

Liderazgo en organizaciones educativas*

Luis Ahumada
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Recibido: 14 de mayo del 2012 / Aprobado: 5 de junio del 2012

En este artículo se postula la necesidad de cambiar el paradigma de competencias requeridas por el director, que se caracteriza por un liderazgo individualista como proceso de influencia del líder hacia sus seguidores, por un paradigma que se enfoque en prácticas que involucran tanto al director como a su equipo en las diferentes áreas de gestión. Para ello se realiza una revisión del contexto actual de las organizaciones educativas que se caracterizan por su dinamismo y su complejidad. Asimismo, se revisan la literatura sobre liderazgo en los contextos educacionales y las principales dificultades teóricas encontradas.

liderazgo / instituciones educativas / prácticas de liderazgo

Leadership in educational organizations

In this essay we argue for the need of a change of the current paradigm of competencies required by a school principal that is characterized by an individualistic leadership conceived as a process of the leader's influence on others into a paradigm that is focused more in practices that involve the principal and her team in the various areas of influence. To this end we revise the present context of educational organizations that are characterized by their dynamism and complexity. We review the relevant literature on leadership in the educational milieu as well as theoretical problems encountered.

leadership / educational institutions / leadership practices

* Investigación financiada por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Fondecyt: 1120922) y por el Centro de Investigación Avanzada en Educación (PIA-Conicyt Proyecto CIE-05).
Correo electrónico: lahumada@ucv.cl

CONTEXTO DE TRANSFORMACIÓN Y CAMBIO EN LAS ORGANIZACIONES

Las organizaciones se encuentran hoy en día en un entorno complejo formado por una red de relaciones con proveedores, clientes, competidores, gobiernos y otras instituciones que están cambiando constantemente. Es así como una de las características que más se han resaltado tanto de las organizaciones como del entorno organizacional es su constante cambio. La economía, las innovaciones tecnológicas, las reformas legales, la estructura de la fuerza de trabajo, entre otros, son factores que se citan con frecuencia como ejemplos de cambios en el entorno.

En función de lo anterior, podemos definir el entorno organizacional como el conjunto de factores, generales o específicos, externos a la organización que son percibidos como especialmente relevantes en sus decisiones (Ahumada, 2005). Dentro de estos factores externos estarían las condiciones tecnológicas, legales, económicas, políticas, demográficas y culturales, así como los clientes, proveedores, propietarios y competidores.

Son muchos los factores que han contribuido a la turbulencia del entorno y la consiguiente incertidumbre organizacional. La liberalización de los mercados, el creciente número de fusiones y adquisiciones, el surgimiento de bloques de libre comercio, los cambios tecnológicos, entre otros, son factores desestabilizadores del entorno organizacional.

El incremento del conocimiento científico y tecnológico, por ejemplo, faculta a las organizaciones a identificar y explotar diversas tecnologías y a explorar diversos mercados en los cuales desarrollar sus actividades. La creciente utilización de las redes de información y comunicación acelera la rapidez de las decisiones y la permeabilidad de los mercados, por lo que la competencia global es algo que está presente en todas las organizaciones.

En un esfuerzo por caracterizar el entorno organizacional, Mintzberg (1988) menciona cuatro dimensiones que aparecen como especialmente relevantes en la descripción de dicho entorno, a saber: dinamismo, complejidad, diversidad y munificencia. Según este autor, la estabilidad se contrapone al carácter dinámico de ciertos entornos. Sin embargo, dentro de esta dimensión se debe tener presente la distinción entre “dinámico” y “variable”. Un entorno puede ser variable pero tener un patrón de cambios relativamente estable, mientras que un entorno dinámico o turbulento se refiere a un entorno sujeto a cambios impredecibles. Para Khandwalla (1977) y Katz y Kahn (1977), los auténticos problemas para la organización surgen a raíz de los cambios que se producen inesperadamente sin que haya podido discernirse pauta alguna con anterioridad. Los gobiernos inestables, los cambios impredecibles de la economía, las variaciones imprevistas de las demandas de los clientes, una tecnología novedosa o una

base de conocimientos en rápida transformación, entre otros, son algunos de los factores que pueden hacer que un entorno sea dinámico o turbulento.

