

## Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio<sup>1</sup>

Towards a strong leadership centered on the student: facing the challenge of change

Rumo a uma liderança forte centrada no aluno: enfrentar o desafio da mudança

Viviane Robinson<sup>2</sup>

The University of Auckland (New Zealand)

### Resumen

A partir de una revisión de los orígenes y prácticas que involucra el liderazgo centrado en el estudiante, la autora subraya que para liderar incidiendo positivamente en los aprendizajes y el bienestar estudiantil, se deben considerar cinco dimensiones: establecer objetivos en relación a los aprendizajes, asegurar proceso de enseñanza de calidad, involucrarse directamente en los procesos de desarrollo profesional docente, asegurar un entorno seguro en la escuela e involucrarla con la comunidad a lo que agrega una “sexta dimensión faltante” el liderazgo de las relaciones entre la escuela y la comunidad. Para poder impulsar dichas dimensiones, la autora da cuenta de las capacidades claves con que debieran contar los directivos: utilizar los conocimientos relevantes para tomar decisiones de liderazgo, resolver problemas complejos y crear relaciones de confianza.

**Palabras claves:** Liderazgo escolar, Liderazgo centrado en el estudiante, Enseñanza de calidad e relaciones entre la escuela y la comunidad.

### Abstract

Based on a review of the origins and practices involved in student-centered leadership, the author emphasizes that in order to lead with a positive impact on student learning and well-being, five dimensions must be considered: establishing objectives in relation to learning, ensuring quality teaching process, being directly involved in the processes of teacher professional development, ensuring a safe environment in the school and involvement with the community to which it adds a “missing sixth dimension”, the leadership of the relationship between the school and the community. In order to promote these dimensions, the author gives an account of the key capabilities that managers should have: the use of relevant knowledge to make leadership decisions, to solve complex problems and to create relationships of trust.

**Keywords:** School leadership, Student-centered leadership, Quality teaching and relationships between the school and the community.

### Resumo

Com base em uma revisão das origens e práticas envolvidas na liderança centrada no aluno, o autor enfatiza que, para liderar com um impacto positivo na aprendizagem e bem-estar do aluno, cinco dimensões devem ser consideradas: estabelecer objetivos em relação à aprendizagem, garantir um processo de ensino de qualidade, estar diretamente envolvido nos processos de desenvolvimento profissional do professor, garantir um ambiente seguro na

1 Publicado originalmente en WEINSTEIN, José (Ed.). *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, Cedle, 2016, p. 45-80.

2 Educadora y doctora en psicología en la Universidad de Harvard, actualmente se desempeña como académica de la Universidad de Auckland, donde dirige el Centro de Liderazgo Educativo.

E-mail: reveduc@portaldosprofessores.ufscar.br

escola e envolver-se com a comunidade à qual acrescenta uma “sexta dimensão ausente” na liderança da relação entre a escola e a comunidade. Para promover essas dimensões, o autor dá conta das principais capacidades que os gerentes devem ter: usar conhecimentos relevantes para tomar.

**Palavras-chave:** Liderança escolar, Liderança centrada no aluno, Ensino de qualidade e relações entre a escola e a comunidade.

La esencia del liderazgo centrado en el estudiante es la focalización permanente en las consecuencias que tienen las decisiones y acciones de los líderes en los alumnos de los cuales son responsables (ROBINSON, 2011). Ya sea en términos del desempeño, el bienestar, la creatividad o la participación estudiantil, dichas consecuencias constituyen la consideración principal de los líderes al momento de tomar decisiones o evaluar, tanto a nivel del equipo docente, de la escuela o del sistema.

La importancia del liderazgo centrado en el estudiante parece algo obvio. Después de todo, es poco probable que un líder educativo no se comprometa a tomar las mejores decisiones para sus estudiantes. No obstante, no basta con estar motivado para transformarse en un líder centrado en los estudiantes. Para liderar en una forma que incida de manera positiva en los aprendizajes y el bienestar estudiantil se requieren considerables conocimientos y también ciertas destrezas para aplicar dicho conocimiento en pos de construir las relaciones de confianza necesarias para mejorar la enseñanza y el aprendizaje (ROBINSON, 2010).

En la primera parte de este capítulo revisaremos los principales aspectos del liderazgo centrado en el estudiante, sus orígenes, las prácticas que involucra y las capacidades necesarias para ser un buen líder en cuya gestión, el centro sea cada estudiante.

Dado que gran parte del trabajo de un líder centrado en el estudiante consiste en cuestionar y modificar las prácticas escolares ineficaces, la siguiente sección del artículo versará sobre el proceso de liderar el cambio. Comenzaremos estableciendo una comparación entre dos diferentes enfoques para la gestión del cambio y luego describiremos las capacidades que se requieren para liderar el cambio en forma efectiva. Seguidamente, basándonos en nuestro actual programa de investigación sobre las capacidades del liderazgo centrado en el estudiante, analizaremos hasta qué punto los líderes escolares ponen en práctica dichas capacidades y los tipos de intervención que se requieren para desarrollarlas.

## Introducción al liderazgo centrado en el estudiante

Los orígenes del liderazgo centrado en el alumno se nutren de un análisis sistemático de la evidencia sobre las conexiones entre diferentes tipos de liderazgo y los resultados estudiantiles (ROBINSON; HOHEPA; LLOYD, 2008; ROBINSON; LLOYD; ROWE, 2008). El resultado de nuestros análisis es un modelo de liderazgo escolar que describe el tamaño promedio de los efectos de cinco dimensiones de prácticas de liderazgo en los resultados escolares (véase la figura 1).

El tamaño de los efectos de la figura 1 oscila entre leve (asegurar un entorno ordenado y seguro; manejo estratégico de los recursos) a moderado (establecer objetivos y expectativas, aseguramiento de la calidad de la enseñanza) y muy significativo (liderar el aprendizaje y la formación docente).

Como todas las generalizaciones resultantes de una investigación, el tamaño promedio de los efectos debe ser tratado como evidencia para orientar las decisiones

de liderazgo y no para imponerlas, puesto que dichas decisiones deben responder tanto al contexto como a la evidencia. Por ejemplo, los directores recién asignados a una escuela donde el desafío más urgente es que los alumnos asistan a clases, deberían focalizarse en la quinta dimensión (asegurar un entorno ordenado y seguro), aunque tenga un efecto promedio leve en relación a otras dimensiones del liderazgo centrado en el estudiante.

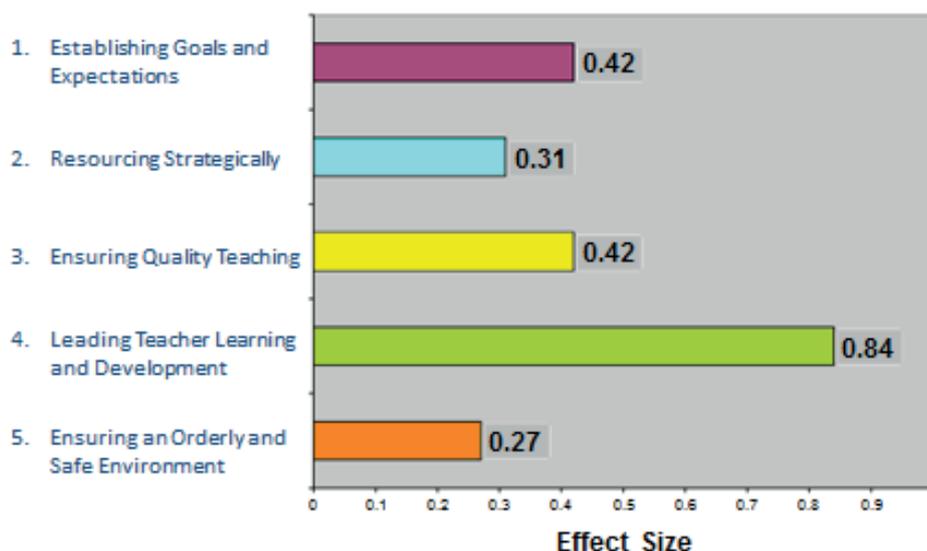
Sin embargo, si se realiza una indagación sobre las causas del ausentismo escolar y esta arroja que el contenido de las lecciones y el enfoque de enseñanza contribuyen al ausentismo, habrá que hacer mayor hincapié en la tercera dimensión (asegurar la calidad de la enseñanza) y en la cuarta (liderar el aprendizaje y la formación docente).

### Las cinco dimensiones del liderazgo centrado en el estudiante

Las cinco dimensiones de la figura 1 no están organizadas según el tamaño promedio de sus efectos, sino conforme a lo que nos enseñan sobre el impacto positivo que pueden tener los líderes en los resultados académicos y sociales de los estudiantes que están bajo su responsabilidad.

Primera dimensión: establecer objetivos y expectativas.

Los líderes tienen un impacto positivo cuando establecen objetivos (dimensión 1) en relación a los conocimientos, destrezas y competencias que los estudiantes deben aprender para cumplir con las aspiraciones expresadas en el currículo nacional. Esta dimensión también involucra establecer y comunicar las metas de aprendizaje, los estándares y las expectativas, y propiciar el involucramiento de todos los miembros del equipo en aras de lograr claridad y consenso respecto de los objetivos fijados.



**Figura 1.** Las cinco dimensiones del liderazgo centrado en el estudiante

Tamaño del efecto

1. Establecer objetivos y expectativas
2. Asignar recursos de manera estratégica
3. Asegurar una enseñanza de calidad
4. Liderar el aprendizaje y la formación docente
5. Asegurar un entorno ordenado y seguro

La fijación de objetivos, crea una brecha entre las condiciones actuales y las que se desean alcanzar a futuro.

