



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

E-ISSN: 1696-4713

RINACE@uam.es

Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

Beauchamp, Larry; Parsons, Jim

Liderazgo instructivo en Alberta: Hallazgos de la investigación en cinco escuelas altamente eficaces

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 12, núm. 4,
septiembre, 2014, pp. 89-98

Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55131688005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Liderazgo instructivo en Alberta: Hallazgos de la investigación en cinco escuelas altamente eficaces

Instructional Leadership in Alberta: Research insights from five highly effective schools

Larry Beauchamp*

Jim Parsons**

Universidad de Alberta

En este artículo se revisa la investigación patrocinada por la Asociación de Profesores de Alberta (ATA), con el fin de aportar evidencias a partir del estudio de cinco casos de liderazgo en cinco escuelas ejemplares de Educación Primaria en Alberta, Canadá. Las escuelas fueron seleccionadas por la ATA en torno al criterio de ser escuelas en las que se llevaba a cabo un liderazgo eficaz. En este estudio se vincula el liderazgo eficaz con la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. En el transcurso del año escolar 2009-2010, los investigadores pasaron un tiempo en casa escuela entrevistando al personal de cada escuela con dos preguntas: (1) ¿Qué hace que esta escuela sea un buen lugar para la enseñanza y el aprendizaje? y (2) ¿Qué función ejerce el liderazgo para hacer que esto sea así? Los datos obtenidos fueron categorizados en de ocho temas. El artículo revisa estos ocho elementos y teoriza sobre qué lecciones aprendidas a partir de estos resultados pueden enseñarse a los líderes escolares.

Descriptores: Liderazgo, Rendimiento, Escuelas eficaces.

This article reviews original research, sponsored by the Alberta Teachers Association (ATA), to gain evidence-based insights from five case studies of leadership in exemplary elementary schools in Alberta, Canada. Schools were identified by the ATA as sites where effective leadership was practiced. In this study, effective leadership was specifically linked to successful student learning. Over the course of the 2009-2010 school year, researchers spent time in each school interviewing school staff by asking two questions: (1) What makes this school a good place for teaching and learning? and (2) What does the leadership do to make it so? Data were analyzed and categorized into eight themes. This article reviews these themes and theorizes about what lessons these findings might teach for school leaders.

Keywords: Leadership, Achievement, Effective schools.

Este artículo ha sido publicado originariamente en inglés por la revista Journal of Scholarship & Practice en el año 2012, volumen 8, número 4. Traducido por Cynthia Martínez-Garrido.

*Contacto: lbeauch@ualberta.ca

**Contacto: jim.parsons@ualberta.ca

*Un líder es mejor cuando la gente apenas sabe que existe,
cuando es capaz de llevar a cabo su trabajo,
y cuando logra los objetivos la gente dice: nosotros lo conseguimos.*
Lao Tzu (600 aC - 531 aC), Filósofo Taoísta chino.

Introducción

Durante el curso 2009-2010, llevamos a cabo cinco estudios de caso a otras tantas escuelas de Educación Primaria seleccionadas por ser centros donde se ejercía un Liderazgo Instructivo. En este artículo revisamos las conclusiones y puntos de vista encontrados en estos cinco estudios de caso. La investigación desarrollada sugiere que las ideas de Lao Tzu son correctas: según nuestros resultados, los directores que practican un liderazgo exitoso en las escuelas han sido capaces de crear espacios donde los maestros y los estudiantes se sienten responsables de la escuela.

Para recoger los datos de estas escuelas, hemos utilizado una metodología de investigación sencilla. La Asociación de Profesores de Alberta seleccionó cinco de las mejores escuelas de Educación Primaria de Alberta. Posteriormente, y durante el curso 2009-2010 acudimos a esas escuelas preguntando a los administradores, maestros, ayudantes y al resto personal que respondieran a dos únicas preguntas: a) ¿Qué hace que esta escuela sea un buen lugar para enseñar y aprender? y b) ¿Qué función crees que ejerce el director para hacer que esto sea así?

