



## TRANSFORMANDO ESCUELAS

Cómo el liderazgo distribuido puede ayudar a crear  
más escuelas de alto rendimiento

## Los autores

Chris Bierly es socio de la oficina de Bain en Boston y jefe global de la Práctica Educativa K-12 de Bain (desde jardín de infantes hasta el duodécimo grado). Tiene más de 25 años de experiencia en consultoría de gestión y asesora a clientes del sector privado y público así como a organizaciones sin fines de lucro. Betsy Doyle es socia de la oficina de San Francisco de Bridgespan y líder de la práctica educativa. Su trabajo se centra fundamentalmente en mejorar el desarrollo profesional y la retención de los educadores, escalar los modelos escolares de alto desempeño y brindar asistencia para lograr una filantropía de educación efectiva. Abigail Smith es ejecutiva de la oficina de Bain en San Francisco y líder central de la Práctica Educativa K-12 de Bain. Antes de trabajar en Bain, fue profesora de matemática en una escuela secundaria pública urbana de gran tamaño.

## Agradecimientos

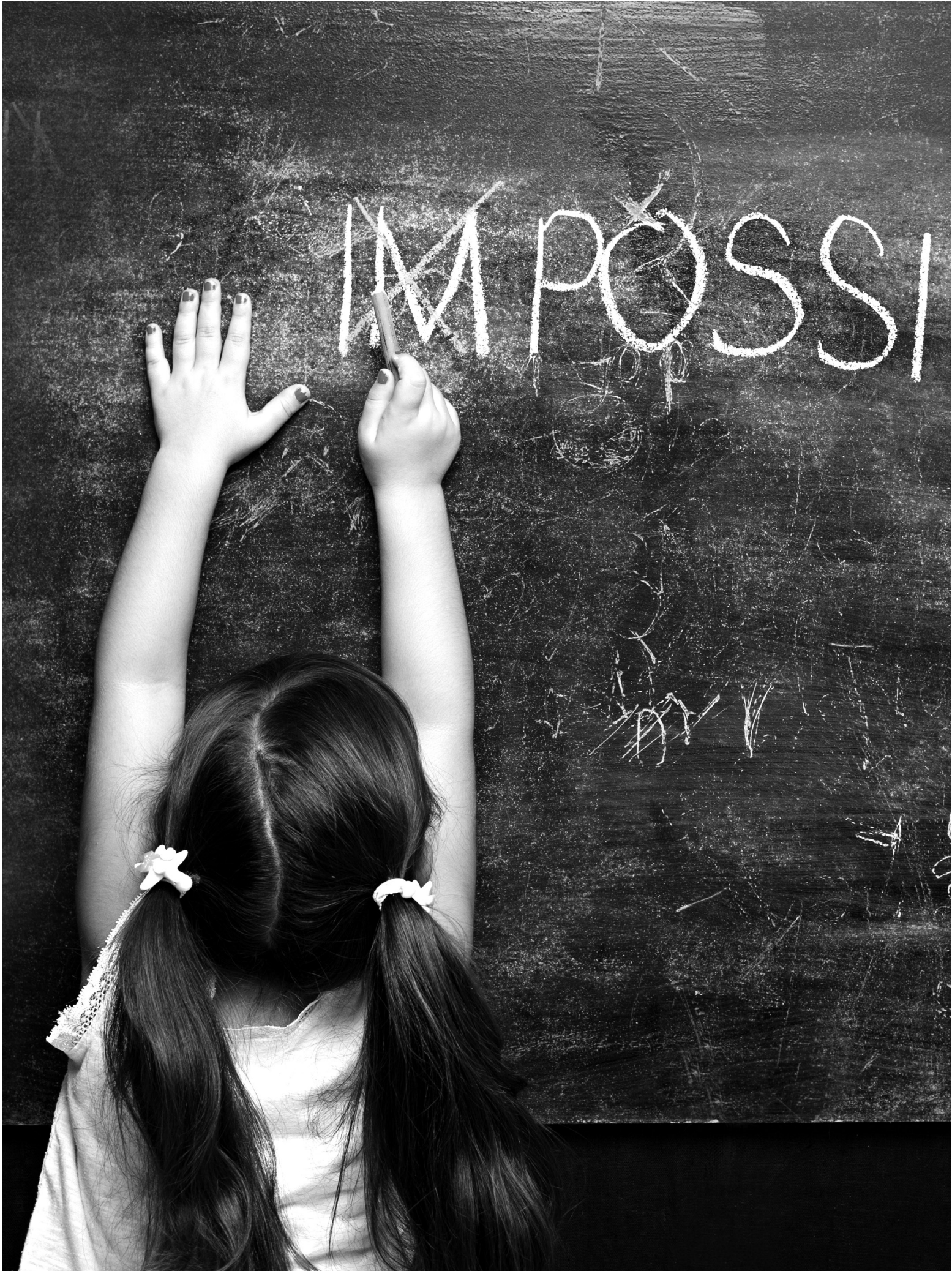
Quisiéramos extender nuestro reconocimiento y agradecimiento al equipo de Bain que llevó a cabo esta iniciativa de investigación: Katherine Shaul Smith, Abigail Andrews, Margaret Watson, Ajoy Vase, Hannah Cumming Brown y Michael Oneal. También quisiéramos agradecer al equipo conjunto de Bain y Bridgespan, encabezado por Julie Coffman y Allana Jackson, por su trabajo innovador sobre liderazgo distribuido del cual aprendimos tanto.

Agradecemos profundamente al personal, directores, vicedirectores, docentes líderes y educadores de los ocho distritos y cuatro organizaciones de gestión de escuelas que participaron de este estudio: Escuelas Charlotte-Mecklenburg, Distrito Escolar Independiente de Dallas, Escuelas Públicas de Denver (DPS), Escuelas Públicas del Distrito de Columbia, Distrito Escolar Unificado de Fresno, Distrito Escolar Unificado de San José, Distrito Escolar Unificado de Sanger, Distrito Escolar Independiente de Spring Branch, la organización de escuelas AUSL (Academia para el Liderazgo de Escuelas Urbanas) de Chicago, Establecimientos FirstLine Schools, la red de escuelas públicas experimentales Green Dot y las regiones KIPP de Colorado, Los Ángeles y Massachusetts.

Asimismo, agradecemos a las siguientes organizaciones, líderes y expertos por su asesoramiento y aporte de conocimientos: EdNavigator, Leading Educators, Public Impact y TNTP.

## Índice

	<b>Resumen de la idea</b> . . . . .	pg. iii
<b>1.</b>	<b>Una oportunidad de cambio</b> . . . . .	pg. 01
	Un mundo de diferencia. . . . .	pg. 02
	En busca de una mejor forma de liderar . . . . .	pg. 02
<b>2.</b>	<b>Hace falta un equipo</b> . . . . .	pg. 05
	El poder del liderazgo sólido . . . . .	pg. 06
	La ausencia de modelos de liderazgo . . . . .	pg. 08
	Seguir “Esperando a Superman” no funciona . . . . .	pg. 12
<b>3.</b>	<b>Se agregan más funciones, pero no más líderes</b> . . . . .	pg. 17
	“Identificar lo que sirve”. . . . .	pg. 18
	Docentes líderes: facilitando, no liderando. . . . .	pg. 20
	Comunidades de aprendizaje profesional (CAP): Hay colaboración pero no hay <i>coaching</i> . . . . .	pg. 23
	Asesores pedagógicos: Dan respaldo pero no lideran . . . . .	pg. 25
	La necesidad de abrir nuevos caminos. . . . .	pg. 27
<b>4.</b>	<b>Un modelo para un liderazgo más sólido</b> . . . . .	pg. 29
	Principio 1: Apostar a un modelo de liderazgo. . . . .	pg. 32
	Principio 2: Crear y fortalecer la capacidad de liderazgo . . . . .	pg. 36
	Principio 3: Que los líderes se concentren en mejorar la enseñanza y el aprendizaje . . . . .	pg. 39
	Principio 4: Crear equipos con una misión compartida . . . . .	pg. 42
	Principio 5: Empoderar a los líderes dándoles el tiempo y la autoridad necesaria . . . . .	pg. 44
	Recuadro: Hacia un modelo de liderazgo distribuido . . . . .	pg. 51
	Acerca de la práctica de Educación de Bain y Bridgespan. . . . .	pg. 52





IBLE

## Resumen de la idea

Gracias a cientos de ejemplos a lo largo y ancho de Estados Unidos, hoy sabemos que es posible que los alumnos obtengan resultados extraordinarios en escuelas a nivel individual. Estos persistentes rayos de esperanza brillan incluso en los entornos educativos más desafiantes. Se obtienen resultados sobresalientes en términos de rendimiento académico cuando los desafíos a los cuales se enfrentan nuestros alumnos, se superan con ayuda del talento y dedicación de los docentes—es decir, cuando las personas talentosas trabajan juntas para lograr cosas extraordinarias. No obstante, también sabemos que este tipo de escuelas no se desarrolla de manera espontánea. Detrás de cada uno de estos casos de éxito hay un ingrediente esencial: el liderazgo transformador.

Hace dos años, realizamos un estudio exhaustivo focalizado en cómo los sistemas escolares podían desarrollar más líderes educativos con las capacidades necesarias para transformar sus escuelas. El avance logrado desde entonces es sumamente alentador. Sin embargo, nuestra última investigación ha revelado otro desafío crucial: si bien muchos distritos escolares invierten en programas para *desarrollar* más líderes transformacionales, pocas veces disponen de un plan para *instalarlos* de manera eficaz en un entorno escolar particular. En consecuencia, las iniciativas de desarrollo se ven fragmentadas, los directores se sienten desbordados y los docentes no cuentan con el respaldo necesario para progresar, y convertirse en instructores con el objetivo de crear escuelas de alto desempeño a mayor escala.

La oportunidad es clara: necesitamos comprometernos con modelos de "liderazgo distribuido" en nuestras escuelas para establecer, en cada institución, un plantel de educadores talentosos que tenga la responsabilidad continua de desarrollar profesionalmente a los docentes en sus equipos.

Un creciente número de escuelas está encarando este desafío y nosotros hemos identificado una serie de mejores prácticas que está comenzando a tener éxito en el mundo real. Nuestros sistemas más exitosos se encuentran encaminados hacia el desarrollo de más líderes transformacionales. El próximo paso es insertarlos en modelos de liderazgo distribuido que les permitan llegar más lejos y actuar con mayor rapidez para transformar sus escuelas.

# 1

Nada puede reemplazar a un modelo de liderazgo escolar bien diseñado— es decir, un modelo que distribuye la responsabilidad de punta a punta para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.



Una oportunidad  
de cambio

## Un mundo de diferencia

Antes de pasar a otra escuela hace dos años, Ana\* se parecía a muchos docentes que intentaban hacer lo mejor posible en una situación difícil. Enseñar a alumnos de tercer grado en un distrito escolar urbano con un elevado índice de pobreza planteaba grandes desafíos. Sin embargo, ese no era el problema. Su principal preocupación era que, la mayor parte del tiempo, se sentía completamente sola en su esfuerzo por convertirse en una mejor docente. Como todo profesional dedicado a su trabajo, era ambiciosa y quería crecer como educadora. Ansiaba tener una perspectiva distinta sobre su desempeño o, simplemente, alguien con quien hablar sobre cómo manejar el aula o planificar una clase. No obstante, la mayor parte del tiempo, trabajaba de forma aislada, sin un respaldo ni *feedback* constructivos. Su director, que estaba a cargo de evaluar a los 30 docentes del establecimiento, no tenía mucho tiempo para ofrecerle. Y, aunque la escuela había incorporado a un evaluador de pares patrocinado por el distrito y a un asesor pedagógico, ellos habían sido asignados a trabajar únicamente con docentes que realmente tenían dificultades y no con aquellos que, como Ana, eran considerados "eficaces" y que seguían estando motivados para mejorar y crecer. La ironía de esta situación era desalentadora. "Nunca recibía *coaching* porque era una docente eficaz", dijo Ana. "Literalmente nadie observaba nunca mi clase, y eso realmente me molestaba. No estaba satisfecha con mi situación. Quería mejorar."

Todo cambió cuando el distrito le solicitó a Ana que fuera a otra escuela para ayudar a lanzar un nuevo modelo de "liderazgo escolar distribuido". Su escuela nueva se encontraba en el mismo tipo de barrio que la anterior y los alumnos enfrentaban desafíos académicos similares. Pero Ana sentía que estaba en un mundo diferente. El

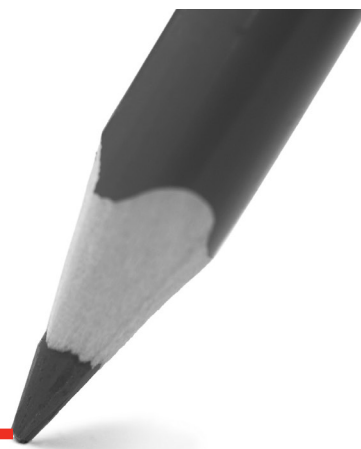
objetivo central del nuevo modelo de liderazgo era respaldar a todos los docentes de modo que pudieran desarrollar continuamente sus habilidades y mejorar los resultados académicos de sus alumnos. Es por esto que, además de pasar la mitad del tiempo enseñándoles a los estudiantes, Ana se convirtió en una docente líder dentro del nuevo sistema, a cargo de facilitar el crecimiento y desarrollo profesional de un equipo de otros siete docentes. Con ellos se reúne dos veces por semana para analizar los datos académicos y luego ajustar la enseñanza para cumplir con las necesidades de los alumnos. Ana también se reúne de forma individual con cada uno de los docentes para definir objetivos de corto y largo plazo, y pasa tiempo en sus aulas todas las semanas para ayudarlos a lograr esos objetivos. Ella misma está creciendo profesionalmente al trabajar con otros "*Team Leads*" (Líderes de equipo) y compartir reuniones periódicas con el director de la escuela, quien está a cargo de guiar su desarrollo. El nuevo sistema de liderazgo presenta su propio conjunto de desafíos y el trabajo de Ana no es nada fácil. Sin embargo, ella finalmente siente que tiene el respaldo que necesita para ayudar a sus alumnos y a los de los miembros de su equipo a aprender y lograr resultados satisfactorios.

### En busca de una mejor forma de liderar

Para Ana, su transferencia a una escuela con un modelo de liderazgo distribuido fue transformadora. Significó sentirse estimulada para marcar una diferencia en lugar de estar aislada y abrumada en un empleo que, a menudo, parecía un callejón sin salida. Su historia, que surgió a partir de una iniciativa de investigación conjunta entre Bain & Company y Bridgespan Group en colaboración con 12 sistemas escolares de todo el país, pone de manifiesto lo que cada vez más educadores ven como una oportunidad crucial desaprovechada: si bien universalmente se reconoce que es esencial tener

\*No es su verdadero nombre.





un liderazgo sólido para ayudar a que los alumnos alcancen el éxito, la mayoría de los sistemas escolares no cuenta con un modelo que asigne correctamente más líderes responsables de facilitar el desarrollo docente y resultados académicos de los alumnos en cada escuela. En lugar de ello, la responsabilidad de mejorar la enseñanza y el aprendizaje suele recaer en manos de un director que no da abasto y un vicedirector sobrecargado en igual medida. ¿El resultado? Los directores están desbordados, las iniciativas para desarrollar mejores docentes están sumamente fragmentadas y la falta de apoyo hace que los docentes deban valerse por sí mismos, lo cual impide que progresen y se conviertan en mejores profesores.

Encuestamos a más de 4.200 docentes, vicedirectores y directores de sistemas escolares de tamaños diversos en todo Estados Unidos. Realizamos entrevistas exhaustivas con los docentes, directores y líderes de alto nivel de cada sistema. Nuestra investigación demuestra, con claridad, que son pocos los sistemas escolares que distribuyen el liderazgo dentro de los establecimientos individuales como lo hacen la mayoría de las organizaciones exitosas, ya sean públicas o privadas. Si bien muchos distritos están realizando importantes inversiones en nuevas funciones de liderazgo—por ejemplo, más del 25 por ciento de los docentes ha asumido un cargo de "docente líder"—, nuestra investigación indica que muy pocos de estos líderes adicionales se sienten responsables del desempeño y crecimiento profesional de los docentes a quienes lideran.

Muchos sistemas escolares reconocen la necesidad de reducir la carga de liderazgo pedagógico que recae en los directores. En los últimos años, han intentado crear una mayor capacidad de liderazgo a través de diferentes iniciativas, tales como involucrar a más docentes en funciones de liderazgo, sumar vicedirectores y contratar

asesores pedagógicos. También se ha destinado mucho dinero a programas de desarrollo profesional tendientes a ayudar a los docentes a crecer en sus funciones. Sin embargo, ninguna de estas iniciativas reemplaza a un modelo de liderazgo escolar bien diseñado, es decir, a un modelo que distribuye la responsabilidad primaria de desarrollar la excelencia pedagógica en un equipo de educadores idóneos y empoderados que tienen el tiempo y la autoridad para trabajar codo a codo con los docentes todos los días. A pesar de sus grandes esfuerzos, la mayoría de las escuelas no está a la altura de las circunstancias y ello afecta su capacidad de lograr que los docentes se comprometan a ayudar a las escuelas—y a los alumnos—a mejorar.

Creemos que existe una oportunidad significativa de introducir modelos de liderazgo que den a los docentes el respaldo que necesitan para generar resultados notablemente mejores. A fin de ayudar a definir cuáles deberían ser esos modelos, nos propusimos identificar las estructuras de liderazgo existentes en las escuelas hoy y evaluar el funcionamiento de esos modelos. Analizamos estas conclusiones en los Capítulos 2 y 3. Muchos de los sistemas escolares de nuestra investigación están probando modelos de liderazgo más eficientes en sus escuelas y, aunque todavía se está en una etapa temprana, los resultados son alentadores. Si bien la mayoría de estas iniciativas son nuevas y ninguna estructura ha demostrado, hasta el momento, ser empíricamente superior, nuestra investigación ha destacado cinco principios claves que creemos que deben ser la base de todo modelo sólido de liderazgo escolar. El Capítulo 4 presenta un análisis detallado de estos principios y de cómo articularlos para formar un modelo de liderazgo funcional.

# 2.

Históricamente, los sistemas escolares no se han focalizado en forjar equipos de liderazgo sólidos porque siguen *"Esperando a Superman"*.



Hace falta un equipo

Las incesantes malas noticias y estadísticas en torno al sistema escolar estadounidense pueden ser, muchas veces, abrumadoras. La letanía se ha vuelto una costumbre: los Estados Unidos siguen estando a la zaga de otros países desarrollados en términos de comprensión de texto, matemáticas y ciencias. Millones de alumnos egresan de nuestras escuelas públicas sin las calificaciones necesarias para competir por empleos en una fuerza laboral cada vez más global. El panorama es aún más sombrío para los más de 16 millones de niños que crecen en la pobreza: menos del 10% de los alumnos ubicados en el cuartil inferior de ingresos se gradúa de la universidad, en comparación con casi el 80% de los alumnos que se encuentran en el cuartil superior.