Cuando las personas están comprometidas con un objetivo, esta brecha se expresa como un descontento constructivo que promueve conductas tendientes a lograr la meta. Para que los objetivos tengan este efecto motivador se requieren tres condiciones: capacidades, compromiso y claridad. En primer lugar, las personas cuyos esfuerzos son necesarios para la consecución del objetivo, deben sentir que poseen las capacidades para lograrlo o que en el proceso las desarrollarán mediante la experticia y el apoyo de otros. Segundo, el compromiso se genera cuando las personas perciben que hay una conexión entre un objetivo y lo que valoran. Por ejemplo, si los docentes valoran la visión del líder en cuanto a propiciar que todos los estudiantes sean alumnos comprometidos y exitosos, respaldarán las metas específicas tendientes a mejorar los logros y el compromiso de determinados grupos de estudiantes. La tercera condición para establecer objetivos efectivos es la claridad. Cuando los objetivos son claros y específicos se puede efectuar un seguimiento de los progresos realizados e introducir los ajustes necesarios. Por el contrario, cuando son vagos, hay incertidumbre en cuanto al objetivo y a los progresos realizados. El establecimiento de objetivos mejora el desempeño y los aprendizajes; también tiene consecuencias psicológicas positivas ya que brinda un sentido de prioridad y de propósito, alejando la percepción de que todos los problemas son igualmente importantes y demandantes.

Puesto que la mayoría de los líderes escolares deben establecer objetivos como parte de la planificación estratégica anual y de su propia formación profesional, ellos están familiarizados con el proceso. Sin embargo, el desafío no consiste en redactar objetivos sino en cumplir con los tres requisitos para el establecimiento de objetivos efectivos en aras de que las probabilidades de alcanzarlos sean mayores. El principal error que cometen los líderes escolares es establecer demasiados objetivos y no abocarse a ellos de manera permanente. Los objetivos se establecen en áreas que requieren mejora y, por ende, son por definición difíciles de alcanzar. Los líderes tienen que darse el tiempo – y concedérselo a los demás – para aprender lo que se requiere y para que dicho conocimiento se traduzca en nuevas rutinas escolares que garanticen la consecución de los objetivos.

### Segunda dimensión: Asignar recursos de manera estratégica

Una vez establecido los objetivos, los líderes ponen en práctica su capacidad estratégica seleccionando y asignando recursos; entre ellos, recursos materiales, económicos, tiempo y experticia para la consecución de los objetivos prioritarios. Si, por ejemplo, la escuela ha establecido como objetivo prioritario desarrollar el interés de los menores varones por la lectura, el manejo estratégico de los recursos puede implicar la compra de libros adicionales para la biblioteca que sean interesantes para los ellos. También puede traducirse en que, cuando el docente bibliotecario deje la escuela y los recursos monetarios sean escasos, la opción de reducir las horas de funcionamiento de la biblioteca sea rechazada y se opte por ahorrar en otros ámbitos.

La palabra “estratégico”, en la descripción de esta dimensión, indica que se trata de una destreza tendiente a alinear los recursos para la consecución de los objetivos más que en asegurar los recursos en sí mismos. Por lo tanto, esta dimensión no debe

interpretarse como la capacidad de recaudar fondos, conseguir subvenciones o asociarse con empresas, ya que dichas destrezas pueden aplicarse o no en formas que sirvan a los objetivos prioritarios. En un contexto de escasos recursos, el liderazgo estratégico consiste en la capacidad de tomar decisiones respecto de la asignación de recursos en base a un sentido claro de qué objetivo tiene mayor o menor prioridad en un momento específico.

Los líderes estratégicos protegen a las escuelas de escenarios para la obtención de recursos que atenten contra el logro de los objetivos prioritarios. Se resisten a iniciativas nacionales u otras que, por importantes y potencialmente útiles que sean, distraigan a los docentes de los aprendizajes y del esfuerzo ligado a la consecución de los objetivos fijados. Existe considerable evidencia en el sentido que la búsqueda de recursos bien intencionada pero no estratégica puede tener consecuencias negativas, tanto para el equipo docente como para los estudiantes, ya que las escuelas quedan inmersas en una serie de actividades de mejora fragmentadas.

Puede que los directores adviertan que la atención de los miembros del equipo está dispersa, pero que la única forma de obtener los recursos necesarios y de propiciar el compromiso del equipo con diferentes intereses y fortalezas sea asociarse con distintas iniciativas. Adicionalmente, las necesidades emocionales y sociales de muchos estudiantes requieren de asociaciones externas. Frente a tantas demandas, los directores se sienten incapaces de rechazar determinados programas y razonan que de alguna manera estos se complementarán entre sí. Siguen adoptando o poniendo a prueba diferentes programas, pero no se esmeran lo suficiente para establecer o fortalecer la coordinación y la coherencia entre ellos (NEWMANN; SMITH; ALLENSWORTH; BRYK, 2001, p. 298).

El recurso más importante que gestionan los líderes son los docentes ya que, comparada con otras variables del sistema, la calidad de la docencia es el factor que más incide en las variaciones del desempeño estudiantil (NYE; KONSTANTOPOULOS; HEDGES, 2004). En las escuelas difíciles de dotar de personal, es particularmente importante que los líderes presten especial atención a los factores inherentes a la escuela que afectan la contratación o la retención docente (GRISSOM, 2011).

### Tercera dimensión: Asegurar una enseñanza de calidad

Esta dimensión consta de tres sub-dimensiones interrelacionadas. En primer lugar, los líderes de las escuelas de alto desempeño se distinguen de sus contrapartes en escuelas de bajo desempeño por ejercer una activa función de supervisión y coordinación del programa docente. Por ejemplo, en estos establecimientos los líderes escolares están más involucrados en establecer progresos del currículo en los diferentes niveles escolares.

Segundo, a diferencia de lo que ocurre en las escuelas de bajo desempeño, es más probable que los docentes de las escuelas de alto desempeño informen que los líderes observan la enseñanza en aula y brindan retroalimentación para mejorar la enseñanza. Estos hallazgos sobre los beneficios de la retroalimentación por parte de los líderes difieren sustancialmente de los testimonios habituales de los docentes en cuanto a que las evaluaciones no los ayudan a mejorar la enseñanza (ELLETT; TEDDLIE, 2003; SINNEMA; ROBINSON, 2007). La evidencia más reciente confirma que los líderes que visitan las aulas y brindan retroalimentación en función de la

formación docente, inciden positivamente en el desempeño estudiantil. Sin embargo, cuando visitan el aula para “ser vistos en la sala de clases” o con una vaga función de monitoreo, es más probable que el impacto sea negativo (GRISSOM; LOEB; MASTER, 2013). En tercer lugar, se comprobó que las escuelas de alto desempeño hacen mayor hincapié en que sus profesores monitoreen los resultados de los estudiantes y que ajusten su enseñanza en base a los resultados de las evaluaciones

Varios mecanismos teóricos concurren en esta dimensión. Los conceptos de coherencia y alineación contribuyen a explicar su importancia, dado que los progresos curriculares, las evaluaciones alineadas con el currículo y los enfoques docentes consistentes mejoran las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. Sabemos que es más probable que los estudiantes aprendan cuando sus experiencias se conectan entre sí y se construyen unas sobre otras (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2000). Mientras más fragmentado y sobrecargado el currículo, menores son las probabilidades de que los estudiantes logren establecer dichas conexiones. Por ejemplo, es muy probable que los niños que están aprendiendo a leer en escuelas donde hay discontinuidad entre el vocabulario y el enfoque de lectoescritura adoptado en el preescolar y el primer grado, o entre las actividades de lectoescritura en el hogar y la escuela, tropiecen con dificultades para establecer una conexión entre su experiencia actual y la pasada.

La literatura sobre retroalimentación y autorregulación constituye un buen recurso para comprender cómo los líderes pueden mejorar el desempeño estudiantil a través de la observación del profesor y la retroalimentación. Por ejemplo, la retroalimentación asociada a una estrategia correctiva es más provechosa que aquella que no lo es (BLACK; WILIAM, 1998). Las visitas al aula y las observaciones relacionadas con la formación docente son más útiles que las que se realizan con fines de monitoreo o para cumplir con las normas.

#### Cuarta dimensión: Liderar el aprendizaje y la formación docente

Esta dimensión del liderazgo abarca muchos otros factores aparte de financiar y organizar el aprendizaje y la formación docente. Supone también que los líderes participan activamente en esas instancias con los profesores, modelando el rol de aprendizaje y liderándolo, por lo menos en relación a las actividades de aprendizaje relevantes para los objetivos prioritarios. Los contextos para dicho aprendizaje son formales (reuniones del equipo docente o actividades de formación profesional) e informales (conversaciones en los pasillos o en la oficina sobre aspectos específicos de la enseñanza y el aprendizaje).

¿Por qué tiene un impacto tan alto esta dimensión de liderazgo? Una de las posibles explicaciones es que los líderes que reciben una puntuación alta en esta dimensión se focalizan sistemáticamente en mejorar la calidad de los docentes y de la enseñanza, y que este es el factor en las escuelas que tiene mayor impacto en los resultados estudiantiles. Otra interpretación es que los líderes que participan activamente con los profesores adquieren una mayor comprensión de las condiciones que estos requieren para mejorar sus prácticas, en línea con lo que sugiere la formación profesional. Por ejemplo, al aprender a la par con sus docentes, pueden apreciar que el cambio sostenido exigirá nuevas rutinas en materia de agrupamiento de los estudiantes, programación, recursos docentes y márgenes de tiempo. También tendrán un mejor conocimiento de la duración y de las probables etapas del proceso de cambio.