En segundo lugar, según Mintzberg (1988), el entorno puede ser complejo o sencillo. Un entorno es complejo en la medida en que requiere que la organización disponga de gran cantidad de conocimientos sofisticados acerca de productos, clientes u otros factores. No obstante, se vuelve sencillo cuando dichos conocimientos pueden racionalizarse descomponiéndose en componentes de fácil comprensión. En tercer lugar, los mercados de una organización pueden ser integrados o diversificados. La diversidad de mercados puede radicar en una amplia gama de clientes (los bancos), una amplia gama de productos y servicios (un hospital general), o de zonas geográficas (una cadena nacional de supermercados). Por lo general, las organizaciones grandes y complejas tienden a moverse en entornos complejos dada la diversidad de productos y servicios que ofrecen a sus clientes.

Finalmente, una cuarta dimensión recogida por Mintzberg (1988) se refiere a la hostilidad del entorno. Un ambiente hostil se caracteriza por ser dominante, estresante y arriesgado. Su opuesto es un entorno munificente, rico en oportunidades y controlable por la organización. La hostilidad se ve influida por la competencia así como por la disponibilidad de recursos de que disfruta. De

esta forma, los entornos de suma hostilidad suelen exigir reacciones rápidas de la organización.

Para Mintzberg (1988), sin embargo, no es el entorno per se lo que cuenta sino la capacidad de la organización para hacerle frente (predecirlo, comprenderlo, enfrentarse con su diversidad y reaccionar rápidamente ante él). Una organización acostumbrada a funcionar en un entorno complejo puede ser que desarrolle capacidades que hagan que ese entorno parezca o sea percibido como sencillo. Es decir, independientemente de las características objetivas del entorno que lo hagan ser más dinámico, complejo, diverso u hostil, las organizaciones pueden en alguna medida incidir en las características de su entorno y elaborar estrategias que le permitan reaccionar adecuadamente a sus requerimientos.

Durante los últimos años, hemos vivido transformaciones profundas en nuestra sociedad en el ámbito de la salud, el trabajo y la educación. Hemos sido partícipes también de una crisis financiera que ha afectado severamente las economías de Estados Unidos, Europa y algunos países de Asia. Nos ha tocado vivir crisis políticas y sociales importantes en muchos de nuestros países, así como desastres naturales que han puesto en entredicho nuestra capacidad tecnológica y organizativa para dar respuesta a dichos desastres.

En el ámbito de la educación, por ejemplo, nos encontramos con que la

mayoría de los actuales jóvenes universitarios son la primera generación que ha tenido la posibilidad de acceder a una educación universitaria. La educación continua y el desarrollo de las tecnologías son también transformaciones importantes en nuestra sociedad. Trabajadores más especializados y en constante actualización han cambiado el sentido del trabajo y las motivaciones asociadas a él, y producto de esta formación continua, tienen cada vez más que aportar en sus respectivos centros de labores. El uso de las tecnologías y la denominada brecha digital entre generaciones es otro cambio relevante de nuestra sociedad que ha tenido importantes efectos en nuestra forma de entender la educación y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el ámbito organizacional, asimismo, hemos asistido a un cambio radical en nuestras formas de organización y nuestra relación con el trabajo. El aplanamiento de la estructura organizacional, con una disminución de los niveles jerárquicos y una flexibilización de las tareas y funciones asociadas a los puestos de trabajo, da cuenta de una complejidad creciente en el contexto organizacional. La diversidad de contratos laborales y la externalización de muchos de los servicios, el teletrabajo, la flexibilidad laboral, la creciente exigencia en términos de competitividad para las organizaciones y sus respectivos trabajadores son, entre otras, algunas de las exigencias

del día a día en las organizaciones públicas y privadas.

La importancia creciente que han tenido los sistemas de aseguramiento de la calidad como forma de dar respuesta a las necesidades de los clientes, así como la importancia que adquieren los proveedores en el desarrollo del proceso productivo, son aspectos que han cambiado las relaciones dentro de la organización y entre organizaciones. La gestión del conocimiento y el aprendizaje organizacional son ejemplos de este esfuerzo por dar respuesta a un entorno cada vez más dinámico.

En este escenario, ciertamente complejo, se hace necesaria una revisión teórica y metodológica de nuestras prácticas organizativas y la forma de construir organización.