No obstante, como describimos en nuestro informe de 2013, estas estadísticas negativas no revelan que cientos de escuelas están obteniendo resultados notablemente mejores. Numerosos estudios han documentado los logros destacados de más de 250 escuelas de alto desempeño de distritos escolares urbanos tradicionales en todo Estados Unidos. En escuelas como Martin Luther King, Jr. Early College de Denver y Berryhill School de Charlotte, los alumnos en situación de pobreza están aprendiendo más, y está aumentando el número de alumnos que se gradúa de la escuela secundaria y alcanza el éxito en la universidad. Este hecho demuestra que todos los

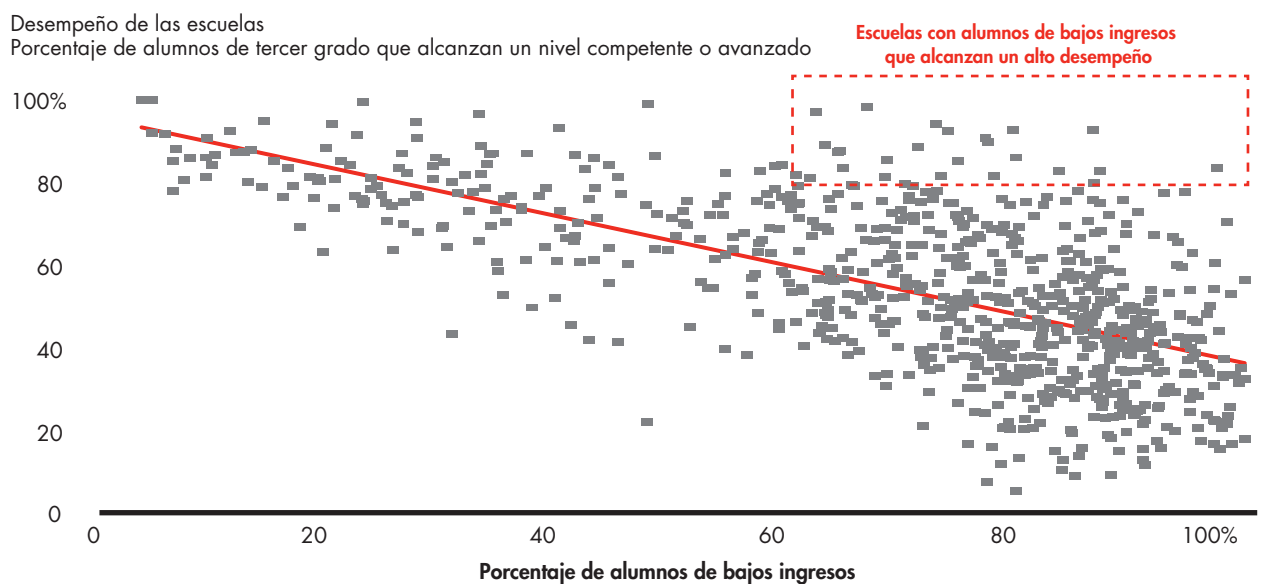
alumnos pueden obtener buenos resultados incluso bajo las circunstancias más difíciles (ver Figura 1).

## El poder del liderazgo sólido

¿Qué tienen en común estas escuelas excepcionales? La respuesta más clara es un gran liderazgo. Mientras continúa el intenso debate sobre qué políticas y reformas harán que los alumnos obtengan mejores resultados, el poder que tienen los grandes líderes escolares para marcar una diferencia en los establecimientos donde se desempeñan no genera controversias. "Los directores le dan forma al entorno para enseñar y aprender", dijo el expresidente de la Asociación Nacional de Educación (*National Education Association*), Dennis Van Roekel. "Los directores más eficientes son aquellos que crean comunidades de aprendizaje vibrantes en las que el cuerpo docente y el personal colaboran para que cada alumno alcance su potencial."

Nuestra propia investigación demostró que un elevado 96% de los encuestados estaba de acuerdo en que el buen liderazgo es un ingrediente esencial para lograr que una escuela sea exitosa (ver Figura 2). Estudio tras estudio, se ha reafirmado este punto. "Prácticamente, no hay ejemplos documentados de escuelas en problemas que se recuperen sin la intervención de un líder poderoso", con-

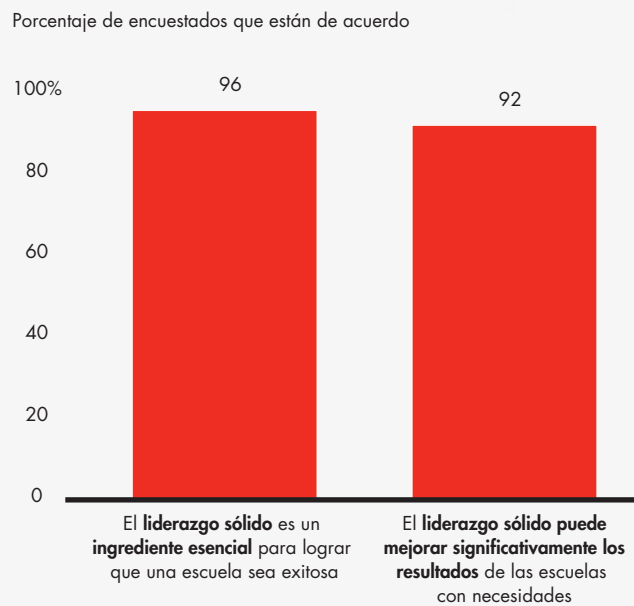
**Figura 1:** Algunas escuelas logran resultados excepcionales, incluso cuando los alumnos de bajos ingresos representan un alto porcentaje de la población escolar



Nota: Desempeño de las escuelas sobre la base de una evaluación 2011-2012 a nivel del Estado; el porcentaje de alumnos de bajos ingresos se basa en el porcentaje de alumnos que cumplen los requisitos para obtener almuerzos gratuitos y con precios reducidos (FRPL, por su nombre en inglés) a través del Programa Nacional de Almuerzos Escolares del Departamento de Agricultura de los Estados Unidos.  
Fuente: Datos públicos sobre el desempeño y la matrícula.

Figura 2: El liderazgo sólido es un ingrediente esencial para crear una escuela excepcional

El  
**96%**  
dice que un  
**gran liderazgo**  
es esencial  
para que  
la escuela  
tenga **éxito**



Fuente: Estudio de liderazgo distribuido de Bain (2015)



cluyó un estudio de 2004 realizado por la Universidad de Minnesota, encargado por la *The Wallace Foundation*. Un estudio sobre las escuelas de Texas realizado en 2012, encabezado por el economista Eric Hanushek de Hoover Institution, documentó que los directores de mejor calidad impulsaban las mejoras más duraderas.

### La ausencia de modelos de liderazgo

Si designar a líderes sólidos para que ocupen el cargo de director es el primer paso para mejorar la capacidad de liderazgo en nuestras escuelas, el próximo paso crucial será crear un modelo de liderazgo que pueda magnificar la eficiencia del director. El objetivo central de toda escuela es brindar una educación de alta calidad, promoviendo tanto una enseñanza superior, como un entorno de aprendizaje en el cual los alumnos puedan desarrollarse. Cotidianamente, esto requiere un tipo de *coaching* y respaldo que logre su máxima efectividad cuando los líderes trabajan en estrecha relación con sus equipos. Sabemos, a partir de nuestros 40 años de trabajo con empresas líderes del sector privado, que la mayoría de las grandes organizaciones lo logran creando estructuras de gestión que distribuyen la responsabilidad de los resultados en un grupo de personas talentosas

encargadas específicamente de dar *coaching* y desarrollar profesionalmente a los demás. Los líderes senior son directamente responsables del desarrollo y el desempeño de las personas que están bajo sus órdenes directas. Pero también cuentan con ciertas personas para liderar sus propios equipos.

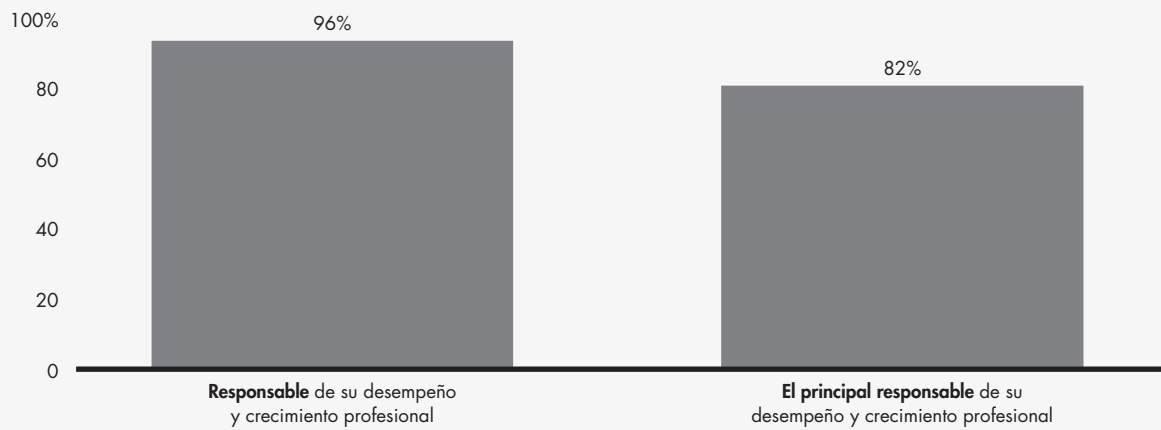
Nuestra investigación demuestra que la mayoría de las escuelas carece de este tipo de modelo de liderazgo distribuido. En cambio, la amplia mayoría de las responsabilidades de liderazgo pedagógico recae únicamente en el director. Un elevado 96% de los directores que analizamos se consideraban responsables del desempeño y crecimiento profesional de los docentes de su establecimiento, y el 82% señaló que eran, además, los **principales** responsables (ver *Figura 3*). Por supuesto que es crucial que los directores asuman la responsabilidad del desempeño general de sus escuelas. Sin embargo, existe una diferencia entre la responsabilidad general y la rendición de cuentas práctica respecto del desarrollo personal de todos los adultos del establecimiento. El director de un gran distrito urbano describió su función de este modo: "Soy el líder pedagógico de mi campus, y el desempeño y crecimiento de los docentes son mi responsabilidad. Si los docentes fracasan, yo fracaso".



**Figura 3:** Los directores se sienten responsables del desempeño y el crecimiento profesional de los docentes

Porcentaje de directores que están de acuerdo

**"Respecto de los docentes a quienes lidero, soy..."**



Fuente: Estudio de liderazgo distribuido de Bain (2015)





Históricamente, los sistemas escolares no han ayudado a los directores a desarrollar e implementar estructuras de gestión que distribuyan esas responsabilidades de manera más amplia. Cuando un director toma las riendas de una escuela, por lo general, mantiene la estructura vigente, y esto significa, a menudo, asumir gran parte de la carga administrativa.

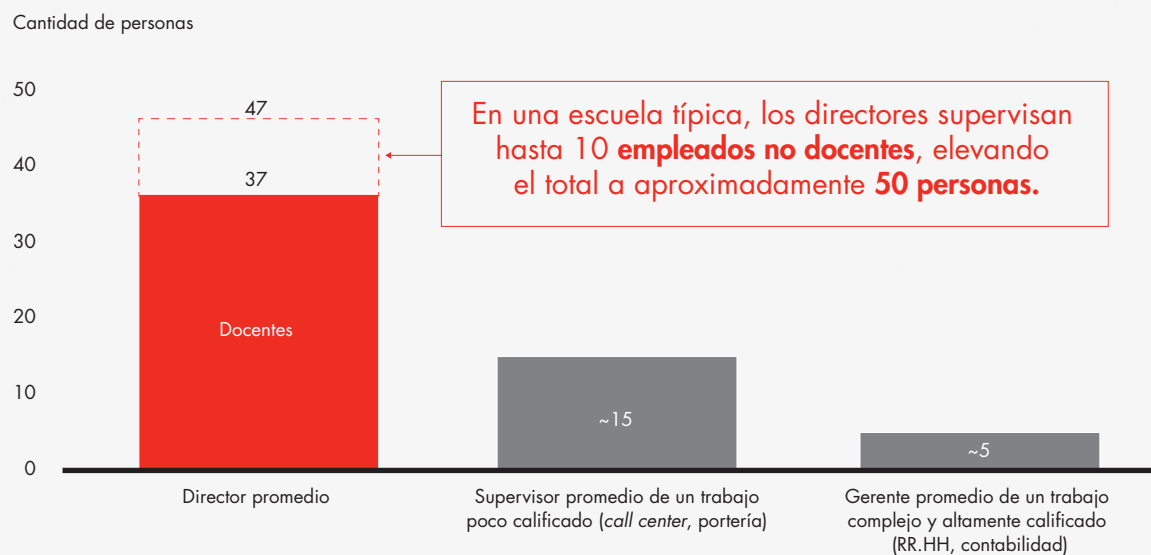
Una escuela primaria de un gran distrito urbano que estudiamos tenía las características típicas. Allí, el director y un vicedirector son responsables de supervisar y examinar a los 54 docentes y a un total de 93 adultos en el establecimiento. El distrito también los hace responsables directos de los resultados académicos de los 570 alumnos, que abarcan desde el jardín de infantes hasta quinto grado. Representa un "ámbito de control" enorme para los estándares de cualquier otro sector, pero no es inusual en una escuela pública. El director promedio de nuestra investigación es responsable de forma directa del desempeño y el desarrollo de 37 docentes y del personal no docente. Eso se compara con unas cinco personas que están bajo las órdenes de un gerente promedio a cargo de profesionales altamente capacitados como contadores o especialistas en recursos humanos. Incluso los gerentes de empleados menos calificados, como trabajadores de *call centers* o conserjes, suelen ser responsables directos de solo 15 personas aproximadamente (ver Figura 4).

Los directores que participaron en nuestra encuesta no solo son responsables de una gran cantidad de personas, sino que también asumen una larga lista de actividades de liderazgo pedagógico que consume mucho tiempo (ver Figura 5). Con frecuencia esto diluye su capacidad para mantener el tipo de interacciones cotidianas significativas que verdaderamente fomentan el desarrollo. Por ejemplo, en otro distrito escolar urbano de gran tamaño que estudiamos, el proceso de evaluación estipula que cada docente debe recibir de su supervisor directo 10 observaciones dentro del aula todos los años, además de su observación y evaluación formal. En promedio, eso significa que el director y, por lo general, un vicedirector asumen la responsabilidad de realizar alrededor de 220 observaciones **cada uno** por año. Esto deriva en visitas al pasar, de 15 minutos de duración, seguidas de un *feedback* llenando casilleros de una lista de control. Si bien dichas observaciones rápidas pueden ser de utilidad siempre que se lleven a cabo de manera correcta, estos tipos de interacciones aisladas son demasiado breves y unilaterales como para fomentar el crecimiento profesional.

Cuando les preguntamos a los docentes sobre el *feedback* que recibían, muchos reconocieron que se los observaba y evaluaba varias veces al año, pero no tenían una verdadera relación de trabajo con aquellos que los evaluaban (por lo general, el director) y, en el mejor de los casos, tenían unas pocas conversaciones útiles sobre cómo



**Figura 4:** Los directores están a cargo de más personas que los líderes de otros campos



Fuente: Estudio de liderazgo distribuido de Bain (2015); Práctica de Organización de Bain.

**Figura 5:** Los directores son responsables de una enorme cantidad de actividades de liderazgo pedagógico en relación con los docentes a quienes lideran



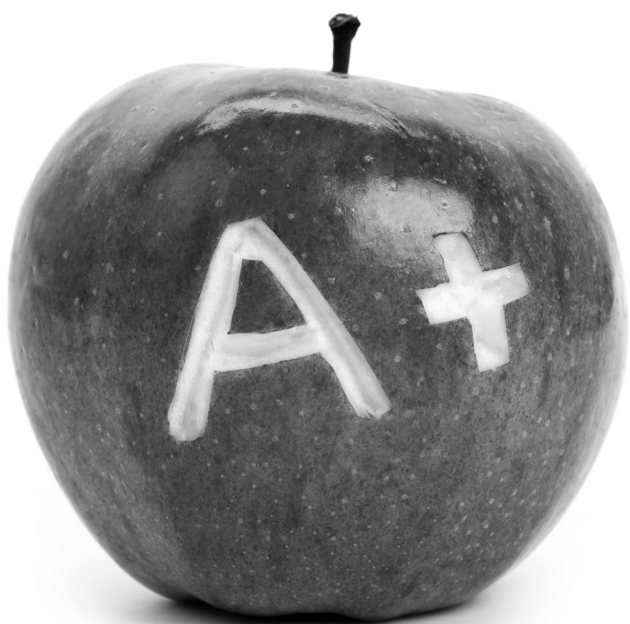
Fuente: Estudio de liderazgo distribuido de Bain (2015)

mejorar sus prácticas de enseñanza. Esto deriva en una falta de confianza y deja a muchos docentes sumamente insatisfechos respecto a sus expectativas. "Me evaluaron 5 veces por año en los últimos 8 años, pero no sé por qué", dijo un docente. "Mi calificación nunca cambia. Nadie me sugirió que hiciera algo de forma diferente. Nunca nadie me explicó por qué hacíamos esto o cuál era el objetivo de todo el proceso."

No es de extrañar, entonces, que muchos directores se sientan realmente frustrados con un modelo de liderazgo que les exige tanto. Tener que desarrollar y brindar *feedback* a 20, 30 o incluso 40 docentes es simplemente abrumador. "Aunque dar *feedback* y respaldar a los docentes es de suma importancia, hay ocasiones en las que las tareas operativas no me permiten destinar tiempo de calidad a los docentes para que puedan mejorar sus prácticas pedagógicas", explicó un director. Otro lo resumió de esta manera: "Siento que el trabajo es insostenible e insalubre."

### Seguir "Esperando a Superman" no funciona

Muchos sistemas escolares reconocen que tienen un problema. Tomando prestado el título del agudo documental de 2010, saben que pasaron demasiado tiempo "Esperando a Superman" y no hicieron el esfuerzo suficiente para generar mejores modelos de liderazgo.



"Nuestro foco inicial consistía en asignar directores que podían hacerlo todo. Buscábamos unicornios", dijo Jason Kamras, jefe de la oficina de capital humano de las Públicas del Distrito de Columbia. John Davis, Inspector de Escuelas del Distrito de Columbia, notó que un director excepcionalmente talentoso puede, a veces, marcar una diferencia importante a corto plazo, pero el efecto rara vez perdura si no hay mayor respaldo. "Las escuelas construidas en torno de un único líder extraordinario nunca sostienen su éxito", señaló. "Cuando ese superhombre o supermujer se va, todo se desmorona."

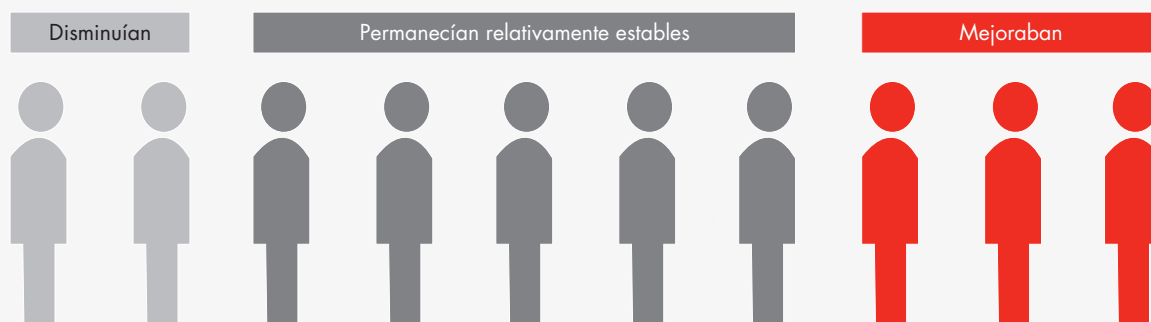
En vista de esas quejas, los distritos escolares de todo el país han respondido enérgicamente realizando importantes inversiones en iniciativas para el desarrollo profesional. Un estudio reciente donde participaron 10.000 docentes, llevado a cabo por TNTP (*The New Teacher Project*), el grupo nacional para la formación y promoción docente, descubrió que muchos distritos gastan más de USD 18.000 por docente por año en desarrollo profesional, a veces, más que el presupuesto destinado al transporte, alimentación y seguridad combinados. En un distrito con el que trabajamos, los docentes debían abandonar sus aulas hasta 25 días por año para asistir a jornadas de perfeccionamiento docente en todo el distrito.

