

MONOGRÁFICO

LÍDERAZGO PARA LA REESTRUCTURACIÓN DE LAS ESCUELAS (*)

KENNETH LEITHWOOD (**)

INTRODUCCIÓN

De los distintos motivos de las personas, de las luchas y las rivalidades entre los grupos y personas, de las incontables elecciones que se deben hacer y de la reafirmación y el fortalecimiento de las resoluciones, surgen las fuerzas encumbradoras del liderazgo y del logro de los cambios que se desean (Burn, 1978, p. 432).

Este documento hace una revisión de la investigación a la que nos hemos dedicado mis colegas y yo desde 1990, y que gira alrededor de la idea del liderazgo transformacional en el contexto de la reestructuración de las escuelas K-12. Después de algunas observaciones preliminares, se abordan tres cuestiones:

- La conveniencia de considerar seriamente el liderazgo transformacional en la escuela y por qué una indagación continuada sobre su naturaleza, causas y consecuencias está justificada;
- El marco general que nos ha servido de guía en nuestros estudios del liderazgo transformacional;
- Lo que se ha aprendido de estos estudios sobre los efectos del liderazgo transformacional, su naturaleza abierta tal como aparece en las escuelas, y los procesos internos de pensamiento que lo provocan entre los líderes de las escuelas. Como parte del resumen de estos resultados, se hace una descripción de las perspectivas teóricas más detalladas que los ocasionan; también se tratan superficialmente los métodos de investigación.

(*) Conferencia pronunciada a solicitud del Congreso para la eficacia y perfeccionamiento de las Escuelas de Melbourne, Australia, enero, 1994. (Una versión anterior de este documento fue dada a conocer en un discurso pronunciado por invitación de la Convención del Consejo de Universidades para la Administración Educativa celebrada en Houston, Tejas en octubre de 1993.)

(**) Centro para el desarrollo del liderazgo. Instituto de Estudios de Educación de Ontario.

Las observaciones preliminares versan sobre tres cuestiones. En primer lugar, no es nuestra intención ofrecer una revisión de toda la documentación existente. Nos limitaremos más bien a centrarnos en resumir lo esencial de lo que hemos aprendido en mi propio «taller» después de tres años de un trabajo bastante intenso en colaboración con mis dos investigadores asociados, trabajando a jornada completa (Rossanne Steinbach y Doris Janzi), un ayudante supervisor de la British Columbia que colabora con nosotros de forma extensiva (Byron Dart), un colega de la Universidad Australiana (Halia Silins) y algunos de mis estudiantes de doctorado que se hallan inmersos en este aspecto de nuestro programa de investigación (1).

En segundo lugar, se pueden dar dos significados relacionados pero distintos al concepto de liderazgo transformacional, encontrándose ambos en nuestros estudios. Uno de los significados lo denomino «genérico»: de la definición estándar de la palabra «transformar» (cambiar en carácter o en condición); los significados genéricos de liderazgo transformacional incluyen todo tipo de prácticas de liderazgo que fomenten un crecimiento significativo no sólo en las prácticas manifiestas de los que experimentan tal liderazgo —los profesores, por ejemplo— sino en las que estimulen también sus capacidades y sus motivaciones. Influidos por este significado genérico, algunos de nuestros estudios han empezado por identificar escuelas donde estos cambios eran evidentes y después, usando métodos cualitativos bien fundamentados, han indagado sobre la naturaleza de las prácticas de liderazgo que contribuyen a responder de estos cambios. Existe también un significado «técnico» asociado al liderazgo transformacional; este significado, que más adelante describimos en forma detallada, se remonta, por lo menos, a uno de los primeros trabajos de Weber (1947) sobre el carisma, cuya formulación contemporánea se puede encontrar en gran medida en el trabajo de Burns (1978), Bass y sus colegas (1985), House (1970), Tichy y Devanna (1986), Conger (1987), y una plétora de estudios recientes realizados en contextos no escolares. La mayoría de estos estudios consisten en la «ciencia normal» de la evaluación de la teoría formal y de su mejora. Algunos de nuestros estudios en ámbitos escolares han adoptado también esta fórmula, usando tanto métodos cuantitativos como cualitativos.

Finalmente, presto mi apoyo a los recientes esfuerzos conceptuales y prácticos para distribuir el liderazgo de forma amplia por toda la organización escolar. Estos esfuerzos, sin embargo, no se han ocupado adecuadamente de las consecuencias para los que desempeñan roles de liderazgo formal, especialmente los directores de las escuelas. Gran parte de la investigación descrita en este documento tenía como objetivo clarificar estas consecuencias.

(1) Jean Brown, Maxine Genge, Bob Mac Millan, Alicia Fernández, Tiitu Raun y Diana Tomlinson.

EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL EN LA ESCUELA

Los enfoques transformacionales de liderazgo en la escuela son especialmente apropiados para los desafíos a los que se enfrentan las escuelas en la actualidad y a los que deberán enfrentarse en los años que quedan de década: estos enfoques deberían ser muy recomendados a los administradores escolares en activo y ocupar un lugar más prominente en las experiencias de preparación para los que aspiran a ocupar puestos de liderazgo formal en la escuela. El argumento desarrollado para tal afirmación que se hace en esta sección se apoya en dos presunciones: una de ellas supone que el «liderazgo instruccional» es la imagen que goza de mayor preferencia en el liderazgo de escuelas K-12 en la actualidad, al igual que sucedía en la pasada década (Greenfield, 1987, Mortimore y Sammons, 1987; Beck y Murphy, 1993); aunque no sea suficiente, los argumentos para adoptar de forma general una imagen transformacional debe clarificar necesariamente por qué las imágenes de liderazgo instruccional ya no son adecuadas. Hay que observar que esta presunción no niega en modo alguno la existencia y el valor de otras imágenes de liderazgo competidoras (ejemplo, la de Sergiovanni [1982], el «liderazgo moral» de Duke [1986], el liderazgo estético o el liderazgo visionario de Sashkin [1988]), sólo que estima que no se han aproximado al nivel de importancia entre los eruditos o los administradores en ejercicio de la misma forma que la del liderazgo instruccional.

El liderazgo solamente se manifiesta en el contexto del cambio y la naturaleza de ese cambio es un determinante crucial de las formas de liderazgo que demostrarán su utilidad. Una segunda presunción es que la reestructuración de la escuela dominará el orden del día del cambio para los líderes de las escuelas durante algún tiempo en el futuro.

Basándome en estos dos presupuestos, mi argumento para el liderazgo transformacional se desarrolla alrededor de cinco premisas:

Los medios y los fines para la reestructuración escolar son inciertos. Los retratos iniciales del liderazgo instruccional estaban, si no exclusivamente, sí fuertemente centrados en el aula; concedían un lugar importante a las prácticas dirigidas a influir directamente en la instrucción y en el curriculum de la clase (Beck y Murphy, 1993; Greenfield, 1987). Este enfoque en la clase, hasta donde podía llegar, era una respuesta razonable tanto al programa de reforma educativa del momento (que estaba estrechamente alineado con el movimiento de escuelas eficaces) y la improbabilidad de que las prácticas de los administradores escolares dominantes pudieran hacer avanzar ese programa. La igualdad, objetivo central de la reforma, era en gran medida una aspiración de las escuelas elementales del casco urbano de las ciudades. Los indicadores de éxito en lograr los objetivos se definían en términos de progreso en matemáticas básicas y destrezas lingüísticas conseguidos por niños socialmente desfavorecidos (Brookover *et al.*, 1978; Dukett, 1980). Las formas directas de instrucción, adicionalmente legitimadas por la investigación del «proceso-producto» sobre la eficacia del profesorado activo en aquel entonces (Brophy y Brook, 1986) parecían indiscutiblemente poderosas para el

desarrollo de tales destrezas. Era lógico, por tanto, que los administradores de las escuelas apoyaran esta instrucción (no difícil de aceptar para muchos profesores) y que supervisaran estrechamente a los profesores para asegurar su implantación sistemática. Este centro de atención estaba considerablemente promovido por el trabajo enérgico de Madelaine Hunter y sus discípulos, trabajo que parecía dotar a los administradores de los instrumentos prácticos que necesitaban para esta supervisión (a pesar de la decepcionante evidencia aportada por las pruebas de campo basadas en los esfuerzos para mejorar la instrucción impulsados por Hunter).

La reestructuración de las escuelas es fundamentalmente diferente de lo establecido en el orden del día del cambio de los últimos años de los setenta y principio de los ochenta. Al menos, una parte importante de aquel orden del día de los primeros años estaba impulsado por el movimiento de escuelas eficientes. Cuando esto no era así, el objetivo era con frecuencia establecer textos o currículos nuevos uno por uno. Las características importantes para el liderazgo, en relación con ambas fuentes de cambio, se encuentran en la claridad (o la ilusión de claridad) que los defensores tenían acerca de los cambios que deseaban hacer. Como argumenta Rowan (1990), cuando los propósitos para el cambio son conocidos y han sido acordados y las prácticas requeridas para cumplir estos propósitos pueden ser claramente especificadas, se tienen más probabilidades de éxito al usar estrategias de orientación controlada para el cambio. Y la imagen original del liderazgo instruccional tenía como objeto fundamental el control.

