

## Liderazgo de directores en escuelas de bajo rendimiento: una mirada más cercana a través de los profesores<sup>1</sup>

Kara S. Finnigan.

### Abstract

Este estudio cualitativo de profesores en tres escuelas básicas de bajo rendimiento en Chicago revela que los comportamientos transformacionales de los liderazgos fueron importantes para la motivación de los profesores, afectando si es que creían que podían mejorar el rendimiento de los estudiantes como la política de rendición de cuentas requería. Los hallazgos sugieren que el liderazgo de los directores es crítico para la transformación de escuelas de bajo rendimiento. Los hallazgos incluyen el desarrollo de políticas públicas para contratar directores con antecedentes comprobados y que aseguren la capacidad de los actuales directores de apoyar y motivar a los profesores en escuelas de bajo rendimiento.

### Palabras claves

Liderazgo de directores, motivación de profesores, escuelas de bajo rendimiento, política de rendición de cuentas, escuelas urbanas.

La ley *Ningún Niño es Dejado Atrás* (No Child Left Behind Act, NCLB) y las políticas de rendición de cuentas estatales anteriores apuntan a transformar la motivación y capacidad del equipo de las escuelas y enfocar la atención en el rendimiento de los estudiantes. Las políticas de rendición de cuentas requieren y dependen del liderazgo que enfocará y motivará a quienes influyen en el aprendizaje de los estudiantes (Adams & Kirst, 1999; O'Day, 2002), pero pocos estudios han examinado el liderazgo en escuelas de bajo rendimiento y las maneras en las cuales apoya o socava la motivación de los profesores. El examen de las respuestas a nivel de escuela a las políticas de rendición de cuentas de alto nivel es crítico para entender por qué la mayoría de las escuelas no han salido de las sanciones de la NCLB y lo que los estados y distritos deberían hacer para intervenir.

El liderazgo de los directores es particularmente crucial bajo las políticas de rendición de cuentas (Elmore, 2001; Kelley, 1998; Sebring & Bryk, 2000), tanto porque los directores interpretan y responden a estas políticas, como porque apoyan y facilitan el mejoramiento escolar. Para incentivar el cambio, los directores deben motivar a los profesores a través de la comunicación de los objetivos y el fomento del compromiso con éstos (Adams & Kirst, 1999). Además, los directores desempeñan un importante rol en el cambio de las creencias de los profesores, incluyendo que los estudiantes son capaces de aprender y que los profesores pueden mejorar el desempeño de los estudiantes (Rosenholtz, 1985); estas creencias, a la vez, influyen las respuestas motivacionales de los profesores (Abelmann, Elmore, Even, Kenyon, & Marshall, 1999; Fuhrman, 1999; Lipman, 2002).

---

<sup>1</sup> Este artículo fue traducido en el marco del Seminario Internacional CEDLE *Liderando escuelas en contextos desafiantes: fortaleciendo las capacidades para la mejora* realizado en Chile los días 7, 8 y 9 de mayo 2019. Queda estrictamente prohibida su reproducción total o parcial.

Este artículo está basado en los datos cualitativos de profesores en tres de las escuelas de bajo rendimiento en Chicago. La literatura sobre el liderazgo transformacional guía este examen. De acuerdo con Yukl (1994), “los seguidores de un líder transformacional deben sentir confianza, admiración, lealtad y respeto hacia el líder, y están motivados a hacer más de lo que originalmente se espera de ellos” (p.351). Los líderes transformacionales son aquellos que proveen liderazgo institucional, tienen relaciones de confianza con el equipo, apoyan a los profesores a facilitar el mejoramiento organizacional, e incluyen al equipo en la toma de decisiones (Leithwood, Jantzi, & Fernandez, 1994; Leithwood, Steinbach, & Jantzi, 2002; Leithwood, Tomlinson, & Genge, 1996).

Este estudio es importante dado el contexto actual de políticas públicas, que incluye sanciones de rendición de cuenta y consecuencias para el equipo, particularmente para los directores. Este artículo le permite emerger a las voces de los directores, dándole mayor profundidad a nuestro entendimiento de lo que sucede en estas escuelas. Sin un entendimiento más claro del liderazgo y la motivación dentro de escuelas de bajo rendimiento, los hacedores de políticas públicas (policy makers) continuarán teniendo un impacto limitado en la generación de los cambios a gran escala en los resultados escolares que estas políticas pretenden lograr.

### **Antecedentes**

En la primera mitad de los años 80, abundaban las visiones negativas sobre las escuelas públicas de Chicago (CPS), desde el Secretario de Educación William Bennet refiriéndose a ellas como el “peor sistema escolar de la nación” (Bennett, 2001), a la extendida visión de que estas fallaban a los estudiantes de minorías y de bajos ingresos (Hess, 1994), creando el *momentum* para que ocurrieran los cambios radicales de 1988 a través de la ley de Reforma Escolar de Chicago (Chicago School Reform Act). Esto le confirió a los Concejos Escolares Locales (Local Schools Councils, LSCs) la autoridad para contratar y despedir directores, dio a los directores la autoridad para seleccionar al equipo, y le dio a las escuelas ingresos adicionales (Sebring & Bryk, 2000). Luego de poca mejoría, la política de 1995, precursora de la NCLB, recentralizó aspectos de previas reformas, dándole al alcalde el control sobre el CPS y sus implicancias pero desarrollando también varios apoyos escolares.