No existen pruebas de que este enorme gasto y dedicación de tiempo estén dando resultados. Si bien los docentes novatos manifiestan un desarrollo relativamente sólido durante los primeros años de trabajo, el estudio demostró que tienden a estancarse o decaer después (ver Figura 6). Solo 3 de cada 10 docentes mejoran cada año, y casi la mitad de los que tienen 10 años de experiencia o más obtuvieron una calificación inferior a "eficaz" en habilidades pedagógicas centrales. "La respuesta no la vamos encontrar ajustando el enfoque actual", dijo el CEO de TNTP, Daniel Weisberg. "No vamos a hallar la fórmula perdida hace mucho tiempo para

## Figura 6: Pocos docentes mejoran considerablemente su desempeño

Cambio promedio en el desempeño en las evaluaciones


Tras varios años, los docentes vieron que sus puntajes:



Solo 3 de cada 10 docentes demostraron una mejora considerable

Fuente: TNTP; *The Mirage*, 2015





lograr un desarrollo profesional eficaz. Tenemos que empezar a mirar con nuevos ojos las funciones de liderazgo escolar y la forma en que los educadores trabajan juntos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en sus establecimientos.”

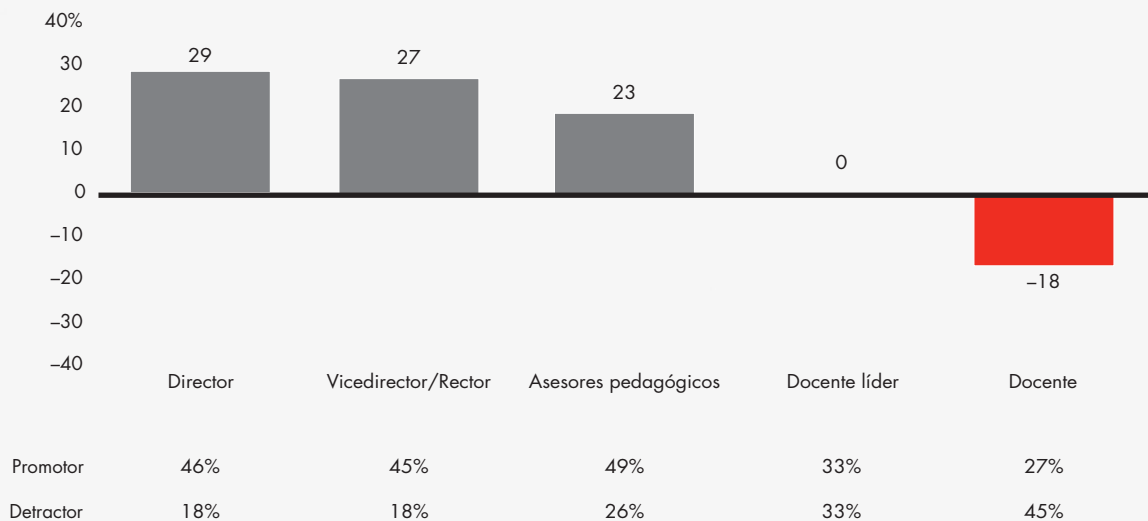
A la luz de estos hallazgos, no es de extrañar que muchos docentes se sientan juzgados en vez de respaldados. Perciben los constantes pedidos de mejora como una crítica injusta y no como un llamado motivacional a la acción. Unos pocos ven a su escuela como un buen lugar para construir su carrera o desarrollar su oficio. Cuando se les preguntó si recomendarían su escuela a los demás como un buen lugar donde trabajar, solo el 27% dijo que lo haría (ver Figura 7). De hecho, sobre la base de *Net Promoter Score*<sup>®1</sup>, un indicador muy aceptado sobre los niveles de lealtad, los docentes obtuvieron un puntaje de -18, muy por debajo de sus colegas de la educación universitaria y más bajo incluso que los funcionarios públicos (ver Figura 8). “No recomendaría mi escuela como lugar para trabajar porque no hay respaldo, liderazgo ni colaboración”, dijo un docente de un sistema urbano grande. Otro concluyó: “No es un lugar para crecer como educador”.

Muchos docentes perciben los constantes pedidos de mejora como una crítica injusta y no como un llamado motivacional a la acción. Unos pocos ven a su escuela como un buen lugar para construir su carrera o desarrollar su oficio.

**Figura 7:** Es poco probable que los docentes recomienden su escuela como lugar donde trabajar

Net Promoter Score®

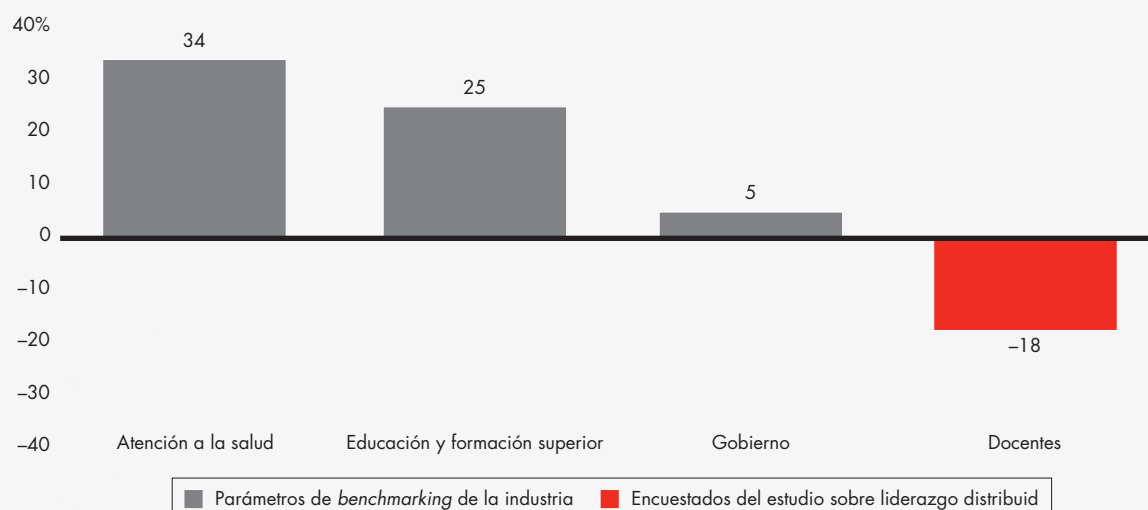
“¿Qué probabilidad hay de que usted **recomiende** trabajar en su escuela?”



Fuente: Estudio de liderazgo distribuido de 2015 realizado por Bain

**Figura 8:** En comparación con empleados de otras industrias, el puntaje de los docentes es mucho más bajo respecto de un indicador clave de lealtad y promoción

Net Promoter Score® (empleados)



Notas: Los parámetros de *benchmarking* representan empresas con fines de lucro de la base de datos de Bain sobre decisión y eficacia organizacional; *Net Promoter Score*® calculado como promotores (9-10) menos detractores (0-6) dividido por el total de encuestados (0-10).  
Fuente: Estudio de liderazgo distribuido de 2015 realizado por Bain; Encuestas de diagnóstico organizacional de Bain

# 3.

Los sistemas escolares rara vez diseñan y lanzan funciones de liderazgo con una visión integrada de cómo funcionarán juntas.



Se agregan más funciones,  
pero no más líderes

Un objetivo primordial de nuestra investigación fue señalar lo que están haciendo algunos de los sistemas escolares más grandes del país para identificar los mejores modelos de liderazgo. Además de la inversión en desarrollo profesional que analizamos en el Capítulo 2, la mayoría de los distritos más importantes destinan recursos significativos para crear más puestos de liderazgo en sus escuelas, tanto para brindar a sus docentes nuevas oportunidades fuera del aula como para aliviar el peso a los directores. Sin embargo, el aumento del nivel de inversión no ayuda a la mayoría de los docentes a mejorar significativamente su oficio.

Con demasiada frecuencia, se invierte en funciones aisladas y en un amplio menú de iniciativas de desarrollo profesional sin una visión clara de cómo deberían dirigirse las escuelas o cómo ese modelo mejorará la enseñanza y el aprendizaje. Dicho de otro modo, no estamos esperando lo correcto de nuestros líderes y no los estamos preparando para el éxito. “Tenemos muchos adultos en el establecimiento”, dijo Brian Pick, jefe de enseñanza y aprendizaje de las Escuelas Públicas del Distrito de Columbia, “de modo que solo tenemos que usarlos de una forma diferente. Debemos ser más audaces a la hora de pensar cómo liderar a nuestros docentes”.

### “Identificar qué es lo que sirve”

Los sistemas trabajan de forma ardua para ampliar la capacidad de liderazgo de sus escuelas invirtiendo en una larga lista de diferentes funciones de liderazgo. Recientemente, cuando un sistema urbano grande

Con demasiada frecuencia, se invierte en funciones aisladas y un amplio menú de iniciativas de desarrollo profesional sin una visión clara de cómo deberían dirigirse las escuelas.

evaluó su actividad descubrió que había creado alrededor de 40 tipos diferentes de funciones y que más del 35% de sus docentes desempeñaba una de ellas. En otro distrito que examinamos, las escuelas tenían, en promedio, 12 cargos de liderazgo adicionales por cada director del sistema (ver Figura 9).

Las funciones de los docentes líderes son las que se han ampliado con la mayor rapidez. Las escuelas emplean estos cargos para retener a los buenos docentes reconociéndolos, recompensándolos y brindándoles nuevas oportunidades de crecimiento profesional. El estado de Iowa es un buen ejemplo. En 2013, el Departamento de Educación de Iowa lanzó una iniciativa en todo el estado para invertir USD 150 millones por año en la promoción de funciones de liderazgo docente con el objetivo manifiesto de retener a los mejores educadores. El programa busca crear mejores oportunidades de desarrollo profesional a largo plazo y fomentar la colaboración entre los docentes, de manera que puedan aprender uno del otro. Asimismo, aumentó los niveles salariales y exigió a cada escuela hacer un esfuerzo de buena fe para asignar, al menos, el 25% de su personal a las nuevas funciones de liderazgo.

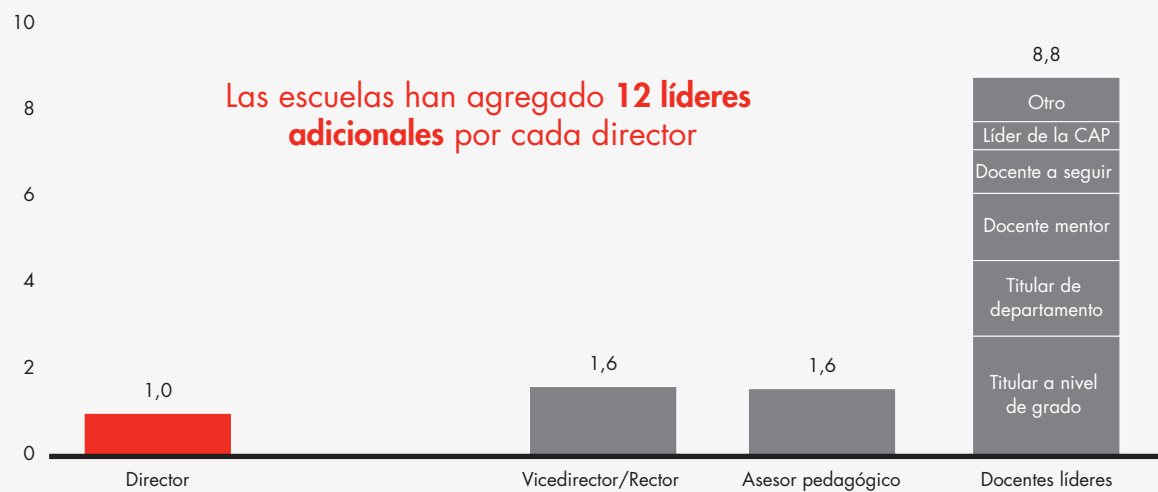
Los sistemas escolares también invierten en comunidades de aprendizaje profesional (CAP): grupos de docentes que se reúnen para mejorar la colaboración, coordinar el trabajo e intercambiar las mejores prácticas pedagógicas. El Distrito Escolar Unificado de Fresno, en California, por ejemplo, creó 700 “Comunidades responsables”, diseñadas para respaldar un conjunto común de prácticas pedagógicas. El tamaño de los equipos oscila entre 3 y 10 personas y se organizan en torno de un nivel de grado (escuela primaria) o una materia, como ciencias sociales o matemáticas (escuela media y secundaria). A cada equipo se le asigna un “Docente líder”, que recibe un salario de USD 2.000 y está a cargo de facilitar reuniones de equipo en las que comunica la información pertinente de las jornadas de perfeccionamiento docente que se llevan a cabo en todo el distrito.

El “asesor pedagógico” es otra función común que las escuelas usan para apuntalar el rango de liderazgo. El Distrito Escolar Independiente de Spring Branch, cerca de Houston, adoptó un modelo con al menos un asesor pedagógico para cada escuela del distrito y ha invertido en formación periódica, además de un programa de formación intensiva para asesores denominados *Teach to Lead* (Enseñar a liderar). Spring Branch y otros sistemas apuestan a que los asesores pedagógicos puedan desempeñar la vital función de desarrollo que los directores y vicedirectores no pueden asumir por estar sobreexigidos. “No tengo ni el tiempo, ni la profunda con mi di-

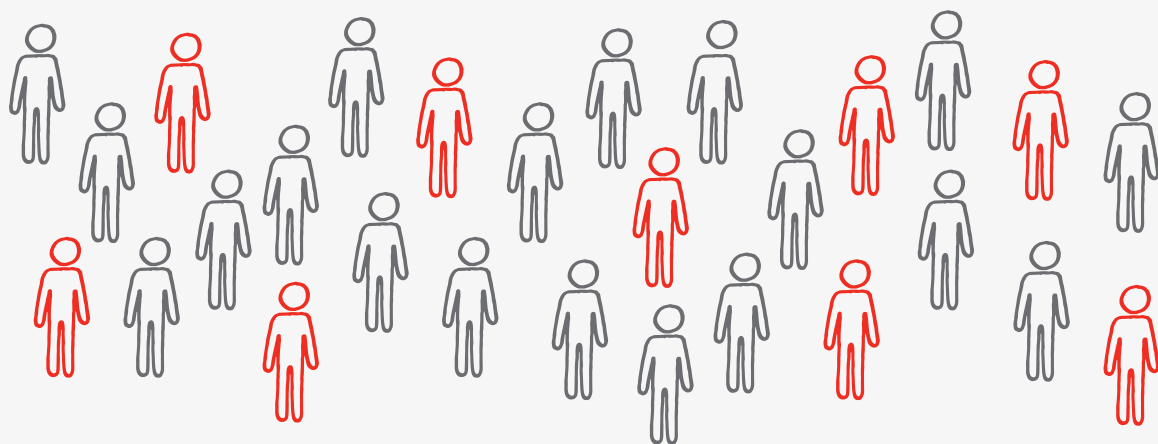


**Figura 9:** Las escuelas han agregado una gran cantidad de funciones para intentar ayudar a los directores con las responsabilidades de liderazgo

Cantidad indexada de líderes/director en un distrito representativo (director = 1)



Fuente: Estudio de liderazgo distribuido de 2015 realizado por Bain



rectora que sí logro tener con mi asesor pedagógico”, explicó un docente de Dallas. “Ella (la directora) está demasiado ocupada. Veo a mi asesor con más frecuencia y eso me ayuda a mejorar habilidades específicas. Funciona muy bien cuando el docente está dispuesto a recibir *coaching*.”

Sin embargo, a pesar de toda esta capacidad adicional de liderazgo, los docentes siguen diciendo que no reciben la ayuda ni el respaldo que necesitan. ¿Por qué? La respuesta es que los sistemas escolares casi nunca diseñan y lanzan estas funciones con una visión integradora de cómo trabajarán juntas para respaldar la misión global de la escuela. A menudo, “presentamos ideas con la esperanza de que alguna sirva”, dijo el director de recursos humanos de un distrito escolar de tamaño medio. Las escuelas tienden a desplegar estas funciones *ad hoc* para brindar oportunidades de desarrollo profesional, salvar brechas a corto plazo o abordar proyectos especiales. Rara vez esperan que los líderes se sientan directamente responsables de mejorar las prácticas docentes de las personas a quienes lideran. Incluso cuando lo hacen, no les dan a los líderes tiempo real ni autoridad para ayudar a los docentes a mejorar su práctica. Como lo in-

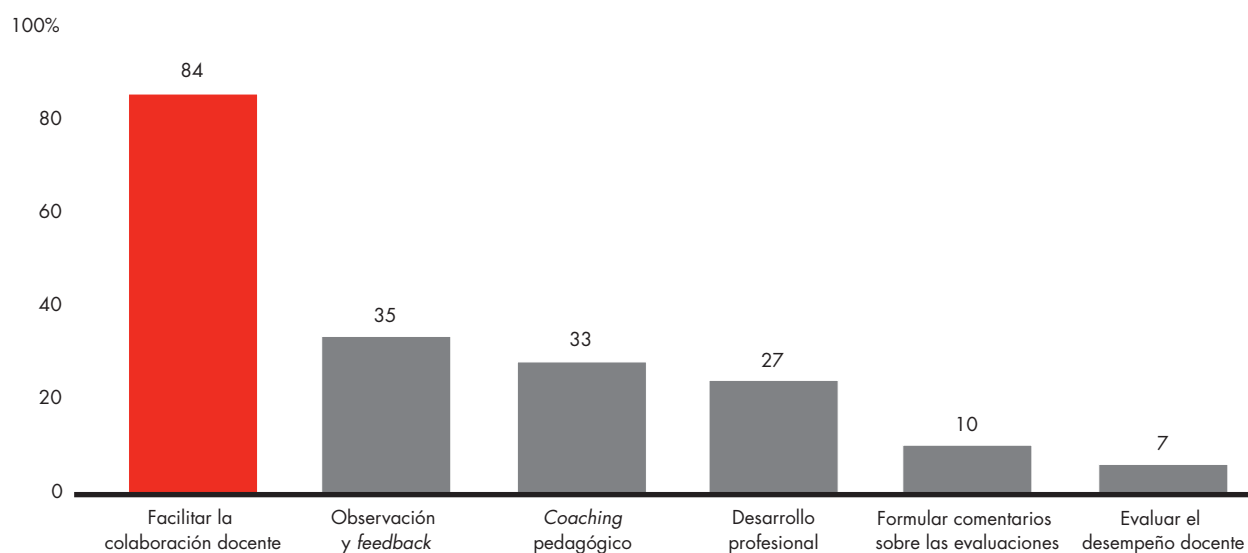
dicó un inspector general de escuelas del distrito, “Actualmente, las personas solo ocupan una función. Deberíamos emplear estas funciones de manera premeditada para ayudar a desarrollar profesionalmente a las personas, pero no lo hacemos”.

### Docentes líderes: facilitan pero no lideran

Las funciones de los docentes líderes pueden ser una manera valiosa de brindar a los educadores oportunidades para crecer fuera del aula. Los exponen a nuevas responsabilidades y les brindan la oportunidad de utilizar sus habilidades para ayudar a que sus pares alcancen el éxito. Pero, en la mayoría de los casos, a los docentes líderes no se les asigna la responsabilidad específica de liderar y colaborar con el desarrollo de otros docentes del establecimiento. La mayoría no se siente responsable del desempeño de aquellos con quienes trabajan. Un elevado 84% declara que sus obligaciones son facilitar reuniones o transmitir información de supervisores. En su trabajo, estas tareas pesan más que otras actividades centradas en el desarrollo (ver Figura 10). “Aunque soy docente líder, mi úni-

**Figura 10:** Los docentes líderes se concentran en facilitar, más que en otras actividades de desarrollo

Porcentaje de docentes líderes que indicaron ser responsables de la actividad



Fuente: Estudio de liderazgo distribuido 2015 realizado por Bain

ca responsabilidad es comunicar la información de los asesores y directores a mi equipo”, nos dijo un docente líder de un gran distrito urbano. “No se me ha dado ninguna otra función prioritaria.”