Sin embargo, como contraste, no hay nada claro sobre los propósitos para la reestructuración de la escuela: pensamiento de un orden superior o crear escuelas más sensibles a las demandas del siglo XXI, por ejemplo. Ni tampoco están claras en absoluto las iniciativas que se requieren para llevar a cabo estos propósitos, tales como la gerencia basada en el emplazamiento, facultar a los profesores, y la enseñanza para la comprensión (Hallinger, Murphy y Hausman, 1993; Cohen *et al.*, 1993). Además, no es cierto en modo alguno, incluso en el caso de que tales iniciativas se establezcan íntegramente, que vayan a tener la clase de impacto generalmente positivo en los estudiantes que sus defensores esperan que tengan (Hargreaves *et al.*, 1992). Bajo estas circunstancias, se requieren estrategias de «compromiso» más bien que estrategias de «control». Éstas son estrategias que ayudan al personal de las escuelas de primera línea a valorar los propósitos del cambio y que fomentan su compromiso para desarrollar, experimentar y perfeccionar prácticas nuevas hasta que los propósitos se realicen (o hasta que cambien). Implícitamente todos los tratamientos dados al liderazgo transformacional afirman que, entre sus efectos más directos, están la motivación de los empleados y el compromiso que conduce a la clase de esfuerzo extraordinario que el cambio significativo exige (Yulk, 1989).

La reestructuración de la escuela requiere cambios de primer y segundo orden. El liderazgo instruccional (por definición) centra la atención en lo que los investigadores del perfeccionamiento de la escuela llaman cambios de «primer orden», cambios en la tecnología esencial. Estos cambios son elementos necesarios para cual-

quier estrategia de reforma que tenga posibilidades de redundar en beneficio de los alumnos. En el programa de reestructuración de las escuelas los modelos de aprendizaje constructivistas (Leinhardt, 1991), y las formas de instrucción diseñadas para enseñar para la comprensión (Cohen *et al.*, 1993) son ejemplos de cambios de primer orden. Lo mismo sucede con los marcos curriculares que han sido generados en muchos estados de Estados Unidos o en los gobiernos regionales de países como Gran Bretaña, Australia y Canadá. Pero actualmente existe una evidencia impresionante que demuestra que el centrarse casi exclusivamente en cambios de primer orden es una parte importante para la explicación del fracaso de la mayoría de las iniciativas de cambio —especialmente el haber fracasado en institucionalizar estos cambios después de su establecimiento—. Éste es un problema que se destaca recientemente en el trabajo de Miles (1993) y Fullan (1993), por ejemplo. Es también uno de los principios centrales en el libro reciente de Sarason titulado *El Fracaso Previsible de la Reforma Escolar* y el tema de una reciente colección de ensayos de Susan Furhman (1993) sobre el diseño de una política educativa «coherente».

Es esencial prestar atención a los cambios de segundo orden para la supervivencia de los cambios de primer orden, porque de otro modo la incoherencia resultante se hace insoportable, y como los leucocitos en la sangre, los «procedimientos operativos estándar» que no han sufrido cambios rodean y terminan con cambios prometedores de primer orden. La reestructuración de la escuela trata sobre todo de cambios de segundo orden. Eso es la gerencia basada en el emplazamiento, por ejemplo; si de algo podemos acusar a algunas manifestaciones del movimiento de reestructuración de las escuelas es de olvidarse de los cambios de primer orden. Los cambios de segundo orden requieren una forma de liderazgo sensible al desarrollo de la organización: desarrollo de una visión compartida, crear culturas de trabajo productivas, distribuir funciones de liderazgo a otros y cuestiones parecidas. Mientras las imágenes de liderazgo instruccional obviamente no prestan atención a estas cuestiones, las formas transformacionales de liderazgo están especialmente armonizadas, por ejemplo, con la influencia de la estructura y la cultura organizativa en el sentido que las personas asocian su trabajo y su disposición a arriesgarse al cambio (Hunt, 1991).

La reestructuración de la escuela está principalmente dirigida a las escuelas de enseñanza secundaria. Si establecemos una comparación con lo que sucedía hace una década, el objetivo de la reforma ha girado de manera decisiva de las escuelas elementales a las secundarias. Esto es importante para las imágenes de liderazgo por el tamaño y la complejidad de las escuelas secundarias y por la naturaleza de las prácticas de los administradores de las escuelas secundarias. El tamaño de las escuelas secundarias supone un reto para la viabilidad de los que ejercen la clase de influencia directa en la práctica docente contemplada en anteriores opiniones del liderazgo instruccional. Hay demasiados profesores y demasiadas aulas para el tiempo del que se dispone. Más aún, la complejidad del currículum de las escuelas secundarias y la cantidad de conocimiento de contenido pedagógico requerido para una enseñanza experta y su desarrollo

desafía la clase de apreciación global que se necesitaría para una supervisión directa de los profesores, aún en el caso de que esto fuera posible. Además, las imágenes de liderazgo instruccional no se desarrollaron pensando en las escuelas secundarias en un principio, y ha existido una falta considerable de investigación dedicada a comprender las prácticas de liderazgo eficaces en las escuelas secundarias. La evidencia informal adquirida por el contacto con un gran número de directores de escuelas secundarias en muchas regiones, estados y países diferentes sugiere que la mayoría de ellos, extremadamente sensibles a las cuestiones de tamaño y complejidad organizativa, no adoptaron nunca una imagen de liderazgo instruccional de su rol tal como se preconizaba al principio de los ochenta. En lugar de esto, aprendieron cómo describir una forma totalmente diferente que ellos estaban practicando, *pero usando el lenguaje de liderazgo instruccional*. Tomando conceptos del modelo de liderazgo de nivel organizativo múltiple de James Hunt (1991), el liderazgo instruccional parece ejemplificar una forma de liderazgo «directo» (producción) que se ocupa de mantener operaciones en marcha y de planificar para un periodo de tiempo que va de tres meses a dos años. Sin embargo, los directores de las escuelas deberían esperar este tipo de liderazgo de sus jefes de Departamento y así ellos poder ejercitar lo que Hunt llama «liderazgo organizativo» con un horizonte de planificación de más de dos años. En cualquier caso, es hora de que los retos únicos que plantea el liderazgo en las escuelas secundarias se trate de manera más seria y las formas transformacionales de liderazgo parece que puedan contribuir a ello. El énfasis que implica estas imágenes del liderazgo en facultar a los propios colegas avala la necesidad de administradores de secundaria que concentren sus energías en las capacidades y motivos de los que estén en condiciones de ofrecer liderazgo directo en sus organizaciones a diferencia del personal de primera línea.

La profesionalización de la enseñanza es un tema prioritario en el programa de la reestructuración de la escuela. Esta profesionalización parece justificada por muchas razones, entre otras: el fracaso general de las formas tradicionales de supervisión administrativa en contribuir al desarrollo del profesorado, especialmente en el futuro (Sweeney, 1992; Darling-Hammond y Sclan, 1992); los efectos prometedores reseñados por recientes iniciativas de liderazgo de los profesores (Walen y De Rose, 1993; Smylie y Brownlee-Conyers, 1992), y el incentivo que representa esta profesionalización para que futuros candidatos con talento pasen a engrosar las filas de enseñantes (Ogawa, 1993). El liderazgo instruccional exige un rol activo en la práctica del aula, basado en niveles de alta competencia pedagógica. Puesto que es exactamente este liderazgo lo que la profesionalización de la enseñanza aspira a entregar a los profesores, se requieren de los líderes que desempeñan roles no docentes otras aportaciones de liderazgo. Algunas de las aportaciones que pueden considerarse prometedoras incluyen la ayuda a otras personas para que puedan desarrollar su potencial de liderazgo instruccional, la creación de estructuras que favorezcan el liderazgo de los profesores, fomento de relaciones interprofesionales productivas y la ayuda para desarrollar directrices ampliamente compartidas en las escuelas hacia donde se pueda dirigir el liderazgo instruccional de los profesores (Smylie y Brownlee-Conyers, 1992; Little y Bird,

1987). Estos son resultados reivindicados generalmente para el liderazgo transformacional.

No es sorprendente, dadas estas cuatro premisas en lo referente a la reestructuración, que se haya hecho muy difícil justificar la imagen del liderazgo instruccional para aquellos que desempeñan roles de liderazgo formal, especialmente directores e inspectores. Ciertamente, esta imagen muestra ahora todos los signos de un paradigma que se agota. A medida que se ha ido explorando la utilidad de la imagen del liderazgo instruccional a través de una amplia serie de contextos, se hace cada vez más evidente que su punto de mira en la tecnología base de la escuela es demasiado reducido para servir de guía en las prácticas de los que ejercen funciones de directores e inspectores. Siguiendo el análisis de Kuhn del cambio de los paradigmas en las ciencias físicas, al concepto original del liderazgo instruccional se le han ido añadiendo apéndices como respuesta a sus deficiencias, en un esfuerzo por salvar el concepto básico: por ejemplo, la difusión de los tópicos en textos destacados sobre el liderazgo instruccional a fin de poder incluir la visión (Duke, 1987); las relaciones con la comunidad y el desarrollo profesional (Smith y Andrews, 1989); la inclusión de iniciativas de política de distrito que enmarcan potencialmente la instrucción del aula como parte del liderazgo instruccional de los inspectores (Floden *et al.*, 1988; Peterson, Murphy y Hallinger, 1987), y el uso del término «liderazgo instruccional indirecto» con referencia a prácticas dirigidas a apoyar el liderazgo de otros (Klien-Katch, 1993; Leithwood, Steinbach y Dart 1993).

Sin embargo, en lugar de ser el fruto de elucubraciones *a posteriori*, los apéndices añadidos a las imágenes más recientes del liderazgo instruccional están entre las dimensiones más importantes de la teoría del liderazgo transformacional (Podsackoff *et al.*, 1990). En consecuencia, esta teoría es potencialmente más poderosa y sugestiva como descripción de liderazgo eficiente en el contexto de reestructuración de la escuela. Además, los distintos, aunque, no obstante, relativamente restringidos centros de atención de la mayoría de las otras imágenes competidoras del liderazgo en las escuelas se pueden encontrar también entre las dimensiones del liderazgo transformacional.