Este estudio se enfoca en la sanción más comúnmente implementada en Chicago, conocida como *período de prueba (probation)*, que resultó en una autonomía disminuida, la amenaza de sanciones y apoyos adicionales (Hess, 1999; O’Day, 2002). El período de prueba es similar al Mejoramiento Escolar (School Improvement) bajo NCLB. En aquel entonces, la política pública de Chicago se dirigía a las escuelas basándose en el rendimiento agregado de los estudiantes en pruebas estandarizadas. Cerca de un cuarto de las escuelas fueron puestas en período de prueba durante el primer año de la política.

### **Método**

Este artículo examina el liderazgo y la motivación en tres de las escuelas básicas (de primer ciclo) con más bajo rendimiento involucradas en el Estudio de período de prueba escolar en Chicago (Chicago School Probation Study), conducido por investigadores de la Universidad de Wisconsin-Madison y el

Consorcio de Investigación Escolar de Chicago<sup>2</sup>. Las escuelas incluyen dos que lograron salir del período de prueba durante los primeros 5 años y una que se mantuvo en período de prueba por más de 5 años. Se realizaron entrevistas y focus groups durante múltiples visitas en múltiples días entre 1999 y 2001. Un total de 52 entrevistas y cuatro focus groups fueron realizados con profesores de las tres escuelas. Entrevistas adicionales llevadas a cabo con directores y socios externos se usaron como una fuente adicional de datos. Todas las entrevistas y focus groups fueron grabadas en audio y transcritas palabra por palabra (*verbatim*). Se desarrolló un esquema de código basado en la literatura relacionada y áreas analíticas emergentes.

Estas tres escuelas K-8 eran bastante similares de varias maneras. Todas se localizaban en áreas de Chicago conocidas por tener tasas de pobreza más altas que el resto de la ciudad – y todas atendían a altas proporciones de estudiantes de bajos ingresos y bajo rendimiento. Los siguientes párrafos proveen una pequeña descripción de cada escuela.

Evergreen Elementary<sup>3</sup> tenía una población de aproximadamente 800 estudiantes, mayormente latinos (87%). Casi todos los estudiantes provenían de familias de bajos ingresos y la escuela tenía una tasa de movilidad de 60%. Evergreen se localizaba en una comunidad principalmente mexicana, con negocios comerciales e industriales cerca. A pesar de que el barrio se caracterizaba por tener cuatro pandillas rivales, la violencia y tensiones de pandillas no existían en la escuela. Durante el curso del estudio, se contrató a una nueva directora, luego de que el contrato de la primera directora no fuera renovado por su Concejo Escolar Local.

Los 1300 estudiantes de Bradford Elementary eran una población mixta de latinos y afroamericanos, y casi todos provenientes de familias de bajos ingresos. La tasa de movilidad estudiantil era de 30%. Bradford estaba en un barrio constituido por hogares pequeños unifamiliares y propiedades de alquiler y unos pocos negocios pequeños – los negocios más grandes se habían ido de la comunidad. La comunidad alrededor de Bradford se caracterizaba por tener casas abandonadas, robos a mano armada, abuso de drogas, violencia armada y actividad de pandillas.

Quincy Elementary seguía en período de prueba tras 5 años. Había experimentado ligeras mejoras en sus puntuaciones, pero no las suficientes para salir de su estatus a prueba. Los 500 estudiantes de la escuela eran mayoritariamente de bajos ingresos y en un 90% latinos, con una tasa de movilidad del 40%. Quincy se abrió para reducir la sobrepoblación, con estudiantes transportados desde varias áreas limítrofes. Esto creó la percepción de que Quincy recibió a los estudiantes más difíciles, tanto académicamente como en comportamiento.

## Hallazgos

El siguiente análisis usa los componentes del liderazgo transformacional para iluminar las prácticas y comportamientos de los directores en estas escuelas de bajo rendimiento, seguido por un examen

---

<sup>2</sup> La autora fue Directora del Proyecto para el estudio.

<sup>3</sup> Se utilizaron seudónimos a través del artículo.

de las maneras en las que el liderazgo está vinculado a la motivación de los profesores. Este artículo termina con la discusión de las implicancias de estos hallazgos para la práctica y las políticas públicas.

### *Liderazgo Instruccional.*

El liderazgo instruccional abarca una variedad de áreas del liderazgo relacionadas con el rol del director en proporcionar dirección – desde articular una visión a establecer altas expectativas y monitorear el desempeño. Los objetivos claramente definidos están vinculados con desempeños individuales más altos y efectos positivos en la motivación (Katzell & Thompson, 1990). Más allá de los objetivos, desarrollar una visión es crucial, como arguye Owens (2001) que el desarrollo de la visión ayuda a crear “la red de suposiciones, creencias y valores compartidos que unen al grupo en solidaridad mutua” (p.246).

El liderazgo instruccional fue una de las más importantes áreas del liderazgo discutidas por los profesores en las dos escuelas que salieron del período de prueba: Evergreen y Bradford. Los profesores discutieron sobre el liderazgo instruccional de sus directores en términos de la visión o dirección que ellos proveyeron; la articulación de las expectativas; la interpretación de la política y el foco en la acción colectiva; y la coherencia o consistencia durante estos tiempos estresantes e inciertos. Los profesores de Quincy, en cambio, indicaron que estas prácticas de liderazgo estaban ausentes.