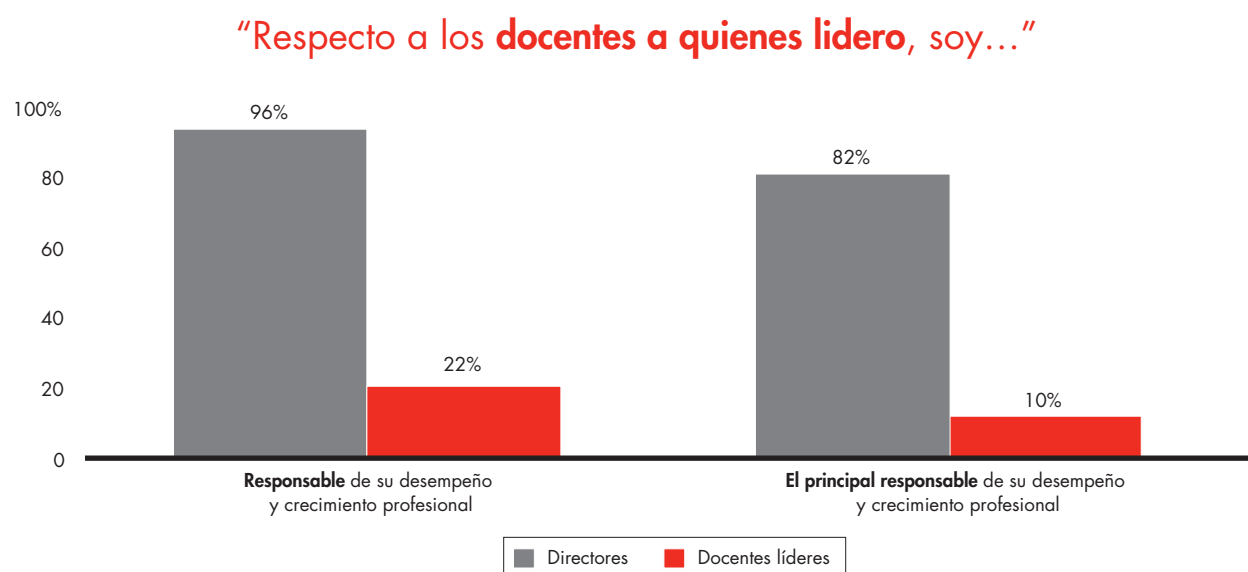
Solo el 22% de los docentes líderes de nuestra encuesta dijo que se sentían responsables del desempeño de los docentes a quienes lideran y solo el 10% dijo que eran “principales” responsables de dicho desempeño (ver Figura 11). “Ayudo a los docentes, pero no soy responsable de su desempeño”, señaló un docente líder de un distrito escolar urbano de envergadura. Asimismo, solo el 32 % de los docentes líderes dijo sentirse responsable del desempeño académico de los alumnos a cargo de los docentes que ellos lideran, y solo el 19% cree ser causa de los resultados obtenidos por los estudiantes (ver Figura 12). Un docente líder de un gran distrito urbano trazó una línea clara: “No soy responsable del aprendizaje y desarrollo de los alumnos a quienes les enseñan estos docentes, ni tampoco siento que tengo el poder suficiente para generar un impacto en el aprendizaje y desarrollo de estos alumnos”.

Incluso si los docentes líderes tuvieran más autoridad, estas funciones a menudo hacen que deban buscar tiempo en un cronograma de trabajo ya de por sí ajustado para trabajar constantemente con los miembros de su equipo. Dos tercios de los docentes líderes que participaron en nuestra investigación indicaron que no se les brinda el tiempo ni los recursos para liderar a sus equipos con eficiencia y que casi nunca reciben una remuneración extra por sus responsabilidades adicionales (ver Figura 13). “No tengo tiempo en mi cronograma para hacerme cargo del desempeño y desarrollo de los docentes”, dijo un docente líder. Otro señaló: “Siento que genero un pequeño impacto porque no he podido observar lo que la mayoría de los docentes hace en sus aulas. Por lo tanto, siento que no tengo una autoridad real”.

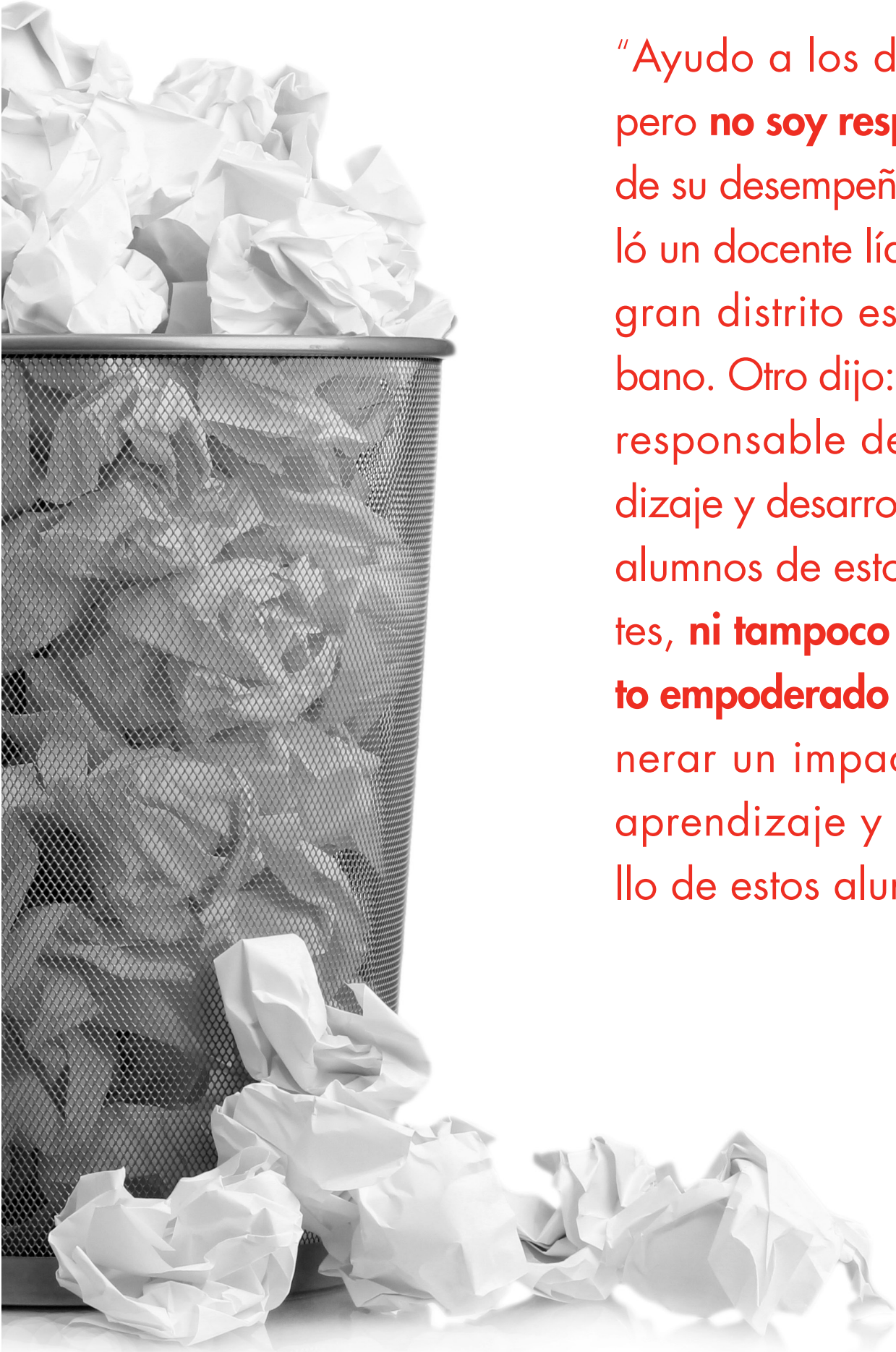
Ver estas funciones en acción ayuda a explicar por qué no son eficaces. Hace dos años, por ejemplo, un gran distrito escolar urbano de nuestro estudio instituyó “líderes a nivel de grado” en sus escuelas primarias y “líderes de departamento” en sus escuelas medias y secundarias. Estos cargos no comprendían una remuneración adicional, sino que le otorgaban al docente líder “tiem-

**Figura 11:** Los docentes líderes no se sienten responsables del desarrollo de los docentes a quienes lideran

Porcentaje de encuestados que está de acuerdo



Fuente: Estudio de liderazgo distribuido de 2015 realizado por Bain



“Ayudo a los docentes, pero **no soy responsable** de su desempeño”, señaló un docente líder de un gran distrito escolar urbano. Otro dijo: “No soy responsable del aprendizaje y desarrollo de los alumnos de estos docentes, **ni tampoco me siento empoderado** para generar un impacto en el aprendizaje y desarrollo de estos alumnos”.

po libre” de un período por día para liderar reuniones con sus equipos y comunicar información del distrito. El objetivo era crear más capacidad de liderazgo dentro de las escuelas.

Los docentes líderes del distrito percibieron la iniciativa de manera positiva. Los hizo sentirse más valorados y mejoró la comunicación dentro del establecimiento. Sin embargo, pocos docentes declararon haber tenido un impacto real sobre su desempeño y ni siquiera están seguros de que deban tenerlo. “Hacer crecer y desarrollar a los docentes no es la función que se espera de mí. Tan solo tengo el título del cargo”, dijo un docente líder. La mayoría declaró que no tenían ni la autoridad ni el tiempo para visitar las aulas, brindar *coaching* en tiempo real, evaluar el desempeño o sugerir cambios a sus colegas. Los docentes intercambian ideas en las reuniones de departamento o de clase, pero no hay ningún mecanismo para trabajar más de cerca con otros docentes dentro del aula. Una directora dijo que deseaba que los puestos de docente líder estuvieran estructurados como “funciones reales”, en las que un docente que conoce bien su oficio pudiera desempeñarse como “asesor de actores” o “docente de demostración”. Sin embargo, “mi función es la de facilitador”, dijo un docente líder. “Los docentes

no tienen el incentivo para seguir los consejos que les doy o poner en práctica las sugerencias que hago.”

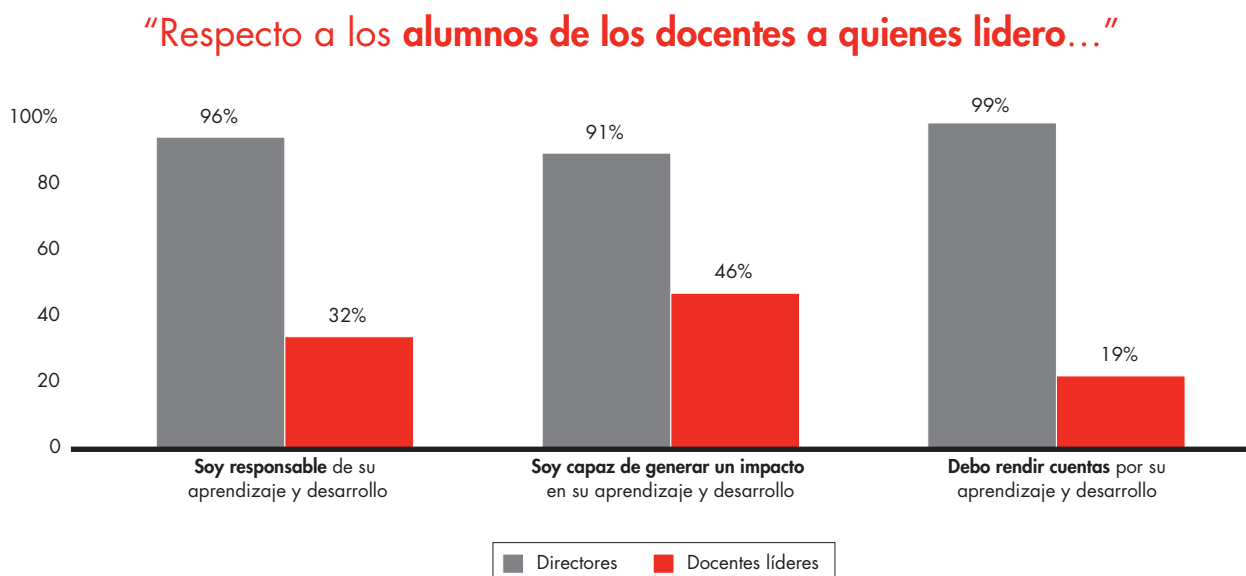
### CAP: Hay colaboración pero no hay *coaching*

Muchos sistemas escolares acudieron a las comunidades de aprendizaje profesional (CAP) como medio para proporcionar una forma más estructurada de deliberación y colaboración. En el mejor de los casos, las CAP pueden ser sumamente rigurosas y estar bien administradas, creando un foro valioso para debatir cuestiones pedagógicas centrales y brindar a los docentes el respaldo y la orientación que tanto necesitan. Por lo general, también se diseñan en torno de equipos que trabajan juntos, lo cual puede ayudar a fomentar el aprendizaje entre pares.

A pesar de lo valiosas que puedan ser las CAP para fomentar la colaboración, no suelen cubrir el vacío que deja la falta de liderazgo. Eso se debe a que, por lo general, no están encabezadas por un líder facultado con la responsabilidad, el tiempo y la autoridad necesaria para ayudar a los miembros de la comunidad a mejorar significativamente su práctica pedagógica. Dependen de reuniones y del debate grupal en lugar de habilitar al

**Figura 12:** La responsabilidad por los resultados académicos de los alumnos no está bien distribuida más allá de los directores

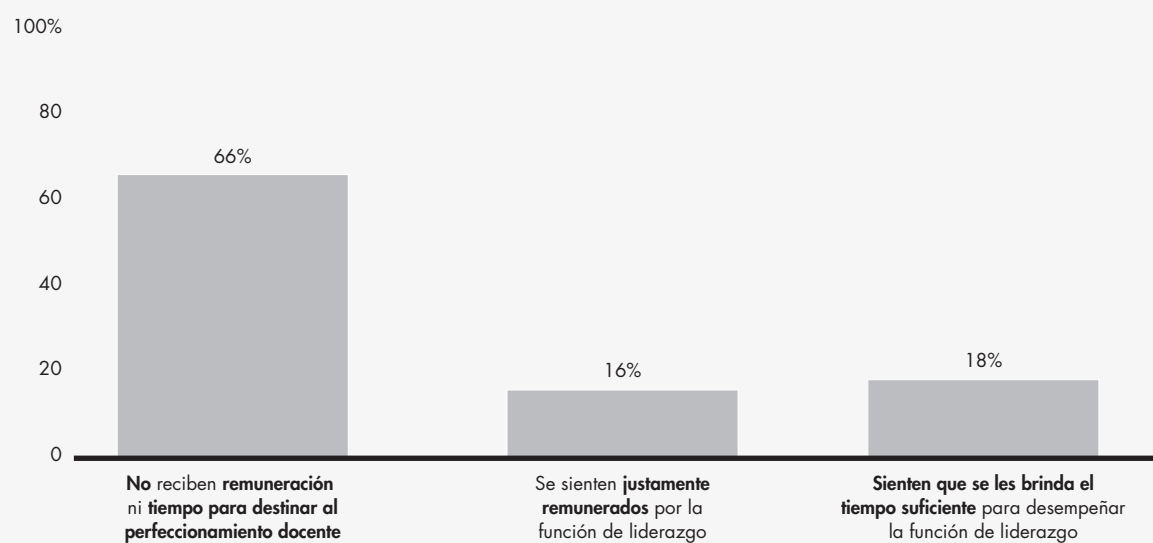
Porcentaje de encuestados que está de acuerdo



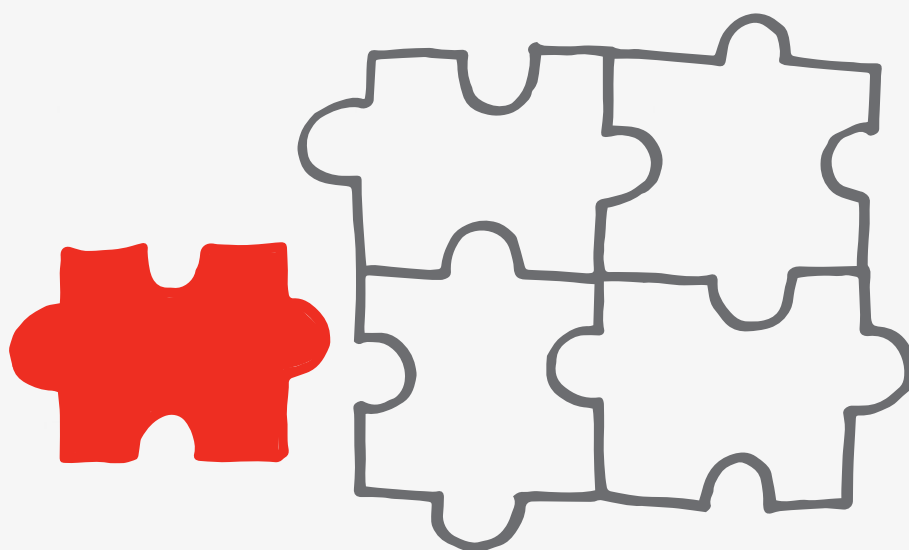
Fuente: Estudio de liderazgo distribuido de 2015 realizado por Bain

**Figura 13:** Pocos docentes líderes se sienten respaldados en sus funciones

Porcentaje de docentes líderes



Fuente: Estudio de liderazgo distribuido de 2015 realizado por Bain



líder de las CAP para que trabaje diariamente con los miembros del equipo por medio de la observación, el *coaching* y el *feedback*. En nuestra encuesta, el 38% de los líderes de las CAP dijo que se sentía responsable del desempeño de los docentes de su grupo, y tan solo el 32% expresó que es responsable de los resultados académicos de los alumnos de esos docentes (ver Figura 14). Solo el 12% dijo ser el principal responsable del desempeño de los docentes.

Un distrito urbano con el que trabajamos había invertido mucho dinero en las CAP. El inspector general de escuelas pensaba que los líderes de las CAP estaban enfocados en la facilitación de reuniones y la comunicación, pero no les había dado el poder suficiente para que asumieran la responsabilidad por el desarrollo y el *coaching* de los docentes del equipo. Ahora cree que eso puede mejorarse. “En retrospectiva”, dijo este inspector general de escuelas, “lo habría hecho de otra manera, pidiéndoles a nuestros líderes que se concentraran más en el desarrollo y el *coaching*. Contamos con la estructura, pero no podemos detenernos ahí”.

### Asesores pedagógicos: dan respaldo pero no lideran

Por definición, los asesores pedagógicos desempeñan una función sustancialmente distinta a la de los docentes

líderes o a la de los líderes de las CAP. Los sistemas escolares los han desplegado en gran medida—a menudo, uno o dos por establecimiento—precisamente para propiciar la observación, el *coaching* y el *feedback* que los docentes no obtienen de otro modo. Los docentes declaran que estas relaciones individualizadas pueden ser de mucha utilidad en cuanto al desarrollo de habilidades y el crecimiento profesional. A diferencia de los docentes líderes y los líderes de las CAP, los asesores pedagógicos sí asumen muchas de las responsabilidades de desarrollo pedagógico que suelen recaer en los directores: desde la observación y el *feedback* hasta la facilitación de jornadas de perfeccionamiento docente (ver Figura 15).

