

El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad

Un desafío de orden superior

Mario Uribe

Chileno. Académico, miembro programa educación área Gestión Escolar de Calidad, Fundación Chile.

CONTEXTO

La Reforma Educacional emprendida en la mayoría de los países de América Latina desde principio de los años noventa se constituyó como una de las prioridades de la agenda política de los países que se comprometieron con ella. Mejorar la equidad y proveer una educación sensible a las diferencias que discrimine en favor de los más pobres y vulnerables; mejorar la calidad de la enseñanza, aumentar las exigencias y focalizar la atención en los resultados del aprendizaje; profesionalizar el trabajo docente; descentralizar y reorganizar la gestión educativa y ofrecer más autonomía a las escuelas; fortalecer la institución escolar para ofrecer mejor capacidad de operación y mayor responsabilidad por sus resultados, fueron las líneas fundamentales que con distinto énfasis pusieron en marcha los gobiernos de la región.

El concepto de liderazgo no se circunscribe exclusivamente a los equipos directivos, como tradicionalmente se establece

Dos ejes de esta reforma interesa destacar: aquel relacionado a los temas de dirección de instituciones educacionales y los que abordan cuestiones de perfeccionamiento docente.

El primero ha implicado desarrollar líneas de trabajo relacionadas al fortalecimiento de las capacidades de gestión y evaluación de resultados. El segundo fomenta el desarrollo profesional de los docentes y las políticas de incentivos. También en estos años se han incorporado al vocabulario habitual de los directivos conceptos como el de rendición de cuentas (accountability) y liderazgo directivo.

Estando a más de una década del inicio de la reforma, sabemos que su implementación no fue homogénea y sus resultados han sido muy distintos en cada país ¹. Entre los factores relevantes a considerar en un primer análisis comparado está el nivel de compromiso de los gobiernos, las situaciones de estabilidad político-institucional o bien el nivel de involucramiento de los actores (stakeholders) ²; entre ellos, uno de estratégica importancia para el éxito de cualquier reforma: los maestros.

Su participación en las definiciones fundamentales de la reforma en general ha sido marginal, de bajo impacto y reactiva en muchos casos, esto porque, en la mayoría de las experiencias, la reforma de los noventa se abordó desde una perspectiva más bien institucional, donde se modificaron aspectos relativos a la legislación, los contenidos y metodologías, el modelo de financiamiento, la gestión y administración de los sistemas educativos. La consecuencia de ello es que muchos de estos cambios no lograron modificar las prácticas tradicionales como se planificó y “siguieron obedeciendo a viejos modelos incorporados en la cultura y subjetividad de los docentes” ³.

En este marco y reconociendo la disparidad de entornos que rodean a la escuela latinoamericana, el artículo presenta una selección de referencias bibliográficas fundamentales, que pretenden orientar en los conceptos claves a través de los cuales sea posible reconocer los aspectos o ámbitos que posibilitan el desarrollo del liderazgo de los docentes. Esto es, generar las condiciones para lograr un ambiente de trabajo que promueva una cultura de participación efectiva de los profesores para el logro y mejora de su propio quehacer y de los objetivos declarados en el proyecto educativo de la institución escolar.

Se trata, entonces, que el concepto de liderazgo no se circunscriba exclusivamente a los equipos directivos, como tradicionalmente se establece. Este énfasis, si bien depende en alguna medida de las variables estructurales y legales de los sistemas educativos de cada país, fundamentalmente –como se apreciará– se sustenta en la forma y sentido del cómo se realizan las actividades en la misma institución escolar y, por ello, tiene que ver con una realidad y ámbitos de acción más cercanos, por lo tanto, de voluntad, resolución y control más bien directo.

¹ PREAL. Reforma Educativa en América Latina. Visión comparativa. 2004.

² Una pieza clave en el diseño y en el análisis de políticas es el “análisis de actores y sus intereses” (*stakeholders analysis*). Actores: el conjunto de individuos, grupos, instituciones, organizaciones, etc., involucrados, que tienen interés en la política educacional y que pueden entrar en el juego de definición de políticas. C. Cox. El proceso de diseño e implementación de una reforma. 2004. Documento de trabajo. Magíster en Dirección y Gestión Escolar de Calidad. Fundación Chile/U. del Desarrollo, 2004.

³ Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes. Representaciones y temas de la agenda política. Emilio Tenti F. Coordinador del Área de Diagnóstico y Política Educativa del IIFE-UNESCO. Publicación del mismo organismo. Buenos Aires, 2003, y Revista PRELAC N° 0, Agosto, 2004.

CONCEPTOS BÁSICOS y estudios asociados a través de los cuales se aborda el tema

Haremos una distinción inicial entre gestión y liderazgo ⁴. Mientras la gestión se ocupa de hacer frente a la complejidad propia de las organizaciones modernas, el liderazgo lo hace de los cambios necesarios para proyectar la organización en un entorno dinámico.

La escuela del siglo XXI se define como una organización abierta a la comunidad; en consecuencia, no pueden sus directivos y profesores únicamente administrar o gestionar la institución escolar sin darle una orientación y visión de mediano y largo plazo.

A continuación una tabla comparativa estructurada según las definiciones de Kotter:

Gestión <i>(se ocupa de la complejidad de la organización)</i>	Liderazgo <i>(se ocupa de los cambios)</i>
A través de la planificación, presupuestos, metas, estableciendo etapas, objetivos.	A través de fijar una orientación, elaborando una visión de futuro junto con estrategias que permitan introducir cambios.
La capacidad para desarrollar el plan es a través de la organización y dotación de personal.	El plan se desarrolla a través de la coordinación de personas; esto es, comunicar y hacer comprensible la nueva orientación.
Aseguramiento del plan: a través del control y la resolución de problemas en comparación con el plan original.	Introduce elementos de motivación e inspiración para asegurar el cumplimiento del plan.

Gestión y liderazgo son dos métodos de actuar diferentes y complementarios. Cada cual con su función y actividades. Ambos necesarios para el desempeño de la organización y sus entornos cambiantes.

En el ámbito de las instituciones escolares, los estudios más recientes han demostrado, a través de abundante evidencia, el impacto que produce el ejercicio de un adecuado liderazgo en la eficacia escolar. Un punto distintivo en este liderazgo es que, a través de una estructura de gestión adecuada, se posibilita la participación de los docentes en distintos ámbitos de la gestión escolar. Ocurre que estamos siendo espectadores y/o actores, a lo menos conceptualmente, de una transición entre una línea de liderazgo más tradicional, denominada transaccionales, que mantiene líneas de jerarquía y control (al modo burocrático) a un enfoque de liderazgo más transformacional que distribuye y delega ⁵.

Lo interesante de este nuevo concepto es que no sólo apunta a una propuesta que pretende mejorar las prácticas del liderazgo, sino a cómo se entiende y diseña la organización de las instituciones escolares.

“Estamos en momentos de reconceptualización del liderazgo escolar”, afirmaba Antonio Bolívar hace algunos años en su artículo “Liderazgo, mejora y centros educativos” ⁶, sea porque se favorecen enfoques que inducen a entenderlo como un ejercicio que va más allá del estimular inductivamente a los miembros de la organización, o bien porque más que un accionar individual se le describe como una cualidad de las organizaciones.

⁴ Lo que de verdad hacen los líderes. John P. Kotter. Harvard Business Review-Liderazgo. Ed. Deusto, 2002, p. 42.

⁵ Estrategias para el desarrollo de centros educativos. David Hopkins. Professor, School of Education. University of Nottingham. el artículo se encuentra en “Dirección participativa y dirección de centros”. II Congreso Internacional de Dirección de Centros Docentes. Universidad de Deusto, 1996, p. 386.

⁶ Trabajo presentado en la VIII Reunión del Grupo ADEME (Asociación para el Desarrollo y Mejora de la Escuela), celebrada en julio de 1995 en Madrid. Publicado en A. Medina (coord.): El liderazgo en educación. Madrid, UNED, 1997, pp. 25-46.

Constatemos, entonces, que este es tal vez el núcleo más complejo del tránsito en los estilos de dirección en nuestros sistemas escolares. Si bien la mayoría de las organizaciones educacionales pasan lentamente de un estilo de administración y gestión muy jerarquizada (asociado al origen y regulación estatal de los mismos) a otro donde a los directivos escolares se les demanda que no sólo gestionen, sino que ejerzan liderazgo en su organización, surge ahora, reconociendo el potencial profesional en las organizaciones escolares, un tipo de liderazgo que involucra a toda la comunidad docente.

