



Abril 2016
CIAE – Germán Fromm



LIDERAZGO PEDAGÓGICO

El liderazgo pedagógico es una propuesta metodológica para abordar el fenómeno del liderazgo ejercido en las escuelas que releva la observación de prácticas que tengan un impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es importante señalar como este enfoque ha jugado un papel en la “guerra de modelos” para el liderazgo escolar que ha teñido el discurso, enseñanza y comprensión del fenómeno produce una confusión que debe ser tratada.

Este es un intento de explicar esta confusión de una forma didáctica orientada a un lector que no esté familiarizado con la investigación del liderazgo, por lo que un lector avanzado en el área puede no encontrar provecho novedoso. A estos últimos se les pide disculpas si hay sobresimplificaciones.

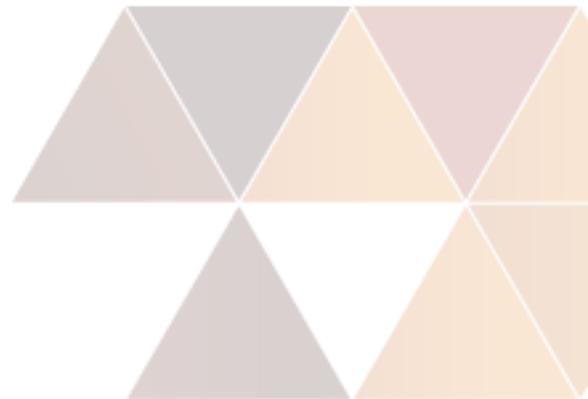
En las escuelas se encuentra un fenómeno interpersonal de influencia social que tiene efectos emocionales, cognitivos y pragmáticos sobre todas las personas. A este fenómeno se le ha llamado “Liderazgo” y como es tradición en las ciencias sociales se le refiere con el nombre del constructo al fenómeno en sí. Esto produce una igualación entre mapa y territorio. Cuando los investigadores se acercan al fenómeno tratan de trazar una modelación del fenómeno que les permita operar para diversos objetivos, como promover las mejores características del fenómeno, que algunos aprendan de otros que lo implementen con mejores capacidades o de vincularlo con otros “constructos” en relaciones de asociación, causalidad, mediación o moderación. Esto corresponde a hacer un mapa con énfasis diferentes del territorio. Algunos mapas pueden ser topográficos pues tratan de reproducir la información completa del terreno, otros pueden ser esquemáticos pues tratan de explicarle a alguien como llegar de un punto a otro; y otros pueden ser demográficos pues tratan de informar como otra variable se asocia al territorio. Todos estos propósitos y formas de confeccionar el mapa introducen un sesgo y reducción del fenómeno. El sesgo más común que ha persistido en la investigación sobre el liderazgo escolar es tratar de vincular el fenómeno con un efecto que se ejerce para que los estudiantes logren aprender más. Esto ha introducido una reducción pragmática a la investigación (que por cierto no está ausente en muchos otros campos) que trata de indentificar las “prácticas” como conductas individuales o procesos instalados en las organizaciones que más se asocian a situaciones de buenos resultados. Esto introduce epistemológicamente una tautología donde la definición del “constructo” se determina por la “medición” de la práctica, a la vez que el “constructo” supuestamente define la “práctica”. En ciencias físicas este es un ejemplo donde Einstein una vez dijo “El tiempo es lo que miden los relojes”.

Ahora bien, el problema, surge cuando diferentes investigadores echan a andar sus relojes y tienen mediciones diferentes. Cada uno llega con una conceptualización o modelo diferente del



“tiempo”. Esto da origen a una guerra de modelos que tratan de defender su propia perspectiva del liderazgo escolar argumentando con los datos que obtienen de sus instrumentos cual es el más correcto. Como investigador avanzado se reconoce que las diferencias de mediciones producen matices en los “constructos” (en esta u otra área) que permiten diferenciar las sutilezas en los modelos. El asunto es que quienes promueven los modelos también se vinculan con proyectos de formación, entrenamiento, estandarización, medición de efecto e impacto y con intereses sociales, económicos y políticos. De este modo para ganar visibilidad, control y hegemonía en el campo se promueve el modelo (sin diferenciar su matiz o propósito) “por sobre” el de otros. Al respecto Helen Gunter se expresa denunciando a una red de profesores universitarios, consultores y funcionarios gubernamentales que *“determinan lo que es sabido y lo que tiene valor de ser sabido sobre liderazgo en forma de una pseudo ciencia hecha palatable mediante un lenguaje emocionalmente seductor [...] estas redes persiguen intereses particulares de forma que niegan el diálogo político y marginalizan conocimientos desafiantes”* (Gunter, 2010, p. 519). Este escenario muchas veces puede confundir a practicantes y estudiantes del liderazgo escolar haciéndoles creer que la disputa de los modelos es a nivel de constructo y que un determinado modelo tiene prácticas diferentes a las de otro. Así buscando orientación en su trabajo cotidiano “creen” tener que deben adscribir a un modelo en particular.