Sin embargo, al igual que los docentes líderes, los asesores pedagógicos no llenan la brecha del liderazgo en la mayoría de las escuelas. Si bien nuestra investigación demuestra que tienen más tiempo que un docente líder típico, carecen del mandato y la autoridad para liderar verdaderamente. A pesar de tener una función concreta de desarrollo profesional, un tercio de los asesores pedagógicos de nuestra investigación no se sentía responsable por el crecimiento profesional y el desarrollo de los docentes con quienes trabajan, y solo el 36% dijo que debía rendir cuentas por su crecimiento (ver Figura 16). ¿Por qué existe tal brecha entre lo que parece ser su función en los papeles y la responsabi-

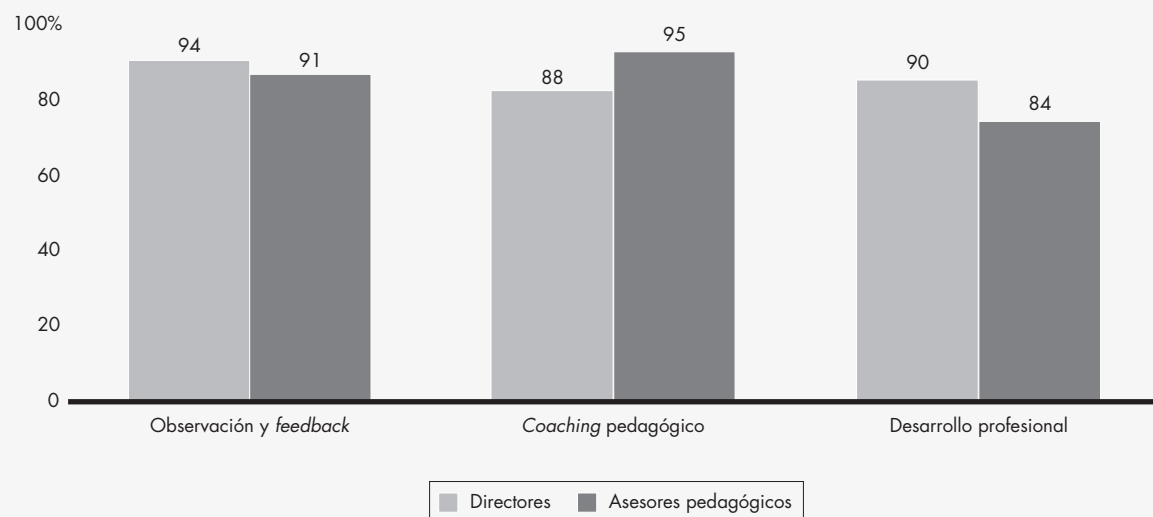
**Figura 14:** Al igual que otros docentes líderes, los líderes de las CAP tienen una responsabilidad limitada en el desarrollo docente



Fuente: Estudio de liderazgo distribuido de 2015 realizado por Bain

**Figura 15:** Dentro de su rol, los asesores pedagógicos asumen actividades claves para el desarrollo docente

Porcentaje de encuestados que indicó ser responsable de esa actividad

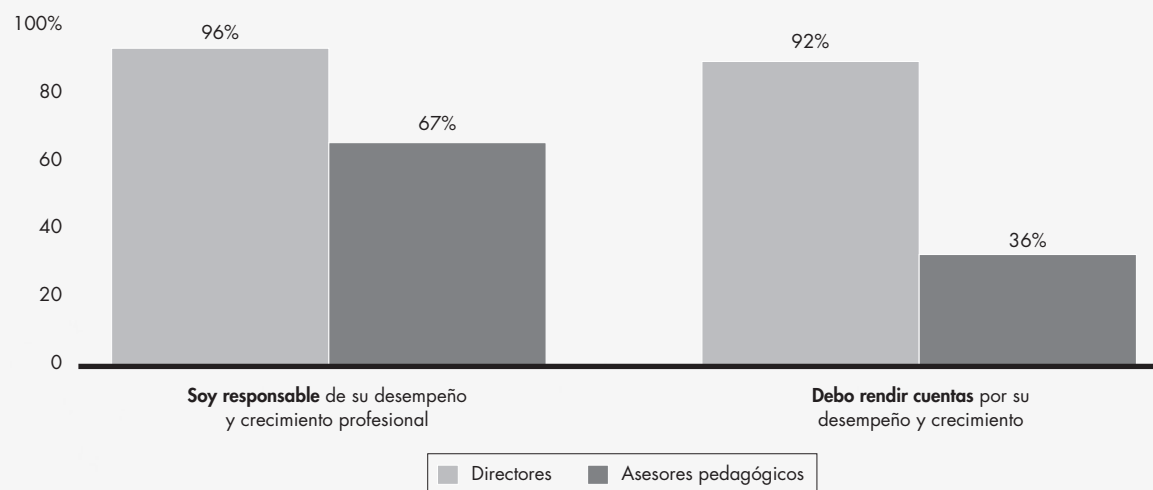


Fuente: Estudio de liderazgo distribuido de 2015 realizado por Bain

**Figura 16:** Pocos asesores pedagógicos rinden cuentas del desempeño y crecimiento profesional del docente

Porcentaje de encuestados que está de acuerdo

**“Respecto a los docentes a quienes lidero...”**



Fuente: Estudio de liderazgo distribuido de 2015 realizado por Bain



dad que sienten por los resultados? La causa principal es que, si bien los asesores pedagógicos pueden observar, aportar *coaching* y brindar *feedback*, por lo general no están facultados para exigir un determinado nivel de desempeño, algo que comprenden muy bien las personas a quienes ellos tratan de ayudar. “Me encanta asesorar docentes, pero me frustran los límites de mi trabajo”, dijo el asesor de un distrito urbano de tamaño medio. “Puedo hacer observaciones y brindar *feedback* positivo, pero cuando se trata de mejorar la enseñanza, lo único que puedo hacer es formular sugerencias. Mi *coaching* no tiene verdadero poder.”

Los sistemas establecen de este modo las funciones del *coaching* pedagógico debido a una opinión generalizada, exclusiva de la educación, que indica que la responsabilidad del *coaching* y de la evaluación debería desdoblarse. El sentido común dicta que, al crear un “espacio seguro” para el *coaching*, los docentes serán más receptivos a recibir el *feedback* y estarán mejor preparados para llevar a cabo su oficio. Los funcionarios de una CMO de tamaño medio dijeron que, cuando establecieron por primera vez un programa de *coaching* pedagógico, los docentes pidieron una clara distinción entre quienes evaluaban (directores y vicedirectores) y quienes daban el *coaching* (asesores pedagógicos). Los asesores no hablaban con los evaluadores acerca del trabajo que hacían con los docentes, ni viceversa.

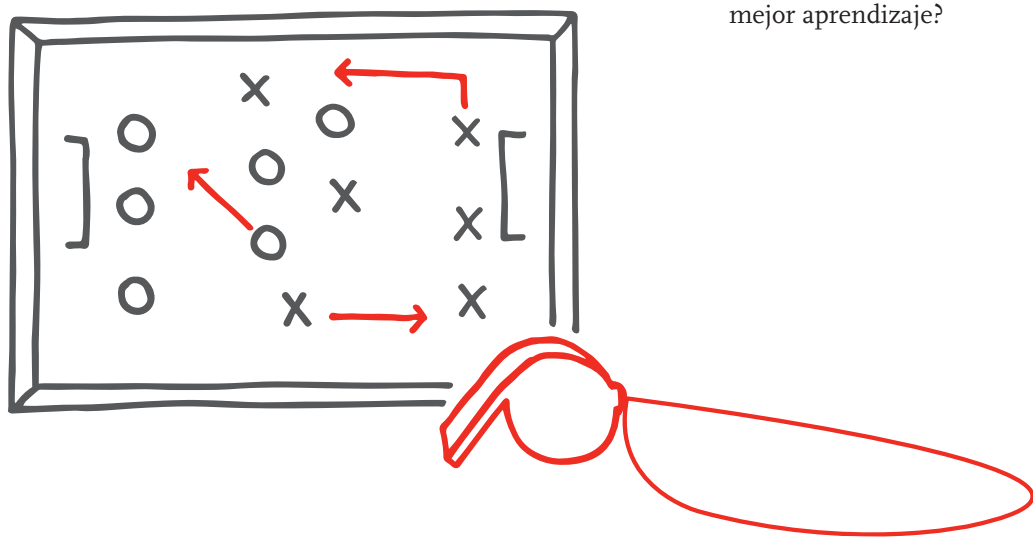
A los docentes les encantó el carácter personalizado del programa, pero, al final de cuentas, generó confusión y distracción, puesto que los asesores pedagógicos y directores transmitían mensajes opuestos. Esto ocurre en los

sistemas de todo el país. Representa una oportunidad perdida de aprovechar al máximo el tiempo y el esfuerzo que invierten las escuelas en el *coaching* y la evaluación. A menudo, los mensajes que reciben los docentes de las múltiples personas involucradas, no están sincronizados. Se percibe a la evaluación como inconexa y poco favorable, y el *coaching* pierde su pertinencia y poder.

## La necesidad de abrir nuevos caminos

Los sistemas escolares reconocen, cada vez más, que pedirles a los directores que asuman la responsabilidad directa por el desarrollo y respaldo de alrededor de 40 docentes no es un enfoque eficaz. Esa magnitud de responsabilidad directa de liderazgo no funciona en ningún otro sector y no está funcionando en la educación. Los docentes terminan sintiéndose aislados, sin respaldo y, con el paso del tiempo, tienen cada vez menos fe en su capacidad para lograr mejores resultados con sus alumnos. Los sistemas escolares han estado realizando inversiones para cerrar esta brecha, pero con frecuencia, esas inversiones no logran crear una capacidad de liderazgo eficaz. Las funciones adicionales de liderazgo cuentan con estructuras débiles y están enfocadas demasiado lejos de las actividades centrales de enseñanza y aprendizaje que se producen dentro del aula. Estas funciones casi nunca se diseñan para adaptarse a un modelo integrado de liderazgo dentro de la escuela.

La buena noticia es que algunos de los sistemas que estudiamos están abriendo nuevos caminos en sus esfuerzos por construir modelos de liderazgo escolar más eficaces, y sus resultados son, hasta el momento, alentadores. La pregunta clave es: ¿cómo pueden los sistemas escolares diseñar e implementar modelos de liderazgo distribuido que le den el tiempo y la autoridad necesaria a los líderes para ayudar a las escuelas a alcanzar sus objetivos más importantes: una mejor enseñanza y un mejor aprendizaje?



# 4.

El liderazgo distribuido aporta diariamente el *coaching* y respaldo práctico que ayuda a los docentes a lograr una diferencia real en la vida de sus alumnos.



Un modelo para un  
liderazgo más sólido

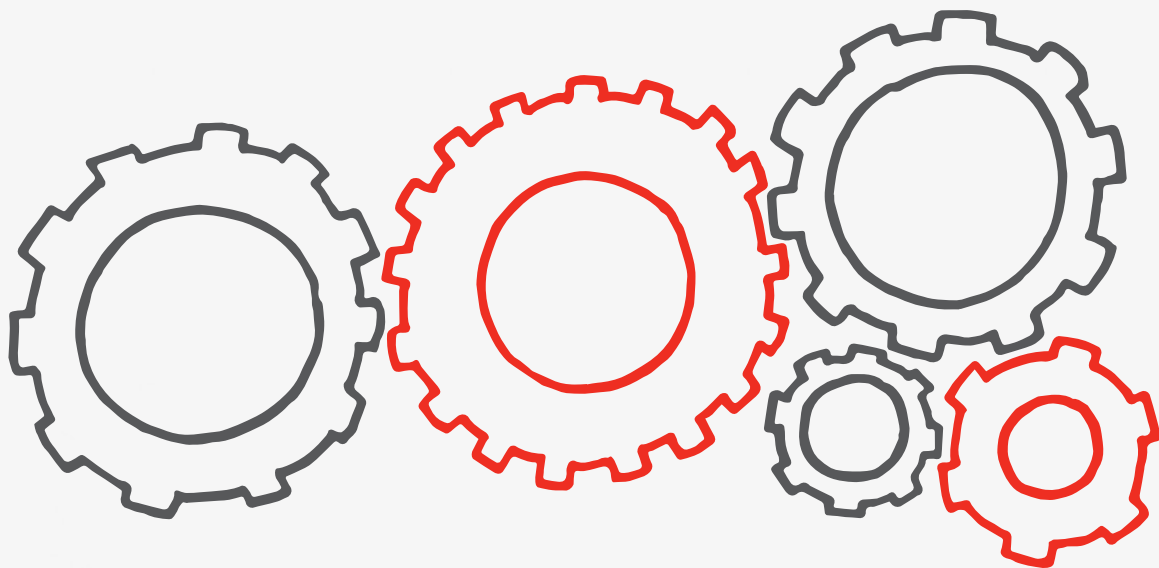


Los desafíos de liderazgo que destacamos son significativos y generalizados pero, de ningún modo, son imposibles de resolver. Muchos de los distritos y Organizaciones de Gestión de Escuelas Chárter (CMO) que analizamos están realizando un avance significativo hacia la implementación de nuevos modelos de liderazgo prometedores. Han adoptado diversos enfoques, pero los más exitosos son aquellos que se centran en la presencia de más líderes con responsabilidad “continua” en todos los aspectos del desarrollo profesional de los docentes: definición de objetivos específicos, observación, *feedback*, inspiración y motivación. Asimismo, facilitan una colaboración entre pares de calidad y crean una sólida alineación con la evaluación de desempeño. Estos modelos de liderazgo son poco comunes en la actualidad. El respaldo a los docentes está demasiado fragmentado: algunos líderes solo brindan *coaching*, otros se focalizan solo en la evaluación, hay quienes se dedican al desarrollo profesional de los docentes y también están los que facilitan la colaboración.

Nuestra investigación se ha focalizado en los factores compartidos por los modelos más promisorios. La combinación de esa investigación y nuestra vasta experiencia ayudando a las organizaciones de muchos otros sectores a diseñar mejores modelos de liderazgo, derivó en cinco principios que consideramos críticos para el diseño e implementación de un modelo de liderazgo distribuido sólido capaz de transformar a una escuela promedio en una escuela extraordinaria (ver Figura 17).

Los sistemas que analizamos están en las primeras etapas de su viaje hacia el liderazgo distribuido y todavía es demasiado pronto para medir su éxito a través de los resultados académicos obtenidos por los alumnos. Sin embargo, los docentes que trabajan en escuelas con liderazgo distribuido se sienten mucho más optimistas. Las Escuelas Públicas de Denver (DPS) han visto mejoras importantes en la motivación de los docentes de las escuelas piloto que utilizan un modelo de liderazgo distribuido. El *Net Promoter Score* de los docentes de estas escuelas se ubica 47 puntos por encima del de todos los docentes encuestados y muy por encima del de los docentes de otras escuelas de Denver. En una encuesta reciente de DPS, el 85% de los educadores dijo que su *Team Lead* (Líder de Equipo) tiene éxito tanto en la evaluación de su práctica como en el *coaching* que les brinda para mejorar. Y el 84% está satisfecho de que su escuela haya adoptado un modelo de liderazgo distribuido. En el Distrito Escolar Unificado de Sanger, en California, que tiene el modelo de liderazgo distribuido de mayor antigüedad entre todos los sistemas que estudiamos, el *Net Promoter Score* de los docentes arrojó un puntaje sorprendente de 54. Estas diferencias en el apoyo del programa por parte de los docentes son contundentes y representan un buen augurio para las mejoras en la enseñanza y el aprendizaje.

*Figura 17:* Cinco principios claves que comparten los modelos de liderazgo distribuidos exitosos



# Principio 1

## Apostar a un modelo de liderazgo

Un modelo de liderazgo distribuido efectivo es una guía completa sobre cómo una escuela puede implementar el liderazgo para cumplir con su misión central: mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Un gran diseño responde a tres series de preguntas críticas, entre ellas:

- **Funciones de los líderes:** ¿Cuáles serán las funciones centrales del liderazgo y qué responsabilidades tendrán estos líderes?
- **Estructura:** ¿Cómo se desplegará a los líderes para que respalden a los equipos de docentes?
- **Sistemas y procesos:** ¿Cómo funcionarán la planificación, observación, *feedback* y *coaching*? ¿Quiénes serán los dueños de las evaluaciones y quiénes podrán dar sus opiniones?

Diseñar estos modelos es un esfuerzo de gran envergadura. Requiere decidir el enfoque de alto nivel o los múltiples enfoques que se pondrán a prueba, para luego construir y perfeccionar los sistemas de respaldo, lo cual insume mucho tiempo y esfuerzo (*ver Figura 18*). Muchos sistemas optaron por no decidir qué modelo de liderazgo sería más apto para sus escuelas. Algunos eligen este camino porque creen que es más útil que los directores decidan cómo liderar y organizar sus escuelas. Ven a cada escuela como única, con su propio contexto y requisitos de liderazgo. Otros creen que el sistema debería identificar y compartir un modelo de liderazgo escolar basado en las mejores prácticas pero se sienten intimidados por la tarea y el esfuerzo de cómo comenzar.

Las iniciativas más exitosas que hemos visto cuentan con el apoyo activo del centro y son, en gran medida, consistentes en todo el sistema. Es importante que quede cierto margen para la personalización local pero se debería apuntar al diseño de un modelo al que todo el sistema

pueda apostar. No les pedimos a los directores que diseñen el sistema de TI de cero o que escriban sus propios libros de texto. El sistema de liderazgo escolar es simplemente una herramienta que está bien diseñada y cuenta con la participación activa de directores y docentes, para servir al sistema en su totalidad con libertad para una adaptación al nivel de cada escuela en particular.

Una de las razones más claras por las que tiene sentido un enfoque común es que, sencillamente, es poco práctico pedir a los directores que diseñen y pongan en práctica un modelo de liderazgo robusto por cuenta propia. Tal como analizamos en el Capítulo 2, pedimos un esfuerzo extraordinario a nuestros directores y ellos, por lo general, tienen poco tiempo—o carecen de la experiencia relevante—para diseñar e implementar un nuevo modelo de liderazgo en sus escuelas. Distribuir el liderazgo por primera vez representa un enorme cambio y, tal como ocurre con todos los grandes cambios, consume mucho tiempo y energía, incluso cuando se instauro un modelo comprobado y bien definido. Pedir a nuestros directores que pongan en marcha ese cambio y que diseñen solos un modelo no hace más que asegurar que se atendrán al estatus quo. La mayoría no aceptará el desafío ni invertirá el capital político necesario para instaurar un modelo de liderazgo distribuido efectivo.

