

# El liderazgo de los centros educativos y la evaluación hecha por profesores y evaluadores externos

▸ José Augusto Lourenço\*

▸ Maria Beatriz Bettencourt\*\*

---

## Resumen

La investigación se concentra en el liderazgo de las escuelas públicas portuguesas, que, según la evaluación externa, fue el área mejor clasificada, obtuvo *muy bueno* en un tercio de los centros educativos. La encuesta cuestionó estas clasificaciones, cotejándolas con las percepciones de los profesores sobre las prácticas de sus líderes. Para tal, se les aplicó a los profesores de 13 centros educativos el cuestionario *Leadership Practices Inventory – Observer*, de Kouzes y Posner, basado en la teoría de liderazgo transformacional. Se observó que, por una parte, las percepciones de los profesores respaldan la Evaluación Externa, en cuanto a la existencia de una diferencia estadísticamente significativa entre las prácticas transformacionales de los líderes mejor clasificados y los peores. De otra parte, el estudio sugiere que los líderes escolares actuales, incluso los mejores, poseen pocas características de liderazgo transformacional y por lo tanto, son poco capaces de ejercer efectivo liderazgo pedagógico. De hecho, según la percepción de los profesores, prácticas como *inspirar una visión compartida*, tienen una expresión muy reducida entre los líderes escolares, aunque son fundamentales para la eficacia de su acción.

**Palabras clave:** Evaluación de los centros escolares. Liderazgo escolar. Liderazgo transformacional. “Inventario de las prácticas de liderazgo”.

---

\* Máster por la Universidad Lusófona; Profesor de Música en el Conservatorio de Lisboa. E-mail: joseaugustolourenco@hotmail.com.

\*\* Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Montreal; Docente del Curso de Máster Profesional en Evaluación, Fundación Cesgranrio. E-mail: beatrizbettencourt@yahoo.com

## 1. El sistema de evaluación de las escuelas básicas y secundarias en Portugal

La creciente globalización y la búsqueda de nuevos modos de regulación ha hecho que los gobiernos adopten, desde las décadas del 80/90, medidas de política educacional que permitan no sólo una mayor eficacia, sino también una mayor eficiencia de los sistemas educativos (BARROSO, 2006). Entre las medidas cuyo objetivo es dicha regulación de las escuelas y de la educación y que han adquirido importancia creciente se pueden destacar las siguientes: (i) la verificación de los resultados de los alumnos en determinadas áreas, a través de pruebas estandarizadas, que sirven para elaborar *rankings* de escuelas; (ii) la intensificación de la evaluación externa institucional y (iii) la ejecución o refuerzo de procesos de autoevaluación.

En Portugal, el proceso de evaluación del sistema educativo, de las instituciones y de sus actores empezó a partir de la Ley de Bases del Sistema Educativo (PORTUGAL, 1986). Sin embargo, sólo en 2002, con la Ley n.º 31/2002, del 20 de diciembre (PORTUGAL, 2002), que aprobó el sistema de evaluación de los establecimientos de educación preescolar y de enseñanza Primaria y Secundaria, se universalizó la autoevaluación y la evaluación externa de las escuelas.

El sistema de Evaluación de la Educación y de la Enseñanza No Superior asume como principales preocupaciones: “Estimular en las escuelas una interpelación sistemática sobre la calidad de sus prácticas y sus resultados; Articular las contribuciones de la evaluación externa con la cultura y los dispositivos de autoevaluación de las escuelas; Reforzar la capacidad de las escuelas para desarrollar su autonomía; (...)” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2009). El Sistema asume el objetivo de no sancionar las escuelas, sino interpelarlas, buscando que se interroguen y encuentren las mejores estrategias para mejorar el servicio que ofrecen y, en consecuencia, los resultados académicos de sus alumnos (CLÍMACO, 2010).

El cuadro de referencia para la evaluación de las escuelas se organizó en cinco dominios y en la primera etapa del proceso, que se concluye con la elaboración del informe de autoevaluación de la institución, debe responder a los planteos puestos en cada dominio, según lo muestra la Tabla 1.

Tabla 1 – Dominios y planteos para evaluación de las escuelas

Dominios	Planteos
1. Resultados;	1. ¿Cómo la escuela conoce sus resultados, cuáles son y qué hace para garantizarlos?
2. Servicio educativo;	2. Para obtener esos resultados, ¿qué servicio educativo ofrece la escuela y cómo lo ofrece?
3. Organización y gestión escolar;	3. ¿Cómo se organiza y se administra la escuela para ofrecer el servicio educativo?
4. Liderazgo;	4. ¿Qué líderes tiene la escuela, qué visión y qué estrategia se encuentran subyacentes en su organización y gestión?
5. Capacidad de autorregulación y mejora de la escuela.	5. ¿Cómo garantiza la escuela la autorregulación y su mejora?

Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009).

Cada uno de estos dominios es, a su vez, soportado por un conjunto de factores. Después de enviado el informe de autoevaluación de la escuela a la IGE – Inspección General de la Educación y ciencia, empieza una segunda etapa del proceso de evaluación de las escuelas: la Evaluación Externa (AE). Un equipo de tres evaluadores externos analiza la documentación de la escuela y realiza una visita de dos o tres días, en los cuales dialoga con todos los órganos y cuerpo de la escuela. Finalmente, elabora un informe de AE que contiene, además de las apreciaciones y recomendaciones, una clasificación por dominios. Los niveles de clasificación son cuatro: *Insuficiente*; *Suficiente*; *Bueno* y *Muy Bueno*, no existe una jerarquía entre los distintos dominios, ni una clasificación para el desempeño global de la escuela.

En el año 2010/2011 se concluyó el primer ciclo de evaluación externa de las escuelas, es decir, todas las escuelas fueron objeto de una AE hasta esta fecha. En el informe global de este ciclo evaluador, realizado por la IGE, se puede constatar que el dominio del *Liderazgo* es aquél que recoge el porcentaje más elevado de evaluaciones de *Muy Bien* (33,8%), seguido del dominio de *Organización y gestión escolar* (26%); en tercer lugar el del *Servicio educativo* (11,3%); después el de los *Resultados* (8,1%) y, por último, con 5,1% el de *Capacidad de autorregulación y mejora de la escuela* (GOBIERNO DE PORTUGAL, 2011 – GOVERNO DE PORTUGAL, 2011, en su original). Las clasificaciones de *Bueno* siguen el mismo orden de clasificación.

Frente a estos resultados, se concluye que las escuelas portuguesas tienen, como promedio un buen liderazgo, el servicio educativo que ofrecen es aceptable, los resultados de los alumnos son flojos, así como la capacidad de la escuela de autorregularse con el objeto de mejorar.

Sin embargo, estos resultados entran en contradicción con los actuales conocimientos científicos del área, que comprueban una fuerte relación entre el *buen liderazgo* y los *buenos resultados de aprendizaje*. Siendo así, esta investigación se propone encontrar las explicaciones de esta aparente contradicción.

## **2. Liderazgo y resultados de los alumnos**

La investigación científica sobre la eficacia de las escuelas identifica el área de los procesos de enseñanza y aprendizaje como el único factor que conlleva un impacto superior al del liderazgo en que los alumnos aprenden en la escuela (LIMA; SILVA, 2011; DAY, 2009). Marzano et al. (2005) estiman una diferencia de 44% en la probabilidad de que los alumnos realicen con éxito una misma prueba, en función de la eficacia o ineficacia de la escuela, pudiendo esta diferencia alcanzar los 70 % si se considera, para efectos de análisis, sólo el porcentaje de 1% de las escuelas más eficaces y el 1 % de las escuelas menos eficaces.

Con respecto al liderazgo, se observa que los factores 'definición de una visión' y 'búsqueda de los mejores procesos para alcanzarla' son los más importantes para el éxito de los alumnos (DANIEL et al., 2004; LIMA, 2008; PURKEY; MARSHALL, 1983; TEDDLEY; REYNOLDS, 2000). Autores como Daniel et al. (2004) estiman que el liderazgo puede ser responsable por  $\frac{1}{4}$  de la variación de los resultados de los alumnos. El liderazgo en sí mismo, sin identificación de factores, puede tener un impacto marginal, o incluso negativo, llegando a producir resultados de los alumnos inferiores a lo esperado (WATERS; MARZANO; McNULTY, 2003).

## **3. El liderazgo transformacional y sus instrumentos de medición**

Es necesario, entonces, identificar qué características de liderazgo deben tenerse en cuenta en la evaluación de las escuelas. La importancia del liderazgo en las escuelas se hace

presente también en otras instituciones u organizaciones, siendo esenciales para el éxito varios factores, tales como: (i) la definición de una visión y de objetivos claros; (ii) el desarrollo de un clima propicio al buen aprendizaje; (iii) el fomento de actitudes más adecuadas por parte de los profesores; (iv) la ejecución de mejores prácticas dentro del aula; (v) la organización más eficaz del currículo y del proceso de aprendizaje y (vi) la creación de oportunidad para que los alumnos aprendan (MARZANO et al., 2005).

