

El liderazgo sí importa:
aportes para una mejor comprensión
de la dirección escolar

Leadership Matters:
Contribution to a Better Understanding
of School Principalship

Roberto Barrientos Mollo
Comunidad de Aprendizaje
roberto.b@comunidaddeaprendizaje.pe

Recibido: 2015.07.06
Aprobado: 2015.09.23

Resumen

El presente artículo propone una definición de liderazgo pedagógico. Así mismo, presenta un análisis crítico del enfoque por competencias y del enfoque por prácticas aplicados a dicho concepto, con un especial énfasis en las bondades del segundo. Se presenta el Ontario Leadership Framework 2012 (Marco de liderazgo de Ontario) como un referente útil para el debate sobre políticas y como insumo para el diseño de planes de formación de directivos escolares.

Palabras clave: liderazgo, gestión educativa, competencias, dirección escolar, mejora escolar, efectividad escolar

Abstract

The following paper offers a definition of educational leadership, and presents a critical analysis of the competencies approach and the practices approach—emphasis is made on showing the benefits of the latter. The Ontario Leadership Framework is presented as a useful referent for policy debate as well as an input for designing training plans for school leaders.

Key words: leadership, principalship, competence, school management, school effectiveness, school leadership

En los últimos años la dirección escolar ha venido adquiriendo una mayor centralidad en las políticas públicas. Sin embargo, aún queda mucho por profundizar, comprender y experimentar sobre las mejores maneras para formar líderes. El presente documento busca ser un aporte que pueda ser utilizado por quienes toman decisiones en gestión educativa, así como por diseñadores de políticas para la evaluación y formación de directivos escolares o por responsables de cursos de postgrado —maestrías, diplomados o segundas especializaciones— en los tópicos de gestión o liderazgo educativo.

La dirección escolar

Para transformar la educación es necesario transformar a los líderes educativos. La investigación educativa muestra que el liderazgo educativo —controlando otras variables como estatus socioeconómico y situación familiar— es el tercer factor que más influye en los logros de aprendizajes después de la acción docente (Leithwood & Jantzi, 2009). Es comúnmente aceptado en el ámbito de la investigación que el «[...] 20 por ciento de la varianza del rendimiento de los estudiantes se puede atribuir a factores de la escuela después de corregir medidas de entrada de los estudiantes como la aptitud o la clase social» (Creemers & Reezigt, 1996, p. 203). En la misma línea, Leithwood y otros sintetizan diversos estudios cuantitativos sobre el liderazgo escolar afirmando que «[...] aunque el liderazgo explica entre el tres y el cinco por ciento de la variación en el aprendizaje del estudiante a través de las escuelas, esto representa en realidad una cuarta parte de la variación total (10 a 20 por ciento)» (Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004, p. 21). En otras palabras, el liderazgo escolar tiene un grado de influencia real e innegable en los aprendizajes de los estudiantes.

Esta acción de los directores en la mejora de aprendizajes de los estudiantes es indirecta, puesto que es el docente quien se encuentra en el salón de clases con los estudiantes ejerciendo una acción directa. Sin embargo, el orquestador de la vida escolar es el director. La figura 1 muestra los rangos de influencia del director. Como se puede ver, sus ámbitos de influencia son claves para la mejora de los aprendizajes, como son la calidad de la práctica docente y las condiciones de trabajo

y funcionamiento de la escuela. Por ello se puede afirmar que el rol del director en la mejora de la calidad de la escuela es bastante importante.

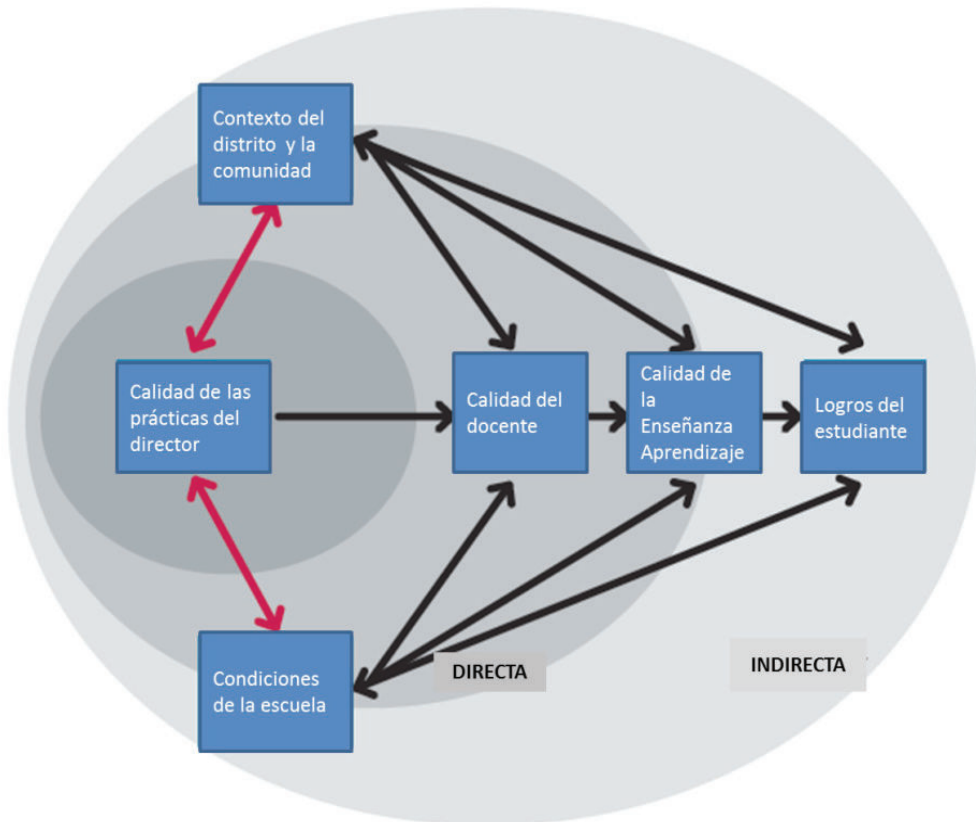


Figura 1. Ámbitos de influencia del director. Adaptado de Clifford & Ross, 2013.

Las áreas específicas en las que el director puede mostrar un impacto directo en la transformación escolar se muestran en el cuadro 1. Ésta es una síntesis de una copiosa investigación al respecto (L. Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson, T., & Cohen, 2007; Leithwood, Harris, & Strauss, 2010; Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2009).

Cuadro 1

Áreas de impacto directo de un director escolar sobre su escuela

Crean una visión y un sentido compartido en la escuela
Promueven el desarrollo de capacidades entre sus profesores
Rediseñan sus escuelas
Mejoran los programas de enseñanza-aprendizaje de sus respectivas escuelas

Tomado de Marfán, Muñoz, & Weinstein, 2012.

En síntesis, los líderes escolares realizan una acción eficaz si es que su actuar está centrado en unir a la escuela en torno a una visión común y compartida, en desarrollar a cada uno de los miembros de la comunidad educativa, en rediseñar la organización para optimizar aprendizajes y en mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las acciones de la dirección escolar tienen un efecto multiplicador (véase figura 2), lo que justifica la inversión en programas de formación de líderes educativos tengan el costo que tengan. Como se sabe, la mayoría de programas efectivos de formación de directivos tiene un costo alto. El estudio realizado por Darling-Hammond y Davis, titulado *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs* (Preparando líderes escolares para un mundo cambiante: lecciones de programas ejemplares de desarrollo de liderazgo), muestra que los programas efectivos estudiados tenían costos altos, que oscilaban entre los 15 mil dólares estadounidenses (estudios a tiempo parcial) y 70 mil dólares (maestrías a tiempo completo). Los costos analizados corresponden al año 2003. Los más costosos incluían pasantías asesoradas de hasta un mes a tiempo completo en escuelas y en los órganos locales de administración educativa (Darling-Hammond & Davis, 2012).