El concepto de buenas prácticas y, específicamente, prácticas de liderazgo ha sido utilizado de manera creciente tanto en el contexto público como privado. Así, por ejemplo, desde los sectores públicos y privados se han premiado las buenas prácticas laborales destacando, entre otras cosas, la seguridad en el trabajo, la no discriminación, la transparencia de los procesos, la responsabilidad social y el cuidado del medio ambiente. En teoría organizacional el concepto de buenas prácticas ha estado asociado a la técnica del *benchmarking*, cuyo objetivo principal es intercambiar prácticas exitosas entre organizaciones de un mismo o diferente sector, con el

fin de mejorar los procesos y ser más competitivos.

En este artículo nos interesa profundizar en una revisión teórica del concepto de prácticas de liderazgo en organizaciones educativas. Este concepto ha ido cambiando en su formulación y en la manera de entender la dinámica de funcionamiento de las organizaciones educativas. Pensamos que una revisión profunda del referido concepto nos puede ayudar a entender la dinámica que se genera en dichas organizaciones y las nuevas formas de organización que estas han adoptado. Clarificar conceptualmente el concepto de liderazgo puede ser de interés no solo para las organizaciones educacionales, sino también para todo tipo de organizaciones que intentan lidiar con un entorno cada vez más turbulento y complejo.

POLÍTICAS EDUCACIONALES: CALIDAD Y EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN

Las políticas educacionales en la última década han apuntado a fortalecer la calidad y la equidad en la educación. La gestión de los centros educativos y el liderazgo que debiera asumir el director y su equipo directivo, se han transformado en una preocupación creciente de estas políticas. La evidencia científica muestra que el liderazgo educativo ejercido por el director y su equipo directivo, es un factor capaz de producir cambios en la organización escolar que mejoran la calidad de los aprendi-

zajes de los estudiantes (Leithwood, Sammons, Harris & Hopkins, 2006). Así, el liderazgo pedagógico ejercido por el director y su equipo ha surgido como una función importante que fortalece el vínculo con los docentes y cambia el foco del trabajo de los directores. De esta forma, los estudios se han centrado en identificar las competencias que deben poseer el director y su equipo directivo para poder ejercer un liderazgo pedagógico de cara a incrementar los resultados de aprendizaje de los estudiantes y de la organización (Anderson, Leithwood & Strauss, 2010; Robinson, 2010).

Específicamente en Chile, dentro de esta política educativa orientada hacia la calidad y equidad en la educación básica y secundaria, se ha precisado y ampliado el rol y las atribuciones de los directores estableciendo que su función principal es dirigir y liderar el proyecto educativo institucional (Mineduc, 2005a). En el ámbito pedagógico se establece que dentro de las atribuciones del director(a) del establecimiento educacional está el formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos del establecimiento, los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación. Se plantea también que el (la) director(a) debe organizar y orientar las instancias de trabajo técnico-pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes. Asimismo, se insta a los establecimientos a responsabilizarse por los resultados de aprendizaje de los estudiantes

comprometiéndose al logro de ciertos estándares de desempeño.

Estas políticas públicas orientadas a la calidad y la equidad, sin embargo, muchas veces muestran contradicciones tanto en sus fundamentos teóricos como en la práctica de su aplicación. Por un lado, se enfatiza la autonomía y, por otro, se aumenta el control y la centralidad en la elaboración e implementación de las políticas. Asimismo, se señala la importancia del mejoramiento continuo, pero la evaluación se centra más en los resultados que en el proceso. En la práctica, las investigaciones muestran que no ha existido la coordinación y coherencia suficiente entre las diversas políticas para que efectivamente tengan el impacto esperado a nivel local (Ahumada, 2010; Redondo, 2011).

Bellei, Contreras y Valenzuela (2008), refiriéndose a los nudos críticos del debate sobre políticas educacionales en Chile, señalan la necesidad de fortalecer las capacidades docentes para enseñar; las capacidades de los equipos directivos y los administradores para gestionar las escuelas y liceos; y los recursos puestos a su disposición asegurando una distribución más equitativa de estos. El Ministerio de Educación (Mineduc, 2005b), por su parte, ha destacado la frágil coordinación y articulación entre los distintos niveles (nacional, local, escuela, universidades, organismos expertos), así como la dificultad para responsabilizar en for-

ma efectiva a cada actor, dentro de sus respectivos ámbitos de competencia.