¿Pero qué significa esto para los directivos? ¿Acaso implica no ejercer liderazgo en el ámbito institucional? No, muy por el contrario. Primero, porque el desarrollo del liderazgo institucional depende de la comprensión de las características particulares de las “organizaciones educativas” y de su interrelación con el entorno, y segundo, por la significativa presencia del actor docente que requiere de orientaciones estratégicas y liderazgo, al igual que toda la comunidad miembro de una organización. Lo singular en esta nueva concepción es que al actor profesor se le demande su particular contribución a la institución escolar a través del ejercicio de su propio liderazgo.

Si bien, nos dice Bolívar, que el liderazgo es una forma especial de influencia relativa a inducir a otros a cambiar voluntariamente sus preferencias (acciones, supuestos y creencias) en función de tareas o proyectos, ahora se hace necesario establecer estructuras y procesos en la escuela que posibiliten un ejercicio múltiple y dinámico del mismo; esto es, que al margen de su posición administrativa y rol, existan profesores que actúen como facilitadores de otros o bien se responsabilicen de proyectos particulares. En este sentido, más que entender a cada profesor como un líder institucional, se trata que los procesos y las prácticas institucionales que se desarrollan a través de distintas líneas de acción (guías) sean liderados por distintos profesores.

Como señala Fullan, citado por Bolívar ⁷: “En la medida en que el liderazgo del profesorado amplía la capacidad del centro escolar más allá del director, su función debe contribuir a crear condiciones y capacidad para que cada uno de los profesores llegue a ser líder”. De paso, la ausencia de dichos procesos promueve un liderazgo más bien personalizado. Este panorama representa en sí mismo un desafío de envergadura para los docentes, particularmente en lo que se refiere al desarrollo de sus habilidades y competencias profesionales.

La idea de la implicación de los profesores es clave para entender a la institución escolar como una *organización que aprende*.

El liderazgo es una forma especial de influencia relativa a inducir a otros a cambiar voluntariamente sus preferencias (acciones, supuestos y creencias) en función de tareas o proyectos

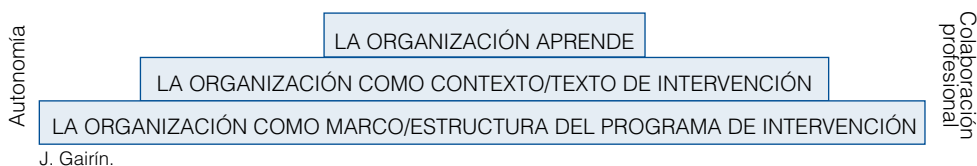
© UNESCO/Fernandez



El investigador Joaquín Gairín⁸ reconoce tres estadios de desarrollo en una institución. El nivel superior es aquel donde las organizaciones “aprenden”, es decir son aquellas organizaciones que facilitan el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforman a sí mismas. Una de las variables determinantes para lograr este grado de desarrollo es el nivel de implicación o colaboración profesional de los que laboran en ella, como se aprecia en la gráfica de la página siguiente:

⁷ Op. cit. 6.

⁸ “Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende”. Joaquín Gairín Sallán. III Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Granada, 14-17 de diciembre de 1998. Publicada en Lorenzo, M. y otros (coord.) (1999): Enfoques comparados en organización y dirección de instituciones educativas. Volumen I. Grupo Editorial Universitario, Granada, pp. 47-91.



En las organizaciones que aprenden se resaltan dos aspectos clave: el valor del aprendizaje como base de la organización, y el desarrollo de las personas para implementar nuevas prácticas en la institución en que trabajan.

Pero Gairín profundiza aún más. Considerando el carácter multidimensional y multifacético de la realidad, el foco de atención y acción del profesor será el aula o la escuela. En ambos espacios se estará sometido a influencias internas y externas, para lo cual será necesario proporcionar a los profesores recursos para que, además de transmisores culturales, sean unos transformadores a partir del diagnóstico/observación de la realidad, es decir unos actores que realicen constantes controles y promuevan la crítica sobre la toma de decisiones que exija la realidad⁹.