Para liderar el aprendizaje docente se requiere un buen conocimiento de las cualidades que pueden incidir mayormente en que sea efectivo, es decir, que reporte mayores beneficios a los estudiantes de los docentes que participan en el proceso. La investigación actual nos brinda una buena guía respecto del contexto, el contenido, las actividades y los procesos de aprendizaje asociados con una formación profesional más y menos efectiva. (TIMPERLEY; ALTON-LEE, 2008; TIMPERLEY; WILSON; BARRAR; FUNG, 2007). En relación al contexto, las oportunidades efectivas se caracterizan por períodos de aprendizaje más prolongados, el uso de experticia externa, el compromiso de los docentes con el proceso, aunque los docentes se hayan ofrecido o no en forma voluntaria, y el alineamiento de la formación profesional con las prioridades y las políticas en curso.

Los contenidos asociados a un mayor impacto en los alumnos de los profesores participantes tienen las siguientes cualidades: integración de principios teóricos y ejemplos prácticos; un claro acento en las contribuciones de los profesores a los resultados estudiantiles y un foco en la utilización de las evaluaciones estudiantiles para mejorar la enseñanza.

La efectividad de la formación profesional no depende de que se hayan realizado o no observaciones en el aula o de la retroalimentación a los profesores, las lecturas profesionales u otras actividades. Más importante que la elección de una actividad en particular, es la alineación entre el propósito con la actividad, el ofrecer diferentes actividades, tener un claro enfoque en el impacto de la enseñanza en los estudiantes y brindar oportunidades para debatir conceptos claves.

Finalmente, los procesos de aprendizaje relacionados con una formación profesional efectiva implican poner a prueba las concepciones de los docentes, una conexión profunda con su forma de pensar y, cuando sea necesario, la construcción conjunta de nuevas concepciones y prácticas. Una implicación clara de esta investigación es que la formación profesional exige grandes destrezas de facilitación.

#### Quinta dimensión: Asegurar un entorno ordenado y seguro

Esta dimensión se refiere al establecimiento de un entorno ordenado, seguro y apoyador donde los docentes puedan centrarse en la enseñanza y los alumnos en aprender. Las conductas de liderazgo que contribuyen a esta dimensión incluyen, entre otras, un foco en la comprensión intercultural y el respeto por la diferencia, un código de disciplina claro, interrupciones mínimas del tiempo de instrucción y efectividad en la resolución de conflictos.

El sentido de seguridad y orden constituye una de las necesidades humanas más básicas. Su ausencia tiene un impacto directo en la motivación de los estudiantes para aprender y en la participación escolar (BRYK; SEBRING; ALLENSWORTH; LUPPESCU; EASTON, 2010). La falta de seguridad y orden también afecta directamente el tiempo de aprendizaje, ya que interrumpe las rutinas de la escuela y del aula. En vez de abordar los temas relacionados con el manejo de los alumnos caso por caso, el orden se establece mediante un conjunto estándar de principios operativos y rutinas que brindan respuestas a los problemas comunes de cada día, como, por ejemplo, el uso y resguardo de los dispositivos móviles en el aula.

Las rutinas escolares consagran los principios y expectativas implícitas o explícitas y se refuerzan mediante una cultura escolar de responsabilidad y rendición de cuentas colectiva. Es necesario seguir las rutinas, pero estas también deben

cuestionarse cuando ya no cumplen su propósito. En otras palabras, el liderazgo exige que las personas se hagan responsables de respetar las decisiones colectivas y al mismo tiempo se mantiene abierto a la posibilidad de modificar dichas decisiones.

Los estudiantes obtienen mejores logros y se involucran más en los aprendizajes cuando impera el orden en las salas de clases. Las aulas productivas y ordenadas son aquellas donde las expectativas en torno a las conductas se negocian con los estudiantes, se articulan claramente y se cumplen en forma consistente. Las relaciones entre docentes y alumnos son de vital importancia; las normas se transformarán en fuente de conflicto si los estudiantes no tienen una buena relación con los docentes.

Si los líderes no establecen normas de conducta en todos los niveles del establecimiento escolar, los docentes tropezarán con grandes dificultades para que sus aulas sean productivas. La capacidad de manejar las conductas disruptivas es una de las destrezas claves que deben tener los docentes y es preciso contar con un enfoque global en la escuela para respaldarlos en esta labor.

Visto desde una perspectiva educativa más que empresarial, el trabajo de crear un entorno escolar seguro y ordenado se traduce fundamentalmente en mejorar el involucramiento físico, emocional y cognitivo de los estudiantes brindando respuesta a sus necesidades de apoyo y cuidado, control sobre sus aprendizajes, y logro académico (WANG; HOLCOMBE, 2010). Por otra parte, el compromiso de los estudiantes con la escuela, particularmente mediante la asistencia, está directamente relacionado con su percepción de si el entorno en que se desenvuelven es o no física y psicológicamente seguro y de si la mayoría de los docentes los aprecian o no.

### La sexta dimensión faltante

Idealmente, el modelo de liderazgo centrado en el estudiante debería incluir una sexta dimensión que apunte al liderazgo de las relaciones entre la escuela y la comunidad. La omisión no se debe a que los vínculos entre la escuela y la comunidad carezcan de importancia sino al hecho de que contamos con pocas investigaciones sobre las prácticas de liderazgo necesarias para establecer esos vínculos.

Si dichas investigaciones se realizaran, probablemente arrojarían que el liderazgo de las relaciones entre la escuela y la comunidad reviste al menos la misma importancia que las dimensiones ya incluidas en el modelo. Ello, porque ya sabemos, entre otros, que los lazos entre los padres y la escuela tienen un impacto en el compromiso de los estudiantes con su escolaridad (BRYK et al., 2010). Estos lazos se construyen estableciendo vínculos entre los programas de enseñanza y los recursos y las prácticas comunitarias relevantes y mediante el involucramiento de los padres en la educación. Actualmente no contamos con evidencia acerca del impacto de las prácticas de liderazgo en los resultados estudiantiles; por ello, es necesario realizar investigaciones a fin de poder incluir una sexta dimensión en el modelo de liderazgo centrado en el estudiante.

### Las tres capacidades del liderazgo centrado en el estudiante

Si bien las cinco dimensiones de este modelo de liderazgo centrado en el estudiante responden a la pregunta “¿qué tienen que hacer los líderes (en base a la evidencia) para tener un mayor impacto en los resultados de los alumnos?”, ellas no indican *cómo* lograrlo. Para ello, habrá que formular y responder a una nueva pregunta: “¿Cuáles son

los conocimientos y destrezas (capacidades) que deben tener los líderes para poner en práctica las cinco dimensiones con confianza?” Nuevamente, en base a la evidencia, argumentamos que hay tres capacidades claves: utilizar los conocimientos relevantes para tomar decisiones de liderazgo, resolver problemas complejos y crear relaciones de confianza (ROBINSON, 2010). La primera capacidad no solo implica un amplio conocimiento del aprendizaje, la enseñanza y el currículo. Por ejemplo, una cosa es conocer la evidencia que entregan las investigaciones sobre los tipos de tareas para el hogar que tienen un impacto negativo y positivo en los estudiantes (EPSTEIN; VAN VOORHIS, 2001; PATALL; COOPER; ROBINSON, 2008; VAN VOORHIS, 2003, 2004), pero saber cómo utilizar dicha evidencia para revisar y modificar la política escolar sobre las tareas es algo totalmente distinto (VAN VOORHIS; SHELDON, 2004). Lo que se requiere es la capacidad para utilizar los conocimientos.

Asimismo, es preciso contar con un conocimiento profundo de los aspectos medulares de la enseñanza y el aprendizaje para que las generalizaciones que arroja la investigación, como aquellas en que se basa el modelo de liderazgo centrado en el estudiante, puedan aplicarse en forma flexible en diferentes contextos, preservando al mismo tiempo su integridad. Tomemos, por ejemplo, la primera dimensión del liderazgo centrado en el estudiante: establecer objetivos y expectativas. La mayoría de los líderes escolares declaran tener buenas destrezas en este ámbito porque se les exige en forma rutinaria que establezcan metas de formación profesional, anuales y estratégicas. Sin embargo, las investigaciones que hemos realizado sobre la fijación de objetivos arrojan que muy pocos incluyen los elementos necesarios para que dicho proceso sea efectivo (SINNEMA; ROBINSON, 2012). Ello se debe en parte a que, si bien los líderes tienen un conocimiento superficial de cómo establecer objetivos, desconocen en gran medida los principios subyacentes y las condiciones necesarias para que funcionen (LATHAM; LOCKE, 2006; SEIJTS; LATHAM, 2012).

La segunda capacidad del liderazgo centrado en el estudiante – resolver problemas complejos – es esencial para el liderazgo efectivo y para el desempeño organizacional ya que conlleva el conocimiento y la reducción de las barreras que obstaculizan el logro de los objetivos (MUMFORD; ZACCARO; HARDING; JACOBS; FLEISHMAN, 2000; ZACCARO; MUMFORD; CONNELLY; MARKS; GILBERT, 2000). Si un líder escolar desea mejorar la comprensión en matemáticas de los alumnos, no basta tener un conocimiento cabal de la pedagogía, el líder deberá además ser capaz de discernir y afrontar retos, tales como los conocimientos matemáticos limitados de los propios docentes, las creencias de los profesores y alumnos sobre sus capacidades en matemáticas y las prácticas de evaluación que recompensan la fluidez en matemáticas por sobre la comprensión. La resolución de problemas complejos implica discernir cuáles son los desafíos e idear soluciones para superarlos.

Para los líderes educativos, la resolución de problemas es casi siempre un proceso social que involucra a colegas reales con los que posiblemente tengan una historia de desavenencias y tensiones. Es un contexto muy disímil al proceso solitario de resolución de problemas utilizado en algunos estudios empíricos sobre la resolución de problemas educativos. (ALLISON; ALLISON, 2003; BRENNINKMEYER; SPILLANE, 2008). Dichos estudios prescinden de los desafíos interpersonales y emocionales que implica trabajar con colegas de carne y hueso que posiblemente tengan perspectivas diferentes sobre la naturaleza y las causas de un problema y sobre cómo resolverlo. Es por ello que dentro de nuestra investigación actual hemos

incluido estudios sobre la forma en que los líderes solucionan problemas reales en el trabajo con sus colegas reales (ROBINSON; DONALD, 2014; ROBINSON; MEYER; LE FEVRE; SINNEMA, 2015).

