos. Sin embargo, se han realizado varios meta-análisis para un pequeño número de estudios que controlaron las mismas variables y que utilizaron el mismo tipo de análisis estadísticos y efectos sucesivamente comparables.

El LTE no tuvo efectos significativos en el logro del estudiante cuando se controla por el estatus socioeconómico (SES) y las habilidades cognitivas de los estudiantes. El meta-análisis de los impactos indirectos del LTE en los puntajes de logro de los estudiantes, tanto en matemáticas como en lectura, mostró los mismos efectos no significativos. Se encontró que la práctica del LTE llamada dirección por excepción está correlacionada significativamente con el logro del estudiante cuando se controla por las condiciones socioeconómicas y las habilidades cognitivas de los estudiantes.

Tabla 5. Efecto de las prácticas de LTE en el logro de los estudiantes

| PRACTICAS DEL LTE  | N DE LOS ESTUDIOS | MEDIA PONDERADA R | ERROR ESTÁNDAR PARA Z |
|--|-------------------|-------------------|-----------------------|
| Construcción de estructuras colaborativas                                | 3                 | .17*              | .07                   |
| Provisión de apoyo individualizado                                       | 6                 | .15**             | .05                   |
| Mantenimiento de expectativas de alto rendimiento                        | 7                 | .08               | .05                   |
| Modelización del comportamiento  | 7                 | .08               | .05                   |
| Provisión de estímulo intelectual  | 8                 | .05               | .04                   |
| Desarrollo de una visión compartida y construcción de metas consensuadas | 7                 | .03               | .05                   |
| Fortalecimiento de la cultura del centro                                 | 1                 | .03               | -                     |
| Provisión de recompensas contingentes                                    | 1                 | .01               | -                     |
| Gestión por excepción  | 1                 | -.05              | -                     |

Fuente: Elaboración propia.

Nota: \* $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

### 4.3. Efectos de prácticas individuales de LTE

A partir del grupo de 11 prácticas de LTE que se resumen en la Tabla 1, se dispone de datos suficientes de nueve prácticas con los cuales se puede calcular la magnitud de los efectos (de acuerdo con Rosenthal, 1991, se puede realizar un meta-análisis incluso con dos estudios). Se calculó la media ponderada de los efectos que cada grupo de prácticas de LTE tenía sobre el logro de los estudiantes y se compararon (ver Tabla 5). Los resultados muestran que la construcción de estructuras de colaboración y el apoyo individualizado son los conjuntos más influyentes de prácticas, y sus efectos directos son significativos pero pequeños con medias ponderadas  $r$  que van desde .15 hasta .17. Los cinco grupos restantes de prácticas de liderazgo sujetas a meta-análisis no tuvieron efectos significativos ni directos sobre el rendimiento de los estudiantes.

Tabla 6. Un resumen de la media ponderada de los efectos de LTE sobre el logro de los estudiantes y un análisis de homogeneidad en subgrupos basados en MEMs

|                                 | MEDIA PONDERADA R | ERROR ESTÁNDAR PARA Z <sub>r</sub> | LÍMITE INFERIOR R | LÍMITE SUPERIOR R | Q <sub>r</sub> | DF PARA Q | P   |
|---------------------------------|-------------------|------------------------------------|-------------------|-------------------|----------------|-----------|-----|
| <b>Nivel del centro</b>         |                   |                                    |                   |                   |                |           |     |
| Primaria                        | .17               | .04                                | .03               | .29               | 15.96          | 8         | .04 |
| Secundaria                      | .07               | .03                                | -.06              | .19               | 4.09           | 7         | .77 |
| <b>Instrumento de liderazgo</b> |                   |                                    |                   |                   |                |           |     |
| CML                             | .14               | .04                                | .03               | .25               | 16.25          | 10        | .09 |
| NLE                             | .08               | .07                                | -.11              | .27               | 3.38           | 5         | .64 |

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Intervalo de confianza al 95%

## 5. Discusión y conclusiones

La evidencia de este estudio nos lleva a cuatro conclusiones principales, cada uno de las cuales tiene implicaciones para la teoría, la práctica y la investigación futura.

- La mayoría de los estudios sobre los efectos de LTE en el logro de los estudiantes, hasta la fecha, se han basado en concepciones estrechas del liderazgo transformacional, concepciones que no reconocen el contexto organizacional de los líderes.

Nuestra síntesis de las prácticas de liderazgo (11 grupos) muestra un considerable desarrollo de la teoría de liderazgo transformacional desde que Bass (1985) propuso por primera vez su modelo. Estos extendidos grupos de prácticas indican que muchos estudiosos recientes del LTE en gran medida aceptan el propósito original sobre la emoción y la inspiración del LTE, pero lo consideran insuficiente porque no reconoce el contexto en el que los líderes trabajan. Por ejemplo, en el caso de los líderes en la escuela, su contexto enmarcado por políticas que demandan rendición de cuentas a veces hace que las prácticas "transaccionales" sean inevitables. Además, los líderes casi siempre son responsables de mejorar la base técnica del trabajo de sus organizaciones y en el caso de los líderes de la escuela, una demanda incesante por centrarse en mejorar el desempeño de todos los estudiantes hace que para los líderes educativos contemporáneos prestar atención a la calidad de la instrucción sea una prioridad en su trabajo. Ningún modelo de liderazgo que ignore el contexto en el que los líderes trabajan puede pretender explicar la variación en los resultados organizativos producidos por los líderes exitosos "reales". Esto tiene implicaciones para la teoría y la investigación futura. En primer lugar, la teoría de liderazgo transformacional tiene que ampliarse para reconocer el contexto organizativo en el que los líderes trabajan; como mínimo, se necesita que haya un conjunto de prácticas (que puede variar según el sector u organización) asociada con "la mejora del núcleo técnico" de las organizaciones de los líderes. Nuestra síntesis de las prácticas de LTE es esencialmente el modelo "integrado" (transformacional más instructivo) defendido por algunos teóricos del liderazgo educativo (por ejemplo, Marks y Printy, 2003) y con una implicación importante de Robinson et. al. (2008) al comparar los efectos del liderazgo transformacional e instructivo. La investigación futura haría bien en medir las concepciones más amplias de liderazgo transformacional enfrentando las limitaciones de la teoría existente aludidas anteriormente.

- Algunas prácticas de LTE hacen contribuciones mucho mayores a los logros de los estudiantes que otras.

El construir estructuras de colaboración y proporcionar consideración individualizada hizo la mayor de esas contribuciones (media ponderada  $r = .17$  y  $.15$  respectivamente). El resto de los grupos de prácticas transformadoras representaron cantidades mucho más pequeñas en la variación del logro (las medias ponderadas  $r$  oscilan entre  $.03$  y  $.08$ ) mientras que las dos prácticas transaccionales no tenían (recompensa contingente) o mostraban un pequeño efecto (gestión por excepción) en el rendimiento. Estos resultados deben ser vistos como un importante recordatorio para los líderes educativos invitando a no descuidar o minimizar la importancia de estas prácticas en su propio trabajo. Sin embargo, estos resultados no deben interpretarse como una recomendación para los líderes escolares a "hacer menos", por varias razones.

En primer lugar, una evidencia considerable en otras fuentes ha encontrado efectos importantes para la mayoría de las prácticas de transformación asociadas con resultados

débiles en nuestra revisión. Miradas más detalladas al desarrollo de una visión compartida y a la construcción de metas consensuadas, por ejemplo, las han mencionado como las prácticas de liderazgo con más consecuencias (por ejemplo Hallinger y Heck, 1998); la nuestra no es ni la única evidencia ni la última palabra sobre qué prácticas tienen los mayores efectos. En segundo lugar, existe una considerable interdependencia entre la mayoría de los 11 conjuntos de prácticas. Por ejemplo, el objetivo principal para construir estructuras de colaboración es permitir la creación de redes, la colaboración y el aprendizaje colectivo del personal y todo esto está implicado en el fortalecimiento de la cultura escolar.

Para la investigación futura, estos resultados también sugieren que se haría bien en focalizar cómo la influencia de cada conjunto de prácticas de liderazgo encuentra su camino hacia el logro del estudiante. Como Leithwood, Patten y Jantzi (2010) han argumentado, es probable que la influencia de las diferentes prácticas de liderazgo viajen por diferentes rutas (influyan en diferentes mediadores) hasta mejorar los resultados de los estudiantes. En teoría, por ejemplo: las prácticas de fijación de metas deberían tener efectos indirectos en los estudiantes a través de los efectos directos que tienen en la motivación de los docentes; la creación de culturas de colaboración debería tener efectos indirectos en los estudiantes a través de sus efectos directos sobre la capacidad colectiva del profesorado; y proporcionar apoyo individualizado debería tener efectos indirectos en los estudiantes a través de los efectos directos en la capacidad y compromiso individual de los maestros. Los resultados de dicha investigación representarían una profundización considerable de nuestra comprensión del LTE y sus efectos.

- Incluso los modelos estrechamente concebidos de LTE, utilizando diseños para efectos directos, han demostrado efectos pequeños pero positivos y significativos sobre el logro de los estudiantes.

Los efectos a partir de los diseños para efectos directos variaban dependiendo un poco del área de rendimiento medida (por ejemplo,  $r = .15$  en matemáticas,  $r = .18$  en lectura), y con efectos directos agregados en todas las áreas medidas de logro dentro del rango de  $r = .09$ . Estos resultados son más fuertes que algunas otras revisiones de los efectos directos del liderazgo escolar (Witziers et al, 2003), pero muy en línea con las conclusiones de Robinson et al. (2008).

- Los estudios que utilizaron diseños para efectos indirectos reportaron resultados mixtos.

Tuvimos que recurrir a los métodos narrativos al revisar la mayoría de estos estudios. Sin embargo, los resultados fueron claramente mixtos. Estos resultados mixtos, que salen de los estudios que incorporaron uno o ambos mediadores y moderadores, son relativamente desconcertantes e inesperados, excepto por los efectos fuertes moderadores y enteramente predecibles del SES. Los investigadores han desarrollado una argumentación lógica y empírica sólida a favor del poder de los diseños para efectos indirectos (Hallinger y Heck, 1996; Leithwood et al., 2010) y un puñado de estudios recientemente publicados que utilizan estos diseños han dado lugar a aportaciones muy útiles (por ejemplo, Kelowna, Heck y Moriyama, 2010).

Estos resultados contradictorios pueden ser producto de las decisiones tomadas por los investigadores cuando diseñan sus investigaciones para efectos indirectos. La elección de los mediadores, por ejemplo, a menudo parece no estar basada en la acumulación de evidencias (por ejemplo, Hattie, 2009) acerca de que los factores a nivel de centro y de aula tienen la influencia más significativa sobre el aprendizaje del estudiante.

Consideramos que las investigaciones futuras deben incorporar en sus diseños mediadores y moderadores identificados como significativos para el logro de los estudiantes por la investigaciones previas. Diseñados de esta manera, estos estudios tienen que preguntarse qué hacen los líderes para mejorar la situación de estas variables significativas y cuáles son los efectos combinados de los mediadores, los moderadores y las prácticas de LTE.

## Referencias

- Antonakis, J., Cianciolo, A.T. y Sternberg, R.J. (2004). Leadership: Past, present and future. En J. Antonakis, A.T. Cianciolo y R.J. Sternberg (Eds.), *The nature of leadership* (pp. 3-13). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Barrick, M., Day, D., Lord, R. y Alexander, R. (1991). Assessing the utility of executive leadership. *Leadership*, 2(1), 9-22.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Nueva York: The Free Press.
- Bass, B.M. (1997). *The ethics of transformational leadership*. *KLSP: Transformational Leadership*, Recuperado a partir de <http://www.academy.umd.edu/>
- Bass, B.M. (2002). Forecasting organizational leadership: From back (1967) to the future (2034). En B.J. Avolio y F.J. Yammarino (Eds.), *Transformational and charismatic leadership: The road ahead* (pp. 375-384). Boston, MA: Elsevier Science.
- Bass, B.M. y Avolio, B. (2000). *Multifactor leadership questionnaire: Technical report*. Menlo Park, CA: Mind Garden.
- Bass, B.M. y Avolio, B.J. (1993). Transformational leadership: A response to critiques. En M. M. Chemers y R. Ayman (Eds.), *Leadership theory and research* (pp. 49-80). Toronto, Canadá: Academic Press.
- Bass, B.M., y Avolio, B.J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bass, B.M., y Avolio, B.J. (1993). Transformational leadership: A response to critiques. En M.M. Chemers y R. Ayman (Eds.), *Leadership theory and research* (pp. 49-80). Toronto, Canadá: Academic Press.
- Bass, B.M. (2002). Forecasting organizational leadership: From back (1967) to the future (2034). En B.J. Avolio y F.J. Yammarino (Eds.), *Transformational and charismatic leadership: The road ahead* (pp. 375-384). Boston, MA: Elsevier Science.
- Bass, B.M. y Steidlmeier, P. (1998, septiembre 24). Ethics, character, and authentic transformational leadership. Recuperado de <http://cls.binghamton.edu/BassSteid.html>
- Bennis, W. y Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. Nueva York: Harper & Row.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. Nueva York: Harper and Row.
- Chin, J.P. (2007). Meta-analysis of transformational school leadership effects on school outcomes in Taiwan and the USA. *Asia Pacific Education*, 8(2), 166-177.
- Conger, J. (1999). Charismatic and transformational leadership in organizations: An insider's perspective on these developing streams of research. *Leadership Quarterly*, 10(2), 145-79.
- Conger, J.A. y Kanungo, R. (1988). *Charismatic leadership in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cook, T.D. y Leviton, L.C. (1980). Reviewing the literature: A comparison of traditional methods with meta-analysis. *Journal of Personality*, 48(4), 449-472.

- Dumdum, U.R., Lowe, K.B. y Avolio, B.J. (2002). A meta-analysis of transformational and transactional leadership correlates of effectiveness and satisfaction: An update and extension. En B.J. Avolio y F.J. Yammarino (Eds.), *Transformational and charismatic leadership: The road ahead* (pp. 35-66). New York: Elsevier Science.
- Glass, G. V. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research. *Educational Researcher*, 5, 3-8
- Hallinger, P. y Heck, R.H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research. *Educational Administration Quarterly*, (32), 5-44.
- Hallinger, P. y Heck, R.H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness, 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Hattie, J.A.C. (2009). *A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievements*. Nueva York: Routledge.
- Heck, R.H. y Hallinger, P. (2010). Collaborative leadership effects on school improvement: Integrating unidirectional- and reciprocal-effects models. *The Elementary School Journal*, 111(2), 226-252.
- Hunter, J.E. y Schmidt, F.L. (1990). *Methods of meta-analysis: Correcting error and bias in research findings*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hunt, J. G. (1999). Transformational/charismatic leadership's transformation of the field: An historical essay. *Leadership Quarterly*, 10(2), 129-144.
- Jaques, E. y Clement, S.D. (1991). *Executive leadership: A practical guide to managing complexity*. Arlington, VA: Cason Hall.
- Judge, T.A. y Piccolo, R.F. (2004). Transformational and transactional leadership: A meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 755-768.
- Kelowna, B., Heck, R. y Moriyama, K. (2010). Examining relationships among elementary schools' contexts, leadership, instructional practices and added-year outcomes: A regression discontinuity approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(4), 377-408.
- Kotter, J. P. y Heskett, L. (1992). *Corporate culture and performance*. Nueva York: Free Press.
- Kouzes, J.M. y Posner, B.Z. (1995). *The leadership challenge: How to keep getting extraordinary things done in organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kraemer, H.C. y Andrews, G. (1982). A nonparametric technique for meta-analysis effect size calculation. *Psychological Bulletin*, 91, 404-412.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2005, junio). A review of transformational school leadership research. Comunicación presentada en la *Reunión Anual de la American Educational Research Association*, Montreal, Canadá.
- Leithwood, K. y Sun, J.P. (2009). Transformational school leadership effects on schools, teachers and students. En W. Hoy y M. Dipaola (Eds.), *Research and theory in educational administration: Vol. 8. Studies in school improvement programs* (pp. 1-22). Charlotte, NC: Information Age.
- Leithwood, K., Aitken, R. y Jantzi, D. (2001). *Making school smarter: Leading with evidence* (1ra ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Leithwood, K., Aitken, R. y Jantzi, D. (2006). *Making school smarter: Leading with evidence* (3ra ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Leithwood, K., Patten, S. y Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706.

- Leithwood, K., Tomlinson, D., Genge, M. y Leithwood. (1996). Transformational school leadership. *International handbook of educational leadership and administration* (pp. 785–840). Dordrecht, Holanda: Kluwer Academic.
- Lipsey, M.W. y Wilson, D.B. (2001). *Practical meta-analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lowe, K.B., Kroeck, K.G. y Sivasubramaniam, N. (1996). Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership: A meta-analytic review of the MLQ literature. *Leadership Quarterly*, 7(3), 385–425.
- Marks, H.M. y Printy, S.M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370–397.
- Robinson, V.M.J., Lloyd, C.A. y Lloyd, 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.
- Rosenthal, R. (1991). *Meta-analytic procedures for social research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rosenthal, R. y DiMatteo, M.R. (2001). Meta-analysis: Recent developments in quantitative methods for literature reviews. *Annual Review Psychology*, 5, 59–82.
- Sashkin, M. (1990). *The visionary leader: Leadership behavior questionnaire*. Amherst, MA: Human Resource Development Press.
- Shadish, W. R. y Haddock, C. K. (1994). Combining estimates of effect size. En H. M. Cooper y L. V. Hedges (Eds.), *Handbook of research synthesis* (pp. 261–281). Nueva York, NY: Russell Sage.
- Slavin, R. E. (1995). Best evidence synthesis: An intelligent alternative to meta-analysis. *Journal of Clinical Epidemiology*, 48, 9–18.
- Strube, M.J. y Hartmann, D.P. (1983). Meta-analysis: Techniques, applications, and functions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51(1), 14–27.
- Sun, J.P. (2010). *A review of transformational leadership research: A meta-analytic approach* (Tesis doctoral inédita). Toronto, Canadá: University of Toronto.
- Tichy, N.M. y Devanna, M.A. (1990). *The transformational leader*. Toronto, Canadá: John Wiley and Sons.
- Warner, R.M. (2008). *Applied statistics: From bivariate through multivariate techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization*. (A. M. Henderson y T. Parsons, Trans.). Nueva York, NY: The Free Press.
- Wilson, D.B. (2009). *Meta-analysis stuff*. Recuperado de <http://www.mason.gmu.edu/>
- Witziers, B., Bosker, R.J. y Krüger, M.L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398–425.

## Anexo: Tesis Revisadas

- Abu-Tineh, A.M. (2003). Exploring the relationship between the perceived leadership style of principals and their teachers' practice of the five disciplines of achievement schools. *Dissertation Abstracts International*, 64(02)A, AAI3081429.
- Amoroso, P.F. (2002). The impact of principals' transformational leadership behaviors on teacher commitment and teacher job satisfaction. *Dissertation Abstracts International*, 63(09)A, AAI3066129.
- Banki, S. (2006). *Effect of transformational leadership behaviour on teachers' citizenship behaviour* (Tesis de Máster). Recuperado a partir de Dissertations & Theses. (No. de Publicación AAT MR21428).
- Bankowski, B.J. (2002). A study of the relationship between transformational leadership and teacher motivation in New York City elementary schools. *Dissertation Abstracts International*, 63(11)A, AAI3069574.
- Bannon, K.C. (2000). Principals' and teachers' perceptions of the extent to which principals exercise transformational leadership in schools and the relationship of these leadership perceptions to teachers' perceptions of the extent of shared school goals and teacher commitment in these schools. *Dissertation Abstracts International*, 61(04)A, AA19968759.
- Blasius, T. (2007). *Comparison of moral reasoning and transformational leadership of public school principals using inclusive education in Michigan* (Tesis Doctoral). Recuperado a partir de Dissertations & Theses: Texto Completo. (No. de Publicación AM' 3290057).
- Blatt, D.A. (2002). A study to determine the relationship between the leadership styles of career technical directors and school climate as perceived by teachers. *Dissertation Abstracts International*, 63(12)A, AA13076358.
- Bonaros, D.J. (2006). *A study of transformational leadership and student achievement in inner-city elementary schools* (Tesis Doctoral). Recuperado a partir de Dissertations & Theses: Texto Completo. (No. de Publicación AAT 3207798).
- Booker, J.E.G. (2003). Teachers' and principals' perceptions of leadership styles and their relation to school climate. *Dissertation Abstracts International*, 64(05)A, AAI3089826.
- Brown, L.I. (2001). *A meta-analysis of research on the influence of leadership on student outcomes* (Tesis Doctoral). Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, VA.
- Connors, R.T. (2003). Leadership styles of Ohio community school principals, 2002-2003: An exploratory study. *Dissertation Abstracts International*, 64(05)A, AAI3092080.
- Copeland, J.A. (1997). *Transformational leadership and participation in decision-making in public schools* (Tesis de Máster). Moncton, NB: University of New Brunswick.
- Cormier, S.F. (1997). School restructuring, transformational leadership, and teacher participation in decision-making. *Dissertation Abstracts International*, 98(07)A, AAI9803580.
- Daniels, K.N. (2005). *The influence of principal's leadership style on school variables in urban middle schools* (Tesis Doctoral). Recuperado a partir de Dissertations & Theses: Texto Completo. (No. de Publicación AAT 3200632).
- Dickerson, P.L. (2003). Principal leadership style and the dimensions of teacher leadership in Texas public schools. *Dissertation Abstracts International*, 64(06)A, AAI3094644.
- Di Vincenzo, R.J. (2008). *School leadership and its relation to school performance* (Tesis Doctoral). Recuperado a partir de Dissertations & Theses: Texto Completo.
- Dono-Koulouris, M.J. (2003). Leadership style, teacher empowerment, and job satisfaction in selected Catholic elementary schools. *Dissertation Abstracts International*, 64(09)A, AAI3107132.

- Ejimofo, F. (2007). *Principals' transformational leadership skills and their teachers job satisfaction in Nigeria* (Tesis Doctoral). Recuperado a partir de Dissertations & Theses: Texto Completo. (No. de Publicación AAT 3298282).
- Estep, T.A. (2000). A study of the relationships between transformational leadership, transactional leadership and specified demographic factors as enablers of teacher empowerment in rural Pennsylvania school districts in Appalachia intermediate unit 8. *Dissertation Abstracts International*, 61(01)A, AAI9959142.
- Evans, T.J. (1996). Elementary teachers' and principals' perceptions of principal leadership style and school social organization. *Dissertation Abstracts International*, 57(07)A, AA19639808.
- Fernandez, S.A. (2002). Leadership style and staff motivation: A study of transformational leadership and its impact on New York City public middle and intermediate schools. *Dissertation Abstracts International*, 63(12)A, AA13073663.
- Fisher, M.W. (2003). Effects of principal leadership style on school climate and student achievement in select Idaho schools. *Dissertation Abstracts International*, 64(05)A, .AAI3091403.
- Fleming, S.S. (1996). Leadership for teacher empowerment: The relationship between the communication skills of principals, transformational leadership, and the empowerment of teachers. *Dissertation Abstracts International*, 57(08)A, AAI9701556.
- Floyd, J.E. (1999). An investigation of the leadership style of principals and its relation to teacher's perceptions of school mission and student achievement. *Dissertation Abstracts International*, 60(09)A, AM9946412.
- Freeland, J. (2006). *The relationship of transformational leadership and reading achievement in Broward county, Florida charter schools* (Tesis Doctoral). Recuperado a partir de Dissertations & Theses: Texto Completo. (No. de Publicación AAT 3240596).
- Gepford, J.D. (1996). *The relationship between school success and the leadership style of the principal in low socio-economic schools* (Tesis Doctoral). University of South Carolina, Columbia, SC.
- Gulbin, K.M. (2008). *Transformational leadership: Is it a factor for improving student achievement in high poverty secondary schools in Pennsylvania?* (Tesis Doctoral). Recuperado a partir de Dissertations & Theses: Texto Completo.
- Gunigundo, M.S.T. (1998). An exploration of the relationship between principal leadership style and student academic achievement in the Philippines. *Dissertation Abstracts International*, 59(8)A, AA19902636.
- Ham, S. (1999). A study of the relationship between principal leadership and school climate in Korean secondary schools. *Dissertation Abstracts International*, 60(08)A, AM9945411.
- Hedges, B.J. (1998). Transformational and transactional leadership and the school principal: An analysis of Catholic K-8 school principals. *Dissertation Abstracts International*, 59(06)A, AM9836413.
- Hill, M. (2005). *Prevalent leadership characteristics among principals I lead teachers in alternative education programs for at-risk youth* (Tesis Doctoral). Recuperado a partir de Dissertations & Theses: Texto Completo. (No. de Publicación AAT 3318956).
- Hoernemann, M.E. (1998). Transformational leadership and the elementary school principal. *Dissertation Abstracts International*, 60(07)A, AA19939358.
- Holloway, T.M. (2006). *The effect of principals' leadership style on student growth and teacher behavior in the accountability era* (Tesis Doctoral). Recuperado a partir de Dissertations & Theses: Full Text. (No. de Publicación AAT 3225222).

- Johnson, M. (2007). *Essential leadership: The real wave of school reform* (Tesis Doctoral). Recuperado a partir de Dissertations & Theses: Texto Completo. (No. de Publicación AAT 3269083).
- Kiper, R. (2007). *Teachers' perceptions of principals as transformational leaders and AYP testing mandates for the No Child Left Behind Act of 2001: A correlational study using Minnesota Comprehensive Assessments* (Tesis Doctoral). Recuperado a partir de Dissertations & Theses: Texto Completo. (No. de Publicación . AAT 3303743).
- Konkle, C. (2007). *An examination of leadership styles of school principals and student effectiveness in urban elementary schools in the State of Ohio* (Tesis Doctoral). Recuperado a partir de Dissertations & Theses: Texto Completo. (No. de Publicación AAT 3264459).
- Kristoff, B.L. (2003). Transformational leadership, professional school culture, and perceived effectiveness in specialized programs for students with disabilities. *Dissertation Abstracts International*, 64(04)A, AAI3088477.
- Layton, J.K. (2003). Transformational leadership and the middle school principal. *Dissertation Abstracts International*, 64(10)A, AAI3108364.
- Le Clear, E.A. (2005). *Relationships among leadership styles, school culture, and student achievement* (Tesis Doctoral). Recuperado a partir de Dissertations & Theses: Texto Completo. (No. de Publicación AAT 3204426).
- Lee, Y.Y. (2005). *Teachers' perceptions of principals' transformational leadership and teachers' job satisfaction and school commitment* (Tesis Doctoral). Recuperado a partir de Dissertations & Theses: Texto Completo. (No. de Publicación AAT 3178858).
- Lentz, M.B. (1997). Transformational leadership of principals in a district grounded in shared decision making. *Dissertation Abstracts International*, 63(12)A, AAI3074542.
- Lucks, H.J. (2002). Transformational leadership and teacher motivation across New York City public schools. *Dissertation Abstracts International*, 63(06)A, AAI3058275.
- Amnion, P.T. (1999). The relationship of principal transformational leadership characteristics to principal trust characteristics, colleague trust characteristics, and organization trust characteristics. *Dissertation Abstracts International*, 60(05)A, AAI9929712.
- Marks, D.E. (2002). A study of two leadership styles and school cultural norms in small middle schools. *Dissertation Abstracts International*, 63(02)A, AAI3041397.
- Martino, A.M. (2003). Leadership style, teacher empowerment, and job satisfaction in public elementary schools. *Dissertation Abstracts International*, 64(09)A, AAI3104415.
- Mascall, M.B. (2003). Leaders helping teachers helping students: The role of transformational leaders in building teacher efficacy. *Dissertation Abstracts International*, 65(05)A, AAINQ91890.
- McHugh, K.J. (1999). Exploring the relationship between perceptions of principals' leadership behaviors and potency of teaching teams at the middle level. *Dissertation Abstracts International*, 60(06)A, AA199351.71.
- Meier, A. (2007). *The leadership strategies of high school principals in relationship to organizational structure* (Tesis Doctoral). Recuperado a partir de Dissertations & Theses: Texto Completo. (No. de Publicación AAT 3275078).
- Michael, C.M. (2003). The relationship of the transformational leadership of the administrators in America's middle college high schools and their feeder institutions to selected indicators of effectiveness. *Dissertation Abstracts International*, 64(07)A, AM3098049.
- Miles, M.T. (2002). The relative impact of principal instructional and transformational leadership on school culture. *Dissertation Abstracts International*, 63(05)A, AAI3052200.

- Mooney, M.P. (2003). A study of the relationship between transformational leadership and organizational climate of elementary schools in western Pennsylvania. *Dissertation Abstracts International*, 64(02)A, AM3081035.
- Mosbacher, B.L. (2005). *An investigation of technology and school leadership in Christian schools in the United States* (Tesis Doctoral). Recuperado a partir de Dissertations & Theses: Texto Completo. (No. de Publicación AAT 3161849)
- Nader, J.M. (1997). The value of transformational leadership in an exemplary school district in Ohio: Examination of conditions, processes and practices associated with school improvement. *Dissertation Abstracts International*, 58(05)A, AAI9732753.
- Nguni, S. (2005). *Transformational leadership in Tanzania education: A study of the Effects of transformational leadership on teachers' job satisfaction, commitment and organizational citizenship behaviour in Tanzania primary and secondary schools* (Tesis Doctoral). Radboud University, Nijmegen, The Netherlands.
- Nicholson, J.L. (2003). An exploration of the ability to predict student achievement from leadership behaviors, teacher job satisfaction, and socioeconomic status. *Dissertation Abstracts International*, 64(03)A, AAI3083806.
- Nicholson, M.R. (2003). Transformational leadership and collective efficacy: A model of school achievement. *Dissertation Abstracts International*, 64(06)A, AA13093682.
- Niedermeyer, B.H. (2003). The relationship of principal leadership style and student achievement in low socio-economic schools. *Dissertation Abstracts International*, 64(11)A, AAI3113852.
- O'Connor, G.J. (2001). A study of leadership styles and school climate. *Dissertation Abstracts International*, 62(11)A, AA13032711.
- Odegaard, L. (2008). *The relationship between teacher-identified principal leadership behavior and effectiveness and student achievement in South Dakota secondary schools* (Tesis Doctoral). Recuperado a partir de Dissertations & Theses: Texto Completo. (No. de Publicación AAT 3318826).
- Palczewski, S. (1999). A study of the relationship between transformational leadership and teacher attitudes. *Dissertation Abstracts International*, 60(06)A, AA19935411.
- Philbin, L. (1997). Transformational leadership and the secondary school principal. *Dissertation Abstracts International*, 58(09)A, AA19808502.
- Piderit, M.A. (1999). The effects of principal leadership on teacher loyalty in urban and suburban catholic elementary schools. *Dissertation Abstracts International*, 62(12)A, AAI3038211.
- Prater, M.E. (2004). The relative impact of principal managerial, instructional, and transformational leadership on student achievement. *Dissertation Abstracts International*, 65(06)A, AM3137738.
- Ross, A.T. (1998). Exploring connections among teacher empowerment, teacher efficacy, transformational leadership, and student achievement. *Dissertation Abstracts International*, 59(09)A, AM9906642.
- Roth, W.B. (2002). The effect of principal's leadership style on school council members' perceptions of empowerment. *Dissertation Abstracts International*, 63(04)A, AAI3050353.
- Rugg, L.J. (2005). *Teacher satisfaction with principal transformational leader behavior* (Tesis Doctoral). Recuperado a partir de Dissertations & Theses: Texto Completo. (No. de Publicación AAT 3210777).
- Schooley, M.L. (2005). *An analysis of the relationship between transformational leadership and school culture* (Tesis Doctoral). Recuperado a partir de Dissertations & Theses: Texto Completo. (No. de Publicación AAT 3235157).

- Small, S.K.M. (2003). The relationships of transformational/transactional leadership behavior of elementary school principals with teacher outcomes: Extra effort, effectiveness and satisfaction. *Dissertation Abstracts International*, 64(08)A, AM3099650.
- Smith, J. (2005). *The relationship between North Carolina elementary principals and teachers' perceptions of principals' leadership styles and the social organization of the school* (Tesis Doctoral). Recuperado a partir de Dissertations & Theses: Texto Completo. (No. de Publicación AAT 3287784).
- Solomon, C. (2007). *The relationships among middle level leadership, teacher commitment, teacher collective efficacy and student achievement* (Tesis Doctoral). Recuperado a partir de Dissertations & Theses: Texto Completo. (No. de Publicación AAT 3322742).
- Stasny, K.M. (1996). The effects of dimensions of transformational leadership on the conditions for organizational achievement and sources of knowledge utilization in restructuring schools. *Dissertation Abstracts International*, 57(08)A, AAI9701572.
- Stobaugh, R.R. (2003). School reform, transformational leadership, and student achievement. *Dissertation Abstracts International*, 65(01)A, AAI3120082.
- Timmerman, A. (2007). *Examining the relationship between teachers' perception of the importance of the transformational individual consideration behaviors of school leadership and teachers' perception of the importance of the peer cohesion of school staff* (Tesis Doctoral). Recuperado a partir de Dissertations & Theses: Texto Completo. (No. de Publicación AAT 330660).
- Truitt, J.L. (2002). Effective principal leadership practices as perceived by teachers in schools demonstrating continuous student academic improvement. *Dissertation Abstracts International*, 63(04) A, AM3050327.
- Verona, G.S. (2001). The influence of principal transformational leadership style on high school proficiency test results in New Jersey comprehensive and vocational-technical high schools. *Dissertation Abstracts International*, 62(03)A, AA13009382.
- Wiley, S.D. (1998). School leadership and professional community: Effects on student achievement. *Dissertation Abstracts International*, 59(10)A, AAI9910535.
- Wipf, D.A. (1998). *Transformational leadership and teachers' tendency to take risks* (Tesis Doctoral). Recuperado a partir de Dissertations & Theses: Texto Completo. (No. de Publicación AAT 9840733).
- Witmer, M.L. (2005). *Relationships among transformational leadership, family background, teachers' commitment to change, effective schools' characteristics, and student achievement in California public comprehensive high schools: A structural equation model* (Tesis Doctoral). Recuperado a partir de Dissertations & Theses: Texto Completo. (No. de Publicación AAT 3160499).
- Yu, H. (2000). Transformational leadership and Hong Kong teachers' commitment to change (China). *Dissertation Abstracts International*, 61(11)A, AAINQ53883.

## Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes

### Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning

Philip Hallinger\*

Ronald H. Heck

Universidad de Hawai

Cincuenta años de teoría e investigación ofrecen evidencias claras a la afirmación de que el liderazgo desarrollado por el director marca una diferencia en la calidad de la educación, el desarrollo de la escuela y el aprendizaje del estudiante. En el actual contexto de reforma de la educación global, sin embargo, las investigaciones recientes se han centrado en la identificación de cómo los equipos de los líderes escolares contribuyen a la mejora de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. Este documento presenta conclusiones extraídas de una serie de análisis empíricos que evalúan los efectos de liderazgo colaborativo sobre la capacidad de mejora de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes en una amplia muestra de las escuelas de educación primaria de Estados Unidos durante un período de cuatro años. Nuestros resultados apoyan la idea predominante de que el liderazgo escolar colaborativo puede repercutir positivamente en el aprendizaje de los estudiantes en las áreas de lectura y matemáticas, mejorando la capacidad de la escuela y por ende el aumento del rendimiento académico. La investigación amplía este hallazgo, sin embargo, ofreciendo datos de investigaciones empíricas que apoyan un liderazgo más complejo, el cual es una pieza clave en el aprendizaje del alumno, siendo un proceso de influencia mutua. Desde esta perspectiva, tanto estudiantes como equipo directivo forman parte de una dirección colectiva de la escuela esencial para la mejora educativa.

**Descriptores:** Liderazgo, Cambio, Mejora de la escuela, Efectos del liderazgo, Liderazgo para el aprendizaje

Fifty years of theory and research offer increasing levels of support for the assertion that principal leadership makes a difference in the quality of schooling, school development, and student learning. In the current context of global education reform, however, recent inquiries have focused on identifying how teams of school leaders contribute to school improvement and student learning. This paper reports findings drawn from a series of empirical analyses that assessed the effects of collaborative leadership on school improvement capacity and student learning in a large sample of US primary schools over a four-year period. Our findings support the prevailing view that collaborative school leadership can positively impact student learning in reading and math through building the school's capacity for academic improvement. The research extends this finding, however, by offering empirical support for a more refined conception that casts leadership for student learning as a process of mutual influence in which school capacity both shapes and is shaped by the school's collective leadership.

**Keywords:** Leadership, Change, School improvement, Leadership effects, Leadership for learning.

---

\*Contacto: hallinger@gmail.com

**Agradecimientos:** Los autores desean agradecer el apoyo financiero del Consejo de Becas de Investigación (RGC) de Hong Kong por su apoyo a través del Fondo General de Investigación (GRF 840 509).

*Este artículo ha sido publicado originariamente en inglés por la revista School Leadership & Management: Formerly School Organisation en el año 2010, volumen 30, número 2. Traducido por Nina Hidalgo Farran.*

## Introducción

En los últimos 50 años, diferentes autores de Europa (Bell, Bolam y Cubillo, 2003; Krüger, Witziers y Slegers, 2007; Southworth, 2002; Van de Grift, 1990; Witziers, Bosker y Krüger 2003), América del Norte (Bossert et al., 1982, Gross y Herriott, 1965; Hallinger y Heck, 1996; Heck y Hallinger, 2009; Leithwood et al., 2010; Marks y Printy, 2003; Pounder, Ogawa y Adams, 1995; Wiley, 2001), y la región de Asia-Pacífico (Caldwell, 1998; Cheng, 1994; Mulford y Silins, 2009; Robinson, Lloyd y Rowe, 2008) han tratado de entender cómo el liderazgo contribuye a la mejora de la escuela y más específicamente como incide en el aprendizaje de los estudiantes (Heck y Hallinger, 2005). Esta investigación apoya en general la conclusión de que el liderazgo contribuye al aprendizaje mediante el desarrollo de un conjunto de procesos estructurales y socioculturales que definen la capacidad de la escuela para la mejora académica (Hallinger, Bickman y Davis, 1996; Hallinger y Heck, 1996; Heck, Larson y Marcoulides, 1990; Leithwood et al., 2010; Robinson et al., 2008; Southworth, 2002).

Aunque este hallazgo ofrece apoyo a los responsables políticos y profesionales, esta investigación se ha basado en gran medida en las encuestas transversales de los principales estudios de eficacia y de estudios de casos de la mejora de la escuela (Heck y Hallinger, 2005; Reynolds et al., 2000). No obstante, el diseño de investigación ofrece un enfoque satisfactorio para la comprensión de cómo el liderazgo contribuye a la mejora de la escuela. Por ello, afirmamos que la obtención de una visión más profunda de este tema requiere datos longitudinales que describen los cambios en los procesos escolares y los resultados en un número considerable de escuelas a través del tiempo (Hallinger, 2003; Hallinger y Heck, 1996; Reynolds et al., 2000; Southworth, 2002).

Este artículo describe los resultados de una serie de estudios cuantitativos relacionados entre sí en los que hemos tratado de entender cómo el liderazgo contribuye a la capacidad de la escuela para la mejora y el aprendizaje de los estudiantes. Los investigadores han enmarcado este tipo de estudios en una 'búsqueda imprecisa' (Witziers, Bosker y Kruger, 2003) entre el liderazgo y el aprendizaje a través de una variedad de perspectivas contrastantes. En este trabajo, se comparan cuatro perspectivas o modelos conceptuales:

- Un modelo de efectos directos en los que el liderazgo se conceptualiza como el principal impulsor de los cambios en el aprendizaje de los estudiantes.
- Un modelo de efectos mediados en el que el liderazgo impulsa el crecimiento del aprendizaje de los estudiantes mediante la conformación y fortalecimiento de la capacidad de la escuela para la mejora.

- Un modelo de efectos mediados invertido en el que los resultados de la escuela –es decir, los cambios en los resultados del aprendizaje de los estudiantes– se deben a los cambios en la capacidad de mejora de la escuela y el liderazgo.
- Por último, un modelo de efectos recíprocos en los que el liderazgo y la capacidad de mejora de la escuela se conceptualizan como un proceso de influencia mutua que contribuye al crecimiento en el aprendizaje del estudiante.

Este informe presenta los resultados del análisis de un conjunto de datos longitudinales recogidos de 198 escuelas de educación primaria durante un período de cuatro años en los EE.UU.. Estos datos describen las percepciones de liderazgo colaborativo y la capacidad de mejora de la escuela de estudiantes y profesores, así como el rendimiento de los estudiantes en lectura y matemáticas. Tenga en cuenta que las pruebas generales de los modelos presentados en este trabajo se han comparado con lectura y matemáticas, y muestran una tendencia similar de los resultados en ambas materias. Algunos de los análisis presentados en otros trabajos relacionados examinaron los resultados del aprendizaje en matemáticas o lectura.

En el análisis que presentamos en este artículo se comparó la eficacia de estos cuatro modelos con la explicación de los patrones de cambio en el liderazgo, la capacidad de mejora de la escuela y los resultados de aprendizaje de las 198 escuelas. Este esfuerzo representa, a nuestro entender, las primeras pruebas empíricas exhaustivas para comparar de forma explícita estos cuatro modelos conceptuales de los efectos del liderazgo escolar en el aprendizaje, los cuales fueron propuestos por Nancy Pitner (1988) hace más de 20 años.

## 1. Descripción general de la investigación

Nuestro enfoque para la comprensión de los medios por los cuales el liderazgo contribuye a la mejora de la escuela se encuentra enmarcado por dos supuestos. En primer lugar, parte del supuesto que los estudios de mejora de la escuela deben evaluar el cambio (es decir, la mejora o disminución) en los procesos académicos de la escuela y los resultados del aprendizaje en un período de tiempo. Aunque esta observación puede parecer evidente, observamos que diferentes investigaciones han opinado con frecuencia en temas de mejora de la escuela a partir del análisis de los datos que describen el desempeño escolar en un momento concreto en el tiempo de la escuela (Heck y Hallinger, 2005; Reynolds et al., 2000).

En segundo lugar, se supone que el liderazgo centrado en la mejora escolar se dirige hacia el aumento en rendimiento del aprendizaje del estudiante. Los investigadores han sugerido acertadamente que un rol clave del liderazgo es definir los extremos hacia los cuales la escuela se debe esforzar por mejorar, a veces se denomina "liderazgo para qué". Sin embargo, a pesar de que las escuelas deben trabajar en pro de una variedad de objetivos, nos posicionamos en que el liderazgo escolar, ante todo, debe estar dirigido hacia la mejora del aprendizaje. Estos supuestos enmarcan los modelos conceptuales, la selección de las variables, y el diseño de esta investigación.

### 1.1. Liderazgo para la mejora de la escuela

La investigación empírica constata que el liderazgo escolar exitoso crea condiciones favorables que apoyan la enseñanza y el aprendizaje eficaz y aumentan la capacidad de

aprendizaje profesional y el cambio en la escuela (Fullan, 2001; Hallinger, Bickman y Davis, 1996; Hallinger y Heck, 1996; Heck, Larson y Marcoulides, 1990; Leithwood et al., 2010; Marks y Printy, 2003; Mulford y Silins, 2009; Robinson, Lloyd y Rowe, 2008; Wiley, 2001). Durante la última década ha habido un creciente interés en la exploración de las fuentes, los medios y las implicaciones del liderazgo escolar, ofreciendo una visión más amplia que el liderazgo únicamente centrado en el director (Gronn, 2002; Leithwood et al., 2009; Ogawa y Bossert, 1995). Aunque los eruditos han propuesto distinciones significativas entre términos como liderazgo distribuido (Gronn, 2002; Spillane, 2006), liderazgo compartido (Marks y Printy, 2003; Pounder, Ogawa y Adams, 1995), y liderazgo colaborativo (Hallinger y Heck, 2010), los tres términos reflejan una preocupación similar por la ampliación de las fuentes de la dirección de la escuela. Este estudio se centra en el liderazgo colaborativo.

Desde este artículo, consideramos que el liderazgo colaborativo se centra en las acciones estratégicas de toda la escuela que se dirigen hacia la mejora de la escuela y se comparten entre el director, docentes, administradores y otros miembros de la comunidad educativa. En el contexto de este estudio, el liderazgo colaborativo implica el uso de las estructuras de gobierno y los procesos de organización que empoderan al personal docente y a los estudiantes, estimulando una amplia participación en la toma de decisiones y fomentando la responsabilidad compartida para el aprendizaje de los estudiantes. Somos conscientes que en el contexto en el que se llevó a cabo este estudio se estuvo promoviendo activamente el uso de los equipos de liderazgo escolar como un medio para fomentar la mejora de la escuela.

El aumento de la capacidad de la escuela para la mejora representa un objetivo clave de los esfuerzos del liderazgo diseñados para impactar en la práctica docente y en el aprendizaje del estudiante (Fullan, 2001; Leithwood et al., 2010; Heck y Hallinger, 2009; Robinson et al., 2008). En nuestra investigación, hemos definido la capacidad de mejora de la escuela como las condiciones de la escuela que apoyan la enseñanza y el aprendizaje, permiten el aprendizaje profesional de los docentes y proporcionan un medio para que la implementación de las acciones estratégicas se dirijan a la mejora continua de la escuela (Fullan, 2001; Heck y Hallinger, 2009, 2010; Hill y Rowe, 1996; Leithwood et al., 2010; Mulford y Silins, 2009; Stoll y Fink, 1996). En este estudio hemos tratado de desarrollar una imagen dinámica de mejora de la escuela mediante la medición de las percepciones del liderazgo colaborativo de la escuela y los procesos de mejora del centro en diferentes momentos. Esta información se utiliza para definir una "trayectoria de mejora" que retrata el cambio en estos procesos para cada escuela durante un período de tiempo de cuatro años.

### ***1.2. Definición de los modelos conceptuales de liderazgo y aprendizaje***

A partir de la década de los 60 los investigadores comenzaron a conceptualizar y estudiar el liderazgo escolar de manera explícita como un elemento esencial en la mejora en la calidad de la enseñanza (Gross y Herriott, 1965). Posteriormente, este enfoque se amplió para incluir los efectos de liderazgo de los directores en el aprendizaje de los estudiantes (Bossert et al., 1982; Hallinger y Heck, 1996). En 1988, Pitner propuso varios modelos conceptuales que trataban de explicar los medios por los cuales el liderazgo podría afectar el aprendizaje de los estudiantes. Una década más tarde, llevamos a cabo una revisión de estos modelos y de la investigación empírica realizada hasta el momento sobre el liderazgo del director y el aprendizaje de los estudiantes (Hallinger y Heck, 1996). En el presente estudio, probamos estos modelos como medio

de promoción de nuestra comprensión de cómo el liderazgo colaborativo contribuye a la mejora de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes (ver figura 1).

Tomamos nota de que, en contraste con estudios previos en este ámbito, nuestros modelos propuestos se conceptualizan como "modelos de crecimiento" en lugar de "modelos estáticos". Por lo tanto, la figura incluye tanto los estados iniciales de las construcciones, así como los cambios en las construcciones en el tiempo (que se muestran como rectángulos sombreados). En las formulaciones de crecimiento, es común que el estado inicial de cada variable correlacione con su crecimiento, con el cambio o con el tiempo (que se muestra con las flechas de dos cabezas en la figura). Las correlaciones no tienen interpretación causal. Los modelos presentados en la Figura 1 son también multinivel, en el que cada uno incluye un modelo dentro de la escuela para explicar los efectos de las variables antecedentes de los estudiantes en sus trayectorias en cuanto a aumento del rendimiento.

### ***1.3. Modelo de efectos directos (liderazgo como motor de cambio en el aprendizaje)***

Las primeras investigaciones en este campo enmarcan implícitamente la relación de liderazgo de los directores como un modelo de efectos directos en el aprendizaje de los estudiantes. Algunos han llamado a este modelo como "liderazgo heroico", ya que trata de explicar los resultados del aprendizaje de los estudiantes solamente en términos de liderazgo del director. Normalmente, los investigadores que emplean este enfoque recogen percepciones de liderazgo de los directores y del rendimiento de los estudiantes a través de un conjunto de escuelas, tratando de determinar la existencia de patrones significativos en la relación (Braughton y Riley, 1991; O'Day, 1983). En general, los estudios que emplean este tipo de modelo no dieron resultados importantes y los estudiosos del tema fueron posteriormente disuadidos de seguir en esta línea de investigación (Hallinger y Heck, 1996). En nuestro análisis de este modelo, hemos propuesto que el cambio en el liderazgo colaborativo podría estar directamente relacionado con el cambio en el rendimiento estudiantil, controlando los factores contextuales tales como la composición de los estudiantes.

### ***1.4. Modelo de efectos mediados (liderazgo como motor de cambio en la capacidad de mejora de la escuela)***

Con motivo de los decepcionantes resultados de los estudios de los efectos directos del liderazgo, los investigadores adoptaron cada vez más modelos que conceptualizasen la relación entre el liderazgo y el aprendizaje mediado por estructuras organizativas a nivel de escuela y los procesos que hemos denominado como "la capacidad de mejora de la escuela" (Cheng, 1994; Hallinger, Bickman y Davis, 1996; Heck, Larson y Marcoulides, 1990; Leithwood y Jantzi, 1999; Marks y Printy, 2003; Wiley, 2001). Si bien estos estudios continuaron por enmarcar el liderazgo como motor de la eficacia escolar y la mejora, propusieron un modelo de efectos indirectos en lugar de los efectos directos del liderazgo sobre el aprendizaje (ver el modelo 2 en la figura 1).

Como se señaló anteriormente, estos efectos indirectos de liderazgo de los directores en el aprendizaje de los estudiantes se logra a través de la formación de la capacidad de la escuela para la mejora del rendimiento académico (Bell, Bolam y Cubillo, 2003; Hallinger y Heck, 1996; Leithwood et al., 2010; Robinson et al., 2008; Southworth, 2002). Este modelo asume que los cambios en el liderazgo y la capacidad de mejora que tienen lugar en el nivel de producción escolar "filtran" sus efectos sobre la conducta en el aula del profesor y del aprendizaje de los estudiantes (Hallinger y Heck, 2010;

Leithwood et al., 2010; Mulford y Silins, 2009). El lector, sin embargo, debe tener en cuenta que no se ha probado directamente esta hipótesis en esta investigación.

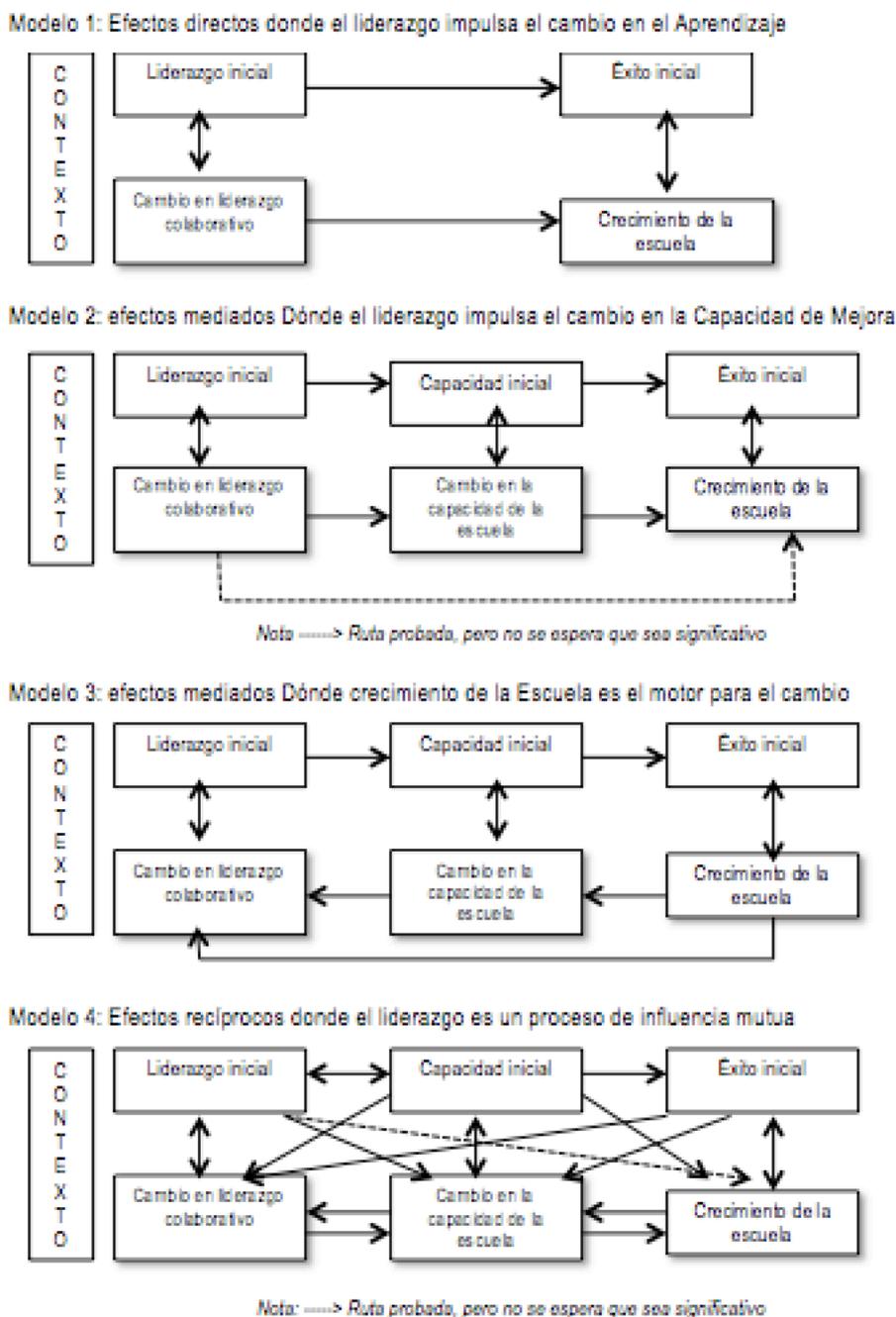


Figura 1. Modelos conceptuales de los efectos del liderazgo  
Fuente: Elaboración propia.

**1.5. Modelo de efectos mediados – invertidos (cambio en los resultados de aprendizaje impulsado por los cambios en la capacidad y el liderazgo)**

Mientras que los estudios de efectos prácticamente todos mediados han enmarcado explícitamente el liderazgo como motor de mejora de la escuela, también se podría conceptualizar el cambio en los resultados escolares (mejora o disminución), centrado en proporcionar el impulso para cambios en la capacidad de la escuela y el liderazgo, como se muestra en el modelo 3 (Heck y Hallinger, 2010a). Es de destacar que las discusiones

explícitas de este modelo de efectos mediados no son habituales en la literatura de liderazgo. Sin embargo, se observa que los investigadores han reconocido tácitamente la posibilidad de que se desarrolle este modelo en cuanto a que se han cuestionado la dirección que sigue la relación causal de los principales efectos entre el liderazgo y el aprendizaje en diferentes estudios transversales (Heck y Hallinger, 2005; Luyten, Visscher y Witziers, 2005; Witziers, Bosker y Kruger, 2003). Dado nuestro interés en explorar todas las vías posibles de los efectos del liderazgo, hemos incluido este modelo conceptual en nuestros propios análisis empíricos.

### ***1.6. Modelo de efectos recíprocos (influencia mutua entre la mejora y el aprendizaje)***

En 1996, en nuestra revisión de la literatura de los efectos principales, observamos que “en la medida en que el liderazgo es visto como un proceso de adaptación y no como una fuerza independiente unitaria, la perspectiva de los efectos recíprocos adquiere creciente importancia” (Hallinger y Diablos 1996:19). El modelo de efectos recíprocos implica que las variables (por ejemplo, el liderazgo, la capacidad de mejora de la escuela, el aprendizaje de los estudiantes) se influyen mutuamente entre sí en el tiempo (Marsh y Craven, 2006).

Este tipo de influencia recíproca se muestra de dos formas en el Modelo 4 (ver figura 1). En primer lugar, el concepto de un sistema de refuerzo mutuo sugiere que el estado inicial de cada variable explicará el cambio posterior apoyada en las otras dos variables (ver las flechas de la parte estática de la parte superior del modelo en la porción de menor crecimiento). En segundo lugar, se destaca un ciclo de retroalimentación indirecta entre los factores de crecimiento. Esto sugiere en primer lugar, al igual que en el modelo, que los cambios en el liderazgo pueden influir en la capacidad y el crecimiento del aprendizaje (indirectamente) con el tiempo. Sin embargo, se propone, además, que los efectos totales o combinados del liderazgo colaborativo dentro de la escuela en realidad aumenten (o disminuyen) en función de los cambios que se producen en la capacidad de mejora y rendimiento de los estudiantes (véase Heck y Hallinger, 2010a). Dicho de otra manera, se propone que la interacción en el tiempo entre el liderazgo y la creación de capacidad de mejora produce efectos en el aprendizaje más allá de los efectos separados de uno u otro constructo observado en cualquier punto arbitrario en el tiempo. Esta formulación del Modelo 4 es coherente con Ogawa y Bossert (1995) los cuales proponen que el liderazgo es una “propiedad de la organización” que puede aumentar (o disminuir), tanto en la fuerza como en el impacto a lo largo del tiempo.

Por ejemplo, el trabajo de los líderes de la escuela, en un momento concreto en el tiempo, está determinada por la cultura de la escuela. Como líderes inician cambios en las estructuras de trabajo, los procesos de gestión, los planes de estudios, las relaciones de la comunidad y las prácticas de enseñanza, teniendo en cuenta las limitaciones, los recursos y las oportunidades que ofrece la actual capacidad de la escuela para la mejora en la mente y el aprendizaje. Como estas condiciones que describen la capacidad académica de la escuela cambian con el tiempo, las teorías sugieren que el comportamiento de un liderazgo efectivo se adaptará en función de las necesidades de la escuela y sus estudiantes (Fiedler, 1967; Glover et al., 2002; Hallinger y Heck, 1996; Kimberly y Miles, 1980; Ogawa y Bossert, 1995; Pitner, 1988). Por otra parte, nuestro modelo sugiere que la fuerza del liderazgo y su impacto en el aprendizaje estará condicionado por las condiciones cambiantes de la escuela, para bien o para mal.

Conceptos como la influencia recíproca y conceptos relacionados como la adaptación sensible, la influencia mutua y la interacción entre el líder y los seguidores están altamente implicados en diversas teorías de liderazgo (Bass y Avolio, 1994; Puentes, 1977; Fiedler, 1967). Sin embargo, el progreso en la prueba de los modelos conceptuales que implican causalidad recíproca se ha visto obstaculizado por problemas metodológicos. Los modelos de efectos recíprocos proponen explícitamente que la adaptación del comportamiento se desarrolla con el tiempo (Bass y Avolio, 1994; Glover et al., 2002; Hallinger y Heck, 1996; Kimberly y Miles, 1980; Marsh y Craven, 2006; Ogawa y Bossert, 1995). Sin embargo, es difícil obtener datos longitudinales apropiados, especialmente en una escala suficiente, para evaluar los efectos del liderazgo a través de unidades de organización comparables (Tate, 2008). Además, hasta hace poco, nos faltaban herramientas analíticas capaces de modelar los efectos recíprocos cambiantes a través del tiempo (Griffin, 1997; Heck y Hallinger, 2005; Marsh y Craven, 2006; Tate, 2008).

## **2. Enfoque y método utilizado en la investigación**

El propósito de este programa de investigación es buscar una visión de cómo el liderazgo escolar colaborativo contribuye a la mejora de la escuela. A los efectos de este informe en particular, buscamos tanto sintetizar como ampliar los análisis previos que evaluaron la eficacia de estos cuatro modelos. Por lo tanto, en esta sección se describen las principales características de la investigación y los análisis específicos realizada para nuestras pruebas de los diferentes modelos. Remitimos al lector a otros estudios más detallados para obtener información adicional sobre la metodología de las diferentes investigaciones (véase Hallinger y Heck, 2010; Heck y Hallinger, 2009; Heck y Hallinger, 2010a, 2010b).

La muestra de esta investigación está formada por 198 escuelas primarias, las cuales fueron seleccionadas al azar de la población de las escuelas primarias en el estado occidental de los EE.UU. El total de la muestra de los informes anteriores osciló entorno a 194-202 escuelas. Dentro de estas escuelas, el muestreo que se ha llevado a cabo y que concreta los participantes del estudio es una cohorte longitudinal que consta de todos los estudiantes de tercer grado en las escuelas (N=13.000+). El estudio utilizó datos de encuestas longitudinales realizadas a maestros sobre el liderazgo y la capacidad de mejora de la escuela recogidos en tres ocasiones en un período de cuatro años (Año 1, Año 3 y Año 4) para comparar la eficacia de los cuatro modelos en la explicación de las relaciones con la mejora en el rendimiento de los estudiantes en lectura y matemáticas. Además, se recogieron datos sobre el rendimiento individual de los estudiantes en el Año 2, Año 3 y Año 4. En cada ocasión en la que se realizó la toma de datos, los datos de las encuestas escolares precedieron a los datos de rendimiento de los estudiantes.

En la recogida de datos se controlaron los antecedentes y características de los estudiantes relacionados con el género, la etnia, el nivel socioeconómico, el estado de la educación especial, el estatus, el dominio de la lengua inglesa y la movilidad de los estudiantes. También se midieron los indicadores de contexto de la escuela (composición estudiantil, experiencia docente, estabilidad director, certificación profesional de los docentes) describiendo los contextos escolares iniciales durante el primer año del estudio (2002-2003), los cuales se utilizaron para controlar las diferencias entre las escuelas.

El liderazgo colaborativo se midió a través de nueve ítems que describen las percepciones de los maestros de los procesos de liderazgo que se desarrollan dentro de la escuela. Los elementos se agrupan en tres dimensiones de liderazgo de la escuela:

- Tomar decisiones de colaboración centradas en la mejora educativa, destacando la gestión escolar que empodera a profesores y alumnos;
- Fomentar el compromiso, una amplia participación y la responsabilidad compartida para el aprendizaje de los estudiantes;
- Destacar la amplia participación en los esfuerzos para evaluar el desempeño académico del desarrollo de la escuela.

En este estudio se operativiza la capacidad de mejora de la escuela, en un conjunto de ocho sub-escalas. Si bien se utilizaron diferentes combinaciones de las sub-escalas en los diferentes estudios, la tendencia general fue similar (Hallinger y Heck, 2010; Heck y Hallinger 2009, 2010a, 2010b). Estas sub-escalas describen el grado en el cual la escuela:

- Tiene programas educativos que están vinculados con los estándares del plan de estudios del estado.
- Busca maneras de implementar programas que promuevan el logro de los estudiantes a través del tiempo.
- Se desarrolla a través de sistemas de comunicación.
- Involucra al personal en la toma de decisiones educativas.
- Desarrolla correctamente un gama de servicios de apoyo académico y social a los estudiantes;
- Cuenta con un personal profesional docente bien calificado para las tareas y responsabilidades, comprometidos con el propósito de la escuela.

En el presente estudio definimos el crecimiento en el aprendizaje del alumno como los cambios que se producen en las matemáticas y las puntuaciones de lectura de una cohorte de estudiantes en un período de tres años (en los grados de 3 a 5). La evaluación longitudinal del crecimiento individual de los estudiantes se considera superior a la comparación de cohortes de estudiantes sucesivas (por ejemplo, los porcentajes de alumnos de tercer grado que alcanzan cierto dominio en lengua o matemáticas) con el propósito de supervisar la mejora de la escuela. El seguimiento del progreso individual de los estudiantes a través del tiempo captura el crecimiento real de estos alumnos a medida que avanzan a través de sus estudios. Esto nos hace pensar más profundamente en las experiencias de los estudiantes que asisten a una escuela específica en particular durante varios años y proporcionan una manera de reconocer que las escuelas sirven a estudiantes que se inician en diferentes lugares y progresan a ritmos diferentes (Seltzer, Choi y Thum, 2003).

En este conjunto de análisis se utilizó el análisis latente del cambio (LCA), un tipo de modelo de ecuaciones estructurales utilizado para la investigación de datos longitudinales, para poner a prueba los modelos propuestos. Nuestro enfoque implicó analizar y comparar la eficacia de los cuatro modelos conceptuales propuestos. Estos análisis estadísticos se utilizan para determinar tanto la importancia de las relaciones así como varios indicadores de ajuste del modelo (véase Heck y Hallinger, 2010a).

### **3. Resultados**

La figura 2 resume los resultados de nuestros modelos de prueba. Todos los modelos propuestos se ajustan a los datos de manera adecuada, según lo determinado por el modelo ajustado a los distintos criterios que hemos ido presentado. Por ejemplo, el índice de ajuste comparativo (CFI, que compara la adecuación de cada modelo propuesto en contra de un modelo de "precisión de ajuste", debe estar por encima de 0,95 para un modelo adecuado ajustado a los datos (el 1,0 indica un ajuste perfecto). En todos los modelos probados los coeficientes de CFI fueron de 0,99.

En la figura, nos centramos en los recorridos más relevantes que resumen las principales proposiciones asociadas con cada modelo (las cuales fueron probadas con un nivel de significación de 0,05). El Modelo 1 postula que el cambio en el liderazgo colaborativo ejerce efectos directos sobre el aumento en el aprendizaje del estudiante. Sin embargo, nuestros análisis que evaluaron esta relación, tanto para la lectura como para las matemáticas, no apoyan esta hipótesis. Por lo tanto, de acuerdo con los comentarios anteriores de estudios de los efectos del liderazgo escolar (ver Hallinger y Heck, 1996), se concluye que este enfoque es un "pozo seco" para explorar los efectos del liderazgo sobre el aprendizaje en las escuelas (ver también Hallinger y Heck, 2010; Heck y Hallinger, 2009, 2010b).

Nuestro Modelo de prueba 2 evaluó la eficacia de un marco de efectos mediados que postula el cambio en el liderazgo colaborativo como motor de cambio en la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. Las tres conclusiones principales de nuestro análisis de los datos longitudinales fueron consistentes con estudios transversales anteriores de los principales efectos del liderazgo (ver Hallinger et al., 1996; Heck et al., 1990; Wiley, 2001). En primer lugar, el cambio en el liderazgo colaborativo fue positivamente relacionado con el cambio en la capacidad de la escuela. En segundo lugar, cambiar la capacidad de mejora de la escuela aumenta positivamente el rendimiento en matemáticas. Por último, nos encontramos con una pequeña relación indirecta y positiva entre los cambios en el liderazgo colaborativo y el aumento en el aprendizaje de los estudiantes en lectura y matemáticas.

Queremos destacar que estos resultados no tan solo refuerzan, sino que también extienden los hallazgos de los estudios transversales previos de efectos del liderazgo en el aprendizaje. El uso de datos longitudinales hizo posible el establecimiento tanto de la importancia como de la estabilidad de las relaciones entre estos constructos en varios puntos en el tiempo. Si se compara con la investigación previa, esto aumenta nuestra confianza en que puede existir una relación causal - aunque indirecta - entre el liderazgo escolar y el aprendizaje.

No obstante, el análisis de los datos no apoya la eficacia del Modelo 3. El aumento del rendimiento en cuanto a los resultados del aprendizaje no parecen servir como motor de cambio en la capacidad de mejora de la escuela y el liderazgo colaborativo. El cambio en la capacidad de la escuela, sin embargo, fue un elemento claramente predictivo en el cambio hacia un liderazgo colaborativo. El Modelo 3 ofreció poca influencia en la comprensión de la dinámica de estas relaciones, ya que evolucionaron con el tiempo.

El Modelo 4 proporciona aún una mayor evidencia sobre la perspectiva de los efectos recíprocos del liderazgo y la mejora de la escuela (Heck y Hallinger, 2010a). El logro inicial está positivamente relacionado con los cambios posteriores tanto en el liderazgo colaborativo como en la capacidad de mejora de la escuela. Sin embargo, la relación

contraria hemos concluido que no es cierta: ni los niveles iniciales de la dirección ni los niveles iniciales de la capacidad de mejora de la escuela están directamente relacionados con el desarrollo posterior de los logros académicos de los estudiantes. Estos resultados proporcionan apoyo empírico a la premisa de que las escuelas pueden mejorar los resultados del aprendizaje, independientemente de sus niveles de logro inicial; a través de procesos de cambio como los procesos clave de la organización, tales como el liderazgo o la capacidad de mejora de la escuela. Además, la capacidad inicial de mejora de la escuela afecta positivamente a los cambios posteriores en el liderazgo, y el liderazgo colaborativo inicial y los cambios posteriores afectan positivamente en la capacidad de mejora de la escuela. Esto sugiere que el liderazgo y la capacidad de mejora de la escuela forman parte de una relación de refuerzo mutuo en el que el crecimiento de uno lleva a un cambio positivo en la otra.

Por último, nuestro análisis confirma la existencia de un circuito de retroalimentación indirecta entre el liderazgo y el aprendizaje en el contexto de este modelo de efectos recíprocos (Heck y Hallinger, 2010a). Más específicamente, el cambio en el liderazgo colaborativo se relacionó positivamente con el cambio en la capacidad de mejora de la escuela, y el cambio en la capacidad de mejora de la escuela se relacionó positivamente con el aumento en los resultados de los estudiantes en lectura y matemáticas. Esto es consistente con la porción de cambio de Modelo 2. A la inversa, sin embargo, hemos observado que los cambios en el aumento de los aprendizajes escolares también fueron positivamente relacionados con los cambios en la capacidad de mejora de la escuela y los cambios en la capacidad de mejora de la escuela fueron positivamente relacionados con cambios en el liderazgo colaborativo. Este complejo patrón de causalidad mutua se perdió en los estudios que emplearon modelos de efectos mediados como el Modelo 2 o el Modelo 3.

Nuestra prueba del Modelo 4, por lo tanto, apoyó la propuesta de que los cambios en el liderazgo colaborativo y la capacidad de mejora de la escuela se refuerzan mutuamente y positivamente. Los cambios en las escuelas parecían “ganar impulso” en el tiempo a través de cambios en el liderazgo y la capacidad de mejora de la escuela, los cuales eran mutuamente orgánicos y responsables. La presencia del circuito de retroalimentación indirecta implica que los efectos totales de las variables tales como el liderazgo pueden aumentar a medida que lo hacen la suma de los ciclos repetidos de influencia entre las variables de los componentes a través del tiempo (Hayduk, 2009).

Por otra parte, se encontró que el efecto de la capacidad de mejora de la escuela en el liderazgo colaborativo fue más fuerte con el tiempo que el efecto correspondiente de liderazgo colaborativo en la capacidad de mejora. Deseamos señalar que nuestro análisis más reciente (no publicado) ha encontrado que la misma tendencia encontrada en el Modelo 4 se mantuvo, y se añadió una cuarta oleada de datos de la encuesta en el conjunto de datos. Esto aumenta aún más nuestra confianza en los resultados ya que cada año adicional de datos nos permite establecer aún más la validez predictiva del modelo. Si bien este enfoque a la prueba modelo todavía no tiene el poder de diseños de investigación experimental, se sugiere que el diseño de investigación longitudinal empleado en esta investigación ha permitido lograr un avance más en la investigación sobre los efectos del liderazgo sobre la mejora de la escuela.