Asimismo, un diseño común se beneficia del hecho de que los sistemas están mejor posicionados para analizar todas sus escuelas y ver qué es lo que está funcionando y qué ajustes se necesitan. A medida que cada escuela implementa el modelo, la oficina central puede codificar las mejores prácticas y compartir lo que aprende con todo el sistema. Por ejemplo, el Distrito Escolar de Sanger, en California, decidió cambiar, hace una década, el modelo de liderazgo de cada una de sus escuelas. Eligió un enfoque diseñado para que haya múltiples



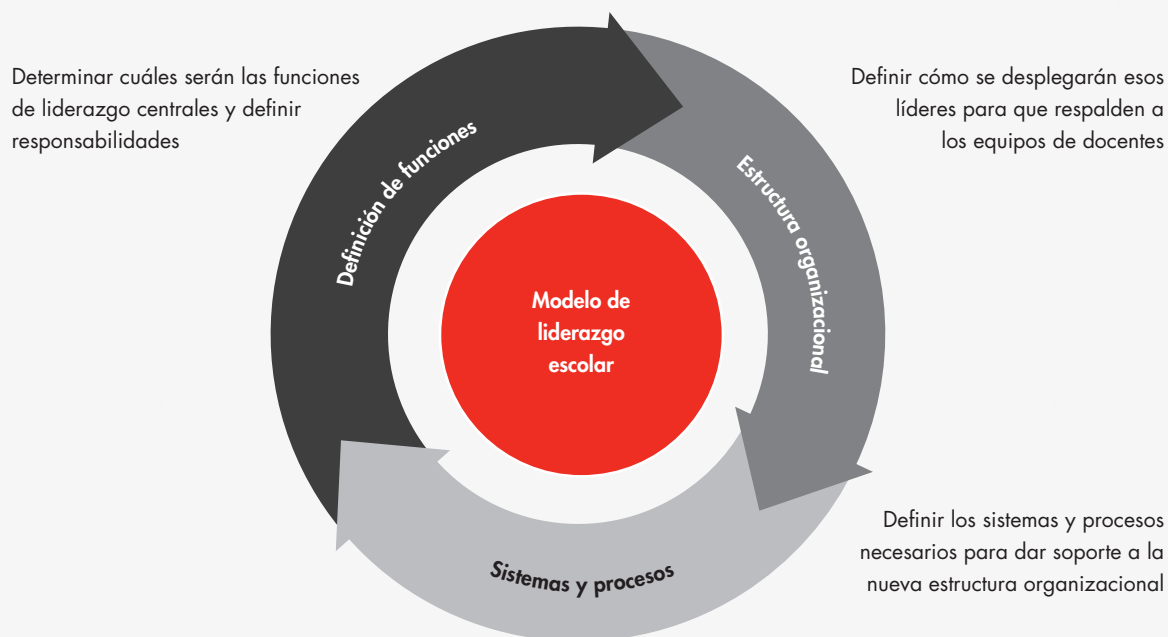
líderes en cada establecimiento que se sintieran auténticamente responsables del desarrollo profesional de los docentes que gestionan y de mejorar los resultados académicos de sus alumnos. Los líderes de Sanger coincidieron en un modelo común basado en *Team Leads* (Líderes de Equipo), es decir docentes líderes que trabajan con los equipos de educadores en las CAP. Sin embargo, dejaron en manos de las escuelas los detalles de la implementación del modelo. En un principio, los directores pusieron en práctica tantas versiones diferentes del modelo *Líderes de equipo/CAP* como escuelas había en el distrito, pero, con el tiempo, empezaron a estandarizarlas en un modelo único que incorporó las mejores características de cada versión. “Al principio, nos permitió ser muy innovadores y tener escuelas piloto al azar con diferentes enfoques”, dijo Tim Lopez, administrador del área de Sanger. “Luego nos focalizamos en lo que se estaba haciendo bien, de modo que ahora las cosas son más similares porque sabemos qué es lo que funciona.”

Los mejores modelos de liderazgo organizacional están contruidos en base a propósitos que buscan cumplir la misión más crítica de la organización. Si bien cada escuela tiene sus diferencias, todas comparten la misión fundamental de mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Los grupos de escuelas primarias, medias y secundarias de cualquier sistema tienen más cosas en común que diferencias a la hora de resolver este desafío central.

Estandarizar lo máximo posible en torno a un modelo bien desarrollado hace que el despliegue y la gestión sean más sencillos y más efectivos. Si las escuelas tienen funciones y procesos de liderazgo similares, el sistema puede alinearse mejor con las funciones críticas de soporte como el desarrollo de talentos, la compensación salarial y la evaluación.

Las Escuelas Públicas de Denver (DPS) aprendieron el valor de apostar a un modelo de liderazgo distribuido común cuando, hace seis años, decidieron potenciar la capacidad de liderazgo en sus escuelas. A Denver no le faltaban funciones de liderazgo—más del 35% de sus docentes tenía algún puesto de este tipo—pero, como cada director instauró un modelo de liderazgo independiente, un cargo en una escuela podía significar algo totalmente diferente en otra. Había lugares que sobresalían por su excelencia, pero era difícil saber qué estaba funcionando bien y por qué.

**Figura 18:** Un modelo de liderazgo distribuido define las funciones de liderazgo, su interacción y los sistemas necesarios para respaldarlas



Fuente: Bain & Company

**Figura 19:** Denver está implementando un modelo basado en la función del *Team Lead* (Líder de Equipo)

	Cantidad de escuelas	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Grupo 1	14	Pruebas piloto y depuración de la función del <i>Team Lead</i>				
Grupo 2	26	Fase de diseño	Pruebas piloto y depuración de la función del <i>Team Lead</i>			
Grupo 3	31	Fase de diseño (seguir utilizando las funciones existentes de docente líder)		Implementar <i>Team Lead</i>		
Grupo 4	~40	Fase de diseño (empezar a implementar las funciones complementarias al <i>Team Lead</i> en 2015-2016)			Implementar <i>Team Lead</i>	
Grupo 5	~35	Diseñar fase (empezar a implementar las funciones complementarias al <i>Team Lead</i> en 2015-2016)				Implementar <i>Team Lead</i>
Cantidad de escuelas con <i>Team Leads</i>		14	40	71	~110	~145

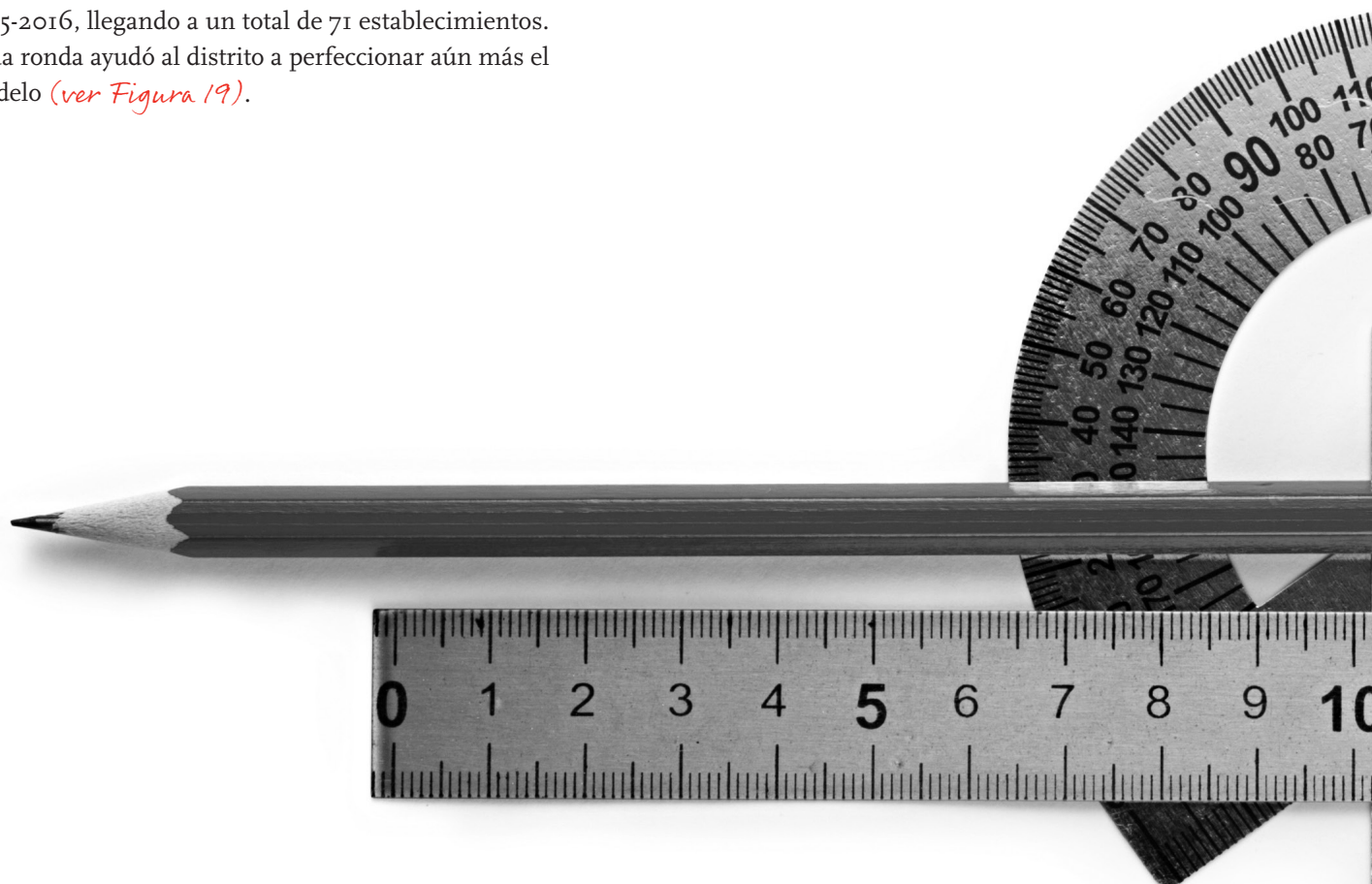
Fuente: Escuelas Públicas de Denver



Denver reconoció que necesitaba un enfoque más sistemático y diseñó un modelo de liderazgo piloto que era “rígido” en un 80% (común a todo el sistema) y “flexible” en el 20% restante (ajustable según las necesidades locales). Basó el modelo en un conjunto de funciones de liderazgo docente claramente definidas con procesos diseñados de forma específica para respaldarlas y fortalecerlas, lo que incluyó definiciones precisas de responsabilidad y un conjunto estandarizado de expectativas y estructuras de compensación salarial comunes. Cada una de las escuelas podía adaptar el modelo a sus necesidades en torno a la cantidad de tiempo destinado al perfeccionamiento que recibían los docentes líderes y la composición de los equipos de educadores. Pero la versión del modelo de cada escuela tenía el mismo conjunto de piezas funcionales, facilitándole a DPS la tarea de depurar lo aprendido en las escuelas piloto y compartir las mejores prácticas entre las escuelas.

Denver empezó realizando una prueba piloto del modelo en solo 14 de sus 185 escuelas. Una vez efectuada, el distrito hizo modificaciones (por ejemplo, en torno a la organización de los equipos de docentes) y luego agregó 26 escuelas más en 2014-2015 y otras 31 escuelas en 2015-2016, llegando a un total de 71 establecimientos. Cada ronda ayudó al distrito a perfeccionar aún más el modelo (ver Figura 19).

Tom Boasberg, inspector general de escuelas de Denver, subrayó la importancia de compartir un enfoque común: “Sobre todo, redefinir las funciones en escuelas que permanecieron estáticas durante más de 100 años representa un enorme desafío de gestión del cambio. Si hay ausencia de una visión clara, de un conjunto de soportes esenciales para el aprendizaje profesional de los docentes líderes y directores, y/o de un apoyo recíproco entre pares y escuelas, todas las fuerzas que resisten el cambio derrotarían la posibilidad de un avance significativo en todas las instituciones educativas, con excepción de las más perseverantes”. Si bien DPS empezó con una serie de pruebas piloto, fue la apuesta del distrito a un enfoque común para todo el sistema lo que, en definitiva, permitió escalar lo que funcionaba mejor. “Elijiendo un modelo y a la vez permitiendo una cierta flexibilidad a nivel de las escuelas, pudimos focalizar nuestros esfuerzos y respaldar mejor a nuestros directores y docentes en la implementación de este cambio”, agregó Boasberg.



## Principio 2

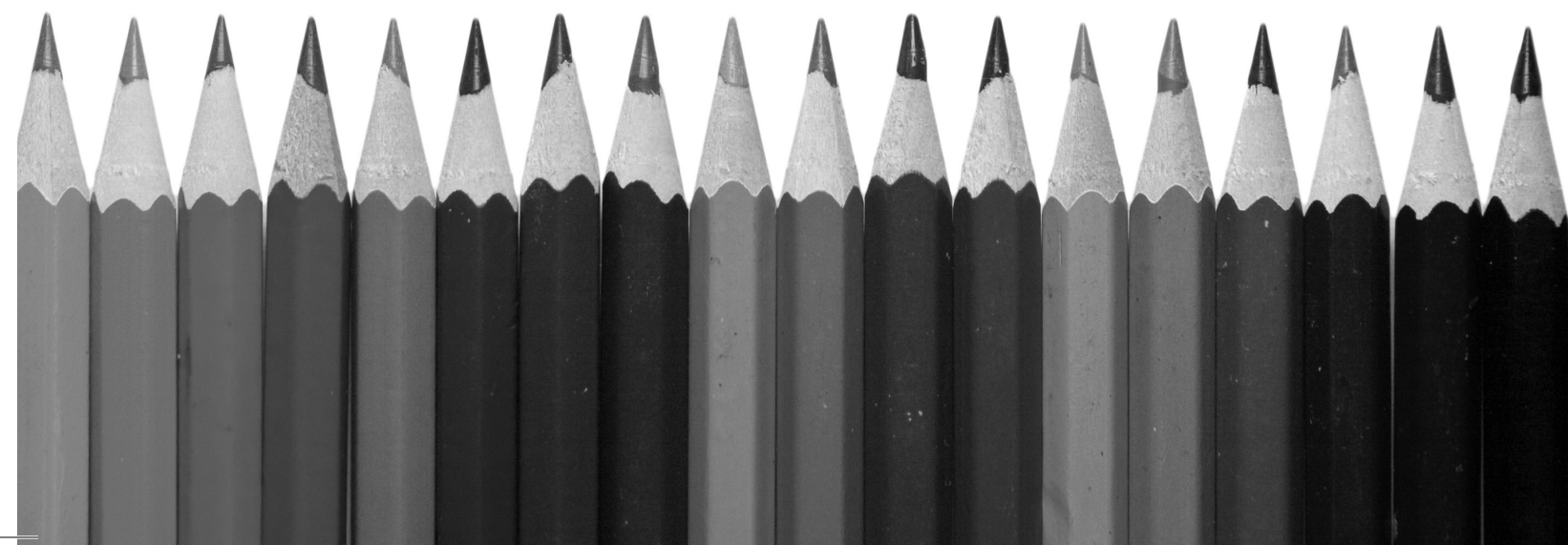
### Crear y fortalecer la capacidad de liderazgo

Los sistemas escolares estudiados están desarrollando una serie de modelos atractivos para elevar y fortalecer las funciones de liderazgo. Algunos se focalizan en aumentar la cantidad de vicedirectores en cada escuela, mientras otros apuestan a los docentes líderes. El hilo conductor entre los modelos más prometedores es el fortalecimiento de la capacidad de liderazgo, tanto en términos de cantidad como de calidad, focalizada en la misión central de enseñar y aprender dentro de cada establecimiento escolar. El tema central es dónde asignar los recursos escasos.

La elección de las funciones a priorizar depende de la estructura general y los objetivos del sistema escolar. Los sistemas que deciden agregar más vicedirectores, por ejemplo, suelen ser organizaciones de gestión de escuelas chárter (CMO) de rápido crecimiento que necesitan una reserva robusta de talentos capaz de generar más directores para una creciente cantidad de establecimientos.

Un buen ejemplo son las Escuelas Públicas Green Dot, una CMO radicada en Los Ángeles. La matrícula ha crecido más de diez veces desde el año 2003. Para poder cumplir con su misión han ido sumando más vicedirectores, capacitándolos para ser líderes pedagógicos capaces de servir de mentores de mejores docentes. Así, el sistema ha fortalecido la capacidad de liderazgo en sus actuales escuelas y ha creado un rico *pool* de talentos al cual recurrir cuando se abren nuevos establecimientos.

Una escuela Green Dot típica que hoy tiene de 540 a 620 alumnos cuenta con un director y dos vicedirectores. Esto significa que ninguno de los tres líderes máximos tiene más de 13 docentes en su equipo. Green Dot se asegura de que los vicedirectores estén bien capacitados mediante un riguroso programa de mentoría y desarrollo profesional. Su modelo garantiza que los directores no asignen a los vicedirectores exclusivamente la carga de la tarea administrativa. La idea es focalizarlos en el



desarrollo de la efectividad pedagógica de sus equipos mientras se los prepara para que algún día lideren sus propias escuelas (ver Figura 20).

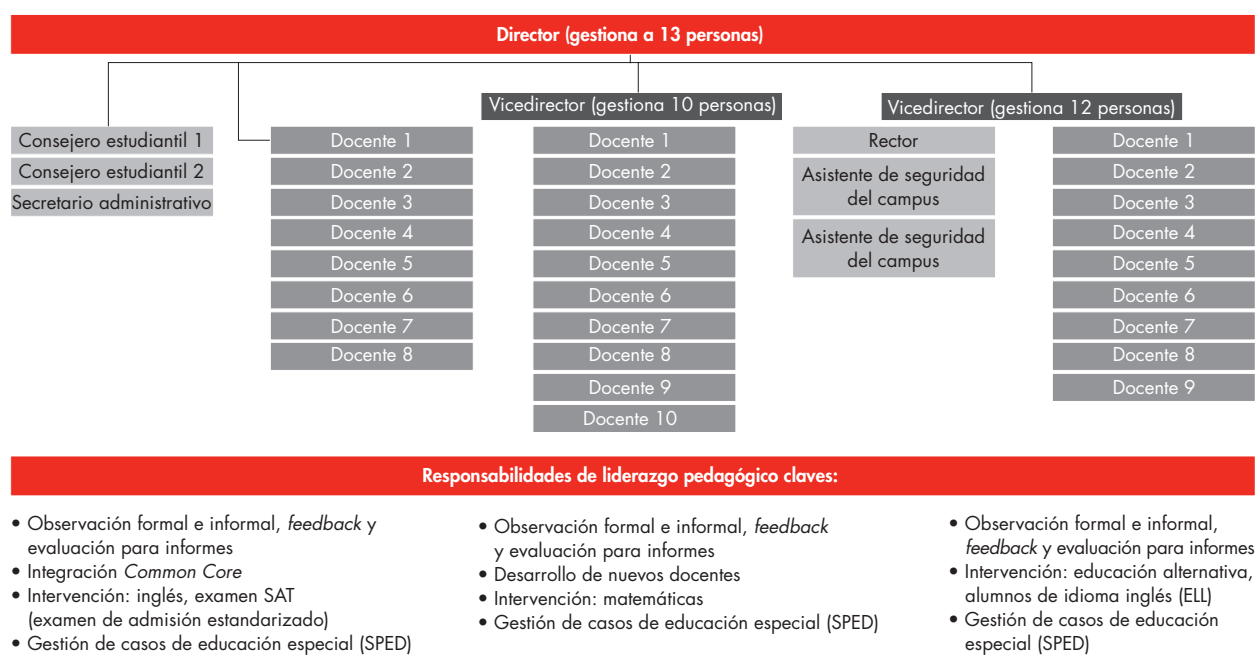
Otros distritos optaron por impulsar la capacidad de liderazgo otorgándoles más poder a los docentes líderes. Por ejemplo, el eje central del modelo de liderazgo distribuido de Denver es una función de líder denominada *Team Lead* (Líder de equipo). Esta le proporciona a un educador experimentado hasta un 50% de su tiempo para perfeccionamiento (quedando relevado de sus obligaciones en el aula), para que trabaje junto a un equipo de otros docentes organizados en vista de mejorar un grado escolar o a un área temática. Este líder observa y asesora a los miembros del equipo, aporta su opinión para las evaluaciones y comparte la responsabilidad por su desempeño. Denver decidió focalizarse en los docentes líderes porque creía que los actuales educadores tendrían una mayor credibilidad entre sus pares y aportarían al proceso la experiencia en contenido más relevante y actualizado. Denver también cree que empoderar a un

grupo de “directores-jugadores” promueve una cultura saludable de colaboración entre los docentes.

En este contexto, también existe una curva de aprendizaje crítica para los directores con respecto al desarrollo de una mayor capacidad de liderazgo. Una de las claves del liderazgo distribuido dentro de un establecimiento escolar es que el director se sienta cómodo compartiendo su responsabilidad con otros. Eso requiere convertirse en un líder de líderes en lugar del líder de todos, y este cambio no siempre resulta sencillo. Por ejemplo, cuando los *Team Leads* de Denver empezaron a asumir mayores responsabilidades, algunos directores instintivamente utilizaron su tiempo “extra” recién descubierto para redoblar esfuerzos en su trabajo con los docentes en dificultades. Algunos tuvieron que aprender a replagarse y no interferir. Su trabajo en el nuevo modelo era asesorar y desarrollar a sus *Team Leads* para manejar esos problemas, en lugar de resolverlos ellos mismos.