En general, las políticas públicas anteriormente mencionadas apuntan a lograr que los establecimientos educacionales desarrollen la capacidad de adaptarse a los cambios, mejorar y responder a las necesidades de los estudiantes y la comunidad. Se espera también, aumentar los resultados en las pruebas estandarizadas de medición de calidad, lo que sería reflejo de un mejoramiento escolar. A pesar de ello, muchas de las prácticas que se han intentado fortalecer en los distintos actores desde un nivel central han fracasado o directamente han sido rechazadas a nivel local.

LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN UN CONTEXTO EDUCATIVO CAMBIANTE

Las investigaciones que han intentado abordar el liderazgo en los contextos educativos han proliferado en los últimos años (Scribner, Sawyer, Watson, & Myers, 2007) y han surgido como una necesidad de dar respuesta al fracaso de muchas políticas educativas en el ámbito nacional que no han podido insertarse exitosamente en un nivel local (Townsend, 2011a). Donaldson (2006), en el contexto de las reformas educacionales en Estados Unidos, señala la dificultad que tienen hoy los directores norteamericanos para compatibilizar los distintos programas y para encontrar espacios y tiempo suficiente para desarrollar un liderazgo en el sentido tradicional del término.

Townsend (2011b), en un número especial de la revista *School Leadership & Management* dedicado a abordar los nuevos desafíos asociados al liderazgo en los establecimientos educacionales, resalta la creciente exigencia hacia los directores de ejercer nuevos tipos de liderazgo. En Estados Unidos, por ejemplo, Bogotch (2011) resalta la importancia del desarrollo de un “liderazgo centrado en el aprender a aprender” y en el “compartir prácticas pedagógicas”.

En el Reino Unido también se ha fortalecido la idea de un “liderazgo para el aprendizaje”; sin embargo, como señala MacBeath (2011), tanto en Inglaterra como en Escocia existe una crisis dado que los profesores no quieren asumir roles de dirección. Las condiciones laborales de los directores caracterizadas por un incremento de las tareas y funciones así como por una constante rendición de cuentas, explican en parte este fenómeno. El apoyo a los directores a través del fortalecimiento de redes profesionales de colaboración así como una conceptualización distribuida del liderazgo en las políticas educativas pareciera, según este autor, ser urgente para enfrentar esta crisis.

En Australia, se ha potenciado un cambio paradigmático que abandone la idea de un liderazgo solitario ejercido por un director(a) a un liderazgo distribuido ejercido por distintos actores del sistema educativo (Dinham, Anderson, Caldwell & Weldon, 2011). Para estos

autores, se debe tener presente el contexto en el que se da este liderazgo, siendo distinta una escuela rural de una urbana, una escuela pequeña con un director que ejerce la docencia a una escuela grande en que el director no da clases. Por tanto, los estándares mediante los cuales se evalúe el trabajo de los directores deben contemplar distintos aspectos del liderazgo: intelectual, social, espiritual y financiero; que den cuenta de la capacidad de llevar a cabo una transformación en la escuela y el contexto en el que el director desarrolla su función.

En Dinamarca, Moos (2011) ha hecho notar una serie de exigencias a los directores de escuela que provienen tanto del medio externo como interno, y no existe una reflexión a nivel nacional respecto de qué es lo que se espera realmente de los directores y la escuela. Específicamente, del trabajo de los directores se destaca el apoyo que estos deben ofrecer al desarrollo profesional de los profesores. Esto supone competencias asociadas a la evaluación de proceso y al uso de datos para la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

En Latinoamérica, y específicamente en Chile, Núñez, Weinstein y Muñoz (2010) señalan la evolución que ha tenido la educación pública que ha pasado de un director concebido como un administrador y ejecutor de las políticas emanadas del nivel central, a un director líder en la transformación y en los procesos de cambio que se vi-

ven en la escuela. En la Ley General de Educación (Ley 20.370), que establece el marco de la gestión educacional en Chile, se establece que el director, en conjunto con su equipo directivo, deberá realizar la supervisión pedagógica en el aula, lo que supone enfocarse en lo pedagógico sin desatender las labores administrativas. Así, el liderazgo pedagógico ejercido por el director ha surgido como una función importante que fortalece el vínculo con los docentes y cambia el foco del trabajo de los directores. En este contexto, diversos autores abogan por una mayor autonomía de los establecimientos para que los directores puedan ejercer efectivamente un liderazgo (Anderson, 2010; Bolívar, 2010). Los defensores de una política de mayor autonomía para las escuelas del sistema de educación argumentan que esta política reforzaría el mejoramiento de la eficacia de las escuelas (Murillo, 2011). Horn y Marfan (2010), en una revisión de trabajos empíricos, señalan que a pesar de las diferencias en la forma de conceptualizar el liderazgo y el desempeño escolar, la evidencia muestra que el liderazgo educativo es un factor capaz de producir cambios en la organización escolar. Cambios que promueven la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