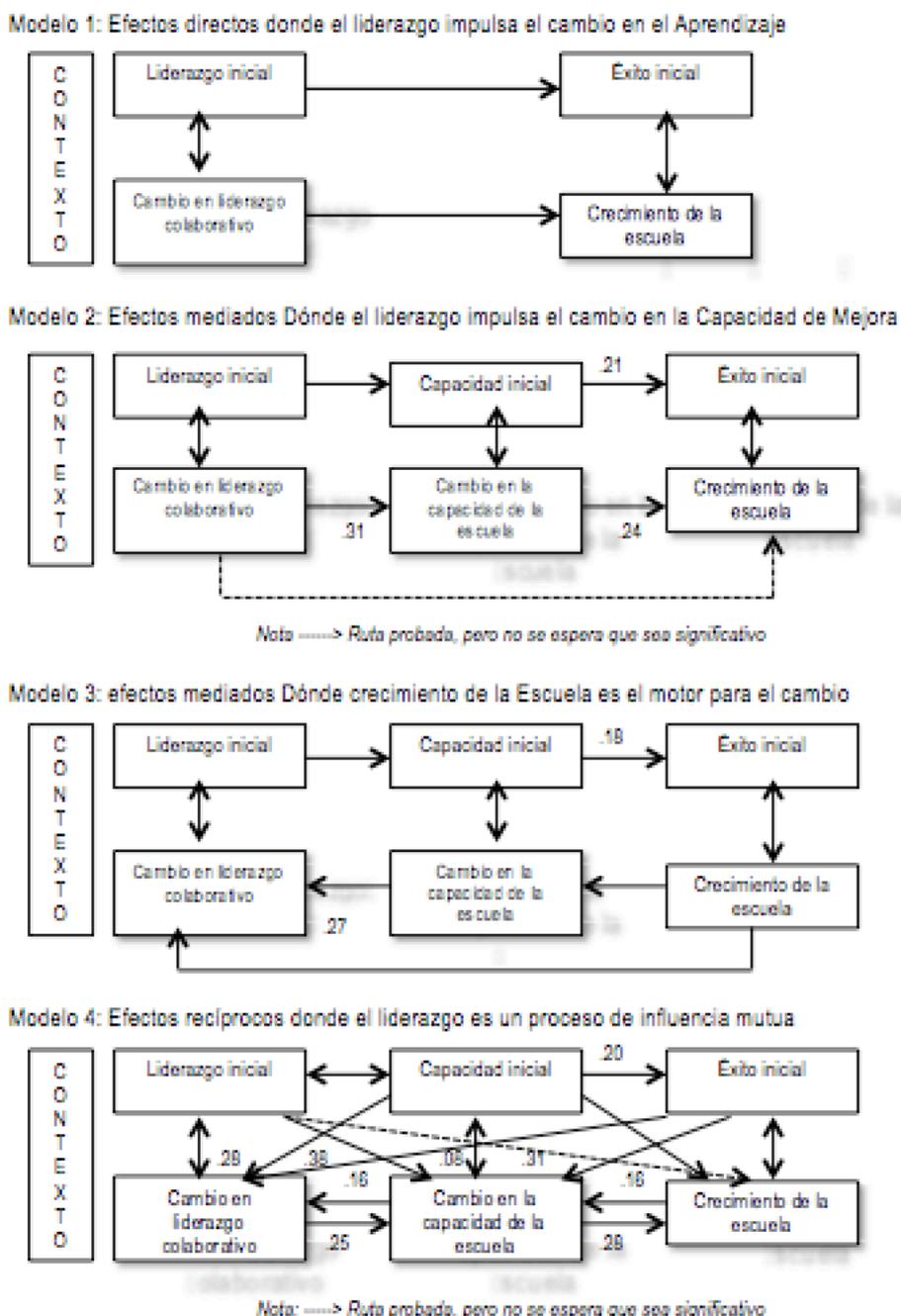


Figura 2. Resultados de la prueba empírica de los Modelos de Liderazgo  
Fuente: Elaboración propia.

#### 4. Discusión

La investigación ha logrado avances importantes en las últimas décadas en el esclarecimiento y la elaboración de teorías sobre cómo el liderazgo contribuye al aprendizaje y el aumento del rendimiento de los estudiantes en las escuelas. Un reciente meta - análisis realizado por Robinson y sus colegas (2008) refuerza el desarrollo de un consenso entre los investigadores, responsables políticos y profesionales, afirmando que "el liderazgo marca la diferencia" en la calidad del aprendizaje en las escuelas. No

obstante, a pesar del aura científica de meta- análisis, sigue siendo esencial reconocer las limitaciones críticas en los estudios que formaron la base de conocimiento subyacente. Dos de las limitaciones principales fueron por una parte un dependencia de los estudios transversales (en contraposición con los longitudinales) y por otra el uso de un enfoque centrado casi exclusivamente en el liderazgo del director. Nuestra investigación trata de abordar estas limitaciones con el fin de iluminar con mayor claridad la contribución del liderazgo colaborativo en la mejora de la escuela en el tiempo.

El análisis de un conjunto de datos longitudinales recogidos durante un período de cuatro años en un gran número de escuelas de educación primaria nos ha permitido explorar cómo la relación entre el liderazgo colaborativo y el aprendizaje de los estudiantes en las escuelas ha cambiado y evolucionado con el tiempo. La naturaleza de este conjunto de datos longitudinales nos ha permitido emplear métodos estadísticos capaces de arrojar luz sobre los patrones de cambio en estos procesos organizativos complejos a lo largo del tiempo. El enfoque presentado sobre el liderazgo colaborativo ofrece la oportunidad de determinar el grado en que los hallazgos previos sobre el liderazgo del director también se aplican al liderazgo colaborativo de toda la escuela.

## **5. Conclusiones**

El estudio arrojó las siguientes conclusiones:

- El análisis del Modelo 2 encontró pequeños pero estadísticamente significativos efectos indirectos de liderazgo sobre el aprendizaje. En este modelo, el liderazgo colaborativo fue un impulsor del cambio en la capacidad de mejora de la escuela y el crecimiento indirectamente afectó en el aprendizaje del estudiante (Hallinger y Heck, 2010; Heck y Hallinger, 2009, 2010b).
- Aunque este modelo de efectos mediados ha producido resultados significativos, una variedad de análisis estadísticos sugiere claramente que el modelo de efectos recíprocos (Modelo 4) proporciona una explicación más sólida y completa del patrón de cambio en las relaciones a través del tiempo (Heck y Hallinger, 2010a).
- El patrón de hallazgos relacionados con el Modelo de efectos recíprocos sugirió además que los cambios en el liderazgo colaborativo se agravan con el tiempo a través de un bucle de retroalimentación indirecta que consiste en cambios en la capacidad de mejora de la escuela y el crecimiento en el rendimiento en matemáticas de los estudiantes (Heck y Hallinger, 2010a).
- Este estudio también señala que los efectos del liderazgo sobre la capacidad de mejora de la escuela son más pequeños con el tiempo que los correspondientes efectos del cambio en la capacidad de mejora de la escuela sobre el liderazgo colaborativo (Heck y Hallinger, 2010a).

Así, el patrón general de los resultados muestra una perspectiva sobre el liderazgo y mejora de la escuela como un proceso de influencia mutua o recíproco. Este es un hallazgo potencialmente importante ya que creemos que el modelo de efectos recíprocos también es la teoría más convincente de los cuatro modelos. Este Modelo recíproco, no hace suposiciones insostenibles sobre el papel heroico de liderazgo, sino que presenta un liderazgo para el aprendizaje en relación dinámica con otros procesos de la organización. Más específicamente, estos resultados ofrecen una idea de cómo ciertos eventos externos

(por ejemplo, la asignación de recursos, sanciones políticas) y las reformas previstas impulsadas internamente (por ejemplo, plan de estudios y el desarrollo de instrucción en el aula) pueden influir en la evolución de las percepciones de liderazgo de las partes interesadas de manera sistemática. El modelo también llama la atención sobre cómo las condiciones iniciales de la organización relacionadas con los cambios en el liderazgo colaborativo mediado (es decir, los niveles de rendimiento, capacidad de mejora...) influyen directamente en los cambios posteriores observados en la capacidad de mejora y aumento del rendimiento y el aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, siguiendo nuestro propósito este Modelo refleja la naturaleza dinámica y reactiva del liderazgo para el aprendizaje.

## **6. Implicaciones**

Este informe ha tratado tanto de profundizar como de ampliar el conocimiento intelectual sobre la investigación de los efectos del liderazgo escolar. Creemos que esta investigación ofrece una visión pertinente sobre varias cuestiones importantes relativas a la investigación, la práctica y la política de mejora de la escuela. En este apartado, destacamos brevemente las contribuciones potenciales de esta investigación a este ámbito de conocimiento.

En primer lugar, la investigación demuestra la importancia de los datos longitudinales y la viabilidad de la utilización de modelos de ecuaciones estructurales en los esfuerzos para supervisar y analizar los procesos de cambio en las escuelas a través del tiempo. Como se ha visto en otro estudio reciente que utilizó datos longitudinales (Mulford y Siliņš, 2009), este enfoque ofrece ventajas considerables sobre los diseños de investigación transversales cuyo los investigadores están tratando de explorar las relaciones causales entre el liderazgo y otro aspecto educativo. Por lo tanto, recomendamos a los investigadores y a los organismos de financiación pertinentes que lleven a cabo esta metodología en futuras investigaciones para invertir en el desarrollo y el empleo de este tipo de bases de datos sobre la mejora escolar.

En segundo lugar, desde la perspectiva de la práctica del liderazgo, la investigación apoya la opinión de que el liderazgo orientado a la mejora escolar está altamente contextualizado. El tipo de liderazgo ejercido por el director y el equipo directivo de la escuela debe estar vinculado tanto al perfil de la escuela y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes como a la capacidad de mejora del propio centro en cualquier punto en el tiempo. En otra apartado de este artículo hemos hablado de la idea de que cada escuela tiene su propia y única "trayectoria de mejora" (Hallinger y Heck, 2010b). En consecuencia, los líderes deben estar dispuestos a adaptar sus estrategias a las condiciones cambiantes en las diferentes etapas en el camino de la mejora de la escuela (Hallinger, 2003; Jackson 2000). Creemos que el hallazgo de que el liderazgo y la creación de una capacidad de mejora de la escuela operan como un proceso de influencia mutua da mayor peso a esta perspectiva sobre el liderazgo como un proceso relacional altamente sensible y contextualizado.

Basándonos en esta idea, se sugiere, además, que esta investigación ofrece una perspectiva más amplia sobre cómo el liderazgo contribuye al aprendizaje en las escuelas. La investigación muestra que mientras que el liderazgo actúa como un catalizador para la mejora de la escuela, tanto en la naturaleza del liderazgo como en su impacto, es moldeado por las condiciones históricas y actuales en la escuela. Las estructuras académicas (por ejemplo, las normas del plan de estudios, el trabajo en

equipo), las normas de la escuela (por ejemplo, el apoyo tangible para los estudiantes y profesores, el aprendizaje y desarrollo profesional, la comunicación abierta), y los procesos de organización que se desarrollan (por ejemplo, las oportunidades de participación en la toma de decisiones, la asignación de recursos, las políticas exteriores) crean oportunidades y limitaciones para el liderazgo (Bridges, 1977). El liderazgo efectivo para la mejora de la escuela debe responder a estas características contextuales. Nuestros hallazgos indican que en conforme va avanzando el tiempo, el impacto de la cultura de la escuela en el liderazgo es mayor que a la inversa. Sugerimos que esto ofrece una imagen más refinada de cómo el liderazgo opera realmente en las escuelas (Bridges, 1977).

Este último punto es el elemento clave de partida para la comprensión de las implicaciones de nuestra investigación para los responsables políticos. Durante la década de 1980 la investigación sobre las escuelas eficaces sirvió para concluir que “el liderazgo marca la diferencia” en las escuelas. Posteriormente, este hallazgo se convirtió en un martillo en las manos de los responsables políticos para los cuales todos los problemas de la educación comenzaron a parecer claves y se centraban solamente en el liderazgo. Frente a esta situación, nuestra investigación reafirma la importancia del liderazgo como un catalizador para mejorar la escuela, pero además también matiza esta afirmación en tres aspectos importantes.

En primer lugar, nuestra investigación sugiere que no hay un único enfoque sobre el liderazgo que trabaja para mejorar las escuelas. Los estilos y estrategias de liderazgo eficaces están altamente contextualizados, por lo que cada escuela necesita un liderazgo diferente. El tipo de liderazgo debe responder tanto al «estado inicial» de los resultados de la capacidad y del aprendizaje académico de la escuela como a los cambios en estas condiciones iniciales a medida que aumentan (o disminuyen) con el tiempo.

En segundo lugar, esta investigación sugiere que el liderazgo, aun siendo un motor potencialmente importante para el cambio, es de por sí insuficiente para lograr una mejora en los resultados del aprendizaje. Con esto en mente, la cultura de la escuela, o la capacidad para la mejora educativa, se convierte en un objetivo clave para las intervenciones de cambio junto con los esfuerzos para fortalecer el liderazgo. De hecho, los resultados sugieren que el liderazgo y la capacidad de mejora de la escuela funcionan como parte de un conjunto de relaciones sistémicas. Centrándose en uno sin desarrollar el otro aspecto es poco probable que suponga una mejora sostenida en el tiempo.

En tercer lugar, esta investigación representa uno de los esfuerzos más importantes para examinar el impacto del liderazgo escolar colaborativo en el aprendizaje. Los resultados apoyan la creencia de que el liderazgo colaborativo, en contraposición con el liderazgo del director solo, puede ofrecer un camino hacia la mejora de la escuela más sostenible. Tomamos nota de que la inclusión de un mayor número de líderes en el proceso de mejora de la escuela también proporciona la ampliación de posibilidades para la remodelación de la capacidad de mejora de la escuela y la mejora de condiciones en la escuela que afectan directamente a la enseñanza y el aprendizaje (Caldwell, 1998; Heck y Hallinger, 2010a, 2010b; Leithwood et al., 2010; Saphier y King, 1985).

En nuestra opinión, estos resultados son sobrios y a la vez alentadores. Éstos pueden decepcionar a aquellos que han esperado que la mejora de la calidad del liderazgo proporcionará un medio eficiente y listo para resolver el problema de la mejora escolar. Sin embargo, se sugiere que los resultados también son bastante alentadores, ya que sugieren que el fortalecimiento de la capacidad de liderazgo puede tener su recompensa

cuando es parte de una estrategia más amplia que apunta a la vez a la capacidad de mejora académica de la escuela.

## Referencias

- Bass, B. y Avolio, B. (1994). *Improving organisational effectiveness through transformational leadership*. Newbury Park, CA Sage.
- Bell, L., Bo lam R. y Cubillo, L. (2003). *A systematic review of the impact of school headteachers and principals on student outcomes*. Londres: EPPI- Institute of Education.
- Bossert, S., Dwyer, D., Rowan, B. y Lee, G. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64.
- Braughton, R. y Riley, J. (1991). *The relationship between principals' knowledge of Reading processes and elementary school reading achievement*. ERIC: ED341952.
- Bridges, E. (1977). The nature of leadership. En L. Cunningham, W. Hack y R. Nystro (Eds.), *Educational administration: The developing decades* (pp. 202-230). Berkeley, CA: McCutchan.
- Caldwell, B. (1998). Strategic leadership, resource management and effective school reform. *Journal of Educational Administration*, 36(5), 445-61.
- Cheng, Y.C. (1994). Principal's leadership as a critical factor for school performance: Evidence from multi-levels of primary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3), 299-317.
- Fiedler, F.E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Glover, J., Rainwater, K., Friedman, H. y Jones, G. (2002). Four principles for being adaptive. *Organisational Development Journal*, 20(4), 18-38.
- Griffin, M.A. (1997). Interaction between individuals y situaciones: Using HLM procedures to estimate reciprocal relationships. *Journal of Management*, 23(6), 759-73.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, 13(4), 423-51.
- Gross, N. y Herriot, R. (1965). *Staff leadership in schools*. Nueva York: Wiley.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional y transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-51.
- Hallinger, P., Bickman, L. y Davis K. (1996). School context, principal leadership and student achievement. *Elementary School Journal*, 96(5), 498-518.
- Hallinger, P. y Heck, R.H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of the empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hallinger, P. y Heck, R.H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference? *Educational Management, Administration and Leadership*, 38(6), 654-678.
- Hayduk, L. (2009). Finite feedback cycling in structural equation models. *Structural Equation Modeling*, 16(4), 658-75.
- Heck, R.H. y Hallinger, P. (2005). The study of educational leadership and management: Where does the field sty today? *Educational Management, Administration y Leadership*, 33(2), 229-44.
- Heck, R.H. y Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659-89.

- Heck, R.H. y Hallinger, P. (2010a). Collaborative leadership effects on school improvement: Comparing unidirectional- and reciprocal-effects models. *The Elementary School Journal*, 111(2), 226-252.
- Heck, R.H. y Hallinger, P. (2010b). Testing a dynamic model of organisational leadership and school improvement. *The Leadership Quarterly*, 21, 867-885
- Heck, R.H., Larson, T. y Marcoulides G. (1990). Principal instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly*, 26(2), 94-125.
- Hill, P. y Rowe, K. (1996). Multilevel modeling in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(1), 1-34.
- Jackson, D. (2000). The school improvement journey: Perspectives on leadership. *School Leadership y Management*, 20(1), 61-78.
- Kimberly, J. y Miles, R. (1980). *The organisational life cycle*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kruger, M., Witziers, B. y Sleegers, P. (2007). The impact of school leadership on school level factors: Validation of a causal model. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(1), 1-20.
- Leithwood, K., Yerson, S., Mascall, B. y Strauss, T. (2010). School leaders' influences on student learning: The four paths. En T. Bush, L. Bell y D. Middlewood, *The principles of educational leadership and management*. Londres: Sage.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (1999). The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 679-706.
- Leithwood, K., Mascall, B. y Strauss, T. (2009). What we have learned and where we go from here. En K. Leithwood, B. Mascall y T. Strauss (Eds.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 269-282). Nueva York: Routledge.
- Luyten, H., Visscher, A. y Witziers, B. (2005). School effectiveness research: From a review of the criticism to recommendations for further development. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(3), 249-79.
- Marks, H. y Printy, S. (2003). Principal leadership y school performance: An integration of transformation and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-97.
- Marsh, H.W. y Craven, R.G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133-63.
- Mulford, B. y Silins, H. (2009). Revised models y conceptualisation of successful school principalship in Tasmania. En B. Mulford y B. Edmunds (Eds.), *Successful school principalship in Tasmania* (pp. 157-183). Launceston, TA: Faculty of Education.
- O'Day, K. (1983). *The relationship between principal and teacher perceptions of principal instructional management behavior and student achievement*. Tesis Doctoral no publicada. Northern Illinois University: Normal, Illinois.
- Ogawa, R. y Bossert, S. (1995). Leadership as an organisational quality. *Educational Administration Quarterly*, 31(2), 224-43.
- Pitney, N. (1988). The study of administrator effects and effectiveness. En N. Boyan, *Handbook of research in educational administration* (pp. 341-375). Nueva York: Longman.

- Pounder, D.G., Ogawa, R.T. y Adam, E.A.(1995). Leadership as an organisation-wide phenomena: Its impact on school performance. *Educational Administration Quarterly*, 31(4), 564-88.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Hopkins, D. y Stringfield, S. (2000). Linking school effectiveness and school improvement. En C. Teddlie y D. Reynolds (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research* (pp. 206-231). Londres: Falmer Press.
- Robinson, V., Lloyd, C. y Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-74.
- Saphier, J. y King, M. (1985). Good seeds grow in strong cultures. *Educational Leadership*, 42(6), 67-74.
- Seltzer, M., Choi, K. y Thum, Y.M. (2003). Examining relationships between where students start and how rapidly they progress. Using new developments in growth modelling to gain insight into the distribution of achievement within schools. *Educational Evaluation y Policy Analysis*, 25(3), 263-86.
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership and Management*, 22(1), 73-92.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stoll, L. y Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Tate, B. (2008). A longitudinal study of the relationships among self-monitoring, authentic leadership, and perceptions of leadership. *Journal of Leadership and Organisational Studies*, 15(1), 16-29.
- Van de Grift, W. (1990). Educational leadership and academic achievement in elementary education. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(3), 26-40.
- Wiley, S. (2001). Contextual effects on student achievement: School leadership and professional community. *Journal of Educational Change*, 2(1), 1-33.
- Witziers, B., Bosker, R. y Kruger, M. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.

## Liderazgo instructivo en Alberta: Hallazgos de la investigación en cinco escuelas altamente eficaces

### Instructional Leadership in Alberta: Research insights from five highly effective schools

Larry Beauchamp\*  
Jim Parsons\*\*

Universidad de Alberta

En este artículo se revisa la investigación patrocinada por la Asociación de Profesores de Alberta (ATA), con el fin de aportar evidencias a partir del estudio de cinco casos de liderazgo en cinco escuelas ejemplares de Educación Primaria en Alberta, Canadá. Las escuelas fueron seleccionadas por la ATA en torno al criterio de ser escuelas en las que se llevaba a cabo un liderazgo eficaz. En este estudio se vincula el liderazgo eficaz con la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. En el transcurso del año escolar 2009-2010, los investigadores pasaron un tiempo en casa escuela entrevistando al personal de cada escuela con dos preguntas: (1) ¿Qué hace que esta escuela sea un buen lugar para la enseñanza y el aprendizaje? y (2) ¿Qué función ejerce el liderazgo para hacer que esto sea así? Los datos obtenidos fueron categorizados en de ocho temas. El artículo revisa estos ocho elementos y teoriza sobre qué lecciones aprendidas a partir de estos resultados pueden enseñarse a los líderes escolares.

**Descriptor:** Liderazgo, Rendimiento, Escuelas eficaces.

This article reviews original research, sponsored by the Alberta Teachers Association (ATA), to gain evidence-based insights from five case studies of leadership in exemplary elementary schools in Alberta, Canada. Schools were identified by the ATA as sites where effective leadership was practiced. In this study, effective leadership was specifically linked to successful student learning. Over the course of the 2009-2010 school year, researchers spent time in each school interviewing school staff by asking two questions: (1) What makes this school a good place for teaching and learning? and (2) What does the leadership do to make it so? Data were analyzed and categorized into eight themes. This article reviews these themes and theorizes about what lessons these findings might teach for school leaders.

**Keywords:** Leadership, Achievement, Effective schools.

*Este artículo ha sido publicado originariamente en inglés por la revista Journal of Scholarship & Practice en el año 2012, volumen 8, número 4. Traducido por Cynthia Martínez-Garrido.*

---

\*Contacto: lbeauch@ualberta.ca

\*\*Contacto: jim.parsons@ualberta.ca

*Un líder es mejor cuando la gente apenas sabe que existe,  
cuando es capaz de llevar a cabo su trabajo,  
y cuando logra los objetivos la gente dice: nosotros lo conseguimos.*  
Lao Tzu (600 aC - 531 aC), Filósofo Taoísta chino.

## Introducción

Durante el curso 2009-2010, llevamos a cabo cinco estudios de caso a otras tantas escuelas de Educación Primaria seleccionadas por ser centros donde se ejercía un Liderazgo Instructivo. En este artículo revisamos las conclusiones y puntos de vista encontrados en estos cinco estudios de caso. La investigación desarrollada sugiere que las ideas de Lao Tzu son correctas: según nuestros resultados, los directores que practican un liderazgo exitoso en las escuelas han sido capaces de crear espacios donde los maestros y los estudiantes se sienten responsables de la escuela.

Para recoger los datos de estas escuelas, hemos utilizado una metodología de investigación sencilla. La Asociación de Profesores de Alberta seleccionó cinco de las mejores escuelas de Educación Primaria de Alberta. Posteriormente, y durante el curso 2009-2010 acudimos a esas escuelas preguntando a los administradores, maestros, ayudantes y al resto personal que respondieran a dos únicas preguntas: a) ¿Qué hace que esta escuela sea un buen lugar para enseñar y aprender? y b) ¿Qué función crees que ejerce el director para hacer que esto sea así?

Los datos del estudio provienen del análisis de las entrevistas y de las notas tomadas por los entrevistadores. Las notas fueron organizadas, analizadas y sintetizadas en cinco estudios de caso, uno por cada escuela. El borrador final del estudio fue puesto a disposición de todos los participantes para verificar la veracidad de los resultados.

En este estudio compartimos los resultados encontrados. Queremos remarcar que este artículo no tiene la intención de informar de los resultados específicos del estudio sino que se trata de teorizar acerca de lo que estos resultados sugieren para los directores. Nuestro reciente libro (Parson y Beauchamp, 2011) refleja nuestros hallazgos en detalle. Específicamente, la revisión y la reflexión sobre la totalidad de nuestra investigación refleja una visión abrumadora que nos hace llegar a creer que la literatura de liderazgo se empobrece. Nuestros hallazgos sugieren que, la gente que escribe sobre el liderazgo, pasa demasiado tiempo centrándose en la identidad del líder, y muy poco tiempo centrándose en las relaciones.

## 1. Revisión de investigaciones

Este trabajo sigue la línea de investigación sobre el liderazgo escolar. El estudio que presentamos se centra en estudiar la cultura de la escuela tomando al director como el eje central de la misma, es lo que Jim Meindl (1995) atribuye como "*Romance of leadership*". Sin embargo, aunque el director y el tipo de liderazgo que éste lleva a cabo son cruciales, eso no quiere decir que, como señala Meindl, les demos más importancia de la debida y consideremos que el éxito o fracaso de las escuelas depende directamente a las acciones puestas en marcha por el director.

Así, como Leithwood, McAdie, Bascia y Rodrigue (2004) señalan, las prácticas de liderazgo van más allá de las creencias y los ajustes, y están más relacionadas con una comprensión profunda de lo que es en realidad la enseñanza. En su libro "*The Learning*

*Leader: How to Focus School Improvement for Better Results*’, Reeves (2006) conecta las acciones de liderazgo escolar con el logro de los estudiantes.

Hargreaves (2010) señala: su investigación sobre mejora escolar en Finlandia e Inglaterra sugiere que directores que promueven la mejora de la escuela pueden lograr mejoras en el logro de los estudiantes. Ello incluye redes de apoyo, desarrollo profesional útil, análisis de los datos del rendimiento, escuelas mentoras y consultores, reflexión informada sobre los datos obtenidos, la toma de decisiones y estrategias de corto, medio y largo plazo.

Las claras implicaciones son que los directores impactan tanto sobre las vidas de los profesores, como de los estudiantes. Tal y como señalan Wright, Horn, y Sanders (1997) se puede hacer mucho más para mejorar la educación mejorando la eficacia de los docentes, que a través de cualquier otro factor.

Hace más de veinte años, Foster (1989) señaló la naturaleza recíproca de liderazgo. Dado que el liderazgo reside dentro de la comunidad, el autor apunta a que, necesariamente, es compartido entre los miembros de dicha comunidad y además, debe propiciar acciones que se lleven a cabo de manera compartida.

Diez años después, Wheatley (2000:346) enfatizó lo que él llamo “liderazgo trabajando juntos” como una forma de llamar al cambio organizativo “una danza, no una marcha forzada”. Más recientemente, Shirley (2010) señala que la siguiente ola de la mejora escolar consiste en apoyar las comunidades de aprendizaje donde todos (incluidos los directores) intercambian ideas y trabajan juntos para propiciar esta mejora educativa.

De hecho, los directores necesitan una combinación de habilidades. Hace años, Bennis y Nanus (1985:188) señalaron, "el aprendizaje es el combustible esencial para el director, la fuente de energía de alto octanaje que mantiene el impulso, instigando continuamente a desarrollar nuevos conocimientos, nuevas ideas y nuevos desafíos". La investigación desarrollada por Lambert (2002) en Escuelas con Alta Capacidad de Liderazgo remarcó la necesidad de una visión compartida, de la utilización los datos para dirigir las decisiones y el desarrollo de las capacidades de todos los miembros de la comunidad.

Los resultados de Wheatley (2000:347) reflejan que a las personas les encanta trabajar con organizaciones que “tengan sentido de la historia, identidad y propósitos”. Flora (2003), en la revista *Psychology Today*, apunta que los mejores jefes son aquellos que se comportan como mentores, no como jefes disciplinarios. De hecho, los líderes que hemos estudiado trabajan dentro de sus escuelas para contribuir al desarrollo perdurable a través de una mezcla paradójica de humildad personal y voluntad profesional (Collins, 2007; Fullan, 2003).

En nuestro estudio, los directores exitosos usan habilidades muy humanas, sobre todo centradas en la construcción de relaciones. Sergiovanni (1992) refleja que los líderes educativos son tanto líderes éticos como profesionales expertos, con la suficiente experiencia como para generar confianza, honestidad, comunicación, apertura, transparencia, responsabilidad y rendición de cuentas.

Ellos “modelan el camino, inspiran una visión compartida, desafían el proceso, permiten y anima al resto a actuar” (Kouzes y Posner, 2007:64). Este tipo de liderazgo es cierto tanto dentro, como fuera de las escuelas. Por ejemplo, el estudio de Howard Behar (2007) titulado “*It's not about the coffee: Leadership principles from a life at Starbucks*” apunta a una filosofía de liderazgo centrada en las personas. Tal y como sugiere el título del

estudio, el producto final de la cadena Starbucks no es el café, sino la gente. Estas reflexiones se hacen eco de los hallazgos encontrados por nuestra investigación.

Los líderes que estudiamos son constructivistas. "El liderazgo Constructivista", según lo define Lambert (1998:17), es un proceso de aprendizaje recíproco que ayuda a los participantes de la comunidad a avanzar hacia fines compartidos. Este concepto de liderazgo reforma las concepciones tradicionales de liderazgo que se centran en la "Teoría de los Rasgos" según la cual se limita el acceso a los puestos de poder y autoridad a aquellos que no cuenten con unas habilidades específicas. Richardson (2001) señala que los directores han de construir un *ethos* de la escuela, compartir entre el personal y los estudiantes cada presupuesto, plan de estudios, y cada decisión pedagógica que se lleve a cabo.

Higgins (1994) describe tres habilidades básicas que deben contar los directores escolares para desempeñar la gestión de las escuelas: habilidades técnicas, humanas y conceptuales. La habilidad técnica es la capacidad de utilizar las herramientas, técnicas y conocimientos especializados para desarrollar acciones. Las habilidades humanas ayudan a construir relaciones interpersonales positivas, a resolver problemas entre la gente, ayudar a los equipos de trabajo, y desarrollar comportamientos que cubran las necesidades de la organización. Las habilidades conceptuales ayudan a dar sentido a las organizaciones. Desde esta perspectiva se ayuda a las organizaciones a resolver problemas de manera que se obtienen beneficios a largo plazo. Aunque los directores que hemos estudiado utilizan estas tres habilidades de gestión, el trabajo que observamos se centra principalmente en lo humano y conceptual.

¿Cómo de crucial es el impacto del liderazgo sobre los aprendizajes de los estudiantes? Leithwood, Anderson y Wahlstrom (2004:21) señalan que "mientras que el liderazgo explica sólo entre un tres y un cinco por ciento de la variación total del aprendizaje de los estudiantes entre escuelas, esto es, en realidad, en torno a una cuarta parte de la variación total (10-20 por ciento) explicada por todas las variables a nivel de la escuela".

Este foco sobre el aprendizaje de los estudiantes ejemplifica la intención de servir a los demás, una forma de vivir que claramente demuestran los directores estudiados, y que, al menos en parte, van más allá de las actividades heroicas de los líderes-gestores.

En su reciente libro, "*Institute for the future*" Bob Johansen (2009) cree que el liderazgo "autoservido" llegará a ser obsoleto. Según el autor, los próximos 10 años supondrán una nueva década que dejará de lado la volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad. Si los directores escolares buscan el éxito deben mirar más allá de sus propios intereses y colaborar de manera más amplia. Si ellos alcanzan el éxito, los líderes organizativos deben mirar más allá de sus propios intereses y colaborar más abiertamente.

Johansen identifica diez habilidades que todo director debe poseer para ser un director eficaz: instinto creador (la unidad interior para construir), la claridad, reconsiderar los dilemas (convertir los problemas en oportunidades), y la transparencia tranquila (al ser abierta y auténtica). Este camino se refleja claramente en el seguido por los directores estudiados.

## **2. Contexto de investigación**

El contexto de la investigación siempre importa, y por ello creemos que el contexto de la Universidad Alberta ha influenciado nuestros hallazgos. La Universidad Alberta, aunque está lejos de ser perfecta, es única entre los sistemas educativos que conocemos. Esto es debido, en gran parte, a la historia de la Iniciativa de la Alberta para la Mejora Escolar (AISI, según sus siglas en inglés). AISI tiene ahora 12 años, en el tercer año del cuarto ciclo.

Esta amplia organización de escuelas lleva a cabo proyectos de investigación alrededor de toda la provincia gracias al apoyo de los profesores de Alberta y el sus socios educativos. Un resultado es que Alberta ha sido capaz de construir sólidas relaciones colegiadas entre los docentes y demás miembros de la comunidad educativa.

AISI ha ayudado a incorporar la toma de decisiones fluida dentro de la totalidad del sistema educativo como socios educativos que cuentan con experiencia trabajando juntos. Esto se cumple tanto para las áreas de gobierno provincial, como en las escuelas.

Hoy, en las escuelas Alberta, el trabajo de los maestros y el personal de apoyo es caracterizado, a menudo, como comunidades colaborativas que practican un liderazgo comprometido. Las prácticas y modelados de liderazgo distribuido llevados a cabo por el equipo AISI con docentes y la administración escolar ha expandido los procesos de liderazgo a través de incentivados equipos de profesores que buscan encontrarse a sí mismos y están comprometidos con la toma de decisiones eficaz.

Tal organización trasmite a los docentes un mensaje claro y les permite demostrar que son profesionales competentes. Este amplio sentido del liderazgo basado en el sitio, en la propia escuela, ayuda a asegurar que la enseñanza llegará a ser algo más que el cumplimiento del currículo de manera irreflexiva. Por último, AISI ha ayudado a crear dentro de la comunidad, escuelas donde el desarrollo profesional de los docentes se está convirtiendo en la norma y no en la excepción.

## **3. Resultados**

Aunque puede haber una gran cantidad de formas para evaluar a los directores eficaces, nuestro estudio se centra en el liderazgo para el aprendizaje de los estudiantes. Así, recogimos los datos para alcanzar el objetivo del aprendizaje de los estudiantes. Específicamente, el foco de nuestro estudio fue encontrar y dar forma a las actividades de liderazgo que promueven el aprendizaje de los estudiantes. Para llevarlo a cabo analizamos minuciosamente las entrevistas a los profesores en las que se les preguntaba sobre sus opiniones en torno a la interacción entre el profesorado y la administración. Las ocho actividades que señalamos a continuación emergen de los datos, y fueron señaladas por los docentes y el resto del personal de la escuela como actividades que promueven el aprendizaje de los estudiantes:

- Los directores altamente eficaces confían y comunican los objetivos de la escuela al resto de miembros, para que se construya una visión clara de cuál es la misión de la escuela.
- Los directores altamente eficaces dedican tiempo a realmente "conocer" a la gente con la que trabajan, les aprecian, valoran y respetan.

- Los directores altamente eficaces escuchan, cuidan y apoyan a las personas con las que trabajan tanto en el plano profesional como en cuestiones personales. Los directores altamente eficaces tienen "las puertas abiertas".
- Los directores altamente eficaces crean entornos de trabajo "basados en la familia" y basados en el aprendizaje.
- Los directores altamente eficaces están organizados, se involucran en la planificación de la escuela de una manera detallada, inclusiva y proactiva.
- Los directores altamente eficaces celebran el éxito con eventos tanto formales como informales.
- Los directores altamente eficaces incluyen al resto de miembros en las tareas de planificación y toma de decisiones desde una perspectiva de "socios" de la misma escuela.
- Los directores altamente eficaces ponen en práctica su propio discurso.

### ***3.1. Habilidades necesarias de la dirección escolar***

Tal y como ya hemos señalado, nuestros resultados no son diferentes a los resultados aportados por otras investigaciones previas sobre liderazgo de una amplia variedad de áreas, dentro y fuera de lo educativo.

Sin embargo, es imposible no enfatizar una actividad clave de liderazgo que, aunque ha sido compartida por los directores estudiados, no se refuerza en la literatura. Se trata del claro foco que los directores ponen en la construcción de relaciones dentro de las escuelas: relaciones entre administradores y docentes; entre docentes y el resto del personal de la escuela; y entre docentes, padres e hijos.

Estos líderes escolares creen que lo más importante son las personas. Durante su trabajo dentro de las escuelas, los directores creen que todas las personas (incluyendo estudiantes y profesores) son capaces de aprender, resolver problemas y responder de manera creativa.

Los directores altamente eficaces estudiados son directores que se sienten cómodos con el cambio, quienes muestran su habilidad para identificar y articular una visión organizativa, promueven la aceptación de los objetivos del grupo y las expectativas de alto rendimiento, aportan modelos apropiados, refuerzan la estimulación intelectual y desarrollan culturas escolares fuertes.

La creación y gestión del cambio es la clave para el desarrollo de un liderazgo exitoso en estas escuelas, lo importante para los directores es que no se trataba de un cambio jerárquico sino que, tan y como señala Mahatma Gandhi "debemos ser el cambio que deseamos ver en el mundo". Los directores eficaces primero se modelaron a sí mismos, y después, compartieron su liderazgo con los otros.

Los directores del estudio creían que los profesores y estudiantes eran capaces de controlar sus propias vidas. Ellos personifican las palabras de Arthur F. Carmazzi:

*Cuando aquello que nos controla llega a ser controlado por nosotros es el principio de una nueva parte de nuestra vida. Cada avance dado supone la conquista de una barrera. Cada barrera conquistada significa un paso más hacia nuestro propio desarrollo.*

En esta investigación hemos identificado un número de factores críticos que facilitan el cambio. Primero, los directores cuentan con motivos concretos que justifiquen la acción,

así mismo, la acción buscada es urgente, y aportan posibles soluciones a los problemas de la escuela.

Los directores formaron grupos de profesores que trabajan en conjunto para la resolver problemas reales, mientras, de manera simultánea, desarrollaban credibilidad, profesionalidad y habilidades de gestión. Estos aprendizajes activos ayudan a crear confianza y sentido de pertenencia entre los profesores. Los equipos docentes trabajan con regularidad para crear una evaluación comprensiva con las necesidades que refleje de manera precisa las debilidades internas y externas, los retos, fortalezas y oportunidades.

Un buen liderazgo escolar construye y utiliza equipos de trabajo eficaces que consisten en un número manejable de participantes con habilidades complementarias que se centran en acciones con propósitos significativos, objetivos específicos, planteamientos claros para trabajar y un sentido de responsabilidad mutua.

La clave para el desarrollo de un liderazgo eficaz es compartir una visión que refleje “los porqués y los cómo” del cambio, la dirección deseada, y los parámetros que son necesarios para determinar si ese cambio es exitoso. Estas visiones se dan forma dentro del trabajo colaborativo que cuenta con una clara definición de las tareas, puntos de referencia, y logros que han de ser alcanzados en tiempos concretos.

En las escuelas que estudiamos, la comunicación es un elemento muy importante, ya que crea un lenguaje y una visión compartida. Por ejemplo, todo el mundo dentro de estas escuelas conocía cuál era la visión de la escuela y era capaz de comunicar esa visión a todos, incluyendo padres y estudiantes.

Más importante, estas escuelas creen y están comprometidas con establecer lo que podemos llamar “espacio de conversación” que permite la articulación de estas visiones y planes. Estos espacios para la conversación incluyen la evaluación y revisión de los planes de acción puestos en marcha por el director, entendiendo que incluso los mejores planes necesitan ser modificados conforme se van desarrollando

### ***3.2. Superación de los errores en el proceso de implementación del cambio***

Los líderes de las escuelas exitosas estudiados no cayeron en las típicas trampas que tradicionalmente molestan a los líderes cuando están llevando a cabo el cambio. Ellos no dejaron de compartir su visión, clarificar sus metas, o fijar objetivos. Sus planes definen tareas, responsabilidades y puntos de referencia.

Los directores entendieron y trabajaron con los otros para evaluar sus progresos y desafíos, y se comunicaron y celebraron los éxitos alcanzados. Los directores que formaron parte del estudio fueron capaces de clarificar sus propósitos y razones. Ellos involucran a los participantes en la planificación y basan las decisiones en las necesidades y valores. Constantemente se comunican con los profesores y se preocupan especialmente por liberar la presión o el bloqueo que inhibe la habilidad de los docentes para enseñar.

Los directores respetan y creen en sus profesores y muestran confianza en sus habilidades para ser y actuar como profesionales.

Como resultado podemos decir que hubo poco miedo al fracaso y que los docentes estaban listos y dispuestos a actuar. Los docentes entendieron claramente las metas y las recompensas por la participación en el trabajo duro que trae consigo el cambio educativo.

Estas metas y recompensas están siempre relacionadas con un argumento clave oído en las entrevistas, y más importante, puesto en práctica en cada escuela: “todo es por los chicos”.

## **4. Cuatro lecciones aprendidas**

La investigación realizada refleja las siguientes lecciones:

- **Lección uno:** Cuando los directores organizan equipos de profesores para que trabajen juntos como comunidades prácticas con el fin de resolver problemas reales de la escuela, los profesores se comprometen con su aprendizaje como profesionales. Este elemento favorece la resolución de problemas y potencia el desarrollo del sentido de comunidad. Los profesores trabajan mejor cuando el director organiza las sesiones de trabajo, pero a su vez muestra confianza sobre el trabajo que ellos pueden realizar. Cuando los profesores trabajan juntos asumen el liderazgo y resuelven problemas.
- **Lección Dos:** Las buenas escuelas comparten atributos comunes. En primer lugar, los directores de las buenas escuelas las dirigen con respecto a una visión compartida. En segundo lugar, las buenas escuelas son comunidades donde las personas viven y trabajan. En tercer lugar, cuando la escuela comienza a trabajar bien, ese éxito se convierte en una razón para celebrar, lo que genera, a su vez, un mayor éxito.
- **Lección Tres:** Los directores altamente eficaces practican un liderazgo de éxito:
  - ✓ Eliminan barreras con los maestros con los que trabajaban. Los directores creen que sus maestros harán un buen trabajo, y siempre facilitan a los profesores el espacio necesario para hacerlo. Los directores altamente eficaces asumen siempre lo positivo. Ellos comparten las expectativas con los maestros, les permiten innovar y probar cosas nuevas.
  - ✓ Promueven el desarrollo profesional para el aprendizaje profesional. Según los resultados encontrados podemos definir el aprendizaje profesional como aquel que está centrado en los profesores y dirigido por ellos mismos. Los directores eficaces esperan, animan, apoya el aprendizaje profesional; comparten y crean oportunidades para que los profesores se desarrollen.
  - ✓ Son fuertes líderes que no dudan en expresar sus expectativas o sus altos objetivos y dar marcha atrás en el proceso. Según los resultados encontrados, los directores primero se ganaron la confianza de sus colegas docentes y después les dejó para que estos colegas pudieran trabajar eficientemente. Un líder eficaz debe ser lo suficientemente grande para representar un liderazgo fuerte, pero lo suficientemente pequeño para dejar a los demás trabajar eficazmente. Para ser un buen líder uno debe ser lo suficientemente grande para llegar a ser pequeño
  - ✓ Valoran a las personas. Los directores eficaces facilitaron el desarrollo de una cultura de pertenencia. Las escuelas estudiadas se llamaban a sí mismas familias, pequeñas comunidades, cercanas, llenas de alegrías y penas. La pared entre lo personal y lo profesional es permeable y los aspectos personales llenan al día a día de la escuela. Los directores altamente eficaces

crean espacios donde los maestros pueden trabajar juntos y apoyarse entre sí, y compartir historias, la cultura y recursos.

- ✓ Construyen una cultura entusiasta centrada en los éxitos a través de ver lo positivo. Construyen una visión con objetivos comunes y comparten y viven la misión de la escuela.
- Lección Cuatro: Este estudio demuestra aquello que los directores altamente eficaces no hicieron.
  - ✓ Los directores eficaces no micro-administraron. Sino, más bien, eran pacientes y ofrecían apoyo al resto de los miembros de la comunidad para compartir la visión de la escuela.
  - ✓ Los directores eficaces no fueron negativos. Los resultados encontrados muestran que el trabajo duro no es un enemigo de los maestros ni les merma su entusiasmo. La negatividad es el verdadero enemigo que limita el impulso y las ganas.
  - ✓ Los directores eficaces no son “insípidos”. Son auténticos, genuinos, confiados y sinceros. Dicen lo que tienen que decir, son decisivos.
  - ✓ Los directores eficaces no se beneficiaron económicamente del éxito escolar. Los resultados del estudio muestran que los directores eficaces comparten los beneficios y que consiguen más cuanto menos les importa quién se beneficia de ello.

## 5. Consideraciones finales

Como reflexión final, el estudio que presentamos refuerza la importancia de contar con maestros dedicados y preparados para el duro. La mayor fortaleza de los directores es que median y facilitan que los docentes puedan hacer el trabajo que tanto buscamos que hagan: ayudar a los niños a aprender.

## Referencias

- Behar, H. (2007). *It's not about the coffee: Leadership principles from a life at Starbucks*. Nueva York: Penguin.
- Bennis, W. y Nanus, B. (1985). *Leaders*. Nueva York: Harper and Row.
- Carmazzi, A.F. (2011) *Leadership thoughts*. Recuperado de <http://carmazzi.net/>
- Collins, J. (2002). *Good to great: Why some companies make the leap... and others don't*. Nueva York: Harper Business.
- Flora, C. (2003). Women make better leaders. *Psychology Today*. Recuperado de <http://www.psychologytoday.com/articles/200309/women-make-better-leaders>
- Foster, W. (1989). Toward a critical practice of leadership. En J Smyth (Ed.), *Critical perspectives on educational leadership*. Londres: Falmer.
- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hargreaves, A. (2010). *Rethinking school reform: Learning from the inspiring examples of other systems and countries*. University of Massachusetts, Lowell Institute Annual Colloquium. Recuperado de <http://associationdatabase.com/aws/>

- Higgins, J. (1994). *The management challenge*. Nueva York: Macmillan.
- Johansen, B. (2009). *Leaders make the future: Ten new leadership skills for an uncertain world*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Kouzes, J.M. y Posner, B. Z. (2007). *The five practices of exemplary leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lambert, L. (1998). Building leadership capacity in schools. Alexandria, VA: ASCD.
- Leithwood, K., McAdie, P., Bascia, N. y Rodrigue, A. (2004). *Teaching for deep understanding: towards the Ontario curriculum we need*. Toronto: Elementary Teachers' Federation of Ontario.
- Meindl, J.R. (1995). The romance of leadership as a follower-centric theory: A social constructionist approach. *The Leadership Quarterly*, 6(3), 329-41.
- Parsons, J. y Beauchamp, L. (2011). *Living leadership for learning: Case studies of five Alberta elementary school principals*. Edmonton: ATA.
- Reeves, D.B. (2006). *The learning leader: How to focus school improvement for better results*. Alexandria, VA: ASCD.
- Richardson, J. (2001). Online professional development. *The School Administrator*, 58(9), 38-42.
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Shirley, D. (2010). A history of public engagement for public education. En M. Orr y J. Rogers (Eds.), *Public Engagement for Public Education*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Wheatley, M. (2000). *Goodbye, command and control*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wright, S., Horn, S. y Sanders, W. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57-67.

## **Evaluando los procesos de cambio. Midiendo el grado de implementación (constructos, métodos e implicaciones)**

### **Evaluating change processes. Assessing extent of implementation (constructs, methods and implications)**

Gene E. Hall \*

School of Environmental and Public Affairs, University of Nevada, Las Vegas

Propósito: En demasiados casos las iniciativas de cambio en las escuelas al introducir nuevos programas, procesos y reformas no se traduce en la obtención de los resultados deseados. En este artículo se sugiere que la principal razón de estos resultados limitados es que ha habido un fallo tanto en aprender como en aplicar los constructos y las medidas relacionadas con comprender, facilitar y medir las dimensiones de los procesos de cambio. El objetivo de este artículo es introducir tres dimensiones de diagnóstico de los Problemas Basados en el Modelo de Adopción de la Innovación (CBAM) a través de ilustraciones de cómo cada una de estas tres dimensiones se puede utilizar para evaluar el alcance de la implementación. Asimismo, se presentan los aspectos más destacados del desarrollo y uso de cada una de estas construcciones en estas últimas cuatro décadas, así como una descripción vinculada con el desarrollo de la medición de cada uno de los tres constructos: Etapas de Preocupación (SoC), Niveles de Uso (LoU) y Configuraciones de la Innovación (CI). En el artículo también se hace referencia a estudios relevantes de la temática. Se destacan también las implicaciones de cada construcción para la investigación, la evaluación de programas y la facilitación de los procesos de cambio. La última parte del artículo explora las relaciones entre cada constructo. La exploración conceptual finaliza con las implicaciones sugeridas para la investigación, la evaluación y la práctica. A lo largo de todo el artículo, el autor incluye pequeñas anécdotas más personales sobre el razonamiento y las experiencias relacionadas con el desarrollo y aplicación de cada uno de los tres constructos. El artículo concluye con la influencia que otros factores, especialmente el liderazgo, son claves para conseguir el logro cuando se pone en práctica. Método: En el artículo se introduce tres constructos basados en la investigación medidos a través de estadios de Preocupación, Niveles de uso y Configuración de la innovación. Se analizan los hallazgos de estudios relacionados.

Hallazgos: Las tres dimensiones de diagnóstico de los Problemas Basados en el Modelo de Adopción (CBAM) fueron aplicados a una amplia gama de innovaciones educativas, diferentes contextos y en diferentes naciones y culturas. Limitaciones del estudio: La aplicación de los instrumentos de los constructos tienen que ser evaluarse de forma directa. Implicaciones prácticas: Si se desea ampliar la aplicación debe ser llevado a cabo directamente en todos los tratamientos y los grupos de comparación/control. Implicaciones sociales: Sin una evaluación directa de la implementación de la evaluación no pueden determinarse los elementos generados y los resultados de los nuevos programas y las innovaciones.

Originalidad: Las tres dimensiones de diagnóstico de las preocupaciones basadas en el Modelo de Adopción se han aplicado ampliamente. Las implicaciones conceptuales, especialmente cuando de las tres construcciones se interconectan dos

---

\*Contacto: [gene.hall@unlv.edu](mailto:gene.hall@unlv.edu)

a la vez, ofrecen sugerencias importantes para investigaciones evaluativas futuras y para un programa de evaluación.

**Descriptores:** Cambio, Gestión del cambio, Implementación, Evaluación, Liderazgo, Cambio escolar, Escuelas.

**Purpose:** In far too many cases the initiatives to change schools by introducing new programs, processes and reforms has not resulted in obtainment of the desired outcomes. A major reason for limited outcomes suggested in this paper is that there has been a failure to learn from and apply constructs and measures related to understanding, facilitating and measuring dimensions of change processes. The aim of this paper is to introduce the three diagnostic dimensions of the Concerns Based Adoption Model (CBAM) along with illustrations of how each can be used to assess extent of implementation. Highlights from the four decades of development and use of each of these constructs are presented. Each of the constructs, Stages of Concern, Levels of Use and Innovation Configurations, is described along with review of the four decade story of its measurement development. Reference is made to selected studies. Implications of each construct for research, program evaluation and facilitating change processes are highlighted. The final section of the paper explores relationships between each construct. The conceptual explorations end with suggested implications for research, evaluation and practice. Throughout the author inserts short more personal anecdotes about the reasoning and experiences related to development and applications of each construct. The paper concludes with acknowledgement that other factors, especially leadership, are key to achieving implementation success. **Design/methodology/approach:** Introduction of three research-based constructs, Stages of Concern, Levels of Use and Innovation Configurations, their measures. Findings from selected studies are reviewed.

**Findings:** The three diagnostic dimensions of the Concerns Based Adoption Model have been applied with a wide range of education innovations, different contexts, and across nations and cultures. **Research limitations/implications:** Implementation needs to be determined through direct measurement. **Practical implications:** Extent of implementation needs to be determined directly in all treatment and comparison/control groups. **Social implications:** Without direct assessment of the extent of implementation the outputs and outcomes of new programs and innovations may not be determined.

**Originality/value:** The three Diagnostic Dimensions of the Concerns Based Adoption Model have been applied widely. The conceptual implications, especially when the three constructs are interconnected two at a time, offer important suggestions for future research and in program evaluations.

**Keywords:** Change, Change management, Implementation, Evaluation, Leadership, School change, Schools.

*Este artículo ha sido publicado originariamente en inglés por la revista Journal of Educational Administration en el año 2013, volumen 51, número 3. Traducido por Nina Hidalgo Farran.*

## **Introducción**

Independientemente de si el escenario es una escuela, un negocio, un pueblo o un Estado, la mejora de los productos y los resultados requieren un cambio. Como dice el refrán, si sigues haciendo lo que has estado haciendo obtendrás los mismos resultados. Quizás cuánto más obvia sea la necesidad de un cambio, conseguirlo supondrá un desafío añadido y muy frecuentemente no se obtendrán los resultados deseados, planteándose el cambio como más desafiante. Por otro lado, todavía más complejo puede ser evaluar las iniciativas de cambio y determinar sus resultados. Este artículo presenta tres constructos verificados por la investigación para comprender los desafíos que supone el cambio, la evaluación del mismo y los esfuerzos para su implementación. Cada uno de estos constructos ha sido investigado y trabajado durante más de cuatro décadas, apoyando su validez y alcance de su aplicación. La descripción de cada constructo incluye pruebas provenientes de la investigación empírica y concluye con la exploración de las implicaciones para la investigación, el cambio en el liderazgo y además el desarrollo del constructo. Además se incluyen en el artículo también algunas de las historias que hay detrás del desarrollo de cada uno de los constructos.

La implementación del cambio, y por ende la determinación de sus resultados, no suponen un esfuerzo fácil. Los informes históricos en relación con las numerosas iniciativas de reforma escolar ilustran adecuadamente la desafíos que suponen liderar el cambio y la consecución de los resultados deseados (Berman y McLaughlin, 1978; Cuban, 1990, 2013; McLaughlin, 1990). En las últimas décadas el ritual del cambio se ha convertido en algo casi predecible. El proceso comienza con la identificación de un problema o síntoma particular que debe ser abordado. Después, se identifica un resultado deseado. Por ejemplo, en la actual era de la reforma escolar, este resultado a menudo significa aumentar el rendimiento de los estudiantes en las pruebas, es decir, su puntuación. Posteriormente, se selecciona un programa específico, proceso o producto que puede lograr el resultado deseado. Entonces los profesores, las escuelas y los distritos pasan por la ceremonia de lanzamiento de la "nueva propuesta". Se entregan los materiales necesarios a las escuelas y los docentes asisten a las sesiones introductorias antes del inicio del nuevo año escolar.

El supuesto implícito de los políticos y líderes del sistema, en demasiados casos, es que la "nueva propuesta" ya está en marcha. Al cabo de uno a tres años a veces hay una evaluación para ver si las calificaciones de los estudiantes en los exámenes han aumentado. Con demasiada frecuencia, el hallazgo es que no existen "diferencias significativas" entre la nueva propuesta y la vieja forma de enseñar o gestionar el centro (Hallinger y Lee, 2011). Todos estos pasos requieren la participación de mucha gente, consumen tiempo, así como otros recursos fiscales y físicos y suelen fallar potencialmente en todos y cada uno de los puntos a lo largo de todo el proceso.

En las últimas cuatro décadas mis compañeros y yo hemos estado examinando lo que ocurre durante el proceso de desarrollo del cambio hecho a través de personal docente que se esfuerza y tiene buena intención para mejorar la escuela. Con demasiada frecuencia, hemos encontrado que no se llevan a cabo los acuerdos básicos sobre lo que se necesita para lograr y evaluar las principales iniciativas de cambio. Incluso después de décadas de investigación y práctica en la implementación del cambio, sigue existiendo una apreciación limitada de la complejidad, el tiempo y la persistencia que requiere el cumplimiento de los esfuerzos necesarios para lograr el cambio. Hemos intentado

simplificar esta complejidad presentando el Modelo CBAM: Problemas Basados en el Modelo de Adopción de la innovación (Hall et al., 1973).

La primera suposición subyacente al Modelo CBAM ha sido que el cambio es un proceso, no una actividad puntual. La implementación de modelos integrales de reforma escolar e innovaciones transformadoras como los Estándares Básicos Comunes no se logran rápidamente. En la mayoría de las escuelas, el proceso de cambio suele durar de tres a cinco años o incluso más, dependiendo del contexto y de la organización.

Un segundo supuesto fundamental del CBAM es que una organización no va a cambiar hasta que los individuos dentro de esa escuela no implementen verdaderamente la nueva propuesta. El hecho de presentar un nuevo enfoque o propuesta no garantiza de ninguna manera que los maestros la vayan a usar.

En tercer lugar, el cambio de las personas es una experiencia personal. Las personas tienen diferentes sentimientos y percepciones acerca de como se desarrolla un proceso de cambio. El cambio siempre implica cierto grado de crecimiento en la confianza personal y la competencia docente, y encontramos que la jornada escolar es diferente para cada una de las personas involucradas en la escuela.

Después de todo lo aprendido en nuestros estudios, añadimos otra suposición. En la mayoría de los casos, la nueva propuesta (es decir, la innovación) se adaptará a las necesidades y contingencias del contexto en el que se ejecutará. No obstante, en algunos casos, el cambio en la realidad concreta "muta" durante el curso de su aplicación.

Estos supuestos suenan tan ciertos hoy como la primera vez que los postulamos hace ya 40 años. Para hacer frente a estos supuestos del Modelo CBAM proponemos tres dimensiones de diagnóstico, cada una de las cuales se ha verificado, estudiado e implementado en diferentes escenarios:

- Las Etapas de Preocupación (SoC) las cuales abordan el lado personal de cambio;
- Los Niveles de Uso (LoU), los cuales describen los diferentes perfiles de comportamiento de los no usuarios y los usuarios de la innovación; y
- Las Configuraciones de Innovación (CI), las cuales representan las posibles formas de funcionamiento del cambio, es decir, de que maneras puede desarrollarse el cambio.

Cada una de estas tres dimensiones representa una forma única y crítica de comprender y evaluar los procesos de cambio. Como se ilustra en la Figura 1, los constructos SoC, LoU e IC son construcciones independientes. Cada uno tiene una conceptualización única así como su propia forma de medirla. Además, las medidas tienen fiabilidad y validez suficiente para ser aplicadas a nivel individual. La información resultante acerca del análisis de cada dimensión a nivel individual puede servir para describir como se desarrolla el proceso en diferentes subgrupos, como un nivel de departamento o grado, o bien como toda una escuela, un distrito o un sistema educativo a nivel general. En la actualidad se han realizado estudios y aplicaciones relacionadas con cada una de estas construcciones durante más de cuatro décadas.

Este artículo comienza con una breve introducción a cada dimensión de diagnóstico junto con una muestra histórica de la investigación y las aplicaciones relacionadas dicha dimensión. Junto con la descripción de cada una de las dimensiones también se aportan sugerencias sobre directrices necesarias para la investigación y la práctica. La tercera

parte de este trabajo ofrece una exploración más profunda acerca de las relaciones conceptuales entre la diferentes dimensiones. En este último apartado, hay otras sugerencias para futuras investigaciones así como las implicaciones relativas a la evaluación de programas, la facilitación del proceso de cambio y el desarrollo de políticas educativas. Pidiendo disculpas al lector por adelantado, se incluyen también algunas anécdotas personales de mi propia experiencia en el proceso de aprendizaje de cómo se desarrolla el cambio en las escuelas y el uso de los diferentes constructos o dimensiones del modelo CBAM.

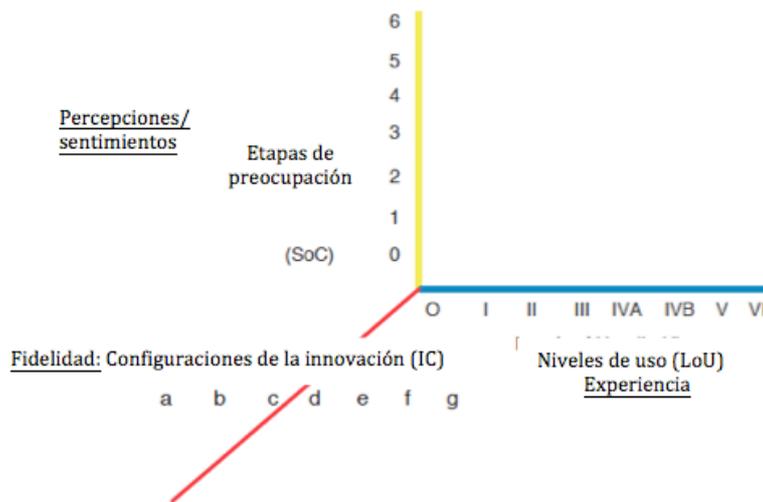


Figura 1. Las dimensiones SoC, LoU e IC como constructos independientes  
Fuente: Elaboración propia.

## 1. El lado personal de cambio: el constructo SoC

Cuando se desarrolla un proceso de cambio y se implementa, la gente tiene una gran variedad de pensamientos, sentimientos, percepciones y preocupaciones sobre su papel y consecuencias de su praxis en la innovación. En este documento, el término innovación se utiliza para representar todos los tipos de cambio, ya sea un nuevo plan de estudios, proceso de instrucción o el rediseño de la organización del centro escolar. La dimensión SoC pretende describir los diferentes tipos de percepciones, emociones y sentimientos que la gente puede tener cuando se adentran en un proceso de cambio.

El trabajo pionero de Frances Fuller representa el comienzo de esta historia. En los años 1950 y 1960 surgió una importante línea de investigación sobre la formación del profesorado, la cual examinó las actitudes y creencias de los profesores. En ese momento Fuller, a través de entrevistas y escritos abiertos reflexivos, pidió a los estudiantes de pedagogía que describiesen sus preocupaciones acerca de la enseñanza. Basándose en estos datos cualitativos se planteó la hipótesis de "una conceptualización del desarrollo en tres fases" sobre las preocupaciones de los profesores. Primero fue una "fase de pre-enseñanza: sin preocupaciones", a continuación, una "fase de la enseñanza temprana: preocupación con uno mismo" y, finalmente, una "fase de preocupaciones tardías: las preocupaciones con los alumnos" (Fuller et al., 1967; Fuller, 1969).

Basándose en las preocupaciones de la práctica docente, y a la luz de los resultados de la investigación, se propuso un nuevo modelo de formación del profesorado, el Programa Maestro de Educación Personalizada (Fuller y Bown, 1975). Cuando se examinó la

secuencia de cursos y contenidos en el programa de formación docente tradicional se observó que los cursos fueron secuenciados de acuerdo con las preocupaciones de los profesores en vez de las preocupaciones de los estudiantes en formación. Por ejemplo, en el programa tradicional uno de los primeros bloques de contenido son los fundamentos de la educación, porque los profesores creen que los futuros maestros necesitan conocer teorías educativas antes de implicarse en la práctica docente.

Sin embargo, la investigación de Fuller mostró que las primeras preocupaciones de los estudiantes de formación de profesorado eran sobre “cómo son las escuelas” y “si saben lo suficiente como para enseñar”; en otras palabras, estos alumnos expresaron sus auto-preocupaciones, las cuales eran muy diferentes a las de los docentes. Por el contrario, las preocupaciones de un profesor basadas en el programa de educación (por ejemplo, el Programa de Formación Docente personalizado) iniciaría con experiencias de campo tempranas para que estas auto-preocupaciones de los estudiantes se aborden desde el inicio de su formación. La teoría de los fundamentos de la educación se enseñarían al final de la carrera cuando los candidatos de formación docente estén más propensos a tratar preocupaciones más lejanas a sus auto-percepciones.

Para contar brevemente una larga historia (en realidad una carrera larga), yo era uno de los cinco profesores asistentes contratados de la Universidad de Texas en Austin como personal del proyecto en el Centro de Formación de Docentes Nacional R&D en 1968 para desarrollar y realizar la prueba piloto de un Programa de Formación del Profesorado Personalizado. Posteriormente me convertí en el agente de cambio de trabajo de 40 instituciones de formación docente, dispersas alrededor de América del Norte, las cuales probaban aspectos del Programa de Enseñanza Personalizado para comprobar su eficacia.

Al hacer este trabajo de campo me di cuenta de que estaba escuchando el mismo patrón de preocupación entre los profesores universitarios que Fuller se había encontrado con los estudiantes de formación del profesorado. La primera facultad comprometida a llevar a cabo estos cambios en el programa, se preocupó de lo que se supondría y cómo afectaría este nuevo programa en cosas como la promoción y las decisiones de gobierno de la facultad. En la facultad eran reacios a renunciar a lo que estaban haciendo con éxito. Sólo después de la implementación de las nuevas prácticas durante varios semestres llegaron a apreciar más plenamente cómo los estudiantes se beneficiaron de los nuevos enfoques.

Al parecer, el modelo de las preocupaciones se puede aplicar a personas que se dedican a diferentes tipos de cambio. Basándonos en el trabajo anterior de Fuller y mis notas de campo, se formuló de forma hipotética el constructo SoC vinculado con la innovación (véase la figura 2).

|                       |                         |  |
|-----------------------|-------------------------|--|
| <b>Impacto</b>        | <b>6. REORIENTAR</b>    | "Acabo de enterarme de otra forma de hacerlo que están realizando en Vermont. Creo que tenemos que mirar lo que están haciendo". |
|                       | <b>5. COLABORACIÓN</b>  | "Tengo muchas ganas de trabajar con _____. Juntos podemos realmente hacer algo diferente.  |
|                       | <b>4. CONSECUENCIA</b>  | "Veo a mis empleados/clientes que se benefician de lo que estoy haciendo con este cambio".                                       |
| <b>Tarea</b>          | <b>3. DIRECCIÓN</b>     | "Este cambio se está llevando todo mi tiempo sólo para averiguar qué tengo que hacer mañana".                                    |
| <b>Autopercepción</b> | <b>2. PERSONAL</b>      | "Oh oh! ¿Qué pensará mi jefe? No sé si puedo hacer esto!"  |
|                       | <b>1. INFORMACIONAL</b> | "Me gustaría saber un poco más sobre esta nueva forma de llevarlo a cabo."   |
|                       | <b>0. DESPREOCUPADO</b> | "Estoy preocupado por _____ (algo más)."   |

Figura 2. Niveles de preocupación (SoC) sobre la implementación de la innovación  
Fuente: para más información leer Hall y Hord (2011).

## 2. La construcción SoC

Un primer paso fue el desarrollo de una definición del concepto "preocupaciones" (Hall et al, 1979):

*La representación compuesta de los sentimientos, la preocupación, el pensamiento y la consideración da a un tema en particular o tarea se llama preocupación. Dependiendo de nuestra forma de ser personal, nuestros conocimientos y nuestras experiencias, cada persona percibe y mentalmente sostiene un tema determinado de manera diferente, por lo que hay diferentes tipos de preocupaciones. (p. 5.)*

Esta definición se convirtió en la base para desarrollar descripciones de escala específicas y métodos de medición del constructo SoC en el proceso de cambio.

### 2.1. La medición del constructo SoC

A través de una serie de circunstancias fortuitas, el financiamiento provino del Instituto Nacional de Educación para llevar a cabo durante dos años estudios de verificación de este modelo evolutivo de la aplicación del cambio. Un talentoso equipo de profesores jóvenes y estudiantes de doctorado se unieron para desarrollar medidas prototípicas, realizar un estudio longitudinal de dos años y exponer los hallazgos.

Una de las primeras tareas consistió en elaborar un cuestionario para medir el constructo de preocupaciones. Este trabajo se inició con la elaboración de definiciones para cada nivel del SoC. Las definiciones de estos párrafos se utilizaron para elaborar posibles ítems del cuestionario. Otros ítems potenciales se elaboraron a partir del análisis del Resumen de las Preocupaciones. Posteriormente, el equipo de investigación desarrolló un tipo Q para identificar los elementos que tenían fuerte validez aparente para cada etapa.

Posteriormente se aplicó un cuestionario de 195 ítems a muestras estratificadas de no usuarios de la innovación, usuarios que utilizaban la innovación por primera vez y usuarios muy experimentados con el cambio de escuelas de educación superior.

Tal y como ya se ha citado anteriormente, "la correlación de los ítems y el análisis de los factores indicaron que siete factores explican más del 60% de la varianza de los 195 ítems y que las escalas hipotéticas corresponden a las escalas de los factores" (Hall et al., 1979:10). El producto final fue el Cuestionario de Escalas de Preocupación (SoCQ)

formado por 35 ítems. Posteriormente, el SoCQ se utilizó para llevar a cabo una serie de estudios transversales y longitudinales. En un conjunto de estudios participaron profesores de escuelas y en otro conjunto de estudios los participantes fueron profesores universitarios.

Una indicación temprana de la naturaleza del desarrollo posible del constructo SoC se encontró en la matriz de correlación de la prueba conformada por 195 ítems. Las correlaciones cerca de la diagonal eran más altas que las que se alejaban. Guttman (1954, 1957) formuló el término *simplex* para este tipo de patrón. En otras palabras, las puntuaciones de escala de las etapas adyacentes a los diferentes niveles están más estrechamente asociadas que las más alejadas, que es lo que se esperaría en un modelo de desarrollo.

En 2006 volvimos a revisar nuevamente los ítems y los datos estadísticos de la SoCQ (George et al., 2006). Este posterior análisis, se tradujo en la creación de nuevos ítems para la etapa 0 del cuestionario SoCQ. Cuando se elaboraron los ítems originales del SoCQ los consultores externos consideraron que no era necesaria una Etapa 0 (es decir, el no uso del cambio) pero el posterior análisis nos informó que en realidad existía, motivo por el cual se incluyeron nuevos ítems para crear esta Escala 0. Sin embargo, con los años, se hizo evidente que los encuestados podrían estar mucho más preocupados por otras cosas aparte de la innovación en la materia o asignatura. Por ello podrían estar en la etapa 0, no por no usar las innovaciones sino por no preocuparse por ellas. El SoCQ revisado (Formulario 075) tiene elementos que funcionan bien para la etapa 0 no tan solo por si no desarrollan innovaciones sino también por si es un tema que no les preocupa en su práctica docente.

## **2.2. La investigación empírica sobre el SoC**

En las últimas cuatro décadas el constructo ha sido examinado, probado y aplicado en diferentes estudios. Además ha sido aplicado a nivel práctico en una amplia gama de escenarios para su implementación como en un nuevo currículum, nuevas tecnologías, programas de la salud y diferentes procesos en empresas. Se ha utilizado por lo tanto como una herramienta de implementación del cambio tanto en Estados Unidos como en otros países. En los 80 y los 90 se realizaron varias revisiones y exámenes independientes del constructo y del instrumento SoCQ. A lo largo de varios de estos estudios el coeficiente de fiabilidad del instrumento ( $\alpha$ ) osciló entre 0,64 y 0,87.

La primera traducción tanto del lenguaje como de los elementos interculturales del SoCQ se llevó a cabo en Bélgica y Holanda por Van den Berg y Vandenberghe (1981). Sus estudios han confirmado la fiabilidad de las siete escalas del SoC (fiabilidades que oscilan entre 0,77 y 0,86). Además, en base a sus propios estudios, propusieron una escala adicional de medición del impacto de las innovaciones. Más recientemente, Cheung y Yip (2004) examinaron el SoC en un estudio con una muestra de 812 profesores de química en Hong Kong. Una de sus conclusiones fue que la experiencia de los docentes por sí misma no conduce a que los docentes a ser conscientes del efecto de sus preocupaciones.