Emily Yates dijo que “entender que no podía hacerlo todo” fue trascendental. Yates es directora de Sunshine

Figura 20: Green Dot distribuye el liderazgo pedagógico entre un director y dos vicedirectores





Peak Academy, una escuela de Colorado que funciona según el *Knowledge Is Power Program (KIPP)*, un grupo nacional de escuelas chárter. Durante su primer año como directora, era responsable de observar a sus 26 docentes nueve veces al año y proporcionar todas sus evaluaciones. Esto le dejaba poco tiempo para realizar una mentoría y *coaching* más profundos a los docentes. Hoy, Sunshine Peak tiene dos vicedirectores a cargo de brindar *coaching* a ocho docentes cada uno, en general, dentro de temas relacionados con la experiencia del asesor. Para que este número siga siendo bajo para los vicedirectores y para permitir que los docentes experimentados e interesados ejerzan las habilidades de *coaching* pedagógico, Yates creó un registro de docentes líderes que son responsables de asesorar y evaluar a uno o dos educadores. Para Yates, el cambio de foco y de tareas ha sido contundente. Ahora, destina la mayor parte de su tiempo a brindar *coaching* a los asesores y ayudarlos a desarrollar líderes pedagógicos. “Esta es la clave, sin duda alguna”, dijo. “Cuanto mejores son mis líderes, mejores son mis docentes a través de ellos. Punto. Fin de la historia. Eleva la vara del desempeño en toda la escuela.”

El liderazgo distribuido significa que el director tiene que sentirse cómodo compartiendo responsabilidades con otros, convertirse en líder de líderes en lugar del líder de todos.

## Principio 3

# Focalizar a los líderes en las mejoras de la enseñanza y el aprendizaje

Los sistemas que hemos visto que están implementando los modelos de liderazgo distribuido están poniendo cada vez más líderes cerca de los educadores. Están respaldando a los docentes observando y, en ocasiones, enseñando en forma conjunta en las aulas. Brindan un *feedback* más rico y más ejecutable sobre la enseñanza. A veces, se dedican a escuchar y son una voz motivadora para el docente después de un día difícil. Tal como describiera un director de KIPP de Massachusetts: “No basta con ir a una clase y observar. Hay que poner las manos en el barro.”

El primer paso de un modelo de liderazgo distribuido efectivo consiste en entender que la enseñanza es una tarea increíblemente difícil, no solo en términos técnicos sino también emocionales. A nivel nacional, más de la mitad de los alumnos de nuestras escuelas públicas califican para un almuerzo gratuito o a precio reducido, casi el 10% son Alumnos de Idioma Inglés (*English Lan-*

*guage Learners - ELL*) y alrededor del 13% tiene algún tipo de discapacidad. Los desafíos que estos números plantean suelen ser incluso mayores en los distritos urbanos. Los alumnos traen al aula sus desafíos académicos y de vida más amplios día tras día y a los docentes les corresponde brindarles el apoyo necesario. Incluso en los distritos en los que las condiciones son menos extremas, la presión por generar mejores resultados académicos puede ser intensa. El mensaje es siempre el mismo: los resultados obtenidos por los alumnos no son los que deberían ser y los educadores necesitan elevar su juego. En este contexto, para que los docentes mejoren, necesitan un mayor apoyo y mejor *coaching* de los líderes comprometidos con su éxito.

Distritos como Denver están descubriendo que el *coaching* y la mentoría más efectivos involucran no solo observaciones y *feedback* personalizados sino también tiempo destinado a trabajar juntos y colaborar para resol-



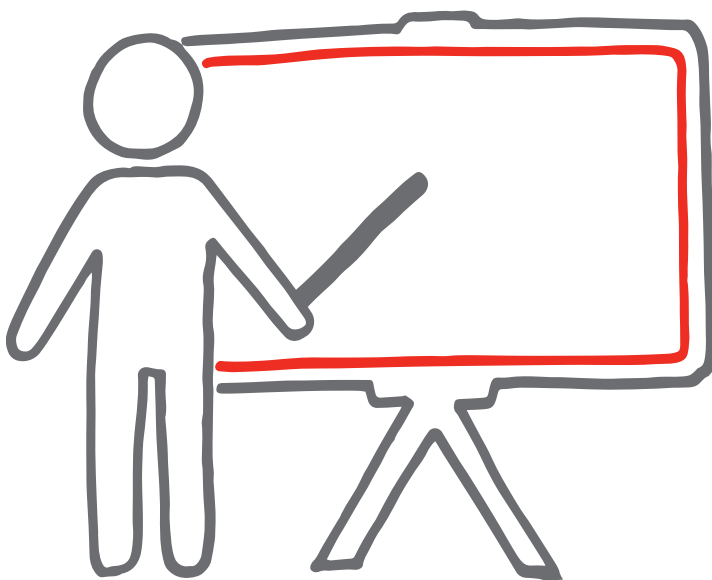
ver los problemas diarios. El foco está puesto en ayudar a los docentes a descubrir por sí solos lo que funciona y lo que no en un contexto de gran apoyo, en lugar de decirles qué hacer o sancionarlos cuando no lo hacen. Tal como explica una experimentada *Team Lead* de Denver: “Asisto a las clases de mis docentes todas las semanas; pienso en el panorama general y en lo que es necesario cambiar, luego analizo las pequeñas acciones que nos ayudarán a avanzar, y en ellas nos focalizamos. En algunas aulas, los niños no tienen claro qué es lo que se supone que están aprendiendo. Trabajo con esos maestros para que transmitan con claridad los objetivos a los niños y luego trabajamos juntos para planificar sus clases de manera que estén alineadas con esos objetivos”. Dado que está con sus docentes varias veces a la semana—trabajando codo a codo con ellos en la planificación de clases, interpretando los datos de los alumnos y observando sus clases—, ella puede basar su *feedback* en un rico conjunto de contextos y tiene la oportunidad de desarrollar relaciones basadas en la confianza y el respeto mutuos.

El poder de las relaciones entre líderes y docentes es la razón por la que Green Dot ha trasladado el énfasis de su liderazgo de la evaluación al desafío mayor de respaldar y desarrollar a los docentes. Antes de esta migra-

ción, Green Dot los calificaba en una escala de 1 a 4 utilizando un formulario de evaluación estandarizado con 29 indicadores en cinco áreas de enseñanza. En lugar de respaldar a los docentes y ayudarlos a resolver problemas, los líderes destinaban buena parte de su tiempo a revisar la rúbrica compleja y asignar puntajes (3 a 4) dejando poco tiempo para brindar un buen *feedback* y una asistencia valiosa.

“Nuestro sistema de evaluación era riguroso pero tenía consecuencias involuntarias”, dijo Kelly Hurley, directora de talentos de Green Dot. “Se había convertido en un montaje que consumía todo nuestro tiempo. Las conversaciones eran sobre los puntajes, no sobre cómo mejorar el desempeño.”

Green Dot avanza hacia un sistema que prioriza el respaldo y ayuda a los docentes para que crezcan por encima de la evaluación pura. Está guiando a los líderes para que utilicen la rúbrica existente para orientar las conversaciones sobre los puntos en que deberían concentrarse los educadores y alentarlos a destinar más tiempo a la interacción con otros docentes a los que deben liderar. Cristina de Jesus, CEO de Green Dot Public Schools California, dijo que la evaluación sigue teniendo su lugar pero hay una diferencia crítica: se ha convertido más



en un indicador del apoyo al liderazgo que en una forma de calificar a los docentes. “La evaluación es una vara de medición”, comentó de Jesus. “Sin duda que la usamos para determinar el desempeño de los docentes, pero ahora nos focalizamos mucho más en determinar si el apoyo que les estamos brindando es el correcto.”

El poder del liderazgo distribuido radica en que posiciona a nuestros líderes para que brinden un *coaching* y respaldo práctico y diario—un *feedback* real, no una lista de control—que ayudará a los docentes a desarrollar sus habilidades y cumplir su verdadera función: hacer una diferencia real en la vida de sus alumnos. Muchos docentes están comprometidos con sus alumnos, disfrutan de sus éxitos y comparten la carga de sus fracasos. Pero mantener el entusiasmo y la energía en su tarea es un desafío diario. A menudo, los docentes ven la limitada orientación que reciben como un peso, una exigencia unidireccional y distante—la cual debe resultar obligatoriamente en un mejor desempeño. Los líderes escolares más efectivos entienden esto y consideran que su función es ayudar a crear energía positiva para la enseñanza, asegurándose que los educadores reciban el apoyo que necesitan. Buscan llenar el vaso de los docentes, no drenarlo, proporcionándoles de manera directa e indirecta una guía valiosa, inspiradora a través de una mentoría personalizada. Los modelos de liderazgo escolar más efectivos posicionan a nuestros líderes para hacer precisamente eso y garantizar que haya suficientes líderes para que cada docente reciba el apoyo que se merece.

Los líderes escolares más efectivos buscan llenar el vaso de los docentes, no drenarlo, proporcionándoles de manera directa e indirecta una guía valiosa, inspiradora a través de una mentoría personalizada



## Principio 4

### Crear equipos con una misión compartida

Una parte esencial de un liderazgo fuerte para los educadores consiste en construir grandes equipos y crear situaciones en las que sus integrantes puedan compartir el conocimiento, resolver los problemas juntos y trabajar en pos de objetivos comunes. Los líderes más efectivos entienden que su función no es ser un “Yoda” que lo sabe todo, sino desarrollar un compromiso compartido y las capacidades necesarias para un gran desempeño.

La organización de una escuela típica suele alentar el aislamiento en lugar de la construcción de equipos y el aprendizaje entre pares. Los docentes están preocupados sobre todo por sus propias aulas, no por lo que sucede en las restantes. Compartir las ideas entre los grupos de niveles de grado o área temática suele ser accidental, no intencional. La mayor parte del tiempo los docentes es-

tán solos y dicen tener solo cuatro horas al mes para colaborar con sus pares.

Un modelo de liderazgo distribuido efectivo derriba estas barreras creando oportunidades para que los docentes trabajen juntos, generando la expectativa de que efectivamente así será. Tal como dijera el líder de una escuela KIPP de Boston: “Enseñamos en escuelas, no en aulas. ‘No hay puertas cerradas’ es la frase que define parte de nuestra cultura. Siempre hay alguien presente en la clase del docente. Así de simple”.

Los modelos de liderazgo distribuido más exitosos combinan a los líderes con los equipos de docentes que persiguen un objetivo común. Denver agrupa a los maestros de la escuela primaria por nivel de grado. Crea equi-

Un modelo de liderazgo distribuido efectivo derriba barreras creando oportunidades para que los docentes trabajen juntos, con la expectativa de que así será.





pos de trabajo por área temática en las escuelas medias y secundarias (ver Figura 21). Los docentes que dictan áreas temáticas no centrales suelen ser parte de un mismo grupo y, si la concentración es lo suficientemente grande, los docentes de educación especial también forman un equipo. Lo que importa es que cada equipo tenga sentido y esté diseñado para alentar la colaboración entre pares y lograr un compromiso conjunto respecto a los resultados académicos de los alumnos.

Denver ha diseñado a sus equipos con sumo cuidado para permitirle a los líderes educativos ser mentores personales de otros docentes y liderar con el ejemplo. El modelo también ayuda a los líderes a crear oportunidades para que el equipo trabaje unido. Eso, a su vez, ayuda a construir una cultura de responsabilidad compartida que lleva a cada integrante del equipo a hacerse cargo de los resultados de los niños educados por los docentes del equipo.

El inspector general de escuelas Boasberg cree que esto es clave en el enfoque de Denver: “Nuestro modelo está diseñado para aumentar el aprendizaje entre pares en los equipos liderados por docentes. Cuantos más intereses comunes haya entre los miembros, más aprenden los docentes unos de otros”.

En California, el distrito escolar de Sanger viene trabajando en una estructura de liderazgo compartido basada en las CAP desde hace más de una década. Este tipo de colaboración se ha convertido en el procedimiento operativo estándar. Un profesor de una escuela secundaria explicó: “El docente nuevo entra en contacto directo de inmediato con su líder de la CAP y recibe todas las herramientas que necesita junto con un apoyo increíble. De cada docente depende que este cumpla con su función, pero todos somos parte de una comunidad. Somos parte de una familia que no nos dejará fracasar”. Otro docente de la escuela primaria Fairmont, de Sanger, dijo: “Compartimos muchas cosas, incluso fuera de las reuniones. Hablamos de las mejores prácticas de enseñanza y las usamos. No hay aislamiento; la buena enseñanza se disemina muy fácilmente”. Le adjudica el mérito del entorno de confianza y trabajo compartido a los líderes de la escuela. “Lo convierten en una experiencia positiva. Cuando hablamos, no es para quejarnos entre nosotros sino para compartir y hacer un aporte positivo. Nos mantenemos focalizados en los alumnos, y los docentes tienen la libertad y el apoyo necesarios para triunfar.”

**Figura 21:** Denver organiza los equipos de docentes por área temática en la escuela secundaria y por nivel de grado en la escuela primaria

Ejemplo de escuela secundaria, grados 9-12							
Team Leads (líderes de equipo)	Team Lead 1	Team Lead 2	Team Lead 3	Team Lead 4	Team Lead 5	Team Lead 6	Coordinador regional
Tamaño de la unidad de coaching	5-6 docentes	5-6 docentes	5-6 docentes	5-6 docentes	6 docentes	7 docentes	
Composición del equipo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inglés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciencias sociales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciencias naturales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matemáticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fotografía</li> <li>• Diseño Web</li> <li>• Robótica</li> <li>• TV/medios</li> <li>• Periodismo</li> <li>• Software</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación especial (SPED)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Idiomas internacionales</li> <li>• Educación física</li> <li>• Artes escénicas/arte</li> <li>• Artes visuales</li> </ul>

Ejemplo de escuela primaria, jardín de infantes - 5º grado				
Team Leads	Team Lead 1 ECE* - 1º grado	Team Lead 2 2º- 5º grado	Team Lead 3 SPED	Coordinador regional
Tamaño de la unidad de coaching	6 docentes	7 docentes	7 docentes	
Composición del equipo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ECE</li> <li>• Jardín de infantes</li> <li>• 1º grado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2º grado</li> <li>• 3º grado</li> <li>• 4º grado</li> <li>• 5º grado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SPED</li> <li>• SSP (Prestadores de servicios de especialidades)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• BCC/electivos</li> </ul>

\*ECE – Educación de la primera infancia  
Fuente: Escuelas Públicas de Denver

## Principio 5

### Empoderar a los líderes dándoles el tiempo y la autoridad necesaria

Tener más líderes en nuestras escuelas con una auténtica responsabilidad continua por el desarrollo de nuestros docentes es un componente esencial para abordar las brechas de liderazgo actuales: escuelas lideradas por directores fuertemente presionados; demasiados docentes aislados que no están creciendo como instructores; y, en definitiva, demasiadas escuelas con malos resultados de parte de los alumnos. Sin embargo, sumar más líderes es solo parte de la respuesta. Los sistemas también deben posicionar a los líderes para el éxito, dándoles el tiempo y la autoridad suficientes para liderar de manera efectiva un equipo de docentes.

Tal como vimos en el Principio 2, algunos sistemas escolares están teniendo éxito con el modelo de lideraz-

go distribuido que invierte mucho en los vicedirectores. Aumentaron su número en los establecimientos, focalizándolos en el liderazgo pedagógico y dándoles el tiempo para alcanzar los resultados, lo que los libera de los problemas operativos que a menudo consumen su tiempo. El Distrito Escolar Independiente de Dallas, las escuelas públicas Green Dot y las tres regiones KIPP que estudiamos (Colorado, Massachusetts y Los Ángeles) son todos buenos ejemplos. Estos sistemas han tenido sumo cuidado al priorizar y enunciar la función de liderazgo pedagógico que deben cumplir los vicedirectores. Les indican explícitamente que deben estar presentes en las aulas con frecuencia, observando, proporcionando un *coaching* de alta calidad y trabajando con sus equipos. También dejan a su cargo tanto el desarro-

No aumentamos el presupuesto. Priorizamos. Crear un gran liderazgo en las escuelas fue mi prioridad.





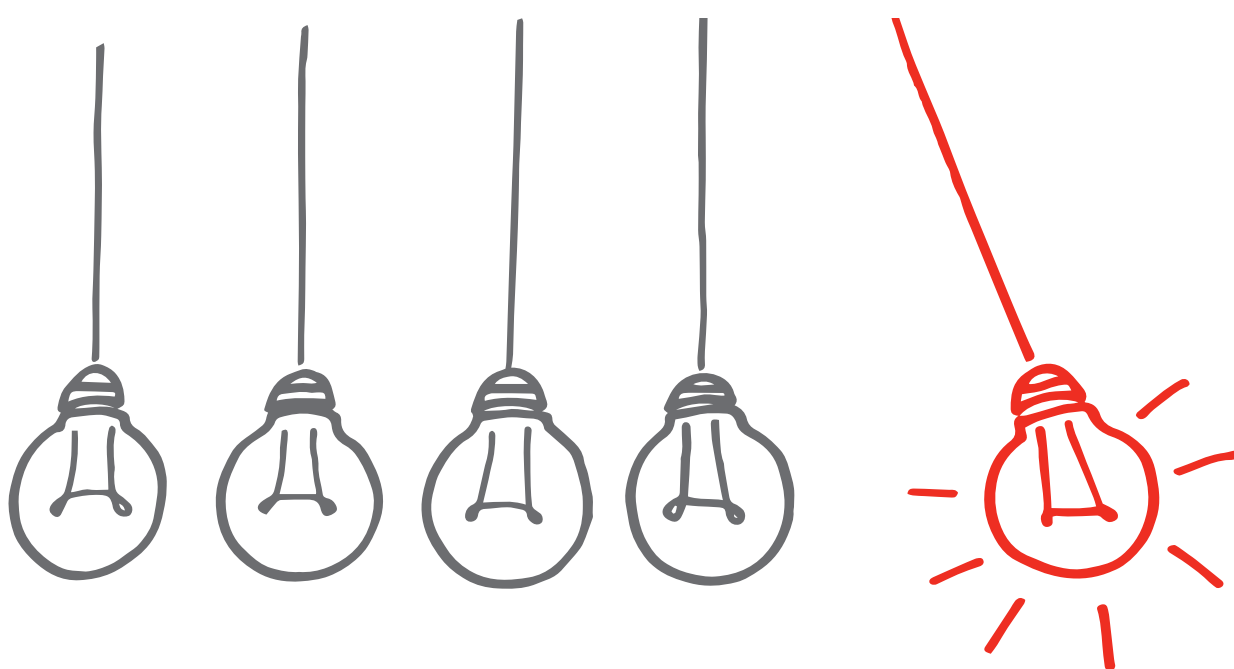
llo de los docentes a los que lideran, como los resultados obtenidos por los alumnos de esos docentes. Bajo las órdenes del inspector general de escuelas Mike Miles, Dallas sumó 163 vicedirectores—un aumento del 75% en dos años—y Miles señaló que la inversión fue un elemento crítico: “Para hacerlo, no aumentamos el presupuesto. Priorizamos. Crear un gran liderazgo en las escuelas fue mi prioridad”.