En 1978, en *Leadership*, Burns expone el concepto de *liderazgo transformacional* que, de forma sucinta, puede decirse influye en los procesos que conllevan una transformación de los participantes humanos de una determinada organización. Según las palabras de Bass:

The interests of the organization and its members need to be aligned. Such is a task for the transformational leader. In contrast to the transactional leader who practises contingent reinforcement of followers, the transformational leader inspires, intellectually stimulates, and is individually considerate of them. Transformational leadership may be directive or participative. Requiring higher moral development, transformational leadership is recognized universally as a concept. (BASS, 1999, p. 9).

El liderazgo transformacional, entonces, se caracteriza por poseer no sólo la capacidad de provocar un cambio o transformación de los liderados, sino también de los líderes, lo que permite alcanzar niveles de dedicación y desempeño superior a lo esperado (Bass y Riggio, 2006). Esta perspectiva no sólo obtuvo una amplia aceptación, sino que también varias contribuciones de autores, como Kotter (1996), Bennis y Nanus (2003), Bass y Bass (2008) y Kouzes y Posner (2009).

Kouzes y Posner (2009), a partir de investigaciones donde las personas relatan sus mejores experiencias de liderazgo y las cualidades que más admiran en sus superiores, demuestran que, a pesar de que cada experiencia de liderazgo es única, los líderes apreciados siguen modelos bastante semejantes. Concluyen que esos comportamientos observados y analizados no son exclusivos de un conjunto de personas, de organizaciones, de países, o de un determinado momento histórico (KOUZES; POSNER, 2009).

Kouzes y Posner (2002) desarrollan un instrumento de investigación denominado *Leadership Practices Inventory*, donde organizan 30 comportamientos, los más importantes, sobre 5 prácticas: *Mostrar el camino*, *Inspirar una visión conjunta*, *Desafiar el proceso*, *Permitir que los otros actúen* y *Estimular la participación*. La definición de esas prácticas se encuentran en la Tabla 2.

Tabla 2 – Cinco prácticas de liderazgo y su definición

<i>Mostrar el camino</i>	El líder, después de clarificar sus valores personales, adopta un conjunto de posturas y comportamientos adecuados a los objetivos que la institución pretende alcanzar.
<i>Inspira una visión conjunta</i>	El líder, a través de la participación del equipo, construye una visión movilizadora de la organización y la define tal cual la desean integrar.
<i>Desafiar el proceso</i>	El líder busca nuevas formas de acción, para mejorar los procesos en el sentido de materializar la visión de la organización
<i>Permitir que los otros actúen</i>	El líder crea un ambiente de confianza propicio para la colaboración, busca que cada participante pueda tener cada vez más autonomía y, también, más responsabilidad.
<i>Estimular la participación</i>	El líder cuida individualmente de cada elemento de la organización, identifica sus puntos fuertes, sus debilidades, expectativas y motivaciones, y de ese modo se consigue traerle al que está más arriba lo mejor de cada uno.

Fuente: KOUZES; POSNER (2002).

En el área de la educación, autores como Hargreaves (2010), Darling-Hammond (2010), Lieberman (1988), Bush (2003, 2008) y Huber (2010) exponen la importancia del liderazgo transformacional con relación al proceso de modificación de las escuelas con el objeto de mejorar los aprendizajes de los alumnos.

#### 4. Objeto de estudio y asuntos de investigación

Partiendo de la presuposición que el liderazgo origina todo un proceso dirigido al desempeño de la misión de la escuela y que la evaluación externa tiene como finalidad estimular un proceso de interpelación, este trabajo busca verificar si los profesores de las escuelas evaluadas en el dominio del *Liderazgo con Muy Bien* percibían en sus líderes escolares una utilización de las prácticas de liderazgo transformacional más frecuente en los líderes clasificados con *Suficiente*.

Las preguntas específicas que orientan el estudio son:

1. ¿Existen diferencias estadísticamente significativas entre las prácticas de liderazgo percibidas por los profesores y la evaluación del *Liderazgo* hecha por la evaluación externa?
2. ¿Existen diferencias estadísticamente significativas entre las variables biográficas de los profesores y su percepción de las prácticas de liderazgo?
3. ¿Qué conductas transformacionales los profesores perciben con mayor o menor frecuencia en sus líderes escolares?