La mayoría de los estudios que han medido la escala SoC han sido a corto plazo y sólo se ha realizado la aplicación inicial. Por ejemplo, Bailey y Palsha (1992) lo mostraron en un estudio de 142 profesionales que formaban parte de un taller educativo que trabajaba tanto el cambio desde un enfoque centrado en los niños hasta uno centrado en las familias. Sus análisis estadísticos fueron una réplica de la propuesta por nosotros. Sus coeficientes  $\alpha$  oscilaron entre 0,67 y 0,79, con la excepción de 0,42 para la Etapa 0 (en

esta última la escala  $\alpha$  ha sido otro de los indicadores por los que se revisó los ítems de la etapa 0 en 2006.) Basándonos en sus hallazgos, propusimos una reducción en el número de escalas.

Sin embargo, aunque la metodología de Bailey y Palsha fue muy potente, perdieron un aspecto conceptual importante del SoC. Cualquier estudio confirmatorio debe ser diseñado para aumentar la probabilidad de que los sujetos representen a todos los posibles perfiles del SoC. Para hacer esto, en nuestros estudios nos hemos esforzado en tener muestras de sujetos que fuesen estratificados desde docentes con mucha experiencia hasta otros sin experiencia, teniendo sujetos de todos los estratos de la población. Las muestras que sólo tienen los sujetos que han realizado una vez un proceso de cambio o incluso es su primera vez, puesto que acaban de introducirse en una innovación, probablemente tendrán más preocupaciones relacionadas con una o dos de las primeras etapas. El estudio de Bailey y Palsha tenía una muestra de profesores que llevaban poco tiempo desarrollando innovaciones y por lo tanto no tenía sujetos que tuviesen fuertes preocupaciones sobre la implementación del cambio (por ejemplo en la Etapa 4, referida a consecuencias de la innovación). Cuando las muestras representan únicamente una de las etapas de un proceso de cambio es probable que encuentren que algunas de las escalas SoCQ correlacionan más altamente en los análisis. Sólo con varios docentes con diferentes niveles de experiencia en procesos de innovación habrá la posibilidad de tener muchos sujetos con diferentes perfiles de preocupación sobre el impacto del cambio.

Así, se ha generalizado el desarrollo de estudios y la aplicación y medición del constructo SoC. No tan solo ha sido amplia la gama de innovaciones que se han desarrollado, sino que además se han aplicado en diferentes países. En un estudio realizado en Australia, Marsh (1987) encontró que las preocupaciones personales de los docentes no se resolvían con el debido tiempo por falta de directrices explícitas para seguir con las innovaciones. Anderson (1997), por su parte, analizó las diferentes aplicaciones del SoC que habían tenido lugar en Canadá, traducándose en un análisis más profundo de su estudio sobre la implementación del cambio por parte de los docentes y el aprendizaje cooperativo. En sus conclusiones, el autor abogó por "una investigación más motivada en la teoría y no tan solo en la mera aplicación".

En los últimos años ha habido un constante crecimiento de la aplicación en diferentes países y contextos del instrumento SoC. Por ejemplo, Christou et al. (2004) realizaron un estudio longitudinal en relación con la adopción de innovaciones en el área de matemáticas en Chipre. Los resultados encontrados fueron que la mayoría de los profesores se sigue preocupando con aspectos relativos en su tarea docente y que los años de experiencia inciden de forma significativa. Khoboli y O'Toole (2012) informan que se aplicó el constructo SoC a un grupo de docentes de Sudáfrica que estaban implementando la investigación-acción. "Los resultados indicaron que el desarrollo y el cambio de estos profesores mediante la investigación-acción se correspondían con las siete etapas del SoC" (Khoboli y O'Toole, 2012).

Khader examinó el constructo SoC con 350 profesores en Jordania y "El principal hallazgo de este estudio indica que, en general, los profesores de la escuela Discovery se encuentran principalmente en la etapa de "personal" del constructo SoC [y]" en relación al área, las innovaciones se llevan a cabo en el ámbito del e-learning. Yang y Huang (2008) en un estudio con 332 profesores de inglés de Secundaria caracterizados por el uso de las nuevas tecnologías en Taiwán llegó a la conclusión que, en parte, "las

preocupaciones de los docentes en general se orientan hacia los temas personales y de información."

En otro país no occidental donde se aplicó el SoC. Park (2012) examinó la aplicación del SoC con los maestros de primaria de Bangladesh. En su conclusión, en parte, sostiene que:

*[y] me atrevería a afirmar que las dimensiones de diagnóstico CBAM son transferibles a contextos de los países de bajos ingresos, como Bangladesh y puede proporcionar potencialmente nuevos conocimientos sobre la comprensión y el uso de las innovaciones pedagógicas, como el aprendizaje activo de los profesores. (p. 245)*

*En este punto es posible afirmar que se ha identificado y medido el constructo SoC en profundidad. El instrumento ha sido probado con muchas innovaciones y en diferentes países. Sin embargo, la mayoría de los estudios se han centrado en la aplicación inicial y la conclusión general es que los implementadores que realizan el cambio por primera vez tienen preocupaciones, principalmente en aspectos personales (Etapa 1, Informativo y la Etapa 2, Personal) y vinculadas a las tareas. (Etapa 3, Administración)*

### **2.3. Reflexiones y extrapolaciones del SoC**

Personalmente, me sigo sintiendo gratamente sorprendido con lo ampliamente apreciado y aplicado que ha sido el constructo SoC. Sobre la base de los numerosos estudios, así como las aplicaciones en campo de los líderes del cambio, los desarrolladores de personal y otros sujetos implicados parece que los resultados obtenidos y las ideas básicas ofrecen una visión verídica de la realidad. La construcción ha sido examinada en relación con una amplia gama de esfuerzos implicados en el cambio, en diferentes naciones y en contextos culturales diferentes. Además, dada la variedad de innovaciones y disciplinas donde el SoCQ se ha utilizado e implementado los hallazgos encontrados son bastante robustos.

Una pregunta básica en este punto, es plantearse ¿hacia donde vamos a caminar a partir de ahora? Esta cuestión fue planteada en 1997 por Stephen Anderson y sigue siendo de innegable actualidad. Se planteó sin duda la necesidad de más estudios que aborden cuestiones teóricas sobre esta temática. Diez años más tarde Slough y Chamblee (2007) utilizaron el mismo argumento. "[y] concluyeron que era necesario que los estudios documentados del SoCQ modifiquen las preocupaciones de los niveles inferiores (de sensibilización y de información) y las preocupaciones que no llegan al nivel superior (gestión y consecuencia)" (p. 222). Es necesario que haya más estudios longitudinales donde se pueda documentar la evolución de las preocupaciones de los docentes por la innovación. Asimismo, es necesario que se lleven a cabo más estudios que exploren cómo las diversas intervenciones afectan al constructo SoC.

No estoy sugiriendo que se abandonen los usos actuales del constructo SoCQ. Lo que se necesita es que se añada atención a la comprensión de la dinámica del SoC. Los primeros días de trabajo con el modelo CBAM, dieron como fruto dos preguntas centrales que requieren más atención: ¿Qué tipo de intervenciones contribuyen al surgimiento de una preocupación y qué tipos de intervenciones conducen a la resolución de un problema? Frances Fuller (1969) planteó la hipótesis de que la activación de un problema es más una experiencia afectiva, mientras que la resolución es una experiencia es de carácter más cognitivo.

Asimismo, necesitamos más estudios que examinen las condiciones y la duración del tiempo necesario para el progreso de las mejoras a través de las diferentes etapas. Es indudable que la realización de estudios transversales pueden aportar información muy relevante, pero los diseños longitudinales son en cualquier caso mejores. Parece factible

que algunos aspectos de estas preguntas podrían ser examinados como parte de los estudios de evaluación del programa y la evaluación de la aplicación del propio SoC.

Como se refleja en el conjunto de la CBAM hay que tener en cuenta que la comprensión individual y grupal del SoC es sólo uno de los muchos elementos y factores que conforman la dinámica de la organización y el cambio de sistema. Es interesante considerar de igual modo los demás elementos del sistema que afectan al constructo SoC. Por ejemplo, un predictor importante relacionado con el desarrollo del SoC es lo que llamamos el estilo facilitador del cambio del líder (Hall y Hord, 2011). Con ciertos estilo(s) de liderazgo es muy poco probable que los individuos o grupos sean capaces de suscitar y sostener el impacto de sus preocupaciones acerca de la innovación.

Es alentador poder señalar algunos estudios ya publicados que están empezando a abordar aspectos de estas preguntas más complejas. Por ejemplo, en un estudio más reciente realizado en Chipre, Charalambous y Philippou (2010) examinaron las preocupaciones de los maestros durante cinco años, los cuales habían llevado a cabo una reforma en la materia de matemáticas centrada en la resolución de problemas. Sus análisis explora un modelo de integración de las preocupaciones y las creencias de eficacia. "Este modelo sugiere que las preocupaciones de los docentes en las etapas precedentes sustentan sus preocupaciones en sucesivas etapas, así como que las creencias de eficacia de los profesores sobre cómo la innovación afecta a su tarea y en cómo el impacto de sus preocupaciones es a su vez, alimentado por sus propias preocupaciones" (Charalambous y Philippou, 2010, Abstract). Con este tipo de estudios, podemos empezar a entender más sobre el cuándo, el por qué y el cómo de la motivación y la resolución, así como el patrón general de desarrollo del SoC.

Durante la última década, probablemente, el tipo de innovación que ha tenido la mayoría de las aplicaciones de SoC ha estado en relación con la aplicación de diversas innovaciones tecnológicas. Muchos de estos estudios han ido más allá de las evaluaciones únicas y simples recopilaciones de datos previos y posteriores. Algunos de estos estudios están ofreciendo ideas tentativas adicionales en la dinámica del SoC. Por ejemplo, Liu y Huang (2005) examinaron las preocupaciones de los maestros con respecto a la integración de las TIC. Una parte de su análisis fue identificar tres subgrupos en función de si los maestros se vieron como "principiantes", con "nivel intermedio" o con " nivel avanzado" respecto al uso de las nuevas tecnologías. Los tres perfiles que surgen de la aplicación del instrumento reflejan los diferentes perfiles del SoC, especialmente en lo que se espera de uno mismo en la tarea y el impacto de sus preocupaciones.

Otro trabajo reciente explora el diseño de intervenciones que parece abordar las preocupaciones de los profesores de educación superior relacionadas con la integración de la instrucción en las nuevas tecnologías. Tras el análisis de las preocupaciones del profesorado se propone un modelo de simulación que abordaría las preocupaciones del profesorado en cada etapa y de este modo el fomento de las TIC (Song et al., 2011). Cuando se aplica este tipo de análisis y construcción de modelos, la información resultante brinda la oportunidad de examinar las características de las intervenciones que faciliten el cambio y cómo éstas se relacionan con la resolución de problemas.

### 3. De novato a experto: analizando el constructo LoU

El SoC es la dimensión de diagnóstico del modelo CBAM que describe los sentimientos, las percepciones y preocupaciones que los individuos y los grupos pueden tener respecto a su desempeño profesional. El SoC aborda el aspecto emocional y afectivo de los procesos de cambio. Por otra parte, el LoU aborda un dominio diferente, referido a aquello que las personas están haciendo con respecto a una innovación. En el paradigma de la investigación positivista tradicional, se supone que hay dos grupos, el de tratamiento y el de control. Se trata de una visión dicotómica: los usuarios y los no usuarios de la innovación. La dimensión de diagnóstico LoU del CBAM cambia la perspectiva de uso a través de la utilización/ no utilización del cambio entre estos grupos.

#### 3.1. LoU como constructo

En lugar de considerar la adopción y puesta en práctica como constructos dicotómicos hemos identificado ocho perfiles de comportamiento diferentes. Estos representan tres maneras diferentes; una referida a no ser usuario y cinco maneras diferentes de ser un usuario de la innovación. Estos diferentes niveles abordan el comportamiento a lo largo del continuo que va desde no hacer nada, es decir, ser un novato, a ser un experto. Por ello, el constructo LoU no se ocupa de las actitudes y sentimientos, sino de las prácticas y acciones que desarrollan los docentes.

En la figura 3 encontramos el indicador de cada LoU así como los puntos de decisión de cada nivel. En cada uno de ellos describe qué acciones concretas debe desarrollar el docente para pertenecer a ese nivel de LoU. Además de contar con las definiciones de cada etapa de LoU y los puntos de decisión, también se muestran un conjunto de subindicadores o categorías para comprender más cada nivel LoU. En conjunto, estas descripciones representan la definición operativa del LoU y sus diferentes niveles o etapas (Hall et al., 1975).

Para ilustrar las diferentes definiciones operativas de LoU, es necesario considerar los tres comportamientos diferentes de los no-usuarios. Una persona en un nivel LoU 0, es decir no usuario, no está haciendo nada en relación con el cambio/innovación, no buscan información acerca de la innovación y tampoco se comunican con el resto de compañeros. Las personas que se encuentran en un nivel LoU I, referido a la Orientación, están buscando información acerca de la innovación, pero no han decidido usarla. Estos docentes están explorando (Punto de Decisión A). En el nivel LoU II, referente a la Preparación, se encuentra la gente que ha decidido utilizar la innovación (Punto de Decisión B) y que se están preparando para utilizarlo por primera vez. Estos representan tres perfiles de comportamiento distintos y cada uno de ellos se sitúa en el nivel de no-usuario.

Distinguir estos tres niveles diferentes de no-usuarios es especialmente importante cuando se trata de hacer intervenciones de facilitación para el cambio. Como ejemplo sencillo imaginarnos todas esas tarjetas postales de retorno que se caen de las revistas. Se trata de una intervención económica para orientar a los no-usuarios en general. Las personas situadas en Lou 0, no usuarios, tirarían la tarjeta postal. Si una persona envía por correo la tarjeta postal se relaciona con que han tomado medidas para obtener más información sobre la innovación (Punto de Decisión A) y ahora están en el nivel LoU I, Orientación. La intervención más “intensa” de contacto personal sería contactar con un representante de ventas, comportándose este usuario en el nivel LoU II. Esta

clasificación evita el gasto y la baja tasa de retorno que pueden darse al hacer "llamadas en frío". El mismo tipo de análisis de comportamientos y la referencia a los puntos de decisión se hace para desarrollar una evaluación integral para cada LoU.

|  |
|--|
| <p><b>VI RENOVACIÓN.</b> El usuario está buscando alternativas más eficaces para el uso establecido de la innovación.</p> <p><b>Punto de decisión F</b> - el sujeto comienza a explorar alternativas a la o las principales modificaciones de la innovación que está en curso.</p> <p><b>V INTEGRACIÓN.</b> El usuario está haciendo esfuerzos deliberados para coordinar con los demás compañeros en el uso de la innovación.</p> <p><b>Punto de Decisión E</b> – el sujeto inicia el cambio de uso de la innovación para el beneficio de los clientes sobre la base de las aportaciones y en coordinación con sus colegas.</p> <p><b>IV(B) PERFECCIONAMIENTO.</b> El usuario está realizando cambios para aumentar los resultados.</p> <p><b>Punto de Decisión D-2</b> - Cambia el uso de la innovación para aumentar los resultados del cliente basado en evaluación formal o informal</p> <p><b>IV(A) RUTINA.</b> El usuario está haciendo pocos o ningún cambio y tiene un patrón establecido de uso.</p> <p><b>Punto de Decisión D- 1</b> - Establece un patrón rutinario de uso</p> <p><b>III USO MECÁNICO.</b> El usuario está utilizando la innovación de una manera poco coordinada y está orientado al uso los cambios.</p> <p><b>Punto de Decisión C</b> - Efectúa cambios orientados al usuario</p> |
| <p><b>II PREPARACIÓN.</b> La persona se está preparando para usar la innovación por primera vez.</p> <p><b>Punto de decisión B</b> – El profesional hace que la decisión de utilizar la innovación sea el establecimiento de un momento para empezarla.</p> <p><b>I ORIENTACIÓN.</b> La persona está buscando información acerca de la innovación.</p> <p><b>Punto de decisión A</b> – el sujeto toma acción para aprender información más detallada acerca de la innovación.</p> <p><b>0 NO-USUARIO</b> no desarrolla ninguna acción con respecto a la innovación.</p>  |

Figura 3. Niveles de uso del LoU y comportamientos típicos de cada nivel  
Fuente: Para mayor información véase Hall y Hord (2011).

### 3.2. Medición del constructo LoU

Una de los primeros desafíos para el equipo de investigación del modelo CBAM estaba en tratar de encontrar una manera de medir el LoU. La construcción va mucho más allá de los momentos reales de desarrollo de la innovación. El constructo ofrece información sobre la planificación para el uso del cambio del día siguiente, como se evalúa, la adquisición de información y como se comparte la innovación con otros. La metodología de medición ideal sería la realización de observaciones etnográficas durante varios días, pero es demasiado caro. Un cuestionario de auto-evaluación no sería válido o confiable ya que el constructo LoU quiere recoger el comportamiento real y no actitudes o percepciones.

Durante la exploración para encontrar una manera de medir efectivamente el constructo LoU nos encontramos con un artículo de periódico escrito por Foster y Nixon (1975). Su artículo fue un análisis de los diferentes tipos de protocolos de entrevista, siendo uno de ellos la entrevista focalizada. Una entrevista focalizada utiliza una técnica de ramificación. Dependiendo de lo que el entrevistado dice el entrevistador selecciona la siguiente pregunta de una determinada rama del protocolo de la entrevista diseñada. Entonces vimos que este tipo de entrevista era exactamente lo que iba a funcionar para medir el LoU. Los puntos de decisión proporcionan la base para el desarrollo de las ramas en el protocolo de la entrevista LoU.

La resultante entrevista LoU utiliza los puntos de decisión y las definiciones operativas para llevar a cabo una entrevista de 20-30 minutos sobre lo que el entrevistado está haciendo (o no realiza) en relación con un cambio/innovación. El entrevistador LoU capacitado y certificado tiene tres competencias básicas: sabe y entiende completamente la construcción; utiliza el protocolo de la entrevista establecido y puede crear un seguimiento adecuado de las intervenciones, pudiendo evaluar de forma fiable entrevistas LoU (Loucks et al, 1975; Hall et al., 2006).

En previsión a las preguntas que podían hacerse al instrumento acerca de la validez y la confianza en las medidas de "autoevaluación" del LoU, llevamos a cabo dos estudios principales de la entrevista. Un estudio de la fiabilidad se realizó con 1.381 entrevistas grabadas de LoU. La fiabilidad entre evaluadores oscilaron entre 0,87 y 0,96. Sin embargo, dado que cada LoU es distinto la cuestión no es cómo se acerca uno, es si la calificación es un éxito o un fracaso. En el estudio de fiabilidad el porcentaje de acuerdo fue del 66 por ciento. Por otro lado, los que están en desacuerdo después de la tercera calificación son solamente el 8 por ciento, y requirieron arbitraje por parte del equipo de investigación.

También recurrimos a la etnografía para abordar la validez de la entrevista LoU. Entrevistamos a una amplia muestra de maestros de secundaria que estaban usando, o no usando, un programa de ciencia en particular. Sobre la base de la calificación del entrevistador LoU fueron seleccionados dos maestros de cada nivel LoU para que un etnógrafo pasase con ellos todo el día. A continuación, se compararon las calificaciones LoU del etnógrafo resultante y las calificaciones del entrevistador LoU. El coeficiente de correlación fue de un 0,98 (Hall y Loucks, 1977).

De vez en cuando, me preguntan sobre la posibilidad de elaborar un cuestionario para medir el LoU. A esa pregunta, yo suelo decir: "no se puede hacer." LoU es un constructo definido operacionalmente. Se describen diferentes perfiles de comportamiento. Tratar de medir el comportamiento con papel y un lápiz es una tautología. También habría que plantearse cuestiones relevantes relacionadas con la validez, tales como: ¿cuál es la relación entre el cuestionario de auto-evaluación y la entrevista LoU? Y, ¿cuál es la relación entre la auto-evaluación y las observaciones etnográficas?

### ***3.3. La investigación empírica sobre LoU***

El constructo LoU se ha evaluado en diversos estudios, especialmente en las evaluaciones de programas. Un importante estudio se llevó a cabo en el Distrito Escolar DoDEA Hessen (Alemania) (Thornton y West, 1999). La innovación fue la implementación de los nuevos estándares NCTM. Había una expectativa claramente establecida por parte del superintendente del distrito en que todos los maestros aplicaran el enfoque basado en estándares en la enseñanza de las matemáticas. En la tabla 1 se muestran las calificaciones LoU del final del primero y el segundo año de implementación de la innovación.

Estos datos refuerzan varios temas relativos con el LoU. Por ejemplo, la mayoría de los ejecutores que llevan a cabo una innovación por primera vez estarán en el nivel III de LoU, el cual hace referencia al uso mecánico del proceso de cambio, por lo menos durante un tiempo. No obstante, hay desarticulación en lo que los docentes están haciendo. Los docentes se refieren continuamente a la guía del usuario en las implementaciones de los diferentes cambios en su lucha por mantener que las cosas funcionen sin problemas, siendo incapaces de planificar el futuro a donde van a estar en varias semanas cuando se ejecute el cambio. En este estudio la muestra estuvo

compuesta por profesores de niveles superiores que llevaban un año de actividad docente, los cuales habían participado en un estudio piloto el año anterior. Otro tema importante que se apoya en estos datos es que muchos maestros seguirán estando en el nivel LoU III, llevando a cabo un uso mecánico de la innovación en el segundo año de ejecución.

Tabla 1. Niveles de uso de las innovaciones

|                       | <b>O</b><br><b>NO USUARIO</b> | <b>I</b><br><b>ORIENTACIÓN</b>           | <b>II</b><br><b>PREPARACIÓN</b> | <b>III</b><br><b>USO MECÁNICO</b> |
|-----------------------|-------------------------------|--|---------------------------------|-----------------------------------|
| <b>Año 1 (n= 102)</b> | 0                             | 0  | 2                               | 60                                |
| <b>Año 2 (n=106)</b>  | 0                             | 0  | 2                               | 33                                |
|                       | <b>IV(A)</b><br><b>RUTINA</b> | <b>IV(B)</b><br><b>PERFECCIONAMIENTO</b> | <b>V</b><br><b>INTEGRACIÓN</b>  | <b>VI</b><br><b>RENOVACIÓN</b>    |
| <b>Año 1 (n= 102)</b> | 25                            | 11                                       | 2                               | -                                 |
| <b>Año 2 (n=106)</b>  | 25                            | 10                                       | 4                               | 2                                 |

Fuente: Elaboración propia.

El constructo LoU también se ha incorporado en la aplicación de entrenamiento “¡Hacer realidad el cambio!” ampliamente utilizada, la cual se trata de una simulación por ordenador de la innovación en la escuela (The Network Inc, 1997). Esta simulación se basa en retos focalizados en la resolución de problemas y se dirige a los estudiantes; poniendo en práctica una nueva tecnología de aprendizaje en un distrito escolar. Los alumnos deben apoyar al personal de la escuela a pasar del nivel referente la falta de uso a uso rutinario del cambio. El constructo LoU es una metáfora central en la simulación. A través de la participación en la simulación, los alumnos desarrollan su capacidad para analizar el LoU de diferentes docentes y cargos del centro escolar, y convertir esta comprensión en estrategias concretas para la acción (Hallinger y Kantamara, 2001).

Más recientemente, Showanasai et al. (2013) hicieron un esfuerzo por desarrollar la simulación por ordenador “¡Hacer realidad el cambio!” como una herramienta para recoger datos sobre diversos aspectos del proceso de cambio, entre ellos el constructo LoU. Este esfuerzo ofrece posibilidades interesantes ya que la simulación es utilizada por un gran número de estudiantes a través de diferentes contextos organizacionales y culturales. Sin embargo, queda por ver si este potencial se puede traducir en estudios empíricos.

### **3.4. Reflexiones y extrapolaciones del constructo LoU**

Una implicación importante de LoU es que no debemos asumir que la implementación del cambio no es dicotómica –dividiendo a los docentes en usuarios o no usuarios. En todos los estudios donde se ha aplicado el LoU se ha podido constatar que en la mayoría, si no en todos, hay docentes de los ocho niveles de cómo desarrollar el cambio. Como se sugirió anteriormente, al describir los tres perfiles de comportamiento de los no usuarios hay también implicaciones para los tipos de cambio que facilitan las intervenciones que desarrollarán en mayor medida los usuarios. Por ejemplo, los docentes situados en el nivel LoU III, referido al uso mecánico, necesitan ayuda con los materiales de la organización y la programación de actividades. El nivel LoU V, vinculado con la integración de la innovación, considera que los docentes pueden ser apoyados por la organización y otros docentes para que tengan periodos comunes de preparación y preparar actividades en común.

El constructo LoU también tiene importantes implicaciones para la investigación y los estudios de evaluación de programas. Por ejemplo, los datos ponen de manifiesto que la

mayoría de los usuarios que utilizan por primera vez el cambio estarán en un nivel de LoU III, relativo al uso mecánico, durante cierto tiempo. Por definición, estos "usuarios" son inconexos, ineficientes y su planificación es a corto plazo. Estudios de grupos de Tratamiento/Control y evaluaciones sumativas que se realizan con los usuarios que utilizan por primera vez el cambio, demuestran que tienen muchos docentes de la muestra situados en el nivel LoU III, relacionado con el uso mecánico. Desde mi perspectiva los usuarios del nivel LoU III no deben incluirse en el análisis de datos relacionados con hacer juicios sumativos sobre los resultados y la eficacia del programa. Estos análisis deben limitarse a los docentes situaciones en los niveles IV (Rutina) de LoU y niveles superiores de uso de las innovaciones.

Una futura línea de investigación para próximos estudios de investigación y de evaluación de programas es la de analizar más de cerca las relaciones entre los diferentes niveles LoU y los resultados de las innovaciones. Hay cierta lógica en la idea de que el aumento del dominio de la implementación de la mejora debe estar asociado a mayores resultados académicos. Esta premisa, fue encontrada en el estudio de Matemáticas de Hessen (George et al., 2000). Sin embargo, no siempre se desarrolla siguiendo esta lógica. En un estudio anterior sobre competencia lectora y matemáticas las relaciones eran curvilíneas (Hall y Loucks, 1977). Dentro del patrón lineal en el estudio Hessen también se encontró que los docentes situados en el nivel LoU V, relativo a la integración de la innovación, obtuvieron los resultados más altos de los estudiantes. Esto sugiere que al menos en algunas situaciones la colaboración del maestro en la implementación del cambio puede ser relevante para el rendimiento de sus alumnos.

#### **4. La fidelidad de la implementación (FOI): IC**

La construcción del IC, inicialmente no formó parte del modelo CBAM (Hall et al., 1973). Al igual que con todos los elementos del CBAM, el constructo IC surgió del trabajo en las escuelas. Al regresar de la primera ronda de recolección de datos en los estudios de verificación del SoC y el LoU cada uno de nosotros cuestionamos las diferentes formas que los docentes entienden la innovación. Por ejemplo, las facultades de las 12 universidades que participaron en el estudio, dijeron que estaban utilizando "módulos" de instrucción de la innovación. El diseño y los elementos de la innovación eran únicos en cada institución. Por todo ello, se consideró que ocurría lo mismo con los maestros de la escuela primaria que desarrolla un trabajo en equipo.

##### **4.1. El constructo de IC**

Las observaciones realizadas en la CBAM nos llevaron a proponer la construcción del IC como una tercera dimensión de diagnóstico. Al revisar la literatura, quedaba de manifiesto que no éramos los primeros en observar las diferencias en las formas de implementar programas y procesos. Por ejemplo, Gallagher (1967) había observado cuatro diferentes clases de biología de la escuela secundaria. Todos los docentes estaban usando el mismo plan de estudios. Descubrió que lo que realmente estaba ocurriendo era que en cada una las clases eran muy diferente. Charters y Jones (1973) expresaron su preocupación por el "riesgo de valorar el hecho que no se desarrolle una innovación." Nuestra contribución es la propuesta de una construcción: IC y una metodología para la interpretación del fenómeno (Hall y Loucks, 1981).

#### 4.2. *Medición del constructo IC*

La determinación de las configuraciones de las innovaciones aplicadas requiere la observación directa y entrevistas a las personas implicadas en el proceso de cambio. La herramienta utilizada para resumir la información es el mapa IC. En cierto modo, un mapa de IC se concibe como una rúbrica de la implementación de las innovaciones. Sin embargo, un mapa IC va más allá de lo que se encuentra en la mayoría de las rúbricas tradicionales de evaluación. El "mapa" permite observar gráficamente las diferentes formas de conectar del punto A al punto B. Los diferentes caminos por recorrer estos dos puntos puede hacerse de múltiples formas. Lo mismo ocurre durante la ejecución de programas y procesos sofisticados, sutiles y completos. Los maestros y los líderes no pueden implementar el cambio de una forma tan fácil y rápida, por lo que a veces se toman "atajos".

El desarrollo de un mapa de IC se centra en la identificación de los componentes operativos clave de la innovación. Para cada componente se describe a continuación, un conjunto de posibles variaciones en la forma en que el componente podría ser operativo. En cada una de estas variaciones debe haber una descripción-retrato de qué se entiende por ese tipo de innovación y que características tiene. La Figura 4 muestra uno de los componentes del mapa IC del estudio realizado por Hessen (Alquist y Hendrickson, 1999).

Como puede verse en la tabla 2, a primera vista un mapa IC tiene el aspecto general de una rúbrica. Sin embargo, el mapa IC es mucho más estructurado y detallado. Por ejemplo, en la rúbrica típica cada "variación" presenta un añadido a la variación anterior, por lo que al lado izquierdo se muestra la ausencia total de esa variación y en la derecha todo lo que se desea que se posea. En un mapa IC, la presentación se invierte con la "variación ideal" que se presenta a la izquierda y representado con una "A". A diferencia de las rúbricas, en un mapa IC la cantidad del ideal se estrecha a través de las variaciones de las descripciones; por lo que no sólo disminuyen a 0. En un mapa de IC se muestra la situación en la que se encuentra el docente. La "E" y la "F" son variaciones suelen describir prácticas tradicionales.

Existen un conjunto de los pasos y tareas estándares para el desarrollo de un mapa IC (Hord et al., 2006). El primer paso es revisar los materiales y los recursos asociados a la innovación. Si es posible deben ser entrevistados los expertos en innovación, en especial el desarrollador o promotor de ese cambio. Al principio se observan un conjunto de clases en las que se implemente el cambio. El propósito principal de todas estas actividades es identificar posibles componentes operativos y para cada uno de estos componentes, detallar una gama de posibles variaciones. Este es un proceso repetitivo que se logra mejor con un equipo cuyos miembros están dispuestos a participar en el proceso completo que incluye un proceso de construcción cuidadosa de las palabras que van a describir las diferentes variaciones.

Además de producir el mapa IC se presentan los resultados derivados del proceso de desarrollo de un consenso sobre si la variación se parece cuando se lleva a cabo con mayor o menor fidelidad. El producto final puede ser compartido con los ejecutores, los docentes, los líderes del cambio y también se utiliza en la evaluación de programas.

En la mayoría de los mapas IC es importante tener componentes que describan lo que los estudiantes están haciendo, así como componentes que definan el papel del docente. La tabla 3 es un ejemplo de un componente relacionado con el estudiante que está actualmente en desarrollo. En este caso un equipo de la escuela del distrito especializado

en lengua desarrollaron un mapa de IC para la implementación de los Estándares Básicos Comunes (Rietz, 2012). Este componente de mapa IC aborda aspectos de la argumentación del estudiante, de gran importancia debido a su potencial en el área de CCS. Sabemos de antemano que los alumnos deben usar el lenguaje académico y cuestionar el razonamiento de los demás va a ser incómodo para algunos profesores y algunos padres.

Tabla 2. Un componente del mapa IC para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas

| PLANTEAMIENTO DEL PROFESOR DE LAS TAREAS MATEMÁTICAS / INVESTIGACIONES (PLANTEAMIENTO, FRECUENCIA, PREGUNTAS ABIERTAS, LENGUAJE)  |  |  |   |  |
|---|--|--|---|--|
| A   | B  | C  | D   | E  |
| El profesor plantea un problema abierto y destaca los aspectos matemáticos. Pide a los alumnos determinar cómo descifrarlos. Las preguntas abiertas se utilizan para plantear problemas, no sólo al principio, sino también durante la lección. El profesor utiliza el lenguaje matemático para presentar tareas / investigación. | El profesor identifica los aspectos matemáticos de las tareas / investigaciones y explica cómo hacer los cálculos. Las instrucciones del maestro son claras. Se utiliza un lenguaje matemático. El docente realiza algunas preguntas abiertas. | El profesor presenta la actividad con poca o ninguna explicación. El profesor utiliza poco o nada de lenguaje matemático. Algunas instrucciones del maestro son claras. Casi todas las preguntas requieren una respuesta de una palabra. | La estructura de las actividades docentes y dirige la actividad del alumno. Las preguntas que requieren una respuesta de una palabra y se utilizan para comprobar la comprensión de los estudiantes. Se percibe un uso aislado de vocabulario matemático. | El profesor presenta o explica un concepto o procedimiento aislado y asigna el trabajo individual de los estudiantes. Las preguntas que requieren respuestas de una palabra y se utilizan para comprobar la comprensión de los estudiantes. Se percibe un uso aislado de vocabulario matemático. |

Fuente: Adaptado de Alquist y Hendrickson (1999).

#### 4.3. La investigación empírica sobre IC

Alquist y Hendrickson (1999) realizaron un informe sobre el desarrollo del mapa IC para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas que se utilizó en el estudio Hessen. En ese estudio la libertad y la calidad de la implementación se comparó con resultados de las pruebas de los estudiantes. El tema principal de las conclusiones fue que en las aulas con mayor fidelidad a la innovación, es decir, más variaciones A y B, los estudiantes obtuvieron mayor puntuación en la prueba (George et al., 2000).

Los mapas de IC se han utilizado con frecuencia para evaluar la aplicación de los programas del plan de estudios y la implementación de las TIC. Los mapas de IC también se puede aplicar en otro tipo de resultados. Por ejemplo, Chinman et al. (2005) utilizaron mapas de IC para evaluar la calidad de los esfuerzos de la implementación de innovaciones para desarrollar el sentido de comunidad en el centro escolar.

#### 4.4. Reflexiones y extrapolaciones del constructo IC

Actualmente una gran parte de la atención se centra en la libertad de implementación. Un factor importante es la prensa para que los maestros y las escuelas puedan publicar prácticas basadas en sus experiencias y prácticas basadas en la evidencias. Tan importante como la libertad de implementación es ser conscientes de que habrá situaciones en las que no habrá una combinación perfecta entre la innovación y las necesidades locales. Hace tres décadas, Berman y McLaughlin (1978) formularon este fenómeno como "adaptación mutua." La innovación se adaptó en cierto grado, pero la situación y los ejecutores también se adaptaron a los requisitos de la innovación, por eso

se formuló como adaptación mutua. Es probable que la ampliación del impacto requiera algunas adaptaciones en la innovación. Con un mapa IC estos aspectos a mejorar se transforman en preguntas empíricas. ¿Qué componentes de la innovación son suficientemente críticos para ser implementados con una alta fidelidad? ¿Se puede Permitir que dejen de realizarse componentes de la innovación menos importantes en términos de resultados y la adaptación al contexto de la escuela?

Tabla 3. Propuesta del mapa de configuración de un de componente de innovación para facilitar el discurso dentro de los estándares básicos comunes

| A  | B   | C  |
|--|---|--|
| <p>Discurso del Estudiante (oral y escrito) incluye cuidadosamente formulados, argumentos plausibles basados en el razonamiento de los demás o de referentes concretos para justificar y / o compartir la interpretación y / o su análisis<br/>- Los estudiantes utilizan un lenguaje académico preciso<br/>Los estudiantes toman la iniciativa de hacer preguntas a los otros con el propósito de reunir pruebas y mejorar los argumentos</p> | <p>Discurso del Estudiante (oral o escrito) incluye argumentos de construcción basados en el razonamiento de los demás con el fin de justificar y compartir sus respuestas<br/>Los estudiantes utilizan un lenguaje académico preciso<br/>Los estudiantes toman la iniciativa en hacer preguntas a los otros con el propósito de su justificación</p> | <p>El discurso de los estudiantes incluye conjeturas y / u opiniones de experiencias y antecedentes<br/>Los estudiantes utilizan un vocabulario académico<br/>Los estudiantes se hacen preguntas unos a otros con el propósito de aclarar su argumentación</p> |
| D  | E   | F  |
| <p>La discusión de estudiante incluye la especulación basada en supuestos implícitos<br/>Los estudiantes utilizan inconsistentemente vocabulario académico</p>   | <p>La discusión estudiantil consiste en recordar respuestas básicas y obvias de los hechos y respuestas breves<br/>Los estudiantes usan poco o nada el vocabulario académico</p>  | <p>No existe discusión de estudiantes y no son participativos<br/>Los estudiantes no utilizan el vocabulario académico</p>   |

Notas: discurso del Estudiante (discusión formal e informal hablada o escrita, que refleja la comunicación del pensamiento y el proceso de razonamiento); Dimensiones: estructura y complejidad del discurso, el lenguaje académico, el propósito de cuestionar y ser crítico  
Fuente: Recuperado de Rietz (2012).

Documentar la libertad de implementación debe ser un elemento evidente en los estudios de investigación y evaluación del programa. Por ejemplo, todo nuestro trabajo deja claro que simplemente asumir que las personas asignadas al azar a un grupo de control no están utilizando una innovación particular es problemático. Frente a esto, es mucho mejor confiar en lo que los sujetos opinen sobre su utilización o no utilización de la innovación. La libertad de implementación tiene que ser cuidadosamente documentado tanto en el tratamiento como en los grupos de control.

Una posible complicación adicional surge cuando los individuos en el grupo de control informan de que no están utilizando la innovación, pero sus prácticas son coherentes con los componentes críticos correspondiente con el mapa IC. Aunque lo perciban de otro modo, lo que llevan a cabo son innovaciones. En uno de los primeros estudios LoU, por ejemplo, se encontró que después de tres años de aplicación de una serie de innovaciones llevadas a cabo sólo el 80 por ciento de los maestros de las escuelas de control estaban usando una de las innovaciones consideradas como principales del programa. A pesar del hallazgo encontrado en la investigación, los evaluadores de programas mantienen a todos los profesores en los análisis estadísticos, ya que eran el personal de las escuelas referente al grupo de control. En el mismo estudio se encontró que el 49 por ciento de los maestros de las escuelas del grupo de control estaban utilizando prácticas de aula que eran las mismas que las planteadas en los componentes de la innovación, pero las

llamaban de forma distinta. La inclusión de estos "usuarios" en el grupo de control garantizó el hallazgo de diferencias significativas en las puntuaciones de las pruebas entre los dos grupos de escuelas. Cuando hicimos el análisis comparativo de resultados de los exámenes de los usuarios y no usuarios de innovación, independientemente de la escuela a la que estaban, se encontraron diferencias significativas en el apoyo a la innovación (Hall y Loucks, 1977).

## **5. Usos de SoC, Lou e IC: implicaciones y exploraciones conceptuales**

A través de los años, varios colegas han expresado su interés en la exploración de las relaciones entre cada una de las tres dimensiones de diagnóstico del modelo CBAM. Como se ilustra en la figura 1 y se ha descrito hasta ahora en este artículo, conceptualmente y basándonos en la evidencia cada constructo es una construcción independiente. Al mismo tiempo, parece que hay algunas relaciones obvias entre las tres dimensiones. Estas relaciones aportan algunas posibilidades conceptuales muy interesantes.

Por lo tanto, este apartado ofrece una visión de algunas de las ideas más interesantes que han surgido a la hora de considerar las diferentes combinaciones de las tres dimensiones de diagnóstico CBAM. A lo largo de su presentación se ofrecen sugerencias para la investigación futura, así como las posibles implicaciones para la formulación de iniciativas políticas, y la facilitación de los procesos de cambio en las escuelas. Tal como se podrá leer tenemos algunos datos que soportan en parte estas ideas. En todos los casos, sería fascinante poder realizar más investigaciones con el fin de ver qué tan válidas pueden ser estas sugerencias o propuestas.

En la mayoría de las aplicaciones fueron utilizados uno o como máximo dos de los tres constructos en el mismo estudio/proyecto. Por ejemplo, normalmente el primer constructo en el que se interesa el personal que lleva a cabo el desarrollo de la innovación y los líderes del cambio es el SoC. Estos agentes están en la primera línea de batalla, teniendo que lidiar con los sentimientos de los ejecutores y docentes, incluyendo la resistencia al cambio que pueden presentar algunos de ellos. En la última década ha habido un mayor interés intenso en el constructo IC, especialmente por parte de los evaluadores del programa (por ejemplo, véase Feldman et al., 2012). Esto es probablemente debido al aumento en la prensa actual de la libertad de implementación y de las prácticas evidenciales.

Asimismo, hemos encontrado que siempre se muestra un interés por el constructo LoU. Sin embargo, cuando se plantea el requisito de capacitación y certificación de los entrevistadores con el fin de asegurar es la fiabilidad y validez en la realización de entrevistas LoU, el interés disminuye. Esto es lamentable, ya que casi en cualquier momento, habrá observaciones y/o entrevistas y por ende el constructo o dimensión LoU se podría medir.

## **6. Construyendo un puente para la aplicación**

En 1999 propusimos la metáfora del "Puente de la Implementación" (figura 4). Esta metáfora muestra cómo conseguir un proceso de cambio exitoso, a través de un puente, es decir un camino o proceso sólido a seguir. Estos puentes o procesos vienen en

diferentes longitudes y tienen fundamentos más o menos estables. El abismo que se encuentra entre las dos paredes de la parte inferior del gráfico representan la tendencia a que la innovación sea un salto a través de ambas situaciones, siendo esto una mejora inestable y poco sólida. En contraposición, el puente proporciona una plataforma segura y estable para la aplicación del nuevo proceso.

La metáfora “Puente de la Implementación” se puede ampliar en diferentes direcciones. Por ejemplo, dependiendo de la magnitud del cambio y la disposición de la organización, los puentes variarían en cuanto a su longitud. Esto tiene implicaciones en la medida que el cambio implique una sola clase, una escuela, un barrio, un estado o una nación. Siguiendo la extensión de esta metáfora, nos muestra que también es posible que aparezcan “trolls” bajo el puente (situaciones de complicación), pero eso ya es otra historia.

Las dimensiones SoC, LoU e IC proporcionan tres constructos independientes para evaluar hasta qué punto los individuos a través de puentes, grupos, organizaciones y sistemas enteros han progresado y favorecido la innovación en su escuela. Cuando se lleva a cabo un estudio centrado en la Evaluación de la Aplicación de la mejora la información resultante es diagnóstica y formativa. Cada dimensión provee documentación del estado actual de la aplicación, es decir, en qué punto del puente o proceso se encuentra el proceso de cambio. La misma información puede servir como diagnóstico para la planificación de las intervenciones para el próximo cambio. Dependiendo de los resultados de la evaluación de la implementación, los líderes del cambio pueden planificar acciones, es decir, intervenciones que aborden el momento del proceso de cambio en el que se encuentran los ejecutores o docentes en términos de su SoC, LoU y/o IC. En otras palabras, estos datos pueden ser utilizados para mejorar y redirigir la innovación. Las relaciones entre el estado actual de la ejecución y los resultados de implementación estos constructos pueden ser examinados con toda seguridad, pero sólo en un sentido formativo. La evaluación sumativa del proceso de cambio, es decir, ver como ha mejorado realmente la situación, se cuestiona a aquellos ejecutores que han realizado la mejora a través del “puente”. Los estudios experimentales deben cumplir con el mismo criterio.

## **7. Llevar a cabo una institucionalización mínima**

Una pregunta relacionada es con el tema que estamos trabajando es “¿cómo se sabe cuando los ejecutores han realizado la innovación siguiendo el proceso del “puente de implementación”?”. Plantearse esta cuestión, es sumamente relevante. Dicho metafóricamente, una vez cruzado el puente hay menos posibilidades de volver al otro lado, eso es, volver a las acciones anteriores al cambio. Desarrollar el cambio a través del puente simboliza que el cambio se ha institucionalizado. Además, las formas de apoyo para sostener la innovación serán diferentes que las que se necesitaron al facilitar la implicación.

Las tres dimensiones de diagnóstico pueden ser utilizadas para definir qué es institucionalización mínima. Esta mínima institucionalización ha sido compartida por la mayoría de los ejecutores que han llevado a cabo el cambio a través del “puente”. El uso de la institucionalización mínima puede que no parezca demasiado interesante, pero su uso es el que favorece que se sostenga el cambio. Con el constructo SoC, la institucionalización mínima se produce cuando las propias preocupaciones y tareas son de baja intensidad. Esto no significa que se hayan impulsado las preocupaciones de gran

impacto. De hecho, con gran probabilidad son necesarias una nueva serie de intervenciones con el fin de promover la Etapa 4 (Consecuencia) y la Etapa 5 (Colaboración, preocupaciones). La clave es que, con la institucionalización mínima, las preocupaciones personales y de gestión de información se han resuelto por completo.

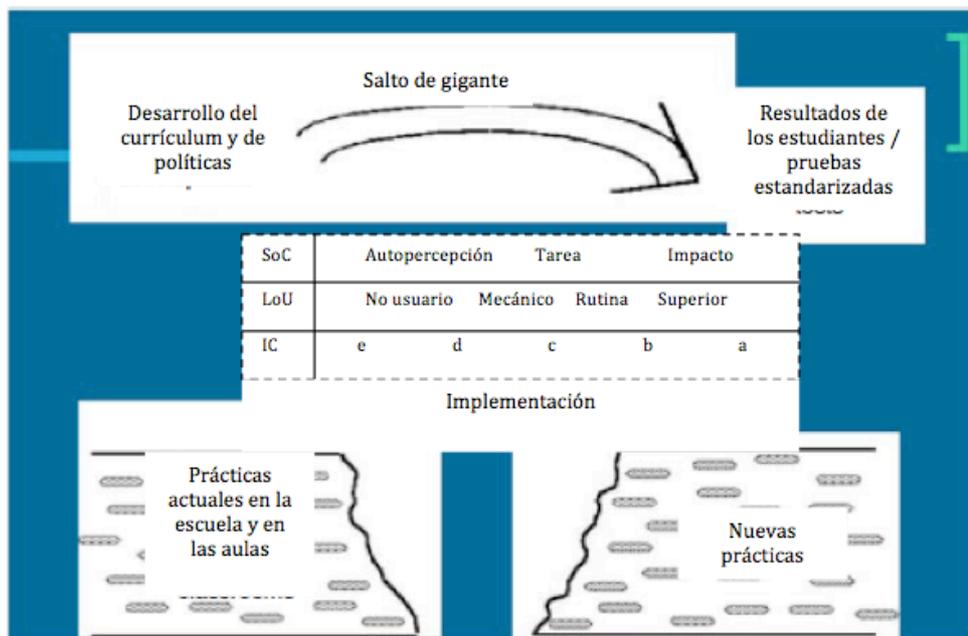


Figura 4. Puente de Implementación del cambio

Fuente: Hall (1999).

La institucionalización mínima en términos del constructo LoU se desarrolla cuando la mayoría de los ejecutores se encuentran en una etapa LoU III o posterior, referidas al uso mecánico (y no al nivel LoU VI, relacionado con la renovación). Los implementadores del cambio tienen rutinas de trabajo establecidas y eso les ayuda a predecir los errores típicos que desarrollan sus estudiantes, sabiendo cómo el cambio se desarrollará en las siguientes semanas y los próximos meses. Por definición las personas que se encuentran en el nivel en LoU III están haciendo cambios en el uso de la innovación que están orientados al usuario (Punto de Decisión C). Estas adaptaciones sirven para hacer frente a los problemas que puede tener el implementador al desarrollar el cambio, y no con el propósito de aumentar la fidelidad del cambio. Los ejecutores que se encuentran en el nivel LoU III están en el puente, aunque todavía no lo han terminado de cruzar.

En términos del constructo IC la institucionalización mínima del cambio significa el uso de configuraciones aceptables (no necesariamente ideales). Eso requiere que los implementadores usen los componentes fundamentales de la innovación. Estos elementos pueden no ser el cambio ideal que se persigue, pero es aceptable. Con los mapas IC, implica que en la mayoría de los componentes la mayoría de los ejecutores están en las variaciones "c" y "b".

## 8. Los constructos LoU e IC

Basándonos en datos limitados y la extensión de nuestro pensamiento y la discusión en la Figura 7 se presentan las probables relaciones entre el constructo LoU y el IC. En el

cuadrante izquierdo inferior del gráfico se representan a las personas que están en los niveles LoU 0, I o II. En términos de IC, la gente representada en este cuadrante están usando variaciones "e" y "g", que en la mayoría de los mapas de CI son descripciones de las prácticas tradicionales, es decir, las formas "antigua" del desarrollo de la práctica docente. Los implementadores en este cuadro son claramente no usuarios de la innovación. Así, están utilizando las configuraciones que no son representativos de la innovación y no están involucrados en la ejecución del cambio. Los ejecutores en este cuadro son el único grupo de Control / comparación verdadero.

El cuadrante situado en la parte superior izquierda de la Figura 7 representa a unos implementadores con unas condiciones especialmente interesante. Estos sujetos no son usuarios en términos de LoU, ya que no están buscando información ni consideran el uso de la innovación. Sin embargo, cuando se observan sus prácticas en el aula resulta que están haciendo las mismas cosas que prescribe la innovación. Pueden, o no, llamarlo de la misma forma pero el rendimiento y las funciones que llevan a cabo son las mismas. Aun sin haberlo comprobado de cerca, es muy probable que los representantes de este grupo pertenezcan la mayoría a los grupos de control/ comparación. Esto ocurrirá especialmente cuando haya asignación aleatoria sin comprobar las tareas de innovación que lleva a cabo el implementador. También se da este caso cuando se selecciona a los miembros de los grupos de control y experimental con un autoinforme. Estos ejecutores frente a la pregunta "¿Utiliza la innovación?" responden "No."

El cuadro situado a la derecha en la parte inferior de la Figura 7 representa a las personas que dicen ser usuarios de la innovación, pero sus configuraciones no son todavía muy fiables. A menudo nos encontramos con este patrón con personas que desarrollan un proceso de cambio complejo por primera vez. Estos ejecutores estarán en la etapa LoU III y están a medio camino entre tratar de utilizar los componentes del cambio implementado y aferrarse a lo que habían estado haciendo en el pasado. Estos sujetos, se ven a sí mismos como "usuarios" y sus comportamientos son propensos al nivel LoU III, aunque las configuraciones no se aproximan a la innovación como haya sido planteada. En este perfil de ejecutores el *coaching*, el desarrollo adicional respecto a conocimientos y habilidades para desarrollar el cambio y el liderazgo son especialmente importantes. Aunque los implementadores de este cuadro pueden tener niveles más altos de LoU, su innovación no es fiable, lo que significa que no deben estar en el grupo de tratamiento de evaluación sumativa.

El cuadrante superior derecho de la figura 5 representa los ejecutores que son usuarios de cambios aceptables. Estas son las personas que se incluyen en los grupos de tratamiento. Sin embargo, a partir de los pocos datos que tenemos referentes a este punto, parece que un nivel real alto en libertad de implementación sólo se produce cuando el nivel de LoU del ejecutor es superior a los usuarios en un nivel LoU -IV(A), Rutina. No obstante, todavía no se han conocido casos con un desarrollo de un cambio altamente fiable situado en un nivel de usuario LoU III, Uso Mecánico o LoU IV(A)-rutina. Si este tema se mantiene, entonces será necesario repensar que se necesita para lograr una nivel alto en el constructo de libertad de implementación. No es probable que se observe hasta después de tres a cinco años /ciclos de uso de la innovación.



son lo que un colega británico ha nombrado como los "los colonos." Estos ejecutores tienen sus rutinas adquiridas y no tienen ningún interés en hacer cualquier cambio. Cada uno de estos subgrupos del LoU IV(A) son los usuarios de la innovación, los cuales tienen rutinas de cómo llevar a cabo el cambio y no están haciendo otros cambios para mejorar su práctica. No obstante, sus preocupaciones serán muy diferentes.

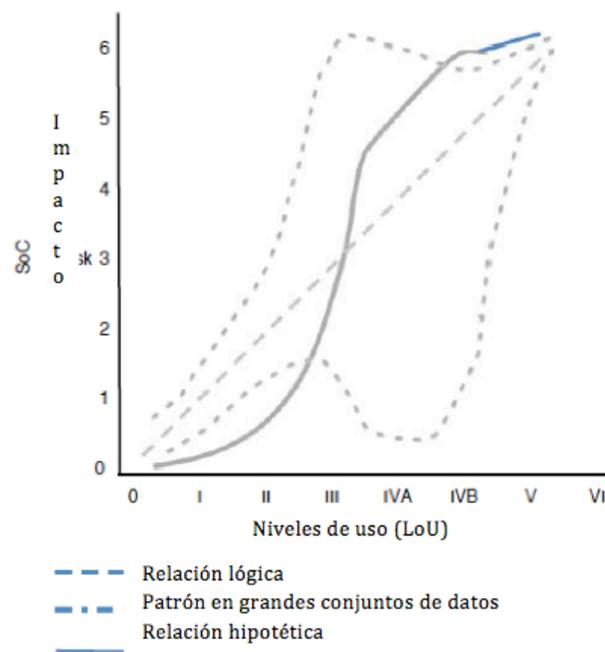


Figura 6. Relaciones hipotéticas entre las etapas de preocupación y niveles de uso  
Fuente: Elaboración propia.

La línea continua en la figura 6 es el pensamiento actual acerca de lo que pasa en sentido longitudinal. Esta es una visión mucho más matizada de las posibles relaciones entre los constructos SoC y LoU. Desgraciadamente, no tenemos datos sobre esta visión. Teniendo en mente la idea de Frances Fuller, el cual afirma que existen diferencias en los tipos de intervenciones que conducen a la activación de una preocupación y lo que se necesita para resolver un problema; me ha surgido la siguiente reflexión.

Al comienzo de un proceso de cambio cuando las personas se deciden a cruzar el "puente" y aquellas que se encuentran empezando a caminar por el mismo, las acciones del LoU desencadenan el aumento en el nivel del SoC. Por ejemplo, la introducción de la idea de la innovación que despierta la Etapa 1, provoca preocupaciones de tipo informativas. Un caso fácil de entender es la relación entre las preocupaciones relativas a las tareas y el nivel LoU III, relacionado con el uso mecánico de la innovación. En la etapa 3, las preocupaciones de gestión no se despiertan hasta que los ejecutores están en el puente. El tiempo es un factor importante respecto a la preocupación por la innovación, ya que la intensidad de esta preocupación no es la misma el primer día de uso que tras tres semanas. Una de las consecuencias de esto para la facilitación de las intervenciones del cambio es el momento en el que se realiza el taller sobre cómo llevar a cabo la innovación. Por lo general a medida que se pone en marcha un nuevo programa habrá un período de sesiones(s) sobre el uso de la innovación. La formación de los docentes suele realizarse durante el mes de agosto, antes de que empiece el curso escolar. Sin embargo, basándonos en la hipótesis de que el uso temprano de la innovación suscita problemas de gestión, sería interesante que la sesión de formación a los docentes se

desarrollase durante el mes de Septiembre después de haber iniciado la aplicación de la innovación, ya que estar en el “puente” aumenta la preocupación de la aplicación del cambio.

Para entender la otra mitad de la figura 8, nos basamos en la hipótesis de que el aumento de las preocupaciones de impacto conduce a una mayor nivel el LoU. Por ejemplo, la preocupación de que no realicen bien la tarea (Etapa 4, Consecuencia) conduce a la adaptación de la innovación mediante la adición de otra herramienta como un programa de estudios por ordenador (LoU IVB, perfeccionamiento). Una vez que un implementador se encuentra a través del “puente” realiza adaptaciones adicionales y mejoras probablemente debido a los problemas de impacto; cuestionándose en todo momento "¿Qué puedo cambiar para aumentar el aprendizaje de los estudiantes?"

### ***8.2. Intersección entre los constructos IC y SoC***

La relación entre los constructos IC y SoC no se muestra en un gráfico, puesto que su interrelación es mucho más complicada. Las relaciones son más idiosincrásicas y complejas. Por ejemplo, si la innovación se percibe para representar un gran cambio entonces las auto-preocupaciones serán más intensas y probablemente sostenidas durante un período más largo de tiempo. Así, si un componente crítico de la innovación puede ser fácilmente conectado a la práctica actual, entonces puede ser visto como un elemento para abordar una preocupación cada vez mayor sobre el impacto del cambio en el aprendizaje del estudiante. Desde esta perspectiva, se abren nuevos escenarios de actuación. En cambio, cuando se quieren cambiar el patrón de los cambios se realizará probablemente a través de ciclos repetidos través de los diferentes niveles del SoC, a modo de “ola”. Con cada avance en la ejecución de una tarea varían los componentes de las preocupaciones y despiertan nuevas preocupaciones de carácter crítico. Si hay algún componente que falla y/o cuenta con un apoyo limitado, podría suponer nuevamente niveles de auto-preocupación más intensos.

Existen estudios que han incluido dos o incluso tres dimensiones de diagnóstico CBAM. Por ejemplo, el estudio que realizó Park (2012) de los docentes en Bangladesh, aunque principalmente era cualitativo, examinó las tres dimensiones para explorar las relaciones entre los esfuerzos de implementación de los maestros y la necesidad de desarrollo profesional. Asimismo, Yung (2012) utiliza los constructos SoC y LoU, realizando un estudio de casos durante dos años de un profesor de matemáticas con experiencia en Hong Kong que estaba llevando a cabo evaluaciones alternativas. Su estudio describe así las dificultades que experimentan los maestros para tratar de cambiar las prácticas en un "sistema competitivo impulsado por los exámenes" (p. 281). Desde esta perspectiva, consideramos que es probable que en un futuro no muy lejano se realicen más estudios que aplican dos, incluso las tres dimensiones diagnósticas del CBAM al mismo tiempo.

### ***8.3. Más allá del SoC, Lou e IC como constructos para conseguir el logro del éxito en la implementación de las innovaciones***

Existen muchos otros instrumentos tan útiles como los constructos SoC, LoU e IC para medir el impacto de las innovaciones. Estas tres dimensiones del CBAM no representan todos los factores y las construcciones que se necesitan para entender, facilitar y evaluar los procesos de cambio. El conjunto de la CBAM incorpora muchos otros de los factores críticos (Hall and Hord, 2011; Hall, 2010). Uno de los más importantes es el liderazgo (Hallinger, 2003). Otro aspecto importante es la cultura de la organización. Parafraseando a Hill y Crevola (1999), el éxito de la aplicación de una innovación está estrechamente ligada a las creencias y los conocimientos. Es necesario reflexionar

mucho más sobre la construcción social de la cultura y su relación con el liderazgo, así como su vinculación como el éxito de la implementación.

En el futuro, necesitamos más estudios que analicen sistemáticamente los factores y las construcciones que están involucrados en los procesos de cambio exitosos. Los constructos SoC, LoU e IC proporcionan herramientas y medidas para la evaluación comparativa de los progresos del proceso de cambio. Tener en cuenta otros elementos del modelo CBAM así como otras perspectivas de cambio, tales como la difusión (Rogers, 2003) y la teoría de sistemas (Banathy, 1996) puede ayudar en la elaboración de un enfoque más holístico de la implementación de la innovación. Finalmente, la siguiente fase en el desarrollo de la comprensión de los procesos de cambio debe basarse en lo que ya sabemos, ser más multivariado, sistémico y longitudinal.

## **9. Conclusión**

El desarrollo de este trabajo ha sido una oportunidad muy especial para mí. Desde mi desarrollo profesional ha sido muy especial haber sido capaz de reflexionar sobre cuatro décadas de trabajo y las contribuciones por tantos estudiosos y profesionales sobre el presente tema. Es increíble ver cómo algunas ideas sobre lo que ocurre en las escuelas durante los procesos de cambio han resultado ser apoyadas a través de la investigación aplicada y en muchos entornos. Los resultados que se han encontrado referente a los constructos y medidas pueden ser relevantes en otros países y culturas y ayudarles en la innovación en sus escuelas. Este trabajo ha sido una oportunidad para compartir una parte de la historia de la educación, los resultados del estudio y el fomento del desarrollo de estudios y aplicaciones que utilicen, en un futuro, más de una dimensión de diagnóstico CBAM. También ha sido una oportunidad para compartir la forma en que ha ido evolucionando mi pensamiento y mis ideas.

Esperamos que en las próximas cuatro décadas aprendamos mucho más acerca de lo que implica realizar innovaciones y hacer cambios. En este momento, gracias a la investigación sabemos mucho de la perspectiva de difusión acerca de tomar una decisión de adopción de una innovación. Asimismo, sabemos mucho de la perspectiva CBAM sobre la forma de iniciar los procesos de cambio y lograr una aplicación exitosa de la mejora. También hemos aprendido mucho sobre cómo apoyar a los ejecutores en conseguir la aplicación real de la innovación a través del “Puente” que facilita el triunfo en el cambio. No obstante, sabemos mucho menos sobre la forma de mantener los esfuerzos de cambio estables en el tiempo. Es comprensible que la mayoría de los estudios realizados hasta el momento se han preocupado por los esfuerzos iniciales de implementación. Por ello, en un futuro no muy lejano, sería interesante realizar más estudios que examinen toda la gama de procesos de cambio desde los que no usan la innovación hasta los que la llevan a cabo con un nivel alto de fiabilidad en cuanto a permanencia y éxito del cambio.

Hemos avanzado un poco más en cuanto al conocimiento acerca de lo que es necesario para conocer y apoyar el impacto de las preocupaciones de los ejecutores. Aun así, tenemos que aprender y desarrollar más conocimiento acerca de todos estos aspectos. Después de todo, tener una intensa etapa 4, referida a las consecuencias, la Etapa 5, referida a la preocupación de colaboración y un Uso Integral (Lou V), de la implementación de la innovación de alta fidelidad es el estado ideal del cambio. Actualmente sabemos muy poco acerca de cómo desarrollar y mantener este estado ideal. Vemos el liderazgo la cultura del centro escolar como dos elementos esenciales

para conseguir el éxito y permanencia del cambio. Asimismo también hay muchas cuestiones relacionadas con la ampliación. Nuestra comprensión acerca de las relaciones entre el grado de ejecución y los resultados deben ayudar a la introducción de innovaciones eficaces. Otra pregunta esencial que nos surge es, ¿cómo influiría el área de conocimiento y el tipo de escuela a los resultados e implementaciones de las innovaciones?

Actualmente tenemos tres estudios que muestran una fuerte relación entre un director facilitador del cambio y el rendimiento de los estudiantes (Hall et al., 2013; Lewis, 2011; Stewart, 2012). En cada uno de estos estudios había patrones similares de relaciones entre el estilo de liderazgo de los directores y resultados de los exámenes por parte de los estudiantes. En uno de estos estudios, la relación con el estilo del director era diferente en el rendimiento en Inglés, artes y matemáticas. Es evidente que tenemos que mirar más de cerca no sólo por la magnitud de la ejecución y los resultados, sino también los factores relacionados, tales como el área temática y nivel de escolaridad.

Al realizar estudios que examinen las relaciones entre el grado de ejecución, el rendimiento de los estudiantes y el estilo de liderazgo, es necesario que se tenga en cuenta que existen investigaciones que lo fundamentan y una serie de retos que deben abordarse. Al considerar el liderazgo también tenemos que tener en cuenta lo que mencionan Hallinger y de Heck (2011), los cuales afirman que existe una influencia recíproca entre los líderes y los seguidores o miembros del centro escolar. Eso nos hace reflexionar que no se trata sólo de lo que hacen los líderes. También existe la reciprocidad en términos de cómo los seguidores responden. Sería muy ilustrativo y fascinante poder tener una serie de casos en los que se midiese el grado de ejecución, el cambio a un liderazgo facilitador, las características de los seguidores, la cultura de la organización, la dinámica del proceso de cambio y los resultados académicos de los estudiantes.

Lo que se ha descrito aquí es un breve resumen de cuatro décadas de trabajo, dando lugar al aprendizaje e intercambio relacionados con los constructos SoC, Lou e IC. Esperamos que este trabajo puede servir como un heurístico para todos los que participan en el estudio de estos temas y facilitar los procesos de cambio. En este artículo podrían haber sido citados muchos otros estudios y sus contribuciones, puesto que hemos aprendido de muchos de ellos. Un resultado relevante de estos estudios es que ahora podemos hacernos muchas preguntas nuevas e interesantes. El cambio es rara vez fácil y en los entornos de hoy en día, parece como si muchos se esforzaran para que este cambio sea todavía más difícil por el aumento de la complejidad de las situaciones y la reducción del tiempo de implementación. Por lo tanto, es más importante que nunca que colaboremos en aprender más acerca de líder, que facilitemos el estudio y la evaluación de los esfuerzos de cambio y demos lo mejor de nosotros mismos basándonos en nuestras preocupaciones y su superación.

## Referencias

- Alquist, A. y Hendrickson, M. (1999). Mapping the configurations of mathematics teaching. *Journal of Classroom Interaction*, 34(1), 18-26.
- Anderson, S.E. (1997). Understanding teacher change: revisiting the concerns based adoption model. *Curriculum Inquiry*, 27(3), 331-367.
- Bailey, D.B. y Palsha, S.A. (1992). Qualities of the stages of concern questionnaire and implications for educational innovations. *Journal of Educational Research*, 85(4), 226-232.

- Banathy, B.H. (1996). *Designing Social Systems in a Changing World*. Nueva York: Plenum.
- Berman, P. y McLaughlin, M.W. (1978). *Federal Programs Supporting Educational Change, Vol. VIII: Implementing and Sustaining Innovation*. Santa Monica, CA: RAND.
- Charalambous, C. y Philippou, G. (2010). Teachers' concerns and efficacy beliefs about implementing a mathematics curriculum reform: integrating two lines of inquiry. *Educational Studies in Mathematics*, 75(1), 1-21.
- Charters, W.W. y Jones, J.E. (1973). On the risk of appraising non-events in program evaluation. *Educational Researcher*, 2(11), 5-7.
- Cheung, D. y Yip, D. (2004). How science teachers' concerns about school-based assessment of practical work vary with time: the Hong Kong experience. *Research in Science and Technological Education*, 22(2), 153-169.
- Chinman, M., Hannah, G., Wandersman, A., Ebener, P., Hunter, S.B., Imm P. y Sheldon, J. (2005). Developing a community science research agenda for building community capacity effective preventive interventions. *American Journal of Community Psychology*, 35(3/4), 142-157.
- Christou, C., Eliophotou-Menon, M. y Philippou, G. (2004). Teachers' concerns regarding the adoption of a new mathematics curriculum: an application of CBAM. *Educational Studies in Mathematics*, 57(2), 157-177.
- Cuban, L. (1990). Reforming again and again and again. *Educational Researcher*, 19(1), 3-13.
- Cuban, L. (2013). Why so many structural changes in schools and so little reform in teaching?. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 1-32.
- Feldman, J., Feighan, K., Kirtcheva, E. y Heereen, E. (2012). Aiming high: exploring the influence of implementation fidelity and cognitive demand levels on struggling readers' literacy outcomes. *Journal of Classroom Interaction*, 47(1), 4-13.
- Foster, L. y Nixon, M. (1975). The interview reassessed. *The Alberta Journal of Educational Research*, 21(1), 18-22.
- Fuller, F.F. (1969). Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- Fuller, F.F. y Bown, O.H. (1975). *Becoming a Teacher*. Teacher Education. Cuadragésimo séptimo anuario de la *National Society for the Study of Education* (pp. 25-52), Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Fuller, F.F., Pilgrim, G.H. y Freeland, A.M. (1967). Intensive Individualization of Teacher Preparation. *Mental Health in Teacher Education*, Sextagésimo cuarto anuario de la National Education Association (pp. 151-187). Washington, DC.
- Gallagher, J.J. (1967). Teacher variation in concept presentation in BSCS curriculum programs. *BSCS Newsletter*, 30(3), 8-18.
- George, A.A., Hall, G.E. y Stiegelbauer, S.M. (2006). *Measuring Implementation in Schools: The Stages of Concern Questionnaire*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- George, A.A., Hall, G.E. y Uchiyama, K. (2000). Extent of implementation of a standards-based approach to teaching mathematics and student outcomes. *Journal of Classroom Interaction*, 35(1), 8-25.
- Guttman, L. (1954). A new approach to factor analysis: the radiz. En P.F. Larazsfeld, (Ed.), *Mathematical Thinking in the Social Sciences* (pp.258-347). Nueva York: Free Press.
- Guttman, L. (1957). Empirical verification of the radix structure of mental abilities and personality traits. *Educational and Psychological Measurement*, 17(9), 391-407.

- Hall, G.E. (1999). Using constructs and techniques from research to facilitate and assess implementation of an innovative mathematics curriculum. *Journal of Classroom Interaction*, 34(1), 1-8.
- Hall, G.E. (2010). Technology's Achilles heel: achieving high-quality implementation. *Journal of Research on Technology Education*, 42(3), 231-263.
- Hall, G.E. y Hord, S.M. (2011). *Implementing Change: Patterns, Principles and Potholes*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Hall, G.E. y Loucks, S.F. (1977). A developmental model for determining whether the treatment is actually implemented. *American Educational Research Journal*, 14(3), 263-276.
- Hall, G.E. y Loucks, S.F. (1981). Program definition and adaptation: implications for Inservice. *Journal of Research and Development in Education*, 14(2), 46-58.
- Hall, G.E., Dirksen, D.J. y George, A.A. (2006). *Measuring Implementation in Schools: Levels of Use*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hall, G.E., George, A.A. y Rutherford, W.L. (1979). *Measuring stages of concern about the innovation*. Informe 3032, ERIC, Servicio de reproducción de documentos n° ED 147 342. Austin, TX: Research and Development Center for Teacher Education, The University of Texas at Austin.
- Hall, G.E., Negroni, I.A. y George, A.A. (2013). Examining relationships between urban principal change facilitator style and student learning. *International Journal of Leadership and Change*, 1(1).
- Hall, G.E., Wallace, R.C. y Dossett, W.A. (1973). *A developmental conceptualization of the adoption process within educational institutions*. Informe 3006, ERIC, Servicio de reproducción de documentos n° Ed 095 126. Austin, TX: Research and Development Center for Teacher Education, The University of Texas at Austin.
- Hall, G.E., Loucks, S.F., Rutherford, W.L. y Newlove, B.W. (1975). Levels of use of the innovation: a framework for analyzing innovation adoption. *The Journal of Teacher Education*, 26(1), 52-56.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351.
- Hallinger, P. y Heck, R.H. (2011). Conceptual and methodological issues in studying school leadership effects as a reciprocal process. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 149-173.
- Hallinger, P. y Kantamara, P. (2001). Learning to lead global changes across cultures: designing a computer-based simulation for Thai school leaders. *Journal of Educational Administration*, 39(3), 197-220.
- Hallinger, P. y Lee, M.S. (2011). Assessing a decade of education reform in Thailand: broken promise or impossible dream?. *Cambridge Journal of Education*, 41(2), 139-158.
- Hill, P.W. y Crevola, C.A. (1999). The role of standards in educational reform for the 21st century. En D.D. Marsh (Ed.), *1999 ASCD Yearbook: Preparing Our Schools for the 21st Century* (pp. 117-142). Alexandria, VA: ASCD.
- Hord, S.M., Stiegelbauer, S.M., Hall, G.E. y George, A.A. (2006). *Measuring Implementation in Schools: Innovation Configuration*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Khoboli, B. y O'Toole, J. (2012). The concerns-based adoption model: teachers' participation in action research. *Systemic Practice and Action Research*, 25(2), 137-148.