Los datos del estudio provienen del análisis de las entrevistas y de las notas tomadas por los entrevistadores. Las notas fueron organizadas, analizadas y sintetizadas en cinco estudios de caso, uno por cada escuela. El borrador final del estudio fue puesto a disposición de todos los participantes para verificar la veracidad de los resultados.

En este estudio compartimos los resultados encontrados. Queremos remarcar que este artículo no tiene la intención de informar de los resultados específicos del estudio sino que se trata de teorizar acerca de lo que estos resultados sugieren para los directores. Nuestro reciente libro (Parson y Beauchamp, 2011) refleja nuestros hallazgos en detalle. Específicamente, la revisión y la reflexión sobre la totalidad de nuestra investigación refleja una visión abrumadora que nos hace llegar a creer que la literatura de liderazgo se empobrece. Nuestros hallazgos sugieren que, la gente que escribe sobre el liderazgo, pasa demasiado tiempo centrándose en la identidad del líder, y muy poco tiempo centrándose en las relaciones.

1. Revisión de investigaciones

Este trabajo sigue la línea de investigación sobre el liderazgo escolar. El estudio que presentamos se centra en estudiar la cultura de la escuela tomando al director como el eje central de la misma, es lo que Jim Meindl (1995) atribuye como “*Romance of leadership*”. Sin embargo, aunque el director y el tipo de liderazgo que éste lleva a cabo son cruciales, eso no quiere decir que, como señala Meindl, les demos más importancia de la debida y consideremos que el éxito o fracaso de las escuelas depende directamente a las acciones puestas en marcha por el director.

Así, como Leithwood, McAdie, Bascia y Rodrigue (2004) señalan, las prácticas de liderazgo van más allá de las creencias y los ajustes, y están más relacionadas con una comprensión profunda de lo que es en realidad la enseñanza. En su libro “*The Learning*

Leader: How to Focus School Improvement for Better Results", Reeves (2006) conecta las acciones de liderazgo escolar con el logro de los estudiantes.

Hargreaves (2010) señala: su investigación sobre mejora escolar en Finlandia e Inglaterra sugiere que directores que promueven la mejora de la escuela pueden lograr mejoras en el logro de los estudiantes. Ello incluye redes de apoyo, desarrollo profesional útil, análisis de los datos del rendimiento, escuelas mentoras y consultores, reflexión informada sobre los datos obtenidos, la toma de decisiones y estrategias de corto, medio y largo plazo.

Las claras implicaciones son que los directores impactan tanto sobre las vidas de los profesores, como de los estudiantes. Tal y como señalan Wright, Horn, y Sanders (1997) se puede hacer mucho más para mejorar la educación mejorando la eficacia de los docentes, que a través de cualquier otro factor.

Hace más de veinte años, Foster (1989) señaló la naturaleza recíproca de liderazgo. Dado que el liderazgo reside dentro de la comunidad, el autor apunta a que, necesariamente, es compartido entre los miembros de dicha comunidad y además, debe propiciar acciones que se lleven a cabo de manera compartida.

Diez años después, Wheatley (2000:346) enfatizó lo que él llamo "liderazgo trabajando juntos" como una forma de llamar al cambio organizativo "una danza, no una marcha forzada". Más recientemente, Shirley (2010) señala que la siguiente ola de la mejora escolar consiste en apoyar las comunidades de aprendizaje donde todos (incluidos los directores) intercambian ideas y trabajan juntos para propiciar esta mejora educativa.

De hecho, los directores necesitan una combinación de habilidades. Hace años, Bennis y Nanus (1985:188) señalaron, "el aprendizaje es el combustible esencial para el director, la fuente de energía de alto octanaje que mantiene el impulso, instigando continuamente a desarrollar nuevos conocimientos, nuevas ideas y nuevos desafíos". La investigación desarrollada por Lambert (2002) en Escuelas con Alta Capacidad de Liderazgo remarcó la necesidad de una visión compartida, de la utilización los datos para dirigir las decisiones y el desarrollo de las capacidades de todos los miembros de la comunidad.