## 5. Metodología

Para responder todos estos planteos se realizó un estudio extensivo, con el recurso a métodos cuantitativos, en este caso a través de la utilización de una investigación por cuestionario, en la variante de administración directa (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1992). El instrumento usado fue el *Leadership Practices Inventory - Observer*, 4ª edición, de James M. Kouzes y Barry Z. Posner (2002). Este instrumento abarca 30 afirmaciones, seis para cada una de las cinco prácticas de *liderazgo* y le corresponde una escala de tipo *Likert* de diez niveles, donde los valores ordinales aparecen asociados a valores cualitativos, según el siguiente orden: 1 – Casi nunca; 2 - Raramente; 3 – Poco; 4 – De vez en cuando; 5 – Ocasionalmente; 6 – A veces; 7 – A menudo; 8 – Generalmente; 9 – Con mucha frecuencia; 10 – Casi siempre. Así, cada práctica de *liderazgo* podrá obtener entre 06 puntos de valor mínimo y 60 puntos de valor máximo (KOUZES; POSNER, 2002).

Con respecto a la Consistencia interna de la escala, se obtuvo un coeficiente *Alpha* de *Cronbach* de .97, para la Globalidad de las 30 declaraciones. Cuando sometidas al análisis de Confiabilidad la práctica *Mostrar el camino* obtuvo .87, la práctica *Inspirar una visión conjunta*, .89; *Desafiar el proceso* .90; *Permitir que los otros actúen* .90 y *Estimular la voluntad* .91, valores semejantes a los referenciados por los autores.

El estudio abarcó escuelas públicas integradas en la Delegación Regional de Lisboa y Valle del Tejo de la IGE, que fueron objeto de evaluación externa durante el trienio de 2009/2011 y obtuvieron la clasificación de *Suficiente* o de *Muy Bien* bajo el dominio de *Liderazgo*. Se les envió un e-mail a las escuelas mencionadas para explicar la investigación y solicitar el acceso a la sala de profesores. De las 64 escuelas del universo de análisis se obtuvo autorización para la aplicación en 13 escuelas, 07 evaluadas con *Muy Bien* y 06 evaluadas con *Suficiente*<sup>1</sup>. En las escuelas evaluadas con *Suficiente* se aplicaron 59 cuestionarios, lo que corresponde a un porcentaje de 46,5% y en las escuelas evaluadas con *Muy Bien*, se aplicaron 68 cuestionarios, lo que corresponde a un porcentaje de 53,5% del total.

El funcionario que se comunicó con los docentes en la sala de profesores administró el cuestionario, les presentó el estudio y les solicitó a los 10 docentes de cada escuela que lo llenaran. El proceso se desarrolló entre el 15 de mayo y 06 de julio de 2012. De los

---

<sup>1</sup> Por la AE, en el dominio del liderazgo.

cuestionarios recogidos, se excluyeron 03 porque no se encontraban rellenos, se habilitaron un total de 127 cuestionarios que posteriormente fueron decodificados para tratamiento estadístico a través del recurso del programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versión 18.0 para *Windows*. En el análisis de los datos se utilizaron técnicas estadísticas, tales como, análisis descriptiva, análisis de confiabilidad y, para la comparación de grupos, se aplicaron *tests* paramétricos y no paramétricos (GRAVETTER; WALLNAUT, 2007; HAIR Jr. et al., 2005; PALLANT, 2011).

## 6. Resultados

### A. Características de los respondientes

De la distribución de los respondientes, se verifica que la muestra se constituye, en general, por el género femenino y con vínculo efectivo. Sobre la edad, el grupo de escuelas evaluadas con *Muy Bien* presenta un cuerpo docente más joven y con una experiencia profesional mejor repartida en las diferentes franjas como se observa en la Tabla 3.

Tabla 3 - Distribución de la muestra en dos grupos de escuelas

		Suficiente	Muy Bien	Totales
Género	M	39 %	38,2 %	38,6 %
	F	61 %	61,8 %	61,4 %
Edad	Hasta 40 años	25,4 %	42,6 %	34,6 %
	Entre 41 y 50	49,2 %	30,9 %	39,4 %
	Más de 51	25,4 %	26,5 %	26 %
Experiencia profesional	Hasta 10 años	17 %	32,3 %	25,2 %
	Entre 11 y 20	42,3 %	32,4 %	37 %
	Más de 21 años	40,7 %	35,3 %	37,8 %
Vínculo contractual	Contrato	27,1 %	36,8 %	32,3 %
	Efectivo	72,9 %	63,2 %	66,7 %

Fuente: Los autores (2014).

Respondiendo el asunto de la investigación sobre la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las variables biográficas de los profesores y su percepción de las prácticas de liderazgo, se puede constatar que:



- Sobre el **género**, no existen diferencias estadísticamente significativas para un nivel de significancia de  $p = .05$ . La única excepción es para la práctica *Estimular la participación* que los profesores la perciben más (promedio de 39.7) que las profesoras (promedio 31.9) y eso sólo para los liderazgos evaluados con *Suficiente*.