La tercera capacidad necesaria para poner en práctica el liderazgo centrado en el estudiante es construir relaciones de confianza (BRYK; SCHNEIDER, 2002; 2003). Si bien las destrezas interpersonales ocupan un lugar central en gran parte de los debates sobre el liderazgo, el enfoque que adopto en el liderazgo centrado en el estudiante es que las relaciones entre los adultos deben estar al servicio de los intereses de los estudiantes. En otras palabras, la capacidad que deben poner en práctica los líderes centrados en el estudiante es construir confianza, a la vez que se abocan a la ardua tarea de mejorar la enseñanza y los aprendizajes. Muchos líderes se esfuerzan por integrar estos dos propósitos, especialmente cuando tienen dudas sobre el desempeño o la conducta de los docentes. El siguiente escenario se basa en un ejemplo real de dicha dificultad (TIMPERLEY, 2005, p.).

*Un director es asignado a una escuela primaria que ha estado participando en una iniciativa de lecto-escritura financiada con fondos públicos. El trabajo ha supuesto un reto para los docentes que han tenido que reorganizar el programa de lectura, además de aprender a enseñar a leer en forma diferente. Pero los resultados han sido sobresalientes, ya que los estudiantes han logrado los mayores avances de las siete escuelas que participan en la iniciativa. A pesar de ello, dos profesores solicitan permiso al director para organizar su programa en forma diferente al enfoque propuesto por el facilitador en lecto-escritura. Se han topado con grandes dificultades para manejar la cantidad de sesiones de lectura en grupos pequeños que el facilitador considera necesarias. El director, que no está familiarizado con el programa, está de acuerdo en que el costo es demasiado alto para estos profesores y les sugiere que organicen su programa de manera que se adapte a su estilo de enseñanza. Al final del año, los progresos en lectura de estos estudiantes son mucho más bajos que los obtenidos en los dos años anteriores.*

Este es un ejemplo paradigmático de liderazgo centrado en el adulto más que en el estudiante. Consciente o inconscientemente, el director privilegió los intereses de los adultos por sobre los de los estudiantes. Un enfoque más centrado en los estudiantes exige que el líder integre las necesidades de los adultos y los estudiantes, y cuando hay tensiones entre ambos, anteponga los intereses de los estudiantes. Para lograr esta integración, se requieren considerables destrezas a fin de poner en práctica las tres capacidades de liderazgo centrado en el estudiante. Siguiendo con el ejemplo que teníamos, en primer lugar, el líder debe tener un buen conocimiento de las condiciones necesarias para asegurar el éxito de la iniciativa de lecto-escritura. Para ello, es necesario que esté informado de las razones que tuvo el facilitador para exigir un determinado número semanal de sesiones de lectura en grupos pequeños y cuáles son las posibles consecuencias de reducir el número de sesiones. Segundo, el líder debe tener destrezas para resolver problemas complejos, lo que en el caso anterior significa comprender por qué estos dos profesores tienen tantas dificultades para manejar las sesiones de lectura en grupos pequeños. Al contar con esa información, el líder puede idear una solución que integre las necesidades de los profesores y de los estudiantes. Es probable que ésta pase por liderar – u organizar para que alguien lidere – el aprendizaje y la formación profesional de los docentes (dimensión 4), lo que le permitiría a estos profesores manejar sus clases de manera

que puedan aumentar las horas que dedican a la enseñanza en grupos pequeños. Las destrezas interpersonales son también parte del liderazgo ya que lo que se requiere en el caso anterior es una solución integradora, con la que se comprometan el director, los profesores y el facilitador (DE DREU, 2010). Las relaciones de confianza no se construyen – o, por lo menos, no se mantienen – cuando se satisfacen los intereses de una de las partes sin haber antes analizado la situación problemática.

### **Liderar el cambio en aras de un liderazgo más fuerte centrado en el estudiante**

Nuestra esperanza es que esta breve reseña del liderazgo centrado en el estudiante, junto con el escenario descrito, refleje en alguna medida la complejidad de este tipo de liderazgo, una complejidad que a su vez refleja la de la práctica del liderazgo en sí misma. Un conocimiento profundo del modelo permite que los líderes en todos los niveles detecten prácticas y rutinas que no están verdaderamente centradas en el estudiante, como, por ejemplo, asignar a los docentes más efectivos y con mayor experiencia a las clases donde los estudiantes tienen altas capacidades, o someter en forma rutinaria a los estudiantes a evaluaciones en las que las probabilidades de éxito son escasas. Para desarrollar un mejor liderazgo centrado en el estudiante, ya sea dentro del equipo docente, en la escuela o en el sistema global, es necesario contar con las capacidades para cuestionar y modificar estas prácticas.

En el resto de este capítulo, establecemos una comparación entre dos enfoques para liderar el cambio y analizamos por qué es probable que uno de ellos sea mucho más efectivo que el otro. El análisis se nutre del programa de investigación que dirigimos desde que se publicara nuestro libro en 2011 sobre las capacidades requeridas para lograr un liderazgo centrado en el estudiante. En especial, la capacidad de construir relaciones de confianza abocándose al mismo tiempo a la difícil tarea de mejorar la enseñanza y los aprendizajes.

### **Dos enfoques para liderar el cambio**

No hace mucho tiempo recibí una invitación de un consejo educativo para dictar un taller con líderes escolares orientado a establecer una conexión entre el liderazgo escolar centrado en el estudiante y su nueva política de evaluación formativa. Se trataba de ilustrar la relevancia del liderazgo escolar centrado en el estudiante, en relación a esta política y de brindar oportunidades para que los líderes escolares debatieran qué características tendría dicha política en sus escuelas. Mi reseña plasmaba el típico enfoque de la reforma escolar: los estrategas del cambio (generalmente las personas encargadas de diseñar las políticas) diseñan una reforma tras haberse asesorado con una cantidad relativa de profesionales en el ámbito; las ideas de reforma se comunican a las personas responsables de su implementación (generalmente los líderes escolares) y a estos últimos se les brinda una amplia gama de oportunidades e incentivos para aprender a implementar la política en sus propios contextos escolares (KANTER; STEIN; JICK, 1992).

Si bien existen versiones más sofisticadas de este diseño (diseminar e implementar estrategias de cambio), el supuesto básico es que para liderar el cambio hay que focalizarse intensamente en el futuro, en las *nuevas* políticas y prácticas (KANTER et al., 1992). Aunque no se puede argumentar en contra de este planteamiento, pasa por alto que el cambio no se realiza en un vacío. El cambio conlleva una interacción

compleja entre cientos de prácticas y rutinas existentes, entre ellas, las normas y los marcos interpretativos en que se alojan, y las prácticas y rutinas exigidas por la reforma (SPILLANE; REISER; REIMER, 2002). Cuando las prácticas existentes entran en conflicto con la reforma propuesta, es preciso identificar y resolver estos puntos de tensión para lograr una implementación exitosa y ello representa un trabajo arduo y complejo. Dicha complejidad es fruto de que las conductas administrativas y de liderazgo en que se centra la reforma constituyen las manifestaciones externas de teorías de la acción organizacionales, grupales e individuales, y es precisamente porque dichas teorías se entretujan con creencias y valores que el proceso de cambio es tan difícil de implementar (ARGYRIS, 1976). Las teorías de la acción establecen una conexión entre las conductas, las creencias y los valores en que se originan, y en sus consecuencias previstas e involuntarias (ROBINSON, 2014b). Desde el punto de vista del observador, una *teoría de la acción* explica la acción identificando la lógica que dio origen a dicha acción en particular y no a otra. Tomemos, por ejemplo, una estrategia de reforma cuyo objetivo es mejorar las destrezas de los alumnos para resolver problemas en el ámbito científico y matemático. La estrategia requiere que los profesores utilicen textos complejos en lugar de sencillos resúmenes, que enseñen prácticas de lecto-escritura específicas a las asignaturas y que realicen detallados análisis del material en vez de utilizar planillas de estudio. Para muchos docentes de secundaria, adoptar dicha pedagogía exige un cambio, no solo de sus conductas, sino también de sus creencias y valores, en otras palabras, de su teoría de la acción sobre la enseñanza de las ciencias y las matemáticas. Si los docentes creen que la enseñanza de la lecto-escritura le corresponde al departamento de inglés, que no pueden enseñar la lecto-escritura específica a la asignatura al mismo tiempo que los contenidos de la asignatura y que la utilización de textos complejos en lugar de materiales sencillos dará origen a problemas conductuales en el aula, no estarán dispuestos a adoptar las nuevas prácticas a menos que se vean forzados a hacerlo. El cambio propuesto es incompatible con la teoría de la acción subyacente a las prácticas existentes y mientras no se resuelva esta tensión, es poco probable que utilicen el nuevo enfoque. La dificultad del cambio es proporcional al grado de tensión entre las teorías de la acción inherentes a las prácticas existentes y las que están explícitas o implícitas en las nuevas prácticas propuestas.

#### El enfoque del *bypass* para liderar el cambio.

Cuando los líderes del cambio se focalizan en las prácticas futuras que han sido propuestas y no en cómo intersectan con las prácticas existentes, están empleando lo que yo denomino la “teoría del *bypass* para el cambio”, están circunvalando las teorías de la acción individuales y organizacionales en que se alojan y sustentan las prácticas existentes. Cuando el cambio propuesto es compatible con las creencias y los valores existentes y exige tan solo un cambio conductual, es posible que la estrategia del *bypass* sea eficaz. Después de todo, no es difícil que los docentes adopten y adapten nuevas ideas que se ajustan a su repertorio pedagógico presente. Cuando las propuestas de reforma están en conflicto con sus valores y creencias, es decir, cuando se requiere un cambio de doble bucle, es probable que la estrategia del *bypass* sea insuficiente, ya que los docentes perciben que el cambio es incompatible con sus valores (ARGYRIS; SCHON, 1996; ROBINSON; TIMPERLEY, 2013).