Los profesores de Evergreen esperaban que su director tuviera una visión para la escuela que les permitiera sacarla del estatus de período de prueba. Se quejaron que la directora que estaba a cargo cuando la escuela fue puesta en período de prueba no tenía una visión a largo plazo para mejorar la escuela, sino que se enfocaba en estrategias más inmediatas para la preparación de pruebas y apuntando a los estudiantes que estaban evaluados justo por debajo del límite del período de prueba. Esta percibida falta de visión, junto con lo que los profesores describieron como un entendimiento inadecuado de la enseñanza y el aprendizaje, frustraba a los profesores. Un profesor de sexto grado resumió la visión de muchos:

Creo que, francamente, el administrador actual o la administración no es capaz ni está dispuesto a hacer lo que es necesario para sacarnos del período de prueba. Y su corazón no está en todos los aspectos de ser un líder. No veo liderazgo.

Los profesores tanto en Evergreen como en Bradford también discutieron la necesidad de que la directora fuera clara sobre sus expectativas para ellos. En Evergreen el cambio de directora fue bienvenido por los profesores debido a las habilidades comunicativas de la nueva directora. Un profesor de segundo grado enfatizó el estilo de liderazgo no amenazante de la nueva directora:

[La Directora] tiene expectativas muy altas para todos nosotros. Y nos deja eso muy claro. Pero no lo hace una amenaza. No es como, ya sabes, si no tienes a todos tus niños al nivel del grado, estás despedido... Ella es muy práctica. “Ustedes tienen un gran equipo. Espero grandes cosas de ustedes”. No es que diga esto, pero en todas

sus notas ella es muy, muy positiva... Constructiva, esa es la mejor palabra para describirla, y justa. Y no tiene favoritismos, y no es que espere más de algunos y menos de otros, ¿sabes a lo que me refiero? Espera que todos hagan lo que ella necesita que hagamos.

Un profesor dijo que algunos de los profesores se fueron cuando la nueva directora llegó, debido a sus altas expectativas. De manera similar, los profesores en Bradford discutieron sobre las altas expectativas de la directora y la presión que les ponía para mejorar. Esta directora fue descrita como una persona trabajadora que empujaba al equipo a hacer lo mismo. Un profesor de octavo grado vinculó esta presión a sus resultados mejorados y su salida del período de prueba:

Una razón, creo, es porque la directora sabía que si estos resultados no subían, probablemente ella y todos nosotros nos quedaríamos sin trabajo, por lo que empezó a exigir más de los profesores... y podías sentir y ver esa diferencia [luego de que exigiera más de ellos], la planificación y las ideas que surgieron, tratando de llegar a nuestros estudiantes.

Las respuestas de las directoras a los períodos de prueba y la articulación de una estrategia para producir una mejoría escolar eran importantes para las respuestas de los profesores. En Evergreen, los profesores reportaron que la primera directora copió los resultados de las pruebas de los estudiantes para cada clase, y las puso en los buzones de los profesores de éstas, haciendo que se sintieran avergonzados en frente de sus pares y culpados por el período de prueba. La distribución de los resultados que hizo la directora - sin discutirlos - simbolizaba para los profesores que ellos eran el problema, más que sugerir que este era un desafío a nivel de escuela que debían atacar colectivamente.

Los profesores en Bradford también dijeron que su directora aumentaba la presión al exhibir y comparar los resultados de las clases, y también al incluir el desempeño de los estudiantes en las evaluaciones formales de los profesores. Sin embargo, los profesores tuvieron una respuesta diferente a estas acciones, y fueron rápidos en admitir que previamente no habían tomado la prueba seriamente. En parte, sus respuestas pueden haber estado vinculadas al hecho que la directora había sido persuadida por los profesores a enfocarse en el crecimiento más que en los resultados absolutos. Los profesores describieron este cambio en el foco hacia sus resultados en aula:

Profesor de sexto grado: La directora definitivamente quiere ver crecimiento. Y está muy cómoda apuntando a donde el crecimiento no está sucediendo...

Profesor de segundo grado: y luego, lo que [la directora] espera al final no es que estén al nivel del grado, sino que hayan avanzado lo correspondiente a un año. Entonces, eso es de lo que somos responsables, del crecimiento de un año. Ahora, existen circunstancias en las que pueden ser de educación especial, pueden ser referidos, cosas como esas. Pero somos responsables de moverlos un año completo, de cualquier etapa en la que estén.

El foco de la directora en los resultados en aula de los profesores se volvió aún más evidente cuando requirió que cada profesor entregara una lista con los resultados de los estudiantes, ordenados desde los más altos a los más bajos. Un profesor indicó que esta lista se pidió para permitirle a la escuela desarrollar una “lista de vigilancia” de estudiantes que podrían “caer entre las grietas”.

La mayoría de los profesores no consideró que los esfuerzos de la directora por hacerlos responsables fueran problemáticos. Esto puede haber sido porque esto era solo un pequeño componente de su evaluación o porque en el pasado, se habían sentido frustrados al no recibir los resultados lo suficientemente rápido, lo que cambió como resultado de la política. Recibir los resultados prontamente, como también usarlo en la decisión de la promoción de los estudiantes, llevó a los profesores a enfocarse más en los resultados de las pruebas, un objetivo subyacente de la política.