- Sobre la **experiencia profesional** y la **edad**, cuyos resultados coinciden, es la franja etaria y profesional más joven que percibe más las prácticas de liderazgo transformacional, y se observa un declinio acentuado en la percepción de esas prácticas en la franja siguiente, y existe una recuperación de esos niveles en la franja etaria o profesional menos joven, como se observa en la Tabla 4.

Tabla 4 – Promedios y desvío patrón en función de la edad y de la experiencia profesional

Edad	<i>Mostrar el camino</i>	<i>Inspirar una visión conjunta</i>	<i>Desafiar el proceso</i>	<i>Permitir que los otros actúen</i>	<i>Estimular la participación</i>
Hasta 40 años	41,1 (10,4)	38,8 (11,7)	39,6 (10,6)	44,5 (8,6)	41,2 (10,5)
Entre 41 y 50 años	36,8 (11,6)	32,2 (11,0)	33,7 (11,7)	38,6 (12,2)	35,9 (13,0)
Más de 50 años	41,3 (13,3)	37,4 (14,0)	38,4 (14,0)	41,7 (14,1)	40,7 (15,2)
Experiencia Profesional					
Hasta 10 años	42,8 (9,7)	41,0 (10,8)	41,2 (10,8)	45,8 (7,8)	43,7 (8,9)
Entre 11 y 20 años	37,0 (11,2)	32,4 (10,7)	34,4 (10,0)	39,8 (10,7)	37,0 (11,0)
Más de 20 años	39,6 (13,0)	35,8 (13,4)	36,7 (13,7)	40,1 (14,4)	37,7 (16,1)

Valor máximo = 60; desvío patrón representado entre paréntesis.

Fuente: Los autores (2014).

- Las prácticas de liderazgo *Inspirar una visión conjunta* y *Desafiar el proceso* son percibidas diferentemente en función de la **experiencia profesional**. Estas diferencias son estadísticamente significativas, donde *Inspirar una visión conjunta* es  $\chi^2(2, n = 127) = 9.83, p = .007$  y *Desafiar el proceso*  $\chi^2(2, n = 127) = 6.93, p = .031$ .

- Los profesores cuyo **vínculo contractual** es el contrato individual de trabajo perciben con más frecuencia las prácticas de liderazgo transformacional. Sin embargo, esas diferencias no son estadísticamente significativas.

## B. Prácticas de liderazgo y evaluación por la AE

Para responder sobre el tema de la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las prácticas de *liderazgo* que los profesores perciben y la evaluación del *Liderazgo* de la AE se analizaron los promedios de las diferentes prácticas. Lo que permitió verificar que los profesores perciben en sus líderes escolares una utilización más frecuente de las cinco prácticas transformacionales de liderazgo en las escuelas evaluadas con *Muy Bien*, comparadas con la percepción de sus colegas de las escuelas evaluadas con *Suficiente* (Tabla 5).

Los promedios de las diferentes prácticas entre los dos grupos de escuelas se consideraron estadísticamente significativos, y las prácticas obtuvieron un valor de  $p \leq .005$ , como se observa en la Tabla 5.

Tabla 5 - Promedios, desvío patrón y nivel de significancia en la percepción de las prácticas de liderazgo

Prácticas de liderazgo	Valores de referencia*	Escuelas evaluadas con Suficiente	Escuelas evaluadas con Muy Bien	Significancia
Mostrar el camino	47.5 (08.5)	36.19 (12.0)	42.28 (10.9)	,005
Inspira una visión conjunta	42.0 (10.6)	31.58 (12.3)	39.56 (10.9)	,000
Desafiar el proceso	44.4 (09.1)	33.10 (11.9)	40.32 (11.1)	,001
Permitir que los otros actúen	47.8 (08.4)	38.00 (12.3)	44.46 (10.7)	,002
Estimular la participación	44.9 (10.2)	34.93 (13.3)	42.50 (11.7)	,001

Valor máximo = 60; desvío patrón presentado entre paréntesis.

Fuente: KOUZES; POSNER (2002).

Se verificó que estos promedios son inferiores a los promedios de referencia reportados por los autores (KOUZES; POSNER, 2002), incluso los obtenidas en el grupo de escuelas evaluadas con *Muy Bien*. Los valores del desvío patrón surgen sistemáticamente más elevados de lo que los valores de referencia.

### C. Los comportamientos transformacionales de los líderes escolares

La práctica *Permitir que los otros actúen* es más percibida en los dos grupos de escuelas<sup>2</sup>. Las prácticas menos percibidas son *Inspirar una visión conjunta* y *Desafiar el proceso* y son, también, comunes a los dos grupos de escuelas, obteniendo respectivamente un score de  $M = 31.58$  y  $M = 33.10$  en las escuelas evaluadas con *Suficiente* y score de  $M = 39.56$  y  $M = 40.32$  en las escuelas evaluadas con *Muy Bien*.