MARCO DE INVESTIGACIÓN DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL

Desde el principio de los ochenta, mi propia investigación del liderazgo escolar y de distrito ha estado guiada por un marco que se va arqueando fuertemente y está en evolución, que atrae la atención hacia la naturaleza, causas y consecuencias de tal liderazgo. La forma actual de ese marco, también usado como guía en sentido amplio en nuestros estudios del liderazgo transformacional, incluye cinco constructos.

A efectos de investigación, las relaciones entre estos constructos están conceptualizadas como si formaran una cadena causal con *Prácticas de Liderazgo* en el centro de la cadena (fig. 1). Estas prácticas constituyen más o menos los compor-

FIGURA 1

Marco para dirigir la investigación programática del liderazgo educativo



tamientos manifiestos de los líderes y, moviéndonos hacia atrás en la cadena podemos ver el producto directo de los *Procesos Internos* de los líderes: las experiencias pasadas, sentimientos, creencias, preferencias y procesos de pensamiento que figuran en las opciones de comportamientos manifiestos de los líderes. Mientras que los procesos internos son, en parte, producto de rasgos innatos y experiencias personales, también están conformados por varias clases de *Influencias Externas* (constructo situado en el extremo izquierdo de la fig. 1): la formación, las experiencias de socialización informal, la política del distrito, las preferencias del personal, el tiempo, la opinión de la comunidad y otros muchos factores tienen el potencial para ejercer tal influencia. Las prácticas de liderazgo, según la figura 1, contribuyen potencialmente a los resultados que las escuelas desean para los estudiantes (constructo situado al extremo derecho) pero este potencial estará mediatizado siempre por otras personas, acontecimientos o circunstancias (segundo a partir de la derecha), tales como el compromiso de los profesores o la cultura de la escuela.

No hay nada especialmente extraordinario en este marco. Se han elaborado variantes sobre él, por ejemplo, la de Bosset *et al.* (1982) y Yukl (1989). Sin embargo es una guía no muy elaborada para la investigación del liderazgo, no solamente con respecto a su nivel de abstracción, que nosotros hemos abordado en nuestro trabajo desarrollando marcos incrustados más específicos, sino con respecto a la linealidad de las relaciones entre los constructos, algo que todavía no hemos tratado. Burns observa:

Percibir el funcionamiento del liderazgo en la causación social como motivadora y volicional... es percibir no una secuencia lineal de «conjuntos» o «fases»... sino una corriente rica y vibrante de fuerzas de liderazgo-compañerismo fluyendo por todo el proceso social (1978, p. 437).

Lamentablemente, nuestra investigación no es aún lo bastante sofisticada para captar mucha de la riqueza de estas fuerzas interactivas.

LOS EFECTOS DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL EN LA ESCUELA

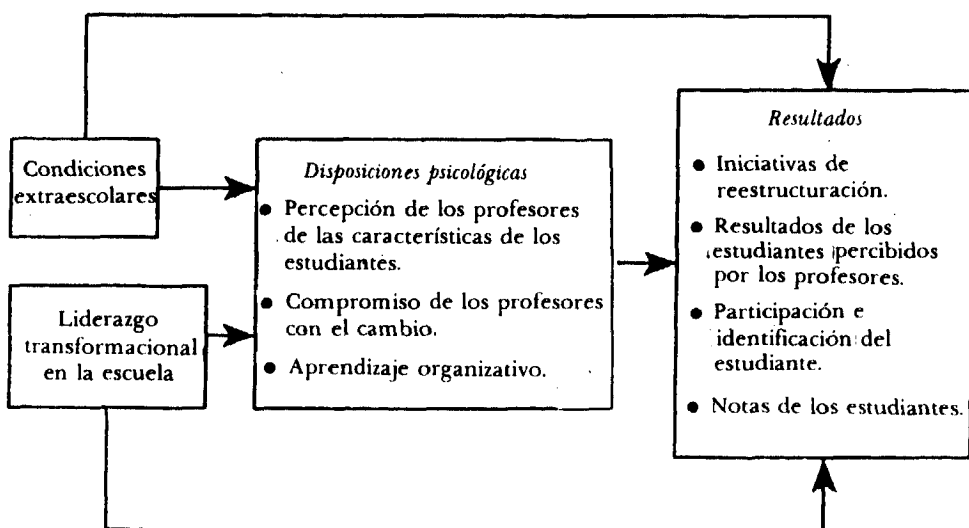
Marco incrustado A

Nuestros esfuerzos para evaluar los efectos del liderazgo transformacional, considerado como un constructo compuesto (y definido en secciones posteriores del documento) han estado guiados por el marco descrito en la figura 2. Puesto que ofrece una formulación más detallada de las variables y relaciones que aparecen en el extremo derecho de la figura 1, se considera que está «incrustado» dentro del marco general. Este marco incrustado comprende una estrategia de desarrollo de compromiso para la reestructuración de la escuela según la útil diferenciación de Rowan entre las orientaciones de control y las de compromiso para el cambio y el nuevo diseño de la escuela (Leithwood, Jantzi y Dart, 1993). La versión detallada de este marco describe estas condiciones asociadas a cada variable que los profesores perciben que influye positivamente en sus respuestas respecto a la reestructuración de la escuela.

Según la figura 2, el liderazgo transformacional en la escuela da lugar a tres «disposiciones del personal» psicológicamente críticas. Directamente y a

FIGURA 2

Efectos del liderazgo transformacional. Marco incrustado A



través de estas disposiciones, cuatro «resultados» están también influidos por el liderazgo en la escuela. Estas disposiciones y resultados, así como el mismo liderazgo escolar, están influidos por un conjunto de condiciones «extra-escolares» atribuidas a los distritos, comunidades locales y al Ministerio de Educación o su equivalente.

Disposiciones psicológicas. La forma de percibir las características de la escuela por parte del profesor constituye un conjunto de disposiciones en este marco. El objeto de estas actitudes, creencias, etc., son los objetivos de la escuela, la cultura de la escuela, los procesos de toma de decisión de la escuela, así como los programas y la instrucción, la política, la organización y los recursos. Estas son variables mediadoras que han resultado críticas a partir de nuestra investigación para explicar la variación en el éxito de la reestructuración de la escuela.

Un segundo conjunto de disposiciones psicológicas, el compromiso de los profesores con el cambio, fue conceptualizado según las teorías de motivación extraídas de la obra de Bandura (1977; 1986) y Ford (1992). Se desarrolló una exposición teórica para explicar por qué las dimensiones del liderazgo transformacional deberían fomentar las condiciones que foman la base del compromiso; estas condiciones estaban relacionadas con los objetivos personales, creencia en la propia capacidad (autoeficacia), creencias de contexto y procesos del despertar de las emociones. El compromiso de los profesores con el cambio es especialmente crucial para los tipos de cambios incluidos en el programa de reestructuración, por las razones señaladas anteriormente. Shamir deduce, además, que «el compromiso personal es quizá el más fuerte de todos los factores de motivación ya que, en el análisis final es un compromiso con el propio concepto y el estándar evaluativo...» (1991, p. 92).

El aprendizaje organizativo es el tercer conjunto de disposiciones. Según Senge (1990), Hedberg (1991), Watkins y Marsh (1993) y otros, definimos este aprendizaje como el desarrollo de la capacidad colectiva. Tanto los procesos de este aprendizaje, como las condiciones que lo han originado, han sido estudiados en nuestro trabajo más reciente.

Resultados. Un conjunto de resultados en el marco está constituido por un grupo de siete iniciativas de reestructuración de la escuela comunes a iniciativas de política preconizadas por los gobiernos provinciales Columbia Británica y Ontario. Estas iniciativas incluyen: relaciones más estrechas con la comunidad y que la voz de los padres tenga mayor eco en la toma de decisiones de la escuela; cambio en las prácticas de agrupación de los alumnos; desarrollo de un currículo de base; modificación de las prácticas de evaluación de los alumnos; aumento de los servicios de apoyo al alumnado; mayor integración en el currículum, y aumento en las ofertas de formación del profesorado.

Los resultados de los estudiantes perceptibles para el profesor forman un segundo conjunto que incluimos en nuestros estudios. En algunos de ellos, se pidió a los profesores que valoraran la medida en la que un conjunto de objeti-

vos específicos intelectuales y sociales para los estudiantes, señalados como deseables dentro de la política trazada, estaban siendo cumplidos como consecuencia de las mismas respuestas de los profesores a esa política. Los críticos señalan que tales medidas serán irremediablemente sesgadas y que los resultados de los estudiantes sólo pueden estimarse adecuadamente administrando a éstos pruebas objetivas independientes. Sin embargo, se pueden dar dos réplicas contundentes a esta crítica. En primer lugar, cuando los investigadores dependen de esas pruebas, las exigencias prácticas generalmente limitan los resultados que se han medido a las matemáticas básicas y destrezas del lenguaje, evaluadas por datos proporcionados por pruebas estandarizadas ya existentes. Esta definición artificialmente estrecha, de medidas dependientes, ha recibido una crítica generalizada porque refleja de manera muy pobre los objetivos de muchas escuelas, y desde luego, la mayoría de las iniciativas de reestructuración de las escuelas (Reynolds y Rey, 1985; Ousten y Maugham, 1985; Wilson y Corcoran, 1988). Además aunque la comunidad educativa asume a menudo un grado de inexactitud significativa en las opiniones de los profesores sobre el aprendizaje de los estudiantes, hay escasa justificación empírica para tales precisiones. Por el contrario, como observan Egan y Archer:

Desde 1920, se han hecho docenas de estudios que dan cuenta de correlaciones del orden de 5 a 6 entre las valoraciones de los profesores y las de diferentes pruebas estandarizadas. Estas correlaciones se pueden considerar como coeficientes de validez concurrente, y como tales son muy grandes (1985, p. 26).