Finalmente, profesores tanto de Bradford como de Evergreen enfatizaron el rol crítico que los directores tuvieron en darle consistencia a sus programas institucionales, específicamente al programa de lectura. En Bradford, los profesores (particularmente los de los primeros grados) declararon que el hecho de que la nueva directora trajera un nuevo programa de alfabetización a la escuela le añadió coherencia a su trabajo. Previamente, no se les requería a los profesores que usaran las mismas estrategias curriculares o instruccionales, incluso en los cursos del mismo nivel. Luego de una transición inicial, durante la cual la participación era voluntaria, la directora hizo obligatorio que todos los profesores de primer grado aplicaran el programa de lectura. A través de esta norma obligatoria y otra que hizo obligatorio que todos los profesores incluyeran un bloque de lectura programada, la escuela se enfocó en el desarrollo de la lectoescritura mientras se hacía más consistente a través de las aulas.

En Evergreen, la directora, contratada luego del período de prueba, era una firme defensora de una serie específica de lectura, y era vista como recurso para los profesores, debido a su experiencia previa en aula. Al igual que en Bradford, su impulso para adoptar este programa llevó a un grado de consistencia a través de los cursos, particularmente en los más bajos, y los profesores apreciaron este cambio. Un profesor sugirió que el permitir que las personas hicieran lo que quisieran podría funcionar con empleados más veteranos, pero no con equipo más novel. Un profesor de tercer grado contrastó los esfuerzos de la directora con la directora anterior, quien no quiso “ponerse firme y decir “así es como llevamos la lectoescritura en esta escuela””. El tipo de coherencia y consistencia a través de la escuela, además de las altas expectativas y una visión de mejora distinguió a estas directoras de la directora en Quincy.

#### *Confianza Profesor – Director*

La consideración de líderes que muestran preocupación por los sentimientos de sus subordinados y que tratan a las personas con respeto y dignidad se asocia positivamente a la motivación y aceptación (Chung, 1977; Vroom, 1964). Esta área del liderazgo puede ser especialmente crucial en escuelas de bajo rendimiento. De hecho, Bryk y Schneider (2001) encontraron que una “confianza relacional”, conceptualizada como la interacción entre respeto, competencia, valor personal e integridad, reducen la incertidumbre y vulnerabilidad en contextos que involucran presiones y demandas

externas. Además, encontraron que la confianza relacional es crítica para la mejoría escolar.

La confianza (o ausencia de ella) resultó ser importante para los profesores de Evergreen (que salieron del período de prueba) y Quincy (que se mantuvo en período de prueba). Dos aspectos de la confianza fueron discutidos frecuentemente en estas dos escuelas: la gestión efectiva y el respeto. La administración efectiva puede ser un aspecto clave de la confianza entre profesores y directores (Bryk & Schneider, 2002). La administración efectiva se refiere a las operaciones cotidianas, incluyendo la programación, estructuración y actividades relacionadas. Curiosamente, varios profesores discutieron sobre la interconexión entre el respeto y la administración, esto es, si la directora los respetaba y valoraba su expertise, entonces no controlaría hasta lo más pequeño (micromanagement).

Un administrador efectivo es aquel que mantiene las cosas funcionando sin problemas, que no se empeña en controlar todo y muestra respeto por la expertise de los profesores. En Evergreen, la segunda directora encajaba con esta descripción, y era descrita como “puntual”, “organizada”, “enfocada”, y teniendo “su dedo en el pulso de lo que sucede”. A continuación se presentan comentarios de algunos de los profesores sobre su liderazgo positivo en esta área:

Profesor de octavo grado: Y bajo el nuevo liderazgo, creo que hay más responsabilidad de la estructura dentro de la escuela – una estructura consistente. Ha mejorado bastante acá. Hace mi trabajo más difícil, porque hay mucho más trabajo, pero personalmente, estoy feliz de hacerlo por [la Directora]

Profesor de segundo grado: Todo está mejor. Solo la comunicación es más clara sobre todas las cosas. De verdad. Quiero decir, sabes que vas a cubrir esto, esto y esto para esta fecha y necesito esto para las 2:30 para tal día, y esto necesita hacerse a las 9:15 de este día. Es genial.

Estas opiniones sobre la segunda directora se contrastan con las opiniones sobre la primera directora, respecto de quien los profesores se quejaban de que no era efectiva porque cambiaba el trabajo de aulas sin justificación, no se comunicaba con ellos y era inconsistente.

Los profesores en Quincy se enfocaron en la administración inefectiva en su escuela. Varios profesores comentaron que un alto nivel de desorganización se filtraba hasta sus aulas. Como dijo un profesor de tercer grado, “Quiero decir, ves todas estas interrupciones y las vueltas y los giros y los cambios, los que no puedo indicar a algo o alguien que los esté causando, pero es solo algo que jamás entenderé”. Como indicó un profesor de octavo grado, “Tenemos tantas interrupciones... es muy frustrante. Y entonces alguien cruzará esa puerta, te lo prometo, veinte veces en una hora, y tres de ellas querrán la misma cosa”. Un profesor bilingüe de grados más altos fue más directo, “Hay un alto nivel de desorganización en esta escuela, empezando con la parte superior – la administración”. La directora en Quincy se concentró en dos cosas: monitorear los planes de estudio y monitorear el cumplimiento de los programas de lectoescritura y matemática por parte de los profesores.