- Lewis, D. (2011). *It's a matter of principal: examining relationships between leaders' change facilitator style and students' academic achievement*. Tesis Doctoral. Universidad de Nevada.
- Loucks, S.F., Newlove, B.W. y Hall, G.E. (1975). *Measuring Levels of Use of the Innovation: A Manual for Trainers, Interviewers, and Raters*. Austin, TX: R&D Center for Teacher Education, The University of Texas at Austin.
- Liu, Y. y Huang, C. (2005). Concerns of teachers about technology integration in the USA. *European Journal of Teacher Education*, 28(1), 35-47.
- McLaughlin, M. (1990). The Rand change agent study revisited. *Educational Researcher*, 19(9), 11-16.
- Marsh, C.J. (1987). Implementation of a social studies curriculum in an Australian elementary school. *Elementary School Journal*, 87(4), 475-486.
- Park, J.T.R. (2012). *Teacher change in Bangladesh: a study of teachers adapting and implementing active learning into their practice*. Tesis Doctoral no publicada. Toronto: Universidad de Toronto.
- Rietz, D. (2012). *IC Map, Common Core State Standards*. Las Vegas, NV: Clark County School District.
- Rogers, E. (2003). *Diffusion of Innovations*. Nueva York: The Free Press.
- Showanasai, P., Lu, J.F. y Hallinger, P. (2013). Developing tools for research on school leadership development: an illustrative case of a computer simulation. *Journal of Educational Administration*, 51(1), 72-91.
- Slough, S. y Chamblee, G. (2007). Looking beyond short-term implementation and low-level concerns: assessing the full impact of the Concerns Based Adoption Model (CBAM). Conferencia Internacional *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education* (pp. 952-957). Chesapeake, VA.
- Song, H.D., Wang, W.T. y Liu, C.Y. (2011). A simulation model that decreases faculty concerns about adopting web-based instruction. *Journal of Educational Technology and Society*, 14(3), 141-151.
- Stewart, S.K. (2012). *Principal change facilitator style and student achievement: a student of schools in the middle*. Tesis Doctoral. Las Vegas, NV: Universidad de Nevada.
- The Network Inc (1997). *Making Change Happen!tm*. Rowley, MA: The Network Inc.
- Thornton, E. y West, C.E. (1999). Extent of teacher use of a mathematics curriculum innovation in one district: years 1 and 2 levels of use (LoU). *Journal of Classroom Interaction*, 34(1), 9-17.
- Van den Berg, R. y Vandenberghe, R. (1981). *Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief*. Amsterdam: Uitgeverij Zwijssen.
- Yan, S.C. y Huang, Y.F. (2008). A study of high school English teachers' behaviors, concerns and beliefs in integrating information technology into English instruction. *Computers in Human Behavior*, 24(3), 1085-1103.
- Yung, W.Y.A. (2012). *Thoughts and practice of a Hong Kong teacher in mathematics alternative assessment via concerns-based adoption model*. Tesis doctoral no publicada. Hong Kong: Universidad de Hong Kong.

***Otras lecturas recomendadas***

- Barucky, J.M. (1984). *Indentification and measurement of the personal leadership development concerns of Air Force officers, cadets, and trainers participating in Air Force professional military education programs*. Tesis doctoral. Austin, TX: Universidad de Texas en Austin.
- Hall, G.E., Newlove, B.W., Rutherford, W.L. y Hord, S.M. (1991). *Measuring Change Facilitator Stages of Concern: A Manual for Use of the CFSoC Questionnaire*. Greeley, CO: Center for research on Teaching and Learning, University of Northern Colorado.
- Khader, A.R., Soon, F.F. y Idros, S.N.S. (2010). Stages of concern in integrating E learning in discovery schools. *Asian Social Science*, 6(8), 54-63.
- Kolb, S.E. (1983). *Development and application of a questionnaire for assessing stages of concern among nurses*. Tesis doctoral. Austin, TX: Universidad de Texas en Austin.
- Martin, J.B. (1989). *Measuring the Stages of Concern in the development of computing expertise*. Tesis doctoral no publicada. Gainesville, FL: Universidad de Florida.

## Explorando al interior: Las redes sociales, la confianza y los líderes de las escuelas de distrito urbanas

### Exploring the space between: Social networks, trust, and urban school district leaders

Alan J. Daly\*  
Kara S. Finnigan

University of California

Una serie de académicos han estudiado el contexto del distrito en el que se encuentran inmersos los centros educativos. Estos estudios sugieren la importancia de las oficinas municipales como apoyo o limitación del trabajo de los centros educativos ofreciendo estrategias para construir las relaciones entre los distritos y los líderes locales. Esta es una tarea importante y, sin embargo, frecuentemente se pasa por alto que las mejoras de los esfuerzos organizativos se construyen socialmente. Por ello, el análisis de las redes sociales y la confianza entre los líderes del distrito y de los centros educativos puede proporcionar una visión desde dentro respecto a los apoyos y limitaciones relacionados con la mejora. En este estudio de caso se utiliza una red social y datos sobre la confianza para explorar las mejores prácticas relacionadas con los líderes, en un distrito escolar de tamaño medio con bajo rendimiento. Los resultados sugieren unos lazos sociales de la red débiles, bajos niveles de confianza y una previsible relación entre la confianza y los intercambios recíprocos con las mejores prácticas relacionadas con la mejora.

**Descriptores:** Eficacia escolar, Liderazgo, Mejora.

A number of scholars are exploring the district context in which schools are embedded. These studies suggest the importance of the district office as a support or constraint to the work of schools and offer strategies for building relations between district and site leaders. While this is an important task, what is frequently overlooked is that organizational improvement efforts are often socially constructed. Therefore, an analysis of social networks and trust between district and site leaders may provide additional insights into supports and constraints related to improvement. This case study uses social network and trust data to explore the underlying best practice relations between leaders in a midsize underperforming urban school district. Results suggest weak network ties, low levels of trust, and a predictive relationship between trust and the reciprocal exchange of best practices related to improvement.

**Keywords:** School effectiveness, Leadership, Improvement.

**Agradecimientos:** Esta investigación ha sido apoyada por una financiación de la W.T. Grant Foundation (Grant, nº 10174). Todas las opiniones y conclusiones expresadas en este artículo son de los autores y no reflejan necesariamente la visión de la W.T. Grant Foundation.

**Nota de los autores:** Ambos autores contribuyeron por igual en la realización de este artículo.

Este artículo ha sido publicado originariamente en inglés por la revista *Journal of School Leadership* en el año 2012, volumen 22. Traducido por Reyes Hernández-Castilla.

---

\*Contacto: [ajdaly@ucsd.edu](mailto:ajdaly@ucsd.edu)

## Introducción

En la última década, se ha incrementado la presión por aumentar los niveles de rendimiento y control de los resultados. Estos esfuerzos han sido codificados y enfatizados por los programas y las políticas federales, como *No Child Behind* y más recientemente en la *American Recovery and Reinvestment Act 2009*, que dedicó 4.350 millones de dólares a la reforma educativa y la innovación. La competición *Race to the top* (la carrera hacia la cima) hace recaer sobre los distritos locales la implementación de elementos esenciales de las agendas de reforma. Sin embargo no hay más que una base empírica limitada que ayude a comprender cómo los esfuerzos de reforma se diseminan a través de los distritos urbanos que tienen una historia de bajo rendimiento. Más aún, existe la asunción de que estos distritos urbanos tienen la experiencia, la capacidad de instrucción y las redes sociales necesarias para llevar a cabo los esfuerzos de reforma.

Una mejor comprensión de los cambios ocurridos a lo largo de los distritos urbanos tiene el potencial de mejorar drásticamente los resultados educativos en Norteamérica. Actualmente el 50% de los abandonos en educación secundaria provienen del 12% de los institutos, situados en un pequeño número de distritos (Balfanz y Legters, 2004), muchos de los cuales son sistemas urbanos. En el curso 2007-2008, 30.000 centros fracasaron en lograr el adecuado progreso anual (Hoff, 2009) y esta lista continua creciendo, lo que sugiere la necesidad urgente de acción. Los líderes educativos de estos sistemas de bajo rendimiento se consideran cada vez más responsables de desarrollar e implementar reformas (Mintrop y Trujillo, 2005, 2007). Sus esfuerzos se han centrado habitualmente en la implementación de estructuras formales, procesos y sistemas de control y de palanca que sirvan para mejorar el rendimiento (Daly, 2009; Finnigan y Stewart, 2009) que, sin embargo, frecuentemente han dado como resultado una mejora inconsistente (Mintrop y Sunderman, 2009).

Investigaciones recientes sugieren que focalizar la atención en los vínculos y las relaciones a través de las cuales se diseminan las reformas puede ser un elemento crítico para comprender la mejora de la Escuela (Coburn y Russel, 2008; Daly, 2010; Johnson y Chrispeels, 2010; Penuel, Riel, Krause y Fran, 2009). La comunidad educativa ha empezado a centrarse en las estructuras de colaboración existentes en los centros educativos (Harry Chrispeels, 2006; McLaughlin y Talbert, 1993; Newmann y Wehlage, 1995; Stoll y Louis, 2007) y puede que sea necesario optimizar las relaciones entre los líderes de los distritos escolares para promocionar la mejora conjunta (Copland y Knapp, 2006; Daly y Finnigan, 2011; Finnigan y Daly, 2010).

Este estudio se fundamenta en la reciente teoría del capital social sobre el apoyo del cambio organizativo (Balkundi y Kilduff, 2005; Baertol y Zhang, 2007; Daly, 2010; Kilduff y Krachhardt, 2008; Mehara, Dixon Brass y Robertson, 2006). Esta investigación utiliza dos dimensiones principales del capital social para analizar los procesos de reforma en los distritos: (i) la estructural, que se refiere a los lazos, la densidad, la reciprocidad, y a todas las propiedades de las redes sociales, y (ii) la relacional, que se refiere a la calidad de los lazos, descrita en términos de normas, valores y expectativas compartidas por los miembros del grupo (Bourdieu, 1986; Halpern 2005; Portes, 1998).

Los elementos estructurales del capital social en este estudio se examinan a través de una exploración sistemática de los lazos de toda la estructura de la red entre los líderes de los diferentes niveles del sistema. El componente relacional del capital social se examina a través de la evaluación de la confianza entre los líderes del distrito, donde la

confianza se identifica como uno de los componentes de normas afectivas que caracterizan a la comunidad (Nahapiet y Ghoshal, 1998).

Investigaciones previas sugieren que la confianza es crítica en el aprendizaje (Rotter, 1967), como apoyo a los sujetos para comprometerse en la toma de acciones innovadoras asociadas a los esfuerzos de reforma en un entorno seguro de aprendizaje (Bryk y Schneider, 2002; Kensler, Caskie, Barbery White, 2009; Louis, Marks y Kruse, 1996; Moolenaar, Daly y Slegers 2011; Penuel, Fishman, Yamaguchi y Gallagher, 2007). En la teoría del capital social, las redes sociales y la confianza se describen como los elementos esenciales (Fukuyama, 1995; Nahapiet y Ghosahl, 1998; Putnam, 1993) a pesar de que la evidencia empírica, particularmente en los distritos, se limita a las relaciones entre las redes sociales, la confianza y el liderazgo educativo urbano.

En el estudio de la brecha en torno a la interacción entre las relaciones y la confianza en los distritos urbanos de bajo rendimiento: 1) analizamos las redes sociales de los líderes en los distritos en términos de compartir las mejores prácticas desde la investigación, incluyendo la medida de las relaciones recíprocas; 2) examinamos la percepción de la confianza entre los líderes de los centros y los líderes de la Oficina central; y 3) exploramos las asociaciones entre las relaciones recíprocas en torno a las mejores prácticas y la confianza. Un estudio en profundidad del capital social entre los líderes urbanos de distrito puede permitir una mejor comprensión de las limitaciones de los cambios organizativos del conjunto de un distrito que participa en los proyectos *No Child Behind* y *Rate to the top*, conociendo sus relaciones internas y su confianza. Más aún, sabiendo que las formas de capital social (estructural y relacional) están asociadas a esfuerzos positivos de reforma, en nuestro estudio exploratorio integramos ambos a través de una única metodología de presentación de datos, contribuyendo así a este campo de investigación.

Para construir la fundamentación de este estudio, se han revisado los retos actuales a los que se enfrentan las escuelas de los distritos. Por esta razón observamos el papel crítico que realizan las oficinas de distrito en el apoyo a las diferentes reformas, en el sentido de conectar ambos esfuerzos, un aspecto en gran medida desconocido en cuanto a la importancia de estas redes puesto que pueden facilitar o restringir la implementación de las reformas. Al recopilar esta información, hallamos que los esfuerzos de reforma de los distritos requieren de una especial atención al capital social en las relaciones y en la confianza entre y dentro de las escuelas y las oficinas centrales dado que deben llevar a cabo un cambio de tendencia como respuesta al programa *No Child Behind*.

## 1. Contexto

Mejorar los centros escolares con bajo rendimiento es complejo y una tarea difícil que requiere la atención al sistema más amplio en el que están ubicados los centros. Las escuelas de bajo rendimiento suelen ser turbulentas, con personal eventual, con reformas y cambios múltiples y una fuerte presión por mejorar (Mintrop, 2004), así como retos específicos relacionados con el liderazgo (Daly, 2009; Finningan y Stuart, 2009), la calidad del profesorado (Sunderman, Kim y Orfield, 2005) y la motivación de los docentes (Finnigan y Gross, 2007). Muchos académicos han estudiado la escuela como una unidad de reforma explorando los lazos entre las oficinas centrales y las escuelas que llevan a cabo el cambio (Hightower, Knapp, Marsh y McLaughling, 2002; Honig, 2006; Honig y Coburn, 2008, Hubbard, Mehan, y Stein, 2006; Marsh, 2002; McLaughlin y Talbert, 2004; Rorrer, Skrla y Scheurich, 2008; Togneri y Anderson, 2003), sugiriendo

la importancia de un enfoque del sistema en su conjunto para la mejora (Marsh et al., 2005).

Los datos que sugieren que el personal de las escuelas que trabajan en una cultura de colaboración, interactivamente y con más confianza son capaces de lograr de manera exitosa la propuesta de sanciones e incrementar el rendimiento de los estudiantes (Bryk y Schneider, 2002; Mintrop, 2004; Mintrop y Trujillo, 2007; O'Day, 2004). Más aún, los investigadores sugieren que cuando las teorías sobre la acción son explícitas y compartidas; "sentido compartido" mutuo; y comunicación e interacción clara y consistente como formas de relación en torno a los esfuerzos de mejora, entre las oficinas centrales y los líderes de las escuelas, dan como resultado una mayor y sistemática coherencia así como el estar centrados en lograr la meta (Agullard y Goughnour, 2006). Por el contrario, Malen y sus colaboradores (2002) y Mintrop y Trujillo (2007), encontraron que si incrementan las sanciones federales éstas pueden afectar negativamente el entorno profesional, puesto que limitan la colaboración, la interacción profesional y el intercambio de prácticas. Si aquellas relaciones están ausentes, los intentos de reforma con éxito se muestran improbables (Leithwood, Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004).

La mejora del conjunto de los sistemas de bajo rendimiento requiere un cambio en cómo se conceptualizan las estrategias de cambio y cómo se llevan a cabo dentro el distrito. Estos cambios conllevan un movimiento para pasar de centrarse en las escuelas individuales como unidad de reforma a conceptualizar el cambio como un proceso que incluye al conjunto del sistema. El resultado de este trabajo sugiere la necesidad de un enfoque sistémico más interconectado al cambio organizativo e intercambio de información y conocimiento (Fullan, 2005; Hargreaves y Fink, 2006; McLaughlin y Talbert, 2003), requiere que los líderes locales piensen de manera sistémica sobre los centros y su desarrollo y vean las organizaciones educativas en términos de partes interdependientes (Smylie, Wenzel, y Fendt, 2003:155). Los estudios de distritos exitosos que aplican enfoques sistémicos para el cambio sugieren una serie de estrategias que los centros y los distritos pueden llevar a cabo para construir unos lazos más fuertes intra-organizativos (Honig, 2004; Johnson y Chrispeels, 2010; Tognieri y Anderson, 2003) así como la creación de estructuras para el aumento de los intercambios entre oficinas centrales y locales (McLaughlin y Talbert, 2003) y el desarrollo de asociaciones de aprendizaje (Copland y Knapp, 2006).

Asimismo la investigación no educativa sostiene que la mejora de los sistemas está fuertemente ligada a la calidad de las intra-relaciones e inter-relaciones (McGrath y Krackhardt, 2003; Tenkasi y Chesmore, 2003), en la medida en que la estructura social apoye o limite las oportunidades de las transferencia de la información y el desarrollo de nuevos conocimientos entre individuos, niveles y unidades (Ahuja, 2000; Tsai y Ghoshal, 1998). Los vínculos frecuentes de confianza entre los líderes son importantes en un esfuerzo coordinado de reforma, y ayudan a la transferencia de forma tácita, no rutinaria de conocimiento complejo, permitiendo la resolución conjunta de problemas dentro del conjunto del sistema (Hansen, 1999; Reagan y McEvily, 2003; Uzí, 1997). En efecto, una reforma puede prescribir formas específicas de dar respuesta, pero son en último caso la estructura y la calidad de las relaciones entre individuos, basadas en la confianza, las que determinan la forma, la difusión y el éxito de las estrategias de cambio (Spillane, Reiser, y Gómez, 2006).

## 2. Marco Teórico

En esta sección, profundizaremos en la discusión en torno a dos elementos clave sobre el capital social -las redes sociales y la confianza- que conforman la base de nuestro marco conceptual. Cada una de estas áreas se describe brevemente como punto de partida de nuestro estudio.

### 2.1. Capital social y Redes sociales

Varios autores han escrito sobre el capital social, y se han centrado en diferentes aspectos del concepto (ej. Bordieu, 1986, Burt, 1992; Coleman, 1988; Lin, 2001; Putnam, 1993). Sin embargo, Lin (2001) señala que el denominador común entre estos teóricos es la concepción de que el capital social consiste en “los recursos dedicados a las relaciones sociales y a la estructura social que pueden ser movilizados cuando los actores desean incrementar las oportunidades de éxito en una acción intencional” (p. 24). El capital social está relacionado con los recursos que existen en las relaciones sociales entre individuos (algunas veces mencionados como *lazos*) y se contraponen a los recursos de un individuo concreto. Es la estructura y la calidad de estos lazos lo que en último lugar determina las oportunidades para el intercambio de capital social, y el acceso a los recursos (Burt, 1992; Coleman, 1988, 1990; Granovetter, 1973, 1982; Lin, 2001; Putnam, 1993, 1995).

Dos aspectos del capital social -las redes y la confianza- aparecen frecuentemente en la literatura sobre el capital social (Bordieu, 1986; Coleman, 1990; Halpern, 2005; Nahapiet y Ghoshal, 1998). El primer elemento, las redes, se enfoca principalmente hacia cómo los actores están incrustados en las relaciones sociales configurando un modelo de estructura (Nahapiet y Ghoshal, 1998). La incrustación social se refiere a la naturaleza de la estructura social, bien sea jerárquica o anidada. En una red social, los individuos están incrustados dentro relaciones diádicas, que a su vez se incrustan en subgrupos mayores de tres, cuatro o más actores formando eventualmente una red social. Las incrustaciones sociales además implican que los cambios de un nivel individual (es decir, el nivel diádico) tienen consecuencias en estructuras mayores de la red (es decir, el conjunto de la red) y, en el retorno, la estructura superior influye sobre la capacidad de los individuos para acceder a los recursos (Scott, 2000). De tal modo que la significación de las relaciones diádicas se extiende más allá de los dos actores dentro del sistema de relaciones sociales (Burt, 200; Degne y Forsé, 1999).

El papel de las redes sociales se ha relacionado tanto con los apoyos como con las limitaciones en los procesos de cambios organizativo, de aprendizaje y mejora (Balkundi y Kilduff, 2005; Bartol y Zhang, 2007; Daly, 2010; Kilduff y Krackhardt, 2008; Leana y Van Buren, 1999; Mehra et al., 2006; Nahapiet y Ghoshal, 1998; Penuel et al., 2009; Weinbaum, Cole, Weiss y Supovitz, 2008). Esta literatura sugiere que la estructura de las redes sociales puede apoyar las metas de la organización facilitando el flujo de información entre los individuos y solventando los problemas de coordinación (Adlery Kwon, 2002; Lazega y Pattison, 2001; Lin, 2001; Tsai y Goshal, 1998; Walker, Kogut y Shan, 1997). La investigación posterior sugiere una fuerte reciprocidad dentro y a través de la red a la que está asociada y que apoya o sustenta los esfuerzos del cambio (McGrath y Krackhard, 2003; Tenkasi y Chesmore, 2003).

Las redes potentes de comunicación han mostrado su fuerte contribución al buen funcionamiento de la organización (Katzenbach y Smith, 1993; Lawler, 1992) construyendo su capacidad de intercambiar recursos (Kogut y Zander, 1996). Las

organizaciones que tienen densas redes dentro y entre las diferentes estructuras de la organización generalmente logran niveles de rendimiento mejores que aquellas que tienen conexiones dispersas (Reagans y Zuckerman, 2001). Sin embargo, aquellas que tienen redes densamente conectadas pueden, sin embargo, inhibir el rendimiento debido a la inestabilidad de los vínculos, lo que limita la introducción de nueva información (Szulanski, 1996), reduce la respuesta organizativa flexible, y utiliza información redundante (Burt, 1992; Hannan y Freeman, 1984). Muchos estudios han identificado las redes densamente conectadas como una fuente fundamental de beneficio organizativo (por ejemplo, Adler y Kwon, 2002; Leana y Van Buren, 1999; Nahapiet y Ghoshal, 1998; Walker et al., 1997), ya que esas interacciones sociales proporcionan oportunidades para construir la confianza y como tales, de manera significativa, la capacidad de una organización para innovar a través del apoyo a culturas que admiten el riesgo (Tsai y Ghoshal, 1998).

## **2.2. Capital social y Confianza**

El segundo elemento del capital social, la confianza, se ha identificado como una de las normas afectivas más importantes que caracterizan a una comunidad (Nahapiet y Ghoshal, 1998). Fukuyama (1995) plantea que la confianza social es un elemento crítico en una organización saludable y su habilidad para mantenerse competitiva con un alto nivel de confianza hace que el sistema sea más innovador y reduce los costes de intercambio. En un sistema cambiante, el elemento poderoso de capital social no es la capacidad de trabajar bajo una autoridad formal establecida en la estructura, sino la capacidad de crear nuevas e innovadoras asociaciones de vínculos.

La confianza en las escuelas es un componente importante para la mejora (Tschannen-Moran, 2004). Tschannen-Moran y Hoy (2000) sugieren que "la confianza es el eje en el esfuerzo para mejorar la educación. Más aún, la confianza parece ser el componente más difícil de lograr y mantener" (p. 550). La confianza es un elemento crítico de las relaciones sociales productivas, es un proceso interactivo en el que cada parte confía en una relación interpersonal e interdependiente (Rousseau, Sitkin, Burt y Camerer, 1998) y está incrustado en las relaciones (Hoy y Tschannen-Moran, 2003). Dadas estas ideas nucleares, la confianza se ha conceptualizado como un constructo multifacético que puede ser definido como la voluntad de los grupos o los individuos de ser vulnerables a la otra parte basándose en la confianza de que la otra parte es benevolente, fiable, competente y honesta (Cummings y Bromiley, 1996; Hoy y Tschannen-Moran, 2003).

En las organizaciones, la confianza es importante, ya que tiende a acumularse sobre sí misma, con la aparición de interacciones de confianza más frecuentes entre las personas, dando lugar a unas relaciones de mayor correspondencia que podrían crear un sentimiento de confianza colectiva (Forsyth, Adams y Hoy, 2011; Tschannen-Moran, 2004). Según Tschannen-Moran y Hoy (2000:573) "es probable que la creación de una cultura organizacional de cooperación y no de competencia tenga un impacto significativo en la confianza y en el comportamiento confiado entre los participantes". Mientras Fukuyama (1995) se refiere a los altos costos de transacción y a una proliferación de normas y reglamentos de los entornos de baja confianza, Bryk y Schneider (2002) sugieren que "la confianza es importante para las organizaciones que operan en entornos externos turbulentos que dependen en gran medida de compartir información para el éxito" (p. 33), que desde luego es el caso en distritos urbanos. La confianza es particularmente importante en las organizaciones en las que hay "interdependencias en las tareas críticas" (Gargiulo y Benassi, 1999:299) y donde los diferentes niveles de la organización -en nuestro estudio, la escuela y la oficina central-

deben informarse regularmente y recibir información y orientación en la coordinación de la acción. Sin embargo, hay una escasez de investigación sobre la existencia de confianza entre distrito y líderes (Daly y Chrispeels, 2008).

La confianza, como un recurso del capital social se ha asociado con la cooperación (Deutsch, 1958; Tschannen-Moran, 2001; Hoy y Tschannen-Moran, 2003), la cohesión del grupo (Zand, 1971, 1997), la motivación (Finnigan, 2010), y la capacidad de responder de forma flexible a las presiones de rendición de cuentas (Daly, 2009). Los investigadores han reportado la asociación positiva de confianza en las organizaciones educativas, incluyendo el aumento de la probabilidad de la búsqueda de nuevas ideas (Bryk y Schneider, 2002; Tschannen-Moran, 2004). Los altos niveles de confianza también se han asociado con una variedad de esfuerzos que requieren la colaboración, aprendizaje, intercambio complejo de información y resolución de problemas, toma de decisiones compartidas, y acción coordinada (Bryk y Schrüeder, 2002; Bryk, Sebring, AUensworth y Luppescu, 2010; Cosner, 2009; Kensler et al., 2009; Lin, 2001; Tschannen-Moran, 2004; Tschannen-Moran y Hoy, 2000). Por otra parte, se ha sugerido que la confianza es importante para el desarrollo de las culturas colaborativas abiertas, lo que puede aumentar la calidad de resultados de la organización (Goddard, Tschannen-Moran y Hoy, 2001; Hoy, 2002; Hoy y Sabo, 1998; Tschannen-Moran, 2004). Por lo tanto, la creación y el apoyo a un clima de confianza entre los miembros de la organización puede aumentar las oportunidades para el intercambio de información crítica y apoyar los comportamientos de mejora que estimulen a otros a explorar las prácticas innovadoras (Costa et al., 2001).

### **2.3. Redes sociales y Confianza**

En este estudio, examinamos dos elementos centrales del capital social- las redes y la confianza- así como el grado en el que la reciprocidad y la confianza, son características de mejora, que están relacionadas. La literatura citada previamente sugiere que experiencias positivas de interacciones previas pueden favorecer la confianza reduciendo la incertidumbre sobre el compromiso y la implicación de la otra parte. Esta predecibilidad de las relaciones ganan a través de interacciones recíprocas que decrezcan la vulnerabilidad entre individuos e incrementa la profundidad de los intercambios a través de un deseo de compromiso y asunción de riesgos (Albrecht y Bach, 1997; Larson, 1992; Uzzi, 1997). En apoyo a esta cuestión, la investigación sugiere que los individuos tienen a buscar relaciones recíprocas frente a relaciones asimétricas, aquellas que proporcionan un beneficio a la relación, en efecto creando un efecto de refuerzo (Day y Finnigan, 2011; Lin, 2001). Las relaciones recíprocas son importante para proporcionar oportunidades para construir y profundizar en las normas de confianza necesarias para el intercambio de los recursos necesarios para la reforma.

La reciprocidad y la confianza están implicados en las investigaciones sobre comunidades de prácticas (Lave y Wenger, 1991). La reciprocidad de relaciones proporcionan oportunidades a los individuos para interactuar y aprender juntos, y se muestran como importantes en los sistemas educativos orientados al aprendizaje (Honig, 2008; Wenger, 1998). Estas relaciones de confianza y reciprocidad, pueden proporcionar la oportunidad de modificar y profundizar en modelos de interacción a través de procesos de aprendizaje necesarios para mejorar la práctica (Honig y Ikemoto, 2008; Lave y Wenger, 1991). A fin de cuentas, esta literatura sugieren que los actores que perciben relaciones de confianza con otra persona puede mantener relaciones recíprocas. Sin embargo, la relación entre reciprocidad y confianza se ha mostrado como importante para el aprendizaje y el intercambio de conocimiento, hasta ahora estar

relación no ha sido explorada con una población urbana de líderes realizando esfuerzos de mejora.

Nuestro estudio exploratorio se fundamenta en investigaciones previas relacionadas con reformas realizadas en el distrito urbano bajo la perspectiva de rendición de cuentas y supone una contribución única a través del análisis de las redes de capital social y de confianza entre la Oficina central y los líderes locales de *The Trust* (pseudónimo), un distrito caracterizado por su bajo rendimiento, de tamaño medio, urbano. Dado el incremento en el número de distritos de bajo rendimiento, existe una urgencia para comprender las relaciones complejas entre la Oficina central y los líderes locales y determinar cómo las redes sociales y la confianza de estos líderes puede facilitar o inhibir los esfuerzos para alcanzar metas organizativas.

### 3. Diseño del estudio

Como se ha esbozado en el marco teórico, este estudio exploratorio pretende conectar dos importantes elementos teóricos en un contexto de reforma: las relaciones sociales y la confianza. Aunque cada uno ha sido asociado con resultados positivos de la reforma, la integración de ambos, tal y como se plantea en nuestro estudio es una de las principales metas y contribuciones potenciales de este estudio exploratorio. Más aún, no solo se presentan los datos y la metodología sino además un soporte empírico para la importancia de apoyar ambas formas de capital social.

En este trabajo hemos diseñado una investigación de un estudio de caso para estudiar de manera profunda la estructura del capital social (definido por el número y la estructura de las relaciones entre los líderes locales) y las relaciones del capital social (conceptualizado como confianza) en procesos de mejora locales. Para estudiar el capital estructural, hemos utilizado la evaluación de las redes sociales para explorar el modelo general de relaciones entre los líderes del entorno con las mejores prácticas desde la investigación (BPFR), así como la presencia de relaciones recíprocas en el distrito escolar *The Trust*. Evaluamos el capital social relacional a través del uso de una versión modificada de la escala de confianza de Hoy y Taschance-Moran (2003). Un estudio exploratorio es el más adecuado cuando el nivel de complejidad es alto y requiere un enfoque de profunda comprensión del fenómeno (Yin, 2003). *The Trust* tiene aproximadamente 33.000 estudiantes y cuenta con aproximadamente el 88% de estudiantes no blancos, con un 88% de estudiantes con becas de comedor y ayudas para alimentación. El distrito tiene una tasa de graduación en 4º año del 48%, y está actualmente identificado como un distrito que necesita mejora en el programa *No Child Left Behind*. Dentro del distrito el 35%, los centros están identificados como de bajo rendimiento en base a las evaluaciones federales y estatales. *The Trust* es un caso relevante, porque tipifica muchos otros centros de distritos urbanos del país que tienen escolarizados prioritariamente estudiantes de color de comunidades socioeconómicamente bajas, tienen un modelo de bajo rendimiento y están comprometidos en los esfuerzos de mejora para eliminar las sanciones estatales y federales.

Recogimos datos sobre las redes y la confianza a través de una encuesta online. Los datos fueron recogidos durante el verano de 2009, con unos resultados del 87% de respuesta, cumpliendo así el umbral de respuesta para el análisis (Scott, 2000). Un total de 114 sujetos completaron la encuesta, de los cuales el 32% eran varones y el 68%

mujeres (tabla 1). En cuanto a su trabajo, 59 pertenecían a la administración central y 55 eran directores/as.

Tabla 1. Estudio demográfico

|                      | %           |
|----------------------|-------------|
| Género               |             |
| Hombre               | 32          |
| Mujer                | 68          |
| Nivel Escolar        |             |
| Primaria             | 29          |
| Secundaria           | 14          |
| Otros                | 5           |
| Oficina del Distrito | 52          |
| <b>M(DT)</b>         |             |
| Años en...           |             |
| <i>The Trust</i>     | 18,31 (9,7) |
| Administración       | 9,95 (6,2)  |
| Puesto actual        | 6,25 (5,6)  |

Nota: n=114

La media del tiempo de permanencia de los líderes en *The Trust* es de 18 años, 10 años de experiencia en administración y una media de 6 años en el puesto actual.

### 3.1. Medida de la red social

Para evaluar el capital social en *The Trust*, se ha desarrollado una encuesta online que incluye la red social y cuestiones de monográficas. Par desarrollar y validar las preguntas sobre la red social, se realizó una revisión de la literatura respecto a los procesos de mejora y las prácticas (Chrispeels, 2004; Cobum y Russell, 2008; Honig, 2006; Spillane, 2000; Supovitz, 2006; Togneri y Anderson, 2003), así como estudios previos sobre redes (Cross y Parker, 2004; Cross, Borgatti, y Parker, 2002; Daly y Finnigan, 2011; Finnigan y Daly, 2010; Hite, Williams, y Baugh, 2005). Se realizó un estudio piloto con las preguntas de relación con administradores en activo para discriminar los mejores ítems. A pesar de que preguntamos sobre una variedad de relaciones, este estudio se centra en el intercambio de BPFR relacionado con la mejora. Específicamente, los participantes fueron invitados a puntuar sus relaciones con otros administradores (locales o centrales) en una escala de interacción de 1 a 4 sienta 1 en los últimos dos meses y 4 (1-2 veces a la semana).

Los datos de las mejores prácticas de red fueron extraídos de la pregunta rápida: "Por favor, seleccione los administradores de red de *The Trust* que desde su perspectiva llevan a cabo las mejores prácticas de investigación para la mejora y con qué frecuencia". Nuestro estudio implica a aquéllos que ocupan puestos de liderazgo formal en el distrito, incluyendo los supervisores, los ayudantes de los supervisores, los directores, y supervisores de las oficinas centrales y los directores de los centros en cada zona. Este estudio se ha centrado exclusivamente en los administradores, más que en los docentes, en el esfuerzo de comprender las redes de liderazgo de las oficinas centrales, dado que la investigación identifica la importancia de estos vínculos (Copland y Knapp, 2006; Hightower et al., 2002; Honig, 2006; Honig y Cobum, 2008; McLaughlin y Talbert, 2003; Rorrer et al., 2008; Togneri y Anderson, 2003). Utilizamos un enfoque delimitado de saturación (Lin, 1999; Scott, 2000), lo que significa que incluimos a todos los miembros del equipo de liderazgo de *The Trust* (oficinas centrales y administradores locales) porque esta estrategia, unida a los elevados niveles de respuesta, proporciona

una visión más compleja y unos resultados más válidos (Lin, 1999; Scott, 2000). Los participantes han sido 130 miembros del equipo de liderazgo de cada área de la red.

### **3.2. Escala de Confianza**

Evaluamos el capital social relacional a través de una escala de confianza adaptada de la de “confianza en los colegas” publicada en la encuesta de Hoy y Tscharmen-Moran (2003). Los ítems están puntuados en una escala de 4 puntos, siendo 1 “altamente en desacuerdo” y 4 “muy de acuerdo”. La escala está compuesta por 16 ítems que fueron adaptados al contexto de *The Trust* y que permitieron examinar los papeles específicos del distrito. Por ejemplo, hicimos preguntas sobre la oficina central de manera independiente, tales como “el personal de la oficina central, en *The Trust* se ayudan y se apoyan unos a otros”, y “Los directores en *The Trust* se ayudan y apoyan unos a otros”. Además, preguntamos cuáles eran las percepciones sobre la confianza general de la administración incluyendo “cuando los administradores en *The Trust* le cuentan algo se lo cree” (Tabla 2 de ítems específicos).

El componente principal del análisis obtenido mediante una rotación Varimax para distintos factores con un análisis de valores propios sobre 1 explica un 69% de la varianza: Confianza en la administración general, que se refiere a las facetas de confianza relacionados con los administradores en *The Trust* en general; Las relaciones con la Oficina central Local, que se refiere a la calidad de las relaciones de confianza con la Oficina central y los administradores locales; Confianza del Director/a que examina las relaciones de confianza entre los directivos de los centros; y confianza de la Oficina central, que se refiere a la percepción de confianza entre las oficinas de administradores centrales. Cada ítem satura en una subescala esperada, saturan con los subfactores 0.52 a 0.90 y una fiabilidad en las subescalas de 0.70 a 0.9 (tabla 2).

### **3.3. Análisis de datos**

#### **3.3.1. Red social**

Se realizaron una serie de medidas utilizando UCINET software (Borgatti, Everett, y Freeman, 2002) para comprender mejor la estructura de la red BPF. Dado que existe una amplia literatura sobre la importancia de la intensidad de los vínculos en las redes sociales, para que los participantes respondieran de forma precisa e identificaran los modelos que determinan las interacciones ocasionales (Carley y Krackhardt, 1999; Wasserman y Faust, 1994), dado que estábamos interesados en los modelos estructurales estables (Krackhardt, 2001), dicotomizamos los datos para incluir solamente los lazos más frecuentes entre los actores. Para ser considerados como lazo frecuente, los individuos deberían haber encontrado las mejores prácticas desde una vez cada dos semanas a un par de veces a la semana (los puntos 3 y 4 de la escala).

Elaboramos una representación gráfica de la red de las mejores prácticas utilizando Netdraw (Borgatti, 2002), que proporciona una imagen visual de la red y ayuda a iluminar los modelos de estructura. Cuando existe una medida de la densidad se determina con el porcentaje de frecuencia de los lazos dentro de la red BPF total. La densidad de la red es el número de lazos sociales entre los actores dividido por el número total de conexiones posibles, y esto puede ser entendido como es de apretada la red. En una red social densa, entendida una con un porcentaje alto de relaciones, se considera que es posible mover recursos de manera más rápida que en una red con relaciones menos densos lazos (Scott, 2000). Así mismo examinamos el índice de fragmentación de las redes, que evalúa el grado en el que la red está desconectada. El índice de

fragmentación es la ratio del número de parejas desconectadas por número de parejas totalmente conectadas en la red (Wasserman y Faust, 1994). Además se separaron en bloques los datos referidos a la oficina central y administración local, para comparar la densidad de las buenas prácticas de intercambio de estos subgrupos así como entre los directores de los centros escolares y otros líderes locales.

Tabla 2. Cargas de factores y fiabilidad

|   | CONFIANZA           |  |                      |                                |
|---|---------------------|--|----------------------|--------------------------------|
|   | General<br>(r= .92) | Puesto en<br>la Oficina<br>central<br>(r= .75) | Director<br>(r= .71) | Oficina<br>central<br>(r= .70) |
| Incluso en situaciones difíciles, los administradores de <i>The Trust</i> dependen unos de otros              | <b>.891</b>         | .122   | .227                 | .098                           |
| Los administradores de este distrito por lo general se cuidan el uno al otro                                  | <b>.862</b>         | .212   | .136                 | .099                           |
| Los administradores en este distrito confían en la integridad de sus colegas                                  | <b>.849</b>         | -.018  | .240                 | .281                           |
| Cuando los administradores de este distrito te dicen algo, puedes creerlo                                     | <b>.549</b>         | -.025  | .305                 | .187                           |
| Los administradores de la Oficina central en <i>The Trust</i> y los cargos de la escuela cuidan unos de otros | .269                | <b>.800</b>                                    | -.023                | .102                           |
| Los administradores de la Oficina central en <i>The Trust</i> hacen bien su trabajo                           | -.208               | .735   | .351                 | <b>.222</b>                    |
| Los directores en <i>The Trust</i> no respetan a los administradores de la oficina central (lo contrario)     | .353                | .721   | .065                 | -.004                          |
| Los administradores de la Oficina central y de la Escuela en <i>The Trust</i> se ayudan y apoyan uno a otro   | .421                | <b>.688</b>                                    | .134                 | -.088                          |
| Los administradores de la Oficina central en La Confianza no respetan a los directores (lo contrario)         | -.329               | <b>.680</b>                                    | .040                 | .144                           |
| Los directores en <i>The Trust</i> se ayudan y apoyan unos a otros  | .116                | -.042  | <b>.751</b>          | -.026                          |
| Los directores en <i>The Trust</i> son competentes en su trabajo  | .244                | .083   | <b>.722</b>          | -.057                          |
| Nuestro distrito es capaz de reunir el apoyo de la comunidad cuando sea necesario                             | .148                | .295   | <b>.696</b>          | -.007                          |
| Los directores en <i>The Trust</i> confían en el superintendente  | .204                | .010   | <b>.618</b>          | .472                           |
| Los administradores de la Oficina central en <i>The Trust</i> confían en el superintendente                   | .170                | -.131  | .089                 | <b>.811</b>                    |
| Los administradores de la oficina central en <i>The Trust</i> desconfían unos de otros (lo contrario)         | .117                | .359   | -.054                | <b>.703</b>                    |
| Los administradores de la oficina central en <i>The Trust</i> se ayudan y apoyan unos a otros                 | .121                | .551   | -.062                | <b>.679</b>                    |

Nota: n=114.

Medimos asimismo la centralidad de cada actor para determinar el número total de vínculos que un actor inicia y recibe en la red BPFR, lo que se refiere como el grado de salida y grado de entrada, respectivamente. Centralidad se ha definido como el índice de actividad (Freeman, 1979). Los actores altamente centrales de una red han incrementado el acceso a los recursos y un alto potencial para crear nuevos vínculos que aumenten el capital social y construyen capacidades (Stuart, 1998; Tsai, 2000). Aquellos que son menos centrales en la organización reciben menos información y frecuentemente no tienen las oportunidades para obtener recursos y la información que aquellos que están en posiciones más centrales. Más aún, estos individuos menos centrales están recibiendo probablemente aquellos recursos considerados necesarios por aquellos que están en una posición centralizada (Burt, 2000), de manera que potencialmente restringen desde su perspectiva a toda la organización. Los miembros organizativamente centrados amasan recursos más rápida y más desproporcionadamente permitiendo así que influyan en la red determinando por dónde discurre el flujo de recursos (Raider y Krackhardt, 2001).

Dado nuestro interés en las relaciones entre el distrito y los administradores locales, llevamos a cabo un análisis de la ratio interno/externo, a la que nos referiremos frecuentemente como índice E/I, que indica el grado en que el conjunto de la organización se caracteriza por fuertes lazos inter unidades, en comparación con los fuertes lazos intra unidades (Krackhardt y Stern, 1988). La escala tiene un rango que va desde el -1 (completamente interno, lazos intra unidad), a +1 (completamente externo, lazos inter unidades). Esta medida de la red evalúa la relación entre los lazos internos y externos basados en un factor específico de atribución (en este caso, localización del trabajo, entendido como oficina central o local) y se compara con el número de lazos dentro de los grupos (bien centrales o locales), y entre escalas de grupos (oficina central y local). Un alto índice E/I (más centrado en lo externo) se asocia con organización exitosas de cambio (Krackhardt y Stern, 1988; McGrath y Krackhardt, 2003) y con gran unidad de cooperación (Nelson, 1989), mientras que bajas puntuaciones en E/I limitan potencialmente el modo en que la organización negocia las presiones externas (McGrath y Krackhardt, 2003).

Así mismo se midió el nivel de reciprocidad entre la oficina central y los administradores locales respecto a las mejores prácticas de relación, para establecer el porcentaje de reciprocidad a través de la organización así como con cada líder. Estamos interesados en la reciprocidad, puesto que un alto nivel de reciprocidad se ha asociado con el incremento del rendimiento organizativo y con el intercambio de conocimiento complejo (Kilduff y Tsai, 2003). La reciprocidad está calculada utilizando una escala de 0 a 10, siendo 0 la representación de la ausencia de relaciones mutuas mientras que el 1 indica relaciones de reciprocidad.

### 3.3.2. *Confianza*

Analizamos los datos de confianza, incluyendo el factor de análisis y estadísticos descriptivos, utilizando el software SPSS. Nuestro estudio de valores perdidos no ha hallado ninguna desviación sistemática, por lo que imputamos los valores perdidos utilizando el método de sustitución por la media (Little y Rubin, 1989). Se han llevado a cabo correlaciones de las escalas de confianza y otras variables del estudio. Se han verificado las diferentes percepciones de la confianza entre los administradores locales utilizando una serie de t-test y una serie de correlaciones para explorar la correlación entre la relación medida entre las mejores prácticas de red y las subescalas de confianza. Finalmente, las subescalas de confianza se han “regresado” en una variable dependiente de reciprocidad en las mejores prácticas de relación, controlando variables demográficas, para determinar la asociación entre confianza y relaciones recíprocas entre los líderes de estos distritos urbanos de tamaño medio.

## 4. Resultados

### 4.1. *Red social escasamente conectada*

Uno de los elementos principales del capital social es la “estructura” de red, representada por el número y la calidad de lazos entre los actores. En la figura 1 se muestra la representación del intercambio de las mejores prácticas entre los líderes de distrito de *The Trust*. En este mapa de la red, cada nodo representa un líder, los nodos negros son los administradores de las oficinas centrales y los nodos grises representan los directores/as. Las líneas entre los nodos representan el intercambio entre BPPFR, con la flecha se indica la dirección del flujo del recurso. Además, los nodos con forma de círculo dentro de un cuadrado representan los directores de centros de bajo rendimiento. Los

nodos están escalados por “grado-interno”, entendiendo que los nodos más grandes reflejan líderes que están más frecuentemente vistos como de mejores prácticas.

Lo que se puede leer en este mapa es un gran número de lazos de buenas prácticas entre los administradores de oficinas centrales y la ausencia de lazos entre las oficinas centrales y los directores/as. Así mismo, existen unos pocos lazos entre los directores/as de *The Trust*, especialmente en aquellos centros de bajo rendimiento. Más aún el flujo de los BPFDR tiende a ser en un solo sentido, con la mayoría de las relaciones fluyendo hacia fuera o hacia el interior de la Oficina central. Esto da lugar a una red más centralizada, con los líderes de la oficina del distrito ocupando posiciones centrales en la red. Sin embargo, el mapa de la red proporciona una visión general de la estructura de las relaciones y adicionalmente, un análisis cuantitativo del modelo de vínculos subyacente revela un elevado número de aspectos importantes de la red.

En términos de densidad de relaciones en *The Trust*, de los 17.292 posibles lazos entre la Oficina central y los líderes locales de la red de *The Trust* BPFDR, el 6% (1.038) están habitualmente utilizados, donde las interacciones más frecuentes representan solo el 1% (n=173) de esos lazos (una vez cada 2 semanas o un par de veces a la semana). Así, que solamente exista un 1% de las interacciones más frecuentes que podrían existir, sugiere una red BPFDR muy escasamente conectada. Examinando los lazos dentro de una red, observamos que están presentes el 4% de los lazos dentro de la oficina del distrito, mientras que solamente existe el 0,07% de los lazos entre los administradores locales. Más aun, existen muy pocos lazos entre la Oficina central y los líderes locales (0.05%).

Al examinar más de cerca las relaciones entre los directores de las instituciones de bajo rendimiento con el resto de los directores, nos encontramos con muy pocas relaciones entre los directores de las escuelas de bajo rendimiento y los de las escuelas de mejor rendimiento (0,03%) y, en todo caso, con otros directores de instituciones de bajo rendimiento (0,01%). En general, el índice de fragmentación de la red es de 0,84, lo que significa que el 84% de los nodos en esta red son incapaces de llegar a unos a otros, lo que representa una oportunidad limitada para intercambiar y aprovechar BPFDR.

#### **4.2. Interacciones orientadas al interior**

Los hallazgos encontrados sobre la densidad de las relaciones sugieren una orientación más “interna”, entendida como los lazos que tienden a estar dentro del grupo (de oficina central a oficina central, de sitio a sitio) más que entre grupos (de Oficina central al sitio). Los resultados del índice E/I indican una tendencia estadísticamente significativa a favor de los lazos intra-grupos (-0.563,  $p < 0.05$ ). La mayoría, el 78% de los lazos, conducen a relaciones dentro del grupo, y solo el 22% se realizan entre los grupos (entendiendo como la Oficina central, con la Local o la Local con la Oficina central). Del 4% de los lazos que existen en la red de mejores prácticas, un 3% de ellos se orientan hacia el interior, mientras que el 1% de las mejores prácticas ocurren entre grupos. Examinando el índice E/I para cada grupo, la Oficina central y la local, indica que mientras están ambas orientadas internamente, la Oficina central está más orientada hacia el interior, significativamente, con el 86% de los lazos existentes con otros administradores de oficinas del distrito, comparada con el 54% de los lazos de los directores con otros directores.

Quizá no sea sorprendente que el nivel de rendimiento de los centros incida en las relaciones que se establecen. Los directores de centros con mejores resultados prácticamente solo interactúan con directores de otros centros con mejores resultados y un 93% de los lazos de mejores prácticas se relacionan con centros de rendimiento

parecido. En contraste, a pesar de tener de manera significativa un menor número de lazos con las mejores prácticas, el 83% de los lazos de los directores de los centros con bajo rendimiento fueron con directores de centros con mejores prácticas. En este sentido, los lazos de los directores de bajo rendimiento están más “externamente” orientados lo que significa que los centros de bajo rendimiento se vinculan a los directores con mejores rendimiento en la red BPF. Casi un tercio de los directores/as en centros con bajo rendimiento está “aislado”, entendiéndose que ni buscan ni son buscados para una frecuente BPF.

Como media, un actor en la red BPF tiene aproximadamente dos vínculos de salida y dos entrada, con un rango desde 0 a 23 lazos. De los administradores que tienen más vínculos que el administrador típico (es decir, están por encima de la media), el 65% son líderes de las Oficinas de la Administración central y el 35% son directores/as. Sin embargo, sólo el 10% de los directores/as de los colegios con bajo rendimiento mostraron lazos de salida por encima de la norma. En lo referente a los vínculos de entrada de las mejores prácticas, el 87% de los administradores situados por encima de la media estaban en la Oficina central, mientras que solo estaban el 13% de los directores. De los directores de centros con bajo rendimiento, solo uno estaba por encima de la media en cuanto a lazos nuevos. Esto sugiere que los administradores de la Oficina central están en una posición más céntrica en la red, inician y reciben lazos relacionados con las mejores prácticas y de manera significativamente superior que los administradores locales.

#### ***4.3. Ausencia de lazos recíprocos***

De los frecuentes lazos existentes en las mejores prácticas, como media un 13% de ellos son recíprocos. Cuando analizamos el modelo de las relaciones recíprocas entre la Oficina central y los líderes locales, surge un modelo interesante. Antes que nada, los administradores de la Oficina central establecen de manera significativa más relaciones recíprocas entorno a los administradores locales con mejores prácticas, con un 16% de los lazos mutuos de la Oficina central a la propia Oficina y solo un 4% de los lazos de la Oficina central a las locales fueron recíprocos, comparadas con el 17% de los lazos que parten de los directores hacia la Oficina central. Lo que significa que cuando la Oficina central inicia el lazo, es menos probable que sea recíproco que cuando un director inicia un lazo con la Oficina central. La situación de los directores y directores con bajo rendimiento es aún más evidente, solo un 1% de los vínculos son recíprocos.

En general, el capital social estructural disponible en la red *The Trust* carece de muchos de los lazos necesarios entre los líderes para moverse en la compleja BPF. Existen diferencias estadísticamente significativas entre la Oficina central y las locales en términos del grado de “entrada” y “salida” en torno a las de mejores prácticas, así como a la reciprocidad, entre los administradores de las Oficinas, dentro de los administradores ambos buscan y son buscados como recursos de las mejores prácticas. Por otra parte existen limitadas relaciones recíprocas en las que pueden establecerse relaciones más profundas dentro de BPF. Esto se da especialmente en el caso de los directores/as de los centros con bajo rendimiento, ya que en algunos casos están completamente “aislados” en el sentido estructural. Como se ha discutido, el capital social comprende la red y la confianza. En el análisis anterior se han explorado los distintos elementos de la red, mientras que en la siguiente sección se analiza la confianza.

#### 4.4. Bajo nivel de Confianza

En relación con el capital social, los datos de *The Trust* sugieren que existe un nivel relativamente bajo de confianza dentro del distrito, donde la Oficina central y los directores tienen diferentes percepciones sobre nivel de confianza medida en las escalas generales (ver Tabla 3). En términos de confianza general entre administradores, los directores muestran niveles más altos de confianza (2,74) en comparación con los colegas de la Oficina central (2,51). Esta diferencia se mantiene en ítems específicos de la escala. La Oficina central y los líderes locales tienen percepciones similares en cuanto a la confianza entre la Oficina central y local. Sin embargo, existen algunas diferencias en la escala, por ejemplo, los administradores de la Oficina central indican mayor grado de acuerdo en las preguntas inversas relacionadas con la percepción referida hacia los directores. Los administradores de la Oficina central indican mayor grado de acuerdo (3,02) mientras que se observa una carencia de los director/as respecto a los administradores locales (2,61). En cuando la dirección de la percepción no es sorprendente el hecho de que los administradores de la Oficina central, como media, están de acuerdo en que la ausencia de respeto a los directores puede inhibir intercambios productivos relacionados con las mejores prácticas.

En una línea similar a los hallazgos previos referidos al respeto, existe una diferencia en la percepción referida a la confianza del director, respecto a la cual, los administradores locales puntuaban generalmente más bajo que los directores (2,57 y 2,93 respectivamente). En la escala, los administradores puntuaron la competencia de los directores (2,67) y la confianza de los directores en el supervisor (2,29) que se muestra inferior que la competencia de los administradores locales (3,16) y la confianza hacia el superintendente (2,69). Una vez más, esta diferencia referida a un bajo nivel de confianza puede constreñir el trabajo productivo para la mejora. En la escala general de confianza de la Oficina central, los directores/as perciben niveles más bajos de confianza entre los administradores que entre sus colegas de las oficinas de distrito (2,53).

En la verificación de diferencias estadísticas entre las percepciones de confianza entre la Oficina central y los administradores locales, se realizaron en primer lugar estadísticos descriptivos de las percepciones de confianza por cada grupo (central versus local) y después una serie de pruebas de T (ver tablas 3 y 4). Los resultados sugieren diferencias estadísticamente significativas entre la Oficina central y los administradores locales, la valoración de la confianza en *The Trust* ( $t = -1.925$ ,  $p < .05$ ), con la Oficina central de los administradores se percibía menos confianza general que entre sus colegas directores. Más aún, los administradores de la Oficina central arrojaban unos niveles inferiores de confianza ( $t = -3.398$ ,  $p < .01$ ). Este hallazgo es especialmente importante, dado que esta escala refleja las percepciones relacionadas con la principal competencia y la habilidad de los directores para trabajar y apoyarse unos a otros. Sin embargo, no fue estadísticamente significativa la mayor confianza percibida entre los administradores locales y centrales. Es interesante, que tanto la Oficina central como los directores tienen percepciones similares de confianza entre la oficina local y los líderes locales. Así mismo examinamos si existían diferencias en las percepciones relacionadas con la confianza existente entre directores en centros de bajo rendimiento y los de alto, pero no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 3. Niveles de Confianza e ítems

|   | TOTAL<br>(N=114)<br>M(DT) | OFICINA<br>CENTRAL<br>(N=59)<br>M(DT) | PRINCIPAL<br>(N=55)<br>M(DT) |
|---|---------------------------|---------------------------------------|------------------------------|
| <b>Confianza General</b>  | <b>2.62 (0.55)</b>        | <b>2.51 (0.60)</b>                    | <b>2.74 (0.48)</b>           |
| Incluso en situaciones difíciles, los administradores en La Confianza dependen unos de otros                | 2.66 (0.62)               | 2.56 (0.68)                           | 2.76 (0.54)                  |
| Los administradores de este distrito por lo general se cuidan el uno al otro                                | 2.70 (0.64)               | 2.56 (0.68)                           | 2.77 (0.59)                  |
| Los administradores en este distrito confían en la integridad de sus colegas                                | 2.59 (0.66)               | 2.49 (0.72)                           | 2.71 (0.57)                  |
| Cuando los administradores de este distrito te dicen algo, puedes creerlo                                   | 2.57 (0.65)               | 2.45 (0.68)                           | 2.71 (0.58)                  |
| <b>Confianza Oficina central y locales</b>  | <b>2.65 (0.47)</b>        | <b>2.66 (0.52)</b>                    | <b>2.65 (0.44)</b>           |
| Los administradores de la Oficina central en “La Confianza” y los cargos de la escuela cuidan unos de otros | 2.70 (0.57)               | 2.73 (0.60)                           | 2.68 (0.53)                  |
| Los administradores de la Oficina central en “La Confianza” hacen bien su trabajo                           | 2.74 (0.53)               | 2.78 (0.53)                           | 2.70 (0.52)                  |
| Los directores en “La Confianza” no respetan a los administradores de la oficina central (lo contrario)     | 2.66 (0.67)               | 2.56 (0.73)                           | 2.76 (0.59)                  |
| Los administradores de la Oficina central y de la Escuela en “La Confianza” se ayudan y apoyan uno a otro   | 2.53 (0.60)               | 2.54 (0.65)                           | 2.53 (0.56)                  |
| Los administradores de la Oficina central en La Confianza no respetan a los directores (lo contrario)       | 2.83 (0.64)               | 3.02 (0.57)                           | 2.61 (0.64)                  |
| <b>Confianza director</b>   | <b>2.75 (0.49)</b>        | <b>2.57 (0.52)</b>                    | <b>2.93 (0.40)</b>           |
| Los directores en La Confianza se ayudan y apoyan unos a otros  | 3.04 (0.58)               | 2.82 (0.57)                           | 3.22 (0.53)                  |
| Los directores en La Confianza son competentes en su trabajo  | 2.92 (0.56)               | 2.67 (0.54)                           | 3.16 (0.49)                  |
| Nuestro distrito es capaz de reunir el apoyo de la comunidad cuando sea necesario                           | 2.63 (0.61)               | 2.61 (0.64)                           | 2.65 (0.58)                  |
| Los directores en La Confianza confían en el superintendente  | 2.50 (0.71)               | 2.29 (0.67)                           | 2.69 (0.71)                  |
| <b>Confianza Oficina central</b>  | <b>2.44 (0.56)</b>        | <b>2.53 (0.47)</b>                    | <b>2.36 (0.63)</b>           |
| Los administradores de la Oficina central en La Confianza confían en el superintendente                     | 2.49 (0.65)               | 2.50 (0.69)                           | 2.47 (0.75)                  |
| Los administradores de la oficina central en La Confianza desconfían unos de otros (lo contrario)           | 2.26 (0.77)               | 2.30 (0.78)                           | 2.23 (0.77)                  |
| Los administradores de la oficina central en La Confianza se ayudan y apoyan unos a otros                   | 2.62 (0.68)               | 2.76 (0.59)                           | 2.49 (0.62)                  |

Nota: n= 114.

#### 4.5. La Confianza predice la reciprocidad

Para explorar la relación y la interacción entre la relación estructural y el capital social en torno al BPF, primero se calcularon las correlaciones entre reciprocidad y las medidas de relación así como demográficas (ver tabla 5). Los resultados indican una débil correlación entre los directores y la Oficina central (.23) y una correlación moderada (.57) entre la administración general y los directores. Como se esperaba existen correlaciones moderadas entre las variables relacionadas con los años en la administración en *The Trust* y en las entidades locales. Existe también una correlación moderada (.42) entre la confianza de Oficina central y la reciprocidad entre las mejores prácticas, proporcionando una precoz indicación sobre la relación entre estas dos variables estudiadas. Una visión de conjunto, nos indica que el nivel de correlación entre las variables no sugiere una multicolinealidad.

Se llevaron a cabo una serie de análisis multivariados. Como primer paso se realizaron regresiones individuales introduciendo dos bloques de variables -las demográficas y cuatro escalas de confianza. Cualquier variable que no contribuyera significativamente a predecir las relaciones recíprocas con las mejores prácticas se eliminó en los posteriores

análisis. De hecho “Años en la administración” fue la única variable predictora demográfica de relaciones recíprocas de buenas prácticas. En cuanto a las variables de confianza, solo la confianza de la Oficina central fue significativa, y por lo tanto, las escalas restantes no se incluyeron en los modelos subsiguientes.

Tabla 4. Resultados de Nivel de Confianza para la Oficina central comparados con Administradores locales

| NIVEL                         | T      | P<br>(PRUEBA BILATERAL) | DIFERENCIA DE MEDIAS |
|-------------------------------|--------|-------------------------|----------------------|
| Confianza General             | -1.925 | .050                    | -.23230              |
| Confianza Central Office-Site | 0.059  | .953                    | .00641               |
| Confianza Director/a          | -3.398 | .001                    | -.35625              |
| Confianza Oficina central     | 1.312  | .194                    | .16806               |

Nota: n= 114.

En los dos posteriores análisis de regresión se introdujeron en el modelo final las siguientes variables: años en la administración y confianza en la Oficina central como predictores de reciprocidad de las relaciones de mejores prácticas. Se utilizaron pruebas de colinearidad y el factor de inflación de la varianza, para las regresiones que indican multicolinealidad que no estaban presentes en otros modelos. Adicionalmente, los análisis probabilísticos mostraron que la variable dependiente estaba normalmente distribuida. Los residuales sugieren que no existen desviaciones significativas de la homocedasticidad o de la distribución normal. Una variable demográfica (años en la administración) y una escala de confianza (confianza de la Oficina central) realizan contribuciones independientes para explicar las mejores prácticas de relaciones recíprocas. La primera variables significativa es “años en la administración” que se mide con el número total de años como líder escolar, la cual está negativamente asociada con la confianza ( $B = -.221, p < .05$ ). Los hallazgos indican que a más años de líder en la administración menores relaciones buenas de reciprocidad, lo que sugiere que un nivel de conocimiento de las mejores prácticas “establecido”. El segundo predictor significativo, la confianza de la Oficina central, tiene un efecto positivo, lo que indica que las percepciones más altas de confianza entre la Oficina central y los administradores y las relaciones con los supervisores están asociadas con mejores prácticas de reciprocidad ( $B = .419, p < .00$ ). Los hallazgos encontrados se presentan en la tabla 6, y en la tabla 7 se enumeran las variables excluidas.

Tabla 5. Correlación de las variables de estudio

|                                      | 1      | 2      | 3       | 4      | 5      | 6       | 7    | 8    |
|--------------------------------------|--------|--------|---------|--------|--------|---------|------|------|
| 1. Confianza General                 | -      |        |         |        |        |         |      |      |
| 2. Confianza Central Office-site     | .059** | -      |         |        |        |         |      |      |
| 3. Confianza Director/a              | .574** | .392** | -       |        |        |         |      |      |
| 4. Confianza Oficina central         | .388** | .375** | .230*   | -      |        |         |      |      |
| 5. Años en la Administración         | .003   | .069   | .131    | -.022  | -      |         |      |      |
| 6. Años en La Confianza              | .040   | .074   | .013    | .072   | .319** | -       |      |      |
| 7. Años en el sitio                  | -.056  | .038   | -.065   | -.019  | .444** | .332**  | -    |      |
| 8. Nivel escolar                     | -.257  | .000   | -.365** | .096   | -.208* | -.268** | .020 | -    |
| 9. Mejores prácticas de reciprocidad | .086   | .240*  | -.115   | .424** | -.230  | .082    | .009 | .139 |

Nota: n= 114; \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ .

Los resultados indican que la mayoría de los líderes perciben que las relaciones de confianza entre los administradores centrales tienden a convertirse en recíprocas cuanto más frecuentes son los intercambios en torno a las mejores prácticas. Sin embargo,

muchos años en la administración predicen una relaciones recíprocas escasas en torno a las buenas prácticas. Tomando todas las relaciones en conjunto, se sugiere que las relaciones “dentro de” y “entre” los administradores de la oficina central y entre los líderes y los superintendentes, tienen una asociación significativa con las relaciones recíprocas en torno a las BPFRR.

Tabla 6. Resultados de la regresión que predicen las mejores prácticas de Reciprocidad

| Modelo                    | COEFICIENTES NO ESTANDARIZADOS |      | COEFICIENTES ESTANDARIZADOS |        |        |
|---------------------------|--------------------------------|------|-----------------------------|--------|--------|
|                           | B                              | SE   | $\beta$                     | t      | $\rho$ |
| (Constante)               | -.146                          | .077 |                             | -1.898 | .062   |
| Confianza Oficina central | .110                           | .029 | .419                        | 3.820  | .000   |
| Años en la Administración | -.005                          | .003 | -.221                       | -2.015 | .048   |

Nota: n= 114.

Tabla 7. Variables Excluidas en el Modelo de Regresión

| EXCLUIDAS                                    | B     | T       | P    |
|--|-------|---------|------|
| Años en La Confianza                         | .137  | 1.182   | .242 |
| Años en el puesto                            | .143  | 1.173   | .245 |
| Nivel Escolar                                | .056  | 0.490   | .626 |
| Confianza General                            | -.089 | -0.745  | .459 |
| Confianza Oficina central-En el puesto local | .115  | 0.971   | .335 |
| Confianza Director/a                         | -.197 | -1.1753 | .084 |

## 5. Discusión

En este estudio exploratorio, hemos examinado los elementos centrales de las relaciones que incluyen el *capital social relacional y estructural*. Los elementos estructurales del capital social están afectados por las relaciones sociales y los tipos de lazos (recíprocos) que los líderes tienen unos con otros. Estos lazos, como se ha sugerido, son importantes en la transmisión del conocimiento, la información y la colaboración que puede apoyar la reforma. El capital relacional social, se ha medido en este estudio como confianza, dado que es importante tener en cuenta en la comprensión de la calidad de las relaciones entre los líderes. Muchos estudios sugieren la necesidad de las relaciones basadas en la confianza, mientras que pocos estudios han medido e interconectado ambos elementos del capital social utilizando una única base de datos y una combinación de métodos. Nuestro trabajo exploratorio proporciona una contribución sustantiva a esta área mediante la sugerencia de la importancia de ambas redes sociales y la confianza de los líderes urbanos. Así mismo, nuestra tarea proporciona una aportación metodológica al examinar la estructura de la red social de las mejores prácticas de relación a través del análisis de propia la red.

En este estudio, examinamos el capital social entre los administradores del distrito y los locales, mediante el análisis de las relaciones sociales y de la confianza para comprender mejor los esfuerzos de mejora. Nuestros hallazgos sugieren que existe un número limitado de relaciones a través de la cual fluyen las BPFRR e incluso en las pocas interacciones entre los directores que lideran escuelas de bajo rendimiento. Los pocos buenos lazos prácticos que se establecen entre el distrito y los administradores locales tienden a no ser recíprocos, de tal modo que pueden inhibir los intercambios de información compleja de mejora. Por otra parte, los lazos que existen tienden a estar dentro de los niveles de organización específicos (oficina central o local) y, de esta forma

se crea una estructura de red más centralizada en torno a las mejores prácticas con los administradores de la oficina central ambos estableciendo y recibiendo más lazos.

Los hallazgos en nuestro análisis de la confianza sugieren que existen unas diferencias significativas en las percepciones entre los administradores locales y los de distrito, especialmente en el área de la competencia de los directores y su habilidad para trabajar juntos. Por último, nuestro trabajo sugiere que la percepción de los administradores de la Oficina central para ser confiable entre unos y otros y los supervisores, predice la reciprocidad de las relaciones entorno a las mejores prácticas, mientras que a más años en la administración se predicen menos intercambios recíprocos en torno a las buenas prácticas. Esto sugiere la importancia del papel de las relaciones dentro de la Oficina central como una recurso de mutuo intercambio de BPR.

Estas investigaciones implican varias ideas importantes en términos de liderazgo y mejora, que desarrollaremos en la siguiente sección. En primer lugar, nuestro trabajo apoya y conecta las limitadas investigaciones previas que sugieren la importancia de la confianza como una precondition clave para apoyar el desarrollo de relaciones recíprocas y, como consecuencia, la importancia de potenciar las redes recíprocas y la confianza para el aprendizaje y la mejora de los líderes urbanos. En segundo lugar, nuestro trabajo indica que existen diferencias significativas en las percepciones relacionadas con la confianza mutua entre la Oficina central y los administradores locales y, dada la importancia de la confianza, esto apunta a la relevancia de crear alineamientos a lo largo del distrito en torno a la confianza. En tercero, este estudio sugiere el beneficio de promover relaciones desde la acumulación a la construcción de la capacidad de mejora.

### ***5.1. Apoyo a las Redes recíprocas y de confianza para el aprendizaje y la mejora***

Los lazos frecuentes que forman redes densas tienen el potencial de movilizar recursos complejos que pueden apoyar metas de la organización como es la mejora (Nahapiet y Ghoshal, 1998; Tsai, 2002). Los resultados obtenidos sugieren, sin embargo, que *The Trust* tiene escasos lazos así como conexiones orientadas internamente, lo que puede proporcionar una visión interna de bajo rendimiento continuo del distrito. En apoyo de esta idea, la investigación sobre las organizaciones sugiere que esta habilidad de un grupo particular para absorber información de los recursos de otros grupos está indirectamente relacionada con sus resultados (Balkundi y Harrison, 2006). Este input-output de relaciones recíprocas crea un proceso que facilita los lazos dentro de los subgrupos. Sin embargo, en *The Trust*, la ausencia de reciprocidad de los vínculos con mejores prácticas entre el distrito y los administradores locales puede inhibir la absorción de investigación basada en el conocimiento. Por ello, estudiando los subgrupos (Oficina central y director) en la habilidad para usar el conocimiento de otros subgrupos puede conducir que el grupo puede lograr nueva información adicional en la organización amplia y se pueden apoyar metas más ambiciosas y de mejora. Sin embargo, dados los bajos niveles de confianza entre estos niveles del sistema, este tipo de grupos transversales puede tener dificultad para consolidarse.

Aunque que se encontró que existe una baja confianza, nuestros datos sugieren que cuando la confianza está presente, es clave en las prácticas, prediciendo relaciones recíprocas. Esto sugiere que los lazos que están imbuidos de confianza son importantes para apoyar las relaciones recíprocas que pueden promover los cambios profundos y el intercambio a favor de la mejora (Hite et al., 2005; Honig y Ikemoto 2008; Moolenaar, 2010). Esta idea, sustentada en la investigación relacionada con las comunidades de

práctica, sugiere que la oportunidad para interactuar y aprender juntos en comunidades recíprocas de relaciones, son importantes en los sistemas orientados hacia el aprendizaje (Honig, 2008; Wenger, 1998). Las relaciones proporcionan oportunidades para modificar y profundizar en modelos de interacción, los cuales pueden ser enseñados como parte del proceso de aprendizaje (Lave y Wenger, 1991). A pesar de que en *The Trust* fueron infrecuentes, sin embargo hubo determinados núcleos de alta confianza y de relaciones recíprocas. Examinando las condiciones que apoyan el desarrollo estos niveles altos de confianza, las relaciones recíprocas en torno a las mejores prácticas dentro *The Trust* pueden proporcionar una visión desde dentro que puede difundirse a lo largo del distrito. Sobre la base de las fortalezas existentes en La Confianza a través de un examen riguroso del éxito anterior también se puede apoyar la eficacia de los líderes para participar en los esfuerzos de mejora (Daly y Chrispeels, 2008).