A pesar del argumento anterior, hemos examinado también los efectos del liderazgo transformacional directamente sobre los estudiantes. El modelo de Finn (1989) de la participación de los estudiantes en la escuela y su identificación con ella nos proporcionó una de estas perspectivas: el modelo explica un compromiso continuado en la escuela como una función de participación en las actividades de la misma que, junto con otras influencias, da como resultado un rendimiento satisfactorio. Este rendimiento contribuye a crear un sentimiento de estima y fomenta la vinculación o identificación con la escuela; esto, a su vez, es un factor de mediación para conseguir una amplia gama de logros y resultados positivos en el comportamiento entre los estudiantes (Finn y Cox, 1992; Lloyd, 1978). La participación y la identificación está influenciada por la capacidad de los estudiantes y la calidad de la instrucción, variables que también incluye el modelo de Finn. Hemos añadido a este modelo una medida de cultura educativa familiar que incluye: la participación de los padres/tutores en funciones pertinentes a la escuela: estimular a los hijos para que participen en la escuela; ayuda en los deberes escolares; facilitar un ambiente físico que favorezca el estudio; conversación sobre los acontecimientos de la actualidad mundial; una dieta sana y sueño adecuado (Leithwood y Joong, 1992) —«el currículo modificable del hogar» de Walberg—. Mientras que las primeras etapas de las iniciativas de reestructuración que estudiábamos podían no haber hecho posible efectos demostrables en muchos de los resultados de los estudiantes normalmente evaluados, argumentábamos que la participación y la identificación

de los estudiantes deberían ser más sensibles a los cambios, por modestos que éstos sean, en las experiencias escolares de los estudiantes.

Finalmente se examinaron también los efectos del liderazgo transformacional directo e indirecto en las calificaciones, especialmente en las de matemáticas, estudios sociales y lengua de los estudiantes de los grados 11 y 12.

Métodos

Cinco de nuestros siete estudios cuantitativos usaron los mismos métodos básicos. En el caso de las variables independientes y mediadoras, una amplia muestra de directores y administradores que trabajan en escuelas en reestructuración (las muestras conseguidas oscilando hasta $N = 289$ escuelas) respondieron a distintos puntos de una encuesta que constituían escalas para mediar cada una de las variables e incorporaban estos elementos en uno o dos instrumentos. Estos instrumentos también recogían información sobre dos conjuntos de variables dependientes (iniciativas de reestructuración y resultados perceptibles por los profesores). Se administraron distintas medidas de encuesta para las dos variables dependientes que quedaban. El modelo que nos muestra la figura 2 y una serie de variantes más detalladas fueron sometidas a pruebas mediante análisis de trayectoria (*path analysis*), usando típicamente el análisis LISRELVI de enfoque de estructura de covarianza al análisis de trayectoria y valoraciones de probabilidad máxima.

Resumen de los resultados

La evidencia de los siete estudios nos proporciona una prueba de lo bien que el marco incrustado A daba cuenta de la variación en los tres conjuntos de medidas de resultados y de en qué grado era significativo el constructo del liderazgo transformacional a ese respecto. En relación a las *disposiciones psicológicas*, los resultados indican que el marco daba cuenta de:

- del 80 al 90 por 100 de la variación en la percepción de los profesores de las características de la escuela;
- del 40 al 50 por 100 de la variación en el compromiso de los profesores respecto al cambio;
- aproximadamente el 50 por 100 de la variación en el aprendizaje organizativo.

Respecto a los *resultados*, el marco daba cuenta de:

- entre el 40 y el 50 por 100 de la variación en el progreso del profesorado con iniciativas de reestructuración;

- entre el 45 y el 70 por 100 de la variación en los resultados susceptibles de ser percibidos por los profesores.

Los resultados indicaban también que las prácticas del liderazgo transformacional, consideradas como un constructo compuesto:

- tenían efectos significativos e indirectos en el progreso en el caso de las iniciativas de reestructuración y los resultados susceptibles de ser percibidos por los profesores;
- cuando se consideraban por separado iniciativas de reestructuración de la escuela, el liderazgo transformacional tenía efectos globales significativos sobre todas las iniciativas, excepto una (integración del currículum) y efectos directos significativos sobre tres (formación del profesorado, relaciones entre la escuela y la comunidad, currículos de base);
- cuando cada una de las tres fuentes de compromiso del profesorado se consideraba por separado, el liderazgo transformacional tenía fuertes efectos directos e indirectos sobre los objetivos personales de los profesores; estos objetivos, a su vez, tenían efectos importantes en las creencias de contexto de los profesores y más débiles, pero todavía significativas, en las creencias de capacidad (como forma de comparación, estudios en organizaciones no escolares sugieren típicamente que el liderazgo transformacional, especialmente el carisma, explica aproximadamente un 60 por 100 de la varianza normal en el compromiso de los seguidores con sus misiones de organización -Waldman *et al.*, 1990-);
- mientras que las condiciones intraescolares tenían típicamente los efectos directos más fuertes sobre la mayoría de las variables dependientes de nuestros estudios (coeficientes de regresión en una escala de 30 a 50), estas condiciones estaban, a su vez, fuerte y directamente influidas por prácticas de liderazgo transformacional (coeficientes de regresión en una escala de 60 a 70). Las condiciones extra escolares tenían una influencia similar en el liderazgo transformacional y efectos directos, pero de una magnitud menor en las condiciones intraescolares (coeficientes de regresión típicamente en una escala de 3 a 4); tenían efectos directos muy débiles sobre los cuatro conjuntos de resultados incluidos en los estudios;
- el aprendizaje organizativo estaba fuertemente influido por el liderazgo transformacional, especialmente las condiciones que dan origen a este aprendizaje y que se encuentran en las estructuras escolares y las estrategias utilizadas por las escuelas en busca de sus iniciativas de reestructuración.

LA NATURALEZA DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL EN LA ESCUELA

Marco incrustado B

Aunque claramente limitada en amplitud y cantidad, la evidencia de nuestros estudios sobre los efectos del liderazgo transformacional en la escuela es alentadora y aproximadamente paralela a los efectos comunicados por organizaciones no escolares (Bass, 1985; Shamir, 1991). Pero estos efectos formulan la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las prácticas específicas de liderazgo o los comportamientos responsables de ellos? La pregunta se ha abordado en dos formas muy distintas: en una serie de estudios se usó un enfoque fundamentado para descubrir las prácticas usadas por líderes de las escuelas que habían tenido éxito en sus esfuerzos de reestructuración. Otra serie de estudios utilizó un enfoque de comprobación/modificación de la teoría. Estos estudios comenzaron con la teoría del liderazgo transformacional de Bass (Bass, 1985; Avolio y Bass, 1991) modificada para reflejar los contextos escolares y los resultados del análisis de investigación global realizado por Podscoff *et al.* (1990). Las dimensiones utilizadas para definir los comportamientos del liderazgo transformacional incluían los siguientes postulados:

Identifica y articula una visión: comportamiento por parte del líder encaminado a identificar oportunidades nuevas para su escuela, y desarrollar (a veces en colaboración con otros), articular e inspirar a otros una visión del futuro.

Fomenta la aceptación de los objetivos de grupo: comportamiento por parte del líder encaminado a crear un espíritu de cooperación entre el personal y a prestarles ayuda para que trabajen juntos en objetivos comunes.

Transmite expectativas de un alto nivel de actuación: comportamiento que demuestra las expectativas del líder en cuanto a excelencia, calidad y alto nivel de actuación por parte del profesorado.

Proporciona modelos apropiados: comportamiento por parte del líder que sirva de ejemplo para el personal y que esté en consonancia con los valores adoptados por el líder.

Proporciona estímulo intelectual: comportamiento por parte del líder que establece un reto para que el personal vuelva a analizar algunos de los interrogantes sobre su trabajo y reflexione sobre cómo se puede realizar.

Proporciona apoyo individualizado: comportamiento por parte del líder que indica respeto por los miembros individuales del personal y preocupación con respecto a sus sentimientos personales y sus necesidades.

Se incluyen otras dos dimensiones del liderazgo transaccional:

Recompensa eventual: el líder informa al personal sobre lo que debe hacer para que sus esfuerzos se vean recompensados. Mientras que esta dimensión del liderazgo se contempla por algunos como transaccional, la posibilidad teórica de proporcionar retroalimentación informativa sobre la actuación para reforzar la confianza en la capacidad de los profesores, así como los procesos de estímulo emocionales hace que este conjunto de comportamientos sea también potencialmente transformacional.

Gerencia por excepción: comportamientos por parte del líder como respuesta a problemas que surgen de las prácticas de los demás en la escuela. Estos comportamientos pueden incluir supervisión activa para detectar estos problemas o una postura más pasiva de *laissez faire*, en la que los líderes sólo reaccionan cuando se requiere que presten atención a un programa.