Concluye el autor que las personas no se forman y desarrollan solamente para satisfacer los fines de la organización delimitados y prescritos, sino para ampliar su función, y clarifica que este nuevo planteamiento “puede llegar a cuestionar aspectos relacionados con el liderazgo, la toma de decisiones y los mecanismos de control que se establecen”¹⁰. Es evidente, bajo esta nueva forma de concebir la organización, que el liderazgo tradicional no cumple con los atributos para responder a los desafíos de una organización que aprende; la modalidad adecuada tiene más que ver con una concepción de liderazgo compartido. Esta clave conceptual será explicada consistentemente por Peter Senge¹¹.

El liderazgo, para Senge, aparece como una respuesta a las exigencias actuales de una gestión postburocrática, que se caracteriza por la flexibilidad, adaptabilidad, descentralización y autonomía de las organizaciones; orientado a la resolución autónoma de problemas y, en general, a la presencia de muy pocos niveles jerárquicos en la organización.

Para efectos de nuestro análisis, las ideas base que recogeremos de Senge serán las siguientes:

→ El aprendizaje organizacional se comprende desde un análisis sistémico. Éste proporciona al observador una perspectiva holística: “Debemos desarrollar un sentido de conexión, un sentido de trabajar juntos como parte del sistema donde cada parte del sistema afecte y se vea afectada por otras, y donde el conjunto sea mayor que la suma de las partes”¹².

→ Para el logro de organizaciones abiertas al aprendizaje es necesario desarrollar cinco disciplinas, donde la quinta de ellas será la clave: 1) construir visiones compartidas; 2) fomentar

el dominio personal; 3) mejorar los modelos mentales; 4) aprendizaje en equipo y diálogo, y 5) pensamiento sistémico.

En enfoque de Senge propone un cambio en la forma de conceptualizar la gestión, dando un especial énfasis al liderazgo, pero no a la tradicional concepción de liderazgo, sino a uno que se ajuste a las necesidades de las organizaciones que aprenden, de tal forma que, como cualidad, la organización genere un liderazgo múltiple de los miembros y grupos, optando por una estrategia de crear “comunidades de liderazgos”.

La visión tradicional más jerárquica o ejecutiva de la dirección de organizaciones, ahora, en una organización que aprende, se sustituye por un enfoque más horizontal, más flexible e inclusivo del liderazgo. No es que no existan líderes, sino que ahora serán líderes todos aquellos que sustenten “ideas guía”: una especie de colíderes (Bennis)¹³.

Una primera conclusión evidente es el impacto estructural de esta nueva mirada en las organizaciones, particularmente en nuestra institución educativa clásica: la escuela o liceo. La segunda tiene que ver con los nuevos desafíos para los docentes: éstos deben desarrollar un liderazgo intelectual que les permita ingresar en la conversación que posibilite escenarios futuros de construcción de su entorno laboral. No es posible en este caso pensar en un profesor dependiente y dado sólo a cumplir la norma, sino activo, ya que los problemas y desafíos de las organizaciones de hoy no se resuelven jerárquicamente (dirá Senge), sino a través de la combinación de soluciones propuestas por distintas personas en diferentes cargos y con formas de liderar distinto. Para asumir el desafío es un imperativo la revisión exhaustiva de la profesión docente, desde su formación inicial hasta su desarrollo profesional permanente.

⁹ Op. cit. 8, p. 17.

¹⁰ Op. cit., p. 7.

¹¹ Sobre los temas de liderazgo y los estudios de Peter Senge existe una vasta literatura. Independientemente de su libro base, *The fifth discipline* (Ed. Currency Doubleday, 1990), recomendamos particularmente el artículo “El liderazgo compartido según Peter Senge”, de Antonio Bolívar, de la Universidad de Granada, presentado en el III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, realizado en la Universidad de Deusto el año 2000, p. 459.

¹² Senge, citado por Bolívar. Op cit. 11.

¹³ “The end of leadership” (1999). Bennis, W., citado por Bolívar. Op. cit. 11.

Proporcionar a los profesores recursos para que, además de transmisores culturales, sean unos transformadores a partir del diagnóstico/observación de la realidad

EL LIDERAZGO en los procesos de mejora: *evidenciando resultados*

“Casi todos los estudios sobre efectividad escolar han demostrado que el liderazgo, tanto en primaria como en secundaria, es un factor clave”¹⁴. Es más, en las investigaciones sobre efectividad no ha surgido evidencia alguna de escuelas efectivas con liderazgo débil. La pregunta será entonces: ¿qué tipo de liderazgo? Al respecto, la literatura especializada propone más de una clasificación; para nuestros propósitos, enfatizaremos en aquel denominado liderazgo transformacional.