Más allá de la administración, si los directores respetaban a los profesores era importante en las tres escuelas. Por ejemplo, en Evergreen el respeto y las relaciones personales que la segunda directora desarrolló tanto con profesores como con alumnos fue crítica. “Es impresionante el respeto que ella comanda”, dijo un profesor. Continuó, “no he encontrado a nadie que tenga algo malo que decir sobre ella. Y ella se acuerda de todos y genera conexiones realmente personales con los niños”. Este alto nivel de respeto mutuo y fuertes relaciones personales, sin embargo, estaban ausentes en Quincy, donde varios profesores pensaban que la directora no los respetaba como profesionales. Un profesor bilingüe de grados más altos vinculó esto a los recursos inadecuados de la escuela: “El respeto que debería haber por la persona que está en la primera línea no está. Si los respetas, entonces cuando decimos que necesitamos libros para los niños, esto debe ser atendido”.

La falta de respeto de la directora en Quincy se extendió hasta socavar la autoridad de los profesores frente a los estudiantes. Un profesor dio un ejemplo de un estudiante llamándola de manera irrespetuosa. Luego de llevarle a la oficina de la directora, describe los siguientes hechos:

Y [La Directora] se rió, a carcajadas, y dijo “bueno, sabes [Profesor], no vas a lograr que deje de decir malas palabras en general. Lo que deberías hacer es tratar de que lo haga un poco menos”. Entonces [el estudiante] estaba parado ahí mirando, y diciendo “bueno, puedo llamarte como quiera”.

Este mismo profesor dio otro ejemplo de la directora entrando a su salón y reprendiéndolo frente a sus estudiantes: “No me importa quién seas... no vas a entrar a mi sala y quitarme mi autoridad y luego irte... Ella entra, dice esas cosas despreciativas y sucias y luego solo se va”.

La directora en Quincy era considerada alguien que no apreciaba ni sentía empatía hacia los profesores. De acuerdo con un profesor de octavo grado, cualquier halago recibido era reservado para un grupo de profesores:

Cuando era hora de hacer elogios y ese tipo de cosas, se pasaba por alto por completo, pero “La Señora Anderson hizo esto” y “La Señora Blackwell hizo aquello” y “el Señor Eberly hizo esto otro”. Esas son las únicas tres personas que hacen algo en esta escuela. Nosotros salimos de nuestros caminos, damos vuelta nuestras vidas. Quiero decir, estoy hasta las doce, una de la madrugada cada noche... hasta las doce o la una, y es como que nosotros no hiciéramos nada.

Un profesor de tercer grado, que hizo clase a los alumnos atrasados contó la historia de sus alumnos, que dieron un examen en enero para pasar a cuarto grado. Dijo “seis de mis estudiantes pasaron, de los 13, lo que es muy bueno. ¿Recibí algún elogio? No, me dijeron que podría hacerlo mejor”. Este profesor creía que a la directora no le importaban realmente los profesores.

Mientras el respeto y las relaciones personales eran importantes para los profesores tanto en Evergreen como en Quincy, los profesores le dieron menor énfasis en Bradford. De hecho, los



profesores admitieron que no sentían una fuerte confianza relacional con la directora. Tres profesores comentaron sobre la falta de respeto hacia los profesores y el reconocimiento de su buen trabajo, diciendo “no hay suficiente respeto por la persona individual” y “nunca te llaman para decirte qué buen trabajo estás haciendo”. Un profesor de cuarto grado dijo, “no hay mucho apoyo y moral aquí, por lo que pienso que la gente se desanima bastante. Quiero decir, es tan difícil que, ya sabes, necesitas una palmada en el hombro”. Un área común de frustración se relacionó con una falta de apoyo administrativo en la disciplina en el aula. Las preocupaciones en esta área, sin embargo, fueron superadas por la visión de los profesores de que la directora se apasionaba por su trabajo con los estudiantes. Para ilustrar esta distinción, un profesor describió el cariño de la directora por sus estudiantes inmediatamente después de quejarse de que la presión de la directora podía causar que los profesores se sintieran atacados. Añadió:

Esto no quiere decir, ya sabes, la directora se apasiona por el buen rendimiento de los niños. Y me refiero a que se preocupa tanto como cualquier persona que haya conocido de que les vaya bien. Sabes que la presión sobre ella tiene que ser enorme, y la presión sobre nosotros tiene que ser enorme.

Otro profesor comentó sobre el foco de la directora en los estudiantes: “quiero decir, hemos mejorado tanto que cuando nos mostraron nuestros resultados de 1998, es increíble. Así que estamos haciendo las cosas bien, y [la Directora] se preocupa tanto por los niños, honestamente”.

#### *Apoyo de los directores en la gestión del cambio.*

Esta área del liderazgo se fundamenta en la teoría de recursos personales y materiales. Investigaciones han encontrado que los directores efectivos estimulan a sus profesores a tomar riesgos y probar nuevos métodos de enseñanza en sus aulas, a desafiar el status quo, y los ponen en contacto con nuevas ideas (Goldring & Sullivan, 1996; Sebring & Bryk, 2000). Los directores efectivos son descritos como estratégicos en sus intentos por adquirir recursos – tanto dinero como ideas – del ambiente (Bryk, Sebring, Kerbow, Rollow & Easton, 1998).

En Evergreen, la directora era vista como un recurso ella misma, debido a su experiencia previa como maestra de aula. Los profesores la veían como alguien a quien podían acudir por ideas y apoyo. Un profesor de tercer grado resumió su importante rol apoyándolos:

Tiene mucha experiencia en aula, lo que es muy, muy importante. Porque como profesor, cuando acudes a ella con un problema ella puede empatizar desde una perspectiva de aula y te da *feedback* basado en eso. Entonces intenta esto, esto, esto...eso hace una gran diferencia... Si necesitas algo, ella es una persona real que te dará soluciones reales.