Los resultados de Wheatley (2000:347) reflejan que a las personas les encanta trabajar con organizaciones que "tengan sentido de la historia, identidad y propósitos". Flora (2003), en la revista *Psychology Today*, apunta que los mejores jefes son aquellos que se comportan como mentores, no como jefes disciplinarios. De hecho, los líderes que hemos estudiado trabajan dentro de sus escuelas para contribuir al desarrollo perdurable a través de una mezcla paradójica de humildad personal y voluntad profesional (Collins, 2007; Fullan, 2003).

En nuestro estudio, los directores exitosos usan habilidades muy humanas, sobre todo centradas en la construcción de relaciones. Sergiovanni (1992) refleja que los líderes educativos son tanto líderes éticos como profesionales expertos, con la suficiente experiencia como para generar confianza, honestidad, comunicación, apertura, transparencia, responsabilidad y rendición de cuentas.

Ellos "modelan el camino, inspiran una visión compartida, desafían el proceso, permiten y anima al resto a actuar" (Kouzes y Posner, 2007:64). Este tipo de liderazgo es cierto tanto dentro, como fuera de las escuelas. Por ejemplo, el estudio de Howard Behar (2007) titulado *"It's not about the coffee: Leadership principles from a life at Starbucks"* apunta a una filosofía de liderazgo centrada en las personas. Tal y como sugiere el título del

estudio, el producto final de la cadena Starbucks no es el café, sino la gente. Estas reflexiones se hacen eco de los hallazgos encontrados por nuestra investigación.

Los líderes que estudiamos son constructivistas. "El liderazgo Constructivista", según lo define Lambert (1998:17), es un proceso de aprendizaje recíproco que ayuda a los participantes de la comunidad a avanzar hacia fines compartidos. Este concepto de liderazgo reforma las concepciones tradicionales de liderazgo que se centran en la "Teoría de los Rasgos" según la cual se limita el acceso a los puestos de poder y autoridad a aquellos que no cuenten con unas habilidades específicas. Richardson (2001) señala que los directores han de construir un *ethos* de la escuela, compartir entre el personal y los estudiantes cada presupuesto, plan de estudios, y cada decisión pedagógica que se lleve a cabo.

Higgins (1994) describe tres habilidades básicas que deben contar los directores escolares para desempeñar la gestión de las escuelas: habilidades técnicas, humanas y conceptuales. La habilidad técnica es la capacidad de utilizar las herramientas, técnicas y conocimientos especializados para desarrollar acciones. Las habilidades humanas ayudan a construir relaciones interpersonales positivas, a resolver problemas entre la gente, ayudar a los equipos de trabajo, y desarrollar comportamientos que cubran las necesidades de la organización. Las habilidades conceptuales ayudan a dar sentido a las organizaciones. Desde esta perspectiva se ayuda a las organizaciones a resolver problemas de manera que se obtienen beneficios a largo plazo. Aunque los directores que hemos estudiado utilizan estas tres habilidades de gestión, el trabajo que observamos se centra principalmente en lo humano y conceptual.

¿Cómo de crucial es el impacto del liderazgo sobre los aprendizajes de los estudiantes? Leithwood, Anderson y Wahlstrom (2004:21) señalan que "mientras que el liderazgo explica sólo entre un tres y un cinco por ciento de la variación total del aprendizaje de los estudiantes entre escuelas, esto es, en realidad, en torno a una cuarta parte de la variación total (10-20 por ciento) explicada por todas las variables a nivel de la escuela".

Este foco sobre el aprendizaje de los estudiantes ejemplifica la intención de servir a los demás, una forma de vivir que claramente demuestran los directores estudiados, y que, al menos en parte, van más allá de las actividades heroicas de los líderes-gestores.

En su reciente libro, "*Institute for the future*" Bob Johansen (2009) cree que el liderazgo "autoservido" llegará a ser obsoleto. Según el autor, los próximos 10 años supondrán una nueva década que dejará de lado la volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad. Si los directores escolares buscan el éxito deben mirar más allá de sus propios intereses y colaborar de manera más amplia. Si ellos alcanzan el éxito, los líderes organizativos deben mirar más allá de sus propios intereses y colaborar más abiertamente.