La estrategia del *bypass* impide que los líderes desarrollen una cabal comprensión de las razones para adoptar las nuevas prácticas, razones que explican dichas prácticas y que son la fuente de las objeciones al cambio. Sin una comprensión cabal de las teorías que subyacen a las prácticas que se desea cambiar, los líderes no podrán evaluar el impacto de los cambios y las barreras para su implementación.

Una de las consecuencias de la estrategia del *bypass* es una seria subestimación de la complejidad y las dificultades inherentes al cambio (KANTER et al., 1992). Otra consecuencia es la brecha que genera entre el diseño de la reforma, su implementación y los resultados (ELMORE, 2004). Una reforma exitosa requiere una coalición fuerte y sostenida entre los estrategas del cambio y quienes la implementan. Son estas coaliciones las que construyen relaciones de confianza y enfoques compartidos, elementos esenciales para un esfuerzo coherente y coordinado en pos de la reforma (BRYK et al., 2010). Es poco probable que el enfoque del *bypass* genere las relaciones de confianza necesarias para fraguar esta coalición (KANTER et al., 1992).

Tal vez la mayor enseñanza que arroja este análisis es que una de las etapas básicas del liderazgo para gestionar el cambio, está en la necesidad de desarrollar una apreciación profunda de las teorías que impulsan las prácticas que se intentan cambiar. Utilizo la palabra ‘apreciación’ en forma deliberada ya que demuestra respeto y curiosidad, actitudes fundamentales para que los líderes profundicen su conocimiento de los impactos en el día a día de las reformas propuestas, en vez de centrarse en “la resistencia al cambio” de los demás. Para muchos líderes, lo anterior requiere modificar sustancialmente su enfoque y pasar de la defensa de su agenda de cambio a una indagación colaborativa y a la evaluación de los méritos relativos de las prácticas existentes y de las prácticas alternativas propuestas. Esto es lo que denomino, liderar el cambio a través del involucramiento con la teoría (ROBINSON; TIMPERLEY, 2013).

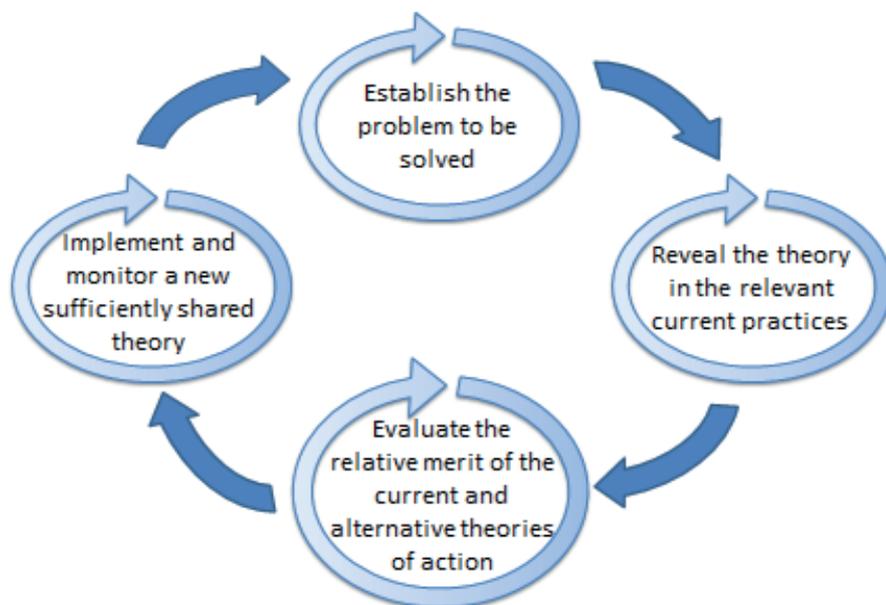
### El enfoque del involucramiento con la teoría para liderar el cambio

Cuando las propuestas de cambio son compatibles con la creencias y valores de quienes las implementan, es probable que la teoría de cambio del *bypass* resulte adecuada, ya que para lograr el éxito se requiere un cambio conductual de un solo bucle (ROBINSON, 2014a). Cuando las propuestas de cambio entran en conflicto con las creencias actuales, habrá que implementar un cambio a nivel mucho más profundo ya que las incompatibilidades deben ser objeto de una amplia revisión. En este tipo de situaciones se debe pasar de un enfoque del *bypass* a un enfoque del ‘involucramiento’.

El enfoque del involucramiento consiste en explicitar la teoría o teorías en que se basan las prácticas existentes y colaborar con las personas que las implementan para debatirlas a fondo y eventualmente revisarlas. El proceso es recíproco en cuanto que la teoría alternativa que el líder desea introducir también tiene que ser explícita y abierta a revisión, especialmente en aquellos puntos en que hay tensión entre dicha teoría y las teorías de la acción existentes. El involucramiento con la teoría es, en esencia, un proceso de competencia entre teorías en que se debaten los méritos relativos de la teoría de la acción existente y de las que están siendo propuestas (ROBINSON; WALKER, 1999). Este enfoque no prospera cuando los líderes del cambio se cierran ante la retroalimentación inicial o permanente en cuanto a la idoneidad de sus propuestas. Tampoco prospera cuando los docentes no están dispuestos a debatir los méritos de las prácticas que están utilizando.

Lo que se busca lograr son dos tipos de resultados. En materia de relaciones, el objetivo es mejorar el entendimiento y la confianza mutua, ya que sin este factor es imposible implementar un cambio coherente y duradero (BRYK; SCHNEIDER, 2002; 2003). En cuanto a la tarea sustantiva, el objetivo consiste en fraguar una nueva teoría de la acción que asegure el logro de los objetivos acordados en aras de la mejora.

El enfoque del involucramiento con la teoría consta de cuatro fases: establecer el problema a resolver, explicitar la teoría en que se basan las prácticas existentes, evaluar la idoneidad relativa de la teoría en que se sustentan las prácticas existentes y las prácticas alternativas propuestas, e implementar una nueva teoría que sea lo suficientemente consensuada. Como todas las descripciones secuenciales del cambio, este resumen constituye una simplificación de su carácter iterativo, dinámico y engorroso (KANTER et al., 1992). Si bien el espacio solo permite una breve reseña de los procesos que involucra, hay estudios de caso disponibles que incluyen una explicación metodológica (ARGYRIS; SCHON, 1996; MALEN; CRONINGER; MUNCEY; REDMOND-JONES, 2002; PATTON, 2011; ROBINSON, 1993).



**Figura 2. Liderar el cambio mediante el involucramiento con la teoría**

Implementar y monitorear una nueva teoría suficientemente compartida

Establecer el problema que debe ser resuelto

Revelar la teoría en las prácticas actuales

Evaluar el mérito relativo de las teorías actuales y alternativas de acción

Las cuatro fases principales del involucramiento con la teoría se ilustran en la figura 2. Las flechas al interior de cada fase, así como entre cada una de ellas, ilustran el carácter iterativo y no lineal del proceso. La identificación inicial del problema que se intenta resolver a través del proceso de cambio es un importante primer paso, ya que si se descuida, los participantes no tendrán claridad suficiente sobre la necesidad de implementar cambios. El problema puede ser identificado en base a evidencia sobre los resultados académicos o sociales, o a las prácticas incompatibles con el enfoque existente de lo que constituye un buen proceso de enseñanza y aprendizaje. Como lo demuestra el ciclo iterativo en la figura 2, establecer el problema no

es sencillo. Sin embargo, es necesario adoptar una decisión inicial para definir el foco de indagación de las teorías de la acción pertinentes. Por ejemplo, si el asunto son los deficientes resultados de los estudiantes secundarios en la resolución de problemas científicos y matemáticos, la investigación posterior podría focalizarse en identificar las prácticas de enseñanza que inciden en dichos resultados.

Como ya señalamos, estas prácticas pueden traducirse en la utilización de textos más sencillos, en la enseñanza grupal de los contenidos de las ciencias y matemáticas con escaso foco en las estrategias de lecto-escritura específicas a las asignaturas. Dichas prácticas no son solo conductas; son los indicadores observables de las teorías de la acción de los docentes sobre la enseñanza de las asignaturas. Las conductas observables se fundamentan en una serie de creencias sobre cómo lograr los objetivos propuestos en un contexto específico.

En esta fase, el foco de la indagación es identificar las teorías de la acción que orientan las prácticas así como los resultados considerados problemáticos. Se trata de un proceso de inferencia que apunta a detectar las conexiones entre las conductas observadas (acciones), los valores y supuestos que las explican y sus consecuencias previstas e involuntarias. La comprensión adecuada por parte del líder de las teorías de la acción de los demás debe ser verificada por aquellas personas cuya conducta pretenden explicar. Es importante realizar estas verificaciones, no solo para lograr una comprensión exacta, sino también para establecer vínculos de colaboración y asociación en pos de la mejora. Es poco probable que el personal docente confíe en los líderes si perciben que estos malinterpretan sus motivos o acciones. Del mismo modo, rechazarán los consejos tendientes a la mejora si consideran que estos se basan en descripciones inexactas o incompletas de sus prácticas actuales. En suma, esta fase permite que los participantes obtengan una profunda comprensión de las prácticas que inciden en el problema, identificando las teorías en que se fundamentan. Son estas teorías, y no simplemente las acciones específicas, las que deben constituir el foco de los esfuerzos en pos del cambio. Varias teorías del cambio hacen hincapié en la importancia de la indagación para desaprender las prácticas actuales (KOTTER, 2012; LEWIN, 1947), pero es poco común que se incluya esta fase en el diseño de la reforma y en su implementación (BRYK; GOMEZ; GRUNOW; LE MAHIEU, 2015).