### ***5.2. Creación en todo el distrito de una alineamiento en torno a la confianza***

Bryk y Schneider (2002) aseguran que la confianza supone la existencia de interacciones compartidas basadas en algunas expectativas iguales y que este proceso “impacta” en la organización en su conjunto en términos de toma de decisiones, de apoyo social para la innovación y de extensión de la autoridad moral (p. 22). Cuando existe un desencaje entre las percepciones sobre la cultura y el clima, existe un incremento de la probabilidad del conflicto y del sentimiento de desconfianza. El sentimiento de disparidad, tal y como sucede en *The Trust* en torno a la confianza, puede inhibir procesos de mejora y del aprendizaje organizacional. De este modo, es importante crear lazos sociales fundamentados en la confianza y en percepciones más positivas en todo el distrito. En la realineación de la cultura, puede considerarse un papel activo de los líderes de distrito en *The Trust*, teniendo en cuenta su posición en la jerarquía, creando, modelando y apoyando una comunicación abierta, de cuidado y de oportunidades para desarrollar lazos sociales con las mejores prácticas y otros recursos relacionales que puedan fluir (Tscharmen-Moran, 2004). Acercarse al desarrollo estructural y relacional del capital social en el sistema puede ser importante en el distrito para llevar a cabo el siguiente paso de cara a la mejora.

Los sistemas que llevan a cabo el cambio deben aprender nuevos modos de interactuar y practicar. Coffin y Leithwood (2000) examinaron el aprendizaje situado de los directores, hallando que no solo las relaciones entre los directores y los administradores de las oficinas centrales eran importantes para complementar sus roles, sino que también las relaciones interpersonales de confianza también aumentaron el aprendizaje profesional de los directores. Lo contrario también es así; si las relaciones con los administradores son distantes el aprendizaje del director puede ser inhibido a distancia. La calidad de las relaciones con los directores está disminuida cuando los administradores locales actúan en el sentido de un claro contraste con las posiciones expuestas. Esto supone una violación de la confianza respecto a la autenticidad y la honestidad de su competencia. De modo que, la ausencia de coherencia confiada entre la escuela y el distrito, que es una de las evidencias de nuestro estudio, no solo tiene un impacto negativo en la eficacia (Davis, 1998) sino que inhibe el aprendizaje profesional (Coffin y Leithwood, 2000), lo que hace que el cambio en la organización se dificulte. En conjunto, estos hallazgos y los resultados de nuestro trabajo sugieren que si se invierte en las relaciones y se apoya un entorno de alta confianza ello supone un gran potencial de efectos positivos en las redes.

### **5.3. Transformando las relaciones de cumplimiento por la construcción de la capacidad de mejora**

Fukuyama (1995), examinando las economías de escala, muestra que el bienestar de una nación y su habilidad para ser competitiva están marcadas por una omnipresente y persistente característica: el nivel de confianza inherente en esa sociedad. La confianza proporciona “asociaciones espontáneas”, novedades e innovadores lazos organizativos. En entornos permanentemente cambiantes el capital social más poderoso es frecuentemente no la habilidad para trabajar bajo una autoridad formal en estructuras establecidas sino la capacidad de crear nuevas asociaciones (p.27). Fukuyama afirma que los entornos con altos niveles de confianza pueden construir sistemas más innovadores y reducen los costes de transacción. Considerando una línea diferente, si los sistemas educativos carecen de confianza, entonces se tienen que incrementar las normas, las leyes y las sanciones para coartar la interacción y el rendimiento. Esto tiene el efecto potencial de incrementar la burocracia, inhibir la capacidad de arriesgarse, y quizá en último lugar, reducir la innovación, que justamente es lo necesario para promocionar los sistemas de bajo rendimiento. Cuando los individuos se sienten capaces de asumir riesgos y mostrar sus puntos débiles, son más capaces de buscar ayuda, plantear preguntas, ser innovadores, conectar con otros a lo largo de la organización y movilizarse hacia donde están las verdaderas respuestas (Bryk y Schneider, 2002; Edmondson, 2004; Moolenaar, et al, 2010; Tschannen-Moran, 2004). Es decir, no solo la ausencia de la confianza en *The Trust*, potencialmente inhibe la actual capacidad para aprender, sino que además puede suprimir las futuras oportunidades de asumir riesgos e innovaciones necesarios para la mejora.

En situaciones donde las relaciones y la confianza coexisten y los líderes tienen la oportunidad de crear un sentido y un apoyo a las acciones, los líderes son probablemente más innovadores y están más atentos a las necesidades y las metas organizativas (Daly, 2009; Datnow, Lansky, Stringfiel y Teddlie, 2006; Finnigan y Stewart, 2009). Esto sugiere que el grado en el que las relaciones pueden pasar desde el monitoreo y las interacciones reguladas, las cuales son frecuentemente de una mayor naturaleza transaccional, hacia aquellas basadas en la confianza y el mutuo intercambio, pueden proporcionar la oportunidad de construir la capacidad de los líderes para comprometerse con los esfuerzos de mejora (Brik y Schneider, 2002; Forsyth et al, 2011). La creación de oportunidades para el desarrollo de las teorías compartidas de acción, asociaciones de comunicación transparentes, basadas en el aprendizaje (Leithwood, et al. 2004) y el liderazgo y la toma de decisiones compartidas puede proporcionar los caminos por los cuales se pueda evaluar, desarrollar y difundir por todo el sistema la capacidad profesional para liderar la mejora. Más aún, una mayor atención a la calidad de lo que se comparte en torno a los esfuerzos de mejora es importante, porque, como educadores, frecuentemente descansamos sobre evidencias anecdóticas o sobre la experiencia de los prácticos más que en la evidencia de la investigación (Coburn, Honig y Stein, 2007).

### **5.4. Implicaciones para el desarrollo de los líderes**

Aunque nuestro trabajo se centró en los líderes que están trabajando actualmente en la oficina o en el puesto del distrito, existen otras posibles implicaciones para los programas de desarrollo de liderazgo, tanto tradicionales como alternativos y tanto para el aspirante como para los líderes en ejercicio. *No Child Left Behind* ha tenido un profundo impacto en las escuelas, sobre todo las que educan a las poblaciones más marginadas de nuestro país. Las políticas de rendición de cuentas federales y estatales y

las consecuentes legislaciones colocan a los líderes en la intersección entre la política y la práctica. La tensión entre estas fuerzas a menudo contradictorias es lo que hace que sea tan complejo el trabajo de los líderes de los distritos y de las escuelas en el siglo XXI.

¿Cómo generan confianza y desarrollan relaciones sociales los líderes de modo que puedan surgir caminos diferentes para las políticas y prácticas educativas? ¿De qué manera pueden los líderes responder a los problemas desde una demanda creciente de enfoques técnicos que requieren soluciones más complejas e integradas? Los programas de desarrollo de liderazgo, tanto fuera como dentro de los distritos tienen la oportunidad única de crear el espacio para reflexión y el diálogo entre los líderes para explorar estas tensiones y la forma en que se pueden equilibrar. La potente combinación de desarrollo de liderazgo para líderes aspirantes y en ejercicio puede proporcionar oportunidades para profundizar en el discurso en torno a la política y la mejora. En su estudio actual de lo que se necesita para "dar la vuelta" a las escuelas que fracasan, Joseph Murphy enfatiza el papel crítico de los líderes fuertes, transformacionales, emprendedores y agentes del cambio (Murphy y Meyers, 2008). La transformación de la cultura dentro de las escuelas de bajo rendimiento requerirá que los líderes puedan soportar tanto los desafíos de la política de rendición de cuentas como el trabajo para integrar las relaciones, la confianza y el intercambio mutuo de conocimientos. Por esta razón, los distritos y las escuelas, especialmente aquellos que enfrentan el aumento de sanción por parte de las políticas de rendición de cuentas, necesitan líderes que puedan transformar las culturas existentes a través de la colaboración y el compromiso (Nicolaidou y Ainscow, 2005). Los líderes de las escuelas de hoy en día deben estar dispuestos a crear y mantener las condiciones organizativas, culturales y sociales en las que puede ocurrir el cambio. Los programas de desarrollo de liderazgo dirigidos a los aspirantes y líderes en ejercicio están en una buena posición para apoyar y guiar a los líderes en la comprensión y el desarrollo de las habilidades necesarias para servir mejor a todos los estudiantes, a través de la colaboración, la comunicación y la transformación de la práctica del liderazgo de las escuelas y como apoyo a los sistemas que fallan.

## **6. Limitaciones y futuras áreas de investigación**

Este es uno de los primeros estudios que focaliza su atención en las interacciones entre las oficinas del distrito y los líderes locales y que explora intencionalmente las redes sociales entre estos líderes así como las relaciones de confianza y los intercambios recíprocos de las mejores prácticas. Al igual que los estudios en torno a la confianza, que a menudo se refieren a la "reciprocidad" como un reflejo de las relaciones de niveles similares de confianza percibida (Forsyth y Adams, 2004), nuestro trabajo realmente mide si los individuos se seleccionan mutuamente uno al otro en torno a las mejores prácticas. Este nivel de análisis proporciona una visión interna adicional para nuestra comprensión de la interacción entre las relaciones de reciprocidad y confianza. A pesar de basarse en un solo ejemplo de estudio de caso, este único trabajo ilumina conceptos como reciprocidad y confianza, y ofrece una serie de métodos para el análisis a nivel microactor basado en ambas relaciones sociales y en sus lazos. Por lo tanto, nuestro estudio sienta las bases para una mayor exploración de las relaciones entre los lazos sociales y la confianza, así como los vínculos entre estos y resultados de la organización, tales como el rendimiento. Adicionalmente los estudios con otras muestras o una réplica de este trabajo en múltiples contextos podrían contribuir a extender esta línea de investigación.

Nuestro estudio exploratorio contribuye sustantiva y metodológicamente a esta área de investigación, aunque podemos señalar algunas limitaciones. Primero, es un estudio de caso de un distrito, lo que limita la generalización de los hallazgos. En segundo lugar, nos apoyamos en los autoinformes de las interacciones y de la confianza. En tercer lugar, dependemos de la frecuencia de las interacciones como indicadores de intensidad de las relaciones y no tenemos una red que evalúe la "fortaleza" del vínculo. Cuarto, la dirección de la relación predicha entre confianza y reciprocidad puede ser un tema de debate. Una relación circular entre confianza e interacción social puede existir en aquellas instancias en las que la confianza proporciona oportunidades para que los lazos se desarrollen, se nutran, o se terminen pero en las cuales la confianza dibuja las condiciones de aquellas interacciones que concurren (Coburn y Russel, 2008).

Sin embargo en esta exploración precoz de las relaciones entre las redes y la confianza, se puede argumentar, en una línea similar a la de Bryk y Schneider (2002), que la confianza, como condición previa ineludible para la formación de relaciones a través de las cuales puede fluir BPRF, precede a la formación de las relaciones recíprocas, proporcionando el "espacio seguro" para que las relaciones puedan desarrollarse, crecer y profundizar. Finalmente, mediante la focalización en los administradores escolares exclusivamente, como opuestos a otros líderes de la organización, hemos podido minus-representar las conexiones entre los centros y el personal de la Oficina central, así como con otro personal y el personal del centro, los cuales pueden tener también comunicación más frecuente con otros administradores incluso que los administradores en la Oficina central y las escuela participantes en el estudio. En contra de estas limitaciones, nuestro análisis proporciona una contribución importante para la propia comprensión de las relaciones con Oficina Escolar Central y los factores que limitan los cambios organizativos bajo una rendición de cuentas.

## 7. Conclusión

El espacio entre directores y los administradores de las oficinas de distrito es uno de ámbitos de exploración y apoyo. Nuestro estudio proporciona un único enfoque metodológico para comprender la teoría sobre la relación entre las relaciones y la confianza y su potencial en el apoyo de importantes intercambios. Nuestros resultados sugieren que existen oportunidades para las relaciones estructurales y la mejora del capital social. Fullan (2003) captura la esencia de nuestro trabajo: "liderar las escuelas, como cualquier gran organización, requiere líderes con el coraje y con capacidad de construir culturas basadas en relaciones de confianza y una cultura de indagación y acción (p. 45). Para apoyar el desarrollo del capital social debemos atender a las relaciones a través de las cuales puedan fluir los recursos basados en la investigación crítica, y mientras que esto se lleve a cabo, debemos además centrarnos en la confianza entre los líderes, lo cual parece la base sobre la cual pueden ocurrir la mejora y el cambio. La una sin la otra limita el potencial de los sistemas para avanzar y mejorar.

## Referencias

- Adler, P.S. y Kwon, S. (2002). Social capital: Prospects for a new concept. *Academy of Management Review*, 27(1), 17-40.
- Agullard, K. y Goughnour, D. S. (2006). *Central office inquiry: Assessing organization, roles, and actions to support school improvement*. San Francisco, CA: West Ed.

- Ahuja, G. (2000). Collaboration networks, structural holes, and innovation: A longitudinal study. *Administrative Science Quarterly*, 45(3), 425-455.
- Albrecht, T.L. y Bach, B. W. (1997). *Communication in complex organizations: A relational approach*. Nueva York: Harcourt Brace.
- Balfanz, R. y Legters, N. (2004). Locating the dropout crisis: Which high schools produce the nation's dropouts? En G. Orfield (Ed.), *Dropouts in America* (pp. 57-84). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Balkundi, P. y Harrison, D. (2006). Ties, leaders, and time in teams: Strong inferences about network structures effects on team viability and performance. *Academy of Management Journal*, 49(1), 49-68.
- Balkundi, P. y Kilduff, M. (2005). The ties that lead: A social network approach to leadership. *The Leadership Quarterly*, 16, 941-961.
- Bartol, K.M. y Zhang, X. M. (2007). Networks and leadership development: Building linkages for capacity acquisition and capital accrual. *Human Resource Management Review*, 17, 388-401.
- Borgatti, S.P. (2002). *Netdraw network visualization*. Harvard, MA: Analytic Technologies.
- Borgatti, S., Everett, M. y Freeman, L. (2002). *UCINET for Windows: Software for social network analysis*. Boston, MA: Analytic Technologies.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of social capital. En J.G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Nueva York: Greenwood.
- Bryk, A.S., y Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Bryk, A.S., Sebring, P.B., Allensworth, E. y Luppescu, S. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Burt, R.S. (1992). *Structural holes: The structure of competition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burt, R.S. (2000). The network structure of social capital. In R. I. Sutton y B. M. Staw (Eds.), *Research in organizational behaviour* (pp. 1-83). Greenwich, CT: JAI Press.
- Carley, K. y Krackhardt, D. (1999). Cognitive inconsistencies and non-symmetric friendship. *Social Networks*, 18(1), 1-27.
- Chrispeels, J. (2004). *Learning to lead together: The promise and challenge of sharing leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Coburn, C.E., Honig, M.I. y Stein, M.K. (2007). What is the evidence on districts' use of evidence? En J. Bransford, L. Gomez, D. Lam y N. Vye (Eds.), *Research and practice: towards a reconciliation*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Coburn, C. E., y Russell, J. L. (2008). District policy and teachers' social networks. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 30(3), 203-235.
- Coffin, G. y Leithwood, K. (2000). District contributions to principals situated learning. En K. Liethwood (Ed.), *Understanding schools as intelligent systems* (pp. 19-38). Stanford, CT: Jai Press.
- Coleman, J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Coleman, J.S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Copland, M.A. y Knapp, M. S. (2006). *Connecting leadership with learning: A framework for reflection, planning and action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Cosner, S. (2009). Building organizational capacity through trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 248-291.
- Costa, A., Roe, R. y Taillieu, T. (2001). Trust within teams: The relation with performance effectiveness. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 19(3), 225-244.
- Cross, R., Borgatti, S. y Parker, A. (2002). Making invisible work visible: Using social network analysis to support strategic collaboration. *California Management Review*, 44(2), 25-46.
- Cross, R. y Parker, A. (2004). *The hidden power of social networks: Understanding how work really gets done in organizations*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
- Cummings, L. y Bromiley, P. (1996). Organizational trust inventory. En R. Kramer y T.R. Tyler (Eds.), *Trust in organizations* (pp. 302-330). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Daly, A.J. (2009). Rigid response in an age of accountability: The potential of leadership and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 168-216.
- Daly, A.J. (2010). *Social network theory and educational change*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Daly, A.J. y Chrispeels, J. (2008). A question of trust: Predictive conditions for adaptive and technical leadership in educational contexts. *Leadership and Policy in Schools*, 7(1), 30-63.
- Daly, A.J. y Finnigan, K. (2010). A bridge between worlds: Understanding network structure to understand change strategy. *Journal of Educational Change*, 11, 111-138.
- Daly, A.J. y Finnigan, K. (2011). The ebb and flow of social network ties between district leaders under high stakes accountability. *American Education Research Journal*, 48, 39-79.
- Daly, A.J. Moolenaar, N., Bolivar, J. y Burke, P. (2010). Relationships in reform: The role of teachers' social networks. *Journal of Educational Administration*, 48(3), 20-49.
- Datnow, A., Lansky, S., Stringfield, S. y Teddlie, C. (2006). *Systemic integration for effective reform in racially and linguistically diverse contexts*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Davis, S.H. (1998). Superintendent's perspective on the involuntary departure of public school principals: The most frequent reasons why principals lose their jobs. *Educational Administration Quarterly*, 34(1), 58-90.
- Degenne, A. y Forsé, M. (1999). *Introducing social networks*. Londres: Sage.
- Deutsch, M. (1958). Trust and suspicion. *Journal of Conflict Resolution*, 2, 265-279.
- Edmondson, A. (2004). Psychological safety, trust, and learning in organizations: A group-level lens. En R. Kramer y K. Cook (Eds.), *Trust and distrust in organizations: Dilemmas and approaches* (pp. 239-272). Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Finnigan, K.S. (2010). Principal leadership and teacher motivation under high-stakes accountability policies. *Leadership and Policy in Schools*, 9(2), 161-189.
- Finnigan, K.S. y Daly, A.J. (2010). Learning at a system level: Ties between principals of low-performing schools and central office leaders. En A.J. Daly (Ed.), *Social network theory and educational change* (pp. 179-196). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Finnigan, K.S. y Gross, B. (2007). Do accountability policy sanctions influence teacher motivation? Lessons from Chicago's low-performing schools. *American Educational Research Journal*, 44(3), 594-629.
- Finnigan, K.S., y Stewart, T. (2009). Leading change under pressure: An examination of principal leadership in low-performing schools. *Journal of School Leadership*, 19(5), 586-61
- Forsyth, P.B., y Adams, C.M. (2004). Social capital in education: Taking stock of concept and measure. En W.K. Hoy y C.G. Miskel (Eds.), *Educational administration, policy, and reform: Research and measurement* (pp. 251-278). Greenwich, CT: Information Age.

- Forsyth, P.B., Adams, C.M., y Hoy, W.K. (2011). *Collective trust: Why schools can't improve without it*. Nueva York: Teachers College Press.
- Freeman, L.C. (1979). Centrality in social networks: Conceptual clarification. *Social Networks*, 1, 215-239.
- Fukuyama, F. (1995). *Trust: The social virtues and creation of prosperity*. Nueva York: Simon y Schuster.
- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gargiulo, M. y Benassi, M. (1999). The dark side of social capital. En R. Leenders y S. Gabbay (Eds.), *Corporate social capital and liability* (pp. 298-322). Boston, CA: Kluwer Academic.
- Goddard, R., Tschannen-Moran, M. y Hoy, W. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *Elementary School Journal*, 102(1), 3-18.
- Granovetter, M.S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78, 1360-1380.
- Granovetter, M.S. (1982). The strength of weak ties: A network theory revisited. En P.V. Marsden y N. Lin (Eds.), *Social structure and network analysis* (pp. 105-130). Beverly Hills, CA: Sage.
- Halpem, D. (2005). *Social capital*. Cambridge: Polity Press
- Haim Ein, M.T. y Freeman, J. (1984). Structural inertia and organizational change. *American Sociological Review*, 49, 149-164.
- Hansen, M.T. (1999). The search-transfer problem: The role of weak ties in sharing knowledge across organization subunits. *Administrative Science Quarterly*, 5(1), 82-111.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Harris, A. y Chrispeels, J. H. (Eds.). (2006). *Improving schools and educational systems: international perspectives*. Londres: Routledge.
- Hightower, A.M., Knapp, M.S., Marsh, J.A. y McLaughlin, M.W. (2002). *School districts and instructional renewal*. Nueva York: Teachers College Press.
- Hite, J., Williams, E.S. y Baugh, S. (2005). Multiple networks of public school administrators: An analysis of network content and structure. *International Journal on Leadership in Education*, 8(2), 91-122.
- Hoff, D.J. (2009). Schools struggling to meet key goal on accountability number failing to make AYP rises 28 percent. *Education Week*, 28(16), 14-15.
- Honig, M. (2004). Crafting coherence: How schools strategically manage multiple, external demands. *Educational Researcher*, 33(8), 16-30.
- Honig, M. (2006). Street-level bureaucracy revisited: Frontline district central-of-face administrators as boundary spanners in education policy implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28(4), 357-383.
- Hansen, M.T. (1999). The search-transfer problem: The role of weak ties in sharing knowledge across organization subunits. *Administrative Science Quarterly*, 5(1), 82-111.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Harris, A. y Chrispeels, J.H. (Eds.). (2006). *Improving schools and educational systems: International perspectives*. Londres: Routledge.

- Hightower, A.M., Knapp, M.S., Marsh, J.A. y McLaughlin, M.W. (Eds.) (2002). *School districts and instructional renewal*. Nueva York: Teachers College Press.
- Hite, J., Williams, E.S. y Baugh, S. (2005). Multiple networks of public school administrators: An analysis of network content and structure. *International Journal on Leadership in Education*, 8(2), 91-122.
- Hoff, D.J. (2009). Schools struggling to meet key goal on accountability number failing to make AYP rises 28 percent. *Education Week*, 28(16), 14-15.
- Honig, M. (2004). Crafting coherence: How schools strategically manage multiple, external demands. *Educational Researcher*, 33(8), 16-30.
- Honig, M. (2006). Street-level bureaucracy revisited: Frontline district central-office administrators as boundary spanners in education policy implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28(4), 357-383.
- Honig, M. (2008). District central offices as learning organizations: How socio-cultural and organizational learning theories elaborate district-central-office administrators' participation in teaching and learning improvement efforts. *American Journal of Education*, 114, 627-664.
- Honig, M.L. y Coburn, C. (2008). Evidence-based decision making in school district central offices: Toward a policy and research agenda. *Educational Policy*, 22(4), 578-608.
- Honig, M.L. y Ikemoto, G. (2008). Adaptive assistance for learning improvement efforts: The case of the Institute for Learning. *Peabody Journal of Education*, 83(3), 328-363.
- Hoy, W.K. (2002). Faculty trust: A key to student achievement. *Journal of School Public Relations*, 23(2), 88-103.
- Hoy, W.K. y Sabo, D. J. (1998). *Quality middle schools: Open and healthy*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hoy, W.K. y Tschannen-Moram, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: The omnibus T-Scale. En W.K. Hoy y C.G. Miskel, *Studies in leading and organizing schools* (pp. 181-208). Greenwich, CT: Information Age.
- Hubbard, L., Mehan, H. y Stein, M. (2006). *Reform as learning*. Nueva York: Routledge.
- Johnson, P.E. y Chrispeels, J.H. (2010). Linking the central office and its schools for reform. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 738-775.
- Katzenbach, J.R. y Smith, D.K. (1993). *The wisdom of teams: Creating high performance organizations*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Kensler, L., Caskie, G., Barber, M. y White, G. (2009). The ecology of democratic learning communities: Faculty trust and continuous learning in public middle schools. *Journal of School Leadership*, 19(6), 697-735.
- Kilduff, M. y Krackhardt, D. (2008). *Interpersonal networks in organizations: Cognition, personality, dynamics and culture*. New York: Cambridge University Press.
- Kilduff, M. y Tsai, W. (2003). *Social networks and organizations*. Londres: Sage.
- Kogut, B. y Zander, U. (1996). What firms do? Coordination, identity, and learning. *Organization Science*, 7(5), 502-518.
- Krackhardt, D. (2001, Agosto). Network conditions of organizational change. Comunicación presentada en el *Academy of Management annual meeting*, Washington, DC.
- Krackhardt, D. y Stem, R. (1988). Informal networks and organizational crises: An experimental simulation. *Social Psychology Quarterly*, 51(2), 123-140.

- Larson, A. (1992). Network dyads in entrepreneurial settings: A study of the governance of exchange relations. *Administrative Science Quarterly*, 37, 76-104.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawler, E. (1992). *The ultimate advantage: Creating the high involvement organization*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lazega, E. y Pattison, P. (2001). Social capital and social mechanisms and collective assets: The example of status actions among colleagues. En N. Lin, K. Cook y R. Burt (Eds.), *Social capital: Theory and research* (pp. 185-208). Nueva York: Aldine.
- Leana, C.R. y Van Buren, H.J. (1999). Organizational social capital and employment practices. *Academy of Management Review*, 24(3), 538-555.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Minneapolis: University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement.
- Lin, N. (1999). Building a network theory of social capital. *Connections*, 22(1), 28-51.
- Lin, N. (2001). *Social capital: A theory of social structure and action*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Little, R.J. y Rubin, D.B. (1989). The analysis of social science data with missing values. *Sociological Methods and Research*, 18, 292-326.
- Louis, K., Marks, H. y Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757-798.
- Malen, B., Croninger, R., Muncey, D. y Jones, D. R. (2002). Reconstituting schools: Testing the theory of action. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 113-132.
- Marsh, J.A. (2002). How districts relate to states, schools, and communities: A review of emerging literature. En A.M. Hightower (Ed.), *School districts and instructional renewal* (pp. 25-39). Nueva York: Teachers College Press.
- Marsh, J.A., Kerr, K.A., Ikemoto, G.S., Darilek, H., Suttorp, M., Zimmer, R.W., et al. (2005). *The role of the district in fostering instructional improvement: Lessons from three urban districts partnered with the Institute for Learning*. Santa Monica, CA: RAND.
- McGrath, C. y Krackhardt, D. (2003). Network conditions for organizational change. *Journal of Applied Behavioural Science*, 39(3), 324-336.
- McLaughlin, M.W. y Talbert, J.W. (1993). *Contexts that matter for teaching and learning*. Palo Alto, CA: Context Center on Secondary School Teaching.
- McLaughlin, M.W. y Talbert, J.W. (2003). *Reforming districts: How districts support school reform*. Seattle: University of Washington Press.
- Mehra, A., Dixon, A., Brass, D.J. y Robertson, B. (2006). The social networks of leaders: Implications for group performance and leader reputation. *Organization Science*, 17, 64-79.
- Mintrop, H. (2004). *Schools on probation: How accountability works (and doesn't work)*. Nueva York: Teachers College Press.
- Mintrop, H. y 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), 353-361.
- Mintrop, H. y Trujillo, T. (2005). Corrective action in low-performing schools: Lessons for NCLB implementation from first-generation accountability systems. *Education Policy Analysis Archives*, 13(48), 1-27.

- Mintrop, H. y Trujillo, T. (2007). The practical relevance of accountability systems for school improvement: A descriptive analysis of California schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 29(4), 319-352.
- Moolenaar, N.M. (2010). *Ties with potential: Nature, antecedents, and consequences of social networks in school teams*. Tesis doctoral inédita. University of Amsterdam, Netherlands.
- Moolenaar, N., Daly, A, y Slegers, P. (2011). Ties with potential: Social network structure and innovation in Dutch schools. *Teachers College Record*, 113, 1983-2017.
- Murphy, J., y Meyers, C. (2008). *Turning around failing schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Nahapiet, J., y Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantages. *Academy of Management Review*, 23(2), 242-266.
- Nelson, R. (1989). The strength of strong ties: Social networks and intergroup conflict in organizations. *Academy of Management Journal*, 32(2), 377-401.
- Newmann, F. y Wehlage, G. (1995). *Successful school restructuring*. Madison: University of Wisconsin, Centre on Organization and Restructuring of Schools.
- Nicolai, M. y Ainscow, M. (2005). Understanding failing schools: Perspectives from the inside. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(3), 229-248.
- O'Day, J.A. (2004). Complexity, accountability, and school improvement. En S. Furman y R.F. Eklone (Eds.), *Redesigning accountability systems for education* (pp. 15-46). Nueva York: Teachers College Press.
- Penuel, W., Fishman, B., Yamaguchi, R. y Gallagher, L. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 44(4), 921-958.
- Penuel, W.R., Riel, M.R., Krause, A. y Frank, K.A. (2009). Analysing teachers' professional interactions in a school as social capital: a social network approach. *Teachers College Record*, 111, 124-163.
- Portes, A. (1998). Social capital: its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 24, 1-24.
- Putnam, R.D. (1993). *Making democracy work*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Putnam, R.D. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy*, 6, 65-78.
- Raider, H. y Krackhardt, D. (2001). Intra organizational networks. En J.A.C. Baum (Ed.), *Companion to organizations* (pp. 58-74). Oxford: Blackwell.
- Reagans, R. y McEvily, B. (2003). Network structure and knowledge transfer: The effects of cohesion and range. *Administrative Science Quarterly*, 48(2), 240-267.
- Reagans, R. y Zuckerman, E. (2001). Networks, diversity, and productivity: The social capital of R y D teams. *Organization Science*, 12, 502-517.
- Rorrer, A.K., Skrla, L., y Scheurich, J. (2008). A theory of districts: The districts' role as an institutional actor in improving achievement and advancing equity. *Educational Administration Quarterly*, 44(3), 307-358.
- Rotter, J.B. (1967). A new scale for the measurement of interpersonal trust. *Journal of Personality*, 35, 651-665.
- Rousseau, D., SitMn, S., Burt, R. y Camerer, C. (1998). Not so different after all: A cross-discipline view of first. *Academy of Management Review*, 23(3), 393-404.
- Scott, J. (2000). *Social network analysis* (2nd ed.). Londres: Sage.

- Smylie, M., Wenzel, S. y Fendt, C. (2003). The Chicago Annenberg challenge: Lessons on leadership for school development. En J. Murphy y A. Datnow (Eds.), *Leadership lessons from comprehensive school reforms* (pp. 135-158). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Spillane, J. (2000). Cognition and policy implementation: District policy-makers and the reform of mathematics education. *Cognition and Instruction*, 18, 141-179.
- Spillane, J.P., Reiser, B.J., y Gomez, L.M. (2006). Policy implementation and cognition: The role of human, social, and distributed cognition in framing policy implementation. En M. Honig (Ed.), *New directions in education policy implementation: Confronting complexity* (pp. 47-64). Albany, NY: State University of New York Press.
- Stoll, L. y Louis, K.S. (2007). Professional learning communities: Elaborating new approaches. En L. Stoll y K.S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth, and dilemmas* (pp. 1-14). Berkshire: Open University Press.
- Stuart, T.E. (1998). Network positions and propensities to collaborate: An investigation of strategic alliance formation in a high-technology industry. *Strategic Management Journal*, 43, 668-698.
- Sunderman, G.L., Kim, J.S. y Orfield, G. (2005). *NCLB meets school realities: Lessons from the field*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Supovitz, J.A. (2006). *The case for district-based reform: Leading, building, and sustaining school improvement*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Szulanski, G. (1996). Exploring stickiness: Impediments to the transfer of best practice within the firm. *Strategic Management Journal*, 17, 27-43.
- Tenkasi, R. y Chesmore, M. (2003). Social networks and planned organizational change. *Journal of Applied Behavioural Science*, 39(3), 281-300.
- Togneri, W. y Anderson, S. E. (2003). *Beyond islands of excellence: What districts can do to improve instruction and achievement in all schools*. Washington, DC: Learning First Alliance and Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tsai, W. (2000). Social capital strategic relatedness and the formation of intra organizational linkages. *Strategic Management Journal*, 21, 925-939.
- Tsai, W. (2002). Social structure of "competition" within a multi-unit organization: Coordination, competition, and intra organizational knowledge sharing. *Organization Science*, 13(2), 179-190.
- Tsai, W. y Ghoshal, S. (1998). Social capital and value creation: The role of intra firm networks. *Academy of Management Journal*, 41(4), 464-476.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308-331.
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters: Leadership for successful schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tschamien-Moran, M. y Hoy, W.K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 71, 547-593.
- Uzzi, B. (1997). Social structure and competition in interfirm networks: The paradox of temperedness. *Administrative Science Quarterly*, 42(1), 35-67.
- Walker, G., Kogut, B. y Shah, W. (1997). Social capital, structural holes, and the formation of an industry network. *Organizational Science*, 8, 109-125.
- Wasserman, S. y Faust, K. (1994). *Social network analysis: Methods and applications*. Nueva York: Cambridge University Press.

- Weinbaum, E.H., Cole, R.P., Weiss, M.J. y Supovitz, J.A. (2008). Going with the flow: Communication and reform in high schools. En J.A. Supovitz y E.H. Weinbaum (Eds.), *The implementation gap: Understanding reform in high schools* (pp. 68-102). Nueva York: Teachers College Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research, design and methods* (3rd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Zand, D. (1971). Trust and managerial problem solving. *Administrative Science Quarterly*, 17, 229-239.
- Zand, D.E. (1997). *The leadership triad: Knowledge, trust, and power*. Nueva York: Oxford University Press.

## Cambio en el liderazgo educativo intermedio en Nueva Zelanda: El jamón en el sándwich

### Educational middle change leadership in New Zealand: The meat in the sandwich

Steven Gregory Marshall\*  
Unitec Institute of Technology

El objetivo de este artículo es mostrar los resultados de un estudio intensivo sobre el rol que tienen los líderes intermedios en la Educación Superior de Nueva Zelanda. Un total de diez líderes intermedios formaron parte de un proyecto reciente de investigación, cuyo objetivo era examinar los cambios de liderazgo exitosos en la Educación Superior. En dicho estudio, cada líder intermedio contestó preguntas acerca de su propia visión sobre estar “en medio” de los cambios en los roles de liderazgo y su visión general sobre el liderazgo intermedio. Los diez líderes intermedios describieron la situación que están viviendo en sus respectivas organizaciones en relación a ser “el de en medio”, o ser “el sándwich” entre el nivel directivo superior a quien les rinden cuentas, entre aquellos que describen como colegas o compañeros, y entre los subordinados de quienes tienen cierta responsabilidad moral. La investigación analiza las percepciones sobre “estar en medio” y cómo los líderes de cambio median su postura entre ser un subordinado, ser un colega y ser un superior. Además, se profundiza sobre cómo los líderes educativos median sus capacidades de gestión entre el personal académico y el general que se encuentra en una posición más baja; cómo dirigir equipos de compañeros que toman decisiones de manera colegiada; y responder a las autoridades superiores desde un liderazgo organizativo.

Las aportaciones de los participantes en cuanto a sus observaciones personales e historias de vida, han formado una particular y única ontología del centro, permitiendo así entender profundamente los factores que les influyen por el hecho de ser “el de en medio”. Algunas de esas perspectivas han sido puestas en práctica por el autor, a través de un liderazgo organizativo que responde a futuros cambios, llevando a cabo una buena gestión de la comunicación y participación de una Comunidad Educativa. Para los líderes intermedios que han participado en el estudio, la valoración de las relaciones de trabajo con los líderes de cambio y los grupos directivos podría ser un área productiva para próximos estudios. Estas relaciones toman distintas formas, incluyendo aquellas en donde algún miembro ha ascendido (desde la base) y toma el liderazgo, o simplemente aquellas en donde hay una experiencia compartida. Futuras investigaciones sobre este tipo de relaciones, podrían proporcionar perspectivas que faciliten a los líderes desarrollar una mejor comprensión sobre cómo ocurre el cambio. La investigación muestra cómo los participantes se consideran “importantes” al estar en medio de la línea directiva, tanto en la gestión de recursos como de temas académicos, así como en el medio de los imperativos de las competencias, las dinámicas y las estructuras institucionales.

**Descriptor:** Nueva Zelanda, Educación Superior, Gerente, Líderes intermedios, Liderazgo de cambio, Gestor intermedio.

The purpose of this paper is to report findings from a larger study into the role of middle leaders of change in New Zealand higher education. In total, ten middle leaders from the New Zealand higher education sector took part in a recent research project which examined successful change leadership in higher education.

---

\*Contacto: smarshall@unitec.ac.nz

As part of that larger study, each middle leader answered questions about their views on being in the “middle” in their change leadership roles and their views on middle leadership in general. The ten middle leaders all described their place in their respective organisations in terms of being “caught in between”, or “sandwiched between” senior management to whom they were accountable, lecturers whom they described as colleagues or peers, and subordinates for whom they had some functional and often moral responsibility. The paper discusses the perceptions of being in the “middle” and how change leaders reconcile their position as a subordinate, an equal and a superior. Insight is gained into how educational leaders reconcile their position in the “middle” as they hold management responsibility for both academic and general staff who are hierarchically, beneath them; lead teams of colleagues in collegial decision making; and answer to higher authority in the form of senior organisational leadership.

The participant contributions of personal observations and unfolding real life stories which meld personal common sense with local meaning have formed a unique local ontology therefore allowing for a deeper understanding of the contributing factors toward being in the “middle”. Some of these perspectives have been used by the author’s own organisation in the development of leadership training for future organisational change, particularly those aspects concerning communication and participation that are tailored to meet the unique needs of management and staff. For middle change leaders the focussed examination of the working relationship between middle change leaders and staff groups might prove to be a rich area of further study. These relationships take a variety of forms, including where a staff member has risen through the ranks (off the shop floor as it were) to take on the mantle of leadership, or simply where there is a shared understanding based on subject or professional backgrounds which binds the two together. Further investigation into these relationships may provide perspectives that enable leaders to develop a greater understanding of how change occurs. The paper shows how the participants locate themselves as being “very much” in the middle in terms of line management of both resources and academic matters and often as being caught between competing imperatives, institutional dynamics and institutional structures.

**Keywords:** New Zealand, Higher education, Line management, Middle leaders, Change leadership, Middle managers.

*Este artículo ha sido publicado originariamente en inglés por la revista International Journal of Educational Management en el año 2012, volumen 26, número 6. Traducido por Marta Olmo Extremera.*

## Introducción

El liderazgo académico, desde una posición intermedia, es un rol que puede ser ejercido por tanto por los directores como por los jefes de departamentos educativos como y por otros líderes académicos. Este liderazgo, ha sido descrito como el único capaz de obtener resultados eficaces en centros educativos superiores. A su vez, han sido identificados como esenciales para el éxito académico de las universidades en EEUU (Cohen y March, 1991), como indispensables para la efectividad en las instituciones post-secundarias de Canadá (Jones y Holsaway, 1996) y también como actores clave para la implementación de cambios en los contextos de Nueva Zelanda (Curzon-Hobson, 2004).

Dada la inestabilidad actual que existe en diversos contextos de la Educación Superior, Fullan (2007) ha defendido que los líderes intermedios, de las instituciones educativas, cumplen un rol particularmente destacado, para la efectividad del centro.

El rol que ejerce un líder, desde una posición intermedia, puede apreciarse en las relaciones y los tratos que mantiene con sus compañeros, sean ellos superiores,

subordinados o colegas. La base de este artículo de investigación, gira en torno a un grupo de líderes intermedios que apoyan firmemente el concepto de que ellos pueden ser vistos como puntos clave para el éxito organizativo.

Nos hemos centrado en los roles de líderes que dirigen desde posiciones intermedias y viven constantemente procesos de cambio de cambio. En este caso, el interés se centra en el papel que juegan, las características centrales de su trabajo, la cultura organizativa y el clima que conduce, exitosamente, a la gestión de los cambios por parte de estos líderes. Además nos interesa saber cómo los líderes académicos, desde posiciones intermedias, llevan a cabo contribuciones significativas y radicales en las organizaciones de cambio.

Como resultado, hemos desarrollado un proyecto de investigación cuya finalidad es identificar y explicar cuáles son los factores contextuales que determinan el éxito a la hora de emprender un liderazgo desde una posición intermedia, así como señalar las iniciativas de cambio y la capacidad de producción. Sin embargo, en algunas ocasiones, desde esta posición, un líder puede ser impulsado a sostener y mejorar el éxito en escenarios similares.

El estudio tuvo lugar en culturas y contextos específicos de organizaciones de educación superior de Nueva Zelanda. Los participantes, que fueron identificados como casos exitosos de liderazgo intermedio, se comprometieron a compartir significados y aquellas acciones que los llevaron a lograr cambios. Llevar a cabo acciones de cambio ha sido resultado de las “experiencias de vida” de los participantes que nos han permitido tener una base de cómo piensan y actúan (Danzig, 1997).

En total, los diez líderes respondieron a varias cuestiones sobre el punto de vista que tienen acerca “ser el del medio” y los roles que hay que ejercer para un liderazgo de cambio desde posiciones intermedias. Los líderes describen sus vivencias en las organizaciones como: “estar entre la espada y la pared” o “estar en una posición intercalada”, en cuanto a los altos directivos, que se describen como colegas o compañeros ante sus responsabilidades. Por otro lado, hay subordinados que desempeñan funciones y responsabilidades morales. Desde esta perspectiva, los líderes pueden ser vistos, según Lapp y Carr (2006), como promotores de acuerdo a lo que están “viviendo”, ejerciendo roles tanto de maestros como esclavos cuando tienen un papel de subordinado, entre iguales o superior. Cada líder identifica las direcciones como organizaciones compartidas (Brunetto y Farr-Wharton, 2004), ya que se tiene en cuenta tanto los niveles ejecutivos altos como los niveles inferiores (Gunter, 1995). Sin embargo, consideran que tener una posición intermedia puede supeditarse a las funciones del sistema organizativo. Por esta razón los planteamientos de los líderes sobre su propia identidad, a menudo, generan problemas debido a que hay una falta de claridad para comprender el rol que juega el ser “El de en medio”. Quizás sea porque los límites de los intermedios se extienden entre diferentes niveles y está sujeto a la estructura organizativa de cada individuo (Thomas y Linstead, 2002).

El artículo está constituido por tres partes. En la primera, se hace una selección desde la literatura sobre el liderazgo intermedio. En la segunda, se describen las causas empíricas donde los profesionales comparten sus perspectivas personales sobre: ser un líder, desde una posición intermedia. Sus observaciones representan una visión intermedia, de iguales o menor en cuestiones como: “¿Qué representa estar en medio?”, “¿Quién está en medio?” y “¿Qué se siente al estar en medio?”. Varios participantes describieron, de diferentes formas, cuales son las sensaciones al estar en ese tipo de posición. Hay líderes

que tienen responsabilidades de gestión jerarquizadas sobre el personal académico; estos dirigen equipos y toman decisiones de manera colegiada, justifican el tipo de liderazgo que ejercen a las autoridades superiores. Ellos mismos se describen que al estar muy en el medio, en cuanto a la gestión en la distribución de recursos y cuestiones académicas, éstas están envueltas en imperativos contradictorios, dinámicas institucionales y estructurales. Al mismo tiempo, representan a su grupo de clientes, los cuales están constituidos por personas que pertenecen a diferentes niveles. Estos líderes tienen la responsabilidad de velar por el bienestar, así como tener una buena gestión de los procesos de cambio que pueden afectar, de forma directa, a sus clientes.

Como aportaciones finales, el material empírico se ubica en el contexto del discurso del liderazgo intermedio y en la gestión del cambio en las organizaciones. De manera general, el artículo muestra las experiencias vividas por los líderes que ocupan una posición intermedia, proporcionándonos una base para comprender cómo piensan, actúan y construyen sus valores personales a través de la práctica basada en la reflexión. Estos valores pueden conducir a comprender mejor la adquisición de experiencias de liderazgo en la práctica profesional (Hancock y Hellowell, 2003).

Cuando se reflexiona sobre los valores de la práctica, al mismo tiempo se puede conducir a una mayor comprensión de los motivos profesionales y las prácticas laborales (Hannabuss, 2000). Esta investigación adopta un paradigma interpretativo mediante una epistemología constructiva (Guba y Lincoln, 1998) que obtiene una comprensión de cómo los líderes, desde una posición intermedia, interpretan sus experiencias en organizaciones de cambio.

El constructivismo defiende que la única realidad que podemos saber es aquella representada por el pensamiento humano como oposición al objetivismo, el cual abarca una realidad estática, independiente de la cognición del ser humano. Mientras que la realidad puede ser independiente del pensamiento humano, el significado (conocimiento) es siempre una construcción humana (Denzin y Lincoln, 2000).

## 1. El liderazgo intermedio y su gestión

Peter Senge (1999) nos presenta un enigma para definir de forma clara el liderazgo; como él mismo señala, es una palabra que hoy en día se ha convertido, dentro del mundo de los negocios, en el sinónimo del alto directivo (director general, director ejecutivo, presidente). Este punto de vista plantea dos problemas; en primer lugar, los que no están en una posición alta no son líderes (aunque podrían aspirar a “ser”, no pueden “llegar” hasta que no estén en un cargo de gestión autoritario); en segundo lugar, si el liderazgo es una posición jerárquica, estamos en la tesitura de que no existe una definición real de liderazgo como “una persona puede ser ejecutiva o no” (p.15).

Mientras que los términos “gerente” y “líder” son usados en la literatura de forma intercambiable e indiscriminada, muchos análisis sugieren que hacen referencia a diferentes funciones y tienen sus características propias (Kanter et al., 2005); por otro lado, algunos van incluso más lejos llegando a afirmar que son términos opuestos y exclusivos (Bennis, 2009). Un gerente que es designado por una organización y que se le otorga la autoridad para dirigir las actividades de los demás, al mismo tiempo debe cumplir los objetivos de la organización; sin embargo, un líder que es nombrado formalmente por una organización o de manera informal por la “elección de un pueblo”, influye sobre las personas para que éstas hagan lo que él pide (Kotter, 2007). Un líder puede ser un gerente, pero un gerente no es necesariamente un líder (Zaleznik, 2004). Si

un gerente es capaz de influir en la gente para conseguir metas de su empresa, sin usar una autoridad formal, puede decirse que está llevando a cabo un liderazgo (Bennis y Nanus, 2005).

Un líder intermedio es, al mismo tiempo, maestro y esclavo de sus servicios con posiciones altas, intermedias e inferiores (Joseph y Winston, 2005). Los líderes que están en una posición intermedia y participan en cambios, deben ser capaces de tener una conciliación entre las cuestiones de nivel alto y bajo en el momento de implementar las tareas. Kin y otros (2001) describen este hecho como el líder que actúa siendo la “sinapsis en el cerebro de una empresa” (p.95). Este rol ha sido expresado como el líder intermedio que trabaja como directivo para crear “sensaciones compartidas en una organización” en la cual fomenta conexiones que son necesarias para la transferencia del conocimiento interno (Kanter, 2005).

Durante el feudalismo, los líderes intermedios eran considerados como los reyes controladores y protectores (examinaban y verificaban las cuentas). En cuanto a las estructuras de las clases sociales, estos líderes se encontraban entre el “tener” y “no tener”, y debían sobrevivir en la lealtad de trabajar para ambos sitios (Carr y Hancock, 2006). Atendiendo a una visión tradicional del trabajo gestionado desde una posición intermedia, se está convirtiendo en obsoleto el escuchar, comprender e interpretar los planes estratégicos del director y como estos son comunicados e implementados (Hancock y Hellawell, 2003). Para Carr y Hancock (2006) hoy en día dirigir desde posiciones intermedias resuena a la noción de Aristóteles, sobre los “intermediarios” entre “contrarios” de dueños y esclavos, “cuanto más se desea ser dueño, menos se desea ser esclavo” (Aristoteles, ca. 344-22). Sin embargo, las principales preocupaciones de un gerente que está en una posición intermedia, está en saber gestionar la tensión que genera los propósitos de una organización (Gabel, 2002), cuáles son sus vinculaciones con el conocimiento y las mejores prácticas organizativas (Naylor et al., 2006), así como el desarrollo del personal en la incorporación de procesos de cambio y renovación en la organización (Kanter, 1979).

### ***1.1. El discurso del liderazgo/gestión***

Gronn (2003a) señala que las corporaciones gubernamentales y sistemas escolares tienen intereses particulares sobre el “liderazgo”. Plantea una serie de cuestiones: “¿Qué cambios se producen cuando se usan los términos “líder” y “dirigir” en modelos discursivos de la realidad, en lugar de usar la terminología “gestionar” y “gerencia”? (p.269). Uno de los resultados de la mitología contemporánea ha sido distinguir “climas de grandes divisiones entre gestiones/gerentes; entre liderazgo/líderes burocráticos y personas competentes que aportan buenas ideas y generan sensaciones de dirección donde la gente cumpla sus funciones” (Alverson y Sveningsson, 2003:1436).

Por otro lado, otras estrategias parten de una visión tradicional donde la relación entre gestión y liderazgo es interpretada, no en términos de posición, habilidades o tareas, sino como un pensamiento intencional y contextualizado. Heifetz y Laure (2001) hicieron una distinción entre el trabajo técnico (problemas identificados que pueden ser resueltos a través de soluciones conocidas) y el trabajo adaptado (problemas desconocidos o inciertos y requieren un proceso para crear nuevas soluciones). La primera hace referencia a la gestión y la segunda al liderazgo.

En cierta medida el contexto y la naturaleza del problema pueden determinar si se trata de un problema técnico y debe ser gestionado, o si es de adaptación y debe ser liderado; las opiniones y capacidades del personal de una organización son las encargadas de

mantener y fomentar el aprendizaje que, en última instancia, también determinan si se aplica una respuesta de gestión o de liderazgo.

Este trabajo defiende que la gestión y el liderazgo necesitan ser considerados como distintas estrategias y pensamientos par que sean usadas con el objetivo de dar respuestas adecuadas a de los agentes de una organización. A pesar de que no es un enfoque con una sola identidad, nos decantamos por una relación entre gestión y liderazgo inmersa en núcleos que están desarrollando sus propias construcciones sociales y contextuales (Carroll y Lester, 2008). Aunque tienen diferentes funciones y atributos, el liderazgo y la gestión no son opuestos, sino que se complementan y se necesitan para establecer relaciones de refuerzo entre ambos.

### ***1.2. El Liderazgo y la organización***

Ogawa y Scribner (2002) hacen una conexión entre liderazgo y organización, cuya clave es la estructura social que desarrolla patrones de acción regularizados, donde interactúan los componentes de una organización. La estructura y el liderazgo se relacionan en tres ámbitos; el primero defiende que la estructura puede inhibir, incluso sustituir al liderazgo, ya que los miembros de una organización crecen de forma comprometida entre factores de acción e interacción, los cuales pueden desarticular los esfuerzos de cambio con los cuales ellos habían crecido cómodamente (Meek, 1988). El segundo, afirma que las estructuras organizativas, junto con los efectos de liderazgo, pueden influir sobre los otros (Yukl, 1999). Por último, el tercero considera que el liderazgo es una influencia social (Schein, 1992) y tiene efectos en la estructura de una organización influyendo en los constructos, cambios, usos estructurales y elementos burocráticos y culturales (Owens, 2004). Además una organización puede ser reconocida como sistema de creación social que depende de las interacciones y comunicaciones que se producen en respuesta a las expectativas individuales de las personas (Gunter y Ribbins, 2002). También cabe destacar que los roles de los líderes y de los seguidores, son la esencia del éxito organizativo donde una organización aprende doctrinas aplicando acciones de participación y feedback entre los seguidores, para conseguir el éxito organizacional (Goleman, 2002).

### ***1.3. Liderazgo en Educación Superior***

La mayoría de las discusiones sobre liderazgo educativo, se han producido por querer adoptar medidas de acción efectivas que compartan el carácter y la dirección a través de compromisos de gobierno, a través del establecimiento de unas normas administrativas y una comunicación efectiva (Fullan, 2000). Otros autores lo describen como espacios multilaterales y multidimensionales (Gadner, 2007) en donde el liderazgo es compartido dentro de un amplio rango de factores estructurales y culturales (Bennett, 2003) de una organización, donde no se encuentran organizaciones comerciales.

Desde una perspectiva post-moderna, el liderazgo en educación superior es una actividad colectiva entre los miembros de una organización, es decir, consiste en una relación social centrada en un buen mandato (Rost y Barker, 2000). Hay diferentes puntos de vista sobre un buen liderazgo, todo depende de la posición desde donde se está mirando dentro de una organización. Desde una visión institucional, un buen liderazgo es aquel que mira por encima de los intereses individuales, a través de una óptica profesional prestando atención a las actividades académicas, de enseñanza, las becas y los servicios (Bensimon et al., 1991).

Los centros educativos superiores, han sido retratados como instituciones colectivas donde las tomas de decisiones se deciden por consenso siendo fundamentales para conseguir el éxito (Brundrett, 1998). Los miembros actúan como iguales, a veces con algunas diferencias mínimas; de esta manera, y a través de las redes de trabajo, se permite tener un ambiente colectivo y cercano (Hellowell y Hancock, 2003). Trabajar desde esta posición genera para el líder tenga que negociar dentro de un sistema interdependiente conectado en líneas generales a través de estructuras fuertes y autoritarias donde se toman decisiones estrictas y poco comunes (Weick et al., 2005). Desde una comprensión generalizada, este tipo de características en una organización provocan trabajar desde la colectividad (Fusarelli, 2002), mientras que otros autores sugieren que la educación superior es simplemente una anarquía organizada (Birnbaum, 2000).

Desde la literatura hay evidencias de que los líderes académicos, que están en una posición intermedia, se ven a ellos mismos como la representación central de los valores académicos más que la representación central de los valores organizativos (Gleeson y Shain, 2003; Lapp y Carr, 2006). Esta identidad es significativa para los gestores académicos que trabajan desde una postura intermedia (Briggs, 2004) viéndose a sí mismos como aquellos que están a la vanguardia de los cambios, aprendiendo y enseñando progresos a través de núcleos pedagógicos y académicos, para conseguir metas organizativas (Hancock y Hellowell, 2003). Un líder académico, desde una posición intermedia, debe dominar una serie de conocimientos tanto específicos como generales (Hannay y Ross, 1999). Esto capacita para llevar a cabo una poderosa dirección en una organización profesional (Naylor et al., 2006), aunque a veces esta capacidad se da por la predisposición personal más que por procesos de desarrollo directivo (Grint, 2003). Por tanto, hay determinados líderes intermedios que entienden las redes de trabajo de una forma profunda dentro de una organización profesional, y actúan como compañeros durante los cambios (Huy y Mintzberg, 2003).

#### ***1.4. El líder educativo en posiciones intermedias de cambio***

El líder educativo intermedio como académico, debe ser visto análogamente desde el concepto de maestro artesano (Jaeger y Pekruhl, 1998). Interviene en ambientes donde los equipos de trabajo son valorados, como “motivadores, moderadores o coach” (Clegg y McAuley, 2005). Este perfil ha sido extendido a lo largo de la educación superior, empezando desde una gestión académica, pasando por una posición intermedia y terminando por transformar los administradores expertos a través de estructuras técnicas y profesionales de gestión (Jaeger y Pekruhl, 1998). Asimilar experiencias y habilidades directivas puede ser una estrategia potente para la gerencia en organizaciones profesionales (Huy, 2001), aunque a veces las habilidades influyen más en el ámbito personal que en el trabajo, derivando en cuestiones como: ¿En qué medida están alcanzando los directivos roles de gestor, dentro de un régimen de carácter gerencial? (Gunn, 1995).

Los líderes educativos intermedios, se ven como representantes de valores académicos más que organizativos (French, 2001). Sienten que están a la vanguardia de los cambios, que enseñan y aprenden a través de núcleos pedagógicos y académicos, con la finalidad de conseguir metas organizativas (Gunter, 1995). Con el fin de mantener esta identidad durante los cambios organizativos, el líder debe tomar posiciones menos confrontadas para poder entender cómo es el trabajo en red en las organizaciones durante los momentos de riesgos, y cómo las personas aprenden unas de otras en momentos así (Huy, 2001). En este sentido, el líder académico desde una posición intermedia, puede ser

visto como un representante de la comunidad más que de control gerencial (Wallace, 2003).

Este discurso tiene su fundamentación en la preocupación de los líderes sobre los objetivos a largo y a corto plazo, el conocimiento disperso, la práctica organizativa, el desarrollo de procesos de cambio en integraciones individuales y la renovación en las organizaciones (Clegg y McAuley, 2005). Abordar este tipo de situaciones, por parte de los líderes, debe generar nuevas alternativas de actuación y ayudar a la gente escuchando sus opiniones (Mckenna y Maister, 2002). Desde posiciones intermedias los líderes educativos son considerados como agentes activos de vínculos y núcleos en las habilidades y ventajas de una organización (Hanny y Ross, 1999), además de que desarrollan roles cruciales para las competencias centrales (Kanter, 1982). Sayles (1993) manifiesta que los términos de intervención gerencial son necesarios donde “los líderes intermedios se convierten en jugadores que deben “masajear” las partes que son continuamente “replanteadas” y reconfigurar las interrelaciones para resolver contradicciones e incoherencias en el sistema” (p.9). Desde su opinión, si no hay una iniciativa por parte de la organización, nunca podrá ser efectivo”.

Un líder que está liderando desde una posición intermedia, debe tener un conocimiento experto de las principales áreas (Gleeson y Knights, 2008), a la vez que gestiona cambios directivos en las organizaciones profesionales (Clegg y McAuley, 2005). Estos líderes están en el medio de todo, disponen de caminos laterales, visiones de las necesidades y procesos competentes sobre los cambios en una organización (Kanter, 1982). Por tanto, requieren de roles para comportarse como compañeros durante los tiempos de cambio y como aprenden unos de otros en momentos de cambios (Huy, 2001), combinando la gerencia educativa con posiciones menos confrontadas y gestiones abstractas (Grint, 2003; Ramsden, 1998).

## **2. Metodología**

El estudio empírico original en el que se basa el presente artículo, define de forma crítica la importancia del rol que juega un líder intermedio en el cambio en organizaciones de cambio y educación superior de Nueva Zelanda. Seleccionamos contextos donde los líderes actúan como “líderes de cambio” y los factores de análisis que facilitan e impiden el éxito en los procesos de cambio. Se emplearon métodos de investigación cualitativa, a pesar de que no se han tenido en cuenta las experiencias de todos los participantes. Los datos se recopilieron en dos fases, empleando entrevistas grupales, semi-estructuradas, con el objetivo de crear historias exitosas, y estudios de caso a través de técnicas tradicionales, usando documentación que pudiese facilitarnos información sobre la experiencia de los participantes.

La recopilación de los datos, en las fases, guardan una vinculación y restricción entre ellas. Cada fase fue diseñada para conseguir, de una forma potente y fiable, unos datos válidos y relevantes que pudiesen ayudarnos a contestar a los objetivos de este estudio. El diseño de investigación puede verse de forma gráfica en la figura 1. Las dos fases de la recopilación de los datos demuestran una interconexión entre ambas. De una forma inmediata, los resultados estuvieron disponibles para llevar a cabo propuestas de aplicación y obtener unos resultados más generales.

Este enfoque proporciona dos resultados:

- Las historias detalladas de los documentos disponibles y características del trabajo que pueden difundirse a una variada audiencia involucrada en la gestión de cambios. Estas historias son creíbles y verificables, ya que muestran de forma dramática los cambios actuales y efectos de los resultados “exitosos” que los líderes intermedios son capaces de producir.
- Los factores del conocimiento que facilitan o impiden los efectos de los líderes intermedios sobre los resultados de cambio. Los factores clave del éxito, asociados a las funciones de los líderes intermedios como agentes de cambio, han sido identificados, comparados y contrastado con los factores donde parecían que tenían dificultades para conseguir el éxito.

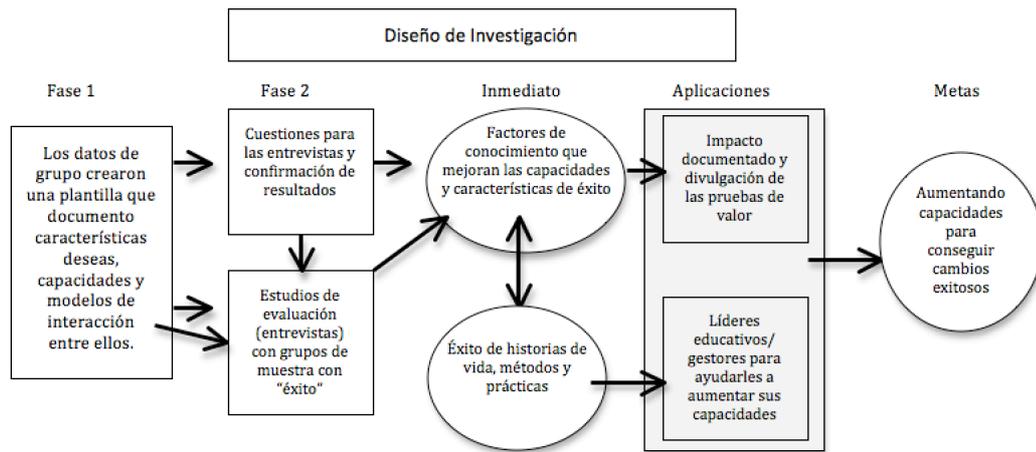


Figura 1. Diseño de la investigación

Fuente: Adaptado de Brinkerhoff y Dressler (2003).

### 2.1. Participantes

Los líderes intermedios participantes se representan a través de diferentes roles como: directores de departamento (HOD), decanos asociados, tutores, líderes de programa (PL) y líderes al servicio de diferentes departamentos dentro de la organización escolar superior de Nueva Zelanda. Cada participante representa un caso individual de un líder que, desde una posición intermedia, ha conseguido cambios exitosos. En el estudio, se tuvieron en cuenta los problemas del contexto de la “vida real” en Nueva Zelanda, por lo tanto, se utilizaron entrevistas en profundidad, teniendo en cuenta las situaciones reales (Basse, 2007) y examinando enfoques que abarcaban diversas facetas ante el cambio (Wetherell, 2003).

### 2.2. Entrevistas de casos

Durante el desarrollo de la entrevista, los casos “narrativos” fueron construidos por los participantes sobre sus propias experiencias de cambio en la organización, particularmente sobre el éxito conseguido en un formato no lineal y fragmentado. Como consecuencia, fue importante que éstas narrativas fuesen analizadas para darle un significado (Czarniawska-Joerges, 2004), preservando la individualidad de cada experiencia de los participantes, en cuanto al cambio y éxito alcanzado. Hacerlo de esta manera fue relevante, ya que se pudo explorar las singularidades sobre el “éxito” de cada uno de los participantes. Para poder darle mayor sentido a las historias de los participantes, se conservó la codificación y notas de las entrevistas “materia prima y fragmentada” (Czarniawska-Joerges y Gagliardi, 2003). Se analizaron y estructuraron

los datos, utilizando elementos de análisis sobre las narrativas y métodos inductivos, en las historias de los participantes (Ryan y Bernard, 2000).

### 3. Liderazgo académico intermedio

El liderazgo académico, desde una posición intermedia con roles como jefes de departamento escolares o académicos, ha sido descrito como una única forma de liderazgo reconocido y como eje fundamental para la eficacia de las organizaciones de educación superior. Estos líderes son esenciales para conseguir el éxito académico de las universidades de EE.UU (Cohen y March, 1991), indispensables para la eficacia de las instituciones educativas superiores de Canadá (Joanes y Holdaway, 1996) y actores claves para la implementación de cambios organizativos en Nueva Zelanda (Curzon-Hobson, 2004). Reflexionando sobre la continua evolución de la educación superior durante los últimos 20 años, un profesor describió su percepción de la situación:

*Creo que las grandes instituciones tienen la mala costumbre de desarrollar imperativos para el cambio, que no siempre están bien fundamentados en una percepción real de lo que es bueno para la institución. Hay algunas divisiones de la institución que consideran los cambios como facilitadores de su trabajo, a pesar de que en algunas circunstancias el cambio puede ser poco útil. A veces son necesarios los cambios institucionales, la adaptación, pero en ocasiones el no hacer nada es una buena política como cualquier otra. No es siempre fácil ver lo que las instituciones están haciendo bien o lo que están haciendo mal.*

Por otro lado, Fullan (2007) ha argumentado que, actualmente, hay ambientes educativos con turbulencias donde, los líderes intermedios, tienen un papel importante en la eficacia institucional. Los participantes en este estudio apoyaron, de una forma firme, que un líder, desde una posición intermedia, es fundamental para el éxito de la organización y sus cambios. Uno de los participantes, expresó de forma elocuente cómo debía ser un líder intermedio:

*El centro es la organización [...] [ellos] son personas que distribuyen los productos. Nosotros somos eso [...]. Así que tenemos que ser fuertes. La fortaleza desde una posición intermedia es mucho más importante que el resto. Si el conjunto del equipo ejecutivo de gestión explota en un avión mañana, nosotros seguiríamos el mantenimiento del funcionamiento de la organización.*

Los líderes intermedios que participaron en este estudio, en un primer momento accedieron a los centros educativos superiores como docentes. Describieron sus contextos organizativos como espacios donde se sienten “entre la espada y la pared” o “en una posición intercalada” entre las responsabilidades de la alta dirección, los docentes que son compañeros y colegas y los subordinados con funciones y responsabilidades morales. De este modo, los líderes intermedios podían ser vistos como representantes de escenarios sincronizados. Lapp y Carr’s (2006) comparan esta situación con la de ser amos y esclavos donde los roles son complejos y “vividos” como subordinados, entre iguales o superiores. Como sugiere la literatura, cada líder trabaja con las altas direcciones para obtener un sentido de organización compartida (Brunetto y Farr-Wharton, 2004), a la vez que permite una reconciliación entre los niveles altos e inferiores (Gunter, 1995). Sin embargo, el “estar en medio” puede estar supeditado a la concepción antes descrita por Ogawa y Scribner’s (2002), sobre la estructura social de una organización, así como del sistema y sus funciones. Para estos líderes, la identidad sobre ellos mismos fue a menudo problemática debido a la poca claridad sobre la definición de “estar en el medio”. El “estar en el medio” tiene unos límites que se extiende a través de los niveles de gestión y, por lo tanto, la estructura de los mandos

intermedios es contingente en cada área individual de la organización (Thomas y Linstead, 2002).

### **3.1. Estructura organizativa y cultural**

Los líderes intermedios representan un rango amplio, mediano y pequeño de las organizaciones de educación superior, y cada uno de estos rangos representan una unidad dentro de sus respectivas organizaciones, con su propia cultura y de acuerdo a cada departamento, división o escuela. Las diversas culturas organizativas conformadas de acuerdo a lo descrito por la literatura colegiada, en donde el conocimiento crece desde la experiencia acumulada de todos los miembros de la organización y del mismo conocimiento que ellos crearon (Dixon, 1998). El consenso fue considerado como crítico en la toma de decisiones y el éxito de la organización, y los miembros interactuaron como iguales con una mínima diferencia de estatus (Brundrett, 1998), así como el poder tendió a ser informal y se puso en práctica a través de redes de influencia (Hellawell y Hancock, 2003). Algunos de los participantes vieron el contexto de educación superior como el establecimiento de una cultura del de “en medio” contingente con la estructura colegiada de la organización. Tal y como lo explicó uno:

*Pienso que en un ambiente académico, parte de la dinámica es ver qué tanto liderazgo de la alta dirección hay comparando con el de posiciones inferiores (...) el de en medio no sólo debe tener números, pero nosotros no tuvimos otros directivos a quienes observar. Yo diría que estoy en medio, quiero decir, sólo he sido profesor durante un año. Estuve durante diez años como profesor universitario, así que ya sabes que en este sistema es estar plantado en el medio.*

Muchos líderes describen sus organizaciones como altamente colegiadas y muestran que los centros educativos están lejos de la jerarquía. Estos resultados se han encontrado tanto en el sector público como en el privado (Brundett, 1998). Algunos autores sugieren que es posible que haya varias sensaciones estando en una posición intermedia, en donde un líder educativo debe negociar (Fullan, 2000). Un HOD explicó la naturaleza del colegiado de su sistema organizacional, descrito como no muy jerárquico:

*Estoy seguro de que hay un jerarquía en nuestra organización, pero a la vez tenemos estructuras bastante planas, y al ser académicos todos piensan que todo lo saben, ésa es mi experiencia. Todos piensan que saben cómo comercializar, que saben cómo comunicar, cómo rendir cuentas; todos piensan que lo saben todo. Y por eso, pienso que es muy útil explorar la idea de conocimiento y valor que el personal tiene de sí mismo, y la verdad es que no responden de la mejor manera frente a fuertes jerarquías. Siempre tendrás a gente con viejas prácticas que te dirán, bueno, nada más dínos qué hacer y lo haremos. Pero los académicos responden mucho mejor, yo creo, a otro tipo de estructuras.*

Sin embargo, otro HOD señaló que hay diferentes percepciones sobre en dónde podría encontrarse la postura de en medio, “gente que bien puede ser líder de un pequeño grupo que se considera a sí misma en diferentes posiciones en medio, probablemente dependiendo de dónde estemos”. Un PL consideró que estar en medio es ser parte de un proceso de implementación o dirigir desde un cierto nivel. Esto relacionado a estar obligado a las políticas y procedimientos institucionales que necesitan llevarse a cabo. No obstante, un HOD explicó que ser el de en medio también conlleva un cierto nivel de frustración: “estamos muy limitados en la cantidad de acciones estratégicas que podemos llevar a cabo, debido a los temas que se encuentran por encima de nosotros”.

Las estructuras organizacionales parecieron influenciar en los procesos de toma de decisión y en los sistemas de poder, tal como lo describió anteriormente Brundrett (1998), con la mayoría de los participantes describiendo sus organizaciones como aquellas funcionando como colegiados con una pequeña estructura jerárquica. Las

mismas estructuras organizacionales fueron vistas además como posibles barreras para el liderazgo intermedio, en donde la autoridad no necesariamente se encuentra en donde yace la responsabilidad (Weick et al., 2005). Un HOD sugirió que podrían haber consecuencias tanto para el líder como para la gente que lo sigue;

*Un persona es responsable de algo pero no tiene la autoridad para que esto suceda, y entonces, tienes esta frustración de la gente que ve que este cambio, por ejemplo, podría realizarse pero no se puede dar porque hay otras seis personas que se encuentran entre ellos y que además, son responsables del cambio.*

Un HOD consideró, desde su propia perspectiva, que la condición del liderazgo educativo es un poco diferente del de un ambiente corporativo, en donde un líder puede tener un estatus organizacional parecido y simplemente le dice a la gente lo que tiene que hacer (Yukl, 1999); donde ellos tendrían poca elección, ya que siempre pueden ser reemplazados. Este líder describió las instituciones de educación superior como:

*La peculiaridad y curiosidad híbrida de la política, tiene un grupo fundamental y una cultura alentadora [colegialidad], y por otro lado, se dirige a la institución desde un punto de vista jerárquico. Esta situación es hoy en día bastante delicada.*

Por otro lado, un HOD asociado proporcionó una perspectiva de cambio que había experimentado como consultor en el sector privado, proponiendo que el conocimiento de cambio puede perderse en una organización si los propios jugadores no son capaces de sostenerlo. Él argumentó:

*Un nuevo CEO entrará, mirará el problema, irá un poco hacia atrás y después cambiará. No sólo cambia procesos o estrategias o lo que sea, sino también el equipo. Y ciertamente he estado trabajando para grandes organizaciones corporativas como consultor en donde el conocimiento, el cuerpo del conocimiento, se sujeta de su negocio; y éste se encuentra en la consulta, no en la propia cabeza del equipo porque la continuidad he sido yo como consultor, mas que el propio equipo ejecutivo. Y después de tres de esos cambios tú los ves entonces repitiendo los errores.*

La literatura sugiere que las visiones tradicionales del liderazgo intermedio, adoptan una jerarquía de estatus en la toma de decisiones desde una perspectiva autoritaria y altas posiciones que proporcionan un liderazgo y apoyo a los que están en lugares intermedios, cuyas responsabilidades son extendidas para que todos trabajen los mismo objetivos (Witziers et al., 1999).