Avolio y Bass (1989), al proponer una teoría del liderazgo transformacional de dos factores, afirman que éste es necesario para el mantenimiento organizativo pero no estimula el cambio. El liderazgo transformacional es de valor añadido; concertado con el liderazgo transaccional proporciona los recursos de liderazgo que se necesitan para un perfeccionamiento individual y organizativo importante. Esto contrasta con la teoría de Burns (1978) que argumentaba que las dos formas de liderazgo representan extremos opuestos en el continuo del liderazgo, siendo una forma (transaccional) en gran medida ineficaz.

Método

Los métodos utilizados para comprobación de la teoría son los que hemos descrito en la sección anterior. La investigación fundamentada sobre las prácticas de los líderes de la escuela transformacional involucraba la recogida de datos de entrevistas a profesores y administradores de las escuelas que estaban experimentando una reestructuración significativa. En varios de estos estudios, se seleccionaron escuelas sobre la base de los resultados de la evidencia cualitativa, que se habían recogido previamente de los profesores, y que indicaban un progreso significativo en aspectos de reestructuración y altos niveles del liderazgo transformacional ejercido por los directores y percibido por los profesores. Esto es coherente con la premisa de que el liderazgo transformacional es un fenómeno atribucional (Kelley, 1973; Conger, 1989).

Estos estudios forman dos conjuntos distintos. Entre las variables dependientes en uno de los conjuntos había tres variables mediadoras intraescolares: cultura de la escuela (Leithwood y Jantzi, 1990; Dikes, 1990; A. Campo, 1993; Macdonald, 1993); objetivos de la escuela (Health-Taylor, 1991), y el desarrollo del profesor (Leithwood y Steinbach, 1992; Leithwood, Jantzi y Dart). El segundo grupo de estudios indagaba sobre un amplio conjunto de procesos que tenían lugar en las escuelas (incluyendo los procesos de liderazgo) para conseguir los múltiples

resultados asociados típicamente con la reestructuración (Leithwood, Dart, Jantzi y Steinbach, 1991; 1992; 1993; Leithwood, Jantzi y Steinbach, 1993). Los resultados de estos estudios se han dado a conocer en forma de redes causales, tal como los describen Miles y Huberman (1984).

Resumen de los resultados

La evidencia obtenida por estos dos conjuntos de estudios ayuda a responder a tres preguntas. La primera es: *¿Existe apoyo para una teoría de dos factores (transformacional-transaccional) de prácticas del liderazgo transformacional en la educación?* Solamente uno de nuestros estudios (Silins, 1992) ha abordado esta cuestión directamente. El estudio basado en los datos de una investigación de las escuelas de Columbia Británica que están incluidos en el nuevo programa de Primaria, si encontró este apoyo. Sin embargo, la dimensión «recompensa eventual» ayudó a definir el liderazgo transformacional mejor que el transaccional. Además, mientras que no se afirma que las prácticas transaccionales elaboradas a partir de la teoría del intercambio son elementos positivos de un conjunto más amplio de prácticas del liderazgo, ninguno de nuestros estudios, incluyendo el de Silins (1992), ha encontrado efectos positivos en la gerencia por excepción. También se han dado a conocer resultados similares en organizaciones escolares (Hoover, 1991) y no escolares (Podsackoff *et al.*, 1982; Podsackoff *et al.*, 1984; Podsackoff y Todor, 1985) para, por lo menos, versiones pasivas de esta dimensión. Como resultado de esta evidencia, nosotros:

- Ya no distinguimos las dimensiones del liderazgo como transformacionales o transaccionales.
- Asumimos que la recompensa eventual es potencialmente transformacional, especialmente como dice King (1989), cuando tal comportamiento se usa de una manera carismática o inspirativa. Otros estudios han demostrado una fuerte asociación entre esta dimensión del liderazgo y la intensificación del compromiso, esfuerzo y satisfacción en el trabajo (Spanglery Braiotta, 1990; Singer, 1985).
- Hemos suspendido cualquier tipo de esfuerzo adicional para conceptualizar o medir la gerencia por excepción como una de las dimensiones del liderazgo.

Estos resultados ofrecen más apoyo para el concepto de liderazgo transformacional y transaccional de Burns como extremos opuestos de un continuo (1978) que para el concepto que expresaban Avolio y Bass sobre estos liderazgos como independientes y de valor añadido (1989).

Nuestros resultados han planteado también una segunda pregunta: *¿Cuáles son los efectos relativos de la dimensión individual del liderazgo transformacional?* La mayoría

de nuestros estudios cuantitativos, han tratado esta cuestión sometiendo a distintas pruebas versiones más detalladas del marco que aparece en la figura 2, utilizando análisis de trayecto (*path analysis*), sugieren que:

- La influencia de las prácticas del liderazgo transformacional sobre la mayoría de los resultados de nuestra investigación se explica mucho mejor por la formación de visión y por las prácticas que fomentan el compromiso en relación a los objetivos del grupo. El predominio de estas dimensiones es coherente con la evidencia sobre formación de la visión de la que nos informan también Podsackoff (1990), Roueche *et al.* (1989) y Vanderburge y Stasseus (1991).
- Facilitar apoyo individual y estímulo intelectual son factores menos influyentes, pero sin embargo significativos.
- Los efectos de la recompensa eventual y las expectativas de actuación de alto nivel parecen ser más dependientes del contexto que los efectos de la mayoría de las otras dimensiones del liderazgo transformacional. Ciertamente, estas dos dimensiones tienen efectos negativos cuando se ejercen en circunstancias en las que el compromiso del profesor con la reestructuración es ya alto, pues parece que puede crear presiones adicionales sobre los profesores que se interpretan como inoportunas. Podsackoff *et al.* (1990) también alegan relaciones negativas entre expectativas de actuación de alto nivel y la confianza de los empleados.

La tercera pregunta planteada por nuestros resultados es: *¿Qué comportamientos específicos se asocian con las dimensiones de liderazgo transformacional?* Esta pregunta ha sido respondida de forma exhaustiva en nuestro estudio cualitativo más reciente sobre prácticas del liderazgo identificadas por 74 profesores en seis escuelas secundarias como prácticas que ejercen una influencia positiva en su compromiso con el cambio y que fomentan el aprendizaje organizativo. Estas se encuentran resumidas en el cuadro 1, que identifica sólo cuatro (en lugar de siete) dimensiones del liderazgo: propósitos, personas, estructuras y cultura. Dentro de cada una de estas dimensiones, se han subclasificado varias de ellas que se han tratado anteriormente de forma independiente. Así, por ejemplo, la dimensión *propósitos* comprende: desarrollo de una visión ampliamente compartida por la escuela; la creación de un espíritu de consenso sobre los objetivos de la escuela y las prioridades, y el mantenimiento de las expectativas de actuación de alto nivel.

La dimensión *personas* tiene las siguientes subdivisiones: ofrecer apoyo individualizado; facilitar estímulo individual; establecer un modelo de buen ejercicio profesional. La dimensión que hemos titulado *estructura* es nueva; no se ha utilizado como dimensión independiente del liderazgo transformacional anteriormente, e incluye aspectos sobre la toma de decisiones en la escuela. Finalmente, la dimensión titulada *cultura* se ha adoptado de nuestras propias revisiones anterior-

res a la teoría del liderazgo transformacional (Leithwood, 1993) y amplía algunas de las prácticas que se encuentran en nuestra obra anterior asociadas a esta dimensión. La síntesis de las prácticas del liderazgo transformacional en la escuela es el último paso en nuestro esfuerzo para describir una forma de liderazgo que tuvo su origen en ámbitos no escolares. Este estudio apoya nuestra presunción inicial de que las organizaciones escolares presentaban circunstancias únicas para el liderazgo, circunstancias que necesitarían quedar reflejadas en una versión más amplia y completa del liderazgo transformacional para que pudieran hacer una aportación importante a la educación.

PROCESOS INTERNOS QUE DAN ORIGEN AL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL EN LA ESCUELA

Marco incrustado C

Nuestro interés por los estados cognitivos y efectivos de los líderes se basa en la simple premisa de que lo que hacen (sus prácticas) depende de lo que piensan y de cómo se sienten. Este interés es anterior en muchos años a nuestra preocupación actual por el liderazgo transformacional (la fuente más completa de esta investigación es Leithwood y Steinbach). No es extraño, pues, que los intentos para entender mejor el pensamiento de los líderes de escuelas transformacionales hayan estado en función de los resultados de esta investigación previa, en particular, un modelo de proceso de resolución de problemas de líderes expertos desarrollados a través de ese trabajo.

El modelo tiene sus raíces en orientaciones de procesamiento de información para la resolución de procesos humanos y está específicamente diseñado para explicar diferencias en niveles de competencia en la respuesta a problemas que no son de rutina, para los cuales el líder posee un conocimiento relativamente escaso del que es específico de este dominio (Frederiksen, 1984; Gleser, 1984). Se supone que hay dos categorías de procesos involucradas en la resolución de problemas —comprensión y resolución— (Hayes, 1981; Van Lehn, 1989; Voss y Post, 1988). El modelo identifica dos tipos de actividad mental como parte de la comprensión:

- *Interpretación de problemas:* Que el líder comprenda específicamente cuál es la naturaleza del problema, a menudo en situaciones en las que se pueden identificar múltiples problemas, así como los procesos utilizados para llegar a esa comprensión.
- *Objetivos:* Las resoluciones relativamente inmediatas que el líder cree que debe llevar a cabo como respuesta a su interpretación del problema, y los procesos utilizados para llegar a estas resoluciones.