Por su parte, el CEO de Green Dot Marco Petruzzi dijo que invertir en más directores y empoderarlos para que lideren fue clave para brindar un mejor liderazgo pedagógico. Green Dot no está desembolsando más dinero por alumno, y en realidad funciona en estados con bajo financiamiento, sino que está priorizando sus gastos de manera diferente para focalizarse en aumentar el número de vicedirectores. “En un mundo ideal, ningún líder debería ser responsable de más de 10 educadores”, señaló Petruzzi. “Trabajando en pos de ese objetivo, es probable que tengamos un ratio de vicedirectores/docentes más alto que el de otras escuelas de nuestro mismo tamaño, pero la inversión vale la pena para nosotros. Queremos que nuestros vicedirectores y directores tengan relaciones de calidad, focalizadas en el desarrollo con los docentes de sus establecimientos y, a tal fin, sencillamente necesitamos un mayor número de ellos.”

Green Dot también se propuso que los docentes líderes cumplan muchas funciones importantes en sus escuelas, entre ellas, observar a otros educadores y darles su *feedback*. Pero han decidido invertir más en la capacidad de los vicedirectores que en el tiempo de per-

feccionamiento de los docentes líderes. Green Dot valora el liderazgo docente pero reconoce sus límites para desempeñar una función de mayor envergadura ante la ausencia del tiempo necesario para el perfeccionamiento. “No podemos hacerlos responsables de otros docentes si no les damos tiempo para ello. Seguimos trabajando para encontrar la manera de concretarlo, y así transformar nuestras escuelas, dentro de nuestras limitaciones presupuestarias.” dijo de Jesus, de Green Dot California.

Sin embargo, otros sistemas escolares que estudiamos están apostando más a los docentes líderes para aumentar su capacidad de liderazgo pedagógico y están invirtiendo más tiempo en su perfeccionamiento. Por ejemplo, los programas piloto implementados por Denver, las escuelas Project L.I.F.T. del sistema de Escuelas de Charlotte-Mecklenburg (CMS), en Carolina del Norte, y las Escuelas Públicas del Distrito de Columbia, han abordado el problema del tiempo permitiendo a los docentes líderes dedicar 50% o más de su cronograma de trabajo a tareas no relacionadas con el aula. Project L.I.F.T., una alianza público-privada sin fines de lucro, es una de las cinco comunidades de aprendizaje dentro de CMS. Este proyecto se desarrolló junto a Public Impact, una organización radicada en Carolina del Norte que se asocia a sistemas escolares para diseñar e implementar nuevos modelos de liderazgo. Juntos, Project L.I.F.T y Public Impact trabajaron con los docentes y líderes de cuatro escuelas CMS para implementar el modelo “Opportunity Culture” de Public Impact. Empezaron en 2013 y sumaron una escuela por año desde



entonces. Los docentes líderes de estas escuelas tienen la libertad para ajustar sus propios cronogramas con el propósito de colaborar con sus equipos y enseñar en conjunto con sus integrantes, “liderándolos y desarrollándolos para el éxito”. Además, aumentaron significativamente la compensación salarial de estos docentes líderes, dado que han asumido nuevas responsabilidades importantes (ver Figura 22).

Esfuerzos como estos para definir las funciones de manera más deliberada y brindar más tiempo para trabajar en estrecho contacto con los docentes son, un ingrediente esencial en la creación de un modelo de liderazgo distribuido continuo. También es crítico dar a los nuevos líderes la autoridad necesaria para que tengan éxito. Los directores tienen que poder replegarse, delegar autoridad y focalizarse en “liderar un equipo de líderes”. Por lo general, esto es más directo en un modelo centrado en los vicedirectores. La idea de otorgarle al vicedirector un rol de liderazgo y poder es ampliamente entendida y aceptada en la mayoría de las escuelas.

Dar a los docentes líderes la responsabilidad y autoridad para liderar equipos de pares puede ser todo un desafío. En muchas escuelas hay una tendencia contraria a la idea de que los docentes lideren formalmente a otros educadores. Los convenios sindicales a menudo significan un reto, al igual que las disposiciones que impiden a un docente evaluar a otro. Sin embargo, como hemos visto, esto deriva en un sistema en el que las

partes desempeñan un papel descoordinado en el desarrollo de un docente. Esto crea falta de alineamiento entre la guía que proporcionan y la evaluación formal del educador, dejando a los docentes sin una clara idea de cómo mejorar.

“Empoderar” no es sinónimo de “evaluar”. No obstante, es difícil esperar que un líder sea responsable del desempeño y desarrollo de un equipo de docentes si no cumple una función importante en su evaluación. Sin la autoridad apropiada, los docentes líderes pueden hacer sugerencias e intentar ejercer su influencia, pero no pueden exigir mejoras si sus recomendaciones son ignoradas. Caleb Dolan, director ejecutivo de KIPP Massachusetts (KIPP: MA), describe la importancia de que los docentes líderes tengan voz en la evaluación: “El divorcio entre la evaluación y el *coaching* parece muy extraño. Si un docente progresa, el número al final de la evaluación realmente no importa. Si el desempeño de un educador es bajo, no va a escuchar al asesor si este no tuvo participación en la evaluación”. Un vicedirector de KIPP: MA comentó: “Durante demasiado tiempo, la enseñanza ha sido una profesión en la que no se supone que los docentes se evalúen entre sí. Pero todos los demás lo hacen y esto tiene que cambiar. Los médicos evalúan a los médicos, y los abogados, a los abogados. Los docentes pueden unirse y asumir una responsabilidad conjunta por los resultados académicos de los alumnos. Si usted ha pasado horas y horas en mi clase, observando, ayudándome a planificar, viéndome crecer, entonces,

lo que tiene para decir en mi evaluación es válido y es la persona más capacitada para señalar cuáles son los objetivos correctos para mí”.

Algunos sistemas escolares están derribando con éxito estas barreras. En Denver, los *Team Leads* que tienen a cargo hasta ocho docentes han asumido una responsabilidad significativa por sus equipos y cuentan con la autoridad suficiente para cumplir esa función. “El propósito dominante de nuestros *Team Leads* es dar más *coaching* y más *feedback* al docente. Nuestros educadores saben que su *Team Lead* tiene la autoridad para liderar y que, a su vez, estos líderes trabajan en estrecho contacto con el líder de la escuela. Los docentes no tienen que adivinar qué rumbo y qué guía es relevante para ellos”, dijo el inspector general de escuelas Boasberg.

Las escuelas piloto del modelo “Opportunity Culture” de liderazgo distribuido de Project L.I.F.T, de Charlotte, han rediseñado las tareas docentes para que los mejores educadores puedan expandir su impacto, asumir más responsabilidades y recibir un mejor salario. “Diseñamos deliberadamente nuestro modelo para mantener a nuestros mejores docentes en el aula pero también para permitirles expandir su impacto”, explicó Denise Watts, inspectora general de escuelas de la zona. “Nuestros mejores docentes buscan causar un impacto que va más allá de sus propios alumnos.”

La función de liderazgo central de estas escuelas de “Opportunity Culture” se denomina “Multi-Classroom Leader” (MCL - Líder a cargo de múltiples aulas). Estos líderes están a cargo de equipos de docentes y se los considera directamente responsables de los resultados académicos de todos los alumnos de los educadores de su equipo. Si bien los directores siguen siendo responsables de la evaluación, los MCL tienen una participación explícita en la selección y evaluación de sus pares, un derecho que solía reservarse solo a quienes habían dejado el aula. Para respaldar este cambio significativo, las escuelas CMS siguieron la guía de Public Impact y realizaron un amplio y deliberado proceso de diseño para adaptar el modelo a cada escuela, construyendo la aceptación a lo largo del camino. Los docentes de esas escuelas pudieron opinar sobre el modelo escolar y entienden con claridad en qué puntos se diferencia ese modelo. Tal como explicara un docente de Ranson IB Middle: “Durante los últimos dos años, tener a un colega cuya tarea principal



**Figura 22:** Los líderes de aulas múltiples de Charlotte pasan la mitad de su día con los alumnos y la otra mitad con los docentes observando, planificando y brindando *feedback*

Calendario de <i>coaching</i> /enseñanza de los líderes de aulas múltiples (cambia todas las semanas)					
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
7:15–7:45		1:1 Encuentro	1:1 Encuentro		
7:45–8:10	Cuidar los pasillos				
8:30	Planificación del Equipo de Alfabetización 1er grado	Planificación del Equipo de Alfabetización 2do grado	Planificación del Equipo de Matemáticas 1er grado	Planificación del Equipo de Matemáticas 2do grado	1:1 Encuentro
9:00					
9:40	Planificación del Equipo Matemáticas Jardín de Infantes	1:1 Entrada	Planificación del Equipo de Alfabetización Jardín de Infantes	1:1 Encuentro	Repaso en conjunto
10:00					
10:40	Observación	Observación	Observación	Observación	Alfabetización 2do grado
11:00		Observación	Lectura Guiada 2do grado	Observación	
11:30 almuerzo	Enseñanza conjunta	Enseñanza conjunta	Alfabetización Jardín de Infantes	Lectura Guiada 1er grado	Alfabetización 1er grado
12:00 almuerzo					
12:30	Observación	Enseñanza conjunta	Observación	Lectura Guiada Jardín de infantes	Preparación
1:00	Observación		Enseñanza conjunta		Encuentro con el director
1:30	Pequeños grupos (2do grado)	Pequeños grupos (1er grado)	Enseñanza conjunta	Pequeños grupos (Jardín de infantes)	
2:00	Planificación de equipo		Pequeños grupos de alumnos	Planificación de equipo	
2:30					
3:15	Cuidar los pasillos				
3:30	1:1 Encuentro	1:1 Encuentro	Reunión de personal	1:1 Encuentro	Feedback del plan de clases
4:00					

■ Tiempo con los docentes: (1:1 y equipo) ■ Tiempo con los alumnos ■ Otro

Fuente: CMS

es respaldarme, ayudar a mis compañeros de equipo cuando necesitamos apoyo y desafiarnos cuando necesitamos un impulso, ha generado una diferencia enorme en mi bienestar y mi motivación para tener éxito dentro del aula”.

La Academia para el Liderazgo de las Escuelas Urbanas (*AUSL - Academy for Urban School Leadership*), una organización de gestión educativa sin fines de lucro que dirige a 32 escuelas públicas de Chicago, también ha realizado grandes esfuerzos por crear un modelo de liderazgo distribuido completo. El enfoque de AUSL ha consistido en forjar una cultura de confianza, colaboración y responsabilidad compartida por los resultados a través de sus *Instructional Leadership Teams (ILT - Equipos de líderes pedagógicos)*. “Tenemos una cultura de altas expectativas y la cadena de liderazgo es fuerte a todos los niveles”, dijo la rectora Ashley Bias, de la Dewey School of Excellence, de South Side, Chicago. “No creemos que la gente deba hacer las cosas en soledad—damos y recibimos mucho *feedback*—pero también nos exigimos responsabilidad recíproca frente a los compromisos asumidos.”

Hay quienes piensan que la amenaza del liderazgo distribuido radica en que crea más jefes y más burocracia. Sin embargo, un modelo bien diseñado para empoderar a más líderes tiene, en realidad, el efecto opuesto: en lugar de un sistema verticalista basado en evaluaciones rápidas y poco apoyo individual, el liderazgo distribuido invita a la colaboración, la responsabilidad compartida y un sentido de que en esto estamos todos juntos en nombre de nuestros alumnos. “Es mucho lo que depende de la confianza entre docentes y administradores”, dijo un educador de Casals School of Excellence, de AUSL. “La estructura de nuestro equipo crea un camino para que nos unamos, construyamos esa confianza y nos

focalicemos en lo que realmente hace falta para alentar una gran enseñanza.”

No hay duda de que la implementación de un modelo de liderazgo distribuido eficaz es un desafío de grandes proporciones para cualquier sistema escolar. De hecho, algunos de los que hemos estudiado no han logrado avanzar porque carecen de una visión clara sobre cuál es el modelo de liderazgo correcto y no están seguros de cómo llegar hasta allí. Pero la experiencia de los sistemas que avanzaron mucho sugeriría que no hace falta tener un plan “perfecto” antes de comenzar. Lo importante es que el objetivo sea llegar a un modelo claro, logrado a través pruebas piloto bien meditadas y reproduciendo los casos exitosos.

Nada de esto es sencillo. Requiere una estructura pensada a largo plazo con foco en una gestión del cambio que abarque a todo el sistema escolar. Esto significa reestructurar funciones, ajustar las normas culturales y alinearse respecto a cómo se organizan y dirigen las escuelas. Sin embargo, nuestra investigación del último año ha renovado nuestra energía y optimismo. Hemos visto distritos y CMO que realizaron auténticas inversiones en el desarrollo y despliegue de un liderazgo transformador en sus escuelas y hemos visto también evidencia tangible de éxito. Si bien este trabajo recién empieza, hay un dinamismo que crece y tenemos la esperanza de que este informe ofrezca un conjunto de lecciones que ayuden a guiar a quienes estén interesados en emprender este viaje. En la actualidad, hay millones de docentes y líderes escolares haciendo el trabajo más importante para nuestra nación: preparar a la próxima generación para las oportunidades y los desafíos que tenemos por delante. Es esencial que les demos las habilidades y el respaldo que necesitan para que este trabajo se haga.





## HACIA UN MODELO DE LIDERAZGO DISTRIBUIDO

Después de analizar lo que está sucediendo en los sistemas escolares que han sido parte de nuestra investigación, pudimos capturar un conjunto de mejores prácticas que son comunes a los que están logrando el mayor éxito en este viaje. Estos sistemas empiezan por diseñar un modelo inicial—o conjunto de modelos—que establece las funciones de liderazgo claves, la forma en que se ejercen esas funciones para respaldar a los equipos de docentes y los procesos que necesitará el sistema para dar soporte a la nueva estructura. Luego, realizan pruebas piloto y depuran estos modelos, capturando *feedback* de las partes interesadas y haciendo mejoras basadas en lo que aprenden. Por último, deciden cuál es el mejor modelo y lo posicionan para que gane escala, estableciendo estándares y alineando las estructuras de apoyo en todo el sistema.

A continuación, un ejemplo de lo que podría ser un esfuerzo gradual exitoso:

### Fase 1: Diseño

- Identificar y formar un equipo de trabajo para desarrollar las pruebas piloto
- Definir objetivos claros e indicadores específicos de éxito para los siguientes años
- Diseñar un prototipo que incluya las funciones de liderazgo claves, la forma en que se desplegarán para respaldar a los equipos de docentes y los sistemas y procesos necesarios para dar soporte a la estructura
- Fijar un plazo con objetivos para las pruebas piloto, la expansión de las mismas y la implementación más amplia
- Incorporar a las partes interesadas de todo el sistema para que revisen el modelo propuesto y aporten sus opiniones

### Fase 2: Pruebas piloto y depuración

- Seleccionar a los líderes escolares capaces que estén entusiasmados con el desarrollo de las pruebas piloto
- Establecer mecanismos para capturar e incorporar el *feedback* y los resultados
- Reunir y compartir las mejores prácticas, utilizando lo aprendido para depurar el modelo
- Generar interés e implementar una segunda serie de pruebas piloto

### Fase 3: Puesta en marcha en todo el sistema

- Definir las partes del modelo que deberían estandarizarse y las que pueden personalizarse a nivel de cada escuela
- Determinar el financiamiento sostenible
- Crear una hoja de ruta para la implementación del modelo en todas las escuelas, incluidos planes de comunicación y gestión del cambio
- Construir alineación en todo el sistema en torno de las estructuras de apoyo necesarias
- Evaluar con rigurosidad la fortaleza del modelo y los sistemas y procesos que lo respaldan. La realización de mejoras continuas es un principio central de la transformación

## Acerca de la práctica de Educación de Bain

Bain & Company se ha comprometido a dar respaldo a las organizaciones de alto impacto que se proponen transformar la educación en el mundo entero. Trabajamos con instituciones de todo tipo, incluidos los distritos escolares y escuelas chárter, las organizaciones focalizadas en respaldar a los alumnos con servicios dentro del establecimiento y fuera del horario escolar, y las organizaciones dedicadas a la reforma educativa que se focalizan en el capital humano.

Bain se asocia con estas organizaciones para desarrollar estrategias y planes de negocios, estructurar a la organización para el éxito y nutrir las relaciones con los donantes, así como atraer y retener talentos, trabajando junto a los clientes en pos del objetivo compartido de acelerar los logros de los alumnos.

Nuestro trabajo ha subrayado lo que creemos que es uno de los problemas más críticos que enfrenta hoy la educación en Estados Unidos: el liderazgo escolar. Nuestra experiencia en la efectividad del capital humano y organizacional, y nuestras alianzas con distritos y CMO de todo el país, han ayudado a destacar los desafíos claves y las soluciones potenciales para los sistemas escolares que buscan transformar su enfoque hacia el liderazgo escolar.

---

## Acerca de Bridgespan

El Bridgespan Group es una organización de consultoría sin fines de lucro que presta servicios a las instituciones con una misión social y a los filántropos. Trabaja en temas relacionados con los desafíos más importantes de la sociedad, con el objetivo de ponerle fin a los ciclos de pobreza intergeneracional. Sus servicios incluyen consultoría en estrategia, desarrollo de liderazgo, consultoría filantrópica y desarrollo de *insights* prácticos compartidos.

La práctica de Bridgespan's Education considera que una educación de alta calidad y alguna forma de título posterior a la educación secundaria es fundamental para lograr la movilidad social y trabaja en estrecho contacto con sistemas, organizaciones y líderes que buscan un avance sin precedentes destinado a que los alumnos de bajos recursos estén preparados para los estudios terciarios y universitarios y puedan finalizarlos.



## Ambición Compartida, Resultados Verdaderos

**Bain & Company es la firma de consultoría de gestión a la que recurren los líderes de negocios del mundo cuando buscan resultados.**

Bain asesora a sus clientes en estrategia, operaciones, tecnología, organización, capital de inversión y fusiones y adquisiciones. Desarrollamos perspectivas prácticas y a medida que los clientes utilizan, y transferimos habilidades que hacen que el cambio permanezca. Fundada en 1973, Bain tiene 53 oficinas en 34 países, y nuestra profunda experiencia y lista de clientes abarcan todas las industrias y sectores económicos. Nuestros clientes han superado al promedio del mercado en el valor de sus acciones por 4 a 1.

### Qué nos diferencia?

Creemos que una firma de consultoría debe ser más que un asesor. Por eso nos ponemos en los zapatos de nuestros clientes, vendiendo resultados, no proyectos. Alineamos nuestros incentivos con los de nuestros clientes ligando nuestros honorarios a sus resultados, y colaboramos para liberar el potencial de su negocio. Nuestro proceso *Results Delivery*® construye las capacidades de nuestros clientes, y nuestros sólidos valores aseguran que hacemos lo correcto para nuestros clientes, las personas y comunidades, siempre.



Para más información, visite [www.bain.com](http://www.bain.com)

ÁMSTERDAM • ATLANTA • BANGALORE • BANGKOK • BOSTON • BRUSELAS • BUENOS AIRES • CHICAGO • CIUDAD DE MÉXICO • COPENHAGUE • DALLAS • DUBAI • DUSSELDORF  
ESTAMBUL • ESTOCOLMO • FRANKFURT • HELSINKI • HONG KONG • HOUSTON • JAKARTA • JOHANNESBURGO • KIEV • KUALA LUMPUR • LAGOS • LONDRES • LOS ÁNGELES  
MADRID • MELBOURNE • MILÁN • MOSCÚ • MUMBAI • MÚNICH • NUEVA DELHI • NUEVA YORK • OSLO • PALO ALTO • PARÍS • PEKÍN • PERTH • RÍO DE JANEIRO • ROMA  
SAN FRANCISCO • SANTIAGO • SÃO PAULO • SEÚL • SHANGHAI • SINGAPUR • SYDNEY • TOKIO • TORONTO • VARSOVIA • WASHINGTON, D.C. • ZÚRICH