Johansen identifica diez habilidades que todo director debe poseer para ser un director eficaz: instinto creador (la unidad interior para construir), la claridad, reconsiderar los dilema (convertir los problemas en oportunidades), y la transparencia tranquila (al ser abierta y auténtica). Este camino se refleja claramente en el seguido por los directores estudiados.

2. Contexto de investigación

El contexto de la investigación siempre importa, y por ello creemos que el contexto de la Universidad Alberta ha influenciado nuestros hallazgos. La Universidad Alberta, aunque está lejos de ser perfecta, es única entre los sistemas educativos que conocemos. Esto es debido, en gran parte, a la historia de la Iniciativa de la Alberta para la Mejora Escolar (AISI, según sus siglas en inglés). AISI tiene ahora 12 años, en el tercer año del cuarto ciclo.

Esta amplia organización de escuelas lleva a cabo proyectos de investigación alrededor de toda la provincia gracias al apoyo de los profesores de Alberta y el sus socios educativos. Un resultado es que Alberta ha sido capaz de construir sólidas relaciones colegiadas entre los docentes y demás miembros de la comunidad educativa.

AISI ha ayudado a incorporar la toma de decisiones fluida dentro de la totalidad del sistema educativo como socios educativos que cuentan con experiencia trabajando juntos. Esto se cumple tanto para las áreas de gobierno provincial, como en las escuelas.

Hoy, en las escuelas Alberta, el trabajo de los maestros y el personal de apoyo es caracterizado, a menudo, como comunidades colaborativas que practican un liderazgo comprometido. Las prácticas y modelados de liderazgo distribuido llevados a cabo por el equipo AISI con docentes y la administración escolar ha expandido los procesos de liderazgo a través de incentivados equipos de profesores que buscan encontrarse a sí mismos y están comprometidos con la toma de decisiones eficaz.

Tal organización transmite a los docentes un mensaje claro y les permite demostrar que son profesionales competentes. Este amplio sentido del liderazgo basado en el sitio, en la propia escuela, ayuda a asegurar que la enseñanza llegará a ser algo más que el cumplimiento del currículo de manera irreflexiva. Por último, AISI ha ayudado a crear dentro de la comunidad, escuelas donde el desarrollo profesional de los docentes se está convirtiendo en la norma y no en la excepción.

3. Resultados

Aunque puede haber una gran cantidad de formas para evaluar a los directores eficaces, nuestro estudio se centra en el liderazgo para el aprendizaje de los estudiantes. Así, recogimos los datos para alcanzar el objetivo del aprendizaje de los estudiantes. Específicamente, el foco de nuestro estudio fue encontrar y dar forma a las actividades de liderazgo que promueven el aprendizaje de los estudiantes. Para llevarlo a cabo analizamos minuciosamente las entrevistas a los profesores en las que se les preguntaba sobre sus opiniones en torno a la interacción entre el profesorado y la administración. Las ocho actividades que señalamos a continuación emergen de los datos, y fueron señaladas por los docentes y el resto del personal de la escuela como actividades que promueven el aprendizaje de los estudiantes:

- Los directores altamente eficaces confían y comunican los objetivos de la escuela al resto de miembros, para que se construya una visión clara de cuál es la misión de la escuela.
- Los directores altamente eficaces dedican tiempo a realmente "conocer" a la gente con la que trabajan, les aprecian, valoran y respetan.

- Los directores altamente eficaces escuchan, cuidan y apoyan a las personas con las que trabajan tanto en el plano profesional como en cuestiones personales. Los directores altamente eficaces tienen "las puertas abiertas".
- Los directores altamente eficaces crean entornos de trabajo "basados en la familia" y basados en el aprendizaje.
- Los directores altamente eficaces están organizados, se involucran en la planificación de la escuela de una manera detallada, inclusiva y proactiva.
- Los directores altamente eficaces celebran el éxito con eventos tanto formales como informales.
- Los directores altamente eficaces incluyen al resto de miembros en las tareas de planificación y toma de decisiones desde una perspectiva de "socios" de la misma escuela.
- Los directores altamente eficaces ponen en práctica su propio discurso.