Se identifican dos conjuntos adicionales de actividades mentales como parte de la resolución:

- *Restricciones:* «Barreras de obstáculos» que deben ser superadas, si se ha de encontrar una solución aceptable al problema y los procesos utilizados para identificar dichas barreras.
- *Procesos de solución:* Lo que hace el líder para resolver un problema en función de la interpretación de éste, principios y objetivos que han de alcanzarse y restricciones a las que hay que acomodarse.

Finalmente, hay dos aspectos del funcionamiento mental que parecen estar involucrados tanto en la comprensión como en la resolución:

- *Principios/valores:* Resoluciones a un plazo relativamente largo, principios operativos, leyes fundamentales, valores y suposiciones que guían el pensamiento del líder y el modo en que se utilizan en este pensamiento.
- *Afecto:* Los sentimientos, estado de ánimo y grado de confianza en sí mismo que el líder experimenta cuando debe resolver un problema.

Método

Aunque hemos dirigido muchos estudios sobre pensamiento experto en escuelas y con líderes de distrito, sólo se han realizado dos estudios recientes que se centren específicamente en prácticas de liderazgo transformacional. Uno de estos estudios (Leithwood y Steinbach, 1991) empleó técnicas de estimulación de la memoria para explorar cómo los directores resolvían problemas en grupos. Muestras expertas y no expertas de directores fueron entrevistadas antes de una reunión del personal sobre el problema central que deseaban tratar; luego la reunión fue grabada en vídeo y se pasó la cinta poco después de la reunión, haciendo pausas a discreción del director o el investigador para explorar aspectos del pensamiento del director.

La evidencia sobre los procesos de pensamiento y de resolución de problemas de los directores que alcanzaron una valoración alta en prácticas de liderazgo transformacional se recogió en el segundo estudio (Leithwood y Steinbach). Se realizaron entrevistas semiestructuradas y de, aproximadamente, una hora y media de duración, en las que se pedía a los directores que seleccionaran una iniciativa de cambio de alta prioridad («problema») en curso en sus escuelas y que hablaran espontáneamente de cómo estaban resolviendo ese problema. Puesto que sus iniciativas estaban en curso, la entrevista no era, estrictamente hablando, retrospectiva. En consecuencia, evitaba algunas de las objeciones que se hacen a esta comunicación verbal (Ericsson y Simon, 1984).

Ambas técnicas para recoger evidencia sobre resolución de problemas dieron como resultado protocolos verbales cuyo contenido se analizó utilizando códigos derivados de nuestro modelo de pensamiento experto.

Resumen de resultados

Tres conjuntos de estos resultados aparecen como dignos de mención. El primer conjunto proviene de un estudio de diez directores, de ellos todos obtuvieron una valoración relativamente alta pero, no obstante, con grados de variación en la práctica transformacional y en la competencia para resolución de problemas (Leithwood y Steinbach). Este estudio ofrecía una confirmación importante de nuestra afirmación, en el sentido de que al apreciar mejor el pensamiento de los líderes de las escuelas, llegaríamos a la explicación de los fundamentos de sus prácticas. Las relaciones entre una pequeña parte de los pensamientos y las prácticas de «Sara», que había dado un valor muy alto en competencia y práctica transformacional contribuyen a ilustrar por qué creemos que esto es así.

En el momento de la recogida de datos Sara tenía 48 años, había ejercido como vicedirectora durante tres años y como directora durante dos, después de veinte años de carrera como profesora y jefe de Departamento; llevaba dos años como directora de su única y actual gran escuela secundaria (un personal de 97 miembros y 1.650 alumnos) cuando fue entrevistada. Aunque había muchos cambios en curso en la escuela, Sara prefirió hablar de su pensamiento y de las prácticas relacionadas con el establecimiento de una educación antirracista. Para ella, éste era el punto central de entre las muchas iniciativas derivadas de una evaluación formal de necesidades y de «aproximadamente quince o veinte maneras diferentes de recoger datos» que contribuyeran al desarrollo de un plan escolar estratégico.

Como sucede con la mayoría de las dimensiones del liderazgo transformacional, Sara había recibido de su personal una valoración muy alta en *identificar y articular una visión*. Las razones para esa valoración y por qué Sara actuaba como lo hacía en relación con la visión se pueden explicar en términos de su interpretación del problema. Como la mayoría de los expertos que hemos estudiado, parte de los procesos de interpretación de los problemas incluían el establecer nexos en su propia mente entre el problema inmediato (cómo establecer iniciativas antirracistas en todo el currículum de la escuela) y las directrices a largo plazo para la escuela —su visión de una comunidad multicultural—. Habiendo establecido el vínculo, ayudó al personal a ver este vínculo siempre que trataban de resolver un problema inmediato. Para el personal, esto servía para infundir un sentido de consistencia e inmediatez a la visión de la escuela. Además, como sucede con la mayoría de los expertos, parte de los procesos de Sara para resolver problemas «resbaladizos» implicaba ganar acceso a toda la información que ella consideraba relevante y pasar mucho tiempo

tratando de comprender cualitativamente esa información (la interpretación de problemas es el único conjunto de procesos de resolución de problemas en el que los expertos son más lentos que los no expertos). Pasaba muchas noches reflexionando sobre la información de la evaluación de las necesidades recogida por el colegio. Pero, y esto no es menos importante, animaba a su personal para que estudiaran detenidamente los datos en su versión no corregida, repitiendo de este modo en los mismos los procesos utilizados por ella para comprender esta información. En efecto lo que se derivó de todo esto fue lograr que la visión y el establecimiento de objetivos estuvieran fundamentados en los datos. La base para la visión obviamente no se consideraba como algo caprichoso y exclusivo del director. Este proceso también aumentaba la probabilidad de que el personal llegara a conclusiones similares sobre lo que debería ser la visión de la escuela y los objetivos de ésta.

Un segundo conjunto de resultados, del mismo estudio de diez directores de secundaria, mostraba cómo la mayoría de los administradores escolares fueron valorados muy positivamente por su personal en dimensiones del liderazgo transformacional, que demostraban niveles relativamente altos de competencia en la resolución de problemas, cuando se comparaban con nuestra evidencia recogida anteriormente sobre las características de este pensamiento experto. Entre los aspectos más notables de tal pensamiento se encuentran: uso deliberado de procesos de resolución de problemas; recogida y uso de abundante información relativa a este problema, y claridad acerca de los propios valores, con «consecuencias para los estudiantes» en el vértice de la jerarquía de valores, y el uso deliberado de estos valores como sustitutos del conocimiento al enfrentarse a problemas nuevos (esta evidencia está de acuerdo con la afirmación de Burn [1978], en el sentido de que tales líderes se sienten fuertemente impulsados por un conjunto de «valores finales»). El pensamiento experto está también conformado por una serie de actitudes: hacia los propios colegas como fuente principal de buenas ideas; apertura de ideas nuevas cualquiera que sea su fuente, y autoconfianza originada por experiencias satisfactorias.

Sin embargo, no todos los administradores de escuelas que demostraron altos niveles de competencia en la resolución de problemas eran uniformemente transformacionales en sus prácticas transformacionales. Esta evidencia nos recuerda que, a pesar de nuestra preocupación por el liderazgo transformacional, los comportamientos que denotan un liderazgo eficiente están determinados situacionalmente en un grado significativo. Mientras que las prácticas transformacionales parece que vayan emparejadas con contexto de reestructuración de la escuela, en general, habrá ciertos contextos escolares que requieran prácticas de liderazgo que no estén bien reflejadas en las imágenes del liderazgo transformacional. Todos los casos de altos niveles de competencia unidos a prácticas que distan de ser totalmente transformacionales podrían explicarse por circunstancias escolares internas únicas. Esto sugiere que, mientras los líderes de las escuelas necesitan disponer de un amplio repertorio de prácticas transformacionales, es la calidad de su pensamiento sobre cómo y cuándo aplicar este repertorio lo que determina su eficacia.

El tercer conjunto de resultados está basado en un estudio que comparaba los procesos de resolución de problemas de grupo con las muestras típicas y expertas de directores (Leithwood y Steinbach, 1991). Los datos de este estudio identificaban diferencias destacadas en los procesos que estas dos muestras utilizaban, en la medida en que podían ser facultadoras (o transformativas) para los profesores. Estos procesos se manifiestan en comportamientos específicos que clasificamos como aquellos procesos que prestan estímulo individual y los que fomentan la aceptación de los objetivos de grupo. La función facultadora se considera una función de tres conjuntos de condiciones: «racionalidad colegial», creación de un «área de desarrollo próximo» y desarrollo de «compromiso a través de objetivos compartidos».

A diferencia de los directores típicos, los expertos en este estudio cumplían las condiciones de racionalidad colegial al:

- Hacer que su personal usara una amplia gama de perspectivas con las que interpretar los problemas de la escuela.
- Ayudar a su personal e identificar un amplio espectro de alternativas y a evitar un compromiso prematuro con soluciones preconcebidas.
- Asegurarse de la disponibilidad de una buena información referida al problema que se está abordando y que se preste atención a esta información.
- Ayudar al personal a evitar perspectivas sujetas a influencias (incluyendo las del director).

Vigotsky (1978) define el área de «desarrollo próximo» como la distancia entre las capacidades de un individuo para resolver un problema existente y el nivel de resolución de problemas, tomando como modelo un grupo de iguales con el grado de sofisticación suficiente como para resultar evidente pero que sea sin embargo comprensible para el individuo. Los directores en nuestra muestra experta parecieron apreciar implícitamente que la experiencia de profesores individuales, dentro de este área reforzaría sus capacidades de resolución de problemas. Ofrecieron estas experiencias mediante:

- planificación cuidadosa, anterior a las reuniones de profesores, de los procesos de resolución de problemas que debían utilizarse;
- resumen explícito al personal de cuáles serían estos procesos, y
- estímulo individual y al grupo para que reflexionaran sobre tales procesos durante su utilización y después de ella.

La muestra experta de directores en el estudio también fomentaron un mayor compromiso con los objetivos de la escuela:

- aumentando la precisión de estos objetivos y ayudando al personal a interpretar los problemas a resolver en relación a las misiones más amplias de sus escuelas;
- ayudando al personal a desarrollar objetivos factibles pero que establezcan un reto;
- fomentando una discusión abundante sobre los objetivos de la escuela. En otro estudio cuantitativo (Heald-Taylor, 1991) encontramos que el grado de participación percibida en casi todos los aspectos del establecimiento de objetivos de la escuela explicaba la mayor parte de las variaciones en el compromiso de los profesores con los objetivos de la escuela y en el consenso entre el personal sobre la importancia de los objetivos de la escuela.

Algunos de estos resultados se han repetido en un estudio reciente de inspectores con reputación de eficiencia (Leithwood y Steinbach, 1993).

CONCLUSIÓN

¿Qué implicaciones tienen estos resultados para la teoría del liderazgo y la investigación sobre ésta? Concluyo con una discusión sobre varias de estas implicaciones que entiendo que nos conducen a la reflexión.

Implicaciones para la teoría

El liderazgo transformacional en las escuelas es un «tejido completo». No hay nada especialmente nuevo sobre cualquiera de las dimensiones del liderazgo utilizadas en nuestra investigación para definir prácticas transformacionales. Muchos otros enfoques del liderazgo transformacional subrayan el aspecto de formación de la visión (Sashkin, 1988) o el apoyo individualizado al personal (Blase, 1989, Marshal, Steele y Rogers, 1993) o la importancia de objetivos moralmente defendibles (Green, 1987), por ejemplo. Los resultados sustanciales del liderazgo transformacional, que hemos podido observar, parece que puedan atribuirse a la aplicación global de todas estas dimensiones: persistir en una o varias dimensiones del liderazgo e ignorar las restantes no nos conduce a ninguna parte. Además, aunque el ejercicio de todas las dimensiones del liderazgo transformacional es una cuestión de grado, existe probablemente un nivel por debajo del cual los resultados del mismo no se distinguen de los de aquellos de los tipos del liderazgo no transformativos.

El liderazgo transformacional es de valor añadido, pero no como sugieren Avolio y Bass (1989). Nuestra evidencia es consecuente con la afirmación de que el *tipo* organizativo es una variable escasamente contemplada y confusa en gran parte de la investigación del liderazgo transformacional. Las escuelas, como miembros de la

categoría de organizaciones «profesionales» o semi-profesionales, responden de forma diferente que otro tipo de organizaciones (ejemplo, las militares) al liderazgo transaccional. Esto se explica en parte por la naturaleza intrínseca de muchas fuentes de motivación en los profesores y los estrechos límites que rodean a los líderes escolares en lo referente a sus oportunidades de influencia en las fuentes extrínsecas de motivación en los profesores. Por tanto, la base del liderazgo en las escuelas puede que no sea el liderazgo transaccional sino *la consideración individual*. La consideración individual, por sí misma, no ofrece grandes posibilidades de producir muchos cambios. Pero sin la confianza, la lealtad y el sentido de asociación producidos por estos aspectos del liderazgo más suaves (Regan, 1990) y más considerados (Blase, 1989), los efectos de otras iniciativas transformacionales pueden tener un carácter particularmente deficiente.

Las prácticas del liderazgo transformacional son contingentes en sí mismas. Mientras que las dimensiones del liderazgo transformacional ofrecen un enfoque coherente al liderazgo en la escuela, las prácticas específicas de cada dimensión ofrecen una variación muy amplia. Así pues, el abogar por un enfoque transformacional al liderazgo en la escuela no implica la especificación de un conjunto uniforme y rígido de comportamientos de liderazgo. Por ejemplo, hemos observado en nuestros estudios, directores que comenzaron con una clara visión para sus escuelas, visión que fue finalmente adoptada por su personal; también hemos observado escuelas en las que la visión surgía de un proceso altamente participativo en el que las energías del director estaban dedicadas en gran medida al proceso de formación de la visión. Ambos enfoques funcionaban bien, y parecían adecuados en esas circunstancias.

El pensamiento experto está detrás de las prácticas del liderazgo eficientes y no es contingente. Los líderes de escuelas transformacionales que hemos estudiado presentaban todos ellos niveles relativamente altos en competencia para resolver problemas y procesos de pensamiento iguales a los de los «expertos» observados en nuestra investigación anterior y similares, en aspectos críticos, a lo que conocemos sobre la competencia en muchos otros dominios (Glaser y Chi, 1988). Mientras que las prácticas transformacionales son contingentes, el pensamiento experto no lo es.

No es posible hacer distinciones entre gerencia y liderazgo por lo que se refiere a comportamientos manifiestos. Este hallazgo se opone a los argumentos que favorecen una distinción entre liderazgo y gestión en el nivel de comportamiento manifiesto (ejemplo, Zelesnik, 1989; Bennis y Nanus, 1985). Dentro de la teoría del liderazgo transformacional, las prácticas transaccionales abarcan lo que se considera generalmente como gestión —atender a las rutinas y actividades que hacen que la escuela funcione sin problemas sobre la base del quehacer diario—. Sin embargo, como demuestra el estudio de Silins, esta distinción es empíricamente problemática y la explicación plausible es que las prácticas manifiestas no son esencialmente susceptibles de interpretar si falta el conocimiento de sus funciones y sus efectos. Esta explicación es consecuente con evidencias anteriores que daban cuenta de una diferencia casi inexistente entre las tareas desempeñadas por di-

rectores de escuela muy eficientes y aquellas desempeñadas por otros más comunes; se incluía la forma en que distribuían el tiempo en estas tareas (Lithwood y Montgomery, 1982). Ciertamente, la mayoría de las prácticas manifiestas de los líderes transformacionales parecen tener carácter de gestión. Los efectos transformacionales dependen de que los líderes de las escuelas infundan un significado y una finalidad a sus rutinas diarias, tanto para ellos mismos como para sus colegas. Esto es, también, una cualidad que según Burns es fundamental en el liderazgo transformacional.

Las dimensiones de la teoría del liderazgo transformacional requieren modificaciones cuando se aplican a las escuelas. Como observamos antes, estos cambios incluyen, a la vez, añadir una dimensión relacionada con la formación de la cultura y suprimir la gestión por excepción. Además, cuando la teoría del liderazgo transformacional se aplica a las escuelas es preciso reconocer la fuerte evidencia que se ha ido acumulando en apoyo de un enfoque instruccional por parte de los líderes de las escuelas. Esto se hace posible mediante las modificaciones al significado del estímulo intelectual y del apoyo individualizado. Esta sugerencia refleja también los resultados del estudio de Conger (1989) sobre ejecutivos carismáticos de alto nivel que concedían una importancia considerable a su competencia en un determinado dominio, y ponían mucho énfasis en desarrollar esa competencia entre sus colegas.

Implicaciones para una futura investigación

El estudio del liderazgo desde una perspectiva transformacional en ámbitos escolares K-12 está evidentemente en su infancia. En el contexto de emprender lo que se intenta que sea una visión general de toda la investigación, hemos podido identificar, hasta la fecha, 27 estudios empíricos y de casos, aparte de los nuestros, aun usando una definición relativamente liberal del liderazgo transformacional (ejemplo, los estudios de directores «abiertos y eficientes» de Joseph Blase, 1989 y 1993). El grueso de estos estudios lo constituyen trabajos no publicados, teóricamente orientados por variaciones de la formulación de Bass (1985) del liderazgo transformacional, de las que dos tercios utilizaban técnicas de encuesta casi idénticas; 18 de las 27 han sido dadas a conocer en los últimos cinco años. Los resultados de este modesto cuerpo de investigación, combinados con nuestras propias indagaciones dan origen a cuatro recomendaciones:

La investigación empírica posterior debería comparar el poder explicativo de las imágenes competitivas del liderazgo. Mientras que quedan muchas limitaciones de naturaleza teórica y metodológica en la investigación realizada hasta la fecha, la evidencia nos proporciona un poderoso argumento para ampliar la investigación del liderazgo en la escuela en dirección a las perspectivas transformacionales. Pero la base de esta investigación ampliada deberían incluir estudios que comparen directamente el poder de conceptos opuestos del liderazgo para explicar las variaciones en importantes variables mediadoras y dependientes. Por ejemplo, el tipo de trabajo comunicado recientemente por Ron

Heck y sus colegas (ejemplo, Heck, Marcoulides y Lang, 1991) que explora los efectos del liderazgo instruccional, podría ampliarse con las mismas muestras de directores de escuelas que utilizan también medidas de liderazgo transformacional. Tal como están las cosas, existen pruebas de efectos muy positivos de varias formas de liderazgo; sin embargo a causa de las diferencias en la elección de las variables dependientes, métodos de investigación y otras causas semejantes que generan estas pruebas, los efectos no pueden compararse de forma significativa.