Cuando se ha determinado que la descripción de la teoría de la acción es correcta, la siguiente fase consiste en abordar la idoneidad relativa de la teoría de la acción existente y de la teoría de la acción sugerida. El desafío consiste en establecer un *conjunto* de criterios de evaluación que incluya los intereses legítimos de todos los grupos de interés, entre ellos, los de los estudiantes (ROBINSON; WALKER, 1999).

Al aplicar los criterios acordados, los líderes del cambio y los agentes implementadores identifican las limitaciones de las prácticas existentes y la efectividad de la modificación sugerida para abordarlas. El proceso posterior de implementación conlleva ajustes iterativos a las teorías de la práctica y el resultado final es que tanto los estrategas del cambio como las personas que lo implementan han aprendido a mejorar las prácticas para acercarse a las metas acordadas.

Es importante comprender que el proceso del involucramiento no requiere que los líderes indaguen personalmente en las creencias de todas las personas sobre las que buscan influir. Si tal fuera el caso, la noción del involucramiento tendría poca relevancia para el cambio sistémico y el desarrollo e implementación de políticas.

El involucramiento con la teoría exige una comprensión profunda de los factores que generan las prácticas consideradas problemáticas y de los desafíos que supone cambiarlas. Esta comprensión se puede desarrollar directamente a través del diálogo con los profesionales pertinentes, o en forma indirecta, a partir de investigaciones que arrojan luces sobre las teorías de la acción en cuestión. Los procesos de consulta que suelen acompañar el desarrollo de políticas representan una excelente oportunidad para obtener retroalimentación sobre la comprensión que tienen los defensores del cambio respecto a los factores en que se fundamentan las prácticas que intentan modificar.

En resumen, para liderar el cambio mediante el involucramiento con la teoría, se requieren ciclos iterativos de indagación sobre las teorías de la acción que inspiran las prácticas existentes y una evaluación comparativa de dichas teorías y las teorías alternativas propuestas por el líder del cambio. Ya sea que el involucramiento con la teoría se dé de manera presencial o a través de formas más impersonales de comunicación, constituye un proceso esencialmente social, que exige considerables capacidades para gestionar el cambio, tanto a nivel del equipo, la escuela y el sistema. En los cuatro años transcurridos desde la publicación de mi libro sobre el liderazgo centrado en el estudiante, mis colegas y yo hemos estado investigando estas capacidades dentro del contexto del liderazgo centrado en el estudiante. En el resto de este capítulo describimos y analizamos lo que hemos aprendido sobre las capacidades relativas con que cuentan los líderes escolares para liderar el cambio involucrándose con las teorías en que se fundamentan las prácticas que intentan mejorar, en lugar de circundarlas.

### **Las capacidades para liderar el cambio mediante el involucramiento**

El cambio es un proceso difícil, estresante y disruptivo. Por ello, una de las destrezas esenciales del liderazgo es la capacidad para impulsar los esfuerzos requeridos para lograrlo. En el ámbito de la educación, donde la discreción profesional es muy valorada, la cooperación voluntaria de los educadores es un factor clave para un esfuerzo en pos del cambio exitoso y sostenido (BRYK; SCHNEIDER, 2002). La motivación es producto de un sentido compartido de insatisfacción con el *status quo* y de la creencia de que hay una alternativa mejor que vale la pena alcanzar (PROCHASKA; DICLEMENTE; NORCROSS, 1992). Por lo tanto, los líderes del cambio tienen que tener destrezas para ‘conversaciones constructivas’ sobre los problemas, lo que significa debatir en forma honesta, no acusatoria y respetuosa, sobre los aspectos insatisfactorios de las prácticas existentes y de sus consecuencias. También tienen que ser capaces de abrirse a conversaciones sobre la forma en que, tanto ellos como los demás, pueden estar contribuyendo a la situación problemática.

Nuestro estudio reciente sobre la forma en que los líderes educativos abordan importantes cuestiones prácticas cotidianas sugiere que las conversaciones constructivas sobre los problemas, representan un serio desafío para los líderes (SINNEMA; LE FEVRE; ROBINSON; POPE, 2013). En lugar de manifestar directamente sus preocupaciones y obtener retroalimentación sobre sus puntos de vista, tienden a hacer sugerencias indirectas a través de comentarios generales (“Hay veces en que todos tenemos problemas para cumplir con los plazos”) o preguntas tendenciosas (“¿Cómo estamos con los plazos para entregar los informes?”). Suele haber una considerable

diferencia entre cómo los líderes manifiestan su preocupación ante la persona involucrada y cómo la describen en una declaración privada por escrito. En todos los casos en que se manifiesta dicha diferencia, la preocupación se describe como mucho más problemática y seria en privado que en situaciones públicas (SINNEMA et al., 2013). Las preocupaciones persistentes y la incapacidad autoinformada de los intentos de los líderes por encontrar una solución se pueden atribuir a la comunicación indirecta y a la desconfianza que generan estas “indirectas” y las preguntas tendenciosas.

Utilizando una metodología basada en la teoría del involucramiento con cientos de líderes escolares, hemos aprendido que este patrón de comunicación indirecta y “diplomática” es la manifestación externa de una teoría de la acción defensiva, tendiente a comunicar un mensaje negativo que genere una mínima reacción emocional (ARGYRIS, 1990). La teoría es defensiva porque protege al líder y a la otra parte de las reacciones emocionales, impidiéndoles a la vez aprender acerca de los orígenes de la amenaza o la vergüenza (ARGYRIS, 1990). Es poco respetuosa porque prejuzga la validez de las percepciones del líder y posiciona a la otra parte como alguien que debe ser persuadido, aunque sea de manera “diplomática”.

El enfoque del “*bypass*” para desarrollar destrezas de liderazgo y entablar conversaciones constructivas sobre los problemas consistiría en enseñar destrezas de comunicación. Es muy probable que este enfoque sea ineficaz, ya que no analiza las creencias acerca de lo que constituye la diplomacia y acerca de cómo construir relaciones y reducir las emociones negativas. Son estas creencias las que, de manera directa o indirecta, explican los patrones de comunicación indirectos y diplomáticos, antes descritos.

La respuesta no pasa por enseñarles a los líderes a ser más directos y menos diplomáticos, porque cuando los pensamientos privados se formulan en términos irrespetuosos, su expresión más directa puede dar origen a las emociones negativas que los líderes desean evitar. Los pensamientos privados deben ser reformulados de manera que su expresión pública sea más respetuosa y honesta. La clave está en modificar la teoría de la acción de los docentes desde una postura de ‘siempre ganar’, en que las personas se cierran a los aprendizajes, a una postura más abierta sobre la validez de la percepción ajena acerca de la situación problemática (SINNEMA et al., 2013).

Además de las destrezas para entablar conversaciones constructivas sobre los problemas, y para liderar el cambio mediante la teoría del involucramiento, también es necesario contar con la capacidad para indagar sobre las teorías de la acción que los líderes procuran cambiar. Nuevamente, este es un proceso que va mucho más allá de la mera formulación de preguntas. La indagación de los líderes debe estar impulsada por un deseo genuino de comprender los factores que explican las prácticas problemáticas y verificar la exactitud de sus atribuciones. Es imposible realizar una indagación genuina si los líderes ya han prejuzgado la situación o carecen de las destrezas para comunicar y verificar sus supuestos sobre la situación en forma respetuosa.

En un segundo estudio sobre las destrezas interpersonales de los líderes, mis colegas y yo analizamos en qué medida son genuinas las indagaciones de los líderes cuando un profesor incurre en una conducta problemática (LE FEVRE; ROBINSON; SINNEMA, 2014). Puesto que los datos incluían una transcripción de la conversación, un registro de lo que el líder estaba pensando durante la conversación y sus reflexiones después de la conversación, pudimos establecer una comparación entre la indagación genuina y la pseudoindagación. Definimos la indagación como una postura caracterizada por la apertura de mente y motivada por el deseo de

aprender. El hallazgo principal fue que los líderes realizaban una cantidad mínima de indagaciones genuinas. Si bien formulaban muchas preguntas, el análisis que realizamos de los pensamientos no expresados, arrojó que gran parte de la indagación apuntaba a persuadir a la otra persona a que adoptara el punto de vista del líder. Las evaluaciones de los propios líderes respecto de su desempeño evidenciaron que estaban conscientes de sus destrezas limitadas para indagar en forma genuina.

Las destrezas de los líderes se vieron mermadas por su actitud crítica y el deseo de evitar reacciones y emociones negativas, a la vez que se esforzaban por mantener el control de la conversación. Para indagar sobre la teoría de la acción de las demás personas es preciso realizar un considerable vuelco y transitar desde una pseudoindagación hacia una indagación motivada por la curiosidad sobre los motivos que impulsan la conducta de los demás.

Los hallazgos sobre las destrezas de los líderes para indagar cuando entablan conversaciones difíciles con los padres y los docentes son similares (LE FEVRE; ROBINSON, 2015; ROBINSON; LE FEVRE, 2011). El análisis que realizamos de las conversaciones de 27 directores escolares recién nombrados reveló que tenían mucho más destrezas para defender su propia posición que para indagar acerca de las perspectivas de otras personas. En ese estudio, utilizamos una escala de cinco pasos para medir la calidad de la indagación del líder. Los niveles más bajos de destrezas se manifestaban a través de una indagación de los hechos y los más altos a través de indagaciones sobre el razonamiento y las creencias del apoderado o el docente. El puntaje promedio que obtuvieron los líderes en cuanto a las destrezas para indagar estuvo entre 2 y 3, en una escala de cinco puntos. Este resultado sugiere que sus destrezas para indagar son inferiores a las requeridas para gestionar el cambio a través de la teoría del involucramiento.