Las investigaciones sobre este tipo de liderazgo se han asociado tradicionalmente a investigaciones sobre calidad y mejora en educación. Un investigador destacado en este campo es Bernar Bass (1988)¹⁵, quien define el liderazgo transformacional como “el comportamiento de ciertos directivos que tienden a convertir a sus profesores en líderes en la actividad educativa”. Se les motiva a través del logro, se despierta la conciencia acerca de la importancia que tienen de los resultados escolares, y les generan altas expectativas. Bass concluye en su investigación que la pieza clave en los factores que determinan el éxito de un centro educativo es este tipo de liderazgo (transformacional), frente al transaccional, o bien a la falta del mismo, conocido como dirección *laissez-faire*.

Más recientemente, otras investigaciones han puesto de manifiesto el papel del liderazgo como clave en el logro de objetivos de las organizaciones educativas. Recomendamos especialmente dos estudios: el ya citado de Sammons, Pam, Josh Hillman y Peter Mortimore, referente a las características claves de las escuelas efectivas, y un reciente documento de trabajo sobre un estudio de Tim Waters, Robert J. Marzano y Brian McNulty, referente al efecto del liderazgo en los resultados estudiantiles¹⁶.

Veamos los aspectos más destacados de ambos estudios. Entre los 11 factores que reconoce Sammons para la escuelas efectivas, el primero lo constituye el liderazgo profesional, que se caracteriza por la firmeza y determinación de los directivos en los propósitos a lograr, sin que esto implique no dar espacio a la participación de los docentes. Sus investigaciones demostraron que los directores efectivos compartían responsabilidades de liderazgo con otros miembros del equipo de funcionarios de alto rango e involucraban de manera más general a los maestros en la toma de decisiones.

El estudio de Waters, Marzano y McNulty es uno de los metaestudios más interesantes en relación al efecto del liderazgo que tengamos conocimiento en el último tiempo (2003). Implicó el seguimiento por 30 años de 70 estudios que implicaron a 2.894 colegios aproximadamente, 1.100.000 estudiantes y a 14.000 profesores.

¹⁴ “Características clave de las escuelas efectivas”. Sammons, Pam, Josh Hillman y Peter Mortimore, en *Características clave de las escuelas efectivas*. México, SEP (Biblioteca para la Actualización del Maestro. Serie Cuadernos), 1998.

¹⁵ Ph.D. Académico e investigador Escuela de Administración de la Universidad de Binghamtom, NY. Citado por Manuel Álvarez Fernández, Jefe del Departamento de Formación de la Comunidad de Madrid, en el artículo “El liderazgo en los procesos de mejora”. La implantación de calidad en los centros educativos. Ed. CCS, Madrid, 2001, p. 270.

¹⁶ “Balanced leadership: what 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement” (A Working Paper-McREL, 2003), de Tim Waters, Robert J. Marzano y Brian McNulty.
http://www.mcrel.org/PDF/LeadershipOrganizationDevelopment/5031RR_BalancedLeadershp.pdf

Se consideraron 21 responsabilidades asociadas al liderazgo:

Responsabilidades	El área en la cual el director influye...
Cultura	Los actores involucrados en la actividad escolar comparten creencias, sentido de comunidad y cooperación.
Orden	Están establecidos los procedimientos y rutinas de operación (estandarizados).
Disciplina	Procura que los profesores no pierdan el foco hacia otros asuntos en temas y en horarios en que deben estar dedicados a la enseñanza.
Recursos	Entregan a los profesores materiales y el desarrollo profesional necesario para una exitosa ejecución de sus trabajos.
Currículo, enseñanza, evaluación	Está directamente involucrado (relacionado) con el diseño e implementación del currículo, enseñanza y prácticas de evaluación.
Enfoque	Establece objetivos claros y mantiene esos objetivos como prioritarios para el establecimiento escolar.
Conocimiento del currículo y enseñanza de evaluación	Tiene conocimiento acerca del currículo impartido, de los tipos de enseñanza y de los sistemas de evaluación que se implementan.
Visibilidad	Tiene un contacto cualitativo e interacciona con los profesores y estudiantes.
Estímulo en lo cotidiano (recompensa)	Reconoce y premia los logros personales.
Comunicación	Establece fuertes líneas y canales de comunicación con los profesores y estudiantes.
Relaciones con el entorno (outreach)	Representa al colegio ante los agentes relacionados con el mismo (stakeholders).
Incorpora/participa (input)	Involucra a profesores en el diseño, implementación de importantes decisiones y políticas a poner en práctica en el colegio.
Afirmación	Reconoce y celebra los logros del colegio, así como reconoce fracasos.
Relaciones	Demuestra preocupación por aspectos personales de los profesores y el personal.
Agente de cambio	Tiene la voluntad de y desafía activamente el status quo.
Optimizador	Inspira y lidera nuevas y desafiantes innovaciones.
Ideales/creencias	Comunica y opera desde fuertes ideales y creencias sobre escolaridad.
Monitores/evaluadores	Monitorea la efectividad de las prácticas del colegio y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.
Flexibilidad	Adapta su comportamiento de liderazgo a las necesidades de una situación actual y está tranquilo con el disentir.
Conciencia de situación	Está consciente de los detalles y el trasfondo en la gestión del colegio y usa esta información para gestionar ante situaciones o problemas potenciales.
Estimulación intelectual	Asegura que los facultativos y el personal están al tanto y actualizados de las teorías y prácticas que le corresponden a cada cual. Promueve y fomenta el diálogo común en relación a este tema en el colegio.

La investigación demuestra ¹⁷ que hay una relación sustancial entre el liderazgo y el logro de los estudiantes.

El impacto o magnitud de la influencia (expresado como correlación) entre el liderazgo y el logro del estudiante fue de .25. Para interpretar esta correlación, los autores invitan a considerar dos escuelas, una denominada A y una escuela B, ambas con número similar de estudiantes y docentes. Las dos demuestran iguales logros en una prueba estandarizada, y los promedios logrados por los directores en las 21 responsabilidades son iguales. En ambos casos se ha ubicado la media en el cincuentaavo percentil.

Ahora bien, si consideramos que el director de la escuela B mejoró sus capacidades en las 21 responsabilidades por exactamente una desviación estándar (Figura 1), los resultados de la investigación indican que este aumento en las capacidades de liderazgo se traduce en que el logro de los estudiantes en la escuela B aumenta en 10 percentiles.

Es decir, la escuela B avanzó del cincuentaavo al sesentaavo percentil por sobre lo logrado por la escuela A (Figura 2). Esto representa una diferencia significativa en el logro.

FIGURA 1.
ILUSTRACIÓN DE LAS DIFERENCIAS EN HABILIDAD DEL DIRECTOR EN UNIDADES DE DESVIACIÓN ESTÁNDAR

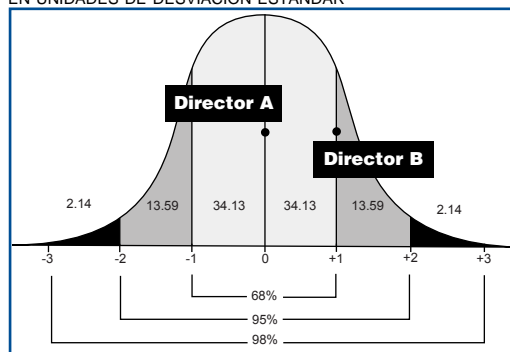
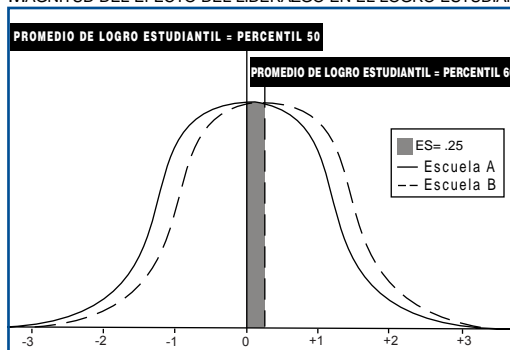


FIGURA 2.
MAGNITUD DEL EFECTO DEL LIDERAZGO EN EL LOGRO ESTUDIANTIL



¹⁷ Op. cit. 16, p. 3.

Los líderes promueven la velocidad y profundidad del cambio y al mismo tiempo conservan aquellos aspectos más significativos de la cultura, valores y normas que son dignos de preservar




En la investigación es posible analizar cada una de las 21 responsabilidades y su impacto en los resultados escolares. De su lectura es posible deducir dos grandes conclusiones adicionales: los pesos o influencias de cada responsabilidad cambian de acuerdo a las circunstancias y perspectiva de los actores, y por tanto la determinación y selección de los “focos” o temas críticos donde se dará prioridad, es una de las habilidades a desarrollar por los líderes. La segunda tiene que ver con aquellos aspectos clave que inciden en los resultados escolares desde la perspectiva de la escuela, los profesores y los estudiantes. Este cuadro nos permite determinar con más claridad dónde los profesores podrían –como actores autorizados– establecer liderazgos definidos en la organización escolar.

Probablemente, lo más interesante del estudio es el constatar que en materias de liderazgo no hay verdades o patrones definitivos de acción. Muy por el contrario, el concepto de un balance adecuado o equilibrio entre conocimiento y habilidades es el que debe primar. La dirección eficaz significa más que simplemente saber qué hacer, es también reconocer cuándo es más adecuado y por qué es necesario hacerlo. Los líderes promueven la velocidad y profundidad del cambio y al mismo tiempo conservan aquellos aspectos más significativos de la

Escuela, prácticas docentes y factores de los alumnos que inciden en los resultados escolares¹⁸

Escuela	1. Currículo viable y garantizado. 2. Retroalimentación efectiva y objetivos desafiantes. 3. Padres y comunidad involucrada. 4. Ambiente ordenado y seguro. 5. Profesionalismo y compañerismo (trabajo en equipo).
Profesor	6. Estrategias de instrucción. 7. Dirección en la sala de clases (classroom management). 8. Diseño curricular de la clase (planificación de clases).
Alumno	9. Ambiente del hogar. 10. Inteligencia aprendida/conocimiento anterior. 11. Motivación.

cultura, valores y normas que son dignos de preservar. Saben qué políticas, prácticas, recursos e incentivos se han de establecer y cómo ordenarlos de acuerdo a las prioridades de organización. Finalmente, el estudio refleja que los líderes entienden y valoran a los profesionales de la organización, los conocen y crean los ambientes propicios para los aprendizajes, promueven la participación y proporcionan el conocimiento, las habilidades y los recursos que se requieren.

Como conclusión final, considerando el variado y complejo contexto escolar latinoamericano, las bases conceptuales que nos muestran la tendencia a un tipo de organización fundado en el aprendizaje de sus comunidades, con estructuras y formas más participativas de gestión, y las reiteradas evidencias de que el factor liderazgo es determinante en la creación de culturas de calidad, se hace evidente que tanto directivos como profesores deberán desempeñarse como líderes en sus respectivos ámbitos. No será una vía sin complejidades, ya que implica un cambio significativo en la cultura organizacional. Para ambos, el logro de asumir el desafío con un buen desempeño no sólo dependerá de su voluntad o por el mandato de otros, sino en gran medida por el alto grado de competencias y habilidades profesionales que será necesario desarrollar. 

TRES ARTÍCULOS RECOMENDADOS:

ANTONIO BOLÍVAR: “*Liderazgo, mejora y centros educativos*”. Trabajo presentado en la VIII Reunión del Grupo ADEME (Asociación para el Desarrollo y Mejora de la Escuela), celebrada en julio de 1995 en Madrid. Publicado en A. Medina (coord.): *El liderazgo en educación*. Madrid, UNED, 1997.

JAOQUÍN GAIRÍN SALLÁN: “*Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende*”. III Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Granada, 14-17 de diciembre de 1998. Publicada en Lorenzo, M. y otros (coord.) (1999): *Enfoques comparados en organización y dirección de instituciones educativas*. Volumen I. Grupo Editorial Universitario, Granada.

TIM WATERS, ROBERT J. MARZANO Y BRIAN MCNULTY: “*Balanced leadership: what 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*” (A Working Paper-McREL 2003). www.mcrel.org/PDF/LeadershipOrganizationDevelopment/5031RR_BalancedLeadership.pdf

¹⁸ Op. cit. 16, p. 6.