La investigación posterior debería variar sistemáticamente el tipo de cambio que se intenta como determinante crítico de las prácticas de liderazgo eficientes. Los estudios de liderazgo tienen lugar de forma invariable en contextos de cambio, ya que de otra forma sería difícil observar ningún tipo de liderazgo. Pero la naturaleza del cambio no es una variable trivial en la investigación del liderazgo, a pesar de que sea frecuentemente ignorada o tratada simplemente como algo que está en segundo plano. Diferentes tipos de cambio requieren diferentes tipos de liderazgo, o por lo menos diferentes expresiones de comportamiento del mismo tipo de liderazgo. Lo que se necesita son mayores esfuerzos para desarrollar clasificaciones del cambio educativo que tengan significado en relación con las variaciones en la eficacia de diferentes modelos o perspectivas del liderazgo en la escuela. Para no ser demasiado maquiavélico en lo que concierne a este tema, esto es, en parte, un pretexto para basar la elección de los enfoques del liderazgo que se prefieren en la evidencia de «lo que funciona» y no en preferencias ideológicas.

La investigación posterior debería hacer hincapié en métodos fundamentados. Solamente tenemos una comprensión muy rudimentaria todavía de las prácticas de liderazgo manifiestas que son transformaciones en ámbitos escolares. Y un enfoque más preciso en el sentido de someter a pruebas las teorías *a priori* del liderazgo transformacional, desarrolladas en contextos no escolares en una investigación posterior, no contribuirá en gran medida a esta comprensión. Así pues, debe dedicarse más énfasis a lo que antes denominábamos la exploración de significados genéricos del liderazgo transformacional, recomendación que hacía también Hunt (1991) para los contextos no escolares.

La investigación posterior debería clarificar el pensamiento de los líderes transformacionales y los efectos de las variables que median en el liderazgo. Quizá los dos focos de interés más urgentes para la investigación futura sean los procesos internos que originan las prácticas transformacionales y los aspectos susceptibles de modificación de la escuela mediante los cuales los líderes transformacionales hacen su aportación al desarrollo del estudiante, ya que toda nuestra evidencia sostiene que la mayoría de los efectos del liderazgo son indirectos. El compromiso de los profesores en el cambio y el aprendizaje organizativo constituyen algunas de las variables mediadoras más prometedoras. Como ya mencionábamos anteriormente, el compromiso con el cambio ejerce como motivo principal para la reestructuración de la escuela en lo que se refiere a

los profesores, y está influenciado por las prácticas de liderazgo. Sin embargo, el aprendizaje organizativo es necesario si esta motivación ha de dar como resultado la utilización eficiente de todas estas prácticas nuevas asociadas a la reestructuración; esta variable es el punto central de un estudio que estamos completando en la actualidad, un estudio que demuestra que el aprendizaje organizativo también puede estar influido significativamente por prácticas de liderazgo determinadas.

Las iniciativas que dan origen al aprendizaje organizativo y el compromiso de los profesores con el cambio deben contarse entre las prácticas de liderazgo transformacional más importantes.

Traducción: Pilar Gómez

TABLA 1

Síntesis del ejercicio del liderazgo transformacional

1. Propósitos

1.1. *Desarrolla una visión que es ampliamente compartida para la escuela*

- Inicia procesos (períodos de reflexión, etc.) para que los profesores se dediquen al desarrollo colectivo de una visión compartida.
- Adopta una visión para la escuela, pero de forma que no se «adueñe» de otras visiones.
- Clarifica el significado específico de la visión de la escuela (o de su propia visión para la escuela) en lo que se refiere a sus implicaciones prácticas para los programas, la instrucción y cosas semejantes.
- Ayuda explícitamente al personal a entender las relaciones entre las iniciativas de distrito y las del Ministerio y la visión de la escuela.
- Utiliza todas las oportunidades a su alcance para transmitir la visión de la escuela al personal, estudiantes, padres y otros.

1.2. *Establece el consenso en los objetivos y las prioridades de la escuela*

- Espera que los profesores, individualmente y en equipo, se ocupen regularmente de establecer objetivos y observar el progreso hacia los objetivos; también puede tener un procedimiento para el establecimiento de objetivos y supervisión de todo el personal de la escuela.
- Anima a los profesores, como parte del establecimiento de objetivos, a establecer y revisar los objetivos de desarrollo profesional personal.

(continúa)

TABLA 1 (continuación)

- Ayuda al personal a desarrollar un sentido de coherencia entre la visión de la escuela, los objetivos de la escuela o del Departamento y los individuales.
- Entabla una discusión permanente con profesores individuales sobre sus objetivos profesionales personales.
- Hace uso explícito de los objetivos de la escuela en los procesos de toma de decisión.
- Reconoce con claridad la compatibilidad de los objetivos de los profesores con los objetivos de la escuela, cuando éste es el caso.
- Expresa sus propias opiniones sobre los objetivos que son importantes para la escuela.

1.3. Tiene expectativas de una excelente actuación

- Demuestra un compromiso infatigable con el bienestar de los estudiantes.
- Adopta con frecuencia normas de excelencia.
- Espera que el personal sea innovador, trabajador y «profesional», incluye estas cualidades entre los criterios que utiliza para contratar personal nuevo.
- Establece límites muy flexibles para lo que hacen las personas, dándoles libertad de juicio y de acción dentro del contexto de los planes generales de la escuela (como medio de alimentar su creatividad).

2. Personas

2.1. Presta apoyo individual

- Llega a conocer a cada uno de los profesores lo suficientemente bien como para comprender sus problemas y ser consciente de sus habilidades e intereses particulares; escucha atentamente las ideas del personal.
- Reconoce el trabajo del personal y da muestras de ello mediante el elogio individual o «palmadas en la espalda».
- Es concreto acerca de lo que se está elogiando como «buen trabajo».
- Tiene el «pulso» de la escuela y cuenta con los intereses individuales de los profesores, utilizándolos a menudo como punto de partida para establecer cambios.
- Anima a los profesores individualmente para que experimenten prácticas nuevas de acuerdo con sus intereses.
- Responde positivamente a las iniciativas de los profesores siempre que esto sea posible.
- Trata a todos por igual; no muestra favoritismos hacia individuos o grupos.
- Ejerce una política de «puertas abiertas».
- Es abordable, accesible y acogedor.
- Lleva a cabo las decisiones tomadas conjuntamente por los profesores.
- Siempre que esto sea posible proporciona fondos para el desarrollo profesional y para apoyar los cambios acordados por el personal.
- Comparte explícitamente la legítima cautela de los profesores sobre la marcha demasiado rápida hacia el establecimiento de prácticas nuevas, demostrando así sensibilidad hacia los problemas reales a los que se enfrentan los profesores.

(continúa)

TABLA 1 (continuación)

2.2. Presta estímulo intelectual

- Pone en tela de juicio las presunciones básicas del personal sobre su trabajo, así como las prácticas y creencias inconsistentes o cuestionables.
- Anima/persuade al personal a experimentar nuevas prácticas sin utilizar la presión.
- Estimula la búsqueda de discusión de ideas nuevas e información pertinente a las directrices de la escuela.
- Asiste a conferencias, busca muchas fuentes de ideas nuevas y pasa estas ideas al personal.
- Busca ideas nuevas visitando otras escuelas.
- Reconoce públicamente actuaciones ejemplares.
- Invita a los profesores a compartir sus competencias con sus colegas.
- Busca de forma continuada actividades positivas para la escuela e informa sobre las que tienen lugar en ella.
- Elimina las penalizaciones por la comisión de faltas como parte de los esfuerzos para lograr un perfeccionamiento profesional y de la escuela.

2.3. Modelos de buen ejercicio profesional

- Se involucra en todos los aspectos de la actividad profesional.
- Trabaja con los profesores para planificar acontecimientos especiales.
- Responde positivamente a la realimentación (*freedback*) sobre sus propias prácticas de liderazgo.
- Demuestra, mediante los procesos de toma de decisiones en la escuela, la importancia de examinar los problemas desde múltiples perspectivas.
- Trata a los otros con respeto.
- Elogia el trabajo de los estudiantes.
- Demuestra confianza en los juicios de los profesores.
- Demuestra energía y entusiasmo para el trabajo propio.
- Se esfuerza por hacer las cosas lo mejor posible; trabaja mucho y de vez en cuando asume riesgos.
- Inspira respeto.
- Es puntual.
- Tiene sentido del humor.
- Pide *freedback* a los profesores sobre el trabajo propio.

3. Estructura

- Distribuye la responsabilidad y la autoridad del liderazgo de forma extensiva en toda la escuela.
- Comparte con el personal la facultad de tomar decisiones.
- Toma en consideración la opinión del personal a la hora de tomar decisiones.
- Asegura la resolución eficaz de los problemas del grupo durante las reuniones del personal.
- Permite que el personal organice sus propios comités para tomar decisiones.
- Concede a los profesores (individuos y grupos) autonomía en sus decisiones.

Continúa

- Modifica las condiciones de trabajo para que el personal tenga tiempo de planificar en común y para buscar información necesaria para la planificación y la toma de decisiones.

4. Cultura

- Fortalece la cultura de la escuela al:
 - Clarificar la visión de la escuela para la colaboración del profesorado y para la atención a los estudiantes y el respeto por ellos.
 - Compartir con el personal normas de excelencia tanto para el personal como para los estudiantes.
 - Utiliza mecanismos burocráticos para apoyar el trabajo en colaboración, asignando fondos para crear oportunidades de colaboración; creando proyectos en los que la colaboración sea un método útil, y contratando personal que comparta la visión de la escuela, sus normas y valores.
 - Entabla comunicación directa y frecuente, utilizando todas las oportunidades para dar a conocer la visión y los objetivos de la escuela.
 - Comparte la autoridad y la responsabilidad con otros:
 - Trabajando para eliminar las «fronteras» entre administradores y profesores y entre otros grupos de la escuela.
 - Utiliza símbolos y rituales para expresar los valores culturales, facilitando ocasiones sociales en las que participa la mayoría del personal.
-