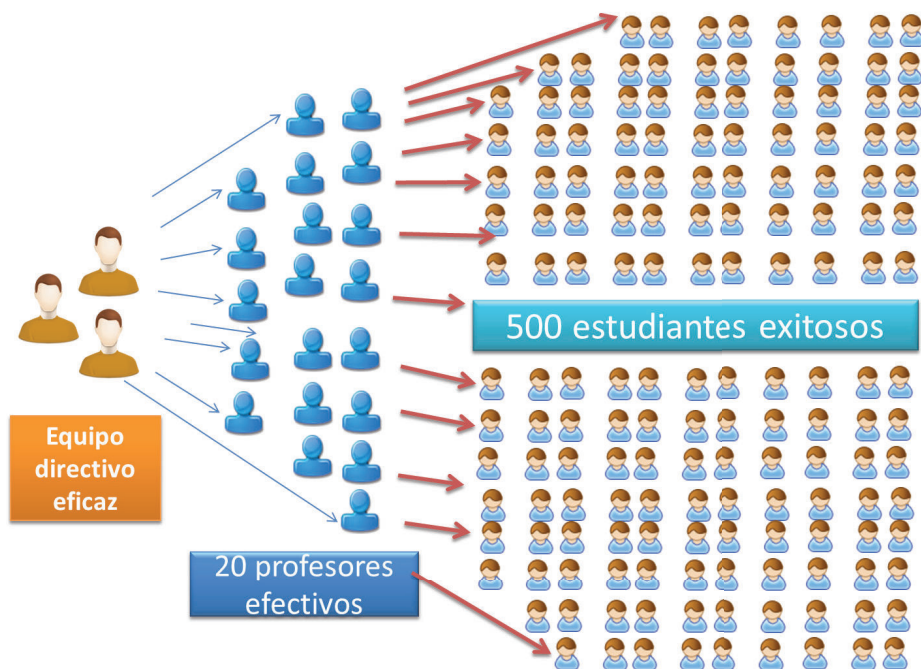


Figura 2. Efecto multiplicador de la eficacia directiva. Fuente: Marfán et al., 2012. Elaboración propia.

En ese sentido, se hace necesario delimitar el significado de *liderazgo pedagógico*.

Conceptualizando el liderazgo pedagógico

El liderazgo pedagógico (en el presente trabajo se considerarán sinónimos *liderazgo pedagógico* y *liderazgo educativo*) es la capacidad de una organización para lograr aprendizajes de todos sus estudiantes, sin exclusión de ninguno (Gronn, 2002). De esta definición se puede colegir que el liderazgo no es una característica de una persona específica sino una cualidad de la organización en la que personas con liderazgo formal o informal coordinan y contribuyen al éxito de esta (Spillane, 2005). A esto se le llama también *liderazgo distribuido*, puesto que se encuentra distribuido vertical y horizontalmente en la institución educativa (Harris, 2014).

Ante lo dicho cabe la formularse una pregunta: si el liderazgo educativo es una propiedad de la organización ¿qué sentido tiene la formación y entrenamiento de los directivos? Efectivamente, es una propiedad que desarrolla toda la organización, fruto

de la interactuación entre líderes, seguidores y su situación específica (Leithwood et al., 2004). Sin embargo, los encargados de diseñar o rediseñar la organización de la escuela para generar ese liderazgo distribuido son aquellos con cargos formales de liderazgo. En consecuencia, se puede entender al liderazgo pedagógico como la influencia de los miembros de una organización, guiados por los directivos y diversos grupos de interés para la identificación, el logro de los objetivos y de una visión compartida de la institución educativa.

Categorización del actuar directivo

Una vez que se ha definido el significado de liderazgo educativo y se ha dejado en claro su importancia para la mejora de la eficacia escolar, es necesario categorizar su actuación. Para ello es necesario echar mano de categorías conceptuales que aprehenden la acción directiva. Al parecer, el enfoque por prácticas es el más idóneo para la comprensión del actuar directivo. Hasta hace poco el enfoque por competencias ha sido la corriente dominante para conceptualizar el actuar del líder. Este enfoque ha ido cediendo espacio al enfoque por prácticas. Los motivos de esta migración de enfoque se explican a continuación.

El enfoque por competencias

El concepto de *competencias* es polisémico, por lo que no existe una sola definición al respecto. Es necesario aclarar que en este caso no se está analizando el concepto de competencia dentro del ámbito pedagógico (actitudes, conocimientos, habilidades), sino dentro del ámbito de formación de gestores. Si bien pueden encontrarse algunos puntos en común, tienen diferencias de enfoque a nivel epistemológico y práctico.

En el año 1973 McClelland acuñó la acepción de *competencia* como es conocida hoy en día. La entendía como aquello que genera un desempeño superior en las personas (1973). Esta concepción constituyó un importante aporte para la teoría de gestión de recursos humanos. Años después, un colega suyo de la universidad de Harvard, Richard Boyatzis, definía las competencias como «[...] una característica

subyacente que es causa directa de un determinado logro de desempeño en la organización» (Boyatzis, 1982, p. 35) Esta definición es la más utilizada en el debate de competencias gerenciales. La secuencia lógica de esta definición se expresa en la figura 3.

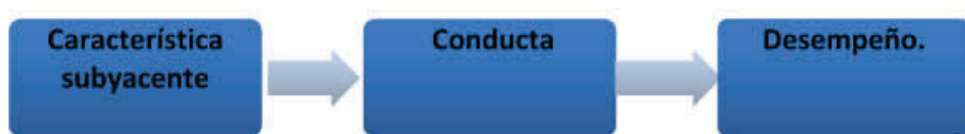


Figura 3. Secuencia lógica del concepto de competencias. Fuente: Boyatzis, 1982. Elaboración propia.

Toda opción por un tipo determinado de desarrollo de competencias implica una opción por una teoría de la conducta y una teoría de la motivación humana. Algunos de los supuestos del enfoque por competencias son: (a) para ser eficaz en un rol determinado es necesario poseer un conjunto de determinadas características y (b) esas conductas pueden ser aprendidas y mejorando las debilidades se llega al éxito (Bolden & Gosling, 2006).

La realidad nos muestra que estos dos supuestos no se sostienen en la mayor parte de casos. En otras palabras, determinadas características conductuales no son efectivas en todos los contextos. Por ejemplo, un director firme y hasta un poco autoritario puede ser efectivo y exitoso en una escuela con un determinado contexto y cultura organizacional. Sin embargo, si este mismo director cambia a una escuela con una cultura más democrática y aplica las mismas conductas que le permitieron tener éxito en la primera, puede hacer que fracase en el logro de sus objetivos. No es cierto que determinadas conductas lleven a una acción eficaz. Las conductas, para ser exitosas, varían según determinados contextos. Respondiendo al primer supuesto, se puede ser eficaz en un rol determinado con un amplio y variado abanico de características.

No se pueden separar la gestión y el liderazgo de la dimensión situacional e histórica de la vida de las organizaciones. Quizá por eso Bolden y Gosling afirman que las habilidades de liderazgo no pueden ser empaquetadas en un número constitutivo de elementos o procesos descriptivos (2006). Por ello, no podría existir un conjunto detallado de acciones —llámese conductas de desempeño— que aseguren el éxito.

Conger llega a decir que utilizar el enfoque por competencias tanto para evaluación como para el desarrollo profesional de los gestores daña de modo serio su utilidad para los objetivos de desarrollo (Conger, 2005), es decir, el enfoque por competencias no contribuye con el desarrollo de los líderes de organizaciones; por lo tanto, tampoco contribuye con el logro de los objetivos de una institución educativa.