Los cinco comportamientos o conductas más frecuentes, según la percepción de los docentes, son comunes a los dos grupos de escuelas y permiten caracterizar el perfil de los líderes escolares *por el respeto y libertad de acción que ofrecen a los profesores, por el cumplimiento de las promesas, por la claridad en su filosofía de liderazgo y también por la convicción con que hablan sobre los objetivos del trabajo*. Según la visión de los profesores, las conductas menos frecuentes de los líderes escolares, también comunes en los dos grupos de escuelas, *son involucrar a todos en una visión conjunta y en la prosecución de objetivos extraordinarios, e inducir a la reflexión, ya sea por el nivel del impacto de sus decisiones en el desempeño de los otros, o por la promoción de la autoevaluación relativa al trabajo efectuado por la escuela*.

Existen conductas que se perciben de forma diferente en los dos grupos de escuelas. Los líderes evaluados con *Muy Bien* son percibidos como *privilegian el trabajo colectivo, inician y acompañan los procesos y las actividades que se realizarán y elogian los que contribuyen para el éxito de la escuela, no dando mucho relieve al soporte de acciones individualizadas*. En las escuelas en que el proceso de liderazgo se evaluó como *Suficiente*, se basa en la *demonstración de confianza en los conocimientos de los profesores, en el desafío al utilizar las técnicas y los métodos innovadores y también en el soporte a acciones individuales*.

## 7. Conclusiones

De los resultados de la investigación se concluye que los profesores de las escuelas evaluadas con *Muy Bien*<sup>3</sup> perciben con más frecuencia prácticas de liderazgo transformacional de sus líderes escolares que sus colegas de las escuelas evaluadas con

---

<sup>2</sup> Score de  $M = 38.0$  en las escuelas evaluadas con *Suficiente* y score de  $M = 44.46$  en las escuelas evaluadas con *Muy Bien*.

<sup>3</sup> En el dominio del 'Liderazgo' por la AE

*Suficiente*<sup>4</sup>, siendo estadísticamente significativas las diferencias registradas. Se observa que existe una correspondencia entre los resultados de la evaluación externa y las percepciones de los profesores sobre el liderazgo escolar.

Como se constató que los promedios obtenidos en las diferentes prácticas transformacionales por los líderes de las escuelas evaluadas con *Muy Bien*<sup>5</sup> son substancialmente inferiores a los promedios de referencia reportadas por Kouzes y Posner (2002), se puede concluir que sus comportamientos transformacionales no son suficientemente expresivos y que la clasificación de *Muy Bien* que se les atribuyó puede haber sido excesiva, teniendo en cuenta el potencial transformacional de estos líderes.

Además, estas clasificaciones transmiten un mensaje que no corresponde a los resultados académicos de los alumnos. Tal como ocurre con las evaluaciones de desempeño de los profesores, la existencia, en algunos países, de elevados promedios de clasificación de profesores tampoco corresponde a los flojos resultados registrados por los alumnos (OECD, 2013).

Los resultados traen nuevas interrogaciones y pueden originar investigaciones que respondan a planteos como: Si la mayoría de los líderes escolares no son suficientemente transformacionales, ¿a qué se debe tal hecho? ¿Es posible que encuentren en la estructura burocrática un obstáculo a su acción? ¿Es el propio régimen de gestión de las escuelas el origina el surgimiento de líderes transformacionales o, por el contrario, líderes que permiten perpetuar el equilibrio entre las diferentes fuerzas que los eligen? ¿Se observará en esta opción los procesos identificados por Burns (BASS; RIGGIO, 2006) para la ascensión de los líderes dentro de los partidos políticos? ¿Las escuelas (o, mejor, los electores del director) desean líderes transformacionales o líderes que, bajo una fachada de cambio, permitan que nada sea mudado, incluso el alto nivel de fracaso escolar?

Los resultados de este trabajo dentro del ámbito escolar también plantea el liderazgo ejercido en otras áreas. Profundizar el estudio de estas realidades es importante, pues comprender cómo se eligen los líderes en determinada organización

---

<sup>4</sup> *Idem*

<sup>5</sup> *Idem*

formalmente democrática ayuda a comprender cómo se tornan agentes de transformación o de estagnación social.