En efecto, las investigaciones realizadas en Canadá por Leithwood, Harris y Hopkins (2008) indican que después del trabajo en la sala de clases

realizado por el profesor, el liderazgo del director es el factor que más contribuye al logro de aprendizajes de los estudiantes. Para estos autores, los directores en relación con el trabajo con los docentes deben: desarrollar las capacidades de los docentes; fortalecer sus motivaciones y compromiso con su labor, y mejorar las condiciones organizacionales de los docentes. El director ayudaría a mejorar los aprendizajes de los estudiantes de manera indirecta mediante el apoyo prestado al trabajo de los docentes en cada uno de estos tres ámbitos de actuación.

En un trabajo realizado en el estado de Pennsylvania (Estados Unidos), Porter, Polikoff, Goldring, Murphy, Elliott y May (2010) han desarrollado un instrumento (Vanderbilt Assessment of Leadership in Education, "VAL-ED"), para evaluar a los directores tanto en su formación como en su desempeño. En el instrumento se recogen dos dimensiones: componentes centrales y procesos. Los componentes centrales se refieren a aquellas características de los establecimientos que avalan el aprendizaje de los estudiantes y facilitan la labor de los docentes para enseñar. Por otro lado, el instrumento evalúa aquellos procesos considerados claves y que deben ser desarrollados por los directores para crear y gestionar estos componentes centrales. Estos procesos son: planificar, implementar, apoyar, proponer, comunicar y monitorear. El cruce de ambas dimen-

siones (componentes centrales y procesos) dan como resultado un liderazgo del director enfocado en el aprendizaje de los estudiantes. El instrumento ha sido aplicado en contextos urbanos y rurales, demostrando ser útil para el desarrollo profesional y la evaluación de los directores (Reardon, 2011).

Leithwood, Sammons, Harris y Hopkins (2006), por su parte, han desarrollado un modelo que contempla cuatro dimensiones donde los directores desarrollan sus prácticas de liderazgo; estas prácticas se refieren a: establecer dirección, desarrollar personas, rediseñar la organización y gestionar la instrucción. De estas dimensiones del modelo se desprenden catorce prácticas específicas que servirían para caracterizar el trabajo de los directivos y se relacionarían con los buenos resultados educativos.

Particularmente importante parecieran ser las prácticas de proveer apoyo para la instrucción (observación de clases, entrega de retroalimentación y sugerencias para mejorar) y apoyar al personal docente con el fin de que se concentre en actividades propias de su trabajo de enseñanza (Anderson, Leithwood & Strauss, 2010; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008; Robinson, 2010). Sin embargo, Weinstein, Muñoz et al. (2010) encuentran que de las cuatro dimensiones contempladas en el modelo la menos desarrollada por los directores es justamente la de “Gestionar la instrucción”.

Estos resultados son coincidentes con los encontrados por nuestro propio equipo de investigación que, analizando el trabajo de directores(as) y jefes técnicos pedagógicos mediante la metodología de registros de experiencias cotidianas (“ESM log”) implementada por Spillane, Camburn, Pustejovsky, Pareja y Lewis (2008), encuentra una clara distribución de las funciones administrativas y pedagógicas. El director asume un rol administrativo burocrático, mientras que el jefe técnico asume preferentemente los temas pedagógicos, lo cual significa un contacto más directo con los docentes y el trabajo en aula. Ambos desarrollan sus labores en forma solitaria y no suelen delegar este tipo de funciones (López, Ahumada, Galdamez & Madrid, 2011).

PRÁCTICAS DE LIDERAZGO: HACIA UN CAMBIO PARADIGMÁTICO

Los estudios anteriormente mencionados son valiosos en el sentido de que dan cuenta de trabajos empíricos que han logrado determinar la importancia de un liderazgo pedagógico ejercido por el director de cara a incrementar los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, todos ellos asumen como foco la figura del director y las competencias que este debe tener para ejercer un liderazgo efectivo. Identificar estas competencias centrales facilita, sin duda, una mejor formación, selección y evaluación de

los directores, y ayuda a generar un modelo de lo que podemos entender por una buena dirección. La literatura reciente de liderazgo, sin embargo, ha criticado estos modelos basados en el paradigma de competencias por ser prescriptivos del trabajo del director, y por centrarse en una lógica individual que entiende el liderazgo como un proceso de influencia del líder hacia sus seguidores.