### **3.2. Percepciones de estar en medio**

Uno de los participantes, un director asociado de escuela, describió que estar en medio como “un paso retirado de Dios”. Otros hablaron de estar “atrapados en medio”, o “ser el sándwich entre” la alta dirección a quienes deben responsabilidad de asegurar la implementación de la política organizacional, profesores a quienes describen como colegas o compañeros, subordinados a quienes describen como trabajadores de quienes tienen alguna responsabilidad funcional y moral, ser la facultad joven, ser equipos de tiempo parcial o de soporte. Esto fue descrito por otro participante como el sistema jerárquico plano de su organización cuando remarcó que “nunca vi que yo tuviera subordinados, porque como sabes, la mayoría de la gente no trabaja para ti, quizá trabajen contigo o contra ti pero ellos no se ven así mismos trabajando para ti”.

Muchos de estos líderes describen que estar en el medio requiere dominar un número de juicios o opiniones cuyas responsabilidades son dirigir desde un punto de vista jerárquico al personal académico y al general. Un HOD afirmó:

*Aunque yo no los considero como bajo de mí en casi ningún otro modo y soy, desde el punto de vista de la misma jerarquía, el que hace un informe a las personas de la alta dirección.*

También describió estar en medio en un sentido más coloquial, donde a menudo se encuentra atrapado en medio de imperativos de competencia, dinámicas y estructuras institucionales.

*Yo soy a menudo el punto de interacción y contacto entre dos grupos de la institución bastante diferentes, y frecuentemente tengo que hacerlos hablar entre ellos o explicarles las necesidades de cada uno de ellos.*

Un catedrático remarcó que él representa a su departamento en la organización y en las instituciones fuera de éste. Explicó que, mientras no era un representante formal de la oficina del decano, de la oficina de examinadores o de los grupos de gestión académica, es frecuentemente quien representa la visión del departamento:

*No actúo en representación de ellos pero los represento en el sentido que, los imperativos de dirección representan a sus respectivos departamentos donde se debate si están de acuerdo con las ideas expuestas o no y quieren continuar siguiendo a su directivo..*

Además también admitió estar algunas veces en medio en el sentido negativo, cuando declaró que “cuando esto va mal me involucro demasiado. (...)”. Esto no necesariamente tiene porqué ser visto como algo institucional o desde una jerarquía piramidal, sino más bien cómo mediar entre las comunicaciones intra-institucionales.

Otro HOD también cree que se encontró en medio y explicó las relaciones organizacionales como:

*Tengo un decano que es parte de un equipo de gestión ejecutiva, y mientras yo soy la decana sustituta y soy la cabeza de una escuela, veo que en cierta medida tenemos alguna autonomía en la dirección de nuestras propias instituciones, pero somos la parte de un organismo mucho mayor. Entonces somos definitivamente un conducto donde somos la parte de un sistema, no estamos sobre la cima. Probablemente no estoy justo en medio, pero definitivamente soy parte de un gran grupo intermedio.*

Mientras tanto, otro HOD se describió a sí mismo como alguien que está muy “en el medio”, en términos de una línea de dirección centrada en los recursos y asuntos académicos:

*He dispuesto el poder o la responsabilidad al igual que muchos directivos, por decisiones que se han tomado desde altos cargos y desde mi posición de director, la expectativa que tienen de mí es rendir cuentas al superior y al personal de la comunidad. El estar de acuerdo o no, es parte de mi rol y algunas veces tengo que separarme de eso y ver si es una necesidad institucional y la mejor manera en que podemos trabajar para el personal y en última instancia, el aprendizaje de los alumnos supongo, mientras esto gotea. Entonces es estar realmente en el papel porque con la entrega de información difícil o algunas decisiones difíciles, hay una respuesta que se va por otro camino.*

Estas visiones son análogas en la literatura sobre el liderazgo horizontal; la opinión de los líderes horizontales se encuentran envueltas en cambios cuya finalidades están en reconciliar las perspectivas de alto nivel con la puesta en práctica de niveles inferiores (Joseph y Winstons, 2005).

### **3.3. Liderazgo educativo**

Peter Gronn (1997) describe el liderazgo como un estado de atributo inesperado. Explica que éste no debe ser confundido con la dirección como “algo concedido automáticamente en virtud del papel ejecutivo”, sino más bien como “la influencia legítima considerada como una actividad simbólica por parte de los seguidores y la administración” (p.277). Las atribuciones particulares de los líderes provienen de una amplia gama de fuentes como la observación, experiencia previa, modelismo, conocimientos adquiridos u opiniones grupales. También se puede adquirir aprobaciones válidas y legítimas de los líderes a través de los sistemas educativos.

Desde una perspectiva postmoderna, el liderazgo en la enseñanza superior es visto como una actividad colectiva entre los miembros de una organización, una relación social que se enfoca en liderar (Rost y Barker, 2000). Los líderes intermedios representados en este estudio, en general fueron considerados con una aproximación de Fullan (2002) sobre hacer cambios organizacionales que reflejaran intereses mutuos en las miembros de la organización. Mientras que las prescripciones varían, el diagnóstico de salud de una organización, oscila entre las relaciones interpersonales y de grupo, de acuerdo a la perspectiva de Bennis (2005) el cual afirma que se tejen implicaciones, procesos y tareas en las estructuras de cambio. A pesar de que estaban conscientes de estos factores no-personales y ocasionalmente enfocados en ellos, su preocupación principal estaba en la gente y el proceso de interacción humana –un punto sustentado por Bush y Middlewood (2005). Uno de los participantes afirmó que los líderes intermedios no están necesariamente interesados en cambiar el personal, sino más bien en cambiar las relaciones, las actitudes, las percepciones y los valores de ellos mismos. Otro describió su rol de liderazgo como la defensa a favor de su equipo, así como verificar cómo estaban entendiendo y reaccionando ante el proceso de cambio; de alguna manera era ayudar a aquellos que “están por debajo” y presentaban problemas que necesitaban ser trabajados para el cambio operacional. La literatura sugiere que éstos son problemas que han cobrado mayor importancia tanto en niveles personales como profesionales, así como en el énfasis de la clarificación de las necesidades individuales del líder (Gabel, 2002), los problemas del estilo de liderazgo y los valores organizacionales (Bruhn, 2004), y la importancia del concepto de comunidad en las organizaciones (Gronn, 2003b).

La cultura de una organización puede ser vista también desde una forma en que el poder es distribuido y las decisiones son llevadas a cabo. Bennis (1997) describe el poder como la capacidad de influir a través de por lo menos cinco fuentes: impulsar, identificar, experimentar, legitimar y valorar. Los participantes en este estudio ejercieron el poder y la influencia de varios modos. La influencia de una HOD como una líder exitosa de cambio, creció de su relación con el personal y su incorporación de un juego compartido de los valores que ella les comunicó coherentemente, como la preocupación hacia sus miembros colegiados, la franqueza, la honestidad, la flexibilidad, la cooperación y la democracia. Otro líder utilizó una forma más coactiva al otorgar autoridad a las personas que están en una posición clave; en ocasiones se sienten persuadidos, por lo que usan estructuras de comité departamental que apoyan y motivan los esfuerzos. Otros, emplean una forma de poder referente a lo que Bennis (1997) describe como adoptar la influencia de “A” porque es atractivo y actúa como modelo a imitar y una persona “B” que quiere gustar a los demás.

Algunas aproximaciones de los participantes solicitaron un modelo menos formalizado de liderazgo, en donde su papel tuvo que ser disociado de la jerarquía de la organización. Hubo una realización, presentada como un ejemplo etiquetado como “el grupo de té”, que incorporó un modelo de liderazgo bien satisfecho a un medio autorizado, colegial, en donde ningún individuo era necesariamente el líder ideal en todas las circunstancias. Estas formas son descritas en la literatura como liderazgo “informal”, “emergente” o “disperso” (Bolden *et al.*, 2003). Esta forma de liderazgo disperso utilizó un comité de rotación, que no pertenecía a nadie en particular, y que consolidaba la posición de líder como un miembro del colegiado. Otro líder empleó una forma de liderazgo distribuido donde las actuaciones físicas de éste estaban plasmadas de forma gráfica en una pared, de tal modo que todos podían ver y compartir sus tareas. Pero ¿una simple estrategia anima al personal a mirar los cambios y pensar si están mal? Para empezar a introducir los cambios propuestos y plasmarlos en documentos, esta líder presentó aquello que “podría

parecerse a esto". Este nuevo marco ayudó a la gente a confrontarlo y trabajar desde sus preocupaciones para eventualmente hacerlo suyo. Estas aproximaciones permitieron la resolución de problemas, la toma de decisiones y el afloramiento de la innovación con el aumento del trabajo en equipo, un punto fundamentado por Kogler-Hill (1997).

Un líder desempeñó un rol más de facilitador, en donde ella motivó el re-comprometerse a un programa ya existente, y así, empoderó al personal para ser receptivos al cambio y lo hicieran suyo. Ella demostró atributos de liderazgo moral, tales como transformador, visionario, educativo, de empoderamiento, liberación, ética personal, ética organizacional y ser responsable. Ella vio su posición como un intermediario entre su personal y sus docentes, como uno que empoderó a su personal para participar activamente en la acción de cambio y sus resultados. Ella sintió fuertemente que su escuela y personal estaban dedicados a su profesión y declaró que había problemas en términos de educación donde simplemente no puedes permitirte a equivocarte:

*Sabes, si tú haces pelotas de plástico o algo así y ello se equivocan, bueno, tú le devuelves el dinero a la gente. Y lo peor que puedes hacer es quedarte en bancarrota. Tú fallas en cuestión de producción de docentes capaces de ser profesores eficaces y el resultado enorme (...).*

El cambio ha sido caracterizado como un proceso político con intereses competitivos y comprometidos (Ruth, 2006). Esto se evidencia en este estudio cuando en una de las narraciones de los participantes se elude a la política híbrida de la colegialidad, existente en muchas organizaciones de educación superior y en la manera en que, como se menciona arriba, los "grupos de té" lideraron una revolución política que forzó el establecimiento de un grupo supervisor para trabajar con líderes directivos, para así, crear una estructura gobernada de manera más democrática en el departamento. Otro ejemplo fue visto en un caso de una fusión forzada por las decisiones políticas evidentes, hechas más allá de los límites de la escuela e incluso de la institución. Cada vez hay una conciencia más creciente acerca de los procesos políticos, de las organizaciones y de un reconocimiento simbólico de los procesos de liderazgo que incorporen y compartan nuevas culturas organizativas (Schein, 1992).

### **3.4. Liderazgo de cambio**

El liderazgo de cambio es visto como algo emergente, un estatus atribuido y no es algo que esté concedido en virtud de un papel ejecutivo (Gravells, 2006). Los líderes desean convertirse en "líderes de cambio"; para ello necesitan tener un conocimiento coherente sobre los objetivos, estrategias, usos de poder, desarrollo cultural, dirección eficaz y procesos de evaluación formativos, si quieren llegar a liderar de forma exitosa en acciones de cambios (Fullan *et al.*, 2005; Kaplan y Norton, 2005). Este fue uno de los problemas que se sondearon en todas partes de las entrevistas, y mientras un número de participantes no creyeron que hubiera una diferencia "profunda". Sugirieron que pudiera existir un cambio en los estilos de liderazgo para satisfacer el contexto de cambio. Los líderes intermedios empezaron este estudio identificando una serie de atributos sobre el liderazgo que podían conducirte a lograr el éxito en los cambios organizacionales. Colectivamente identificaron atributos tales como el pensamiento estratégico, ser un tema de futuro, creatividad e imaginación, todos frecuentemente mencionados en la literatura (Bennis, 2009; Kotter, 2007; Kouzes y Posner, 2007). Los atributos de creatividad e imaginación fueron percibidos más como atributos colectivos o de equipo, más que individuales; sin embargo, se acordó que esta capacidad podría permitir el liderazgo de cambio (Fullan, 2007; Schein, 2006). Ser valiente y no tener miedo para tomar riesgos, fue determinado como una cualidad esencial del liderazgo, aún estos

atributos al parecer esenciales no figuran tan prominente en la literatura de investigación sobre el liderazgo de cambio como podría haberse esperado. De manera interesante, algunos de los atributos más tradicionales asociados con el liderazgo, como por ejemplo, la capacidad de decisión y la inteligencia, no aparecieron en los casos de los participantes. Esto puede sugerir que los atributos de éxito en el liderazgo de cambio, como percibieron los participantes, difieren en algunos aspectos fundamentales con aquellos asociados con los modelos tradicionales de liderazgo. Recientemente la literatura describe a los líderes de cambio como aquellos que tienen una “duración” limitada, con cada cambio potencialmente requerido, un líder diferente es capaz de dirigirlo (Caldwell, 2003).

### **3.5. Liderazgo de cambio y dirección**

“Liderar” y “gestionar” son términos descritos por la literatura como dos procesos mutuamente exclusivos que requieren habilidades diferentes y rasgos de personalidad. Mientras los teóricos discuten sobre la naturaleza exacta de la relación entre el liderazgo y la gestión, hay una creencia compartida que puede ser diferenciada a través de la naturaleza de las habilidades, comportamientos, técnicas y actividades (Zaleznik, 2004). Las entrevistas de liderazgo en este estudio ejemplifican la complejidad de las relaciones entre el líder intermedio y sus grupos de clientes (colegas o personal), así como los cambios de acción que guiaron el éxito. El liderazgo fue promovido como una transacción entre el líder, su grupo de clientes, y el objetivo o el sueño de cambio. Bennis (1997) describe esto como “una resonancia que existe entre líderes y seguidores que los hacen aliados para apoyar una causa común” (p.23). Los hallazgos destacaron que los líderes comprendían los procesos de negociación y las relaciones desarrolladas entre el líder y su grupo en situaciones de cambio. Los líderes emplearon aproximaciones multidimensionales que fueron inclusivos y reconocieron la necesidad de ajustar el estilo de liderazgo al ambiente y a sí mismos.

Algunos teóricos distinguen entre líderes y gerentes en función de sus objetivos (Bennis y Nanus, 2005); los “líderes” están orientados hacia el campo y la eficacia a largo plazo, mientras que los “gerentes” se orientan a la estabilidad y eficacia a corto plazo (Zaleznik, 2004). En el contexto de este estudio, tanto la dirección como la administración vieron el cambio como una co-existencia en el líder, ya que la iniciativa de cambio apoya a las personas que están involucradas y son afectadas por él, dentro de las unidades de negocio y las funciones claves. Los participantes aportaron diferentes opiniones y percepciones incluyendo:

*Realmente no creo que se llegue a ser un gerente exitoso a menos de que tengas atributos de liderazgo, así como la voluntad de liderar y tener una gran visión. Cuando te limitas a seguir las instrucciones que alguien te manda, no creo realmente que se llegue a tener una gestión exitosa (HOD).*

*Hay una gran parte de mi trabajo que es gestionar, y es una de las cosas incómodas en el momento en que eres la cabeza de escuela, soy considerado por otros como parte de la “Dirección”; (espero) que ellos crean que a pesar de que tengo que ser un gerente, puedo ser también persona (HOD).*

*Tengo compañeros que hablan despectivamente sobre la dirección, se distancian completamente de los niveles que les envuelven y piensan que los directores son criaturas de cuatro ojos, criaturas con cuernos (Asociado HOD).*

Los participantes de este estudio mostraron un compromiso fuerte de acuerdo al punto de vista de Kotter (2007), quien hace referencia a cómo la gente puede utilizar una mezcla de comportamientos de dirección y gerencia. Yukl (2004) defiende que el éxito de un líder se basa en tener las habilidades suficientes para entender las situaciones, así

como ser lo suficientemente flexible para ajustar los comportamientos a situaciones de cambio. Los participantes se alinearon más hacia la descripción que Sayles (1993) hace sobre los “líderes trabajadores”, quienes se enfocan tanto en los aspectos operacionales de “hacer las cosas con efectividad”, como en mantener las conexiones entre la alta y baja dirección.

Otra área de liderazgo y gestión discutida, hace referencia al cambio de posiciones en la identidad de los roles. La siguiente observación procede de un participante que había estado recientemente ocupando una posición “superior” dentro de su organización. Esto ilustra la idea de una unidad específica con un progreso desde fuera, hacia una diferente parte de la organización, mucho más grande, en donde se empieza de nuevo:

*Recuerdo cuando por primera vez comencé este trabajo que dije [a por el jefe], un día después yo estaba trabajando, y me quede impactado sobre algunas cosas que vi alrededor de la [organización], salir de un trabajo particular y saber que tenía que esperar y conocer las normas que eran las mismas para toda [la organización] y un día comenté: “Usted tiene que comprender que es un poco como crecer, usted es ahora un adulto más que un niño y usted forma parte de un negocio adulto, más que de un negocio de un niño”. Dije: “mmm, no, esto todavía parece un negocio de niños, porque estoy bastante cerca para ver la materia, antes no podía verla pero ahora que la veo no soy bastante influyente como para cambiar esto”. Aun me siento como esto. Usted sabe, que yo puedo ver la materia pero no estoy en una posición central, no puedo siempre arreglar las cosas o hacer algo al respecto a pesar de que me gustaría.*

Otros también habían contribuido a esta perspectiva, muchos de los participantes se sentían identificados con la promoción de los roles de dirección y liderazgo. Identificaron una pérdida de foco y a veces de control sobre el trabajo de sus departamentos o secciones de trabajo. Algunas de sus visiones incluían:

*Como gerente administrador de la facultad, estaba mucho más centrado en el control de las partes de mi propio destino que de aquellas relacionadas con mi rol (Jefe de servicio del departamento).*

*Cuando yo era líder del programa, sentía que tenía mucha más autonomía, más ámbitos para cambiar. Dirigía muchos cambios. Me sentía realmente innovador. Sentía que emprendía como un director de programa cuando tenía muchas más responsabilidades sobre mi programa particular. Ahora siento que tengo que esperar a que los otros tomen decisiones (Decano asociado).*

Sin embargo, otros describían una reconstrucción de su habilidad de estar involucrados en el centro de la acción:

*No me siento así todavía, tal vez soy ingenuo y estoy en esa primera presión de tener un nuevo rol y todo es muy emocionante pero siento por fin que en un área diferente de toma de decisiones es cuando en realidad puedo decidir sobre algo que haga una diferencia.*

*Cuando yo era antes un co-responsable de la escuela, estaba en una posición bastante inferior, en donde los miembros del personal académico, justo en esa posición, no controlaban mucho conocimiento. Pero en realidad he disfrutado ser un líder de programa porque he estado realmente implicado en los detalles de las entregas académicas y cómo se trabaja en un nivel de programa. Hay muchos trabajos y entrenamientos realmente buenos capaces de habilitar roles, si quiero tener un camino en esto debo moverme hacia posiciones más arriba. Actualmente he disfrutado con otros parámetros (PL).*

### **3.6. Estando en el interior o el exterior**

El lugar posicional del líder al estar en el interior, o al exterior de su grupo de clientes fue discutida con ejemplos dibujados en ambos lados de la ecuación. Gabel (2002) sugiere

que trabajar en medio requiere de un alto grado de introspección y trae consigo un mayor énfasis en el impacto que tiene un gerente o un líder en la resolución del conflicto. Uno de los líderes indicó que estar en el exterior de su “grupo de clientes” afectaba su capacidad de manejar la acción de cambio, así como su sentimiento de personal de su auto-valoración como un líder. Otro notó que el cambio emprendido en su organización era muy personal para su grupo de clientes y por lo tanto, para algunos de la agencia de cambio también fue considerada como “un forastero”. Mientras tanto, otro consideró su tiempo “de aclimatación” como esencial para la cultura de su organización y de algún modo, de acortar el hueco entre la visión de Bennis (1997) sobre el agente de cambio externo que puede proporcionar la perspectiva, la separación y la energía necesaria de cambiar el modelo existente, y la persona enterada que posee el conocimiento íntimo del sistema y quien no genera la sospecha y la desconfianza que el de fuera a menudo hace. Los otros, sin embargo, se describieron así mismos como agentes de cambios internos y no se sintieron separados de ninguna manera de su grupo de clientes. Disfrutaron la aceptación y la credibilidad, que en muchos casos fueron garantizadas por su estatus organizacional pero más a menudo por sus relaciones interpersonales.

Un líder que se sintió en “el exterior” ilustró el efecto que tuvo en aquella posición sobre un líder de cambio y documentó la proximidad a sus propias dudas.

A lo largo de toda su entrevista, había una implicación de sus sentimientos sobre estar en “el exterior”, siendo éstos motivados por su deseo intenso de estar en “el interior”. Sin embargo, él racionalizó que para ser eficaz en su papel en la acción de cambio, de hecho, tuvo que estar en el exterior. Él no podría haber sido capaz de cambiar rápidamente las circunstancias que existían dentro de la sub-cultura del centro escolar, pero fue capaz de cambiar como ellos percibían y reaccionaban (Miller, 2002). Al cambiar su experiencia personal en los eventos, levantó la probabilidad de tener un impacto más positivo. Con el tiempo, él desarrolló un entendimiento sobre la necesidad de reconocer y tomar medidas con sus propias motivaciones, y de considerar el complejo cambio de agencia como una manera de presionar por la ansiedad. Tal y como lo puntualizó Bennis (1997), es la interacción entre el agente de cambio y el grupo que realiza el cambio la que se considera crucial para entender el estado y la lectura del cambio. Como resultado, él admitió que de hecho sí hubo un éxito digno de celebrar:

*Pienso eso porque como nosotros venimos de ese proceso con ellos y estamos del otro lado, y estamos trabajando con ellos para desarrollar nuevos procesos académicos, procesos de comunicación, etcétera. Volteo hacia atrás y pienso, eso es en realidad el éxito.*

En este contexto, los líderes de cambio de este estudio sugirieron que sus grupos de personal identificados como “dirección para el cambio”, tienen una actividad más alineada al estar “dentro” del grupo de personal, ya que comparten su identidad y valores basados en trabajar estrechamente el cambio operacional desde dentro del ambiente de trabajo. Mientras, “el liderazgo de cambio” fue identificado por grupos del personal como más alineado al estar “fuera”, debido a una orientación percibida del líder hacia imperativos de organización, más que “el cambio se hiciera en nosotros” en vez de que se hiciera “con nosotros” (el Mariscal, 2008). Estas observaciones personales hechas por los participantes en el estudio, me sugirieron que en la educación superior, los líderes de cambio que comparten su identidad y valores con su grupo de personal, están más cercanos a alcanzar cambios exitosos cuando se comprometen tanto con el cambio directivo (visto como “dentro” del grupo de personal y más alineado con la identidad profesional y valores de su equipo) como con el cambio de liderazgo (visto como “fuera”

del grupo de personal y más alineado a los imperativos organizacionales), tal como algunas actividades concurrentes y complementarias.

### **3.7. Impulsando líderes emergentes**

El desarrollo y el entrenamiento en habilidades directivas para el liderazgo intermedio, no es consistente en el sector y de hecho, deja mucho que desear en algunos aspectos. La mayor parte de los participantes de este estudio “cayeron” en posiciones de liderazgo y no tuvieron preparación consciente para el puesto. Un HOD explicó que la primera vez que se enfrentó al desafío del liderazgo, inicialmente sufrió de lo que describe como “el síndrome del impostor”, en el que tienes “una pequeña voz en tu cabeza, o la sensación de que un día vas a ser desenmascarado como alguien que realmente no es muy capaz”. Ella trató de contrarrestar esta sensación haciéndose partidario a “algo que rima con ajustarse a la lana”, adscribiéndose al viejo dicho de “imítalo hasta que lo consigas”, y encontró que de alguna manera era cierto. Sin embargo, ella creyó firmemente que tuvo finalmente que aceptar el rol y lo reflejó en el lento crecimiento de su conciencia personal:

*Fui empujada a un ambiente de cambio y hubieron probables incidentes de los que podría hablar a lo largo de ese periodo, pero probablemente como una apreciación importante de liderazgo, supongo. Y fue durante ese periodo que me di cuenta de que la gente buscaba en mí el liderazgo, y que de alguna manera a través de la institución o algo, yo lo estaba proporcionando y todo encajó de tal forma que la retroalimentación que estaba recibiendo, me daba el ímpetu de proporcionar el liderazgo que lo hizo crecer.*

Mucho se ha escrito acerca del desarrollo del liderazgo y de la necesidad para las organizaciones de identificar aquellos que tienen potencial de liderar (Glatter, 1991), y entonces educarlos porque ellos se encargarían de nutrir otro de los preciados recursos necesarios para el éxito (Densten y Gray, 2001). Es sin embargo sorprendente, descubrir que pocas iniciativas sistemáticas se han puesto en marcha para identificar las marcas tempranas de liderazgo (Gewirtz, 2002) y que muchas organizaciones todavía reposan en mecanismos informales, naturales o de hechos consumados para educar el talento para liderar (Gronn, 1997). En respuesta a esto, un HOD habló de la noción de los buenos seguidores, quienes rápidamente se convierten en buenos líderes en el sentido de que “son buenos y desafían a los líderes o están ocupados y no piensan y ofrecen sus ideas”, sugirió. Describió que en su departamento, uno de sus planes concretos había sido ayudar a nutrir el liderazgo. Comentó, desde la necesidad de estar “en esas escuelas, en donde todo va bien y el liderazgo se maneja bien, pero mientras no seas capaz de trabajar ese liderazgo, estás atascado”. En su organización, el propio personal cuestionó: ¿A quién más estás trayendo? Él explicó como había decidido asegurarse de que el potencial creciera orgánicamente desde dentro compartiendo el liderazgo en el comité:

*No es un entrenamiento en habilidades, nosotros más o menos sabemos quiénes somos para empezar, así que sentimos esta especie de confort. Y otra vez, practicar nuestros puntos de vista sobre las cosas y tratando de tener un poco de (...) y representar aquellos puntos de vista que difieran. Así que básicamente estamos hablando de la práctica del liderazgo.*

La asimilación de las capacidades y las habilidades de gestión desde dentro, puede ser un acercamiento poderoso para la gestión en organizaciones profesionales, de acuerdo con Huy (2001), aunque como Dimmock (1999) apunta, la capacidad muchas veces parece llevarse a cabo a través de la predisposición personal más que a través de procesos de desarrollo de gestión. Al reflexionar sobre la necesidad de buscar explícitamente personas con potencial de liderazgo, una de las líderes se describió a sí misma habiendo estado como “gerente intermedio” durante varios años como líder de programas, sin embargo, como jefe de departamento ahora era capaz de finalmente hacer cara al

liderazgo que se le había encargado. Remarcó que durante los últimos años había empezado a ser reconocida por sus colegas como una líder. Citó a su HOD anterior como el que le ayudó a desarrollar la comprensión de su potencial de liderazgo durante este tiempo:

*Especialmente durante las evaluaciones de rendimiento me decían que tenía que ser más consciente del respeto que la gente tenía sobre mi punto de vista, y que ellos realmente tenían interés en saber qué era lo que pensaba y que debía buscar más oportunidades para tener algo que decir.*

Su anterior HOD estaba consciente de alimentar a los líderes emergentes y darles oportunidades para brillar y fue en este momento cuando se dio cuenta de que estaba siendo preparada para liderar. Ella expresó sus pensamientos como “probablemente había un sentimiento altruista de que ella (la jefa) estaba preparando a los mandos correctos con las pasiones adecuadas y (...) nuevos puntos de vista”. Esto se hizo aparente cuando en pocos meses, la jefa de departamento anunció su jubilación una vez que “había sido capaz de irse sabiendo que las cosas estaban en buenas manos”.

La falta de entrenamiento enfocado en gestión puede ser un síntoma del hecho, indicado por Hancock y Hellawell (2003), de que los gerentes académicos intermedios, han cambiado de adelante hacia atrás entre destinos “permanentes” y “de término-fijo” durante la última década. Estos puestos generalmente son destinos en lugar de elecciones por votación por parte de los compañeros. La dificultad para los líderes académicos puede que no sea solamente estar confinado a una falta de liderazgo y desarrollo de la gestión, sino que podría ser aún más complicada por una falta de acuerdo en las organizaciones sobre los puestos de liderazgo académico adecuados y lo que éstos conllevan. Hubo un acuerdo general entre los participantes de que uno de los peligros en la selección natural del liderazgo educativo, es que constantemente, personas que son muy buenas en un puesto son ascendidas a un nivel en donde ya no hacen necesariamente aquello en lo que son buenos.

Un HOD comentó que uno de los peligros de la selección natural en su institución ha sido que “a menudo las personas que son muy buenas han ido ascendiendo a niveles superiores, donde a menudo no están haciendo lo que realmente se les da bien”. Otro problema relacionado con la organización es el régimen de la dirección superior que no comprende realmente el comportamiento de las instituciones educativas. El comentó que:

*En el sistema educativo, tú puedes tener gente que es muy buena gestionando, gente que es muy buena enseñando, nosotros necesitamos a gente que sea realmente buena en la investigación, lo necesitamos desesperadamente, pero muy raramente encontramos a alguien que pueda hacer las tres cosas a la vez.*

No son sólo los líderes intermedios los que sienten que hay una falta de formación para el liderazgo. Un HOD describió cómo siguiendo las citas de su nuevo escalón de gerencia, organizó un curso de liderazgo con el que ayudó en sus roles a su nuevo departamento de dirección. Fue estimulada para hacerlo cuando uno de sus gerentes explicó que “ella pensó que era una fracasada” porque nunca había hecho formación en gerencia y se sentía como que no parecía una gestora legítima, incluso cuando había estado dirigiendo durante un largo tiempo. Los miembros del personal le dijeron que tener alguna formación podía ayudarle a sentirse más calificada.

Un HOD recién designado, ofreció su perspectiva sobre su reciente mandato como líder de la organización. Se unió a la organización siendo un catedrático y pasó su tiempo de su enseñanza inicial siendo miembro del departamento durante algunas controversias de

cambio, en las cuales, “nadie presentaba una especial credibilidad, siendo conducidos por los imperativos que fueron heredados desde arriba. Le pidieron asumir la dirección y la heredó en una situación en la cual no se sentía cómodo. El bromeó acerca de que gradualmente “descubrió dónde los cuerpos fueron enterrados y quién había estado casado con quien”. Hubo, sin embargo, algunos beneficios, los cuales explicó:

*Puedo pretender no saber cosas que son convenientes no saber, y algunas veces lamentablemente descubro cosas que realmente yo sabía que no sabía. Idealmente a uno le gustaría saber todo y sería capaz de negar algo si fuese necesario. Suena maquiavélico pero es bastante útil. Ellos dicen “oh, siempre hemos hecho el camino tan largo”. Yo puedo decir, “bien, no veo ninguna razón por la que se necesita continuar haciendo un camino que supla a las necesidades”. Es mucho más fácil para mí hacer esto, pero se hace menos fácil cuando se ven los meses pasar.*

#### 4. Conclusiones

Los participantes de este estudio coincidían más con la descripción de Sayles (1993) sobre los gerentes intermedios efectivos como “líderes trabajadores”, cuyo foco estaba en “hacer las cosas con eficacia”, manteniendo una conexión entre gestores superiores y supervisores. Desde una perspectiva media-alta/al lado de/inferior a la contratación de líderes intermedios en escuelas superiores de cambio, se llevaron a cabo preguntas como “¿qué es lo de en medio?”, “¿quién está en medio?”, y “¿qué se siente estar en medio?” Los participantes describieron numerosas sensaciones sobre lo que significa estar en medio. Una de ellas es que el líder ejerce responsabilidades de gerencia tanto para académicos como en el personal en general, inmersos en estructuras jerárquicas; lideran equipos de trabajo, toman decisiones colegiadas y responden a cuestiones de autoridad en forma de liderazgo organizativo.

Se describen a ellos mismos como estar demasiado “en medio”, gestionando recursos y cuestiones académicas donde en ocasiones se encuentran atrapados entre competir imperativos, dinámicas y estructuras institucionales. También representan a sus clientes en los distintos niveles jerárquicos y sienten la responsabilidad de lograr, por ejemplo, el bienestar de sus clientes cuando viven situaciones de cambio. Las estructuras organizacionales pueden ser vistas como influyentes en los procesos de toma de decisiones y sistemas de poder que son descritas por sus participantes como entidades colegiadas con pequeñas estructuras jerárquicas. Sin embargo, estas estructuras pueden presentar barreras para desarrollar un liderazgo intermedio.

El liderazgo y la dirección fueron reconocidos como diferentes habilidades y rasgos personales, aunque, ambos son vistos como complementarios uno del otro en la administración (y dirección) del cambio. Esto no fue visto como si una persona fuera una u otra, sino más bien como aquella que tiene fuertes características de liderazgo y que, por la naturaleza del trabajo, tiene una perspectiva de gerencia también. Los hallazgos destacaron la comprensión de los profesores sobre los procesos de negociación y las relaciones que desarrollan entre el líder y el grupo en una situación de cambio.

Los participantes acordaron que el desarrollo de la dirección y la formación para el liderazgo intermedio, no es consistente a través del sector y de hecho, es deficiente en algunos cuadrantes. Muchos de los participantes del estudio “cayeron” en posiciones de liderazgo, debido a que presentaban una carencia en formación. También hubo un acuerdo en cómo los servicios de las direcciones académicas desde posiciones intermedias iban hacia delante y hacia atrás entre puestos “permanentes” y de “contrato fijo”, atendiendo a la necesidad de quién lideraba y porqué lideraba. Fomentar líderes de

una manera inesperada fue destacado como una actividad importante para las organizaciones educativas.

Cada líder intermedio contribuyó con sus pensamientos sobre estar en medio y ser responsable de dirigir su unidad de organización. Además proporcionaron ejemplos de relaciones complejas entre el líder intermedio y su grupo de clientes (personal o colegas). Sus observaciones apoyaron la noción de que un liderazgo intermedio, posee un profundo entendimiento de las redes dentro de una organización profesional, y que actúan como colegas o compañeros durante los tiempos de cambio (Huy y Mintzberg, 2003). Estos “intermedios” contribuyen a una posición local del líder estando desde dentro o fuera de su grupo de clientes. La respuesta general del personal es mejor sobre los líderes que están dentro, ya que establecen una base de valores en común. Algunas de las necesidades externas son usadas para altos niveles de comunicación y estrategias de negociación con la finalidad de ser aceptados y avanzar en los procesos de cambio.

Algunas sugerencias sobre el liderazgo pueden ser mejores (y probablemente únicas), adquiridas en las experiencias de la vida real como docentes, a través del éxito y el fracaso, como un repertorio de desarrollo personal o habilidades eficaces de liderazgo (Caldwell, 2003).

Las organizaciones como los agentes individuales, tienen diferentes potencialidades para el éxito y los cambios exitosos requieren un alineamiento de la arquitectura interna de la organización, acciones individuales, metas colectivas para conseguir resultados óptimos. El liderazgo de cambio es una forma de acciones posibles donde los líderes exponen comportamientos de transformación de liderazgo que dirigen a la gente hacia el esfuerzo constructivo para conseguir el éxito. Deben ser flexibles y aprovechar al máximo las oportunidades que surgen en el trabajo y con las personas que están trabajando. Liderar exitosamente los cambios no es una cuestión sencilla debido al estilo de líder o personalidad; es la filosofía de un líder que genera y moviliza a las personas de una organización para alcanzar el cambio.

Las contribuciones de las observaciones personales de los participantes, y las historias de vida, se mezclan con el sentido común personal y los significados locales que han derivado en una ontología única y una comprensión más profunda sobre los factores que contribuyen a estar en “una posición intermedia”. Algunas de estas perspectivas han sido usadas por las propias organizaciones como aspectos de formación para el desarrollo de liderazgo en futuras organizaciones de cambio; de forma particular esos aspectos conciernen una comunicación y participación adaptada a las necesidades y a la dirección eficaz del personal.

## **5. Futuros estudios**

A pesar de que los líderes intermedios no eran grupos homogéneos, tenían muchas similitudes. Cada uno centralizó a los hombres y mujeres empleados en los ajustes de su organización, y su mayor preocupación era con la gente y los procesos de interacción humana.

Para los líderes intermedios de cambio, la presente examinación sobre la relación de trabajo entre líderes intermedios de cambio y los grupos de personal, puede demostrar ser una rica área para futuros estudios.

Estas relaciones toman formas variadas, incluyendo a miembros del personal que han crecido a través de niveles (desde abajo hasta donde están) para tomar el cargo de

liderazgo, o simplemente para compartir una comprensión basada en materias y experiencias profesionales ligadas. Futuras investigaciones sobre estas relaciones pueden proporcionar perspectivas que permitan a los líderes desarrollar una mayor comprensión de cómo ocurren los cambios. Esto puede manifestarse como un puente del vacío creado entre “el agente de cambio externo”, el cual, puede tener poca conexión con el grupo de personal y eso puede generar desconfianza, y “el agente de cambio interno” con el que el grupo de personal puede sentir una obligación de compartir unos principios éticos, así como de aceptar y generar credibilidad en dicho grupo (Bennis, 1997). Conectando eficazmente la división entre las identidades internas y externas sobre los múltiples grupos de personal, el líder orientado al cambio podría dirigir desde un posición de resistencia entre los grupos de personal y conseguir la aceptación de los miembros de una organización de cambio.

## Referencias

- Ahn, M., Adamson, J.S.A. y Dornbusch, D. (2004). From leaders to leadership: managing change. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 10(4), 112-123.
- Alvesson, M. y Sveningsson, S. (2003). Managers doing leadership: the extra-ordinarization of the mundane. *Human Relations*, 56(12), 1435-1459.
- Bassey, M. (2007). Case study research. En M. Coleman y A.R.J. Briggs (Eds.), *Research Methods in Educational Leadership and Management* (pp.108-121). Londres: Paul Chapman.
- Bennett, N. (2003). Structure, culture and power in organisations En N. Bennett, M. Crawford, M. y M. Cartwright (Eds.), *Effective Educational Leadership* (pp.44-61). Londres: Paul Chapman.
- Bennis, W.G. (1997). Change agents. En W.G. Bennis, *Managing People is Like Herding Cats* (pp.165-170). Provo, UT: Executive Excellence Publishing.
- Bennis, W.G. (2005). Seven stages of leadership. *Leadership Excellence*, 22(2), 3-4.
- Bennis, W.G. (2009). *On Becoming a Leader*. Philadelphia, PA: Perseus Books Group.
- Bennis, W.G. y Nanus, B. (2005). Management vs. leadership. En Jossey-Bass Inc. (Ed.), *Management Skills: A Jossey-Bass Reader* (pp. 41-52). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bensimon, E.M., Neumann, A. y Birnbaum, R. (1991). Higher education and leadership theory. En M.W. Peterson, E.E. Chaffee y T.H. White (Eds.), *Organization and Governance in Higher Education: An ASHE Reader* (pp.389-398). Boston, MA: Ginn.
- Birnbaum, R. (2000). The life cycle of academic management fads. *Journal of Higher Education*, 71(1), 1-16.
- Bolden, R., Gosling, J., Marturano, A. y Dennison, P. (2003). *A Review of Leadership Theory and Competency Frameworks*. Exeter: University of Exeter.
- Briggs, A. (2004). Middle managers in further education colleges: the ‘new professionals’. *Journal of Educational Administration*, 42(5) 586-600.
- Brinkerhoff, R.O. y Dressler, D.E. (2003, mayo). Using the success case impact evaluation method to enhance training value and impact. Comunicación presentada en el congreso *The Learning Alliance*. San Diego, CA.
- Bruhn, J.G. (2004). Leaders who create change and those who manage it: how leaders limit success. *The Health Care Manager*, 23(2), 132-40.
- Brundrett, M. (1998). What lies behind collegiality, legitimation or control? *Educational Management & Administration*, 26(3) 305-16.

- Brunetto, Y. y Farr-Wharton, R. (2004). Does the talk affect your decision to walk: a comparative pilot study examining the effect of communication practices on employee commitment post-managerialism. *Management Decision*, 42(3/4), 579-600.
- Bush, T. y Middlewood, D. (2005). *Leading and Managing People in Education*. Londres: Chapman.
- Caldwell, R. (2003). Change leaders and change managers: different or complementary? *Leadership & Organization Development Journal*, 24(5) 285-293.
- Carr, A.N. y Hancock, P. (2006). Space and time in organizational change management. *Journal of Organizational Change Management*, 19(5), 545-557.
- Carroll, B. y Lester, L. (2008). Defaulting to management: leadership defined by what it is not. *Organization*, 15(1), 75-96.
- Clegg, S. y McAuley, J. (2005). Conceptualising middle management in higher education: a multifaceted discourse. *Journal of Higher Education Policy & Management*, 27(1), 19-34.
- Cohen, M.D. y March, J.G. (1991). Leadership in organized anarchy. En M.W. Peterson, E.E. Chaffee y T.H. White (Eds), *Organization and Governance in Higher Education: An ASHE Reader* (pp. 399-420). Boston, MA: Ginn.
- Curzon-Hobson, A. (2004). The marginalization of higher learning: an interpretation of current tertiary reform policy in New Zealand. *Teaching in Higher Education*, 9(2), 210-224.
- Czarniawska-Joerges, B. (2004). *Narratives in Social Science Research*. Londres: Sage.
- Czarniawska-Joerges, B. y Gagliardi, P. (2003). *Narratives We Organise by*. Amsterdam: John Benjamins.
- Danzig, A.B. (1997). Leadership stories: what novices learn by crafting the stories of experienced school administrators. *Journal of Educational Administration*, 35(2), 122-137.
- Densten, I. y Gray, H. (2001). Leadership development and reflection: what is the connection? *International Journal of Educational Management*, 15(3), 119-124.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2000). *Handbook of Qualitative Research*, 2nd ed., Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dimmock, C. (1999). The management of dilemmas in school restructuring: a case analysis. *School Leadership & Management*, 19(1), 97-113.
- Dixon, N. (1998). The responsibilities of members in an organization that is learning. *The Learning Organization*, 5(4), 161-167.
- French, R. (2001). Negative capability: managing the confusing uncertainties of change. *Journal of Organizational Change Management*, 14(5), 480-492.
- Fullan, M. (2000). Educational leadership for the twenty-first century: breaking the bonds of dependency. En Jossey-Bass Inc. (Ed.), *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership* (pp. 156-163). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16-20.
- Fullan, M. (2007). Understanding change. En Jossey-Bass Inc. (Ed.), *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership* (pp. 169-182). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M., Cuttress, C. y Kilcher, A. (2005). 8 forces for leaders of change. *Journal of Staff Development*, 26(4), 54-9.
- Fusarelli, L.D. (2002). Tightly coupled policy in loosely coupled systems: institutional capacity and organizational change. *Journal of Educational Administration*, 40(6), 561-575.
- Gabel, S. (2002). Leading from the middle: surviving the squeeze of apparently irreconcilable forces. *Leadership & Organization Development Journal*, 23(7), 361-371.

- Gardner, J.W. (2007). The nature of leadership. En Jossey-Bass Inc. (Ed.), *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership* (pp. 17-26). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gewirtz, S. (2002). *Learning to lead: headteachers and the new managerialism*. Londres: Routledge.
- Glatter, R. (1991). Developing educational leaders: an international perspective. En P. Ribbins, R. Glatter, T. Simkins y L. Watson (Eds.), *Developing Educational Leaders* (pp. 222-232). Harlow: Longman.
- Gleeson, D. y Knights, D. (2008). Reluctant leaders: an analysis of middle manager's perceptions of leadership in further education in England. *Leadership*, 4(1), 49-72.
- Gleeson, D. y Shain, F. (2003). Managing ambiguity in further education. En N. Bennett, M. Crawford y M. Cartwright (Eds.), *Effective Educational Leadership* (pp. 229-246). Londres: Chapman.
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, 78(2), 78-90.
- Gravells, J. (2006). The myth of change management: a reflection on personal change and its lessons for leadership development. *Human Resource Development International*, 9(2), 283-289.
- Grint, K. (2003). The arts of leadership. En N. Bennett, M. Crawford y M. Cartwright, *Effective Educational Leadership* (pp. 89-108). Londres: Chapman.
- Gronn, P. (1997). Leading for learning: organizational transformation and the formation of leaders. *Journal of Management Development*, 16(4), 274-83.
- Gronn, P. (2003a). Leadership: who needs it? *School Leadership & Management*, 23(3), 267-290.
- Gronn, P. (2003b). Leadership's place in a community of practice. En M. Brundrett, N. Burton, N. y R. Smith, *Leadership in Education* (pp.23-35). Londres: Sage.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1998). Competing paradigms in qualitative research. En N. Denzin, N. y Y. Lincoln, *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues* (pp. 195-220). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gunn, B. (1995). The paradigm shift in university management. *International Journal of Educational Management*, 9(1), 28-40.
- Gunter, H. (1995). Jurassic management: chaos and management development in educational institutions. *Journal of Educational Administration*, 33(4), 5-20.
- Gunter, H. y Ribbins, P. (2002). Leadership studies in education: towards a map of the field. *Educational Management & Administration*, 30(4), 387-416.
- Hancock, N. y Hellowell, D.E. (2003). Academic middle management in higher education: a game of hide and seek? *Journal of Higher Education Policy & Management*, 25(1), 5-12.
- Hannabuss, S. (2000). Telling tales at work: narrative insight into managers' actions. *Library Review*, 49(5), 218-229.
- Hannay, L.M. y Ross, J.A. (1999). Department heads as middle managers? Questioning the black box. *School Leadership & Management*, 19(3), 345-358.
- Heifetz, R.A. y Laurie, D.L. (2001). The work of leadership. *Harvard Business Review*, 79(11), 131-41.
- Hellowell, D. y Hancock, N. (2003). Between hierarchical control and collegiality: the academic middle manager in higher education. En N. Bennett, M. Crawford y M. Cartwright (Eds.), *Effective Educational Leadership* (pp.247-264). Londres: Chapman.
- Huy, Q.N. (2001). In praise of middle managers. *Harvard Business Review*, 79(8), 72-79.
- Huy, Q.N. y Mintzberg, H. (2003). The rhythm of change. *MIT Sloan Management Review*, 44(4), 79-84.

- Jaeger, D. y Pekruhl, U. (1998). Participative company management in Europe: the new role of middle management. *New Technology, Work and Employment*, 13(2), 94-103.
- Jones, D.R. y Holdaway, E.A. (1996). Post-secondary department heads: expectation for academic leadership and authority. *International Journal of Educational Management*, 10(3), 10-20.
- Joseph, E.E. y Winston, B.E. (2005). A correlation of servant leadership, leader trust, and organizational trust. *Leadership & Organization Development Journal*, 26(1), 6-22.
- Kanter, R.M. (1979). Power failure in management circuits. *Harvard Business Review*, 57(4), 65-75.
- Kanter, R.M. (1982). The middle manager as innovator. *Harvard Business Review*, 60(4), 95-105.
- Kanter, R.M. (2005). The new managerial work. En J-B Publishers (Ed.), *Management Skills: A Jossey-Bass Reader* (pp.91-112). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kanter, R.M., Stein, B.A. y Jick, T.D. (2005). How change really comes about. En J-B Publishers (Ed.), *Management Skills: A Jossey-Bass Reader* (pp.179-314.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kaplan, R.S. y Norton, D.P. (2005). Organization capital II: leadership, alignment, and teamwork. En Harvard Business School Press (Ed.), *Managing Change to Reduce Resistance* (pp. 73-88). Boston, MA: Harvard Business School Press.
- King, A.W., Fowler, S.W. y Zeithaml, C.P. (2001). Managing organizational competencies for competitive advantage: the middle management edge. *Academy of Management Executive*, 15(2), 95-106.
- Kogler-Hill, S.E. (1997). Team leadership theory. En P.G. Northouse (Ed.), *Leadership: Theory and Practice* (pp. 159-183). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kotter, J.P. (2007). Leading change: why transformation effort fail. *Harvard Business Review*, 85(1), 96-103.
- Kouzes, J.M. y Posner, B.Z. (2007). The five practices of exemplary leadership. En Jossey-Bass Inc. (Ed.), *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership* (pp. 63-74). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lapp, C.A. y Carr, A.N. (2006). To have to halve to have: 'Being' in the middle in changing time's space. *Journal of Organizational Change Management*, 19(5), 655-687.
- McKenna, P.J. y Maister, D.H. (2002). *First Among Equals: How to Manage a Group of Professionals*. Nueva York: The Free Press.
- Marshall, S. (2008). *Leading change at the middle: stories of higher education middle leaders 'success'*. Tesis Doctoral. Unitec Institute of Technology, Auckland (New Zealand).
- Meek, V.L. (1988). Organizational culture: origins and weaknesses. *Organization Studies*, 9(4), 453-73.
- Miller, N. (2002). Insider change leadership in schools. *Journal of Leadership in Education*, 5(4), 343-60.
- Naylor, P., Gkolia, C. y Brundrett, M. (2006). Leading from the middle: an initial study of impact. *Management in Education*, 20(1), 11-6.
- Ogawa, R.T. y Scribner, S.P. (2002). Leadership: spanning the technical and institutional dimensions of organizations. *Journal of Educational Administration*, 40(6), 576-88.
- Owens, R.G. (2004), *Organizational Behavior in Education: Adaptive Leadership and School Reform*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Ramsden, P. (1998). *Learning to Lead in Higher Education*. Nueva York: Routledge.

- Rost, J.C. y Barker, R.C. (2000). Leadership education in colleges: toward a 21st century paradigm. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 7(1), 3-12.
- Ruth, D. (2006). Identity, institutions and systemic change: the case of higher education in South Africa. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(4), 487-510.
- Ryan, G. y Bernard, H. (2000). Data management and analysis methods. En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (pp.769-802). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sayles, L.R. (1993). Doing things right: a new imperative for middle managers. *Organizational Dynamics*, 21(4), 5-14.
- Schein, E.H. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schein, E.H. (2006). Leadership competencies: a provocative new look. En F. Hesselbein y M. Goldsmith (Eds.), *The Leader of the Future 2: Visions, Strategies, and Practices for the New Era* (pp. 255-264). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Senge, P. (1999). The leadership of profound change: towards an ecology of leadership. En P. Senge, A. Kleiner, C. Roberts, R. Ross, G. Roth y G. Smith, *The Dance of Change: The Challenges of Sustaining Momentum in Learning Organizations* (pp. 10-21). Londres: Nicholas Brealey.
- Thomas, R. y Linstead, A. (2002). Losing the plot?: Middle managers and identity. *Organization*, 9(1), 71-93.
- Wallace, M. (2003). Managing the unmanageable: coping with complex educational change. *Educational Management & Administration*, 31(1), 9-29.
- Weick, K.E., Sutcliffe, K.M. y Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409-421.
- Wetherell, M. (2003). Discourse analysis. En C. Davidson y M. Tolich (Eds.), *Social Science Research in New Zealand* (pp.285-295). Auckland: Pearson Education.
- Witziers, B., Slegers, P. e Imants, J. (1999). Departments as teams: functioning, variations and alternatives. *School Leadership & Management*, 19(3), 293-304.
- Yukl, G. (1999). An evaluative essay on current conceptions of effective leadership. *European Journal of Work & Organizational Psychology*, 8(1), 33-48.
- Yukl, G.A. (2004). Interactions in organizational change: using influence tactics to initiate change. En J.J. Boonstra (Ed.), *Dynamics of Organizational Change and Learning* (pp. 301-316). Hoboken, NJ: Wiley & Sons Inc.
- Zaleznik, A. (2004). Managers and leaders: are they different? *Harvard Business Review*, 82(1), 74-81.

## Reteniendo el talento de liderazgo en las escuelas

### Retaining leadership talent in schools

Christopher Rhodes\*

Mark Brundrett\*\*

University of Birmingham

En este artículo nos centramos en la retención del talento de liderazgo como un componente de las soluciones locales para la sucesión del liderazgo y la gestión del talento en un contexto inglés y a partir de ahí, extraer conclusiones aplicables a diferentes contextos internacionales para aquellos que tratan de asegurar un suministro de líderes escolares de alta calidad. El artículo explora las percepciones de 70 directores, 191 líderes de nivel medio y 168 docentes provenientes de 70 escuelas primarias y secundarias en diferentes contextos en las Midlands y el noroeste de Inglaterra, mediante grupos focales y un cuestionario. Se pidió a los encuestados que informaran sobre los enfoques actuales de retención del talento de liderazgo en sus escuelas y la forma en que perciben si su administración local podría involucrarse más en la retención del talento de liderazgo. El artículo incluye también una entrevista en profundidad con un alto cargo responsable del desarrollo y retención del liderazgo de una gran administración ubicada en la región central de Inglaterra. Se sugiere que los propósitos nacionales y locales para aumentar las reservas de talento de liderazgo y retener a los líderes de alta calidad para el presente y para el futuro, deben tener en cuenta la inclusión y el flujo de individuos capaces de progresar a puestos clave de liderazgo que son difíciles de reemplazar, y que una estrategia enfocada a la creación de talento ligada a una visión del desarrollo, la mejora y el rendimiento de la escuela, puede representar una forma ideal de ir hacia adelante.

**Descriptor:** Liderazgo, Talento, Percepciones, Mejora de la escuela.

In this article we focus on leadership talent retention as a component of local solutions to leadership succession and talent management in an English context and then draw conclusions relevant to those seeking to ensure a supply of high-quality school leaders in a variety of international settings. Utilising focus groups and a questionnaire survey, the article explores the perceptions of 70 heads, 191 middle leaders and 168 classroom teachers drawn from 70 contextually different primary and secondary schools in the Midlands and north west of England. Respondents were asked to report on current approaches to retaining leadership talent in their schools and how they perceived that their local authority could become more helpfully involved in leadership talent retention. The article also includes an extended interview with a senior officer in charge of leadership development and retention from a large local authority located in the Midlands of England. It is suggested that national and local desires to grow leadership talent pools and retain high-quality leaders for now and for the future should take into account the inclusion and flow of individuals capable of progressing to key leadership positions that are difficult to replace and that a strategic approach to talent pool creation linked with a strategic view of the development, improvement and performance of the school could represent an ideal way forward.

**Keywords:** Leadership, Talent, Perceptions, School improvement.

---

\*Contacto: [c.p.rhodes@bham.ac.uk](mailto:c.p.rhodes@bham.ac.uk)

\*\*Contacto: [m.brundrett@ljmu.ac.uk](mailto:m.brundrett@ljmu.ac.uk)

*Este artículo ha sido publicado originariamente en inglés por la revista International Studies in Educational Administration en el año 2012, volumen 40, número 1. Traducido por Paloma Páez de la Cadena.*

## Introducción

La persistente escasez de líderes de nivel medio y alto en las escuelas del Reino Unido y otros países ha dado lugar a la preocupación sobre la existencia de una crisis en la contratación y retención de líderes con talento (Cranston 2007; Howson, 2008; Rhodes y Brundrett, 2006, 2009). En el Reino Unido y en otros lugares de Europa, Estados Unidos, Canadá y Australia, la escasez se ha asociado con el aumento del número de directivos y otros líderes escolares próximos al retiro (NCSL, 2007; Rhodes y Brundrett, 2006, 2008, 2009) y también con una percepción negativa sobre el papel de líder y en particular del papel de director (Draper y McMichael, 2003; NCSL, 2006a,b). En este artículo nos centramos en la retención del talento de liderazgo como un componente de las soluciones locales para la sucesión del liderazgo y la gestión del talento. Tras una revisión de la literatura pertinente sobre la retención del talento de liderazgo, exploramos los enfoques para dicha retención que prevalecen en la actualidad en las escuelas inglesas y si en éstas se percibe que su administración local (AL) debería involucrarse más en la retención del talento de liderazgo. También exploramos cómo un líder administrativo de una gran administración local ubicada en la región central de Inglaterra percibe el papel de la AL como facilitadores en el reclutamiento y la retención de talento de liderazgo en su trabajo con las escuelas. El estudio presenta las percepciones de 70 directores, 191 líderes de nivel medio y 168 docentes con respecto a estos temas en 70 escuelas de diferentes contextos. Las diferencias contextuales se refieren principalmente al tamaño de la escuela, el sector, el rendimiento y la ubicación geográfica, con el fin de asegurar una percepción suficientemente amplia en relación con la retención del talento de liderazgo. El artículo identifica los enfoques y las dificultades de potencial interés para muchos líderes escolares titulares y para los organismos asociados a nivel nacional e internacional, responsables de asegurar un suministro continuo de talento de liderazgo en sus organizaciones.

## 1. La retención del talento de liderazgo y la gestión de la sucesión

En Inglaterra, se han propuesto una serie de posibles soluciones para contrarrestar la escasez de este tipo de liderazgo. Éstas incluyen probar programas “acelerados” que reduzcan el tiempo necesario para que los aspirantes logren el acceso a la dirección, y revisiones de Cualificación Profesional Nacional para la Dirección (NPQH) para permitir una mayor focalización en el desarrollo personal necesario que conduzca a la citada confirmación de preparación para el liderazgo (Rhodes, Brundrett y Nevill, 2009). Además, el Departamento de Niños, Escuelas y Familias (DCSF) y el Instituto Nacional para el Liderazgo Escolar (NCSL) (que de forma un tanto confusa también ha funcionado bajo el nombre de Instituto Nacional de Liderazgo Escolar y de Servicios de Niños o NCLSCS) introdujo un programa nacional de planificación de la sucesión, con una fase piloto en 2006-07 y una extensión a todas las administraciones locales en 2007 (Bush, Allen, Glover, Middlewood, Parker y Smith, 2009). Un componente central de este programa incluye fomentar en las administraciones locales y en los líderes escolares

que les corresponden, el trabajo conjunto para buscar soluciones locales dirigidas a aumentar el talento de liderazgo disponible y conseguir más solicitudes de candidatos de buena calidad (NCSL, 2006b).

El NCLSCS ha identificado siete acciones locales que se requieren para asegurar una planificación eficaz de la sucesión. Éstas consisten en retener, atraer e identificar líderes con talento, reclutar e inducir a los líderes, desarrollar a los líderes, acelerar la progresión en la carrera de aquellas personas con un buen potencial de liderazgo y otras acciones de gestión y apoyo a la carrera de los líderes. Si se especifican estas acciones como "planificación de la sucesión", parece que hay cierta superposición con el uso del término "gestión del talento", lo que implica unos esfuerzos similares para gestionar eficazmente el talento de los empleados (Lewis y Heekman, 2006). El NCLSCS informa de su compromiso continuo con las AL clave para que éstas puedan identificar y desarrollar nuevos directores para las escuelas en su área, como parte de la campaña en curso para encontrar, desarrollar y retener a los líderes escolares de alta calidad (NCLSCS, 2009a). Como resultado del programa (NCLSCS, 2009b) se reivindica una mayor conciencia de planificación de la sucesión en las escuelas y las administraciones locales. En el sitio web de la universidad se destacan ejemplos de algunas colaboraciones, como el estudio de casos de cinco ALs que trabajan juntas en el noreste de Inglaterra para ayudar a mantener a los graduados NPQH en la dirección, o un informe positivo sobre las medidas adoptadas para consolidar aún más las relaciones con los directores en activo en este esfuerzo (NCLSCS, 2010a). Si bien los detalles y la urgencia de la planificación y la gestión de la sucesión y la retención del talento de liderazgo varían a nivel internacional, la importancia de estas funciones tendrá resonancia en todas las escuelas. La comprensión de cómo se efectúa la retención de talento de liderazgo representa un paso importante en el establecimiento de este principio, actualmente poco desarrollado, de la planificación de la sucesión de la escuela y la gestión del talento.

La planificación de la sucesión es un enfoque bien documentado para establecer y conservar el suministro de líderes de alta calidad para el futuro, del que se sabe que es frecuente en muchas organizaciones comerciales (Byham, Smith y Paese 2003; Hirsch, 2000; McCall, 1998; Rothwell 2005; Wolfe, 1996). Implica el crecimiento de la reserva de talento de liderazgo disponible utilizando mecanismos para identificar el talento de liderazgo, el desarrollo de los futuros líderes, el plan para la sucesión y la retención de líderes con talento. Berger y Berger (2004) informan sobre las medidas adoptadas por las empresas para ayudar a retener el talento de liderazgo que en general adoptan la forma de "recompensa" en términos de incentivos económicos, incentivos organizacionales que proporcionen al personal más oportunidades de ejercer sus habilidades de liderazgo e incentivos psicológicos a través de los cuales el empresario pueda aumentar la satisfacción personal en el trabajo. El aumento de la satisfacción laboral y el mantenimiento de la motivación de los empleados aparecen como temas recurrentes en gran parte de la bibliografía relacionada con la retención del personal, tanto en organizaciones comerciales como educativas (Herzberg, Mausner y Snyderman, 1959; Mobley, Griffeth, Hand y Meglino 1997; Morrell, Loan-Clarke y Wilkinson, 2001; Muller, Alliaat y Benninghoff, 2009; NCLSCS, 2010b). En el contexto educativo, Davies y Davies (2010) sostienen que las personas con talento necesitan sentirse valoradas y afiliadas, en el sentido de que sus propios intereses estén alineados con los de la organización, y que esto puede ayudar a su retención.

A pesar de la compleja gama de factores personales que pueden influir en la posibilidad de la permanencia o salida de un individuo de una escuela en particular, está claro que

las escuelas en algunos contextos se verán más afectadas por el desafío del reclutamiento y la retención que otras. Por ejemplo, las decisiones individuales para buscar empleo fuera de una escuela en particular o permanecer en ella, puede estar influidas por factores tales como las circunstancias difíciles (Ainscow y West, 2006; Chapman, 2004), la ubicación en una zona socioeconómicamente desfavorecida (Muijs, Harris, Chapman, Stoll y Russ, 2004) o poseer una reputación de buena escuela que es capaz de potenciar el desarrollo del personal (Creasy, Smith, West-Burnham y Barnes, 2004). Las escuelas que ofrecen oportunidades a los profesores para desarrollar habilidades de liderazgo han constatado que disminuye la rotación de personal y que se obtiene un aumento del grupo de líderes potenciales cuando queda vacante un puesto de liderazgo (NCSL, 2006a). Existen factores relacionados con problemas de reclutamiento y retención para la dirección y otros puestos de alto nivel, como el clima socioeconómico, el tamaño y la reputación de la AL, el salario disponible, los fracasos frecuentes en el liderazgo y el tipo y tamaño de la escuela (NCSL, 2006c).

Independientemente de lo que constituye el talento de liderazgo en un contexto determinado o cómo se identifica, la planificación local de la sucesión y la gestión del talento requieren directores titulares que adopten una actitud más proactiva hacia la identificación, desarrollo, sucesión y retención del talento de liderazgo entre el personal existente, así como el intento para reclutar y retener a los líderes con talento procedentes de fuentes externas (Brundrett, Rhodes y Gkolia, 2006; NCSL, 2006a,b, 2007; Rhodes, Brundrett y Nevill, 2006; Rhodes, Brundrett y Nevill, 2008; Rhodes y Brundrett, 2009). Iniciativas como el Programa Nacional Inglés de Planificación de la Sucesión, además, exigen la colaboración entre directores y entre los directores y sus ALs en la búsqueda de la meta común de mejorar el reclutamiento y la retención de los líderes de alta calidad en las escuelas. A pesar de que las ALs y las escuelas tienen una historia de colaboración en el ámbito local, la centralización progresiva ha servido para limitar esta relación y como consecuencia, la capacidad limitada de las ALs y la posible competencia entre las escuelas, puede hacer que sea más difícil para aquéllas gestionar directamente la carrera del personal con talento o alcanzar un papel central en el “corretaje” de talentos. Aunque este tipo de asociación puede considerarse beneficiosa para la planificación local de la sucesión los directores, de forma individual, pueden estar preocupados por la pérdida de poder, las amenazas a la territorialidad y en dónde residiría el centro de control. Moore y Kelly (2009) ponen de relieve las diferencias de poder entre las escuelas y entre los individuos como potencialmente problemáticas en la formación de la asociación, y plantean la cuestión de qué autoridad debe ser dominante en una determinada situación. Un peligro que podría surgir es la intensificación de la competencia por el talento en lugar de la colaboración productiva entre escuelas y entre éstas y sus ALs.

## **2. Diseño de la investigación**

### **2.1. Contexto**

Los datos se recogieron utilizando un diseño que consiste en una fase de grupos focales, una fase posterior de cuestionario y también una entrevista en profundidad con un funcionario de alto rango responsable del desarrollo y la retención del liderazgo en una gran administración situada en la región central de Inglaterra.

A partir de esta autoridad se extrajeron muchos de los participantes en los grupos focales y se eligieron las escuelas de la muestra para el cuestionario. Con el fin de acceder a un contexto variado de circunstancias de retención del liderazgo de talento y de percepción de la participación de las AL, el estudio se basó en una muestra de escuelas primarias y secundarias contextualmente diferentes. Las escuelas pertenecientes a la muestra reflejan diferencias en el rendimiento, tamaño, denominación religiosa, localización geográfica, entorno inmediato, reputación local, vínculos comunitarios y en las características de ubicación y de los edificios que la conforman. Todas son escuelas mantenidas por la administración educativa local. Hasta 52 escuelas primarias y 38 escuelas secundarias ubicadas en la región central y noroeste de Inglaterra, expresaron su interés en participar en el estudio.

### **2.2. Fase de Grupos Focales**

Esta fase nos muestra la percepción de 18 directores, 18 líderes de nivel medio y 18 profesores procedentes de 18 escuelas de diferentes contextos, de primaria (n=11) y de secundaria (n=7) en las *Midlands*. Todas las escuelas forman parte de una muestra mayor de 90 escuelas participantes. La constitución y la realización de grupos focales estuvieron informadas por la guía de trabajo de campo (2000). Como líderes de nivel medio se identificaron individuos que realizaban funciones de liderazgo formal en sus escuelas. Los profesores se eligieron entre individuos que no tenían asignado ningún rol de liderazgo. Los directores contribuyeron a la selección de los líderes de nivel medio y los docentes que se incluyeron en la fase de grupos focales. En la selección se tuvo en cuenta que fueran individuos propensos a buscar la progresión hacia el liderazgo en el futuro y por lo tanto más inclinados a comprometerse con las cuestiones objeto del estudio. Se hicieron dos grupos focales para los directores, dos para los líderes de nivel medio y dos para los profesores, en los que cada participante eligió a cuál de los dos grupos correspondientes deseaba asistir. Todos los entrevistados respondieron a la misma pregunta: ¿Qué puede hacer la escuela para retener el talento de liderazgo?

Los grupos de discusión se prolongaron entre 50 y 70 minutos, y los resultados sirvieron para informar y complementar la fase posterior de cuestionario. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas antes del análisis mediante matrices. Se buscaron similitudes, diferencias y temas emergentes con respecto al director, al líder de nivel medio y a las percepciones de los docentes.

### **2.3. Fase de Cuestionario**

A las escuelas participantes se les ofreció un paquete que contenía un cuestionario para el director y dos cuestionarios más, para un máximo de cinco líderes de nivel medio y cinco profesores. El número de devoluciones dependía del tamaño de la escuela y del personal participante. Se les entregaron sobres con franqueo pagado y teléfono de contacto para alentar la devolución dentro de una fecha límite. Se alcanzó una rentabilidad de 70 de las 90 escuelas participantes, lo que representa una tasa de retorno del 63 por ciento. Un total de 429 cuestionarios, de los cuales 70 correspondían a directores, 191 a líderes de nivel medio y 168 a docentes, proporcionando una muestra de datos potencialmente diversa. El perfil de las escuelas secundarias participantes fue de doce escuelas grandes eficaces, seis escuelas grandes en proceso de mejora, ocho escuelas pequeñas eficaces, y cuatro escuelas pequeñas en proceso de mejora. El perfil de las escuelas primarias participantes fue de 17 escuelas grandes eficaces, cinco grandes en proceso de mejora, once pequeñas eficaces y siete escuelas pequeñas en proceso de mejora.

Los cuestionarios incluían detalles sobre el sector de empleo, género, etnia, cargo, años de servicio en el cargo en su actual escuela y años de servicio en un cargo en otras escuelas. Asimismo se solicitaron declaraciones textuales a las preguntas siguientes:

- ¿Qué métodos se utilizan para fomentar la retención de talento de liderazgo en su escuela?
- ¿Cómo podría la administración local involucrarse más en la retención del talento de liderazgo dentro de su escuela?

El análisis de datos textuales del cuestionario se basó en Miles y Huberman (1994), y los elementos individuales de las declaraciones obtenidas se atribuyeron cuidadosamente a categorías emergentes utilizando matrices (ver tablas 1 y 2) con el fin de captar el significado que se pretendía. Se identificaron categorías emergentes para directores, líderes de nivel medio y docentes.

#### ***2.4. Entrevista con un Funcionario Superior de la Administración Local***

El alto funcionario entrevistado es el responsable de un equipo de ocho personas implicadas en el desarrollo del personal. Su trabajo se relaciona específicamente con el reclutamiento, desarrollo y retención del talento de liderazgo dentro de la AL. La entrevista duró una hora y 15 minutos y sondeó las cuestiones relativas a la contratación y retención de talento de liderazgo. La entrevista trató de explorar también la forma en la que trabaja actualmente dicha AL, y cómo se podría trabajar con las escuelas y sus directores de forma que permitiera el crecimiento de las reservas de talento de liderazgo local disponibles.

### **3. Resultados**

#### ***3.1. Resultados de los Grupos Focales***

En el análisis de las transcripciones de los grupos focales, se tuvo cuidado en asegurar que las percepciones eran representativas del grupo y no sólo de los individuos dominantes. Las percepciones se ilustran con citas representativas en torno a la pregunta, ¿qué puede hacer la escuela para retener el talento de liderazgo?