Los profesores la vieron como una líder legítima debido a los recursos que ella les proveyó en términos de conocimiento y habilidades sobre currículum e instrucción.

La directora en Bradford era vista más como una agente comercial que como una proveedora de recursos. Los profesores la veían como un apoyo porque proveía recursos, aunque algunos de los

profesores de grados superiores se quejaron de que no tenían acceso a fotocopadoras o suministros. Los profesores también creían recibir el desarrollo profesional adecuado (*professional development PD*) como también entrenamiento a través de la coordinadora de alfabetización de tiempo completo de la escuela. La directora requería que los profesores de cada grado se reunieran dos veces a la semana durante tiempos preparatorios comunes y que una de estas reuniones se hiciera con la coordinadora de alfabetización. Este requerimiento fue recibido positivamente por los profesores, como demostró un profesor de segundo grado en sus comentarios:

Este año tenemos cinco preparaciones [a la semana]. Y dos de esas preparaciones se pasan con otros colegas, aprendiendo, discutiendo, compartiendo. Y el año pasado realmente el único momento en que hacíamos eso es si tomábamos una clase a través [del coordinador de alfabetización]. Y ahora, este año es obligatorio. Los lunes, voy y me reúno con los profesores de segundo grado y [la coordinadora de alfabetización]... Ella nos muestra cosas nuevas... y luego los miércoles, nos juntamos con nuestro curso para discutir el mismo tipo de asuntos”.

Un tipo adicional de apoyo a los profesores de Bradford fue el “sacar” a estudiantes durante las lecturas. En algunas clases, particularmente en algunos cursos, la coordinadora de alfabetización y algunos profesores (no del aula) sacaban a un grupo de estudiantes de bajo rendimiento, llevando a los profesores a sentir que la escuela estaba tomando una responsabilidad colectiva por el rendimiento de los estudiantes. “Realmente me ayudó a sentir que no era la única responsable de estos 21 niños”. La mayoría de los profesores le pedían a alguien que no fuera la directora asistencia con problemas específicos, particularmente sobre el aprendizaje de los estudiantes, pero consideraban a la directora como alguien que escuchaba sus ideas, consideraba sus preocupaciones, y era de apoyo.

Aunque los profesores se sintieron apoyados cuando ambas escuelas salieron del período de prueba (Bradford y Evergreen), la queja más común de los profesores en Quincy fue que la directora no proveía los recursos o desarrollo profesional adecuados. La mayoría de los profesores no recibió material curricular o les fue entregado mucho después de que el año escolar hubiese empezado. Un profesor de octavo grado se quejó de que no podía asignar deberes para el hogar porque la escuela no tenía suficientes libros. Además, los profesores bilingües alegaron una falta de material de español. No recibir los materiales para el aula de manera oportuna fue crítico, ya que la escuela estaba implementando un programa de lectoescritura. Sin eso, los profesores no podían comenzar el programa sino hasta meses después de que comenzara el año escolar. Las siguientes son respuestas representativas sobre los recursos inadecuados en Quincy:

Profesor bilingüe de grados superiores: Esta es mi tercera semana y cada año es lo mismo. No hay libros. No podemos hacer copias en la fotocopadora. No tenemos libros y no podemos hacer copias.

Profesor de octavo grado: Es muy, muy fácil para [los estudiantes] desmoronarse si no obtienen lo que necesitan. Y algunos de ellos están sentados ahí, preguntándote día a día, “por favor”, ya sabes, “enséñame algo”. Y tú estás ahí, teniendo que pedir disculpas porque no

tienes libros, no tienes recursos, no tienes nada.

Un profesor tuvo la esperanza de familiarizarse con el programa antes de tiempo, pero recibió los materiales durante una reunión, un par de días antes del primer día de clases. Otro profesor resumió la frustración de los profesores al especificar que el estado *a prueba* de la escuela estaba vinculado con los materiales inadecuados, e implicando que la directora era la responsable:

Profesor de octavo grado: Bueno, sabes qué, no soy un experto en nada y no voy a decir que es 100% esto. Pero sí creo que si tuviéramos todos los materiales, los libros, ya sabes, todas las cosas, acceso a internet, todas estas cosas, no creo que seguiríamos a prueba. Pero he estado acá por cuatro años y todavía no he visto todos los libros que necesito, Todavía no he visto las planillas, los recursos... Estoy diciendo que si quieres sacar a tu escuela del período de prueba, no te pasas el día paseando por la escuela tratando de darle pequeñas puñaladas a los profesores... Irías a algún lugar y conseguirías los recursos y se los entregarías a los profesores y dirías, "Lo que necesites. Acá está".

Varios profesores en Quincy se quejaron de que no recibieron entrenamiento en los programas de lectura y matemática de la escuela, y se sentían frustrados de que tuvieron que participar de talleres y presentaciones mediocres durante un día más corto para una reunión de todo el staff escolar, cuando pudieron haber estado colaborando con colegas. La directora utilizó una política de la directiva que no les permitía juntarse entre ellos durante ese tiempo, pero los profesores se mostraron escépticos.