3.1. Habilidades necesarias de la dirección escolar

Tal y como ya hemos señalado, nuestros resultados no son diferentes a los resultados aportados por otras investigaciones previas sobre liderazgo de una amplia variedad de áreas, dentro y fuera de lo educativo.

Sin embargo, es imposible no enfatizar una actividad clave de liderazgo que, aunque ha sido compartida por los directores estudiados, no se refuerza en la literatura. Se trata del claro foco que los directores ponen en la construcción de relaciones dentro de las escuelas: relaciones entre administradores y docentes; entre docentes y el resto del personal de la escuela; y entre docentes, padres e hijos.

Estos líderes escolares creen que lo más importante son las personas. Durante su trabajo dentro de las escuelas, los directores creen que todas las personas (incluyendo estudiantes y profesores) son capaces de aprender, resolver problemas y responder de manera creativa.

Los directores altamente eficaces estudiados son directores que se sienten cómodos con el cambio, quienes muestran su habilidad para identificar y articular una visión organizativa, promueven la aceptación de los objetivos del grupo y las expectativas de alto rendimiento, aportan modelos apropiados, refuerzan la estimulación intelectual y desarrollan culturas escolares fuertes.

La creación y gestión del cambio es la clave para el desarrollo de un liderazgo exitoso en estas escuelas, lo importante para los directores es que no se trataba de un cambio jerárquico sino que, tan y como señala Mahatma Gandhi "debemos ser el cambio que deseamos ver en el mundo". Los directores eficaces primero se modelaron a sí mismos, y después, compartieron su liderazgo con los otros.

Los directores del estudio creían que los profesores y estudiantes eran capaces de controlar sus propias vidas. Ellos personifican las palabras de Arthur F. Carmazzi:

Cuando aquello que nos controla llega a ser controlado por nosotros es el principio de una nueva parte de nuestra vida. Cada avance dado supone la conquista de una barrera. Cada barrera conquistada significa un paso más hacia nuestro propio desarrollo.

En esta investigación hemos identificado un número de factores críticos que facilitan el cambio. Primero, los directores cuentan con motivos concretos que justifiquen la acción,

así mismo, la acción buscada es urgente, y aportan posibles soluciones a los problemas de la escuela.

Los directores formaron grupos de profesores que trabajan en conjunto para la resolver problemas reales, mientras, de manera simultánea, desarrollaban credibilidad, profesionalidad y habilidades de gestión. Estos aprendizajes activos ayudan a crear confianza y sentido de pertenencia entre los profesores. Los equipos docentes trabajan con regularidad para crear una evaluación comprensiva con las necesidades que refleje de manera precisa las debilidades internas y externas, los retos, fortalezas y oportunidades.

Un buen liderazgo escolar construye y utiliza equipos de trabajo eficaces que consisten en un número manejable de participantes con habilidades complementarias que se centran en acciones con propósitos significativos, objetivos específicos, planteamientos claros para trabajar y un sentido de responsabilidad mutua.

La clave para el desarrollo de un liderazgo eficaz es compartir una visión que refleje “los porqués y los cómo” del cambio, la dirección deseada, y los parámetros que son necesarios para determinar si ese cambio es exitoso. Estas visiones se dan forma dentro del trabajo colaborativo que cuenta con una clara definición de las tareas, puntos de referencia, y logros que han de ser alcanzados en tiempos concretos.

En las escuelas que estudiamos, la comunicación es un elemento muy importante, ya que crea un lenguaje y una visión compartida. Por ejemplo, todo el mundo dentro de estas escuelas conocía cuál era la visión de la escuela y era capaz de comunicar esa visión a todos, incluyendo padres y estudiantes.