Los directores se mostraron unánimes al declarar que el talento de liderazgo es difícil de retener y que lo esperable son los cambios abruptos. Grupos de directores comentaron que el talento de liderazgo no puede ser retenido contra su voluntad y que es un error tratar de impedir el progreso de un individuo, ya que esto crearía mala sensación entre el resto del personal. Por ejemplo, el director de una escuela primaria que experimentaba una alta rotación, comentó:

*Los jóvenes líderes brillantes son especialmente propensos a abandonar para seguir su propio proyecto.*

Los grupos de líderes de nivel medio y los docentes dieron ideas sobre la carrera y las presiones familiares que sentían para dejar sus puestos actuales y cómo esto podría afectar al desarrollo de su liderazgo. Por ejemplo, un profesor de secundaria dijo:

*Es difícil dejar una buena escuela, pero estar demasiado tiempo sería arriesgado para mi progresión posterior en la carrera y existe el peligro de estancamiento.*

Algunos maestros de primaria pensaban que los compromisos familiares les influían fuertemente en su retención y desarrollo de liderazgo. Al ofrecer la percepción de lo que

la escuela podría hacer para retener el talento de liderazgo, los directores tanto de primaria como de secundaria sugirieron que lo mejor que se podía hacer era crear un ambiente de trabajo agradable, valorar al personal y estar abierto a otras posibilidades. Los directores comentaron la importancia de la existencia de un buen campo de entrenamiento para el desarrollo del talento para el liderazgo y el apoyo al personal para proporcionar una salida digna. Un jefe de secundaria sugirió que:

*Ver que el personal ha ascendido a puestos de liderazgo en otras escuelas ayuda a persuadir al personal restante para quedarse un poco más.*

Los grupos de líderes de nivel medio y de docentes coincidieron en que un entorno de trabajo agradable, un equilibrio adecuado entre la vida y el trabajo, el apoyo (en particular del director) y ser valorados, constituyen un buen incentivo para permanecer en una escuela concreta. Un líder de nivel medio de una escuela primaria en circunstancias difíciles, dijo:

*La cultura de la escuela influye en la retención. Puedes pincharles para que quieran quedarse o puedes sentir que se queman y al final se marchan.*

Se constató que una cosa que la escuela puede hacer para ayudar a desarrollar y retener el talento de liderazgo es dirigir con cuidado el desarrollo profesional. Los líderes de nivel medio sugirieron que un mayor apoyo de los asesores de la AL o de un líder de alto nivel de la escuela podría aumentar su compromiso con el liderazgo y su intención de permanecer en ella. Varios líderes de nivel medio de secundaria sugirieron que lo que se necesitaba era un excelente desarrollo profesional temprano en vez del tibio desarrollo profesional continuo durante la carrera. De esta manera el talento de liderazgo podría mantenerse, desde un liderazgo de nivel medio hacia un liderazgo de alto nivel.

En general los entrevistados hicieron hincapié en los grupos focales en los “estudios de Desarrollo Profesional Continuo” (CPD), el “ambiente de trabajo”, “sentirse valorado” y “el apoyo del personal de alto nivel” como las acciones que sus escuelas podrían llevar a cabo con el fin de retener mejor el talento de liderazgo. Estas percepciones contribuyeron al diseño de la encuesta posterior.

### **3.2. Resultados del Cuestionario**

Los cuestionarios proporcionaron datos acerca de los 429 encuestados. En términos de sector, sexo y años de servicio de la muestra representaba ampliamente a la población en general, proporcionando potencialmente una buena perspectiva sobre los temas relacionados con el estudio. Sin embargo, la muestra contenía 66 directores blancos, uno negro y tres directores asiáticos; Entre los líderes de nivel medio había 182 blancos, cuatro negros, cuatro asiáticos y uno correspondiente a “otros”; y 152 blancos, un negro, 13 asiáticos y dos de “otros” docentes, lo que refleja una preponderancia de individuos blancos y por lo tanto la muestra era menos representativa de otros grupos étnicos.

#### *3.2.1. Cuestionario: ¿Qué métodos se utilizan para fomentar la retención de talento de liderazgo en su escuela?*

La tabla 1 muestra las categorías de “CPD”, “recompensa”, “ambiente de trabajo” y “creación de puestos” que surgen de la percepción de los directores, líderes de nivel medio y docentes sobre los métodos utilizados para fomentar el liderazgo de retención de talento dentro de sus escuelas. Estos temas muestran algunas similitudes fuertes con los temas de “CPD”, “ambiente de trabajo”, “sentirse valorado” y “el apoyo del personal de alto nivel” identificados en los grupos focales. Dichas categorías se analizarán a continuación.

Un pequeño número de directores (n=4) consideró que la necesidad de fomentar la retención de talento de liderazgo no significaba un problema en su escuela porque la mayoría del personal eran recién nombrado o porque ese estímulo era inútil o indeseable dado que muchas personas con talento para el liderazgo harían bien en dejar esa escuela para promocionar a otros lugares. Un director de una escuela de primaria escribió:

*La retención no es recomendable ya que al final los líderes hacen lo que es mejor para ellos mismos.*

Algunos líderes de nivel medio (n=16) y docentes (n=15) de ambos sectores no pudieron identificar ningún enfoque de retención del talento de liderazgo en sus escuelas y vieron que esto conducía a aumentar la salida del personal. Por ejemplo, un maestro de una escuela secundaria, escribió:

*Si no hay apoyo o promoción para los que tienen talento para el liderazgo se acaba por pasar a otra escuela.*

Haciéndose eco de los sentimientos expresados en los grupos focales de que el talento de liderazgo no debe ser retenido en contra de su voluntad, algunos líderes (n=7) se mostraron ansiosos por señalar la necesidad de "veracidad" que debe haber en casos en los que la retención podría ser alentada por el director, a pesar de que no dejaría ninguna posibilidad para la promoción posterior. Un pequeño número de profesores (n=4) consideró que la identificación de los empleados más jóvenes, con talento para el liderazgo, permitiría a un largo periodo de compromiso con la escuela y por lo tanto, ampliar la retención.

Tabla 1. Enfoques para la retención de talento de liderazgo percibido por los directores, líderes de nivel medio y docentes

| DIRECTORES (N=70)        | LÍDERES INTERMEDIOS (N=191) | DOCENTES (N=168)                |
|--------------------------|-----------------------------|---------------------------------|
| CPD (24)                 | Recompensas (39)            | Recompensas (47)                |
| Ambiente de trabajo (17) | CPD (38)                    | CPD (44)                        |
| Recompensas (14)         | Ambiente de trabajo (29)    | Ambiente de trabajo (39)        |
| Creación de puestos (9)  | Creación de puestos (28)    | No hay enfoques (15)            |
| No es un problema (4)    | No hay enfoques (16)        | Perfil de edad del personal (4) |
|                          | Veracidad (7)               |                                 |

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Los números entre paréntesis indican el número de declaraciones que contribuyen a este enfoque; no todos los participantes hicieron una declaración.

Los encuestados de los tres grupos sugieren un papel importante del "CPD" para alentar la retención de talento de liderazgo. Esto se expresa en términos de distribuir el liderazgo, ofrecer oportunidades de liderar nuevas iniciativas, trabajar en red, proporcionar asesoramiento, tutoría y acceso a cursos de liderazgo, como la NPQH y los programas de liderazgo NCLSCS. Las respuestas de los líderes de nivel medio y de los profesores se vincularon a menudo con el acceso al "CPD" como indicativo de la valoración o de la recompensa por parte del director u otros altos cargos. Un pequeño número de directores de la muestra puso de relieve los mecanismos de gestión de rendimiento vinculados al "CPD" como un medio para responder a las aspiraciones del personal de liderazgo y por lo tanto para fomentar la retención. Por el contrario, algunos docentes y líderes de nivel medio indicaron que se necesitaba una gran mejora en el asesoramiento profesional que acompaña las reuniones de gestión de rendimiento y resultados del "CPD" ya que esto mejoraría tanto el desarrollo del liderazgo como la retención. Por ejemplo, un líder de nivel medio de una escuela secundaria, escribió:

*La reunión de gestión del rendimiento con el director debe ser un lugar donde discutir mis necesidades individuales y cuestiones como el desarrollo de mi carrera.*

Los encuestados de los tres grupos sugieren un papel importante de la "recompensa" para fomentar la retención del talento de liderazgo sus escuelas. La categoría "recompensa" fue expresada por los directores (n=14) en términos de incentivos económicos y de organización que incluían la reducción de horas de contacto directo con los alumnos, la promoción interna y la apreciación personal.

Algunos directores (n=6) se refieren a los puestos de responsabilidad en enseñanza y aprendizaje (TLRs) como herramientas utilizadas para retener el talento de liderazgo. Los líderes de nivel medio (n=39) y los profesores (n=47) compartieron con los directores la importancia de la "recompensa" en la retención del talento de liderazgo y con frecuencia expresaron los mismos incentivos económicos y organizativos que los directores. En contraste con los directores, las declaraciones de algunos líderes de nivel medio y docentes vincularon el acceso al "CPD" como indicativo de una recompensa, y ligaron la apreciación personal y las muestras de agradecimiento a la categoría "sentirse valorado". A veces, solapadas con las respuestas enmarcadas como "ambiente de trabajo", algunas declaraciones de líderes intermedios y de profesores identificaron el que el director confiara en ellos con la sensación de que era posible la promoción interna como factor de "recompensa". En estos términos, los tres grupos de encuestados identificaron la promoción interna como un fuerte indicador de "recompensa". Por ejemplo, un profesor de una escuela secundaria, escribió:

*Sentirse valorado, la confianza y el apoyo son claves para la retención. Si hay una historia de promoción personal que demuestre talento de liderazgo, eso me anima y motiva a otros.*

Además de la utilización de los TLR para alentar la retención, algunos directores (n=9) y los líderes de nivel medio (n=28) se refieren específicamente a la "creación de puestos" acompañada por una rotación de roles como un medio útil que indica nuevas oportunidades y nuevas razones para permanecer en la escuela.

Como en la fase de grupos focales, los encuestados de los tres grupos sugieren un papel importante al "ambiente de trabajo" en el fomento de la retención del talento de liderazgo en sus escuelas. A menudo, al relacionar sus respuestas con la satisfacción laboral y la motivación, algunos directores se refieren al "ambiente de trabajo" para retener el talento de liderazgo como un factor que incluye la responsabilidad compartida, la innovación y las buenas relaciones personales. En las respuestas reflejadas en la fase de grupos focales, algunos directores sugirieron la importancia de un buen equilibrio entre trabajo y vida personal, el sentido del humor y la influencia positiva de una escuela exitosa. Algunos líderes de nivel medio compartieron estas ideas y también hicieron hincapié en la importancia de que los niños estuvieran dispuestos a aprender y la eficacia de la vinculación de los roles de liderazgo a los intereses individuales. Muchos docentes vieron el ambiente de trabajo ideal para la retención de talento de liderazgo como aquél en el que se pone el énfasis en un buen trabajo en equipo y el intercambio de conocimientos.

*3.2.2. Cuestionario: ¿Cómo podría la administración local involucrarse más en la retención de talento de liderazgo en su escuela?*

La tabla 2 muestra las percepciones de los directores, líderes de nivel medio y profesores en cuanto a cómo la administración local puede participar en la retención del talento de liderazgo en sus escuelas. Entre los directores encuestados, los líderes de nivel medio y los profesores, 44 contestaron "sin papel" a propósito de las ALs, lo que sugiere que no

lo consideran necesario y, en algunos casos “no es bienvenida”. Su principal preocupación era que los funcionarios de la AL estuvieran lo suficientemente familiarizados con cada contexto escolar y con las dinámicas eficaces en las acciones destinadas a la retención del talento para el liderazgo. Varios directores estaban preocupados por el hecho de que la AL en realidad estaban impidiendo la retención de talento de liderazgo en sus escuelas, promocionando a los que tienen talento mediante comisiones de servicios en otras escuelas, y con otra serie de iniciativas. Algunos directores observaron que la AL priorizaban la residencia en otro lugar. Por ejemplo, un jefe de una escuela secundaria, escribió:

*La administración local está demasiado preocupada con los objetivos y con el apoyo a las escuelas en dificultades. Sin recursos adicionales, el personal que tienen no es suficiente para apoyar el desarrollo del liderazgo y su retención en las escuelas.*

Otros encuestados se mostraron más optimistas sobre el posible papel de su AL. Los tres grupos percibieron como la función más importante de ésta, la provisión de "CPD" como un medio de desarrollo, de compromiso y de retención potencial de talento de liderazgo. Esta idea fue expresada en respuestas como asesoramiento, formación en asesoramiento y tutoría, trabajar en red, tener oportunidades para comisiones de servicio, oportunidades para la investigación, conferencias para aspirantes y líderes en ejercicio, trabajo directo con los líderes emergentes y provisión de cursos de estimulación del liderazgo. Sólo los líderes de nivel medio y los docentes identificaron el papel de las AL con la asistencia directa a la planificación de la carrera individual de los líderes establecidos y aspirantes.

Tabla 2. Percepción de los directores, líderes de nivel medio y profesores en cuanto a cómo la administración local podría involucrarse más en la retención de talento de liderazgo en sus escuelas

| DIRECTORES (N=70)        | LÍDERES INTERMEDIOS (N=191) | DOCENTES (N=168)         |
|--------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| CPD (26)                 | CPD (57)                    | CPD (48)                 |
| Sin Rol (16)             | Validación Personal (41)    | Validación Personal (37) |
| Validación Personal (13) | Intermediación (32)         | Recompensa (28)          |
| “Corretaje” (8)          | Sin Rol (17)                | EPD (12)                 |
|                          | Equidad (8)                 | Sin Rol (11)             |
|                          |                             | Equidad (7)              |

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Los números entre paréntesis indican el número de declaraciones que contribuyen a la percepción; no todos los participantes hicieron una declaración.

Se entiende “Validación personal” por parte de la AL, en términos de mostrar "respeto" a los líderes en ejercicio y ofrecer un reconocimiento por el trabajo que hacen en las escuelas. Algunos directores (n=13), líderes de nivel medio (n=41) y profesores (n=37) lo mencionaron vinculándolo a la mejora de la retención. Un pequeño número de líderes de nivel medio y de profesores sugirió que la AL podría tener un papel en la identificación de aquellos individuos con potencial de liderazgo, en primera instancia. Algunos directores (n=8) y algunos líderes de nivel medio (n=32) propusieron que la AL puede adoptar un papel de "corretaje", poniendo de relieve las oportunidades de liderazgo en las escuelas de su competencia. Un pequeño número de líderes de nivel medio aludió a un papel activo de la AL en la promoción del personal de liderazgo de una escuela a otra. Por ejemplo, un líder intermedio de una escuela primaria, escribió:

*Tal vez podría haber un coordinador en la AL para monitorear la progresión y retención del personal de liderazgo. Podrían ayudar ofreciendo comisiones de servicio y puestos de desarrollo entre las escuelas para mantener el talento dentro de su administración. Podrían*

*organizarse más redes entre líderes. Las comisiones de servicio no deberían tener como destino solo escuelas que fracasan.*

Algunos líderes intermedios (n=8) y algunos docentes (n=7) hablaron de "equidad" en la colaboración e interacción con todas las escuelas, no sólo con las que tienen niños en circunstancias difíciles, para que el papel de la AL en la retención se llevara a cabo con éxito. De igual modo, en la fase de grupos focales, algunos profesores (n=12) percibieron además, el papel de los funcionarios de la AL en el "desarrollo profesional temprano" (EPD) del personal joven, es decir, desarrollar individualmente su talento para el liderazgo como un medio para ayudar a la retención. Una profesora de una escuela primaria, escribió:

*Los más jóvenes necesitan saber que hay un futuro para ellos en la escuela y en la administración. Ellos necesitan desarrollo y apoyo desde el principio. Tal vez el personal de la administración y los líderes de alto nivel en las escuelas podrían estar mejor capacitados en temas relacionados con la retención de talento de liderazgo.*

Algunos docentes (n=28) pensaban también que los agentes de la AL deben ser activos en el apoyo y la facilitación de "recompensas" como la promoción interna dentro de su escuela para las personas con talento para el liderazgo y que esto tendría influencia directa sobre su retención.

### **3.3. Resultados de la entrevista en profundidad con un alto cargo de la administración local**

El alto funcionario entrevistado se mostró firmemente convencido de que había problemas de retención tanto para los líderes actuales y potenciales como para el personal docente. Sostuvo que la retención de todo el personal formaba el "nivel básico" de los esfuerzos de la administración, y que dicha retención se inicia en el momento de la contratación. Por ejemplo, sugirió:

*La retención tiene que ver más con la persona que con el papel; comienza antes de tomar posesión del cargo con una preparación previa y luego apoyándola mientras está en el cargo.*

Comentó que, por supuesto, hay algunas personas que se pudieron retener porque no querían progresar en la dirección, por lo que es importante que se mantengan motivados en su puesto actual. Al ofrecer apoyo a los líderes existentes, a los potenciales y a todos los profesores, habló de la "brecha" entre sus conocimientos y habilidades y sus aspiraciones, y de cómo la AL puede ayudar a cerrar esta brecha logrando una mayor satisfacción en el trabajo y una motivación continua, diciendo:

*Si no tiene eso, puede olvidarse de retención.*

Habló de la necesidad de valorar a las personas y describió muchos programas que ofrecen apoyo de la AL por ejemplo, a los profesores recién titulados y directores adjuntos y también la provisión de talleres de reciclaje profesional para todo el personal docente y el equipo directivo. Se centró en la importancia de la asociación y la colaboración entre la AL y las escuelas, dado que la escuela conoce a su propio contexto mejor y así, trabajando con ellos, la AL puede actuar como un facilitador en el reclutamiento y la retención de talento de liderazgo. El funcionario también explicó que una forma en la que se podía identificar el talento de liderazgo era a través de programas de liderazgo propios de la AL, que ofrecen oportunidades para desarrollar los conocimientos y habilidades de liderazgo. En su opinión, brindar apoyo continuo asociado a estos programas ayudaba a fomentar la retención continuada.

Con respecto a las soluciones locales para paliar la escasez de liderazgo que impliquen el trabajo conjunto de las escuelas y las AL, el funcionario hizo hincapié en que a la AL le

gustaría ofrecer “corretaje” mediante la promoción de papeles activos y tal vez “vías rápidas de acceso” a aquellas personas con talento de liderazgo identificado, tales como la dirección adjunta dentro de la AL a los que tienen talento para el liderazgo. También se esforzó en dejar claro que existe la necesidad de actuar con mucho cuidado en el “corretaje” ya que algunas escuelas no desearían que se les impusiera. Esta nota de cautela y reserva también se reflejó en sus respuestas relativas a las intervenciones de la AL destinadas a ayudar a desarrollar y retener el talento de liderazgo dentro de las escuelas. Por ejemplo, dijo:

*Algunos jefes no quieren que se les “robe” una persona para que tenga la oportunidad de desarrollarse fuera de la escuela, en un puesto directivo en otra escuela o sugerir que un buen adjunto intente ser directivo en otra escuela.*

El funcionario insistió en que si el director implicado no estaba interesado en este tipo de intervención, entonces desde luego no siguen ese camino. Asimismo, añadió que esto puede volverse en contra del director correspondiente, por ejemplo, si el adjunto cree que está siendo bloqueado, entonces tienden a dejarle que se vaya donde quiera.

#### **4. Discusión y conclusiones**

La escasez de liderazgo escolar en algunos países ha dado lugar a un mayor enfoque en el crecimiento de las reservas de talento de liderazgo. Mientras que las funciones de planificación de la sucesión de recursos humanos y de gestión del talento son comunes en algunos sectores de servicio público y comercial, han sido relativamente poco desarrolladas en el sector de la educación. Dada la asociación entre el liderazgo de calidad y la mejora de la escuela, la percepción de una escasez de liderazgo en educación ha provocado respuestas variadas a nivel nacional. Esto ha llevado en Inglaterra por ejemplo, a la introducción de un Programa Nacional de Planificación de la Sucesión para las Escuelas. El programa consiste en la movilización de las soluciones locales, que implica a las escuelas individuales, y la colaboración entre las propias escuelas y entre las escuelas y la AL, con el fin de cultivar el talento de liderazgo disponible a través de la planificación de la sucesión y las acciones de retención (NCSL 2006b; NCLSCS 2009a,b, 2010a,b). Dentro de este Programa Nacional de Planificación de la Sucesión ocupan un lugar importante los factores que se perciben como influyentes en la retención del talento de liderazgo, teniendo en cuenta que es poco probable que sean diferentes a los factores que influyen en la retención del personal en general. El presente estudio se centra en la retención del talento de liderazgo como un componente clave de la planificación de la sucesión y la gestión del talento, y se presenta una visión general en la figura 1. De hecho, la retención como componente clave de la gestión del talento es probable que sea importante en la gestión y el mantenimiento de reservas de talentos existentes y por lo tanto en el continuo compromiso de los individuos con talento dentro de las escuelas, así como en los esfuerzos para desarrollar y ampliar las reservas de talento como una nueva fuente de candidatos a puestos de liderazgo vacantes.

En algunas escuelas, los líderes de nivel medio y los docentes no pudieron identificar ningún enfoque de retención de talento de liderazgo en absoluto (véase la tabla 1). Aunque los desafíos del reclutamiento y retención tienden a variar con el contexto escolar inmediato, los encuestados en este estudio percibieron que los factores relacionados con el trabajo, tales como oportunidades de DPC, apoyo, sentirse valorado, experimentar un entorno de trabajo agradable y ser recompensados, estaban vinculados a las posibilidades de mejorar la retención.

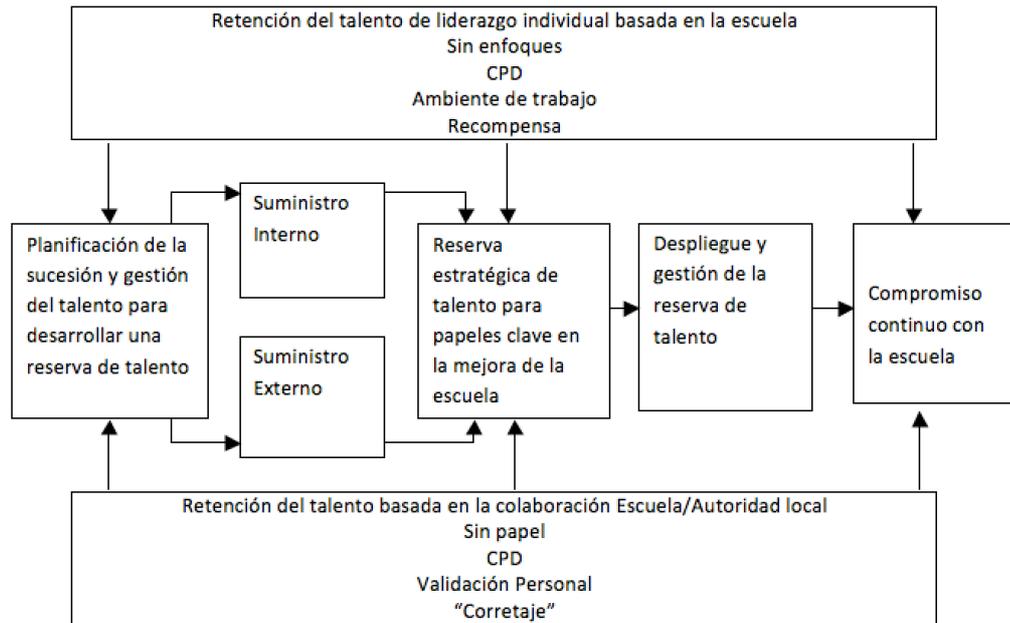


Figura 1. Descripción simple de la retención del talento de liderazgo en relación con la planificación de la sucesión y la gestión del talento

Fuente: Elaboración propia.

Esta idea se repitió en la entrevista con el alto cargo de la AL, quien hizo hincapié en la contribución de la satisfacción laboral y el consiguiente aumento de la motivación para asegurar la retención del personal. Sin embargo, la percepción de satisfacción en el trabajo puede cambiar con el tiempo, lo que representa un desafío para los gobernantes y líderes implicados que buscan estimular la retención durante un período de tiempo prolongado. A pesar de la tradición de cambiar de escuela para buscar una mayor experiencia y antigüedad, sobre todo si los empleos son abundantes, las escuelas no pueden esperar que los que tienen talento para el liderazgo sigan actuando sin prestar atención a su desarrollo, sus recompensas y su satisfacción laboral (Herzberg et al., 1959; Mobley et al., 1997; Morrell et al., 2001; Muller et al., 2009; NCLSCS, 2010b; Davies y Davies, 2010). En general, hubo un alto nivel de coherencia entre los encuestados en todas las fases y contextos incluidos en el estudio sobre las percepciones de los enfoques útiles para la retención de talento de liderazgo. Sin embargo, el estudio también confirmó que algunos directores no se ven a sí mismos como instrumentos de retención de talento de liderazgo en absoluto (figura 1). Algunos directores parecen considerar que ese problema no existe en su escuela, mientras otros indican que el intento de retener el talento de liderazgo “en contra de su voluntad” es un dilema moral profundo y problemático. De hecho, un estudio reciente de Rhodes et al. (2006) en Inglaterra, ha mostrado también que los directores son conscientes de los problemas morales relacionados con la retención de talento de liderazgo y algunos se resisten a aquellas acciones que pueden dar por resultado la disminución o el bloqueo de la carrera de un líder aspirante. Este dilema se refleja también en algunos de los líderes de nivel medio, que reconocieron su deseo de “veracidad” acerca de la retención y futuras posibilidades de carrera. Este personal parecía requerir la seguridad de que su afiliación y retención continuada tenían una posibilidad real de recompensa y satisfacción en el trabajo. Algunos de los encuestados interpretan que si los directores funcionan, las decisiones relativas a las nuevas oportunidades y la creación de nuevos puestos son un

indicador de que vale la pena que una persona permanezca en su escuela durante más tiempo. Tal vez en algunas escuelas, estas señales tienen que quedar más claras para el personal a fin de ayudar a la retención de talento de liderazgo.

A pesar de las dificultades que pudieran surgir de la colaboración entre escuelas (Moore y Kelly, 2009), la planificación local de la sucesión, en colaboración con un organismo como la AL parece estar debilitada por el hallazgo de que algunos directores no ven ningún papel de la AL en la retención del talento de liderazgo (ver tabla 2), y algunos mostraban cierta cautela hostil ante la posibilidad de la participación de la AL. Los directores preguntados ofrecieron indicios de que esto se basa en preocupaciones acerca de una "interferencia" no deseada con el personal en sus escuelas. Parece que estos directores no ven incentivos suficientes para la colaboración, que parecen dominadas por las nociones de territorialidad y competencia, causando una barrera tangible para la colaboración y la acción. De forma similar, algunos líderes de nivel medio y profesores declararon no identificar ningún papel de la AL en la retención de talento de liderazgo (ver tabla 2). El alto cargo de la AL entrevistado informó de que la AL es muy cautelosa acerca de cualquier intermediación basada en el deseo de desarrollar y retener el talento de liderazgo que pudiera implicar un movimiento de personal, a la vez que veía el papel de la AL como un facilitador en el reclutamiento y la retención de talento de liderazgo. Mientras que algunos miembros del personal percibían que su AL tenía un papel potencial de intermediación para permitir la transferencia de personal entre las escuelas (ver tabla 2), sólo tuvimos una respuesta limitada de los de los directores que sugiriera el apoyo a esta posibilidad. Parece existir una fractura entre algunas escuelas y sus AL y éstas son propensas a presentar barreras para su colaboración en el fomento de la retención de talento de liderazgo. Por el contrario, los encuestados de los tres grupos vieron un papel tradicional y bien ensayado para la AL en la prestación de los CPD como potencialmente útiles en la retención del talento de liderazgo. Además, los tres grupos vieron un papel para los oficiales de la AL en el aumento de la probabilidad de retención a través de la "validación personal" expresada como el reconocimiento y el apoyo directos al talento en las escuelas, pero no llegaron a sugerir la forma en que esto podría lograrse. Se plantea la pregunta de cómo las AL podrían llegar a comprometerse más, por lo menos en algunas escuelas. Los caminos hacia el liderazgo en las escuelas varían internacionalmente. En algunas regiones la confianza en una política central fuerte y en los programas nacionales de preparación o formación puede ser suficiente. Sin embargo, si el suministro de estas fuentes es inadecuado o los nuevos líderes que emergen no buscan subir en el escalafón, entonces serán probablemente más importantes otras soluciones que aumenten la contratación y retención para impulsar el crecimiento de talentos. Una importante lección que emerge es que la inversión en estrategias locales puede comportar dificultades en la colaboración que hay que superar lo suficiente para que las escuelas participen.

Aunque puede haber casos en los que la salida del personal sea inevitable e incluso sea bienvenida, se sugiere que los propósitos nacionales y locales para aumentar con éxito las reservas de talento de liderazgo y retener líderes de alta calidad para el presente y para el futuro, deben tener en cuenta la inclusión y el flujo de personas capaces de progresar a puestos clave de liderazgo que son difíciles de reemplazar. Lo ideal sería un enfoque estratégico para la creación de talento vinculado a una visión estratégica del desarrollo, la mejora y el rendimiento de la escuela. Si bien las percepciones reportadas apuntan a que el potencial de los DPC, el ambiente de trabajo y la recompensa pueden ser útiles para ayudar a retener el talento de liderazgo y hacer crecer las reservas de

talento en algunas escuelas, deben llevarse a cabo más estudios para explorar el desarrollo de enfoques estratégicos para el crecimiento de talentos. En el ejemplo inglés presentado en este artículo, las iniciativas destinadas a hacer frente a la escasez de liderazgo, junto con la mejora de los datos demográficos y las perspectivas más positivas de liderazgo pueden o no ayudar a abordar la crisis de liderazgo que se percibe hoy en día. Sin embargo, ya sea en crisis o no, las escuelas y los diferentes organismos pueden también desear centrarse en los beneficios potenciales que se pueden obtener mediante la adopción de procesos activos estratégicos de planificación de la sucesión y la gestión del talento que enfatizan la retención de talento de liderazgo. Tal enfoque tiene la posibilidad de un mayor compromiso del personal con talento, una mejora del flujo de líderes de alta calidad y más apoyo para la mejora de la escuela. Estas posibilidades también pueden tener resonancia en muchos países. Considerando que los programas de desarrollo y capacitación de liderazgo nacional son importantes, lo que el presente estudio sugiere es que el azar y la casualidad en el logro de la contratación y retención de líderes con talento ya no es suficiente y que la retención del talento de liderazgo merece una mayor revisión en las escuelas y en los organismos asociados que persiguen estrategias para garantizar un suministro continuo de talento de liderazgo en sus organizaciones.

## Referencias

- Ainscow, M. y West, M. (2006). *Improving Urban Schools: Leadership and Collaboration*. Maidenhead: Open University Press.
- Berger, L. y Berger, D. (Eds) (2004). *The Talent Management Handbook: Creating Organisational Excellence by Identifying, Developing and Promoting your Best People*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Brundrett, M., Rhodes, C.P. y Gkolia, C. (2006). Planning for Leadership Succession: Creating a Talent Pool in Primary Schools. *Education 3-13*, 34(3), 259-268.
- Bush, T., Allen, T., Glover, D., Middlewood, D., Parker, R. y Smith, R. (2009). *Succession Planning Programme Evaluation: Fourth Interim Report*. Nottingham: NCSL.
- Byham, W., Smith, A. y Paese, M. (2003). *Crow Your Own Leaders*. Londres: Financial Times/Prentice Hall.
- Chapman, C. (2004). Leadership for Improvement in Urban and Challenging Contexts. *London Review of Education*, 2(2), 95-108.
- Cranston, N.C. (2007). Through the eyes of potential aspirants: another view of the principalship. *School Leadership and Management*, 27(2), 109-128.
- Creasy, J., Smith, P., West-Burnham, J. y Barnes, I. (2004). *Meeting the Challenge: Crowning Tomorrow's School Leaders*. Recuperado de [www.ncsl.org.uk/publications](http://www.ncsl.org.uk/publications).
- Davies, B. y Davies, B.J. (2010). Talent Management in Academies. *International Journal of Educational Management*, 24(5), 418-426.
- Draper, J. y McMichael, P. (2003). The Rocky Road to Headship. *Australian Journal of Education*, 47(2), 185-196.
- Field, J. (2000). Researching Lifelong Learning Through Focus Groups. *Journal of Further and Higher Education*, 24(3), 323-335.
- Herzberg, F., Mausner, B. y Snyderman, B. (1959). *The Motivation to Work*. Londres: Transaction Publishers.

- Hirsch, W. (2000). *Succession Planning Demystified, Report 371*. Brighton: The Institute for Employment Studies.
- Howson, J. (2008). *14th Annual Report on the State of the Labour Market for Senior Staff in Schools in England and Wales*. Londres: Education Data Surveys at TSL Education Limited.
- Lewis, R.E. y Heckman, R.J. (2006). Talent Management: A Critical Review. *Human Resource Management Review*, 16, 139-154.
- McCall, M.W. (1998). *High Flyers: Developing the Next Generation of Leaders*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Londres: Sage Publications.
- Mobley, W.H., Griffeth, R., Hand, H. y Meglino, B. (1997). A Review and Conceptual Analysis of the Employee Turnover Process. *Psychological Bulletin*, 86, 493-522.
- Moore, T.A. and Kelly, M.P. (2009). Networks as Power Bases for School Improvement. *School Leadership and Management*, 29(4), 391-404.
- Morrell, K., Loan-Clarke, J. y Wilkinson, A. (2001). Unweaving Leaving: The Use of Models in the Management of Employee Turnover. *International Journal of Management Reviews*, 3(3), 219-244.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. y Russ, J. (2004). Improving Schools in Socio-Economically Disadvantaged Areas: A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149-175.
- Muller, K., Alliata, R. y Benninghoff, F. (2009). Attracting and Retaining Teachers: A Question of Motivation. *Educational Management Administration and Leadership*, 37(5), 574-599.
- NCLSCS (National College for Leadership of Schools and Children's Services) (2009a). *Targeted Support for Succession Planning*. Recuperado de [www.ncsl.org.uk/leadershiplibrary](http://www.ncsl.org.uk/leadershiplibrary)
- NCLSCS (National College for Leadership of Schools and Children's Services) (2009b). *What we Know about Succession Planning*. Recuperado de [www.nationalcollege.org.uk/](http://www.nationalcollege.org.uk/)
- NCLSCS (National College for Leadership of Schools and Children's Services) (2010a). *Targeted Support for NPQH Graduates in the North West*. Recuperado de [www.ncsl.org.uk/leadershiplibrary](http://www.ncsl.org.uk/leadershiplibrary)
- NCLSCS (National College for Leadership of Schools and Children's Services) (2010b). *What Are we Learning about Retaining Headteachers?* Nottingham: NCLSCS.
- NCSL (National College for School Leadership) (2006a). *Leadership Succession: An Overview*. Recuperado de [www.ncsl.org.uk/publications](http://www.ncsl.org.uk/publications)
- NCSL (National College for School Leadership) (2006b). *Succession Planning: Formal Advice to the Secretary of State*. Recuperado de [www.ncsl.org.uk/publications](http://www.ncsl.org.uk/publications)
- NCSL (National College for School Leadership) (2006c). *Recruiting Headteachers and Senior Leaders: Overview of Research Findings*. Recuperado de [www.ncsl.org.uk/publications](http://www.ncsl.org.uk/publications)
- NCSL (National College for School Leadership) (2007). *What we Know about School Leadership*. Recuperado de [www.ncsl.org.uk/publications](http://www.ncsl.org.uk/publications)
- Rhodes, C.P. y Brundrett, M. (2006). The Identification, Development, Succession and Retention of Leadership Talent in Contextually Different Primary Schools: A Case Study Located Within the English West Midlands. *School Leadership and Management*, 26(3), 269-287.
- Rhodes, C.P. y Brundrett, M. (2008). What Makes My School a Good Training Ground for Leadership Development? *Management in Education*, 22(1), 21-27.

- Rhodes, C.P. y Brundrett, M. (2009). Growing the Leadership Talent Pool: Perceptions of Heads, Middle Leaders and Classroom Teachers about Professional Development and Leadership Succession Planning Within their Own Schools. *Professional Development in Education*, 35(3), 381-398.
- Rhodes, C.P., Brundrett, M. and Nevill, A. (2006). *The Identification, Development, Succession and Retention of Leadership Talent: An Investigation Within Contextually Different Primary and Secondary Schools*. Recuperado de [www.ncsl.org.uk/publications](http://www.ncsl.org.uk/publications)
- Rhodes, C.P., Brundrett, M. y Nevill, A. (2008). Leadership Talent Identification and Development. *Educational Management, Administration and Leadership*, 36(3), 311-335.
- Rhodes, C.P., Brundrett, M. y Nevill, A. (2009). Just the Ticket? The National Professional Qualification and the Transition to Headship in the East Midlands of England. *Educational Review*, 61(4), 449-468.
- Rothwell, W.J. (2005). *Effective Succession Planning: Ensuring Leadership Continuity and Building Talent from Within*. Nueva York: American Management Association.
- Wolfe, R. (1996). *Systematic Succession Planning: Building Leadership From Within*. Menlo Park, CA: Crisp Publications.

## Carrera profesional de las directoras en Sudáfrica: Comprendiendo la brecha de género en la dirección escolar

### South African female principals' career paths: Understanding the gender gap in secondary school management

Pontso Moorosi\*

Institute of Education, University of Warwick, Coventry

Este artículo presenta los resultados del estudio de las experiencias vividas por directoras de centros educativos de Secundaria en Sudáfrica durante su carrera profesional. Las experiencias de las directoras se estudian dentro de un marco analítico que identifica 3 fases dentro de la carrera profesional de los directores: anticipación, adquisición y desarrollo. Nuestros resultados sugieren que las experiencias vividas en la carrera profesional por las directoras contiene más obstáculos que las de sus compañeros varones, además, durante las tres fases de la carrera profesional de las directoras, éstas se ven influenciadas por factores personales, organizativos y sociales que se manifiestan tanto fuera como dentro de las escuelas. La revisión de las experiencias que se aporta refleja la existencia de una norma masculina por apropiarse de los puestos de dirección escolar en Secundaria.

**Descriptor:** Carrera profesional, Género, Participación, Dirección, Prácticas sociales.

This article reports on data from a larger scale study exploring female principals' experiences of their career route to the principalship of secondary schools in South Africa. To understand these experiences, the study used an analytical framework that identifies three phases principals go through on their career route, namely: anticipation, acquisition and performance. The framework suggests that women experience more obstacles than men on their career route and their experiences are influenced by personal, organizational and social factors. These factors manifest in social practices within and outside schools and affect women across the three phases of the career route. Central to these experiences, is the underlying male norm of who is more appropriate for secondary school principalship.

**Keywords:** Career paths, Gender, Participation, Principalship, Social practices.

*Este artículo ha sido publicado originariamente en inglés por la revista Educational Management Administration & Leadership en el año 2010, volumen 38, número 547. Traducido por Cynthia Martínez-Garrido.*

---

\*Contacto: p.c.moorosi@warwick.ac.uk

## Introducción

Gran cantidad de estudios han investigado las razones por las que existen diferencias de género en los puestos de dirección escolar en Secundaria mostrando una amplia cantidad de factores que afectan, en concreto, a la participación de las mujeres. Investigaciones internacionales como la de Coleman (2005) y Blackmore y otros (2006), demuestran que se prefiere que el puesto de director escolar sea ocupado por hombres. En Sudáfrica, Mahlase (1997) estudió la situación y las experiencias de profesoras de raza negra y subrayó que la raza, cultura y la etnia son los elementos que afectan y definen las experiencias de las profesoras, y en particular, las experiencias de las directoras. La investigación de Mahlase concluye apuntando que las profesoras de raza negra están profundamente afectadas por controles estatales así como por la relación patriarcal construida en la educación Bantu; la falta de uso del uniforme en la escuela, y la presencia de estereotipos culturales aparecen como elementos en contra de la promoción profesional de la mujer y su contratación. Por su parte, el estudio de Wolpe y otros (1997) titulado "*Gender Equity Task Team Report*" demuestra cómo las políticas democráticas actuales trabajan por reducir la brecha de género existentes en los puestos de dirección escolar. Si bien analizar el logro alcanzado por estas políticas va más allá del alcance de este artículo, este hecho puede ser revisado en el estudio realizado por Moorosi (2006). Estudios más recientes llevados a cabo en Sudáfrica, como los de Chisholm (2001), Greyvenstein (2000), Mathipa y Tsoka (2001) y Van Deventer y van der Westhuizen (2000), se han encargado de estudiar la brecha de género existente en los puestos de dirección educativa desde la época del apartheid hasta el momento.

Los investigadores coinciden en señalar que la discriminación por género no surge como resultado del apartheid, pero que, así mismo, ésta no puede entenderse sin considerar el contexto histórico, y tanto los prejuicios de raza como étnicos. Estas injusticias provocan enormes cargas culturales en contra de la mujer, y más aún, de las aquellas que alcanzan el puesto de directoras escolares. La investigación realizada en Sudáfrica ha puesto de manifiesto que la brecha de género en los puestos de dirección escolar se debe a las barreras que las mujeres enfrentan en el acceso al puesto de trabajo (Mathipa y Tsoka, 2001); sin embargo, según Chisholm (2001) se trata de estudios que ignoran por completo la fase de adquisición y que se enfocan, mínimamente, en la fase de desarrollo. Este artículo presenta el diálogo con las directoras de centros educativos de Secundaria enmarcados dentro del contexto surafricano. Se ha asumido un enfoque holístico para estudiar la problemática multifacética de la disparidad de género en los puestos de dirección educativa.

Dada la complejidad del problema de género en el contexto surafricano, es necesario establecer una aproximación comprensiva de la inequidad (Greyvenstein, 2000). En este contexto, las mujeres tienen reconocido, teóricamente, igualdad de derechos e igualdad de acceso al empleo y promoción. A modo de ilustración, la Ley de Derechos de 1996 garantiza a todos los ciudadanos un tratamiento igualitario, junto con la Ley de Igualdad de Empleo de 1998 que garantiza la igualdad de oportunidades de empleo y promoción. Sin embargo, el día a día muestra realidades diferenciadas entre los hombres y las mujeres. Las leyes no reflejan ni los estereotipos, ni las prácticas discriminatorias que sufren las mujeres tanto en el entorno de trabajo como en casa. Los resultados de este estudio muestran evidencias de la discriminación que sufren las mujeres para alcanzar puestos de dirección escolar en Secundaria tanto a nivel de preparación, de acceso, como después de haber sido contratadas.

## 1. Modelo de análisis de la carrera profesional

El marco analítico para interrogar la naturaleza de la desigualdad de género en las trayectorias profesionales de las directoras es el modelo de gestión adaptado por Van Ecket y otros (1996). El modelo de gestión ha sido seguido anteriormente como marco de análisis de las políticas de gestión educativa en cuanto al género en el trabajo desarrollado por Moorosi (2006). Este modelo identifica tres fases que determinan las trayectorias profesionales de los directores educativos, y en todas ellas, son las mujeres las que encuentran más obstáculos frente a los hombres. La primera fase es la denominada “fase de anticipación”, que prepara a las mujeres para los puestos de dirección. En esta fase, la atención se centra en el desarrollo de conocimientos y habilidades que se necesitan para el puesto. La formación, la asistencia a talleres, así como la participación en las redes informales son elementos cruciales para preparar a las mujeres en el plano personal para los puestos de dirección. A nivel organizativo, la posibilidad de apoyar en la gestión y asistir a las reuniones escolares permite a las mujeres prepararse para las funciones que desarrollarán en el cargo de directoras. Sin embargo, la mayoría de los directores en ejercicio prefiere distribuir este tipo de oportunidades con sus predecesores varones.

La segunda fase es la llamada “fase de adquisición”, está centrada en el acceso y entrada a los puestos de dirección. Esta es la fase en la que las mujeres están buscando activamente su nombramiento para el puesto de directoras escolares. Para esta fase resulta muy importante que la futura directora haya desarrollado previamente habilidades relativas a la búsqueda de empleo, al desarrollo de redes y de búsqueda de patrocinadores informales que le servirán de apoyo. Puede decirse que la fase de adquisición es la fase en la que es más importante la política, pero también que es la fase en la que más se producen las actuaciones discriminatorias hacia la mujer (Coleman, 2005; Blackmore et al., 2006). La “norma masculina” impuesta en los cargos de dirección escolar, es decir, el hecho de que la mayoría de los puestos de dirección de las escuelas secundarias estén en manos de los hombres sabotea las oportunidades de disponibles para las mujeres (en términos de ser candidatas igualmente idóneas y aceptables para ocupar el puesto de directoras escolares). Dentro de la fase de adquisición los criterios de selección, los procedimientos preestablecidos y los reglamentos públicos para la selección de los candidatos juegan un papel crucial. Así mismo, resulta imprescindible que los miembros de los órganos de gobierno de la escuela junto con los funcionarios del distrito que realizan el proceso de selección de los candidatos estén formados y sensibilizados con la existencia de una brecha de género en los puestos de dirección educativa.

La tercera fase es la llamada “fase de ejecución”. Durante esta fase se lleva a cabo el cargo de dirección de las escuelas de secundaria. Es en esta fase donde la brecha de género se pone de claramente de manifiesto. Durante toda esta fase, continúan siendo importantes el trabajo en red de las directoras y la búsqueda de apoyos entre sus compañeros.

El estudio realizado por Van Eck y otros (1996) señala que las directoras escolares que se encuentran en ejercicio se ven influenciadas por factores de carácter personal, organizacional y social. Estos factores también han sido identificados por Cubillo y Brown (2003) como categorías de análisis que demuestran los diferentes niveles en los que la participación de las directoras se ve afectada. En el marco de Cubillo y Brown, el nivel personal (micro) refleja la lucha de las mujeres con respecto a problemas internos (experiencias profesionales, aspiraciones, ambiciones y su propia confianza), Tallerico

(2000) denomina a este primer nivel como “la acción individual”. Cuando las mujeres carecen de esta acción, reflejan una falta de autoestima que impide que se desarrollen adecuadamente en el plano profesional. A nivel organizacional (meso) se encuentran las estructuras jerárquicas y culturales (estereotipos de género) que delimitan quién puede, y quien no, alcanzar los puestos de dirección escolar. La presencia de estas diferencias de género, influidas a su vez por las normas culturales y las creencias, forman parte del nivel social de la escuela y el contexto escolar (macro). Este contexto muestra que son los hombres los que ocupan puestos de dirección escolar y por lo tanto, perpetúa la desventaja a las mujeres .

El marco analítico presentado destaca la complejidad de los factores que determinan la situación de la mujer en los puestos de dirección escolar. También muestra la falta de ascensos profesionales a los que pueden optar las maestras. Según Ely y Meyerson (2000) esta –falta de ascensos- se atribuye a la interacción entre los factores de nivel personal, social y organizacional, que a su vez, se reproducen a lo largo de las tres fases de la carrera profesional de las directoras limitando su participación en los puestos de dirección escolar.

## **2. Metodología**

Este artículo analiza los resultados hallados en un estudio más amplio que explora las experiencias profesionales vividas por las directoras de escuelas de etapa Secundaria en Sudáfrica. La muestra del estudio se conforma por 28 directoras, 10 funcionarios del Departamento de Educación (DoE) y 10 presidentes del Departamento de Administración escolar (SGB). Los participantes fueron deliberadamente seleccionados para trabajar con aquellas directoras que fueron nombradas como directoras escolares tras el año 1994 (en el año 1994 se impusieron nuevas normativas por lo que seleccionar a las directoras tras ese año significaba que todas ellas se hubieran beneficiado de los cambios impuestos); y con aquellos SGB que participaron en el nombramiento de las directoras. Para seleccionar a las directoras se envió un cuestionario a todas las directoras de las escuelas secundarias de la provincia de acuerdo a la información proporcionada por el DoE. El objetivo del cuestionario es tanto recabar datos biográficos como conocer si las directoras están dispuestas a participar en el estudio. En base a la disponibilidad y disposición para participar en el estudio, la muestra final del estudio la conforman 28 mujeres directoras (dos de raza blanca, dos de origen indio y 24 originarias de África). Siguiendo con el objetivo principal de este estudio, las directoras participantes narraron las experiencias vividas a lo largo de su carrera profesional hasta hacerse con el puesto de dirección. Así mismo, se preguntó a los presidentes SGB y a los funcionarios del DoE sobre sus observaciones, prácticas y perspectivas en relación al nombramiento y la participación de la mujer en los puestos de dirección escolar en Secundaria. El estudio se desarrolla en una de las nueve provincias de Sudáfrica y sus participantes provienen de diferentes distritos provinciales.

El análisis realizado se enmarca dentro de un enfoque feminista cuantitativo que pone de manifiesto cuáles son las experiencias vividas por las directoras escolares con el fin de entender la complejidad de los retos que enfrentan –ellas- a lo largo de su carrera profesional. Aunque los investigadores feministas no siempre están de acuerdo sobre lo que constituye la metodología de investigación feminista, esta investigación refleja elementos comunes a ellos en cuanto al compromiso fiel por alcanzar el cambio de rol que juega la mujer en la sociedad. De acuerdo con Lather (1995) este compromiso se

explicita a través del reflejo de las experiencias de sometimiento vividas por las mujeres dentro de una sociedad dominada por hombres, y ayuda a abrir vías para que las mujeres hablen y compartan sus experiencias a través de sus propios relatos. Este estudio utiliza entrevistas semiestructuradas con todos los participantes y pseudónimos con el fin de proteger la identidad de los participantes. El marco analítico seguido en este estudio permite organizar los hallazgos en tres grandes bloques: i) anticipación, ii) acceso, y iii) desempeño.

### **2.1. La anticipación**

Las directoras del estudio comenzaron sus carreras profesionales como maestras, de manera idéntica a todos los directores de Sudáfrica. El acceso a los puestos de maestras, y posteriormente a los puestos de dirección educativa, se realiza a través de un certificado o diploma en Educación. Gupton y Slick (1996) identifican la preparación como uno de los principales requisitos previos que posibilita ascender a puestos de dirección escolar, aunque, no lo garantiza.

#### *2.1.1. Capacitación para la dirección*

En todos los casos estudiados las credenciales académicas de las participantes fueron o títulos universitarios, o de formación profesional en enseñanza. En todos los casos las participantes muestran un claro interés por poseer un título universitario, 25 de las 28 participantes cuentan con, al menos, un título universitario en el momento de la entrevista.

Sin embargo, los funcionarios del DoE destacaron que estar en posición de un título universitario no es un requisito oficial para acceder a los puestos de dirección escolar. Al igual que sucede en otros países del continente africano nunca ha habido una calificación específica para optar a los puestos de dirección escolar, excepto, estar en posesión de un título en enseñanza (Bush y Oduro, 2006). Según Bush y Oduro (2006), en África los directores son nombrados en base a su éxito como maestros. En el momento en que se desarrolló este estudio Sudáfrica participaba en un estudio piloto que obligaba a contar con un Certificado Avanzado en Educación (ACE) para poder acceder a los puestos de dirección escolar

El énfasis de las directoras sobre las cualificaciones no incluyó formación en gestión educativa. Tan sólo siete de las directoras participantes estaban en posesión de un título formativo sobre gestión y dirección en Educación, que, en la mayoría de los casos, fue adquirido tras alcanzar alguno de los puestos de dirección intermedios previos al cargo de directoras escolares (jefe de departamento o director adjunto). Tan sólo en algunos casos esta titulación se obtuvo una vez accedido al puesto de dirección escolar. Durante el desarrollo del estudio cuatro de las participantes se registraron para la obtención de un título de gestión y dirección en Educación. Resulta evidente que para estas mujeres la cualificación no juega un papel preparatorio.

El DoE lleva a cabo un programa de formación para los futuros directores en forma de talleres que duran entre un día y dos semanas. Esta formación permite la promoción hacia los puestos de jefe de departamento o directores adjuntos que, a su vez, sirven de preparación para acceder finalmente al puesto de dirección escolar. Sin embargo, la utilidad global y el impacto provocado por este tipo de formación aportada por el DoE es cuestionable. McLennan (2000) señala que "a menudo esta formación está mal organizada o resulta irrelevante" (p. 305). Los resultados encontrados reflejan que las directoras se beneficiaron de este tipo de formación:

*Asistí durante dos semanas al programa de formación que ofrecía el DoE cuanto ocupaba uno de los puestos de dirección intermedia en la escuela...Se trataba de una especie de orientación para el puesto de trabajo. Me ayudó lo que aprendí en esas dos semanas...sobre la gestión y liderazgo de la escuela, incluso me ayudó cuando accedí al puesto de directora escolar dado que la mayoría de las cosas ya las había aprendido en mi puesto anterior.*  
(Lungi)

No todas las participantes del estudio contaron con formación en gestión y dirección en Educación antes de solicitar puestos como directoras, para las que sí asistieron al programa de formación, el entrenamiento recibido fue considerado como útil. Para la mayoría de las participantes recibir este tipo de formación sobre gestión y dirección en Educación hizo posible alcanzar puestos de dirección intermedios, y en la mayoría de los casos, también alcanzar posteriormente el cargo como directoras escolares en Secundaria. Tan sólo el 25% de los participantes contaron con esta formación cuando alcanzaron el cargo de directoras escolares. Puede decirse, por tanto, que durante la fase de anticipación la formación juega un papel invertido dado que en la mayoría de los casos las participantes no estaban formadas para los puestos de dirección.

Son muchos los investigadores que apoyan la necesidad de formación y preparación para desempeñar los puestos de dirección educativa (Bush y Jackson, 2002; Tekleselassie, 2002; Mestry y Singh, 2007). Mathibe (2007) sostiene que seleccionar candidatos sin una formación en gestión y dirección en Educación supone dejar la dirección de las escuelas en manos de personal técnicamente no cualificado. Las razones que las directoras participantes argumentan sobre no contar con este tipo de preparación son: la falta de aspiración por convertirse en directoras, o alcanzar la gestión educativa "...no era mi intención llegar a ser directora" (Hally). Para otras, esa falta de aspiración proviene de una exposición tardía a los puestos de dirección. Este hecho hizo que las maestras ni pensaran en ascender hacia puestos de dirección educativa. Las participantes señalan no conocer modelos de conducta previos:

*Fui preparada como profesora de instituto y durante aquel tiempo, tan sólo los hombres eran vistos como directores...de los institutos" (Lungi).*

Varias investigaciones (Van Eck et al., 1996; McClay y Brown, 2001) reflejan que la formación en la dirección educativa genera confianza, y que es sólo cuando se ha desarrollado esta confianza cuando las mujeres buscan activamente la promoción profesional. Si bien la capacitación es esencial para todos los aspirantes a los puestos de dirección educativa (sin importar el género), las mujeres se benefician particularmente de este tipo formación que es sensible a la situación de las mujeres en el país. Sin embargo, según el punto de vista de las mujeres, es necesario que se trabaje también por que los puestos de dirección sean "visibles" como una opción profesional.

### *2.1.2. Experiencia previas en gestión*

Las directoras participantes en el estudio afirmaron que contar con experiencia previa en la dirección de los centros educativos es un elemento muy importante para su preparación. Esta preparación experiencial juega un papel importante tanto en la mejora de la confianza de las mujeres, como para impulsar su candidatura a directoras escolares cuando el puesto se queda vacante. Tan sólo dos de las directoras participantes tuvieron la ambición de convertirse en directoras escolares antes de contar con experiencia en puestos de gestión y dirección intermedios. La mayoría de las participantes nunca aspiraron a convertirse en directoras hasta que no fueron expuestas a la dirección real en niveles inferiores. Como hemos señalado, el ascenso a los puestos de dirección se ha producido cuando éstos se quedaban vacantes, porque, para todas las participantes, su

ascenso se debió a que ninguno de sus compañeros (hombres) en puestos de gestión intermedia decidió proponerse como candidato a director.

Sin embargo, la formación recibida durante los puestos de dirección y gestión intermedios preparó a las candidatas para desempeñar los puestos de dirección escolar:

*La exposición al trabajo me preparó para hacer de directora. Creo que fui expuestas porque el director de aquel momento solía delegar demasiado en mí...el solía quedarse dormido en la oficina, era muy mayor. (Fundí)*

*. . . No se si fue desafortunado o qué por que yo solía hacer la mayoría del trabajo del director incluso antes de llegar a ser director. Los directores solían encargarme a mí todo el trabajo que hacer. El primer director...decía que el sabía que yo era buena con la documentación y que era muy ordenada. El me solía pedir que hiciera esas cosas por él, y yo también porque yo también quería saber que era lo que él hacía. Yo siempre contestaba Si a todo por lo que terminaba encargándome de absolutamente todo. No tuve dificultades cuando ascendí al puesto de dirección escolar porque ya estaba familiarizada con la mayoría de las cosas. (Thandi)*

Es evidente que la experiencia de Thandi en tareas de carácter administrativo le prepararon claramente para su promoción como directora. Al igual que se refleja en el estudio de Grogan (1996), las cualidades de Thandi son muy valoradas para la redacción de informes y organizar archivos. Sin embargo, estas experiencias significaron mucho más que eso, la prepararon y reforzaron su confianza para solicitar el puesto dirección escolar cuando este quedó vacante. En otros de los casos estudiados, la preparación obtenida a través de la experiencia se ha producido sólo de manera indirecta, y en muchos casos involuntariamente. Incluso por pura casualidad:

*...Creo que la oportunidad llegó cuando yo ocupaba un puesto de dirección intermedio y el director murió. Por lo que, como yo era la única persona que ocupaba puestos de gestión y dirección en la escuela yo fui automáticamente ascendida. (Lungi)*

Efectivamente, Lungi alcanzó su puesto como directora a través de su ya logrado puesto como jefa de departamento. Este hecho supuso no sólo una inyección de confianza para sí misma, sino que hizo además ayudó a visibilizar frente a otras compañeras que los puestos de dirección son también una alternativa para todas ellas.

Otras de las participantes señalan haber sido engatusadas para llevar a cabo el trabajo tal y como lo llevarían a cabo los directores (hombres), también se les solicitó que ayudaran de la siguiente manera:

*Cuando yo aun era profesora el director de ese momento me recomendó como su primera asistente. Y desde entonces yo acudía a las reuniones en su nombre. (Sile)*

*Cuando llegué a la escuela, el director me nombró primera asistente por alguna razón que desconozco. Trabajé como asistente de la dirección sin recibir salario durante años...no tuve ningún problema cuando me hice directora. (Thully)*

Aunque parezca mentira, esta forma de ayudar en tareas que no eran expresamente las que debían realizar en sus puestos de dirección intermedios, sirvieron de formación previa a todas las participantes y les mostró la oportunidad de dar el salto hacia el puesto de dirección. Aunque, quizá, debamos pensar que hubo algunas buenas intenciones entre los directores anteriores en querer formar a sus predecesores antes de tiempo. La formación informal previa recibida alentó a las mujeres a participar en la gestión y solicitar el puesto como directora escolar en cuanto éstos estuvieron disponibles. Según Gold (1996) las mujeres necesitan ser animadas a participar en puestos de dirección escolar. Sin este estímulo muchas mujeres no son capaces de descubrir su potencial. Es por eso que resulta recomendable que se creen redes y

programas de tutoría que ayuden a las mujeres tanto en la fase de anticipación como en la fase de adquisición.

Lo planteado en este apartado refleja una relación directa entre la fase de anticipación y la fase de adquisición posterior. La vivencia anticipada (Van Eck et al., 1996), por la que pasan las mujeres, incluso sin contar con la formación requerida, sitúa a las mujeres como posibles candidatas para los puestos de dirección escolar. A través de la preparación recibida se fomenta la confianza, y se favorece que las mujeres se reconozcan a sí mismas como potenciales candidatas para el puesto de directoras.

## ***2.2. La adquisición***

El acceso a la dirección escolar es la etapa más problemática en carrera profesional de los directores, especialmente para las mujeres. Esto es debido, posiblemente, a que la mayoría de las mujeres no han recibido la suficiente formación para los puestos de gestión y dirección escolar y, también debido a la constante preferencia por que sean los hombres los que cubran este tipos de puestos de liderazgo en las escuelas (Coleman, 2005). La existencia de esta norma masculina en los puestos de dirección y gestión juega en contra de reducir la brecha de género en los puestos de gestión dentro de las escuelas de etapa Secundaria.

### *2.2.1. Selección: los criterios ocultos*

Hay muchos factores que determinan la designación definitiva de los directores escolares. Entre aquellos responsables de la contratación de los futuros directores sigue presente el planteamiento de que los directores (varones) son los mejores candidatos para el puesto, lo cual es de por sí, una desventaja sistemática para las mujeres. Durante la fase de adquisición, la norma de que el hombre es mejor candidato se manifiesta claramente bajo los propios criterios del proceso de selección de los candidatos.

### *2.2.2. El liderazgo es para “hombres fuertes”*

Aunque la experiencia vivida por las participantes del estudio ha sido claramente exitosa a la hora de acceder a los puestos de dirección, algunas de ellas denuncian haber sufrido episodios de discriminación en los primeros momentos del proceso. En algunos casos, la discriminación es tan evidente como refleja la siguiente cita:

*... en una de las escuelas ellos incluso llegaron a decirme que aunque yo era buena, desafortunadamente ellos estaban buscando un hombre por lo que no podía contratarme.*  
(Lindi)

Evidencias aportadas por los funcionarios del DoE muestran que las mujeres continúan sufriendo las mismas actitudes prejuiciosas dentro de los comités de selección:

*... a la hora de seleccionar a un director, ellos quiere un hombre. Tienen gran cantidad de excusas que abalan que necesitan a un hombre fuerte. Y en realidad, yo aún no sé a qué se referían cuando decían “fuerte”.* (Funcionario DoE)

*... tratamos de hablar con los encargados pero como he dicho ellos señalaban la necesidad de buscar a un hombre fuerte.* (Funcionario DoE)

Aunque podría parecer que esta norma del director masculino es propia de las zonas rurales, la discriminación por género también fue experimentada por las directoras de las escuelas urbanas. En concreto para una de las participantes, un compañero (varón) mucho más joven que ella se clasificó para puesto de dirección en vez de ella. Sin embargo, no está claro si la fuerza (fuerte en autoridad o fuerte disciplina) son los verdaderos criterios de selección. Lo que sí es evidente es que las mujeres están en desventaja en las comunidades en las que la “fuerza” está ligada al estereotipo masculino.

Más grave es aún que aquellos encargados de seleccionar a los futuros candidatos tengan este estereotipo, pues, son esta clase de planteamientos de fondo los que afectan y restringen la entrada de la mujer a los puestos de dirección escolar. Y por supuesto, repercuten en la actitud cultural sobre las mujeres y su verdadero papel en la sociedad.

### 2.2.3. La experiencia y la familiaridad

Otro conjunto de criterios estudiados en las entrevistas se refiere a la experiencia en tareas de gestión y dirección. Al comienzo del artículo señalamos que contar con esta experiencia es un elemento problemático para las mujeres pues éstas, en su mayoría, no han tenido la oportunidad de haber recibido formación en tareas de gestión o haber desempeñado el puesto de administradores de escuela. La familiaridad de los candidatos con la comunidad escolar y, en cierto modo, su edad son factores que complican aún más la adquisición del cargo de directoras. Cuanto mayor sea el candidato, mayor será su experiencia (sobre todo en cuanto a experiencia docente) y probablemente mayor será su formación en tareas de gestión escolar.

Uno de los funcionarios que participaron en el estudio afirmó categóricamente que “la selección de los candidatos está influenciada por su cualificación, por su experiencia, y por su lugar de origen”. Otro de ellos dijo:

*El uso de frases como “hijo de la tierra” o “raza local” prevalece cuando quieren seleccionar antes de tiempo a los candidatos, ellos buscan a una persona de la comunidad porque asumen que entenderá mejor la escuela. (Funcionario DoE)*

La perspectiva del SGB también confirmó esta opinión:

*Nosotros no podíamos seleccionar a nadie mejor que a la maestra Dladla. Nadie era mejor para llevar esta escuela. Ella había estado en ella durante muchos años y conocía la comunidad muy bien. (SGB)*

En este caso la familiaridad supuso una ventaja para Dladla, así como para el resto de participantes del estudio. Si bien es cierto que es necesario que el futuro candidato conozca la comunidad escolar para la que va a trabajar, no es menos cierto que los intereses sexistas pueden limitar las oportunidades de promoción interna y sabotear especialmente la carrera profesional de las mujeres. Además, las mujeres tienden a desempeñar roles de crianza y cuidado dentro la escuela, el criterio neutral de la familiaridad puede, por tanto, ralentizar el ascenso de las mujeres en su profesión (Madikizela, 2009). Efectivamente, la preferencia por contar con directores varones y que conozcan en cierto modo la comunidad educativa son criterios tácitos frecuentes que se utilizan para la selección de los candidatos. Se trata de prácticas perjudiciales promulgadas dentro del marco de políticas destinadas, precisamente, para dar preferencia a las candidatas adecuadas y aptas. Este hecho limita los esfuerzos de la políticas por lograr la paridad de género en los puestos de gestión.

La literatura que aborda la relación entre el género y los cargos de gestión refleja que la variable género tiene un gran impacto sobre el acceso y la entrada de las mujeres a los puestos de alta dirección escolar (Blackmore et al., 2006; Coleman, 2005). Las mujeres siguen siendo discriminadas y ven obstaculizadas sus carreras profesionales hacia la dirección educativa a pesar de contar con políticas que establecen marcos preferenciales por el género femenino dada su falta de preparación administrativa.

Los resultados encontrados ponen de manifiesto la existencia de percepciones con respecto al género a la hora de acceder al puesto de dirección, a su vez que muestran la existencia de barreras para la participación de las mujeres en los cargos de gestión y dirección educativa. Así mismo, factores de carácter cultural con respecto al género

afectan sustancialmente al desarrollo de leyes en contra de la discriminación. Concepciones como la del “hombre fuerte” o “familiaridad con la comunidad educativa” no debería estar relacionados con criterios de selección de los directores escolares, sin embargo, son cuestiones culturales que afectan a la aplicación de las políticas anti-discriminatorias y que deben ser abordados con el fin de alcanzar una mejor situación de las mujeres en los puestos de gestión y dirección escolar. Meyerson y Fletcher (1999) señalan que, la promoción de las directoras son “pequeñas victorias” hacia la reducción completa de la brecha de género.

### **2.3. El desempeño**

La fase de desempeño se refiere aquellos factores que impiden que las mujeres desempeñen funciones de gestión dentro de la escuela tras su nombramiento como directoras (Ely y Meyerson, 2000). Barreras como la actitud negativa de sus propios compañeros y de otros miembros de la comunidad educativa, junto con la falta de apoyo institucional y profesional inciden directamente en la forma que las directoras llevan a cabo sus funciones dentro de la escuela.

#### *2.3.1. Actitudes tradicionales y culturales*

Las participantes reflejaron que aunque habían alcanzado su puesto, los problemas aún continuaban. Según señalan los compañeros dejaban patente su descontento en cuanto a su selección:

*...Venían a visitarme al despacho y decirme “tú mujer deja la escuela, necesitamos un hombre aquí”, “esta es una gran escuela, necesitamos un hombre, uno fuerte, no una mujer como tu”. (Nandi)*

Esto refleja las actitudes tradicionales estereotipadas que las directoras de las escuelas de secundaria de gran tamaño padecían. Efectivamente, no todas las mujeres son capaces de sobrevivir a este tipo de tratamiento, así lo señala Nandi “Quería demostrarles que podía hacerlo”

Un número significativo de mujeres directoras se sometieron a insubordinación de sus compañeros (tanto hombres como mujeres) que no aceptaron su autoridad. Uno de los participantes dijo sin rodeos que “no puedo estar liderado por una mujer”. Otras participantes señalaron que sus compañeros (varones) desafiaban su autoridad y que sin embargo, éstos respondían positivamente a la autoridad de direcciones adjuntos de sexo masculino:

*A veces cuando teníamos una reunión yo explicaba uno de los puntos del día y ellos se enfrentaban a mi abiertamente. Yo me ponía nerviosa y lo explicaba de nuevo y ellos seguían diciendo que no lo estaba explicando con claridad, y entonces yo le pedía a mi adjunto (hombre) que lo explicara y ellos lo decían entenderle. (Fundí)*

Las mujeres también fueron sometidas a la falta de respeto por parte de los miembros de su comunidad educativa, tanto mujeres como hombres. Algunos las consideraban demasiado jóvenes, otras reflejan que tenían que ganarse día a día el respeto y la aceptación de sus compañeros.

*Cuando llegué a ser directora...había una tendencia de pomenorizar la escuela por que estaba siendo liderada por una mujer. Entonces cuando yo comencé a renovar la escuela y a hacerla mejor, fue entonces cuando comenzaron a darse cuenta de que era una mujer la que estaba trabajando allí. (Sindi)*

Lo que pone de manifiesto este apartado es la falta de aceptación en las áreas más pobladas de las mujeres en el cargo de directoras escolares. Las evidencias mostradas señalan la existencia de estereotipos culturales machistas en relación a que las mujeres

lideren las escuelas, estos estereotipos también aparecen en la fase de adquisición. Otros estudios (Chisholm, 2001) sugieren que la mayoría de las mujeres no pueden soportar la falta de apoyo y las actitudes irrespetuosas. Por ello, las directoras tienen a abandonar los cargos de liderazgo dentro de las escuelas. Según el autor, el número de mujeres que accede a puestos de dirección escolar es el mismo a número de mujeres que lo abandona.

### 2.3.2. Apoyo profesional y familiar

Las directoras indicaron la falta de apoyo profesional e institucional vivida:

*. . . nosotras no recibimos ningún curso. Nunca he recibido una formación en gestión y dirección escolar. Creo que lo aprendí todo en el trabajo. (Shervanni)*

Algunas directoras asistieron a cursos de iniciación ofrecidos por el DoE, mientras que otras no fueron ni invitadas y otras no acudieron. Las directoras se quejaron especialmente por la falta de apoyo ofrecido por parte de las oficinas de distrito, queja que fue también respaldada por parte de los propios funcionarios. Los funcionarios afirman que no hacían lo suficiente para ayudar a las mujeres a adaptarse a ambientes hostiles dominados por los hombres. El apoyo ofrecido es diferente entre las regiones y distritos. Las diferencias dentro de los departamentos tienen consecuencias similares tanto para los hombres como para las mujeres que ostentan en puesto de directores. Sin embargo, son las mujeres quienes sufren más dado que también tienen que luchar por la aceptación de la comunidad educativa.

El apoyo que las mujeres recibieron fue importante, influyó para su satisfacción hacia el trabajo, y significó un elemento de ayuda para retenerlas en sus puestos de trabajo. Cuanto mayor apoyo recibían las directoras, más a gusto se sentían con el cargo. Aquellas que experimentaron problemas tras su nombramiento parecían haber perdido el gusto por la dirección escolar. Se les preguntó si consideraban el cargo como directoras escolares con una nueva oportunidad, algunas de las respuestas fueron "ser director es un infierno" (Fundi), "tengo que abandonar" (Xoli).

Sin embargo, no todas las mujeres odiaban su cargo como directoras. Muchas de ellas disfrutaban de su trabajo, a pesar de todas las dificultades encontradas. Otras opiniones sobre la oportunidad de ser directoras reflejaban sentimientos de sobrecarga de trabajo administrativo, estrés y falta de tiempo para ejercer tareas relativas a la docencia.

Las diferentes experiencias vividas por las directoras revelan "repercusiones sobre su rendimiento a largo plazo y un efecto negativo en la conservación de las directoras dentro de las escuelas secundarias". Con respecto al apoyo, algunas directoras recibieron apoyo institucional y también formaron parte de algunas redes informales:

*Recibí el apoyo del personal y de los directores vecinos. Cuando accedí al puesto de directora, la directora de la escuela vecina también fue ascendida. Por lo que solíamos salir y compartir información de otras personas, generalmente del personal de la escuela. (Lizie)*

La creación de redes que señala Lizie ocurrió en una escuela rural. Molly por su parte es directora de una gran escuela situada en un contexto urbano y menciona que pertenecer a una asociación de directores les había unido. Sin embargo, algunas directoras denunciaron la ausencia de redes en las que poder aprender de sus compañeros y compartir experiencias:

*Envidio a quienes tienen acceso a redes... tan sólo sueño con el día en el que las directoras de las zonas rurales podamos ocupar nuestro lugar. (Thandi)*

La creación de redes ha sido identificada como una herramienta útil para el progreso de las directoras escolares y, en general, para todos aquellos que aspiran a los puestos de

dirección. Quinlan (1999) afirma que la creación de redes con otras compañeras de profesión genera apoyo psicológico y social que resulta vital para la supervivencia de las directoras en un campo profesional dominado por los hombres.