Por esta razón descrita es que la comparación de instrumentos de medición para el liderazgo escolar debe ser capaz de separa correctamente la dimensión metodológica o instrumental de la teórica o concetpual.





Historia

Particularmente el liderazgo pedagógico en habla hispana es una traducción inglesa vigente (p.e. Bolívar, 2015) de las teorías sobre “instructional leadership” introducidas a principio de los ’80 en el debate público (Bossert et al., 1982; Edmonds, 1979; Purkey y Smith, 1983) y desarrolladas desde entonces. Desde sus inicios los líderes “instruccionales” fueron percibidos como una minoría de directores que se sobreponían a las tensiones, obstáculos y distracciones del quehacer pedagógico (Hallinger y Wang, 2015). En este abordaje se percibe una intención de llegar empíricamente a un modelo conceptual. En el desarrollo de esta línea hay una productividad y consenso bastante considerables hasta la fecha (Bolívar, 2015). Este podría resumirse en que el líder escolar se involucra en la actividad principal de la enseñanza y el aprendizaje para lograr mayor influencia a través de su influencia, su reflexión y sus relaciones con los docentes, en los aprendizajes de los estudiantes (Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009).

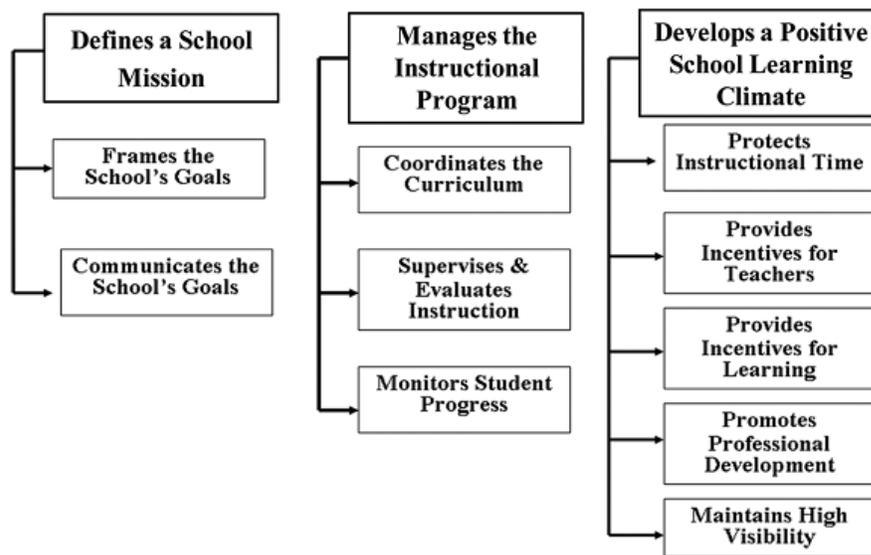
Desafortunadamente en español el término “instruccionales” tiene una carga pedagógicamente peyorativa o anti-constructivista en la acepción de “dar instrucciones”. Por esta razón las primeras traducciones del Instructional Leadership fueron Liderazgo Pedagógico. El problema se acrecienta, porque en habla inglesa John Dewey acuñó el término “Pedagogical Leadership” con una propuesta crítica que matiza el fenómeno desde la perspectiva filosófica de lo que significa educar (Smyth, 1989). A diferencia del modelo instruccional que busca explícitamente una asociación de prácticas con la efectividad escolar, el modelo de liderazgo pedagógico inglés invita a una reflexión valórica sobre como se vincula el quehacer de un líder con los propósitos más elevados de la educación. Esto desdibujó el campo hispano en la conceptualización del Liderazgo Pedagógico por mezclar ambos matices en un mismo término.

Esta nota pretende explicar de esta manera por qué razón una especificación de liderazgo pedagógico en español en el contexto de investigación para el mejoramiento escolar debe entenderse en la acepción de liderazgo instruccional como ha sido intencionado en investigaciones en Chile (Volante, 2010; Fromm, et al. 2016).