Más importante, estas escuelas creen y están comprometidas con establecer lo que podemos llamar “espacio de conversación” que permite la articulación de estas visiones y planes. Estos espacios para la conversación incluyen la evaluación y revisión de los planes de acción puestos en marcha por el director, entendiendo que incluso los mejores planes necesitan ser modificados conforme se van desarrollando

3.2. Superación de los errores en el proceso de implementación del cambio

Los líderes de las escuelas exitosas estudiados no cayeron en las típicas trampas que tradicionalmente molestan a los líderes cuando están llevando a cabo el cambio. Ellos no dejaron de compartir su visión, clarificar sus metas, o fijar objetivos. Sus planes definen tareas, responsabilidades y puntos de referencia.

Los directores entendieron y trabajaron con los otros para evaluar sus progresos y desafíos, y se comunicaron y celebraron los éxitos alcanzados. Los directores que formaron parte del estudio fueron capaces de clarificar sus propósitos y razones. Ellos involucran a los participantes en la planificación y basan las decisiones en las necesidades y valores. Constantemente se comunican con los profesores y se preocupan especialmente por liberar la presión o el bloqueo que inhibe la habilidad de los docentes para enseñar.

Los directores respetan y creen en sus profesores y muestran confianza en sus habilidades para ser y actuar como profesionales.

Como resultado podemos decir que hubo poco miedo al fracaso y que los docentes estaban listos y dispuestos a actuar. Los docentes entendieron claramente las metas y las recompensas por la participación en el trabajo duro que trae consigo el cambio educativo.

Estas metas y recompensas están siempre relacionadas con un argumento clave oído en las entrevistas, y más importante, puesto en práctica en cada escuela: “todo es por los chicos”.

4. Cuatro lecciones aprendidas

La investigación realizada refleja las siguientes lecciones:

- Lección uno: Cuando los directores organizan equipos de profesores para que trabajen juntos como comunidades prácticas con el fin de resolver problemas reales de la escuela, los profesores se comprometen con su aprendizaje como profesionales. Este elemento favorece la resolución de problemas y potencia el desarrollo del sentido de comunidad. Los profesores trabajan mejor cuando el director organiza las sesiones de trabajo, pero a su vez muestra confianza sobre el trabajo que ellos pueden realizar. Cuando los profesores trabajan juntos asumen el liderazgo y resuelven problemas.
- Lección Dos: Las buenas escuelas comparten atributos comunes. En primer lugar, los directores de las buenas escuelas las dirigen con respecto a una visión compartida. En segundo lugar, las buenas escuelas son comunidades donde las personas viven y trabajan. En tercer lugar, cuando la escuela comienza a trabajar bien, ese éxito se convierte en una razón para celebrar, lo que genera, a su vez, un mayor éxito.
- Lección Tres: Los directores altamente eficaces practican un liderazgo de éxito:
 - ✓ Eliminan barreras con los maestros con los que trabajaban. Los directores creen que sus maestros harán un buen trabajo, y siempre facilitan a los profesores el espacio necesario para hacerlo. Los directores altamente eficaces asumen siempre lo positivo. Ellos comparten las expectativas con los maestros, les permiten innovar y probar cosas nuevas.
 - ✓ Promueven el desarrollo profesional para el aprendizaje profesional. Según los resultados encontrados podemos definir el aprendizaje profesional como aquel que está centrado en los profesores y dirigido por ellos mismos. Los directores eficaces esperan, animan, apoya el aprendizaje profesional; comparten y crean oportunidades para que los profesores se desarrollen.
 - ✓ Son fuertes líderes que no dudan en expresar sus expectativas o sus altos objetivos y dar marcha atrás en el proceso. Según los resultados encontrados, los directores primero se ganaron la confianza de sus colegas docentes y después les dejó para que estos colegas pudieran trabajar eficientemente. Un líder eficaz debe ser lo suficientemente grande para representar un liderazgo fuerte, pero lo suficientemente pequeño para dejar a los demás trabajar eficazmente. Para ser un buen líder uno debe ser lo suficientemente grande para llegar a ser pequeño
 - ✓ Valoran a las personas. Los directores eficaces facilitaron el desarrollo de una cultura de pertenencia. Las escuelas estudiadas se llamaban a sí mismas familias, pequeñas comunidades, cercanas, llenas de alegrías y penas. La pared entre lo personal y lo profesional es permeable y los aspectos personales llenan al día a día de la escuela. Los directores altamente eficaces

crean espacios donde los maestros pueden trabajar juntos y apoyarse entre sí, y compartir historias, la cultura y recursos.