Cuando un líder adquiere una cabal comprensión de la teoría de la acción de otras personas y recibe confirmación de que dicha comprensión es exacta, el paso siguiente es realizar una evaluación crítica de las teorías en que se alojan las prácticas existentes y las alternativas. Explicitar dos teorías diferentes y hacer una crítica imparcial de sus méritos relativos son cosas muy diferentes. ¿Cuentan los líderes con las destrezas para ello? En el estudio que realizamos de los 27 directores y que analizáramos antes, evaluamos hasta qué punto eran capaces los líderes de invitar al apoderado o al docente a realizar un examen de la evidencia o de los argumentos que ponían en cuestionamiento su punto de vista. También evaluamos las capacidades del líder para analizar posiciones que rebatían las propias. Diseñamos una escala progresiva de cinco pasos que incluía conductas como ignorar, aceptar mínimamente o reaccionar ante el desafío, reiterando o elaborando el propio punto de vista. Dichas conductas recibieron puntuaciones más bajas que sondear o comparar explícitamente los puntos de vista alternativos. Nuestros hallazgos sugieren que a los directores les resulta muy difícil cuestionar en forma respetuosa los supuestos de los padres o los docentes sobre los problemas discutidos y que ello limita su capacidad para realizar una evaluación crítica de los diferentes puntos de vista. Sin esa capacidad crítica, los desacuerdos se resuelven ejerciendo el poder institucional o el que les otorga su posición, y no mediante una crítica imparcial y abierta. Nuestra información sobre las cogniciones de los líderes (pensamientos y reflexiones no expresados) arrojó que los líderes tenían dificultades para formular una crítica de las ideas del otro. Expresaban sus evaluaciones críticas en contadas ocasiones ya que, a

menudo, estaban formuladas en términos irrespetuosos y enjuiciadores, y los líderes juzgaban acertadamente que su expresión pública pondría en jaque la relación.

Obtuvimos evidencia adicional sobre la postura de los líderes ante las diferencias y los desacuerdos en un estudio de intervención que incluyó a todos los superintendentes regionales de las escuelas en un estado australiano (ROBINSON; SINNEMA; LE FEVRE, 2014). Las evaluaciones de las destrezas interpersonales antes de la intervención arrojaron que después de una conversación difícil los superintendentes se evaluaban a sí mismos como mínimamente efectivos y satisfactoriamente efectivos para comunicar “la posibilidad de tener puntos de vista diferentes” y “explorar la dudas y discrepancias de la otra persona”. La capacidad de los líderes para enfrentar las diferencias en vez de soslayarlas y de modelar ellos mismos dicha conducta es clave para resolver los problemas de modo tal que se reconozcan los intereses legítimos de las partes (TJOSVOLD, 2008; TJOSVOLD; MORISHIMA; BELSHEIM, 1999). Es necesario que los líderes aborden las diferentes teorías, no como indicadores de resistencia u obstáculos a superar, sino como oportunidades para aprender acerca de la calidad de su propio razonamiento y el de las demás personas.

En suma, la investigación empírica más reciente sugiere que existe una brecha considerable entre las destrezas de liderazgo necesarias para abordar las teorías de la acción y las destrezas de los líderes educativos para entablar conversaciones con aquellas personas cuyas prácticas desean mejorar. En la sección final de este capítulo, analizamos brevemente los tipos de formación para el liderazgo que pueden contribuir a superar dicha brecha.

### **Desarrollar capacidades para liderar el cambio a través del involucramiento con la teoría**

Dada la tendencia a buscar la confirmación de nuestras creencias y a evitar la amenaza o la vergüenza en situaciones interpersonales, varios investigadores cognitivos expresan su escepticismo ante la posibilidad de abandonar nuestras conductas defensivas e involucrarnos realmente con las teorías de otras personas. (HART et al., 2009; KAHNEMAN, 2011). ¿Cuán probable es que logremos desarrollar y enseñar destrezas como, por ejemplo, las conversaciones constructivas sobre los problemas, la crítica respetuosa y el aprendizaje a partir de las diferencias y los desacuerdos? Mi propia experiencia con las estrategias de intervención de Argyris y Schon (ARGYRIS; SCHON, 1996), y mi reciente adaptación de su trabajo (ROBINSON, 2011; ROBINSON et al., 2014) me han enseñado que las intervenciones intensivas que ponen el foco en la cognición y en las conductas pueden mejorar las capacidades de los líderes para adquirir ambas destrezas. Se requiere un énfasis tanto en la cognición como en la acción porque al centrarse tan solo en la acción, los sistemas de creencias en que se arraigan las prácticas de liderazgo permanecen ocultos. Y si bien puede que un foco en las cogniciones desvinculado de las conductas modifique los términos en que los líderes se refieren a sus prácticas, no modificará sus prácticas. El énfasis en ambos factores, la cognición y la acción, es lo que marca la diferencia entre estas intervenciones y los talleres más tradicionales de “destrezas comunicacionales” tendientes a modificar las conductas, sin analizar las teorías de la acción en que se fundamentan.

Nuestras investigaciones recientes sobre las intervenciones sugieren que una combinación de facilitadores especializados, participantes valientes y una práctica

intensiva, retroalimentación y sesiones de *coaching* de dos a tres días, pueden traducirse en una modificación significativa de las teorías de la acción de los participantes (ROBINSON et al., 2014). Dada la expectativa de que los líderes educativos en todos los niveles puedan liderar la mejora en sus áreas de responsabilidad y que la experiencia indica que este es un trabajo extremadamente difícil, sería económicamente rentable ofrecer oportunidades de formación para que los líderes aprendan los procesos y las destrezas para involucrarse con la teoría. Es fundamental que esta formación se centre en las teorías que utilizan los líderes a diario y que abarquen tanto sus conductas, como la lógica que las explica. Puede que las experiencias de formación que apuntan solamente a las creencias de los líderes y no recogen evidencia sobre sus verdaderas conductas (el lenguaje) modifiquen la forma en que se refieren a sus prácticas; sin embargo, no incidirán en las prácticas.

A un nivel más macro, la producción incesante de políticas y los ciclos repetitivos de reformas escolares poco efectivas (HESS, 1999; PAYNE, 2008), sugieren que ha llegado el momento de implementar un proceso de cambio que intente analizar y aprender de los fracasos anteriores en forma deliberada. Si se incluyera el enfoque de la teoría del involucramiento en pos de una reforma, una primera medida para desarrollar nuevas políticas consistiría en realizar una investigación respetuosa, no acusatoria y colaborativa de las teorías de la acción que prevalecen en la actualidad. Se invierten hoy muchos más esfuerzos en desarrollar nuevas políticas que en comprender los factores que sustentan las prácticas que se apunta a cambiar. El corolario es que se subestima el alcance de la agenda de aprendizaje, el desafío que representa el cambio y la brecha de capacidades. El enfoque del involucramiento con la teoría encierra la promesa de aprender más rápido cómo mejorar.

## Bibliografía

- ALLISON, D. J. ; ALLISON, P. A. Both ends of a telescope: Experience and expertise in principal problem solving. **Educational Administration Quarterly**, 29(3), 2003, pp. 302-322.
- ARGYRIS, C. Theories of action that inhibit individual learning. **American Psychologist**, 31(9), 1976, pp. 638-654. doi: 10.1037/0003-066X.31.9.638
- ARGYRIS, C. **Overcoming organizational defenses: facilitating organizational learning**. Boston, MA: Allyn and Bacon, 1990.
- ARGYRIS, C.; SCHON, D. A. **Organizational learning II: theory, method and practice**. Reading, MA: Addison Wesley, 1996.
- BLACK, P.; WILIAM, D. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education**, 5(1), 1998, pp. 7-74.
- BRANSFORD, J. D.; BROWN, A. L.; COCKING, R. R. (Eds.). **How people learn: brain, mind, experience, and school**. (Expanded ed.). Washington, DC: National Academy Press, 2000.
- BRENNINKMEYER, L. D.; SPILLANE, J. P. Problem-solving processes of expert and typical school principals: a quantitative look. **School Leadership and Management**, 28(5), 2008, pp. 435-468.
- BRYK, A. S.; GOMEZ, L. M.; GRUNOW, A.; LE MAHIEU, P. G. **Learning to improve: how America's schools can get better at getting better**. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2015.
- BRYK, A. S.; SCHNEIDER, B. L. **Trust in schools: a core resource for improvement**. Nueva York, NY: Russell Sage Foundation Publications, 2002.
- BRYK, A. S.; SCHNEIDER, B. L. Trust in schools: a core resource for school reform. **Educational Leadership**, 60(6), 2003, p. 40.
- BRYK, A. S.; SEBRING, P. B.; ALLENSWORTH, E.; LUPPESCU, S.; EASTON, J. Q. **Organizing schools for improvement**. Chicago: University of Chicago Press, 2010.

DE DREU, C. K. W. Social conflict: the emergence and consequences of struggle and negotiation. In: FISKE, S. T.; GILBERT, D. T. G.; LINDZEY (Eds.), **Handbook of social psychology** (5th ed., Vol. 2, pp. 983-1023). Hoboken, Nueva Jersey: John Wiley, 2010.

ELLETT, C. D.; TEDDLIE, C. Teacher evaluation, teacher effectiveness and school effectiveness. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, 17(1), 2003, pp. 101-128.

ELMORE, R. F. **School reform from the inside out: policy, practice, and performance**. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2004.

EPSTEIN, J.; VAN VOORHIS, F. L. More than minutes: teachers' roles in designing homework. **Educational Psychologist**, 36(3), 2001, pp. 181-194.

GRISSOM, J. A. Can good principals keep teachers in disadvantaged schools? Linking principal effectiveness to teacher satisfaction and turnover in hard-to-staff environments. **Teachers College Record**, 113(11), 2011, pp. 2552-2585.