Otro aspecto importante es el flojo desempeño de los mejores líderes escolares en el ítem *inspirar una visión conjunta*. No se trata aquí del líder ser carismático o no, ser capaz o no de hacer que los otros sigan su visión. El líder transformacional consigue que la actividad profesional tenga un buen significado para los profesores – *Interiorizar la visión*, lo que puede concretizarse de diversas formas, principalmente creando un espacio para que, colectivamente, comprendan y modifiquen situaciones problemáticas, lo que según Fullan y Hargreaves (2000) es el papel básico del liderazgo escolar. La cultura que el líder transformacional fomenta en su escuela no es la de seguir ciegamente su visión; sino que a través del debate sobre valores, propósitos y prácticas pedagógicas, crea espacio para expresar oposiciones o discordancias, sabiendo que “los propósitos ganan mucho de su fuerza debido a que han sido elaborados y compartidos por los colegas” (FULLAN; HARGREAVES, 2000). El hecho de que muchos de los mejores líderes de las escuelas portuguesas no se afirman en este aspecto contradice fuertemente la visión muy positiva del liderazgo escolar transmitido por las evaluaciones externas.

También cabe referir la falta de coherencia interna entre los resultados de la evaluación externa en el dominio del *Liderazgo* y en el de la *Capacidad de autorregulación y mejora de la escuela*. ¿Cómo puede el liderazgo ser muy bueno si la capacidad de autorregulación de la escuela es tan floja?

Los resultados de la AE en el dominio de la *Capacidad de autorregulación y mejora de la escuela* nos llevan hacia una incipiente cultura de autoevaluación en las escuelas. El *liderazgo*, en la mayoría de las escuelas, no se mostró eficaz en la conducción del proceso de autoevaluación, ya que no consiguió crear la ocasión de reflexionar y discutir sobre los potenciales fuertes y flojos de la escuela, ni fundamentó el lanzamiento de las bases para su mejora. La mayoría de los líderes escolares no transformó la operación de autoevaluación interna en momentos privilegiados de aprendizaje organizacional (BETTENCOURT, 2014). Serán necesarios liderazgos escolares más transformacionales si se quiere implantar una cultura de responsabilidad y de autoevaluación que haga de nuestras escuelas comunidades aprendientes. Precisamos que profesores y direcciones quieran aprender

unos con los otros y buscar, en conjunto, soluciones, tener humildad de aceptar que no somos dueños de las “soluciones correctas”, pues ellas se construyen en conjunto y en función de las características de la escuela y de la comunidad a que ella sirve.

## Referências

- BARROSO, J. O Estado e a Educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local, p. 41-70 In: J. BARROSO (Ed.). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Atores*. Lisboa: Educa - Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2006.
- BASS, B. M. Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, v. 8, n. 1, 1999, p. 9-32.
- BASS, B. M.; BASS, R. *The Bass handbook of leadership: theory, research, and managerial applications*. New York: Free Press, 2008.
- BASS, B. M.; RIGGIO, R. E. *Transformational leadership*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2006.
- BENNIS, W. G; NANUS, B. *Leaders strategies for taking charge*. New York: PerfectBound, 2003.
- BETTENCOURT, B. *Professores e Escolas que aprendem: da escola burocrática à comunidade aprendente*. *Administração Educacional*, 9 (no prelo), 2014.
- BUSH, T. *Theories of educational leadership and management*. London: Sage Publications, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Leadership and management development in education*. London: Sage Publications, 2008.
- CLÍMACO, M. D. C. Políticas de Avaliação das Escolas em Portugal. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 3, n. 3, p. 9-29, 2010.
- DANIEL, M. et al. Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas: a review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, v. 15, n. 2, p. 149-175, 2004.
- DARLING-HAMMOND, L. *Preparing principals for a changing world: lessons from effective school leadership programs*. San Francisco: Jossey-Bass, 2010.
- DAY, C. *The impact of school leadership on pupil outcomes: final report*. [London]: Dept. for Children; Schools and Families, 2009.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2000.
- GRAVETTER, F. J.; WALLNAUT, L. B. *Statistics for the behavioral sciences*. Belmont: Thomson Wadsworth, 2007.
- GOVERNO DE PORTUGAL. INSPEÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO (Portugal). *Avaliação Externa das Escolas: avaliar para a melhoria e a confiança – 2006-2011*. Lisboa: IGE,