Otro elemento importante que afecta al rendimiento directoras es el relativo a sus responsabilidades familiares y domésticas. Es necesario hacer hincapié en que tener este tipo de responsabilidades personales lo hace todo aún más complicado si además, las directoras no cuentan con apoyos. La diferencia más significativa se encuentra en función de la edad de las directoras. Y es que, para el caso de las directoras más jóvenes, de ellas se espera que realicen el papel de madre y esposa tradicional, además de sus responsabilidades profesionales. Algunas de las participantes recibieron apoyo de sus madres, hermanas y hermanos, así como del personal doméstico, y en menor medida de sus cónyuges. Para aquellas participantes con más edad, éstas cuentan con menos cargas domésticas y reciben más apoyo de sus parejas. Aunque este elemento influye directamente sobre el desempeño de las directoras en su puesto de trabajo, según Moorosi (2007) tampoco debe exagerarse. El problema principal de las directoras durante la fase en la que ya han accedido al puesto de trabajo es que los obstáculos para su desarrollarse persisten y aparecen de diferentes maneras (Ely y Meyerson , 2000).

Aunque la imagen de la preferencia del hombre en los puestos de dirección educativa afecta a la participación de las mujeres en los puestos de gestión y dirección escolar, las participantes también sufrieron la carga de sus asuntos personales durante las tres fases. Puede decirse que los problemas personales se vieron influenciados, a su vez, por las expectativas sociales asociados a las mujeres y hombres. Es evidente que las mujeres se enfrentan todavía a una gran cantidad de desafíos para su progreso en su carrera profesional. Investigaciones previas señalan que las mujeres directoras acceden y dejan la profesión en las mismas cifras que ellas acceden debido a la falta de apoyo profesional e institucional (Van Eck et al., 1996;. Chisholm, 2001). Tal y como señalan Meyerson y Fletcher (1999), las barreras para el progreso no sólo se deben al hecho de ser mujeres, sino también, a la propia estructura organizacional y cultural.

### **3. Comprendiendo la carrera profesional: Discusión**

Con el objetivo de comprender cuáles son los desafíos que enfrentan las mujeres en sus carreras profesionales hasta convertirse en directoras escolares, este artículo ha encontrado factores que afectan a la participación de las mujeres en los puestos de gestión en Educación. Estos factores se manifiestan en muchos niveles diferentes haciendo, de por sí, el problema más complejo. Para las participantes, la falta de experiencia y falta de exposición a actividades de gestión se vieron además agravadas por las normas sociales, culturales y por las propias expectativas asociadas al rol del hombre y de la mujer. Puede decirse que sus experiencias son el resultado de la imposición de una hegemonía masculina en los ámbitos social/macro, la cultura patriarcal y clima tradicional dentro de las escuelas (Cubillo y Brown, 2003). Dado que los prejuicios con respecto al género suceden de manera global, éstos afectan directa e indirectamente a la iniciativa de las mujeres por participar en el ascenso a los puestos de dirección escolar. Se trata de prejuicios que dictan lo que puede y no hacer la mujer.

Los factores personales, aunque tienen mayor impacto en la fase de anticipación, también afectan a las mujeres a lo largo de las tres fases de su carrera profesional. Las participantes muestran una falta de confianza en sí mismas con respecto al cargo de dirección escolar que tan sólo parecen disminuir a medida que las directoras se

familiarizaban con las tareas asociadas al puesto. Gupton y Slick (1996) advierten a las mujeres que deben creer en sí mismas y en su potencial para llevar a cabo correctamente su papel como líderes escolares. La falta de acción individual por parte de las mujeres sugiere un factor intrínseco que afecta el progreso de la mujer y que la lleva a su subrepresentación dentro de los puestos de dirección educativa. Blackmore (1999) y Cubillo y Brown (2003) argumentan que esta supuesta falta de confianza en las mujeres es un simple miedo a lo desconocido ya que la gestión ha sido visto, tradicionalmente, como territorio masculino en que las mujeres no tenían acceso.

Los resultados muestran que los directores (varones) ofrecieron oportunidades para ganar experiencia a sus predecesoras contradiciendo investigaciones previas que señalan que la formación experiencial se ofrece a los hombres. La realización de este tipo de prácticas refuerza la confianza de las mujeres. Mientras que otros investigadores como Capasso y Daresh (2001) destacan los problemas derivados de que el hombre sea el que tutoriza a la mujer, Quinlan (1999) sugiere que, para que las mujeres continúen avanzando en sus carreras profesionales tienen que ser "legitimadas" (p. 32) por hombres con experiencia en el campo (de la gestión y dirección educativa). Aunque este artículo no trabaja la naturaleza problemática de la formación entre género y la relación que se desarrolla entre aquel con más experiencia y aquel con menor experiencia, si se puede concluir que la formación informal juega un papel importante en las fases de anticipación y adquisición; sin ella las mujeres pueden no descubrir sus capacidades. La formación no se realiza en la fase de desarrollo.

El trabajo en red es un componente esencial para la participación de las mujeres en los puestos de dirección escolar durante las tres fases (Van Eck et al., 1996), pero no es muy común en los relatos aportados por las participantes del estudio. El trabajo elaborado por Gardiner y otros (2000) sostiene que las mujeres han sido marginadas en las redes pues estos están dominados por hombres. En el caso de las mujeres de este estudio, la creación de redes entre sus pares no se produce en la preparación. Van Eck et al (1996) sugiere que la participación en redes y el apoyo recibido por los mentores permite a las maestras adquirir un perfil más alto, que permite su promoción a puestos de dirección escolar. Las colaboración en red es un considerada como una forma de preparación y apoyo para los aspirantes a directores por lo que supone una clara desventaja para aquellas mujeres que no tienen acceso a ello.

El desarrollo profesional de las mujeres también se ve limitado por el planteamiento de querer buscar al "mejor candidato". En Sudáfrica hay elementos implícitos y explícitos que intervienen en la selección del mejor candidato. La creencia del SGB de que los hombres son mejores candidatos es la práctica discriminatoria más evidente dentro del proceso de selección de candidatos. El estudio de Blackmore y otros (2006) refleja que el proceso de selección está plagado de sesgos y prejuicios que desfavorecen a las mujeres. Según Blackmore y otros (2006:311), la selección del "mejor candidato para el trabajo" se basa en "mérito" y "refleja las experiencias de aquellos que ya están trabajando y quienes lo definen", en este caso los hombres. Según este apunte el género no estaría relacionado con alcanzar el puesto de director escolar (Tallerico, 2000); frente a ello, las políticas de acción positivas reconocen las diferencias de tratamiento entre hombres y mujeres. Es decir la realidad muestra que los candidatos más comunes son hombres y que las mujeres se ven relegadas ante la necesidad de lo que hemos denominado "el hombre fuerte". Por lo tanto, aun contando con políticas destinadas a la reducción de la brecha de género, el género es un factor que afecta a nivel organizacional, tanto a través de la cultura de la escuela como a través de los procesos de selección de candidatos.

Las barreras sociales en forma de estereotipos de género, y las diferentes influencias políticas, tradiciones e históricas tienen un impacto incluso más negativo sobre el desarrollo profesional de la mujer dado que están arraigadas a la sociedad y a la cultura institucional y son difíciles de erradicar. Blackmore (1989) plantea que, en un momento histórico determinado, los patrones tradicionales de comportamiento prescriben y es entonces cuando las funciones relativas a hombres y mujeres se ajustan. Es por eso que, por ejemplo, frente a posturas anteriores en las que la crianza y el cuidado de los hijos estaba tan vinculado a la figura de la mujer, ahora mismo, las mujeres tienen un papel fundamental en la economía de las familias y alcanzan puestos de gestión. Sin embargo, la realidad de Sudáfrica es compleja y este tema necesita ser abordado en profundidad como parte de los discursos culturales.

#### 4. Conclusión

En este artículo se ha puesto de manifiesto que las experiencias de las mujeres se ven a menudo limitadas por los sistemas de valores culturales tradicionales y por el propio sistema de organización interna dentro de las escuelas. Las participantes del estudio reflejan las problemáticas vividas durante su carrera profesional por ser mujer. En lugar de dedicar sus energías, tanto emocionales como intelectuales, al trabajo como directoras escolares, las participantes reflejan continuar la lucha contra las actitudes sexistas presentes en sus comunidades y su escuela. Las normas sociales y las creencias culturales impregnan el contexto escolar ayudando a perpetuar la idea de que los puestos directivos deben estar ocupados por hombres. Tal y como uno de los funcionarios DoE participante en el estudio comentó “todo el sistema necesita cambio”. Este cambio debe comenzar por las actitudes y las formas de pensar de los miembros de la comunidad educativa alrededor de las escuelas.

Esta investigación destaca que la carrera profesional hacia la obtención del puesto de directores escolares a menudo no es planeada por las mujeres. La política en cuanto a la reducción de la brecha de género en Sudáfrica es bastante avanzada, sin embargo parece que éstas aún no están impactando lo suficiente sobre la cultura, las normas sociales y las actitudes de los ciudadanos. El artículo también demuestra que se están haciendo esfuerzos por que las mujeres accedan a los puestos de dirección escolar, sin embargo, no parece ser aún suficiente para que se creen un grupo de posibles candidatas a la dirección, ni tampoco para asegurar una equidad sostenible. Aunque sí son un punto de partida, los esfuerzos de las políticas públicas no son aún suficientes para erradicar las tradiciones socioculturales con respecto al género que tan negativas resultan para la mujer.

#### Referencias

- Blackmore, J. (1989). Educational leadership: a feminist critique and reconstruction. En J. Smyth (Ed.), *Critical Perspectives on Educational Leadership* (pp. 93–103). Londres: The Falmer Press.
- Blackmore, J. (1999). *Troubling Women: Feminism, Leadership and Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Blackmore, J., Thomson, P. y Barty, K. (2006). Principal selection: homosociability, the search for security and the production of normalized principal identities. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(3), 297–315.

- Bush, T. y Jackson, D. (2002). Preparation for school leadership: international perspectives. *Educational Management & Administration*, 30(4), 417-429.
- Bush, T. y Oduro, G. (2006). New principals in Africa: preparation, induction and practice. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 359-375.
- Capasso, R. y Daresh, J. (2001). *The School Administrator Internship Handbook*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Chisholm, L. (2001). Gender and leadership in South African educational administration. *Gender and Education*, 13(4), 387-399.
- Coleman, M. (2005). Gender and secondary school leadership. *International Studies in Educational Administration*, 33(2), 3-20.
- Cubillo, L. y Brown, M. (2003). Women into educational leadership and management: international differences? *Journal of Educational Administration*, 41(3), 278-291.
- Ely, R.J. y Meyerson, D.E. (2000). Theories of gender in organisations: a new approach to organisational analysis and change. *Research in Organisational Behaviour*, 22, 103-151.
- Gardiner, M.E., Enomoto, E. y Grogan, M. (2000). *Coloring Outside the Lines: Mentoring Women into School Leadership*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Greyvenstein, L.A. (2000). The untapped human resource: an overview of women in educational management in South Africa. *South African Journal of Education*, 20, 30-33.
- Gold, A. (1996). Women into educational management. *European Journal of Education*, 31(4), 419-433.
- Grogan, M. (1996). *Voices of Women Aspiring to the Superintendency*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Gupton, S.L. y Slick, G.A. (1996). *Highly Successful Women Administrators: The Inside Stories of How They Got There*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Lather P (1995) Feminist perspectives on empowering research methodologies. En J. Holland, M. Blair y S. Sheldon (Eds), *Debates and Issues in Feminist Research and pedagogy* (pp. 209-307). Clevedon: Open University,
- Madikizela, Y.N. (2009). *Factors influencing the under-representation of women in top management positions in education district offices: A case study in the Eastern Cape*. Trabajo inédito. Universidad de KwaZulu-Natal, Pietermaritzburg.
- Mahlase, S. (1997). *The Careers of Women Teachers under Apartheid*. Harare: SAPES Books.
- Mathibe, I. (2007). The professional development of school principals. *South African Journal of Education*, 27(3), 523-540.
- Mathipa, E.M. y Tsoka, E.R. (2001). Possible barriers to the advancement of women in positions of leadership in the education profession. *South African Journal of Education*, 21, 324-330.
- McClay, M. y Brown, M. (2001). Preparation and training for school leadership: case studies of nine women head-teachers in the secondary independent sector. *School Leadership and Management*, 21(1), 101-115.
- McLennan, A. (2000). *Education governance and management in South Africa*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Liverpool.
- Mestry, R. y Singh, P. (2007). Continuing professional development for principals: a South African perspective. *South African Journal of Education*, 27(3), 477-490.
- Meyerson, D.E. y Fletcher, J.K. (1999). *A modest manifesto for shattering the glass ceiling*. Boston, MA: Harvard Business Review.

- Moorosi, P. (2006). Towards closing the gender gap in education management: a gender analysis of educational management policies in South Africa. *Agenda*, 69, 58–70.
- Moorosi, P. (2007). Creating linkages between private and public: challenges facing women principals in South Africa. *South African Journal of Education*, 27(3), 507–521
- Quinlan, K.M. (1999). Enhancing mentoring and networking of junior academic women: what, why and how. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 21(1), 31–42.
- Tallerico, M. (2000). *Accessing the Superintendency: The Unwritten Rules*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Tekleselassie, A. (2002). The de-professionalisation of school principalship: Implications for reforming school leadership in Ethiopia. *International Studies in Educational Administration*, 30(3), 57–64.
- Van Deventer, I. y Van der Westhuizen, P.C. (2000). A shift in the way female educators perceive intrinsic barriers to promotion. *South African Journal of Education*, 20(3), 235–241.
- Van Eck, E., Volman, M. y Vermuelen, V. (1996). The management route: analysing the representation of women in educational management. *European Journal of Education*, 34(4), 403–418.
- Wolpe A, Quinlan, O. y Martinez, L. (1997). *Gender Equity in Education: A report by the Gender Equity Task Team*. Pretoria: Department of Education.

## **Liderazgo estudiantil en las escuelas secundarias: La influencia del contexto escolar en las percepciones de liderazgo de las mujeres jóvenes**

### **Student leadership in secondary schools: The influence of school context on young women's leadership perceptions**

Rachel McNae\*

University of Waikato

La influencia del contexto escolar en la práctica del liderazgo se está convirtiendo en un área muy documentada en el campo del liderazgo educativo. Sin embargo, gran parte de la investigación en este creciente cuerpo de literatura se centra la práctica de liderazgo de los adultos. Este artículo examina la influencia del contexto de la escuela secundaria en las creencias y concepciones de liderazgo de las mujeres jóvenes. Se realizó un estudio cualitativo de investigación-acción colaborativa con 12 estudiantes de doce años de una escuela secundaria católica y femenina de Nueva Zelanda. Se utilizaron entrevistas semi-estructuradas y grupos focales para determinar las creencias y percepciones de las mujeres jóvenes sobre el liderazgo antes de su aportación en el co-diseño y participación de un programa de desarrollo de liderazgo con el investigador. Este artículo informa acerca de los hallazgos relacionados con las creencias y percepciones que los jóvenes tienen antes de participar en el programa. Los resultados indican que la escuela es un lugar de influencia significativa en las creencias y concepciones de liderazgo de dichas mujeres.

**Descriptor:** Liderazgo de las mujeres, Escuela secundaria, Nueva Zelanda.

The influence of school context on leadership practice is becoming a well documented area in the field of educational leadership. However, much of the research in this growing body of literature focuses on adults and their leadership practice. This article examines the influence of the secondary school context on young women's leadership beliefs and understandings. A qualitative collaborative action research study was conducted with twelve Year 12 students from a New Zealand Catholic Girls' secondary school. Semi-structured interviews and focus groups were used to ascertain the young women's beliefs and perceptions about leadership prior to their involvement in co-designing and participating in a leadership development program with the researcher. This article reports on the findings related to the beliefs and perceptions that the young women held prior to participating in the program. The findings indicated that the school was a site of significant influence on the young women's beliefs and understandings of leadership. The Catholic culture of the school permeated the leadership practices of the young women and shaped not only the leadership actions and dialogue of the students, but also their perceived opportunities to learn about and practise leadership.

**Keywords:** Women's leadership, Secondary school, New Zealand.

---

\*Contacto: [r.mcnae@waikato.ac.nz](mailto:r.mcnae@waikato.ac.nz)

**Agradecimientos:** El autor desea agradecer el apoyo y la orientación de la profesora Noeline Alcorn y profesor Jan Robertson en todo el diseño, realización y documentación de esta investigación. Asimismo, el autor desea agradecer a Profesor Asociado Jane Strachan por su ayuda en proporcionar retroalimentación constructiva y apoyo durante todo el proceso de investigación.

*Este artículo ha sido publicado originariamente en inglés por la revista *Leading & Managing* en el año 2011, volumen 17, número 2. Traducido por Haylen A. Perines Véliz.*

## Introducción

La influencia del contexto escolar en la práctica del liderazgo se está convirtiendo en un área bien documentada en el campo del liderazgo educativo. Sin embargo, gran parte de la investigación en este creciente cuerpo de literatura se centra en las prácticas de liderazgo de los adultos, dejando de lado las investigaciones sobre el impacto del contexto escolar en la comprensión práctica del liderazgo juvenil; la cual requiere mayor atención. Con los estudiantes vistos cada vez más como una parte integral de una concepción auténtica de liderazgo escolar distribuida (Lizzio, Dempster y Neumann, 2011:85), hay una llamada de los investigadores a examinar cómo los contextos escolares impactan en las comprensiones y acciones de los estudiantes (Dempster y Lizzio, 2007; Fertman y Van Linden, 1999; Libby, Sedonaen y de Bliss, 2006).

El contexto de la escuela secundaria es diverso, dinámico y supuestamente sensible a las necesidades de sus estudiantes. Más importante aún, es una fuerza poderosa en la conformación de las comprensiones que los jóvenes tienen de sí mismos, sus prácticas de liderazgo y sus acciones en el mundo que les rodea. Harris (2003) cree que el liderazgo tiene diferentes significados para diferentes personas, y estos significados dependen en última instancia de contexto. Osborn, Hunt y Jauch (2002) enfatizan la naturaleza contextual del liderazgo, “el liderazgo está involucrado en su contexto. Se construye socialmente en y desde un contexto en que los patrones en el tiempo deben ser considerados; donde la historia también importa” (p. 789).

Debido a esta naturaleza contextualizada, la comprensión de liderazgo de las diferentes perspectivas de los jóvenes es difícil, muy compleja y, a veces problemática (McNae, 2010). Como el contexto escolar es una parte importante de la vida de muchos de los jóvenes, es un aspecto esencial a considerar en la investigación de liderazgo juvenil.

La última década ha visto un aumento en el área de investigación de liderazgo juvenil. Los estudios sobre las percepciones de los estudiantes acerca del liderazgo y enfoques de aprendizaje de los estudiantes están saliendo a la luz ya que los investigadores luchan con visiones de déficit de equilibrio de los jóvenes y enfoques de desarrollo juvenil positivos (véase Arendt y Gregoire, 2006; Berro et al, 2001; Funk, 2002). Dempster y Lizzio (2007) se preguntan si este aumento del enfoque se debe a que la literatura de liderazgo está saturada con estudios centrados en los adultos. Proponen que “el área del liderazgo de los estudiantes puede proporcionar un nuevo punto de entrada para los investigadores interesados “en nuevas ideas” (p. 276), y es una nueva vía para acercarse a otras áreas de investigación sobre liderazgo.

Un pequeño número de estudios señala el impacto que puede tener el contexto en las formas en que los jóvenes ven en general al liderazgo (por ejemplo, Archard, 2009;

Conner y Strobel, 2007; Dempster y Lizzio, 2007; Komives, 1994; Lizzio, Dempster y Neumann, 2011). Sin embargo, a pesar de que esta investigación nos puede informar acerca de los enfoques del desarrollo de liderazgo y el currículo, hay una llamada de los estudiantes en las escuelas e investigadores (Fertman y Van Linden, 1999; Libby, Sedonaen y Bliss, 2006) para que el liderazgo aprenda a ser más relevante para las vidas de los jóvenes y en el caso de esta investigación, para las mujeres jóvenes. Muchos académicos que investigan el área de la voz del estudiante creen que si los estudiantes participan en los enfoques de toma de decisiones de la escuela y son vistos como agentes activos del cambio, amplían sus funciones más allá de una función consultiva, que pueden ser más propensos a participar en las conversaciones sobre el aprendizaje y en cómo las escuelas pueden satisfacer mejor sus necesidades de aprendizaje como el desarrollo de líderes (Hargreaves, 2006; Mitra, 2003; Rudduck y Flutter, 2004; Saunders, 2005).

Por lo tanto, es imperativo que las percepciones de liderazgo de los jóvenes sean examinadas y tomadas en cuenta en el desarrollo de oportunidades de aprendizaje de liderazgo.

## **1. El foco de esta investigación**

Durante la última década, la investigación y la publicación en el ámbito de la dirección de la juventud y el desarrollo del liderazgo ha aumentado lentamente. Sin embargo, gran parte de esta literatura se centra en los jóvenes en la universidad o colegio (por ejemplo, Cress et al., 2001; Logue, Hutchens y Hector, 2005), lo que resulta en una escasez de investigación centrada en el contexto de la escuela secundaria y más específicamente, en las mujeres jóvenes.

La investigación para el desarrollo de liderazgo se dirige con frecuencia a los administradores educativos, directores y profesores de alto nivel (Sergiovanni, 1999; Wallin, 2003) y los jóvenes están notablemente ausentes de las conversaciones educativas de liderazgo (Libby, Sedonaen y Bliss, 2006; MacNeil, 2006; Ricketts y Rudd, 2002; Schneider, Holcome-Ehrhart y Ehrhart, 2002). Un número de investigadores llaman a que se preste más atención a las formas en que los jóvenes aprenden sobre liderazgo. Dentro de este entorno hay muchos que siguen argumentando que en general el liderazgo juvenil en el entorno escolar sigue siendo una noción descuidada con una confusa y variada red de definiciones y prácticas (Karnes y Stephens, 1999; Ricketts y Rudd, 2002).

El creciente cuerpo de investigación que se centra en el liderazgo de los jóvenes ha contribuido a una nueva agenda de investigación que hace hincapié en la importancia de involucrar a los jóvenes en la planificación del desarrollo de liderazgo. La investigación presentada en este artículo responde a una llamada de Mullen y Tutan (2004) que creen que, si bien es necesario que haya más investigaciones en el área de liderazgo de los jóvenes, hay una necesidad urgente de que los investigadores se centren en las mujeres jóvenes y su liderazgo para hacer “una determinación precisa de la situación actual del liderazgo femenino adolescente” (p. 315). Esta investigación explora las percepciones de liderazgo de mujeres jóvenes y examina los factores que inciden en estas. Una pregunta clave que guía un aspecto particular de la presente investigación es: ¿Cuáles son las creencias de liderazgo de las mujeres jóvenes y cómo están estos influenciados por

factores contextuales en la escuela secundaria? y ¿cómo influyen en estas creencias los factores contextuales de la escuela secundaria?.

## **2. Contexto de la investigación y metodología**

Este proyecto de investigación se llevó a cabo en una escuela secundaria católica femenina de Nueva Zelanda durante un período de nueve meses. La escuela pertenece a un decil ocho (alto nivel socioeconómico) que comprende la educación secundaria estatal integrada con clases de 9 a 13 años. Este contexto dio la oportunidad de tener una visión única de la influencia de la Iglesia Católica sobre el liderazgo estudiantil. 12 mujeres jóvenes participan en esta investigación las que tenían entre 15 y 17 años y fueron seleccionados al azar de un grupo de voluntarios. Como consecuencia de ello, esta investigación no es representativa de todas las mujeres jóvenes, sino que ofrece una visión de las interpretaciones de liderazgo de un grupo de mujeres jóvenes dentro de este contexto específico de la escuela secundaria.

Se realizaron entrevistas a grupos focales para determinar la opinión de las jóvenes acerca del liderazgo y conocer sus percepciones y creencias acerca de lo que significa ser un líder. Hubo nueve grupos focales en total y cada estudiante participó en tres de ellos. Las entrevistas de grupos focales tuvieron aproximadamente 40 minutos de duración. Durante estos grupos focales se utilizó un programa de entrevistas para hacer preguntas clave que abordaran el tema del liderazgo dentro de la escuela y lo que significa ser un líder dentro de su contexto escolar.

Las estudiantes también participaron en dos entrevistas individuales. Estas entrevistas oscilaron entre 30 y 60 minutos de duración. Cada entrevista fue transcrita literalmente y se publicaron de nuevo a los estudiantes para que hicieran comentarios para confirmar, eliminar o modificar lo que habían dicho. La primera entrevista se centró en las percepciones que los jóvenes tienen de liderazgo y cuáles son las cualidades que pensaban que tenía un buen líder; también reflexionaron sobre sus propios atributos de liderazgo y las áreas que sintieron que tenían que desarrollar. Compartieron las formas en que les gustaba aprender sobre liderazgo y también hablaron de las experiencias de liderazgo que tenían dentro de la escuela y fuera de la escuela. La segunda entrevista se llevó a cabo inmediatamente después de que los alumnos se matricularon en un programa de liderazgo que tenían co-construido con el investigador. Esta entrevista exploró el impacto del programa de desarrollo de liderazgo en su entendimiento de liderazgo y sus experiencias de estar involucrado en el proceso de co-construcción –para una descripción detallada del proceso de co-construcción ver McNae (2010)–.

## **3. Resultados**

### ***3.1. La influencia del contexto escolar en las creencias y comprensión del liderazgo***

Los puntos de vista de liderazgo de las mujeres jóvenes eran variados y se extendieron desde los más básicas hasta los más complejos. Los resultados ilustran que el contexto de la escuela católica era influyente en la conformación de acuerdos de liderazgo de las mujeres jóvenes. Grace (2002) comenta que no es de extrañar que las estructuras de liderazgo en muchas escuelas católicas sigan reproduciendo las estructuras jerárquicas

de la iglesia. La poderosa naturaleza del contexto histórico alienta un fuerte énfasis en la autoridad y los resultados autocráticos.

Muchas de las mujeres jóvenes compartían creencias de liderazgo que fueron informadas por estas estructuras tradicionales y los sistemas patriarcales dentro de la iglesia. A través de muchos de los eventos en su vida escolar diaria, tales como asistir a las asambleas escolares, oportunidades de culto masivo en la comunidad (donde los hombres llevan a cabo funciones de liderazgo) y a través de la observación de la composición de los equipos de liderazgo escolar (tanto el personal y los estudiantes), las mujeres jóvenes se sumergieron en las estructuras de liderazgo y en los sistemas de la escuela que profesan abiertamente los valores de la iglesia. En consecuencia, estas observaciones y experiencias (entre otras) informaron lo que pensaban las jóvenes acerca del liderazgo. Temas emergentes acerca de las creencias de los jóvenes líderes incluidos son: el liderazgo está vinculado a posiciones de liderazgo formales; el liderazgo implica ritos de paso y control de acceso; el liderazgo estaba sirviendo a otros; el liderazgo crea beneficios personales; el liderazgo sostenía el poder; el liderazgo fue una parte importante de la preparación para el futuro, pero también fue visto por algunos como algo insignificante.

### ***3.2. El liderazgo era una posición formal***

Los puntos de vista acerca del liderazgo de las mujeres jóvenes fueron influenciados por las estructuras escolares existentes, tales como la forma en que el liderazgo se presenta a los estudiantes y las oportunidades disponibles para que los estudiantes demuestren su liderazgo. Por ejemplo, el liderazgo se presentó con frecuencia a las mujeres jóvenes con cargos formales. Esto dio lugar a muchas de las mujeres jóvenes creyeran que el liderazgo estaba vinculado a un papel formal. Las posiciones de liderazgo como una chica cabecilla, capitana cultural y líder de carácter especial fueron posiciones muy buscadas por muchas estudiantes. La posición del líder fue un tema central en las descripciones de liderazgo de los participantes y se cree el liderazgo requiere un título y con el título llegan ciertas responsabilidades y reconocimiento. La mayoría de las mujeres jóvenes, por lo tanto, veían al liderazgo como la realización de tareas para ayudar con el buen funcionamiento de la escuela. Por ejemplo, Tania dice:

*El liderazgo está guiando a otros a dónde tú estás. Quiero decir, se te ha dado esa posición porque te lo mereces y tienes las habilidades... la gente te mira hacia arriba cuando eres un líder... la escuela no podría funcionar si nosotros no hacemos nuestra parte.*

No es de extrañar que los estudiantes crean que un liderazgo efectivo se demuestra a través de la realización exitosa de las tareas alineadas con puestos clave dentro de la escuela. Algunas de las posiciones formales de liderazgo en la escuela, incluso tenían una descripción del trabajo delineando las tareas "que se asociaron con la posición en lugar de las funciones y responsabilidades que el cargo conllevaba". Mere observa estos hechos en la acción y declara:

*Tú sabes que los buenos líderes son así porque las cosas se hacen. Al igual que para el desarrollo social, realmente estábamos muy apurados y cosas se quedaron fuera, porque no había ninguna planificación y ella [la chica cabecilla] no nos condujo correctamente.*

Las acciones que la escuela tomó por el liderazgo y que define únicamente a través de la presentación de las posiciones de liderazgo formales, reforzaron la importancia de la estructura de los roles de liderazgo formales dentro de esta escuela y muchos estudiantes no describieron el liderazgo que existe fuera de estas funciones. La oportunidad de tener

un papel de liderazgo formal dentro de la escuela proporciona vías para la visibilidad y el reconocimiento externo dentro de la comunidad escolar. Muchos de los estudiantes sentían que su liderazgo era más valioso cuando era visible y recibían recompensas como tarjetas de identificación, certificados y tomar el té por la mañana. Estas acciones forman parte de la creencia que tenían los estudiantes de que quienes los rodean valoran lo que hacen. El reconocimiento y las recompensas eran factores de motivación claves para algunos, por ejemplo, Catherine, habló sobre su búsqueda de liderazgo siendo “alimentada por mercancía” e insignias que deseaba para su chaqueta de la escuela. Otras medidas que también refuerzan este discurso fueron las formas en que el liderazgo fue reconocido por la escuela, por ejemplo, las contribuciones en los boletines de la escuela que ofrece una jerarquía de los líderes estudiantiles actuales.

Ciertos privilegios fueron otorgados a las personas que ocupaban cargos de liderazgo formal y estos tenían una correlación directa con la posición formal reconocida dentro de la escuela. Ejemplos de ello fueron las invitaciones y disposición de los asientos en funciones tales como las asambleas escolares, reuniones de la iglesia y el acceso y la escritura en la revista de la escuela. Los estudiantes y el personal a que se refiere el grupo de individuos seleccionados como los líderes de la escuela dejaban pocas oportunidades percibidas por los demás para mostrar su liderazgo fuera de estos roles. Tal hallazgo no fue sorprendente y puede que no sea un aspecto que sea exclusivo de este contexto específico. Sin embargo, el comentario también podría ser que la jerarquía de estas posiciones de liderazgo refleja las estructuras dentro de la Iglesia Católica, haciendo hincapié en una jerarquía de roles de liderazgo y sistemas que restringían el liderazgo a sólo un determinado algunos. Por ejemplo, había una regla dentro de la escuela que se indica que sólo una chica católica podría ocupar el cargo de líder.

Aunque esta visión restringida de liderazgo representa muchas de las creencias de las jóvenes, Avolio (1999) cuestiona la noción de las posiciones de liderazgo formal. En su estudio de cómo aprenden y muestran liderazgo los jóvenes, se encontró que la juventud puede optar por mostrar su liderazgo en una variedad de configuraciones y arreglos sociales y descarta la idea de que la juventud debe tener una posición oficial en el liderazgo con el fin de desarrollar las capacidades de un líder. Avolio (1999) encontró que a través del aprendizaje sobre el liderazgo a través de una gran variedad de contextos, los jóvenes fueron capaces de desarrollar un enfoque más amplio para trabajar junto a los demás y, a través de la elección de actividades en las que influyeron en otros, los jóvenes también fueron capaces de continuar desarrollando sus habilidades de liderazgo de manera más efectiva en la etapa posterior.

La escuela alienta el liderazgo entre los estudiantes, pero aquel liderazgo con el fin de realizar funciones específicas y para reflejar la creencia católica de servicio a los demás. Tras una investigación más profunda y un análisis de resultados queda reflejado que las pocas oportunidades disponibles para que los estudiantes practiquen el liderazgo fueron a través de iniciativas pastorales que apuntaban a la socialización de los nuevos estudiantes en el nivel del año 9 en el entorno escolar. Estos programas se dirigen a la enseñanza de las estructuras existentes de la escuela, los procesos escolares, los reglamentos y valores compartidos de la escuela. Podríamos especular que el papel de los estudiantes de más edad era transmitir las ideas tradicionales del contexto escolar para los estudiantes más jóvenes, inculcando una vez más las estructuras tradicionales de la escuela y, en consecuencia, la Iglesia Católica. Tal hallazgo pone de manifiesto cómo se posicionan los estudiantes dentro de las estructuras escolares existentes para

reproducir las culturas tradicionales de la escuela. Este hallazgo vincula estrechamente a la labor de Zacharakis y Flora (2005) que investigaron el papel de los programas de desarrollo comunitario. Llegaron a la conclusión de que en lugar de ampliar las oportunidades de liderazgo más allá de la posibilidad existente de líderes, muchas oportunidades de liderazgo y programas de desarrollo tienden a reproducir las estructuras y culturas de liderazgo existentes.

### ***3.3. Liderazgo involucrado en los ritos de acceso y en las puertas de entrada***

La mayoría de los puestos formales de liderazgo estaban al final de la vía de la escolarización en el año 13 (último año de la escuela). Las mujeres jóvenes de la investigación miraron este liderazgo como un rito de paso en lugar de ver el liderazgo como un fenómeno que podría ser mostrado por todos. Por lo tanto, no es sorprendente que los estudiantes de esta investigación perciban mínimas oportunidades de liderazgo disponibles para ellos hasta que llegaron al último año y final de la escuela. Por ejemplo, Amy comentó: “Cada uno de nosotros tenemos la oportunidad de ser líderes y jefes alrededor de un cambio... He esperado por esto desde el año 9”. Los resultados indicaron que, como resultado de los comentarios de los estudiantes, el director se puso en conocimiento de la falta de oportunidades formales de liderazgo disponibles para ellos. Como un intento de hacer que el liderazgo sea más accesible a la población estudiantil creó un número de nuevos puestos de liderazgo para representar mejor el cuerpo estudiantil y el aumento de la diversidad de los estudiantes dentro de la escuela –por ejemplo, ha sido creado el liderazgo del Pacífico y Maorí (Maorí son el pueblo indígena de Aotearoa Nueva Zelanda)–. Sin embargo, aunque bien intencionadas, sus acciones refuerzan una vez más que el liderazgo estaba ligado a la obtención de una posición de liderazgo formal y muchos de estos puestos eran sólo para estudiantes del último año.

Muchas de las mujeres jóvenes reconocieron la falta de oportunidades formales de liderazgo para los estudiantes en la escuela, pero que una vez que este rito de acceso alcanzado por ellas mismas en sus últimos años de escolaridad, y donde actuaban como guardianes, lo hacían para mantener el estatus dentro de la escuela y no tratar de cambiar el número de oportunidades de liderazgo formales disponibles o las formas en que el liderazgo era visto. Se observó un ejemplo de esto cuando los estudiantes que habían completado el programa de desarrollo de liderazgo planeaban compartir el programa con otro grupo de estudiantes al año siguiente.

El decidir que podían estar involucrados como participantes era permitido sólo a los estudiantes mayores de la escuela, y los estudiantes más jóvenes “no habían cumplido” con su tiempo aún y alegremente se restringía la entrada sólo a los estudiantes mayores. Es evidente que, aun cuando se les da la oportunidad de involucrar a otros en el liderazgo y la formación de líderes, este rito de acceso fue una poderosa influencia.

A través de los años mucha literatura ha cubierto la cultura masculina de las organizaciones que refuerza el papel de los varones como guardianes de las oportunidades de liderazgo para las mujeres (Acker, 1994; Bagilhole y White, 2008; Blackmore, Thomson y Barty, 2006; Brooking, 2005; Coleman, 2002; Shakeshaft, 1989; Strachan y Saunders, 2007). Los comentarios de las mujeres jóvenes relacionados con su rito de acceso destacaron temas similares a esta literatura, e indicaron la poderosa influencia de estas progresiones ritualizadas en liderazgo y muestran cómo las mujeres jóvenes se posicionan como guardianas de las oportunidades de liderazgo.

Los ejemplos de esto en la investigación se hace evidente cuando los alumnos mayores se posicionaron en los comités escolares (como el grupo de teatro y cultura) que estaban abiertos a todos los estudiantes, pero restringieron el acceso a los roles formales, como presidente y secretario sólo a las estudiantes mayores. Podría ser útil para dibujar la imagen de tal comportamiento el síndrome de la abeja reina; una frase llamada por Staines, Tavis y Jayaratne (1974) para describir un fenómeno general en el que las mujeres que habían tenido éxito individual en contextos dominados por los hombres eran menos propensas a apoyar a otras mujeres en la obtención de experiencias similares (Mavin, 2008). Además, a pesar de que estas mujeres de éxito a menudo están en puestos de alto rango y tienen la capacidad de tomar decisiones para eliminar las barreras para otras mujeres, no lo hacen, y con frecuencia niegan que exista algún tipo de discriminación contra la mujer (Rindfleisch, 2000). Aunque este concepto se relaciona principalmente con las mujeres que trabajan en organizaciones, estos aspectos eran útiles en la interpretación de los hallazgos de esta investigación en el contexto escolar.

El contexto de esta investigación no sólo estaba dominado por los hombres en cuanto a estar presentes y ocupar puestos clave de liderazgo dentro de la escuela; sino que más aún los discursos patriarcales quedaban reflejados en las estructuras de liderazgo escolar que generaban pocas oportunidades de liderazgo disponibles para el grupo de estudiantes. Cuando se observa el contexto en el que las mujeres jóvenes de este estudio practicaban su liderazgo, fue clara su visión de liderazgo como un rito de acceso. Sin embargo, a pesar de que vieron esta situación como una barrera potencial para el liderazgo estudiantil, cuando se les da la oportunidad de eliminar esta barrera, no lo hacen. Ellas creían que las otras mujeres jóvenes en la escuela tenían que “obtener su tiempo” al igual que ellas, una vez más refuerza otra barrera para el liderazgo, sino también el mantenimiento de la estructura de liderazgo tradicional y destacando sus funciones como “Abejas Reinas” dentro de la población estudiantil. Reconociendo el concepto de “Abejas Reinas”, Mavin (2008) hace hincapié en cómo los sistemas de género que están insertos en organizaciones sociales “construyen e impactan el comportamiento de las mujeres hacia otras mujeres...” (p.83). Tal hallazgo pone de manifiesto la importancia de examinar críticamente el contexto más amplio en el que las mujeres jóvenes practican y modelan su liderazgo, y no sólo las interrelaciones entre las mujeres jóvenes dentro de la escuela.

#### ***3.4. El Liderazgo estaba sirviendo a otros***

Las mujeres jóvenes en esta investigación practican su liderazgo dentro de un cierto contexto –la Escuela Secundaria Católica– un contexto que defiende puntos de vista católicos y exige ciertas características del individuo, tales como poner a otros antes que uno mismo, ser bondadoso y compasivo, primero siendo un servidor y luego un líder y que tiene un compromiso por el bien común (Crippen, 2004). Las mujeres jóvenes indican una disposición a servir a los demás y mostrar liderazgo para el bien de los demás. El liderazgo fue visto como un deber mientras las estudiantes permanecían y se movían en la escuela.

Muchos de los participantes creían que el liderazgo estaba cumpliendo un papel de servir a los demás y, en este contexto, se presentó la oportunidad de servir o dar algo a cambio a la escuela. Cuando describen el liderazgo en un grupo, las ideas de lo que es el liderazgo a menudo están centradas en el trabajo por el bien de otros y la creación de beneficios para la comunidad escolar. Para la mayoría de los participantes, la idea de

llevar a otros a un lugar mejor, creando algo o ayudar a la gente era de vital importancia. Describieron un buen líder como alguien que proporciona una vía para que otros hablen por ellos y que cree un siguiente líder. Por ejemplo, Mere comentó:

*He estado aquí desde la tercera forma y amo a mi escuela y disfruté de mi estancia aquí... por ser un líder, yo les estoy sirviendo, es como un gran agradecimiento a ellos, una manera de devolver algo. Te hace sentir bien.*

En los grupos, la mayoría de los participantes compartieron la importancia de ofrecer beneficios para los demás. Tal hallazgo no fue necesariamente sorprendente dentro de este ambiente de la escuela católica, donde se alienta el poner las necesidades de los demás antes que las propias. En esta escuela que era importante mostrar que lo que hiciste ayuda y sirve a otras personas y, como tal, muchos de los valores descritos en la documentación de la escuela enfatiza frecuentemente la expectativa de que los estudiantes participen en actividades que sirvieron a otros. Jenny habló de la necesidad de dedicar su liderazgo a un determinado aspecto de la escuela, tales como la oración, el carácter especial y crear un “siguiente” líder cuando afirmó:

*Bueno, yo solía pensar que el liderazgo era más que una tarjeta de identificación, en el fondo, pero ahora me doy cuenta de tipo de liderazgo es sólo tener la habilidad de ser capaz de tener la gente le sigue y el tipo de ser personas fuertes y que tienen apoyo en ti, en cierto modo.*

Investigaciones recientes realizadas por Dempster y sus colaboradores (2010) compartieron sus conclusiones preliminares sobre las opiniones de liderazgo de los adolescentes y de manera similar encontró que algunos adolescentes veían un buen liderazgo involucrado cuando adoptaba un papel de promoción. La noción de promoción, asistencia y servicio a los demás es un tema fuerte en el liderazgo como propone Greenleaf (1991). Involucrada dentro de este paradigma de liderazgo está la importancia de ayudar a otros y asegurar que las necesidades de los demás están antes que uno mismo. Algunos investigadores proponen que el área de liderazgo de servicio que Dios reconoce el desinterés; según afirma Frick (1998:354) “el líder siervo es aquel que es primero siervo y actúa con integridad, la previsión, la intuición, y una dedicación a un consenso”. Sin embargo, curiosamente, las nociones de las mujeres jóvenes acerca de un liderazgo de servicio, presentan a los líderes como personas que trabajan y conducen desde el frente, de manera evidente en su trabajo. También retratan a los líderes exitosos como ídolos y personas hasta admirables. Podría sugerirse que muchos de los modelos a seguir para las mujeres jóvenes se encontraban en posiciones de liderazgo y visibles en posiciones de autoridad. Cook (2001) hace hincapié en la importancia de contar con líderes visibles dentro del contexto de la escuela católica y afirma:

*Héroes y heroínas personifican los valores compartidos de la escuela. Como modelos, los santos son fáciles para las personas relacionarse y con quienes los estudiantes se pueden identificar. Los santos proporcionan norma para las que nos esforzamos. Los estudiantes de todas las edades necesitan modelos a seguir. Quién selecciona los modelos escolares a seguir, junto con lo que es recompensado proporcionan información sobre lo que valora realmente la escuela... (p. 31).*

Aunque estas creencias tal vez reflejan la estructura de liderazgo de la Iglesia, esto también podría poner de relieve un conflicto entre los discursos de liderazgo de servicio que incluyen la humildad y los valores de la escuela católica. Con una mayor investigación puede ponerse de manifiesto una tensión entre la retórica de la escuela y las acciones de los participantes. Curiosamente, hubo un nivel de disonancia entre la retórica que las jóvenes hacen pública cuando se habla en estos grupos de discusión y en

lo que ellos hicieron hincapié cuando hablaban individualmente. Los resultados revelaron el discurso de beneficiar a los demás y que el beneficio de sí mismos no fue consistente entre las observaciones individuales y discusiones en grupo. Sin embargo, lo interesante fue que cuando se investigan de forma individual, muchas de las mujeres jóvenes describieron el liderazgo de ser reconocidas líderes ante los demás, que se tradujo en beneficios personales.

La investigación de Youngs (2007) sobre el liderazgo de servicio hace uso de una metáfora del árbol para ilustrar los factores internos y externos de este tipo de liderazgo. Los factores externos –representados por el árbol sobre el suelo– representa las prácticas de liderazgo visibles. Sin embargo, “las raíces de los árboles por debajo de la superficie de la tierra representan el paisaje interior personal o el corazón de un verdadero líder servidor” (p. 103). Los hallazgos de esta investigación coinciden con esta metáfora. En parte, sin embargo, la parte visual del árbol se representa a menudo en la retórica de los estudiantes y la escuela y no necesariamente quedan retratados en la práctica. Por ejemplo, los resultados ilustran que el tema dominante de servir a los demás era frecuente cuando las mujeres jóvenes estaban hablando en frente de otros, sin embargo, cuando sólo estaban “uno a uno” conmigo, las percepciones de liderazgo involucraban aspectos de las recompensas extrínsecas y, finalmente, los beneficios creados por ellos mismos. La metáfora del árbol, por lo tanto puede haber sido representado en la práctica con una base de la raíz muy profunda en algunos casos, para algunos de los estudiantes, porque esos aspectos visibles por encima del suelo tenían una mayor importancia en los resultados que los de abajo.

### ***3.5. Liderazgo creado beneficios personales***

El liderazgo de servicio que defiende la necesidad de ayudar y servir a los demás fue el modelo deseado representado por la escuela, sin embargo, muchos de los participantes fueron motivados por los beneficios externos que recibirían a cambio y dijeran desde sus propios labios los aspectos que el personal de la escuela quería oír.

La escuela estaba tratando de inculcar valores y creencias sobre el liderazgo en las chicas pero la estructura que proporcionaron para hacer esto no permite el acceso a los beneficios deseados que motiven a las estudiantes. Esta incongruente práctica crea un propósito de liderazgo discrepante entre la escuela y los estudiantes.

La mayoría de las mujeres jóvenes creía que había muchos beneficios asociados con mostrar liderazgo dentro de la escuela. Se utilizó la frase mostrando liderazgo, y al igual que en las discusiones de grupo se hizo evidente que muchos de los participantes vieron el liderazgo como una habilidad o un accesorio que se mostrará cuando sea necesario, en lugar de una parte integral de sus acciones o comportamientos cotidianos. El liderazgo es algo que ellos eligieron para mostrar activamente en situaciones donde se ser reconocidos como líderes (por ejemplo, la organización de un día diferente (día de libre vestuario) o una jornada deportiva.

Sin embargo, más allá de estas situaciones, cuando no podían ver beneficios asociados a la práctica de liderazgo, el comportamiento de liderazgo desapareció. Los beneficios personales asociados con la realización de liderazgo reemplazaban los comentarios anteriores hechos en grupo de servir al alumnado. Este punto de vista menos público reforzó que las jóvenes creían que el liderazgo crea beneficios para las personas y se podría especular que la atracción de ganar algo era para ellos un motivador clave para

involucrarse en el liderazgo. Los beneficios percibidos asociados con el liderazgo incluyen recompensas extrínsecas, como una tarjeta de identificación para la chaqueta de la escuela, un té de la mañana de fin de año con el director y conseguir un propio asiento en la asamblea. Algunas posiciones formales de liderazgo implicaban la formación continua y las mujeres jóvenes vieron esto como días de descanso de la escuela o como oportunidades de conocer gente de otras escuelas. Por ejemplo, Catherine dijo:

*Al igual que, a la vez la cabecilla [mujer] y diputada llega a ir al día el liderazgo en Auckland. Todos los prefectos son allí como AGS [Auckland Grammar School] y St Kents [Universidad de San Kentigen]. Las chicas buscan verse bien [guapas] y conseguir que los inviten a su escuela, si tienes suerte.*

Del mismo modo, Chelsea reconoció los beneficios de mostrar liderazgo en la escuela y cree que cuando la gente muestra liderazgo, otros la tratan de manera diferente, declarando:

*Al igual, ellos [los docentes] te tratan más como un adulto. Tú obtienes más libertad y puede ir a la ciudad para almorzar... las chicas del año 9 son admirables.*

Los participantes consideraron que el liderazgo es un concepto deseable que ayudó a elevar su perfil entre otros estudiantes de la escuela. Era una mercancía y se utiliza como una forma de moneda social entre compañeros y el personal. Neumann, Dempster y Skinner (2009) llaman nuestra atención sobre el impacto que el liderazgo posicional puede tener sobre los capitanes de la escuela secundaria y comparten que los alumnos que ocupan puestos de capitán creían que su papel ha mejorado su afiliación con el personal y que experimentaron relaciones más fuertes con los otros estudiantes.

Muchas de las mujeres jóvenes conectaban el liderazgo con beneficios para ellas mismas dentro del contexto escolar. Este hallazgo plantea el mayor cuestionamiento de: si era evidente que los participantes involucrados en las oportunidades de liderazgo tenían una comprensión más compleja del liderazgo, ¿era porque tenían una experiencia más amplia, y esta experiencia afectaba estas comprensiones?

¿O fue porque estas comprensiones les piden ir más allá de la escuela para encontrar oportunidades de mostrar liderazgo? Cuando algunas de las estudiantes habían participado en las oportunidades de liderazgo fuera del contexto escolar, experimentaron un nivel de frustración debido a la naturaleza limitada de la estructura de liderazgo y la falta de oportunidades de liderazgo dentro de la escuela. Esto animó a algunos de ellos a buscar activamente el liderazgo fuera de la escuela como una forma de mostrar su descontento con la forma en que la escuela aborda el tema.

### **3.6. El liderazgo estaba teniendo el poder**

Cuando Sergiovanni discute el concepto de liderazgo de servicio de Greenleaf, pretende señalar que el liderazgo de servicio está estrechamente relacionado con el liderazgo moral de Greenfield (2004). Sin embargo, el liderazgo de servicio no se trata de convertirse en un líder para ganar poder sobre la gente, sino de tener poder para servir (Sergiovanni, 2000:280). La noción de poder se puso de relieve en las percepciones defendidas por muchas de las mujeres jóvenes de muchas maneras. Sin embargo, a pesar de que muchas de las mujeres jóvenes se habían sumergido en la cultura de la escuela durante casi cuatro años, sus creencias iniciales sobre el liderazgo todavía enfatizaron tener poder sobre los demás, como parte importante del liderazgo. Por ejemplo, Emma asocia el poder con el liderazgo y declaró:

*Sí, como con el liderazgo que tiene el poder, si lo piensas bien, el liderazgo está cerca de la dirección, al igual que la orquesta. Tú [conductor] tienes que conseguir que [los músicos] toquen juntos. En realidad no tiene un instrumento, pero lo hacen. Tú puedes organizarlos.*

Mucha literatura se ha dedicado a la investigación del poder y la autoridad dentro de la Iglesia Católica. Dentro del contexto de Nueva Zelanda, Collins (2005) y Spencer (2005) dan cuenta en profundidad del contexto único de la Escuela Católica y señalan al poder y la autoridad como dimensiones importantes. Del mismo modo, Grace (2002) también destaca el aspecto de poder dentro del contexto de la escuela católica y cree que “la jerarquía de la Iglesia Católica representa una agencia de considerable poder y los obispos católicos han usado este poder para desarrollar, modelar y controlar la educación católica de manera específica” (p.30).

Los resultados indicaron que la cultura escolar era un poderoso forjador de la retórica de liderazgo del estudiante y de lo que creían que el liderazgo debería y podría ser. Esto podría haber atribuido al deseo personal de las mujeres jóvenes a tener poder sobre los demás, que se manifestaron como una parte significativa de su entendimiento de liderazgo inicial.

### ***3.7. El aprendizaje del liderazgo fue la preparación para las responsabilidades futuras***

El liderazgo fue descrito por los participantes como una orientación hacia el futuro y se ve como algo que todavía tenían que hacer o mostrar, o como algo que aún no se les ha otorgado. Este fue el caso incluso si estaban mostrando actualmente el liderazgo en sus vidas. Amy habló de liderazgo con una orientación hacia el futuro, cuando afirmó, “no puedo esperar hasta entonces [año 13] para llegar a ser líderes”. Del mismo modo, Rochelle, que ejercía su liderazgo en su iglesia como un líder de grupo juvenil, habló de sus deseos de “demostrar su liderazgo” el año que viene. Rochelle describió su capacidad para ejercer liderazgo con una orientación hacia el futuro, como si lo que actualmente no fuese liderazgo:

*El año que viene, si llego a ser un líder, será tan divertido, porque, como he esperado serlo desde el año 9. Siempre solía mirar a las líderes, como a esta chica cabecilla que teníamos, [nombre], ella era tan buena, que tenía un buen liderazgo, voy a ser así, así será como mostraré liderazgo.*

Otros participantes refuerzan este punto de vista, ya que se describen a sí mismos como líderes del futuro. Emma Jane, declara: “ellos necesitan que seamos buenos en temas de liderazgo cuando nos llegue la hora”. Este tema es compatible con una investigación de Nueva Zelanda que compara puntos de vista de liderazgo a través de las generaciones, en los que Levy et al. (2005) encuentran que la mayoría de la generación de jóvenes nacidos entre 1978 y 1994 se identifican a sí mismos como líderes en espera (p. 21). Curiosamente, estas opiniones fueron restringidas a aquellos que, en sus entrevistas, se centran principalmente en el contexto de la escuela cuando se habla de liderazgo. El pequeño número de mujeres jóvenes que hablaban de liderazgo fuera del contexto de la escuela fueron más propensas a identificarse a sí mismos como líderes actuales, como refleja Tania:

*Sí, soy un líder; tenemos un grupo para el que hacemos cosas, al igual que los juegos y la recaudación de fondos. Es un liderazgo donde somos modelos de conducta y tratamos de marcar una diferencia.*

A pesar de que muchas de las comprensiones de los participantes están restringidas al contexto escolar, era evidente que las oportunidades de liderazgo actuaron como un ensayo general para los eventos después de salir de la escuela. El liderazgo en la escuela era una forma de practicar habilidades para la vida real y las oportunidades de liderazgo proporcionados por la escuela permite a los estudiantes practicar para los papeles en el futuro. Como Anna comentó:

*Lo que acá sucede, es más sobre lo que aprendiste acerca de ti mismo mientras lo hiciste. Esperas haber aprendido algo, tal vez algunas habilidades que te ayuden con un trabajo real más tarde, cuando te vas.*

Similar es la opinión de Jenny:

*No es realmente acerca de lo que has hecho ... como chica cabecilla ni nada ... se trata de cómo lo hizo y las lecciones que ha aprendido ... qué es esto que nos ayudará cuando salimos de la escuela.*

Las mujeres jóvenes creen que el liderazgo era una cualidad que los futuros empleadores valoran y que manteniendo una posición de liderazgo, sería más probable conseguir un trabajo cuando salieran de la escuela. Tania habló del futuro y comentó que tras haber participado en “la formación de liderazgo”, o de que “éste registrado en un informe de la escuela” parece bueno para futuros jefes, lo que significa que será visto favorablemente al ser seleccionada para un futuro empleo. Otra participante, Rochelle, estaba tratando de ser supervisora en su trabajo a tiempo parcial y cree que la participación en esta formación podría ser útil para ayudarla a lograr esa promoción. Del mismo modo, Catherine dijo:

*Sería justo también que me ayudará a partir de ahora y que se viera bien en mi currículum y me siento como sí... habilidades para la vida, sí, habilidades para la vida que he ganado.*

La inversión personal en el liderazgo para el beneficio futuro no está únicamente localizada en los paradigmas de liderazgo de las mujeres jóvenes. En su investigación del examen de los documentos públicos de 10 escuelas secundarias de Nueva Zelanda y Australia, Archard (2009) encuentra que un 23% de las escuelas hacen referencia a que sus alumnos desarrollen la capacidad de liderazgo y el impacto que esto tendría en su futuro una vez que hayan abandonado la escuela. Curiosamente, los documentos de la escuela en esta investigación revelaron que el liderazgo era visto como un medio para acceder a los beneficios una vez que los estudiantes habían dejado la escuela en lugar de desarrollar la capacidad de liderazgo en el futuro.

### ***3.8. El liderazgo era una búsqueda superficial***

No todos los puntos de vista de liderazgo fueron positivos. El liderazgo también se percibía como haciendo trabajos para los profesores y, como resultado, algunos estudiantes evitan activamente el liderazgo en el contexto escolar. En una hoja de trabajo de grupo, cuando se le preguntó por describir el liderazgo estudiantil en su escuela, un participante dijo que el liderazgo era... “falso... los docentes hablando a través de las chicas”. Otro participante escribió: “parece que hay que un cambio pero nada sucede realmente. Del mismo modo, Anna describe el liderazgo como... “no deja de ser un grupo de estudiantes haciendo trabajos para los profesores y lo que es más fácil para ellos”. Con el fin de diseñar el programa, Chelsea reconoció a través de sus propias experiencias de liderazgo como líder de la clase, la trivialidad de algunas oportunidades de liderazgo y declaró:

*Bueno, no es como los líderes de la clase en la que ir a buscar los avisos y leerlos. Tengo algunas rebanadas de menta al final del año para hacer eso... había sólo cuatro niñas de todo el año, por lo que yo era uno de cuatro ... una cuarta parte de un líder.*

Sin embargo, en lugar de entender que el liderazgo puede ser compartido y distribuido entre un grupo de personas, Chelsea vio el hecho de compartir como una debilidad personal y como evidencia de que una persona no estaba completando correctamente su trabajo. Se puso de manifiesto que algunos estudiantes de la escuela se retiraron del liderazgo escolar y como reconoció Anna, ella tomó una decisión de no participar en el liderazgo en la escuela señalando que los roles de liderazgo fueron creados para aquellos que estaban más seguros, abiertos y populares. Anna señaló que el liderazgo en la escuela era para los que ya eran líderes. Sintió que todo el proceso de obtener un papel de liderazgo estaba dirigido a un grupo determinado, y que esto a menudo desestimaba a aquellos que querían aprender sobre el liderazgo en lugar de ser arrojados sin preparación.

Los resultados revelaron que la mayoría de las mujeres jóvenes que estuvieron involucradas en el liderazgo fuera del contexto escolar tenían comprensiones complejas de liderazgo. Muchas de estas jóvenes creían que muchos estudiantes ingresan a la escuela secundaria desde escuelas intermedias y primarias donde antes eran estudiantes mayores, y a menudo cumplían roles de liderazgo dentro de dichas escuelas. A la llegada a la escuela secundaria, ellas creían que esta identidad de liderazgo era eliminada al caer en las estructuras tradicionales de liderazgo de la escuela y perciben pocas oportunidades para liderar.

Este hallazgo refuerza los aspectos del trabajo de Macbeath (1998), quien también señala que los estudiantes querían escuelas que puedan proporcionar un mayor acceso a las oportunidades de liderazgo que lo que estaba actualmente ofreciendo, y la mayoría de las respuestas de los estudiantes defendieron la participación de los estudiantes en el liderazgo de la escuela, independientemente de la edad (p. 84). Dicha solicitud desafía las vías tradicionales de liderazgo estudiantil dentro de la escuela, donde el liderazgo está reservado para estudiantes mayores. Este hallazgo es de importancia ya que las vías tradicionales actuales para el diseño de experiencias de aprendizaje de liderazgo prestan poca atención al nivel de aprendizaje que los estudiantes traen consigo, o su participación en el liderazgo más allá de las puertas de la escuela.

También hay poca consideración de los conocimientos previos del liderazgo o la capacidad de liderazgo actual. En cambio, el liderazgo se enseña como un enfoque único para todos. Por otra parte, en la literatura hay muy poco sobre el nivel de comprensión de liderazgo, sobre la complejidad del liderazgo como habilidad transaccionales y sobre las cualidades de un líder que ayuden en la realización de las tareas de los jóvenes. Este enfoque transaccional de liderazgo se considera por algunos (por ejemplo, Leithwood y Jantzi, 1998) como obsoleto, no-sostenible y, en muchos contextos educativos esta creencia ha sido sustituida por la noción de liderazgo transformacional.

#### **4. Conclusiones e implicaciones finales**

Esta investigación contribuye a la pequeña pero creciente literatura centrada en el desarrollo del liderazgo de las mujeres jóvenes en las escuelas secundarias. La investigación presenta los resultados que ilustran la variedad de percepciones y entendimientos que las mujeres jóvenes tienen sobre el liderazgo, destacando un nivel de

complejidad y sofisticación con frecuencia pasada por alto o no vista por los adultos en los centros escolares. Este estudio pone de relieve la poderosa influencia del contexto de la escuela católica en las creencias y concepciones de las mujeres jóvenes y el contexto escolar de liderazgo se ha destacado por ser una consideración fundamental cuando se aproxima al desarrollo de liderazgo entre las mujeres jóvenes.

Al igual que en una buena enseñanza en el aula, donde los docentes se esfuerzan por reconocer y utilizar lo que el alumno trae con ellos, yo creo que es importante hacer lo mismo para el desarrollo y la práctica del liderazgo. Reconocer que las mujeres jóvenes pueden tener experiencias de liderazgo fuera del contexto escolar puede contribuir a validar este conocimiento, lo que les permite extraer de ello una gama de contextos considerados muy importantes por Denner, Meyer y Bean (2005). Es vital reconocer el liderazgo en una variedad de contextos, para así obtener una comprensión de la variedad de contextos en los que las mujeres jóvenes se han conducido y en la actualidad llevan en sus vidas fuera de la escuela. Debido al contexto de significativa influencia que puede tener sobre los jóvenes la comprensión de liderazgo de las mujeres y las prácticas como líderes de la educación, creo que las escuelas tienen la obligación de criticar las estructuras tradicionales de liderazgo que se presentan a los estudiantes. Esto implicará la investigación sobre cómo las escuelas preparan a las jóvenes a asumir roles de liderazgo dentro de la escuela y en la comunidad. Involucradas en este proceso también podría haber oportunidades para que todos los involucrados reflexionen críticamente sobre la cultura de liderazgo de la escuela y los procesos que permiten e impiden que las jóvenes líderes participen en las oportunidades de desarrollo de liderazgo.

Bennis y Goldsmith (1997:71) señalan que “con el fin de transformarnos a nosotros mismos como líderes, debemos reconocer y cambiar el paradigma a través del cual vemos el liderazgo en sí”. Creo que es importante alentar a los que están dentro del contexto escolar (por ejemplo, los docentes, los directores y los de la comunidad de la Iglesia en general) a reflexionar sobre su propia comprensión y creencia de liderazgo. Profundizar en el conocimiento del impacto que puede tener en el contexto escolar más amplio y los individuos dentro del contexto puede aumentar la posibilidad de cambiar la forma en que el liderazgo es percibido por los estudiantes en el contexto escolar. Las escuelas pueden entonces estar mejor posicionadas para hacer frente a las barreras que enfrentan las jóvenes para aprender y practicar el liderazgo. Las escuelas y las jóvenes por igual deben reconocer la necesidad de derribar las fronteras entre estas estructuras tradicionales de la escuela y las necesidades de liderazgo de las mujeres jóvenes. Este implica ir más allá de los roles de liderazgo formal, y el cambio de liderazgo para superar las barreras de edad y estructuras escolares tradicionales patriarcales. Sólo cuando estos límites se desglosan veremos un aumento en la participación de las mujeres jóvenes que las llevan más allá de las puertas de la escuela, preparadas y dispuestas a compartir sus voces y jugar un papel activo en la comunidad, tanto a escala local, nacional y global.

## Referencias

- Acker, S. (1994). *Gendered Education: Sociological reflections on women, teaching, and feminism*. Buckingham: Open University Press.
- Archard, N. (2009). Leadership understanding and practice in girls' schools: A review of web-based public documents. *Leading and Managing*, 15(2), 16-30.

- Arendt, S.W. y Gregoire, M.B. (2006). Group work and leadership: Perception of FCS students, *Journal of Family and Consumer Science*, 98(3), 32-39.
- Avolio, B.J. (1999). *Full Leadership Development: Building the vital forces in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bagilhole, B. y White, K. (2008). Towards a gendered skills analysis of senior management positions in UK and Australian universities. *Tertiary Education and Management*, 14(1), 1-12.
- Bennis, W. y Goldsmith, J. (1997). *Learning to Lead: A workbook on becoming a leader*. Londres: Brealey.
- Blackmore, J., Thomson, P. y Barty, K. (2006). Principal selection: Homosocibility, the search for security and the production of normalized principal identities. *Educational Management Administration y Leadership*, 34(3), 297-317.
- Brooking, K. (2005). Boards of trustees selection of primary principals in New Zealand. *Delta*, 57(1-2), 117-140.
- Coleman, M. (2002). *Women as Headteachers: Striking the balance*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Collins, J. (2005). Revisiting the Foucauldian account of power: Constraints and opportunities in the leadership experience of Dominican teachers. *Delta*, 57(1-2), 89-102.
- Conner, J. y Strobel, K. (2007). Leadership development: An examination of individual and programmatic growth. *Journal of Adolescent Research*, 22(3), 275-297.
- Cook, T.J. (2001). *Architects of Catholic Culture: Designing and building Catholic culture in Catholic schools*. Washington, DC: National Catholic Educational Association.
- Cress, C.M., Astin, H.S., Zimmerman-Oster, K. y Urkhardt, J.C. (2001). Developmental outcomes of college students' involvement in leadership activities. *Journal of College Student Development*, 42(1), 15- 27.
- Crippen, C. (2004). Servant leadership as an effective model for educational leadership and management. *Management in Education*, 18(11), 11-16.
- Dempster, N. y Lizzio, A. (2007). Student leadership: Necessary research. *Australian Journal of Education*, 51(3), 276-285.
- Dempster, N., Lizzio, A., Keeffe, M., Skinner, J. y Andrews, D. (2010). The contributions of research design and process facilitation in accessing adolescent views of leadership. *Leading and Managing*, 16(2), 77-89.
- Denner, J., Meyer, B. y Bean, S. (2005). Young women's leadership alliance: Youth-adult partnerships in an al female after-school program. *Journal of Community Psychology*, 33(1), 87-100.
- Fertman, C.I. y Van Linden, J.A. (1999). Character education: An essential ingredient for youth leadership development. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 83 (609), 9-15.
- Frick, D.M. (1998). Understanding Robert K. Greenleaf and servant leadership. En L.C. Spears (Ed.), *Insights on Leadership Service, Stewardship, Spirit and Servant Leadership* (pp. 353-358). Nueva York: John Wiley and Sons.
- Funk, R.C. (2002). Developing leaders through high school junior ROTC: Integrating theory with practice. *Journal of Leadership Studies*, 8(4), 43-53.
- Grace, G. (2002). *Catholic School: Mission, markets, and morality*. Londres: Routledge Falmer Press.

- Greenfield, W. (2004). Moral Leadership in Schools. *Journal of Educational Administration*, 42(2), 174-196.
- Greenleaf, R. (1991). *The Servant as Leader*. Indianapolis, IN: The Robert K. Greenleaf Center.
- Hargreaves, D. (2006). *A New Shape for Schooling*. Londres: Specialist Schools and Academies Trust.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership and Management*, 23(3), 313-324.
- Karnes, F.A. y Stephens, K.R. (1999). Lead the way to leadership education. *The Education Digest*, 64(8), 62-65.
- Komives, S. (1994). Women student leaders: Self-perceptions of empowering leadership and achieving style. *NASPA*, 31(2), 102-112.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (1998). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Levy, L., Carroll, B., Francoeur J. y Logue, M. (2005). *The Generational Mirage? A pilot study into the perceptions of leadership of generations X and Y*. Sydney: Hudson Global Resources.
- Libby, M., Sedonaen, M. y Bliss, S. (2006). The mystery of youth leadership development: The path to just communities. *New Directions for Youth Development*, 109, 13-25.
- Lizzio, A., Dempster, N. y Neumann, R. (2011). Pathways to formal and informal student leadership: The influence of peer and teacher-student relationships and level of school identification on students' motivations. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 14(1), 85-102.
- Logue, C.T., Hutchens, T.A. y Hector, M.A. (2005). Student leadership: A phenomenological exploration of postsecondary experiences. *Journal of College Student Development*, 46(4), 393-408.
- Macbeath, J. (1998). *Effective School Leadership: Responding to change*. Londres: Paul Chapman.
- Macneil, C.A. (2006). Bridging generations: Applying adult leadership theories to youth leadership development. *New Directions for Youth Development*, 109, 27-43.
- Mavin, S. (2008). Queen Bees, wannabees and afraid to bees: No more "best enemies" for women in management? *British Journal of Management*, 19(1), 75-84.
- McNae, R. (2010). Young women and the co-construction of leadership. *Journal of Educational Administration*, 48(6), 677-688.
- Mitra, D.L. (2003). Student voice in school reform: Reframing student-teacher relationships. *McGill Journal of Education*, 38(2), 289-304.
- Mullen, C.A. y Tuten, E.M. (2004). A case study of adolescent female leadership: Exploring the light of change. *The Journal of Educational Thought*, 38(3), 291-320.
- Neumann, R. Dempster, N. y Skinner, J. (2009). The impact of positional leadership on secondary school captains. *Leading and Managing*, 15(2), 1-15.
- Osborn, R.N. Hunt, J.G. y Jauch, L.R. (2002). Toward a contextual theory of leadership. *The Leadership Quarterly*, 13(6), 797-837.
- Ricketts, J.C. y Rudd, R.D. (2002). A comprehensive leadership education model to train, teach, and develop leadership in youth. *Journal of Career and Technical Education*, 19(1), 1-15.

- Rindfleish, J. (2000). Senior management women in Australia: Diverse perspectives. *Women in Management*, 15(4), 172-183.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2004). *How to Improve your School: Giving pupils a voice*. Londres: Continuum.
- Saunders, R. (2005). Youth leadership: Creating meaningful leadership programmes for young women through a process of co-construction. *Journal of Educational Leadership*, 20(2), 15-30.
- Schneider, B., Holcombe-Ehrhart, K. y Ehrhart M.G. (2002). Understanding high school student leaders: Peer nominations of leaders and their correlates. *The Leadership Quarterly*, 13(3), 275-299.
- Sergiovanni, T. (1999). The story of community. En J. Retaillick, B. Cocklin y K. Coombe (Eds.), *Learning Communities in Educational Contexts* (pp. 9-25). Londres: Routledge.
- Sergiovanni, T.J. (2000). Leadership as stewardship: Who's serving Who? En M. Fullan (Ed.), *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership* (pp. 269-286). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Shakeshaft, C. (1989). *Women in Educational Administration*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Spencer, A.E.C.W. (2005). *The Organisation of Catholic Education in New Zealand*. Somerset: Russell-Spencer Ltd.
- Staines, G. Tavis, C. y Jayaratne, T.E. (1974). The queen bee syndrome. *Psychology Today*, 7(8), 55-60.
- Strachan, J. y Saunders, R. (2007). Ni Vanuatu women and educational leadership development. *Journal of Educational Leadership*, 22(2), 37-48.
- Wallin, D. (2003). Student leadership and democratic schools: A case study. *National Association of Secondary School Principals NASSP Bulletin*, 87(636), 55-78.
- Youngs, H. (2007). There and back again: My unexpected journey into "servant" and "distributed" leadership. *Journal of Educational Administration and History*, 39(1), 97-109.
- Zacharakis, J. y Flora, J. (2005). Riverside: A case study of social capital and cultural reproduction and their relationship to leadership development. *Adult Education Quarterly*, 55(4), 288-307.