### *Liderazgo inclusivo*

El liderazgo inclusivo se refiere ampliamente a la gobernanza compartida con profesores o padres. A través del liderazgo inclusivo, los profesores adquieren el poder para tomar decisiones que apoyarán sus esfuerzos (Enderlin-Lampe, 1997; Lashway, 1999). Un estudio encontró que el liderazgo inclusivo (o "gobernanza compartida") motivaba a los profesores (Blase & Blase, 2001), mientras que otro estudio encontró que áreas relacionadas del liderazgo, incluyendo el empoderamiento de los profesores, involucrarlos en la toma de decisiones y el fomento del trabajo en equipo, influían las expectativas (Hipp, 1995). No se encontró evidencia de liderazgo inclusivo en Evergreen o Quincy. De hecho, cuando los profesores discutieron las diferentes decisiones en la escuela, incluyendo la planificación estratégica, hablaron de un enfoque más centralizado que involucrara o a la directora sola, o a un grupo selecto de administradores. Aunque los profesores no parecían ser incluidos en la gobernanza de Evergreen de manera auténtica, no se quejaron de este rol limitado. En Quincy, sin embargo, un profesor se quejó de que los profesores "no tenían voz".

En contraste, aunque la directora de Bradford no exhibió un liderazgo inclusivo, existieron un par de ejemplos notables. Varios profesores tomaron roles de liderazgo en su esfuerzo de alinear el currículum a los estándares del estado. Un par de profesores dieron ejemplos de involucramiento en decisiones particulares, por ejemplo, la decisión de seleccionar un compañero externo y el desarrollo de un plan de mejora. Sin embargo, las decisiones finales fueron tomadas por la directora o su equipo

administrativo. Una estructura organizacional de presidentes de nivel de grado le permitió a los profesores expresar sus preocupaciones o por lo menos sentir que los canales de comunicación estaban abiertos. En realidad, estas presidencias eran primordialmente un conducto a través del cual la directora le comunicaba información a los profesores. Así, incluso en Bradford, el liderazgo inclusivo fue mínimo.

### *El vínculo entre liderazgo y motivación*

Los comportamientos del liderazgo transformacional son importantes para entender la medida en la que los individuos están motivados hacia objetivos colectivos de la organización. La motivación es importante en el ambiente de trabajo porque se relaciona con “la excitación, dirección, magnitud y mantenimiento del esfuerzo” (Katzell & Thompson, 1990, p.144). Es más, la motivación es uno de tres factores (junto con capacidad y situación) que afectan el rendimiento laboral (Rowan, 1996). Una teoría de motivación, la teoría de expectativas, enfatiza la importancia de creencias prospectivas sobre lo que ocurrirá (Lawler, 1973). Este estudio se enfoca en la expectativa *esfuerzo* → *rendimiento* o si la persona cree que su esfuerzo lo llevará a alcanzar un objetivo o rendimiento particular, porque se ha encontrado que la expectativa tiene un efecto fuerte y significativo en el rendimiento de los estudiantes (Enderlin-Lampe, 1997; Kelley, 1998; Kelley, Heneman, & Milanowski, 2002; Lee, Bryk, & Smith, 1993; Ross, 1998; Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998).

Como sugieren Mohrman y Lawler (1996), la persona debe considerar primero si tiene o no las capacidades y conocimiento requeridos. Mientras algunos profesores se refirieron al entrenamiento que habían recibido, era más probable que discutieran la voluntad y capacidad de sus colegas. Los profesores tanto de Evergreen como de Bradford reportaron que los profesores inefectivos o desmotivados eran expulsados o renunciaban voluntariamente luego de que los nuevos directores fueran contratados. Los profesores vieron este cambio como algo positivo, enfatizando la necesidad de un equipo nuevo y energético para ayudar a mejorar las escuelas.

Mohrman y Lawler también argumentan que los individuos deben tener un claro entendimiento sobre la naturaleza de la tarea y deben verla como alcanzable. El liderazgo instruccional – visión y dirección, expectativas claras y coherencia y consistencia – era importante para los profesores de Evergreen y Bradford. Este tipo de liderazgo pareció particularmente crítico para que los profesores supieran lo que tenían que hacer para salir del período de prueba. De hecho, diferencias sutiles en cómo se manejaron las cosas, combinadas probablemente con la relación entre la directora y los profesores, hizo la diferencia. Por ejemplo, en Bradford y Evergreen cada directora copió y diseminó información sobre el rendimiento de los estudiantes por aula. En Evergreen, los profesores se sintieron culpados y desmoralizados (bajo la primera directora), mientras que en Bradford los profesores se sintieron concentrados e incluso energizado por la respuesta de la directora. Un profesor en Bradford notó que los objetivos del nuevo plan de mejoramiento escolar eran más realistas y alcanzables, destacando aspectos de la teoría de expectativas:

Ahora son más realistas... Si son muy altas y no las alcanzas, sientes que no estás haciendo nada y los estudiantes también lo sienten. Entonces las haces más realistas y esperas que

puedas llegar más arriba de tus objetivos.

Los programas de alfabetización de Evergreen y Bradford también son ejemplos de modos en los cuales los profesores estuvieron dispuestos a enfocar sus esfuerzos hacia nuevas estrategias, luego de ver los resultados como alcanzables, producto de ver mejoras en los rendimientos de los estudiantes. Esto no fue el caso en Quincy, donde la percepción era que llevar a los estudiantes a nivel de grado era inalcanzable.

Finalmente, Mohrman y Lawler especifican que los individuos deben creer que tienen apoyo para su tarea. El apoyo en estas escuelas tomó la forma de una administración efectiva, de respeto y recursos organizacionales. Los profesores tanto en Evergreen como en Quincy enfatizaron la confianza profesor-director, primordialmente en forma de administración efectiva y respeto. En Evergreen, el apoyo de la directora se vinculó con el rol individual que la directora jugó como recurso para los profesores, alguien a quien podían acudir por apoyo e ideas cuando se enfrentaban a desafíos en el aula. La directora en Bradford, en tanto, era una proveedora de recursos, proveyendo a los profesores de materiales, entrenamiento y nuevas ideas a través de la colaboración con colegas de manera de que desarrollaran estrategias y técnicas adicionales para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

En Quincy, al contrario, bajos niveles de confianza y falta de apoyo fueron evidentes. Como dijo un profesor, "Yo aquí sobrevivo, no enseño". En referencia a la directora, afirmó que le dijeron que no podía recibir una mejor calificación debido a que la escuela estaba *a prueba*. Cuando fue consultado sobre cómo esto la hacía sentir, dijo "como que te golpearon. Estás enterrado en este hoyo y nunca lograrás escalarlo y salir". En Quincy la falta de confianza minó la motivación de los profesores por trabajar hacia la mejoría de la escuela. Es más, la falta de apoyo y el control de hasta las cosas más pequeñas llevó a una falta de compromiso y desmoralización.

En un ambiente de liderazgo inclusivo "el control se dispersa a través de la organización, todos los miembros de ella se enfocan en el desempeño organizacional y contribuyen a la estrategia y dirección, y los empleados pueden influenciar las decisiones y moldear sus expectativas" (Mohrman & Lawler, 1996, p.126). De estas tres escuelas, Bradford exhibió un liderazgo inclusivo en un pequeño grado. Que este liderazgo inclusivo no fuera evidente en las escuelas *a prueba* puede estar vinculado al hecho que las organizaciones en crisis centralizan más que descentralizan sus operaciones (Staw, Sandelands & Dutton, 1981).

### **Conclusiones e Implicancias**

Las historias de Evergreen y Bradford ilustran la importancia de la confianza, el liderazgo instruccional, y el apoyo a los profesores en escuelas de bajo rendimiento, mientras que la historia de Quincy ilustra que cuando los directores no tienen estos comportamientos de liderazgo, los profesores se desmotivan, frustran e incluso se enojan con el inadecuado liderazgo escolar. Este estudio cualitativo de escuelas de bajo rendimiento en Chicago destaca el crucial rol de los directores

en las escuelas puestas en períodos de prueba bajo las sanciones de rendición de cuentas.

Este estudio tiene importantes implicancias para la práctica. Para lograr un cambio escolar, los directores están en una posición clave para mejorar el desempeño de los profesores, mejorando su motivación. El estudio sugiere que los directores deberían enfocarse en proveer un liderazgo instruccional, desarrollar confianza profesor-director, y apoyar el cambio. Desafortunadamente, la capacidad de los directores en estas áreas en escuelas que están persistentemente fallando es particularmente débil, como demuestra la historia de Quincy. El desarrollo profesional actual de directores en el cargo – o incluso la remoción de directores que no exhiben estos comportamientos de liderazgo – pueden ser necesarios para asegurar que las escuelas bajo sanción tengan los líderes que precisan. Este desarrollo profesional necesitaría cubrir un rango de áreas, desde darle a los directores la oportunidad de desarrollar y comunicar su visión y expectativas, a ayudarles a entender los pasos que pueden tomar para crear una cultura de confianza, respeto y apoyo.

Este estudio también tiene implicancias políticas, como sugieren los hallazgos de que las políticas de rendición de cuentas deberían enfocarse más directamente en el liderazgo de los directores. Aunque las recientes Becas de Mejoramiento Escolar (School Improvement Grants) del Departamento de Educación de los Estados Unidos se enfocan en desvincular a los directores en escuelas de bajo rendimiento, poca atención se le ha dado a atraer y retener a directores con historiales comprobados en escuelas de bajo rendimiento o a aumentar las capacidades de los directores de escuelas a prueba. En esencia, el foco en despedir a los directores crea un incentivo perverso para deshacerse de los directores para así acceder a este dinero federal. Estos tipos de políticas de rendición de cuentas deberían involucrar el desarrollo de capacidades para directores, como hizo el CPS al requerir que un administrador de prueba trabajara con el director para mejorar el liderazgo (véase Finnigan, Bitter & O'Day, 2009; Finnigan & O'Day, 2003). Como notó McLaughlin (1990) muchos años atrás, es la combinación de amenaza y apoyo la que es necesaria. Enfocarse en áreas de liderazgo transformacional y construir la capacidad de los líderes escolares a través de mentorías y desarrollo profesional (de directores) en estas áreas puede ser una vía para mejorar las expectativas de los profesores, y como resultado el rendimiento, en escuelas de bajo rendimiento.

La aprobación de la ley *Ningún Niño es Dejado Atrás* (No Child Left Behind Act) y el clima político actual sugieren que las políticas de rendición de cuentas llegaron para quedarse, aunque probablemente se hagan cambios a la NCLB con su re-autorización. La futura atención en políticas de rendición de cuentas escolar debería enfocarse en asegurarse que los profesores en escuelas a prueba sean liderados y apoyados por directores altamente calificados – no solo nuevos directores – para aumentar la probabilidad de que todos los estudiantes, incluidos los pertenecientes a minorías y los estudiantes pobres en distritos urbanos reciban la educación de calidad que estas políticas pretenden lograr.