2011. Disponível em: <[http://www.ige.min-edu.pt/upload/relatorios/aee\\_2006\\_2011\\_relatorio.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/relatorios/aee_2006_2011_relatorio.pdf)>. Acesso em: 9 jan. 2014.
- HAIR Jr., J. F. et al. *Análise multivariada de dados*. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- HARGREAVES, A. *Second International Handbook of Educational Change*. Berlin: Springer Netherland, 2010.
- HUBER, S. G.; SARAVANABHAVAN, R.; HADER-POPP, S. *School leadership: international perspectives*. Dordrecht: Springer, 2010.
- KOTTER, J. P. *Leading change*. Boston: Harvard Business School Press, 1996.
- KOUZES, J. M.; POSNER, B. Z. *The leadership practices inventory: theory and evidence behind the five practices of exemplary leaders*, [S.l.], 2002. Disponível em: <[http://www.leadershipchallenge.com/UserFiles/lc\\_jb\\_appendix.pdf](http://www.leadershipchallenge.com/UserFiles/lc_jb_appendix.pdf)>. Acesso em: 25 jun. 2011.
- \_\_\_\_\_. *O desafio da liderança*. Casal de Cambra: Caleidoscópio Edição e Artes Gráficas, SA, 2009.
- LIEBERMAN, A. *Building a professional culture in schools*. New York: Teachers College Press, 1988.
- LIMA, J. Á. de. *Em busca da Boa Escola: instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2008.
- LIMA, J. Á. de; SILVA, S. M. Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: um estudo de caso numa escola secundária. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Lisboa, v. 45, n. 1, p. 111-142, 2011.
- MARZANO, R. J. et al. *School leadership that works: from research to results*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2005.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSPEÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (Portugal). *Avaliação Externa das Escolas: referentes e instrumentos de trabalho*. Lisboa: IGE, 2009. Disponível em: <[http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010/AEE\\_Referentes.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010/AEE_Referentes.pdf)>. Acesso em: 13 ago. 2014.
- OECD. ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES. *Teachers for the 21st Century: using evaluation to improve teaching*. França: OECD Publishing, 2013.
- PALLANT, J. *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (Versions 10 and 11)*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press, 2011.
- PORTUGAL. Decreto-Lei nº 31, de 20 de dezembro de 2002. Aprova o sistema de educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei nº 46/86,



de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). *Diário da República*. Portugal, 20 dez. 2002. Série A, n. 294. p. 7952.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 46, de 14 de outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República*. Portugal, 14 out. 1986. Série I, nº 237. p. 3067. Disponível em: <<http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1126/L4686.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2014.

PURKEY, S. C.; MARSHALL, S. S. Effective Schools: A Review. *The Elementary School Journal*, v. 83, n. 4, p. 427-452, 1983.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 1992.

TEDDLEY, C.; REYNOLDS, D. *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer, 2000.

WATERS, T.; MARZANO, R. J.; McNULTY, B. *Balanced leadership: what 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning, 2003.

Recibido em: 02/06/2014

Aceptado para su publicación: 03/08/2014

## School Leadership: External Evaluation and Teachers' Perceptions

### Abstract

The research focuses on the school leadership in Portuguese public schools which was classified as "Very Good" in one third of the schools by the external evaluation. The research questioned these classifications by comparing them to teachers' perceptions on their leader's practices. The questionnaire "Leadership Practices Inventory – Observer" by Kouzes and Posner, based on Transformational Leadership Theory was applied to teachers of 13 schools. The results corroborated the statistically significant differences between transformational practices of the leaders placed in the upper and lower ranges of the external evaluation. The study also showed that even the present leaders evaluated as "Very Good" are of little transformational nature and therefore are unlikely to effectively exercise a pedagogical leadership. According to teachers' perceptions, their school leaders are not very proficient in practices such as "share the vision", which are essential for a real pedagogical leadership.

**Keywords:** School evaluation. School leadership. Transformational leadership. "Leadership Practices Inventory".

## A Liderança das Escolas: Avaliação Externa e Percepções dos Professores

### Resumo

A pesquisa incide sobre a liderança das escolas públicas portuguesas que, na avaliação externa das escolas, foi a área melhor classificada, obtendo "Muito Bom" em um terço das escolas. A pesquisa questionou estas classificações, confrontando-as com as percepções dos professores sobre as práticas dos seus líderes. Para tal, foi aplicado, a professores de 13 escolas, o questionário "Leadership Practices Inventory – Observer", de Kouzes e Posner, baseado na teoria da liderança transformacional. Verificou-se que, por um lado, as percepções dos professores corroboram a avaliação externa, no que diz respeito à existência de diferença, estatisticamente significativa, entre as práticas transformacionais das lideranças melhor e pior classificadas. Por outro lado, o estudo

indica que as atuais lideranças escolares, mesmo as melhores, têm características pouco transformacionais e são, assim, pouco capazes de exercer efetiva liderança pedagógica. De fato, segundo a percepção dos professores, práticas relativas a “inspirar uma visão conjunta” são pouco expressivas nos líderes escolares, apesar de fulcrais para a eficácia da sua ação.

Palavras-chave: Avaliação da escola. Liderança escolar. Liderança transformacional. Inventário de práticas de liderança.