GRISSOM, J. A.; LOEB, S.; MASTER, B. Effective instructional time use for school leaders: longitudinal evidence from observations of principals. **Educational Researcher**, 42(8), 2013, pp. 433-444. doi: 10.3102/0013189X13510020

HART, W.; ALBARRACIN, D.; EAGLY, A.; BRECHAN, I.; LINDBERG, M. J.; MERRILL, L. Feeling validated versus being correct: a meta-analysis of selective exposure of information. **Psychological Bulletin**, 135(4), 2009, pp. 555 - 588.

KAHNEMAN, D. **Thinking fast and slow**. Nueva York, NY: Farrar, Straus and Giroux, 2011.

KANTER, R. M.; STEIN, B. A.; JICK, T. D. **The challenge of organizational change: how companies experience it and leaders guide it**. Nueva York: The Free Press, 1992.

KOTTER, J. P. **Leading change**. Boston: Harvard Business Review Press, 2012.

LATHAM, G. P., & LOCKE, E. A. Enhancing the benefits and overcoming the pitfalls of goal setting. **Organizational Dynamics**, 35(4), 2006, pp. 332-340.

LE FEVRE, D.; ROBINSON, V. M. J.; SINNEMA, C. Genuine inquiry: widely espoused yet rarely enacted. **Educational Management and Leadership**. 2014.

LE FEVRE, D. M.; ROBINSON, V. M. J. The interpersonal challenges of instructional leadership: Principals' effectiveness in conversations about performance issues. **Educational Administration Quarterly**, 51(1), 2015, pp. 58-95. doi:10.1177/0013161X13518218

LEWIN, K. (1947). Frontiers in group dynamics: concept, method and reality in social science; social equilibria and social change. **Human Relations**, 1(1), 1947, pp. 5-41. doi:10.1177/001872674700100103

MALEN, B.; CRONINGER, R.; MUNCEY, D.; REDMOND-JONES, D. Reconstituting schools: "Testing" the "theory of action". **Educational Evaluation and Policy Analysis**, 24(2), 2002, pp. 113-132. doi: 10.3102/01623737024002113

MUMFORD, M. D.; ZACCARO, S. J.; HARDING, F. D.; JACOBS, T. O.; FLEISHMAN, E. A. Leadership skills for a changing world: Solving complex social problems. **The Leadership Quarterly**, 11(1), 2000, pp.11-35. doi: 10.1016/S1048-9843(99)00041-7.

NEWMANN, F. M.; SMITH, B.; ALLENSWORTH, E.; BRYK, A. S. Instructional program coherence: what it is and why it should guide school improvement policy. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, 23(4), 2001, pp. 297-321.

NYE, B.; KONSTANTOPOULOS, S.; HEDGES, L. V. (2004). How large are teacher effects? **Educational Evaluation and Policy Analysis**, 26, 2004, pp. 237-257.

PATALL, E. A.; COOPER, H.; ROBINSON, J. C. Parent involvement in homework: a research synthesis. **Review of Educational Research**, 78(4), 2008, 1039-1101. doi: 10.3102/0034654308325185

PATTON, M. Q. **Essentials of utilization-focused evaluation**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 2011.

PAYNE, C. M. **So much reform, so little change: the persistence of failure in urban schools**. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2008.

PROCHASKA, J. O.; DICLEMENTE, C. C.; NORCROSS, J. C. In search of how people change: applications to addictive behaviors. **American Psychologist**, 47(9), 1992, 1102-1114. doi:10.1037/0003-066X.47.9.1102

ROBINSON, V. M. J. **Problem-based methodology: research for the improvement of practice**. Oxford, Inglaterra: Pergamon Press, 1993.

ROBINSON, V. M. J. From instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges. **Leadership and Policy in Schools**, 9(1), 2010, pp. 1-26. doi:10.1080/15700760903026748

- ROBINSON, V. M. J. **Student-centered leadership**. San Francisco, CA: Jossey Bass, 2011.
- ROBINSON, V. M. J. Single and double loop learning. In: PHILLIPS, D. (Ed.), **Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2014a, pp. 754-756.
- ROBINSON, V. M. J. Theories of action. In: PHILLIPS, D. (Ed.), **Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2014b, pp. 807-810.
- ROBINSON, V. M. J.; DONALD, R. (2014). On-the-job decision making: Understanding and evaluating how leaders solve problems. In: CHITPIN, S.; EVERS, W. (Eds.), **Decision Making in Educational Leadership: principles, policies, and practices**. Londres, Inglaterra: Routledge, 2014, pp. 93-108.
- ROBINSON, V. M. J.; HOHEPA, M.; LLOYD, C. **School leadership and student outcomes: identifying what works and why**. Informe final al Ministerio de Educación. Auckland, Nueva Zelanda: Auckland Uniservices, 2008.
- ROBINSON, V. M. J.; LE FEVRE, D. M. Principals' capability in challenging conversations: the case of parental complaints. **Journal of Educational Administration**, 49(3), 2011, pp. 227-255. doi:10.1108/0957823111129046
- ROBINSON, V. M. J.; LLOYD, C.; ROWE, K. J. The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership type. **Educational Administration Quarterly**, 44(5), 2008, pp. 635-674. doi:10.1177/0013161X08321509
- ROBINSON, V. M. J.; MEYER, F.; LE FEVRE, D.; SINNEMA, C. **Leaders' problem-solving capability: exploring the quick-fix mentality**. Artículo presentado en la REUNIÓN ANUAL DE LA ASOCIACIÓN ESTADOUNIDENSE DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN, Chicago, 2015.
- ROBINSON, V. M. J.; SINNEMA, C. E. L.; LE FEVRE, D. From persuasion to learning: an intervention to improve leaders' response to disagreement. **Leadership and Policy in Schools**, 13(3), 2014, pp. 260-296. doi:10.1080/15700763.2014.922997
- ROBINSON, V. M. J.; TIMPERLEY, H. S. School improvement through theory engagement. In: LAI, M. K.; KUSHNER, S. (Eds.), **A developmental and negotiated approach to school self-evaluation**. (Vol. 14, pp. 163-177). Bingley, Inglaterra: Emerald Group Publishing Ltd., 2013.
- ROBINSON, V. M. J.; WALKER, J. C. Theoretical privilege and researchers' contribution to educational change. In: GAFFNEY, J. S.; ASKEW, B. J. (Eds.), **Stirring the waters: the influence of Marie Clay** (pp. 239-259). Portsmouth, NH: Heinemann, 1999.
- SEIJTS, G. H.; LATHAM, G. P. Knowing when to set learning versus performance goals. **Organizational Dynamics**, 41(1), 2012, pp. 1-6. doi:10.1016/j.orgdyn.2011.12.001
- SINNEMA, C. E. L.; LE FEVRE, D.; ROBINSON, V. M. J.; POPE, D. When others' performance just isn't good enough: educational leaders' framing of concerns in private and public. **Leadership and Policy in Schools**, 12(4), 2013, pp. 301-336. doi:10.1080/15700763.2013.857419
- SINNEMA, C. E. L.; ROBINSON, V. M. J. The leadership of teaching and learning: implications for teacher evaluation. **Leadership and Policy in Schools**, 6(4), 2007, pp. 319-343. doi:10.1080/15700760701431603
- SINNEMA, C. E. L.; ROBINSON, V. M. J. Goal setting in principal evaluation: Goal quality and predictors of achievement. **Leadership and Policy in Schools**, 11(2), 2012, pp. 135-167. doi:10.1080/15700763.2011.629767
- SPILLANE, J. P.; REISER, B. J.; REIMER, T. (2002). Policy implementation and cognition: reframing and refocusing implementation research. **Review of Educational Research**, 72, 2002, pp. 387-431. doi:10.3102/00346543072003387
- TIMPERLEY, H. S. (2005). Instructional leadership challenges: the case of using student achievement information for instructional improvement. **Leadership and Policy in Schools**, 4(1), 2005, pp. 3-22. doi:10.1080/15700760590924591
- TIMPERLEY, H. S.; ALTON-LEE, A. Reframing teacher professional learning: an alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners. In: KELLY, G.; LUKE, A.; GREEN, J. (Eds.), **Review of Research in Education** (Vol. 32, pp. 328-369). Washington, DC: Sage, 2008.
- TIMPERLEY, H. S.; WILSON, A.; BARRAR, H.; FUNG, I. **Teacher professional learning and development: best Evidence Synthesis Iteration**. Retrieved from Wellington, Nueva Zelanda, 2007.
- TJOSVOLD, D. The conflict-positive organization: it depends upon us. **Journal of Organizational Behavior**, 29(1), 2008, pp. 19-28.
- TJOSVOLD, D.; MORISHIMA, M.; BELSHEIM, J. A. Complaint handling on the shop floor: cooperative relationships and open-minded strategies. **International Journal of Conflict Management**, 10(1), 1999, pp. 45-68.
- VAN VOORHIS, F. L. Interactive homework in middle school: effects on family involvement and science achievement. **Journal of Educational Research**, 96(6), 2003, pp. 323-340.

VAN VOORHIS, F. L. Reflecting on the homework ritual: assignments and designs. **Theory into Practice**, 43(3), 2004, pp. 205-212.

VAN VOORHIS, F. L.; SHELDON, S. Principals' roles in the development of US programs of school, family, and community partnerships. In: R. A. MARTINEZ GONZALES & S. J. WANG, M.-T., & HOLCOMBE, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement and academic achievement in middle school. **American Educational Research Journal**, 47(3), 2004, pp. 633-662.

ZACCARO, S. J.; MUMFORD, M. D.; CONNELLY, M. S.; MARKS, M. A.; GILBERT, J. A. Assessment of leader problem-solving capabilities. **The Leadership Quarterly**, 11(1), 2000, pp. 37-64. doi: 10.1016/S1048-9843(99)00042-9

Enviado em: 17/outubro/2018

Aprovado em: 15/dezembro/2018