Otra deficiencia del concepto de competencias es que puede crear expectativas irreales de desempeño, puesto que «[...] adquirir diversas competencias no genera necesariamente un gestor competente» (Mintzberg, 2004, p. 56). Mintzberg afirma que la gestión implica ante todo una capacidad de síntesis más que de análisis (2009). Se puede desagregar todos los elementos que hacen a un gestor eficaz, y luego hacer que una persona los domine uno a uno, y aun así no tener el éxito esperado.

En el corazón del enfoque por competencias yacen diversas concepciones filosóficas sobre la naturaleza de la vida organizacional, muchas de ellas objetivistas y mecanicistas. Tratar de comprender la gestión desde el punto de vista objetivo resulta reductivo e insuficiente para captar otros detalles de la vida organizacional. Por ejemplo, no toma en cuenta la experiencia subjetiva e intersubjetiva en las relaciones de liderazgo.

El enfoque por prácticas

El enfoque por prácticas tiene un marco teórico distinto al del enfoque por competencias. Si bien este último ha inundado los procesos de selección y formación de los líderes, existe otro enfoque que tiene una mayor riqueza y aporta mucho más al desarrollo profesional (Conger, 2005). En el cuadro 2 se puede apreciar las diferencias epistemológicas y metodológicas entre ambas concepciones. El enfoque por competencias tiene un origen objetivista y analiza a la persona a nivel individual descontextualizando su actuar, mientras que el enfoque por prácticas es construccionista y analiza a la persona en relación con otras y en un contexto determinado. Otra diferencia es que el enfoque por competencias para la formación gerencial analiza las acciones desde un punto de vista cuantitativo y medible, mientras que el enfoque por prácticas es narrativo, es decir, analiza el actuar directivo conectado a una ilación de acciones, de modo que la acción tiene una historia determinada en una situación específica que permite comprender los motivos.

Diferencias entre el enfoque por prácticas y el enfoque por competencias

Competencias	Prácticas
Tiene sus fuentes en el objetivismo	Es explícitamente construccionista
Análisis a nivel individual	Es inherente relacional y colectivo
Cuantificable y medible	Discursivo, narrativo y retórico
Separado de la relación y el contexto	Socialmente situado y definido
Privilegia la razón	Privilegia lo vivido o la experiencia del día a día
Asume el intelecto predominantemente	Incorpora las emociones y es encarnado

Tomado de Carroll, Levy y Richmond (2008).

En el núcleo de la teoría de las prácticas están los supuestos de relacionalidad (Chia & Holt, 2006) y la lógica de las prácticas (Chia, 2004). En síntesis, las debilidades del enfoque por competencias son:

1. Es demasiado reduccionista y fragmenta el rol del gestor, en vez de representarlo como un todo.
2. Se propone frecuentemente como un paquete universal que se supone aplicable en una diversidad de contextos, sin considerar la naturaleza de la situación.
3. Refuerza modelos de gestión tradicional.
4. Se dedica a la medición de conductas observables y resultados antes que de cualidades subyacentes, interacciones y factores situacionales.
5. Es un enfoque limitado y mecanicista aplicado a la educación (Bolden, 2004).

Por ello, el concepto de *prácticas* es mucho más rico y útil para comprender, diseñar e implementar procesos de formación de directivos o gestores escolares, puesto que analiza la gestión y liderazgo de una manera situada y contextual, se aproxima a la totalidad de las personas y se centra en las relaciones humanas, de modo que dicha centralidad les permite a los líderes responder de manera flexible a infinidad de situaciones.

A continuación se presentan dos definiciones de prácticas. Según Reckwitz las prácticas vendrían a ser: «Tipos de conducta hechos rutina que consisten en la interconexión de diversos elementos que vienen a ser determinadas actividades configuradas, determinadas actividades mentales, “cosas” que ellos usan, un marco de comprensión que configura la forma en que comprenden la realidad, un saber-hacer y estados de conocimiento emocional y motivacional» (Reckwitz, 2002, p. 249). Esta definición considera que las prácticas son hábitos que se expresan en diversas características interconectadas unas con otras, las que se dan tanto en un nivel mental como en el nivel de la acción de la persona.

Kenneth Leithwood, de la universidad de Toronto, ha desarrollado otra definición. Para él las prácticas: «[...] son un conjunto de actividades realizadas por una persona o grupo de personas, las que reflejan las circunstancias particulares en las cuales ellas se entienden a sí mismas con un resultado o resultados compartidos en común (Leithwood, 2012, p. 5)». En otras palabras, las prácticas son acciones concretas que realizan los líderes y su equipo para ofrecer un marco de comprensión de su propio actuar en vistas a resultados concretos. A continuación se presenta una propuesta de categorización de la acción directiva.

Prácticas efectivas de liderazgo pedagógico

El Marco de Liderazgo Escolar del Ministerio de Educación de Ontario (MLE), desarrollado de la mano del Instituto para Estudios en Educación de Ontario, de la universidad de Toronto, es uno de los documentos que recoge las mejores síntesis de la investigación sobre liderazgo escolar a nivel mundial (Institute for Education Leadership, 2012). Por esa razón, propondré aquí una síntesis del MLE, así como del fundamento teórico que lo sostiene. Como se sabe, el Institute for Studies in Education (OISE) de Ontario (Instituto para Estudios en Educación) es uno de los centros de investigación más reconocidos en el mundo en investigación sobre liderazgo escolar.

El conjunto de prácticas que presenta el marco no busca ser un recuento de las características o desempeños conductuales de una dirección eficaz, sino un marco de actuación que los líderes escolares puedan tomar como referencia en su reflexión y acción cotidianas.

Dominios

Las prácticas se agrupan en cinco dominios. Cada uno de estos viene a ser una categoría sobre la que tiene algún tipo de efecto directo la acción del director (véase figura 4). Los primeros tres dominios reflejan los últimos avances de la teoría social. Esta sugiere que el desempeño de los miembros de la organización es una función de sus motivaciones, habilidad y del contexto en el que trabajan. Por ello, las funciones clave de los líderes comprenden asistir a sus docentes y a otros colegas de la organización para fomentar el desarrollo de sus motivaciones (dominio 1), acompañar el desarrollo de sus habilidades para el logro de objetivos organizacionales (dominio 2), así como crear y sostener ambiente de trabajo adecuados (dominio 3). El dominio 4 sintetiza los aportes de la investigación en eficacia de la acción directiva escolar. Por último, el dominio 5, que consiste en asegurar la rendición de cuentas, se inserta en el contexto actual en el que la escuela se rinde cuentas a sí misma y a otros, como son los diversos *stakeholders*, demostrando los progresos que viene realizando para el logro de resultados.

Las prácticas que se proponen no están alineadas con alguna teoría específica de liderazgo, puesto que ninguna puede abarcar la totalidad de la acción directiva. Esto significa que refleja diversos tipos de liderazgo como el transformacional, el distribuido y el pedagógico, buscando constituirse en un modelo integrador.



Figura 4. Dominios de la acción directiva eficaz. Fuente: Institute for Education Leadership, 2012.

Como se ha dicho, las prácticas son contextuales, en el sentido de que se adaptan a la realidad concreta de cada escuela. Son contextuales también porque el tiempo hace que cambien diversas características de las personas. La dimensión temporal de las decisiones de liderazgo son determinantes para el logro de objetivos. Si las habilidades y desempeños de los profesionales cambian con el tiempo, y si las relaciones interpersonales entre los miembros del equipo escolar también cambian con el paso del tiempo, construir confianza entre los docentes también requiere tiempo. Por ello es posible afirmar que mucha de la influencia de los directores no depende lo que hacen sino de cuándo lo hacen. En el cuadro 3 se presenta un esquema sintético del MLE.

Cuadro 3

Esquema síntesis de las prácticas del MLE

Establece directrices	Construcción de relaciones y desarrollo profesional	Desarrolla la organización	Mejora aprendizajes	Rendición de cuentas
Construye una visión compartida	Provee apoyo y demuestra consideración por cada miembro del equipo	Construye culturas colaborativas y un liderazgo distribuido	Recluta el talento adecuado para la organización	Construye entre los miembros del equipo docente de un sentido interno de rendición de cuentas
Identifica objetivos específicos, compartidos y a corto plazo	Estimula el desarrollo de las capacidades profesionales de su personal	Estructura la organización de tal manera que facilita la colaboración	Provee a los docentes con apoyo pedagógico que necesitan	Satisface las demandas de la rendición de cuentas externa.
Genera una cultura de altas expectativas	Modela las prácticas y valores de la institución educativa	Construye relaciones intensas con las familias y la comunidad	Monitorean el progreso del aprendizaje de los estudiantes y del mejoramiento de la escuela	
Comunica eficazmente la visión y objetivos	Construye relaciones de confianza entre los estudiantes, padres de familia y docentes	Hace que la escuela esté conectada con su ambiente más amplio	Protege al equipo docente de distractores	
Recursos personales para el liderazgo				
Recursos cognitivos Recursos sociales Recursos psicológicos				

Fuente: Institute for Education Leadership, 2012.

Dominio 1: Establecer directrices.

Invitar a la institución educativa a centrarse en pocos objetivos tiene un alto impacto para la mejora. Las diversas teorías de la motivación humana consideran los objetivos individuales de las personas como el centro de sus teorías (Bandura, 1995). Las personas se motivan por objetivos y propósitos concretos en los que creen fuertemente. A este conjunto de objetivos se le podría llamar *propósito moral*, idea que ha desarrollado y aplicado Fullan desde sus primeros escritos sobre la mejora escolar (Fullan, 1982) hasta los más recientes (Fullan, 2002, 2010; Hargreaves & Fink, 2008). Solo cuando las personas se comprometen con un propósito moral más allá de ellos, dan mucho de sí. Se ha descubierto que hasta en el mundo empresarial las empresas que más duran son aquellas en las que la búsqueda del dinero está en segundo lugar, y tienen como lugar central un propósito moral claro, por ejemplo, querer hacer una diferencia en el mundo (Collins & Porras, 2005).

Cada uno de los docentes y administrativos que trabaja en una institución educativa tiene sus propias motivaciones para actuar. Estas son variadas, y pueden estar centradas en la institución educativa, o centradas en uno mismo. Por ello, el desafío de los líderes escolares está en unir todas esas motivaciones personales en torno a una visión común como institución educativa, alineándolas con las metas de la región y el país.

Este primer dominio se divide en cuatro prácticas, que se pueden apreciar en la figura 5.



Figura 5. Prácticas del establecimiento de directrices. Fuente: Institute for Education Leadership, 2012.

Práctica 1: Construye una visión compartida.

La construcción de una visión apelante compartida por todos es un elemento fundamental presente en diversos modelos de liderazgo existentes. Esta práctica genera impactos positivos y significativos para los objetivos organizacionales (Silins & Mulford, 2002). Formular una visión apelante es un elemento clave para la articulación de las actividades dentro de la organización (Locke, 2002). Por ello, los líderes exitosos en la construcción de una visión compartida son capaces de establecer una visión global de logro para la escuela en colaboración con el equipo docente, administrativo, los estudiantes y otros grupos de interés, demostrando un fuerte compromiso.

Práctica 2: Identifica objetivos específicos, compartidos y a corto plazo.

Las visiones tienen la función de inspirar y unificar motivaciones. Sin embargo, para un acción concreta se requieren un nivel de acuerdo sobre objetivos específicos e inmediatos para el logro de dicha visión (Fullan, 2010). Y para que estos objetivos de la institución sean apropiados, se necesita que cada miembro de la institución los haga suyos de alguna manera. Si esto no ocurre, los objetivos no tienen valor motivacional. Los objetivos institucionales deben llegar a constituirse e involucrar a cada docente y miembros de la comunidad educativa. Por lo tanto, la inversión de tiempo de los líderes escolares en esta práctica rinde sus frutos. Darles poca importancia hace que se pierda todo el esfuerzo de mejora organizacional (Podsakoff, MacKenzie, Moorman, & Fetter, 1990). Es sobre todo en los procesos de planificación estratégica y elaboración de planes de mejoramiento que estas conductas deben evidenciarse. La apuesta es por la sencillez y la simplicidad antes que por la extensión, como dice Douglas Reeves: «[...] la belleza y tamaño del plan son inversamente proporcionales al logro de resultados de aprendizaje» (Reeves, 2009, p. 35).

Los líderes que son efectivos identificando objetivos específicos a corto plazo, y logran que sean compartidos por la institución educativa, son capaces de realizar una toma de decisiones acerca de los diversos programas y proyectos escolares haciendo una referencia constante hacia la visión y objetivos de la escuela.

Práctica 3: Genera una cultura de altas expectativas.

La relación existente entre las altas expectativas sobre el desempeño del estudiante de parte del docente y los logros de aprendizaje de estos es bastante alta (Hattie, 2008). Por ello, los directivos tienen la tarea de desarrollar, no solo en el equipo docente, sino en toda la comunidad educativa, una cultura de altas expectativas. Deben, en primer lugar, desarrollar en sí mismos altas expectativas frente a las capacidades de su equipo docente y de los padres de familia. Los directivos son personas que deben tener un alto sentido de autoeficacia es decir, deben confiar en sus propias capacidades y transmitir esta confianza a los maestros. Un trabajo esencial en estos directivos es ofrecer todo el apoyo necesario para que la comunidad docente cambie su visión sobre aquellos estudiantes que en otro momento fueron considerados como alumnos problema. Los directivos convencen con las acciones, que expresan que esos estudiantes solo necesitan más tiempo y más apoyo para lograr aprendizajes más profundos.

Según el MLE, los directivos evidencian esta práctica si poseen altas expectativas acerca del desempeño de los estudiantes, de los docentes y de sí mismos. Los directivos son capaces de ofrecer apoyo adicional a su equipo para crear altas expectativas sobre los logros de los estudiantes considerados tradicionalmente como rezagados. Así mismo, exhortan al equipo docente a ser creativo para ayudar a los estudiantes a lograr estas altas expectativas y logran que estas se evidencien por medio de sus palabras y acciones.

Práctica 4: Comunica eficazmente la visión y objetivos.

Los directivos eficaces implementan diversas estrategias comunicativas para involucrar a todos en la visión y objetivos organizacionales. Por ello es importante establecer acciones y estrategias para que todos los que tienen que ver con la vida escolar conozcan y se involucren de alguna manera. Para ello se requieren también habilidades y estrategias para una comunicación efectiva.

Según el MLE, los directivos dominan esta práctica si aprovechan todos los momentos formales o informales para explicar a los grupos de interés la visión y objetivos de la escuela. Así mismo, demuestran que la visión y los objetivos de esta se hallan

detrás de la toma de decisiones del día a día. Por último, invitan periódicamente a diferentes grupos de interés para involucrarlos en el logro la visión y los objetivos de la escuela.

Dominio 2: Construcción de relaciones y desarrollo profesional.

Las cuatro prácticas que conforman esta dimensión tienen un impacto directo sobre la motivación de los equipos (véase figura 6). Estas prácticas buscan construir capacidades en la escuela en cuanto a conocimientos, habilidades y disposiciones o motivaciones (Newmann, King, & Youngs, 2000). Lo que se busca al trabajar sobre las motivaciones es que los equipos persistan en el desarrollo de las nuevas habilidades y en la aplicación de esos nuevos conocimientos.



Figura 6. Prácticas de la construcción de relaciones y desarrollo profesional.

Fuente: Institute for Education Leadership, 2012.

El mayor motivador para el cambio de prácticas docentes es la experiencia de autoeficacia docente (Leithwood, 2009; Lewandowski, 2005): «La eficacia docente individual ha sido definida como la capacidad que un profesor cree tener para mejorar el aprendizaje escolar» (Leithwood, 2009, p. 177) El dominio progresivo de una determinada habilidad y el sentirse competente en ella motivan al docente a seguir avanzando en la construcción de dicha habilidad y de otras necesarias para ser más efectivo. El directivo debe generar un ambiente de confianza que haga que los docentes puedan arriesgarse a realizar nuevas prácticas.

Práctica 1: Provee apoyo y demuestra consideración por cada miembro del equipo.

Esta práctica busca aprovechar y fortalecer las acciones que cada docente realiza en su aula. Muchas veces ocurre que los maestros realizan esfuerzos e innovaciones en el aula que no son conocidas ni reconocidas por los líderes formales de la organización. Ocurre también que las acciones innovadoras no pasan a formar parte de la *expertise* de la escuela como institución. Los líderes escolares deben conocer las prácticas de cada docente y reconocerlas en privado y en público. Así mismo, este esfuerzo por parte de los directivos en establecer relaciones profundas con su equipo será una muestra de atención a los sentimientos y necesidades de los profesores.

La importancia de los sentimientos docentes para su mayor eficacia ha sido desarrollado por diversos investigadores, entre ellos Kenneth Leithwood en un artículo titulado «El lado emocional de la mejora escolar: una perspectiva del liderazgo», publicado en el *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* de la universidad de Toronto (2007). En el artículo se resalta que ciertos factores emocionales como el compromiso organizacional, la satisfacción laboral y el estrés y colapso laboral, así como el ánimo y el compromiso con la escuela o con la profesión pueden ser condicionados por la acción de los directivos, y tienen una relación con los logros de aprendizaje de los estudiantes.

Práctica 2: Estimula el desarrollo de las capacidades profesionales de su personal.

Los directivos tienen el deber de apoyar y fomentar el desarrollo de sus miembros. Realizan este estímulo mediante espacios formales e informales de reflexión, desafiando a sus docentes, generando espacios de autoevaluación institucional y personal en función de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Así mismo, rediseñan el funcionamiento de la organización para que los maestros puedan aprender unos de otros (por ejemplo, planificación en conjunto semanal, visitas entre pares, jornadas técnico-pedagógicas mensuales o quincenales, entre otras iniciativas).

Práctica 3: Modela las prácticas y valores de la institución educativa.

Los directores deben predicar con el ejemplo para así modelizar las prácticas deseadas en la institución educativa. En diversas investigaciones sobre escuelas que lograron realizar mejoras importantes en cuanto a aprendizajes se descubrió que los directores tenían una presencia continua y constructiva: se les veía visitando los salones, haciéndose presentes en los espacios deportivos y tomando acciones similares (Leithwood et al., 2010). Esto permitía que cualquier actor educativo pudiera conversar con ellos y emitir sus opiniones sobre la escuela. Así mismo, estos directivos se siguen formando mediante su participación en cursos o espacios de formación, y el equipo docente lo sabe.

Según el MLE, esta práctica se aplica cuando los directivos son altamente visibles en su institución educativa y los estudiantes, padres de familia, docentes y equipo administrativo pueden acceder o conversar con ellos con facilidad. Así mismo, los directivos generan muchas interacciones con los docentes, estudiantes y padres para conseguir los objetivos del centro escolar. Los directivos demuestran la importancia del aprendizaje continuo a través de un compromiso visible con su propio aprendizaje profesional. Por último, por medio de sus acciones ejemplifican los valores de la escuela y las prácticas deseadas.

Práctica 4: Construye relaciones de confianza entre los estudiantes, padres de familia y docentes.

Las relaciones de confianza fomentan tanto la eficacia como la eficiencia. Diversos estudios muestran que la confianza se cuenta entre los elementos determinantes del clima organizacional (Black, 2001; Buckley, Schneider, & Shang, 2005). Para desarrollar nuevas prácticas los docentes necesitan un ambiente que les ofrezca la seguridad necesaria para arriesgarse y perseverar en ellas. Un ambiente y relaciones de confianza, por lo tanto, son muy importantes para el desarrollo de acciones innovadoras en aula.

Los directivos aplican esta práctica cuando modelizan responsabilidad, integridad y cuidado en los detalles en el cumplimiento de las tareas; así mismo, cuando guardan coherencia en su actuar, de modo que este refleje los valores nucleares de la

institución educativa con el objetivo de establecer confianza. Así mismo, demuestran respeto por el equipo de docentes, estudiantes y padres de familia por medio de la escucha atenta a sus ideas, estando abierto a estas y tomándolas en consideración. Los directivos demuestran respeto y preocupación por los estudiantes, miembros del equipo y padres de familia, y se esfuerzan en generar estas actitudes entre ellos.

Dominio 3: Desarrollo de la organización.

Para convertir cada escuela en una escuela de excelencia es necesario rediseñar determinados procesos y acciones de la presentes en ella, lo cual implica desde el sistema de evaluación hasta replantear la acción del maestro durante los recreos. A esto se le llama *infraestructura escolar* (Newmann et al., 2000). Es necesario convertirla en una comunidad profesional de aprendizaje (DuFour, DuFour, & Eaker, 2009; DuFour & Eaker, 1998). Una escuela tendrá cada vez mayores logros de aprendizaje si convierte la colaboración en el núcleo de sus prácticas e interacciones entre todo su personal. Muchas veces el origen de la resistencia al cambio más que el docente en sí es la infraestructura o condiciones de trabajo de la escuela. Cuando dicha infraestructura no está alineada con los objetivos socava la motivación docente (véase figura 7).



Figura 7. Prácticas del desarrollo de la organización. Fuente: Institute for Education Leadership, 2012.

Práctica 1: Construye culturas colaborativas y un liderazgo distribuido.

Existe bastante evidencia sobre el rol clave de la colaboración en los procesos de mejora escolar (Eaker, DuFour, & Burnette, 2002). Por esa razón su generación debe ser considerada por los directivos como uno de sus roles clave. Así mismo, el desarrollo de liderazgo distribuido en la escuela es otro elemento clave que tiene impacto en los aprendizajes de los estudiantes (Gronn, 2002; Harris, 2013, 2014). Por ello los directivos deben ofrecer oportunidades de liderazgo para todos los docentes y apoyar dichas acciones.

Los directivos construyen culturas colaborativas y desarrollan liderazgo distribuido de manera exitosa cuando ellos mismos son un ejemplo de colaboración en el

desempeño de su propio trabajo. Así mismo, proveen recursos y herramientas necesarias para realizar el trabajo colaborativo, e involucran al equipo docente en el diseño e implementación de importantes decisiones para la vida de la institución educativa. Además de ello, fomentan apertura y comunicación fluida para el desarrollo y creación de comunidades profesionales de aprendizaje.

Práctica 2: Estructura la organización de tal manera que facilita la colaboración.

Esta práctica ayuda a los directivos a entender que cultura y estructura organizacional son las dos caras de una misma moneda (Fullan, 2002). Si no se cambia la estructura, será complicado cambiar la cultura organizacional.

Los directivos que estructuran la organización eficazmente distribuyen la carga horaria de manera que maximicen el tiempo de los alumnos para aprender y puedan realizar sus labores a cabalidad. Los directivos proveen oportunidades y estructuras que apoyan el trabajo en conjunto entre los docentes para la mejora de aprendizajes, y establecen un sistema para el monitoreo del trabajo colaborativo.

Práctica 3: Desarrolla relaciones comprometidas con las familias y la comunidad.

Como se sabe, la involucración de la familia en la escuela es un elemento importante para la mejora escolar (Epstein, 2011; Epstein, 2001). Esta práctica busca que los directivos fomenten y exhorten a sus docentes a tener mayores contactos y relaciones con las familias, de manera especial con las de los estudiantes que tradicionalmente son vistos como problemáticos.

Los directivos que desarrollan relaciones con la familia y comunidad exitosamente crean un ambiente en el que los padres de familia son bienvenidos, respetados y reconocidos como socios en el aprendizaje de sus hijos, así, demuestran un tipo de liderazgo en el que los padres pueden confiar.

Práctica 4: Hace que la escuela esté conectada con su ambiente más amplio.

Toda escuela necesita conectarse a una red más amplia para enriquecer y renovar sus prácticas, así como para enriquecer a otras escuelas. Lo que algunos han llamado *lateral capacity building* o construcción lateral de capacidades (Fullan, 2009). Existen estudios recientes, como el de Carrie Leana, que han descubierto que los directores pueden contribuir más con la mejora de aprendizajes si ayudan a que sus docentes entren en contactos con aliados externos a la escuela que si realizan monitoreos pedagógicos en aula (Leana, 2012). Es necesario desarrollar un liderazgo de redes centrado en la mejora de aprendizajes de todos los estudiantes.

Los directivos aprovechan las diversas redes y contactos con los que cuentan para fines de mejora escolar. Esta acción se realiza tanto en las relaciones con otras escuelas y directivos, como con organizaciones y miembros de comunidades de investigación educativa.

Dominio 4: Mejora de los procesos de aprendizaje.

Si bien el núcleo de su tarea es generar aprendizajes, en el cuadro se ha visto que los dominios previos se han referido a la generación de las condiciones organizacionales y culturales para una mejora de los aprendizajes. En este acápite las prácticas del directivo van en la línea de apoyar a los docentes a realizar lo mejor posible su tarea (figura 8).



Figura 8. Prácticas de la mejora de los procesos de aprendizaje. Fuente: Institute for Education Leadership, 2012.

Práctica 1: Recluta el talento adecuado para la organización.

El éxito de una organización depende del personal que lo conforma, por lo que es crucial el proceso de evaluación docente para el ingreso a la institución. Los directivos deben estar muy atentos y usar las mejores herramientas en la fase de evaluación del nuevo personal que se realiza en la institución educativa.

Práctica 2: Provee a los docentes con apoyo pedagógico que necesitan.

Los directivos eficaces proveen a su equipo docente de apoyo pedagógico de manera formal o informal. Todas las prácticas mencionadas hasta ahora ofrecen un apoyo indirecto para la mejora docente, y ofrecen también mejores condiciones para que este se desenvuelva con eficacia. El aporte de estas prácticas indirectas —en términos de logros de los estudiantes— es mucho mayor que el que se obtendría por medio de formas directas de apoyo al docente. En el caso de escuelas con bajos

logros de aprendizaje la intervención directa es esencial; en estos casos se necesita intervención y apoyo directo en las actividades de planificación curricular, en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en evaluación de los aprendizajes.

Práctica 3: Monitorean el progreso del aprendizaje de los estudiantes y del mejoramiento de la escuela.

Hoy en día se espera que los directivos escolares sepan usar información y hacer un buen uso de esta para tomar decisiones, así como informar el proceso de toma de decisiones en su escuela. Esto implica aprender a usar toda la información de los estudiantes que ya se posee y aprender a generar información relevante para la toma de decisiones.

Los directivos que monitorean exitosamente el proceso de aprendizaje de los estudiantes asisten al equipo para que sus miembros comprendan la importancia de la evaluación para, de y como aprendizaje. Ellos utilizan diversas fuentes de evidencia para analizar los progresos de los estudiantes, y otorgan una prioridad especial a la identificación de aquellos estudiantes que necesitan apoyo adicional.

Práctica 4: Protege de distractores al equipo docente.

Las escuelas están llenas de urgencias y requerimientos por parte del gobierno nacional, regional, provincial, padres de familia y otras entidades. Por ello, el trabajo de los directores es proteger de distractores externos a su equipo. De la misma manera, deben protegerlos de la carga interna administrativa —en la escuela o en el aula— que erosione el tiempo de aprendizaje. Los directivos que protegen exitosamente a los docentes de distractores hacen cumplir las normas de convivencia y disciplina en toda la escuela, y minimizan las interrupciones diarias durante el horario escolar.

Dominio 5: Rendición de cuentas.

La rendición de cuentas es una condición de las escuelas de hoy en día. La escuela debe entrenarse y prepararse para rendir cuentas tanto interna como externamente. Esta práctica se encuentra muy relacionada con los procesos de autoevaluación

institucional, puesto que esta es una herramienta para la rendición de cuentas, interna y externa, con fines de mejoramiento. Los directivos deben liderar los procesos de autoevaluación institucional con los modelos de calidad que más se adapten a la realidad escolar.

Práctica 1: Construye entre los miembros del equipo docente de un sentido interno de rendición de cuentas.

Los directivos involucran a los docentes regularmente en analizar información acerca de los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes. Inician procesos de autoevaluación institucional para la mejora según modelos propuestos. Además de ello, insisten en la utilización de información recolectada rigurosamente, y procuran que la información sea alta calidad, confiable, válida, recolectada usando proceso sistemáticos; junto con ello, la información debe estar disponible en su forma original y estar sujeta a una interpretación colaborativa.

Práctica 2: Satisface las demandas de la rendición de cuentas externa.

Los directivos fomentan procesos de autoevaluación institucional y definen con claridad los términos de la rendición de cuentas individual para los miembros del equipo, de manera que sean entendidos y acordados mutuamente; también definen los términos para que sean evaluados y revisados rigurosamente.

Recursos personales para el liderazgo

Los recursos personales que todo directivo debe poseer han sido tomados de la literatura y corroborados por la experiencia. Los directores son líderes del cambio en su escuela y este es un trabajo que tiene mucho de complejidad, riesgo y ambigüedad, por lo que «[...] los líderes que operen bajo estas condiciones necesitan determinados *recursos psicológicos más allá de lo ordinario*» (destacado en el original). La investigación muestra que «[...] son tres en particular: optimismo, autoeficacia y resiliencia ¡Exactamente!» (Fullan, 2013, p. 65). Por esa razón,

[...] los líderes del cambio tienen confianza en sí mismos (un sentido de autoeficacia), expectativas positivas acerca de lo que está ocurriendo ahora y en el futuro (optimismo), y capacidad de perseverar hacia el logro de objetivos, ser capaz de redireccionarlos y la capacidad de recuperarse cuando se está rodeado de problemas y adversidad (resiliencia). (Fullan, 2013, p. 65).

Además de los recursos psicológicos mencionados se proponen determinados recursos cognitivos y sociales.

Recursos cognitivos

Los directivos deben ejercer continuamente capacidades de resolución de problemas y capacidad de síntesis.

Dominio de resolución de problemas.

El término *problema* se refiere a la existencia de una brecha entre lo que ocurre en la realidad y lo que debería ocurrir, de modo que se vuelve necesaria una acción para cerrar dicha brecha. Esta capacidad consiste en cómo los líderes resuelven problemas no estructurados, y se ejecuta a través de seis componentes de proceso: interpretación del problema, objetivos, principios y valores, barreras, proceso de solución y disposición de ánimo (Mumford, Friedrich, Caughron, & Byrne, 2007).

Conocimiento de lo que ocurre en el salón de clases y las características que hacen que una escuela sea efectiva.

Una persona en cargo directivo o que piensa asumir un cargo directivo debe hacer un esfuerzo previo por comprender los factores que influyen en los logros de aprendizaje tanto en el salón de clases como en la escuela. Así mismo, debe comprender cuánto aporta o afecta cada uno al logro de aprendizaje. De esa manera, cuando asuma el cargo e inicie la implementación del proyecto educativo, así como de su plan de mejora, tendrá criterios para discernir mejor qué acciones contribuirán más a los objetivos.

Es abundante la evidencia empírica sobre lo que sí funciona para generar logros de aprendizaje. Hoy en día se cuenta el trabajo de John Hattie, que por cerca de quince años realizó más de 1000 metanálisis basados en datos provenientes de más de 200 millones de estudiantes (Hattie, 2008, 2012).

Recursos sociales

Existen muchas instituciones educativas en las que la ruptura de relaciones humanas es un patrón común. Muchos problemas de clima nacen de la aplicación escasa de los recursos sociales y psicológicos. Por ejemplo, aprender a ponerse en el lugar del otro, controlar determinadas emociones que generan determinados comentarios que hacen daño a las relaciones; todas estas son habilidades que debe tener en primer lugar el director. Como se ha dicho, existen estudios que muestran que la gestión de las emociones de los docentes escolares está determinada por las acciones de los directivos (Leithwood, 2007). Por ello es importante que un proceso de selección y evaluación para el cargo directivo tenga en cuenta estos recursos sociales.

En ese sentido surge una pregunta: ¿qué hacer si un líder no posee estas capacidades en un nivel esperado? ¿Debe ser retirado del cargo? No necesariamente. Los últimos descubrimientos sobre el funcionamiento del cerebro muestran que es posible desarrollarlos si se toma la decisión. Un concepto prometedor es el de la neuroplasticidad. Los seres humanos pueden seguir generando sinapsis neuronales por toda la vida. Esto implica que habilidades como la empatía, por ejemplo, pueden desarrollarse y potenciarse aún más. Una buena explicación y síntesis al respecto se puede encontrar en Doidge, N. (2007) y en Buonomano & Merzenich (1998).

A continuación se presentan los recursos propuestos por el MLE, tomadas de la versión del 2012.

Capacidad de percibir emociones.

Se refiere a la capacidad de ser consciente de las propias emociones (autoconciencia) y las de los demás. Las personas que poseen estos recursos relacionales son capaces de: reconocer sus propias emociones y ser conscientes de cómo están afectadas o influyen en su atención y en sus acciones; al mismo tiempo, son capaces de discernir las emociones que experimentan otros mediante signos como tono de voz, expresiones faciales, lenguaje corporal y otra información verbal o no verbal.

Gestión de las emociones.

Esta capacidad se trata de poder manejar las propias emociones y ayudar a que los demás sepan administrar las suyas. Las personas que tienen este recurso son capaces de entender las razones y motivos de sus propias respuestas emocionales y reflexionar sobre las posibles consecuencias de esas respuestas; al mismo tiempo, pueden persuadir a otras personas para que sean conscientes de las razones de sus respuestas emocionales y sepan reflexionar sobre las posibles consecuencias de estas.

Actuación en modos emocionales apropiados a la situación.

Las habilidades de este recurso consisten en responder a las emociones de los demás de una manera coherente con los objetivos de la interacción. En la vida escolar la interacción entre docentes, padres, estudiantes es lo que más abunda. Sin embargo, muchas veces las reacciones emocionales no están alineadas con los objetivos de la institución ni con los de la interacción determinada. Por ello, la persona que tiene esta capacidad debe de ser capaz de ejecutar un alto nivel de control cognitivo sobre sus emociones, de tal manera que este guíe sus acciones; también debe ayudar a otros a actuar sobre sus emociones para que estas sirvan lo mejor posible a sus intereses.

Recursos psicológicos

Resiliencia.

La resiliencia es la capacidad que posee un individuo de hacer frente a las adversidades. Es la capacidad para mantenerse en pie de lucha, haciendo gala de una perseverancia y una tenacidad que le permitan avanzar en contra de la corriente y superar dichas adversidades, incluso siendo transformado por ellas (Grotberg & Morillo, 2006). Está relacionada con la autoeficacia, aunque esta capacidad va todavía más allá. Todo director debe poseer esta cualidad psicológica debido a lo exigente que resulta elevar los logros de aprendizaje en su escuela. Fullan nos dice al respecto:

Los líderes del cambio necesitan tener la capacidad para mantener las decisiones tomadas a pesar de recibir pocos aplausos. Es necesario reconocer esto como normal, como parte del curso normal de las cosas al inicio de un nuevo proceso de cambio. En una frase, no esperes muchas felicitaciones en los inicios del proceso de cambio. Esta es la razón por la cual los líderes necesitan resiliencia, persistencia, habilidad para sobrellevar los ataques sin desviarse de su curso y, al mismo tiempo, versatilidad, es decir, la capacidad de mantener el curso sin ser rígidos, pero sobre todo sin darse por vencidos. En síntesis, ellos persisten, pero están alertas para recibir retroalimentación. (Fullan, 2013, p. 65).

Una reflexión al respecto: elevar los logros de aprendizaje en la Evaluación Censal de Estudiantes de segundo de primaria o de secundaria en los tres años que tiene un director antes de ser evaluado no es una tarea fácil. Por ello, si no se introduce en el sistema educativo peruano directores y subdirectores resilientes, no habrá muchas posibilidades de mejora, puesto que para mantener determinadas estrategias pedagógicas e institucionales se requerirá tenacidad. Por ello, la afirmación de Fullan es una importante recomendación para los diseñadores de políticas y de los procesos nacionales de selección, evaluación y formación de directivos.

Autoeficacia.

La autoeficacia es la convicción personal de que uno puede realizar con éxito cierta conducta requerida en una situación dada. Se trata de los juicios que cada individuo

tiene sobre sus capacidades, y en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos, de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado. Por lo tanto, el concepto no hace referencia a los recursos de que se disponga sino a la opinión que uno tenga sobre lo que se puede hacer con ellos (Bandura, 1993).

Esto significa que los directivos que tienen un alto grado de autoeficacia son aquellos que se perciben a sí mismos con la capacidad de resolver cualquier desafío que se les presente a pesar de la dificultad. No se amilanan frente a lo desconocido sino que dicen «Ahora no lo sé, pero lo aprenderé, pues ya he actuado así antes». La investigación muestra que las creencias de eficacia determinan «[...] cuánto riesgo son capaces de tomar las personas, cuánto esfuerzo dedicarán a una actividad, cuánto se persistirá cuando se presenten los fracasos o frustraciones» (Leithwood, 2012, p. 112). Existe una relación directamente proporcional entre una alta creencia de autoeficacia y la capacidad de persistencia.

La confianza en uno mismo o autoeficacia es probablemente la variable cognitiva clave que regula el funcionamiento del liderazgo en un ambiente dinámico y desafiante, y tiene una alta correlación con el desempeño de los directivos (Leithwood, 2012).

Optimismo.

El optimismo es la actitud de esperar que el futuro depare resultados favorables. Se trata del valor que nos ayuda a enfrentar las dificultades con buen ánimo y perseverancia, descubriendo lo positivo que tienen las personas y las circunstancias, confiando en nuestras capacidades y posibilidades junto con la ayuda que podemos recibir (Seligman, 2011; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). El optimismo está asociado con el liderazgo exitoso, puesto que estos líderes tienen más probabilidades de tomar iniciativas y asumir riesgos con expectativas positivas.

Conclusiones

Como se ha podido ver, hay mucho por analizar, profundizar y debatir sobre la dirección escolar en el Perú y en Latinoamérica. El presente trabajo espera ser un pequeño aporte para una mejor comprensión de este fenómeno. La acción de los directivos es muy importante para la mejora de la calidad de las instituciones educativas. En muchos casos, puede llegar a ser la variable clave que permita una mejora drástica de aprendizajes. Por ello, debe tener un espacio en el debate de las políticas y la investigación educativa peruanas.

Se ha expuesto, además, que existen diversos enfoques para aproximarse a la dirección escolar. En este artículo se ha querido sustentar que el enfoque por prácticas es, hoy en día, el más indicado para aproximarse a la dirección escolar por su sencillez y simplicidad, pero también —y sobre todo— por su carácter situacional. Por ello, pienso que sería el enfoque más indicado para diseñar procesos de selección, evaluación y formación de directivos escolares.

He presentado el Marco de Liderazgo de Ontario como un instrumento de referencia útil que cuenta con sólido respaldo de experiencia e investigación educativa. La intención de ello es ofrecer un aporte para el debate y la construcción de marcos de referencia nacionales sobre dirección escolar. En nuestro país, actualmente el Ministerio de Educación viene aplicando el Marco del Desempeño del Buen Directivo (2013). Se trata de una herramienta de política, útil para la formación y evaluación de directores. Queda como tarea pendiente el análisis de dicho documento y la identificación de las estrategias que contribuyan a implementarlo exitosamente.

Referencias

- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Black, S. (2001). Morale Matters: When Teachers Feel Good about Their Work, Research Shows, Student Achievement Rises. *American School Board Journal*, 188(1), 40-43.
- Bolden, R. (2004). The Map is Not the Terrain: the Future of Leadership Competencies. Trabajo presentado en el 3rd International Workshop on Studying Leadership, University of Exeter Centre for Leadership Studies.
- Bolden, R., & Gosling, J. (2006). Leadership Competencies: Time to Change the Tune? *Leadership*, 2(2), 147-163.
- Boyatzis, R. (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Managers*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Buckley, J., Schneider, M., & Shang, Y. (2005). Fix it and They Might Stay: School Facility Quality and Teacher Retention in Washington, DC. *The Teachers College Record*, 107(5), 1107-1123.
- Chia, R. (2004). Strategy-As-Practice: Reflections on the Research Agenda. *European Management Review*, 1(1), 29-34.
- Chia, R., & Holt, R. (2006). Strategy as Practical Coping: A Heideggerian Perspective. *Organization Studies*, 27(5), 635-655.
- Clifford, M., & Ross, S. (2013). Rethinking Principal Evaluation. Virginia: NAESSP–NASSP.

- Collins, J. C., & Porras, J. I. (2005). *Built to Last*. Nueva York: Harper Collins.
- Conger, J. (2005). *360 and Competency Frameworks: Are We in the Land of Oz?* Trabajo presentado en la Presentation to the Corporate Research Forum, Londres.
- Creemers, B. P. M., & Reezigt, G. J. (1996). School Level Conditions Affecting the Effectiveness of Instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(3), 197-228.
- Darling-Hammond, L., & Davis, S. (2012). The Impact of Five Innovative Principal Preparation Programs: What Works and How We Know. *Planning and Changing*, 43(1-2).
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., T., O. M., & Cohen, C. (2007). *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*. California: Stanford Educational Leadership Institute, Stanford University.
- Doidge, N. (2007). *The Brain that Changes Itself: Stories of Personal Triumph from the Frontiers of Brain Science*. Penguin.
- DuFour, R., DuFour, R., & Eaker, B. (2009). New Insights into Professional Learning Communities at Work. En M. Fullan (Ed.), *The Challenge of Change: Start School Improvement Now!* California: Corwin Press.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. National Education Service.
- Eaker, R., DuFour, R., & Burnette, R. (2002). *Getting Started: Reculturing Schools to Become Professional Learning Communities*. National Education Service.
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder: Westview Press.

- Epstein, J. (2011). [Involucración de familias con niños de escuelas especiales].
- Fullan, M. (1982). *The Meaning of Educational Change*. Nueva York: Teachers College, Columbia University.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2009). Have Theory, Will Travel: A Theory of Action for System Change. En A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Change Wars*. Bloomington: Solution Three.
- Fullan, M. (2010). *Motion Leadership. The Skinny on Becoming Change Savvy*. California: Corwin Press.
- Fullan, M. (2013). *Motion Leadership in Action. More Skinny on Becoming Change Savvy*. California: Corwin Press, OPC, Learningforward.
- Gronn, P. (2002). Distributed Leadership. Second International Handbook of Educational Leadership and Administration, 653-696.
- Grotberg, E. H., & Morillo, A. G. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy: cómo superar las adversidades*. Madrid: Gedisa.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible*. Madrid: Morata.
- Harris, A. (2013). *Distributed School Leadership: Developing Tomorrow's Leaders*. Nueva York: Routledge.
- Harris, A. (2014). *Distributed Leadership Matters*. California: Corwin-Sage.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Nueva York: Routledge.

- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Nueva York: Routledge.
- Institute for Education Leadership. (2012). *The Ontario Leadership Framework 2012. A School and System Leader's Guide to Putting Ontario's Leadership*. Ontario.
- Leana, C. (2012). The Missing Link in School Reform. Stanford Social Innovation Review.
- Leithwood, K. (2007). The Emotional Side of School Improvement: a Leadership Perspective. *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, 615-634.
- Leithwood, K. (2009). *Cómo liderar nuestras escuelas: aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Leithwood, K. (2012). *Ontario Leadership Framework. With a Discussion of the Research Foundations*. Ontario: Institute for Education Leadership.
- Leithwood, K., Harris, A., & Strauss, T. (2010). *Leading School Turnaround: How Successful Leaders Transform Low-Performing Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2009). A Review of Empirical Evidence About School Size Effects: A Policy Perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 464-490.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). How Leadership Influences Student Learning. Review of Research. The Wallace Foundation, 90.
- Lewandowski, K. H. (2005). *A Study of the Relationship of Teachers' Self-Efficacy and the Impact of Leadership and Professional Development*.

- Locke, E. (2002). The Leaders as Integrator: The Case of Jack Welch at General Electric. *Leadership*, 1-22.
- Marfán, J., Muñoz, G., & Weinstein, J. (2012). Liderazgo directivo y prácticas docentes: evidencia a partir del caso chileno. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for Competence rather than for “Intelligence”. *American Psychologist*, 28(1), 1.
- Merzenich: Buonomano, D. V., & Merzenich, M. M. (1998). Cortical plasticity: from synapses to maps. *Annual Review of Neuroscience*, 21(1), 149-186
- Ministerio de Educación del Perú. (2011). Directiva 0348 para el Desarrollo del Año Escolar 2011 en las Instituciones Educativas de Educación Básica y Técnico Productiva. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Perú. (2013). Marco del Buen Desempeño Directivo. Lima: DIGEDIE.
- Mintzberg, H. (2004). *Managers, not MBAs: A Hard Look at the Soft Practice of Managing and Management Development*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Mintzberg, H. (2009). *Managing*. S. l.: Financial Times/Prentice Hall.
- Mumford, M. D., Friedrich, T. L., Caughron, J. J., & Byrne, C. L. (2007). Leader Cognition in Real-World Settings: How do Leaders Think About Crises? *The Leadership Quarterly*, 18(6), 515-543.
- Newmann, F. M., King, M. B., & Youngs, P. (2000). Professional Development That Addresses School Capacity: Lessons from Urban Elementary Schools. *American Journal of Education*, 108(4), 259-299.
Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/1085442>

- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H., & Fetter, R. (1990). Transformational Leader Behaviors and Their Effects on Followers' Trust in Leader, Satisfaction, and Organizational Citizenship Behaviors. *The Leadership Quarterly*, 1(2), 107-142.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243-263.
- Reeves, D. B. (2009). *Leading Change in Your School: How to Conquer Myths, Build Commitment, and get Results*. Association for Supervision & Curriculum Development.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. New Zealand Ministry of Education.
- Seligman, M. E. (2011). *Learned optimism: How to Change your Mind and your Life*. Vintage.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5.
- Silins, H., & Mulford, B. (2002). Leadership and School Results. *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, 561-612.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69, 143-150.