- ✓ Construyen una cultura entusiasta centrada en los éxitos a través de ver lo positivo. Construyen una visión con objetivos comunes y comparten y viven la misión de la escuela.
- Lección Cuatro: Este estudio demuestra aquello que los directores altamente eficaces no hicieron.
 - ✓ Los directores eficaces no micro-administraron. Sino, más bien, eran pacientes y ofrecían apoyo al resto de los miembros de la comunidad para compartir la visión de la escuela.
 - ✓ Los directores eficaces no fueron negativos. Los resultados encontrados muestran que el trabajo duro no es un enemigo de los maestros ni les merma su entusiasmo. La negatividad es el verdadero enemigo que limita el impulso y las ganas.
 - ✓ Los directores eficaces no son “insípidos”. Son auténticos, genuinos, confiados y sinceros. Dicen lo que tienen que decir, son decisivos.
 - ✓ Los directores eficaces no se beneficiaron económicamente del éxito escolar. Los resultados del estudio muestran que los directores eficaces comparten los beneficios y que consiguen más cuanto menos les importa quién se beneficia de ello.

5. Consideraciones finales

Como reflexión final, el estudio que presentamos refuerza la importancia de contar con maestros dedicados y preparados para el duro. La mayor fortaleza de los directores es que median y facilitan que los docentes puedan hacer el trabajo que tanto buscamos que hagan: ayudar a los niños a aprender.

Referencias

- Behar, H. (2007). *It's not about the coffee: Leadership principles from a life at Starbucks*. Nueva York: Penguin.
- Bennis, W. y Nanus, B. (1985). *Leaders*. Nueva York: Harper and Row.
- Carmazzi, A.F. (2011) *Leadership thoughts*. Recuperado de <http://carmazzi.net/>
- Collins, J. (2002). *Good to great: Why some companies make the leap... and others don't*. Nueva York: Harper Business.
- Flora, C. (2003). Women make better leaders. *Psychology Today*. Recuperado de <http://www.psychologytoday.com/articles/200309/women-make-better-leaders>
- Foster, W. (1989). Toward a critical practice of leadership. En J Smyth (Ed.), *Critical perspectives on educational leadership*. Londres: Falmer.
- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hargreaves, A. (2010). *Rethinking school reform: Learning from the inspiring examples of other systems and countries*. University of Massachusetts, Lowell Institute Annual Colloquium. Recuperado de <http://associationdatabase.com/aws/>

- Higgins, J. (1994). *The management challenge*. Nueva York: Macmillan.
- Johansen, B. (2009). *Leaders make the future: Ten new leadership skills for an uncertain world*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Kouzes, J.M. y Posner, B. Z. (2007). *The five practices of exemplary leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lambert, L. (1998). Building leadership capacity in schools. Alexandria, VA: ASCD.
- Leithwood, K., McAdie, P., Bascia, N. y Rodrigue, A. (2004). *Teaching for deep understanding: towards the Ontario curriculum we need*. Toronto: Elementary Teachers' Federation of Ontario.
- Meindl, J.R. (1995). The romance of leadership as a follower-centric theory: A social constructionist approach. *The Leadership Quarterly*, 6(3), 329-41.
- Parsons, J. y Beauchamp, L. (2011). *Living leadership for learning: Case studies of five Alberta elementary school principals*. Edmonton: ATA.
- Reeves, D.B. (2006). *The learning leader: How to focus school improvement for better results*. Alexandria, VA: ASCD.
- Richardson, J. (2001). Online professional development. *The School Administrator*, 58(9), 38-42.
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Shirley, D. (2010). A history of public engagement for public education. En M. Orr y J. Rogers (Eds.), *Public Engagement for Public Education*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Wheatley, M. (2000). *Goodbye, command and control*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wright, S., Horn, S. y Sanders, W. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57-67.