PIMRS

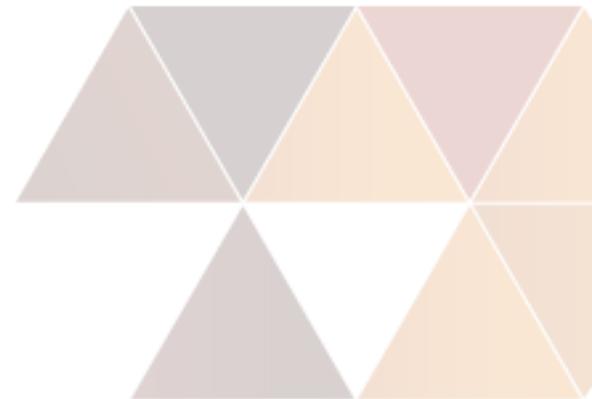
El PIMRS ha sido el primer instrumento desarrollado expresamente para medir el liderazgo pedagógico de los directores. A lo largo de tres décadas se ha consolidado como el instrumento más empleado en el estudio de liderazgo de la dirección en el mundo (Hallinger, 2013; Hallinger & Wang, 2015). Su teoría se basa en un constructo conformado por tres dimensiones que a su vez agrupan 10 funciones empíricamente sostenidas del trabajo de los directores, tal como se observa en la figura.



PIMRS instructional leadership model (Hallinger and Murphy, 1985: 221).

Las funciones definidas se traducen como:

- ESTRUCTURA LAS METAS ESCOLARES
- COMUNICA LAS METAS ESCOLARES
- SUPERVISA Y EVALUAR LA INSTRUCCIÓN
- GESTIONA EL CURRÍCULUM
- MONITOREA EL PROGRESO DE LOS ESTUDIANTES
- PROTEGE EL TIEMPO INSTRUCCIONAL
- MANTIENE UNA ALTA VISIBILIDAD
- PROVEE INCENTIVOS PARA PROFESORES
- PROMUEVE EL DESARROLLO PROFESIONAL
- PROVEE INCENTIVOS PARA EL APRENDIZAJE





Este cuestionario está diseñado para obtener un perfil de liderazgo del director. Consiste en 50 afirmaciones que describen las conductas y prácticas del director en su trabajo. Se le pide que considere cada pregunta en términos de su observación del liderazgo del director a lo largo del año escolar pasado, de esta manera:

Lea cada afirmación cuidadosamente. Encierre con un círculo el número que mejor se ajusta a la conducta o práctica específica en el trabajo del director durante el año pasado. Para la respuesta de cada afirmación:

5 representa “Casi Siempre”

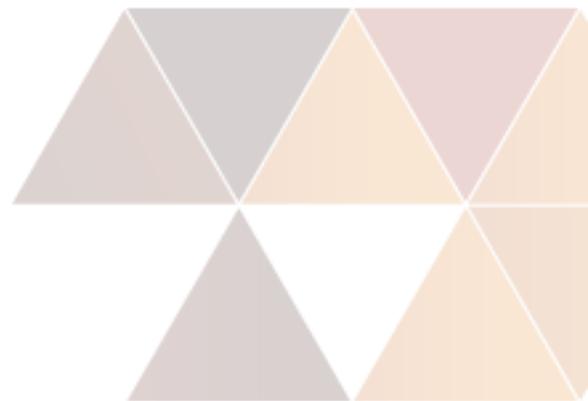
4 representa “Frecuentemente”

3 representa “A veces”

2 representa “Rara Vez”

1 representa “Casi Nunca”

En algunos casos las respuestas pueden parecer extrañas; use su criterio para seleccionar la respuesta más apropiada para esas preguntas. Por favor, encierre sólo un número con un círculo en cada pregunta. Trate de responder cada pregunta.





Extracto de las preguntas:

¿En qué medida el Director, el Jefe Técnico (UTP) y el Inspector General?

1. Desarrolla un conjunto focalizado de metas anuales para todo el establecimiento
2. Determina las metas del establecimiento como responsabilidades que deben cumplir las personas (docentes y no docentes)
3. Registra la opinión de los profesores para asegurar la participación del equipo docente en el desarrollo de las metas
6. Comunica efectivamente la misión de la escuela a los miembros de la comunidad escolar
7. Discute los objetivos académicos del establecimiento en reuniones con los profesores
8. Se basa en las metas académicas para tomar decisiones sobre la enseñanza con los profesores
11. Asegura que las prioridades del profesor en clases sean consistentes con los objetivos y directrices de la escuela
12. Revisa productos del trabajo de los estudiantes cuando evalúa la instrucción en aula
13. Realiza observaciones de clases informales de forma regular (observaciones no programadas que duran al menos 5 minutos)
16. Aclara quien es responsable de coordinar el currículum en cada nivel (por ejemplo: el director, jefe técnico, profesor encargado de ciclo o asignatura)
17. Se remite a los resultados en las evaluaciones de los estudiantes cuando toma o conversa decisiones curriculares con los profesores
18. Monitorea el avance de la enseñanza en aula para ver si se cubren los objetivos curriculares del establecimiento