Acorde con esta crítica, Carroll, Levy y Richmond (2008) realizan una importante distinción entre los conceptos de competencia y de práctica. El primero estaría relacionado con lo objetivo, lo medible, lo individual y con una racionalidad funcional. Las prácticas, por el contrario, estarían dando cuenta de lo relacional y lo socialmente construido. La importancia del contexto cultural, así como la relevancia de la actividad cotidiana y la emocionalidad asociada a la acción, son los aspectos más significativos que diferencian a las prácticas del desarrollo de competencias.

Esto nos hace pensar en un cambio de foco, un cambio paradigmático. Más que identificar y describir las competencias asociadas al director de la escuela, lo importante son las prácticas de liderazgo que se desarrollan en su interior. Específicamente, interesa identificar en qué áreas y cuándo se realizan dichas prácticas, por qué y cómo se realizan, además de identificar quién o quiénes las realizan.

Específicamente, en el ámbito educacional, han existido controversias respecto de la definición de “práctica” y de los criterios para establecer qué es una “buena práctica”. Como señala Escudero (2009), una determinada práctica puede ser buena para ciertas personas pero no para otras, puede ser idónea en ciertos contextos pero no en otros. Asimismo, existe controversia respecto de quién tiene la facultad para determinar lo que es o no una buena práctica y las consecuencias que esto puede tener.

Raelin (2011) define prácticas como un esfuerzo cooperativo entre los participantes que escogen mediante sus propias reglas alcanzar un objetivo distintivo. Para este autor, las prácticas de liderazgo se asocian a otros conceptos como el aprendizaje basado en la experiencia profesional, los procesos de innovación y la construcción de sentido en el trabajo. El liderazgo distribuido, así como el desarrollo de estructuras democráticas son, entre otras, formas de liderazgo que se pueden entender dentro de este nuevo paradigma. Raelin (2011) describe esta nueva manera de conceptualizar el liderazgo asociándola con la teoría social cuyo énfasis está puesto en lo relacional y en lo colectivo más que en lo individual y funcional. Según este autor, basándose en los trabajos de Vygotsky, Leontiev y Engestrom, esta nueva manera de entender el liderazgo nos lleva a romper con el dualismo cartesiano que separa el objeto del sujeto dejando de lado el proceso intersubjeti-

vo mediante el cual se generan las prácticas sociales.

En las prácticas el individuo, el significado y la situación social están entrelazadas y anidadas (*embedded*) sin poder separarse una de otra. Eacott (2010), basándose en Bourdieu, puntualiza la necesidad de ahondar en la historia previa de eventos que llevaron a la práctica actual.

Lo distintivo de este nuevo paradigma es justamente el énfasis en la práctica como un proceso relacional que se conecta con los nuevos enfoques sobre el tema del liderazgo. Gunter (2006) señala al respecto que el liderazgo educativo tiene que ver con relaciones sociales productivas y socializantes, donde el foco debe estar puesto no tanto en las relaciones de control y de dirección a través de descripciones de cargo o tareas individuales o de equipo, sino en cómo el agente se conecta con otros en su propio aprendizaje y en el de otros.

REFERENCIAS

- Ahumada, L. (2005). *Equipos de trabajo y trabajo en equipo: La organización como una red de relaciones y conversaciones*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Ahumada, L. (2010). Liderazgo distribuido y aprendizaje organizacional: Tensiones y contradicciones de la ley de subvención escolar preferencial en un contexto rural. *Psicoperspectivas*, 9(1), 111-123. Recuperado el 10 de junio del 2011, de <http://www.psicoperspectivas.cl>.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52. Recuperado el 10 de junio del 2011, de <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Anderson, S., Leithwood, K., & Strauss, T. (2010). Leading data use in schools: Organizational conditions and practices at the school and district levels. *Leadership and Policy in Schools*, 9(3), 292-327.
- Bellei, C., Contreras, D., & Valenzuela, J. P. (2008). Debate sobre la educación chilena y propuesta de cambio. En C. Bellei, D. Contreras & J. P. Valenzuela (Eds.), *La agenda pendiente en educación*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, Unicef.
- Bogotch, I. E. (2011). The state of the art: leadership training and development: US perspectives: above and beyond recorded history. *School Leadership & Management*, 31(2), 123-138.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. Recuperado el 10 de junio del 2011, de <http://www.psicoperspectivas.cl>.

- Carroll, B., Levy, L., & Richmond, D. (2008). Leadership as practice: Challenging the Competency Paradigm. *Leadership*, 4, 363-379.
- Dinham, S., Anderson, M., Caldwell, B., & Weldon, P. (2011). Breakthroughs in school leadership development in Australia. *School Leadership & Management*, 31(2), 139-154.
- Donaldson, G. (2006). *Cultivating Leadership in Schools*. Nueva York: Teachers College Press.
- Escudero, J. M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3). Recuperado el 10 de mayo del 2011, de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev133ART4.pdf>
- Eacott, S. (2010). Bourdieu's strategies and the challenge for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 13(3), 265-281.
- Gunter, H. (2006). Educational leadership and the challenge of diversity. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(2), 257-268.
- Horn, A., & Marfan, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104. Recuperado el 15 de mayo del 2011, de <http://www.psico-perspectivas.cl>.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1977). *Psicología de las organizaciones*. Ciudad de México: Trillas.
- Khandwalla, P. N. (1977). *The design of organizations*. Londres: Harcourt Brace Jovanovich.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning*. Londres: DfES.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(2), 27-42.
- López, V., Ahumada, L., Galdamez, S., Madrid, R. (2011). The isolated work of school principals: Recording daily-life experiences through SEM Logs. *Computers & Education*, 58(2012), 413-422.
- MacBeath, J. (2011). No lack of principles: leadership development in England and Scotland. *School Leadership & Management*, 31(2), 105-121.
- Mineduc (2005a). *Marco para la buena dirección*. Resolución Exenta n° 07394, 7 de septiembre del 2005. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

- Mineduc (2005b). *Calidad en todas las escuelas y liceos: Sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar (SACG)*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Mintzberg, H. (1988). *La estructuración de las organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- Moos, L. (2011). Educating Danish school leaders to meet new expectations? *School Leadership & Management*, 31(2), 155-164.
- Murillo, F. J. (2011). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 49-83.
- Núñez, I., Weinstein, J., & Muñoz, G. (2010). ¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 53-81. Recuperado el 26 de mayo del 2011, de <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Porter, A. C., Polikoff, M. S., Goldring, E. B., Murphy, J., Elliott, S. N., & May, H. (2010). Investigating the validity and reliability of the Vanderbilt assessment of leadership in education. *Elementary School Journal*, 111(2), 282-313.
- Raelin, J. (2011). From leadership-as-practice to leaderful practice. *Leadership*, 7(2), 195-211.
- Reardon, R. M. (2011). Elementary school principals' learning-centered leadership and educational outcomes: Implications for principals' professional development. *Leadership and Policy in Schools*, 10(1), 63-83.
- Redondo, J. M. (2011). Una psicología educacional al servicio de la calidad y la equidad de la educación chilena. En J. Catalán, (Ed.), *Psicología educacional: Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 305-322). La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Robinson, V. M. J. (2010). From instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges. *Leadership and Policy in Schools*, 9(1), 1-26.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership type. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Sharratt, L., & Fullan, M. (2009). *Realization: The change imperative for deepening district-wide reform*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Scribner, J. P., Sawyer, R. K., Watson, S. T., & Myers, V. L. (2007). Teacher teams and distributed leadership: A study of group discourse and collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 43, 67-100.

- Spillane, J. P., Camburn, E. M., Pustejovsky, J., Pareja, A. S., & Lewis, G. (2008). Taking a distributed perspective: Epistemological and methodological tradeoffs in operationalizing the leader-plus aspect. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 189-213.
- Townsend, T. (2011a). Changing times: New issues for school leaders. *School Leadership & Management*, 31(2), 91-92.
- Townsend, T. (2011b). School leadership in the twenty-first century: different approaches to common problems? *School Leadership & Management*, 31(2), 93-103.
- Weinstein, J., Muñoz, G. et al. (2010). *Liderazgo directivo y calidad de la educación en Chile: Resultados preliminares*. Santiago de Chile: Fundación Chile/Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación.