



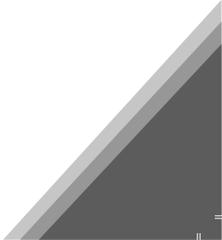
**Ministerio de Educación y Cultura
REPÚBLICA DEL PARAGUAY**

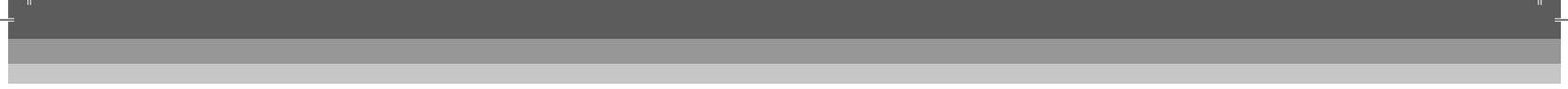
Queda hecho el depósito que establece la Ley 1328/98.
TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS, 2014

**PROGRAMA DE CAPACITACIÓN DE LOS EDUCADORES PARA EL MEJORAMIENTO DE LOS
APRENDIZAJES DE NIÑOS, NIÑAS, JÓVENES Y ADULTOS DEL PARAGUAY**

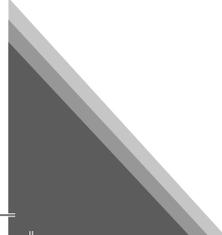
LA GESTIÓN ESCOLAR Y EL ROL DIRECTIVO

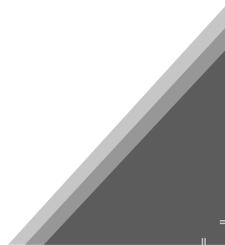
Queda prohibida cualquier forma de reproducción, transmisión o archivo en sistemas recuperables del presente material, ya sea para su uso privado o público, por medios mecánicos, electrónicos, magnéticos o cualquier otro o parcialmente, con o sin finalidad de lucro, salvo expresa autorización del Ministerio de Educación y Cultura.





LA GESTIÓN ESCOLAR Y EL ROL DIRECTIVO







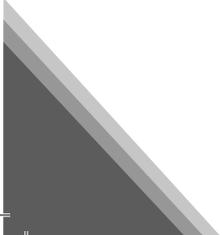
Presidente de la República
Horacio Manuel Cartes Jara

Ministro de Educación y Cultura
Enrique Riera Escudero

Viceministro de Educación Superior
José Arce Farina

Directora General de Instituciones de Formación Profesional del Tercer Nivel
Laura Liliana Delvalle

Directora de Formación Docente
Sindy Evelyn Sánchez Naeher





FICHA TÉCNICA

Equipo Elaborador

Dr. Luis Ortíz Jiménez
Docente Investigador de la Universidad de Almería

Asesor Internacional

Dr. José Antonio Torres González

Coordinación de Edición

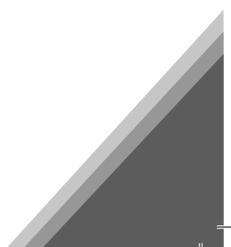
Dirección de Comunicación Institucional

Liliana Ghiglione

Andrés Deggeller

Archivo Fotográfico

Archivo Ministerio de Educación y Ciencia
Archivo Universidad Autónoma de Asunción



LA GESTIÓN ESCOLAR Y EL ROL DIRECTIVO

Este módulo pretende dar respuesta a los siguientes interrogantes

¿Cuáles son las problemáticas que cotidianamente enfrenta un directivo de escuela media? ¿El gestor es el líder del centro educativo? ¿Cómo se ejerce la gestión y/o liderazgo de una escuela? ¿Qué competencias implica la gestionar la escuela? ¿Cómo hacer efectivas las competencias definidas en la norma para la función directiva? ¿Qué es gestionar?, ¿Cómo mejorar la gestión educativa?

Fundamentación:

La gestión escolar y liderazgo dos ideas que deberían caminar juntas y que no siempre sucede así. El trabajo de director se centra en hacer de la escuela un proyecto y gestar su mejora. Es un asunto complejo y multidimensional. Se requiere un saber hacer, un poder hacer y un querer hacer que no pueden agotarse en una actuación meramente técnica o de operatividad básicamente política sino que, incluyendo las dimensiones técnica y política, se plantea la gestión escolar como una práctica crítica y profundamente vital cuyo sentido último es hacer de una escuela una buena escuela.

El rol del equipo directivo es generar las condiciones para que la enseñanza y el aprendizaje tengan lugar. Es trabajar en pos de construir una buena escuela: una escuela de calidad, inclusiva y que mejore constantemente.

Un buen directivo inspira y asesora a los docentes para favorecer su potencial; administra los recursos y crea las condiciones para que la enseñanza tenga lugar, cuida la trayectoria escolar de cada uno de los alumnos; propicia comunidades de aprendizaje. Éstas son algunas de las competencias profesionales que requieren las escuelas para desarrollar todo su potencial y lograr que más y significativos aprendizajes.

En este módulo se parte de la experiencia del docente directivo, de su realidad para caracterizar prácticas y problemáticas cotidianas e identificar competencias, capacidades habilidades necesarias para enfrentar la tarea de gestionar la escuela. Luego de la exploración se busca las referencias conceptuales, definiciones, modelos y enfoques, para la reflexión crítica. Finalmente se propone mediante una autoevaluación identificar algún eje problemático, sobre el cual elaborar un plan de acción para su mejora.

Objetivos:

- Identificar problemáticas y desafíos de la escuela media y de la gestión directiva.
- Comprender las responsabilidades y funciones que implica el rol directivo.
- Identificar que competencias requiere la función directiva y cómo se forman.
- Analizar situaciones institucionales desde un pensamiento crítico, reflexivo y prospectivo.
- Indagar y conocer teorías y enfoques de gestión educativa.
- Relevar, sistematizar y socializar buenas prácticas de gestión.
- Elaborar un plan / proyecto / actividad de mejora de la gestión escolar.

Competencias:

Técnico-Pedagógica curricular:

- Identifica problemas educativos y canaliza los mecanismos para la solución de los mismos.
- Fomenta el trabajo en equipo y mantiene un ambiente laboral agradable.
- Integra las diversas comisiones que hacen a la gestión institucional
- Analiza y evalúa los planes y proyectos de los docentes.
- Desarrolla estrategias de acceso y retención de los estudiantes, aprendizajes y desempeños escolares.

Comunitaria:

- Fomenta y mantiene relaciones cooperativas de corresponsabilidad con la comunidad educativa a fin de lograr la inserción de la institución a la realidad, necesidades y expectativas de la misma.
- Fomenta la participación de la comunidad educativa en el desarrollo de proyectos educativos.

Administrativa:

- Organiza anualmente al personal, técnico pedagógico y docentes del turno.
- Vela por la conservación de todas las documentaciones de la institución y en especial de los registros académicos de los alumnos y ex alumnos de su turno.
- Cumple y promueve la observación de las normativas del Ministerio de Educación y Cultura en base a los procedimientos establecidos en los mismos.
- Vela por la conservación del patrimonio de la institución; equipamientos, insumos, mobiliarios

CONTENIDO TEMÁTICO

1. Presentación	11
2. Gestión educativa en la escuela del siglo XXI	15
2.1. Breve historia	16
3. Gestión y liderazgo: Consideraciones generales	20
3.1. El concepto de liderazgo actual	20
3.2. Estilos de liderazgo	23
3.3. Tipos de liderazgo	29
4. Importancia del papel del gestor escolar: ¿dónde estamos y hacia dónde vamos?	30
5. Educación e Innovación en las sociedades postmodernas	31
5.1. Gestión e Innovación	34
5.2. Gestión de la innovación educativa	36
5.3. El cambio en las organizaciones educativas	42
5.4. Visión del liderazgo desde una perspectiva de género	46
6. Identificación de las características de las “buenas escuelas”	55
6.1. Planes de gestión en las escuelas eficaces	59
7. La evaluación para la mejora de la calidad de los centros educativos	62
7.1. La evaluación orientada a la toma de decisiones de mejora	63
7.2. La gestión de la calidad	66
7.3. Estrategias para la mejora de la calidad: la autoevaluación	72
8. Acción: Propuesta de Actividades	74
9. Bibliografía	75

1. PRESENTACIÓN

Tal y como dijo María Zambrano somos tiempo, y estamos anclados en el momento histórico que nos ha tocado vivir. Crisis económica, social, de valores, en este escenario es necesario reinventar la escuela (Pérez Gómez, 2012), y para alcanzar esta nueva escuela es imprescindible de la participación de los docentes. Santos Guerra aporta la idea de que existen dos tipos de profesores y profesoras, los denomina tipo A y tipo B. Los primeros son personas que se esfuerzan por una mejora constante en su trabajo y están comprometidos con el mismo, por el contrario los segundos, son meros cumplidores de su horario *“Son mercenarios que se ocupan de poner la mano al final del mes, aunque no hayan puesto pasión en la tarea ni les haya importado un comino la suerte que corran sus alumnos/as”*. También nos comenta el autor, como los segundos ponen trabas a las propuestas de mejora de los primeros. Aunque de forma simplificada, nos dibuja una realidad muy palpable, la innovación la impulsan los/las docentes, y se hace necesario que sean del tipo A y además que impliquen, y arrastren a los tipo B a participar y a formar parte de nuevos proyectos, de nuevas propuestas, de trabajar cohesionados, de impulsar la escuela.

Narra Santos Guerra (s/f) , en un post de su blog, la siguiente anécdota:

Hace algunos años, el Director del Departamento de la Universidad Complutense al que yo pertenecía, comenzó a dar una explicación acerca de un asunto sobre el que íbamos a votar. – Lo que pienso sobre esta cuestión..., dijo intentando argumentar. Una profesora que estaba a su lado lo interrumpió de manera entusiasta y, a todas luces, apresurada: Sí, sí, don Víctor, estoy de acuerdo. El susodicho don Víctor no tuvo más remedio que apostillar con una sonrisa malévola– Espere que diga lo que pienso, por favor. (Santos Guerra, 2013, documento electrónico: blog)

Esta vivencia personal, que describe el autor, nos refleja la idea que ha estado instalada en nuestra forma de pensar, en nuestra forma de actuar y de comportarnos ante un jefe, un superior, no sólo en el ámbito sino en muchos otros campos (deportivos, académicos, políticos, religiosos...). En la era de los cambios de las transformaciones, las organizaciones han demandado otro tipo de dirigentes, de líder.

Etimológicamente la palabra líder proviene del término anglosajón “lead” que significa conducir, guiar. Es decir que sin necesidad de profundizar, sólo atendiendo al significado de la palabra “líder” nos aporta una visión de las cualidades básicas que deben tener las personas que dirigen una organización.

La mutación del término está encaminada, hacia una persona, que empuja al grupo, no a través de la manipulación o de un abuso de la autoridad que le es concedida, sino como

autoridad que es aceptada por el resto del grupo, y que no necesariamente emana, del que dirige por derecho, sino que es muy frecuente encontrarse con líderes informales que tienen una gran influencia, y son seguidos para impulsar proyectos.

Por ello, y trasladando todas estas ideas a un contexto académico, se me plantea la necesidad de dar respuesta a diferentes cuestiones tales como ¿Quién conduce, y guía las escuelas? ¿Cómo se forman los líderes? ¿Nacen o se hacen? ¿Qué líderes son necesarios para favorecer los procesos de innovación? ¿Es necesario un líder para los procesos de innovación? ¿Cuál es el papel del grupo?

Expresa Pérez Gómez (2012, p. 54), *“las enseñanzas de la vida y las costumbres del pasado no son suficientes para afrontar los desafíos del presente y las exigencias del futuro”*

Si el momento histórico que nos ha tocado vivir, está vinculado a realidades y retos más complejos, abocados a no seguir utilizando las mismas técnicas, los mismos procesos. Es importante también apreciar estos cambios sociales como una oportunidad de mejora, y de transformación positiva. El cambio, como prioridad permanente, ofrece un emergente ejercicio del liderazgo en el sector educativo.

Cita Santos Guerra (s/f), un artículo de Perrenaud “La escuela no sirve para nada” que nos plantea una reflexión sobre los resultados de la escuela tradicional, desde un punto de vista crítico, y que demanda una transformación educativa en cuanto a los aspectos éticos.

Bin Laden y los terroristas son personas muy instruidas. Como muchos tiranos y fanáticos. Como la mayor parte de quienes organizan el crimen. Como los dirigentes de las multinacionales que juegan con el dinero de los accionistas y se burlan de los usuarios tanto como del bien público. Entre los doce dignatarios nazis que decidieron crear los campos de exterminio más de la mitad tenían un doctorado. Los acontecimientos que agitan el mundo prueban una vez más que un elevado nivel de formación no garantiza nada en el orden de la ética. Estamos en época de cambios, pero también de reflexión de los resultados obtenidos, desde un punto de vista autocrítico, sin culpar de todo esto al alumnado, al sistema, a la Administración...Y caminar hacia una formación de personas que sean capaces de habitar el mundo, donde construyamos una escuela, donde los objetivos básicos sean como señala Santos Guerra (s/f): La escuela tiene dos cometidos básicos. El primero consiste en desarrollar la solidaridad y el respeto al otro sin los cuales no se puede vivir juntos ni construir un orden mundial equitativo. Mediante el segundo pretende construir herramientas para hacer el mundo inteligible y ayudar a comprender las causas

y las consecuencias de la acción, tanto individual como colectiva, tanto propia como ajena.

En la escuela actual, donde existe una estrecha relación entre preparar para la vida, refiriéndonos al aspecto laboral de la vida, donde es necesario estar preparado para un futuro trabajo, que en realidad esa preparación lo único que nos va a servir es para competir con nuestros contrincantes. ¿Cómo se ha llegado a la construcción de esta escuela?

En una entrevista Miguel Ángel Santos hace el siguiente comentario en relación a lo expuesto:

“Las sociedades crean a la escuela y la escuela crea las sociedades. Pero estamos ante un reto que propone la sociedad actual en el que se pretende la transformación de una escuela transmisora a una escuela transformadora”.

El concepto de escuela cuya función principal es la transmisión de cultura, era válida para sociedades estáticas, pero no es suficiente para sociedades complejas y dinámicas como en la que nos encontramos actualmente.

Por un lado porque tal y como describe Pérez Gómez, y Gimeno Sacristán (1998, p. 122)

En la sociedad contemporánea, la escuela ha perdido el papel hegemónico en la transmisión y distribución de la información. Los medios de comunicación de masas, y en especial la televisión, que penetran en los rincones más recónditos de la geografía, ofrecen de modo atractivo y al alcance de la mayoría de los ciudadanos/as un abundante bagaje de informaciones en los más variados ámbitos de la realidad

El reto como sociedad es importante, nuestra responsabilidad educativa es grande en materia de transmisión cultural. Pero puesto que el futuro se construye, la responsabilidad radica en educar para que las nuevas generaciones lo escriban.

Philippe Meireu, en su último libro Una llamada de atención, se plantea la siguiente cuestión ¿Qué hijos vamos a dejarles al mundo?

Es un tópico aceptar que el tipo de sociedad en la que estamos enclavados, es la sociedad de los cambios, de lo inmediato, del individualismo, la denomina sociedad de la información y del conocimiento.

Estamos embarcados....” Tenemos que avanzar, de lo contrario nos hundiremos, bienes y personas, tragados por el primer remolino. Necesitamos un rumbo:

educar a nuestros hijos para que sean capaces de renovar y ampliar nuestras instituciones democráticas. *Meireu P. (2010, p. 55)*

Por ello las recetas del pasado tanto en las escuelas como en la familia han quedado obsoletas, aunque nos puede tentar la idea, vencer la nostalgia de los tiempos pasados, pero no se puede volver atrás. Aunque la escuela haya perdido su papel informador, puede caminar hacia otros objetivos:

Una situación educativa es justamente eso: una pared que ofrece suficientes agarres como para que el niño pueda escalarla por si mismo, unos consejos y un acompañamiento que lo ayudan a sortear los obstáculos, un seguro que le permite correr riesgos sin ponerse en peligro, una ocasión de superarse y, al final, sentirse orgullosos de superarse y, al final, sentirse orgullosos de los ha logrado (Meireu 2010, p.85)

Esos agarres deben servir para ayudar a educar a esos hijos/as (alumnos/as) que vamos a dejarles al mundo, a ser capaces de construir valores no basados en la cultura del éxito fácil, tal y como refleja Santos Guerra, en su artículo “ La cigarra posmoderna”, donde realiza una versión actualizada del relato de La Fontaine, y deja entrever la filosofía del éxito en la que descansa el mundo de la información, dejando sin valor o sin darle representación a aquellos que consiguen el triunfo a través del esfuerzo. “*Sólo se entrevista a los ricos, a los poderosos y a los famosos. Sólo se conoce la vida de los ganadores.*” Por ello el papel de escuelas y familias se incrementa en este sentido, hacia el descubrimiento de los engaños y falsas percepciones que se han engendrado en la sociedad posmoderna.

La mala educación o la educación insuficiente es el almacenamiento de conocimientos. La nueva ciudadanía exige que se piense en una escuela para el futuro, no estancada en el pasado, y uno de los ingredientes fundamentales, que ha estado ausente, es el afectivo. El nuevo modelo formativo requiere una mayor sintonía entre el pensar y el sentir. (Carbonell, 2001, p. 122)

En esta línea es importante comprender el sentido de la función directiva. Tradicionalmente en las escuelas se han ejercido estilos de dirección marcadamente burocráticos, inspirados en las teorías de empresa. Pero es diferente ser un Director/a de empresa, a un Director/a de escuela. Es lo que nos puede llevar a plantearnos algunas cuestiones:

¹“La fagocitosis del innovador” El Adarve, <http://blogs.opinionmalaga.com/eladarve/2011/10/22/la-fagocitosis-del-innovador/>, sitio consultado 18/01/2012

¿Qué tipo de gestión se está ejerciendo en las escuelas de hoy? ¿Qué tipos de docentes son los que forman los equipos directivos, los claustros, en definitiva las escuelas?

¿Cómo es ejercida la función gestora?, ¿con autoridad o con poder? ¿Qué motiva a los/las docentes acceder a puestos directivos?

¿A qué tareas se les dedica más tiempo a tareas como coordinar, impulsar, alentar o a la burocracia y el control? ¿Ser director/a implica convertirse en un/a profesional más negativo, en pasar de estar entusiasmados a “querer tirar la toalla”?

Dar respuesta a estas cuestiones, intentar indagar que competencias, tanto profesionales como personales tienen los directores/as, y que acciones son las necesarias para llegar a un liderazgo que sea impulsor de la innovación, ha sido la motivación principal para realizar este trabajo.

Para ello vamos a desarrollar el marco teórico, a partir de las diferentes definiciones de gestión educativa y su equiparación al papel de liderazgo que existen hasta el momento.

2. Gestión educativa en la escuela del siglo XXI

La institución educativa cuenta con dos liderazgos principalmente, el del administrador y el del profesor. Empero, es claro que los centros educativos ya no pueden funcionar con administradores y profesores que siguen entendiendo su accionar como un mandato de la jerarquía educativa, sin compromiso ético y excluyéndose de la corresponsabilidad que implica el acto del aprendizaje de los alumnos, so pena de convertirse en sujetos disfuncionales de frente a una realidad diferente a los tiempos en que se entendía ésta en formas estática y reproductora.

Se puede argumentar que el problema del liderazgo en los centros escolares y su organización es un asunto de poder, lo cual es completamente válido, empero más allá de éste nos encontramos con la responsabilidad de los centros educativos, la que tiene como elemento nodal la adquisición y desarrollo de las competencias de los alumnos.

La crisis en la que se encuentra el liderazgo de administradores y profesores es producto del desarrollo social, del cual forma parte la institución educativa. Al anteponerse la forma administrativista por encima del contenido académico produce un contexto tal que los líderes se burocratizan, y aprender es menos trascendente que el acatamiento de órdenes o indicaciones dictadas en la organización escolar.

De esta forma los centros escolares construyen un conjunto de rituales donde sus actores tienen predeterminado un papel que en nada impactan en la vida cotidiana, convirtiendo la escuela en un espacio surrealista, diferente o distinto a los sucesos que acontecen en la sociedad que le su razón de ser.

Esto último es lo que provoca la pérdida de liderazgo de administradores y profesores, dado que existe un desfase o una desactualización, a partir de considerar a los centros educativos como santuarios que deben seguir una rutina y un ritual sagrado.

2.1. Breve historia

Con el inicio del siglo XX se empieza cuestionar la forma cómo están organizadas las escuelas, y si su organización contribuye a la adquisición de las competencias que requiere el contexto en que se desarrolla el alumno, así como el papel que juega el liderazgo en el éxito escolar, concluyéndose que la estructura escolar constituye un impedimento real, dado que no apoya el aprendizaje efectivo de los educandos. De esto deviene un movimiento de reestructuración de los centros escolares en todo el mundo. La reestructuración escolar tiene un ciclo que va de lo que queremos a lo que podemos alcanzar, es una especie de interjuego entre nuestras esperanzas y aspiraciones puestas en práctica en una realidad presente. Esto es un rediseño de futuro donde juega un papel importante el pasado y el presente de los centros educativos que se manifiesta en condiciones concretas. Este conjunto de condiciones están motivando una cierta reconversión, rediseño o “reestructuración” del lugar y papel de la escuela, tal como quedó configurada en el proyecto ilustrado de la modernidad. Esta reconversión afecta a elementos nucleares del sistema, como son los modos de enseñanza y aprendizaje, los roles y responsabilidades, y muy especialmente las relaciones con padres y comunidades, que confluyen en lo que se ha dado en llamar movimiento de reestructuración o reconversión del sistema escolar (Bolívar, 2008).

La idea de reestructuración en los centros escolares ha seguido un proceso demasiado azaroso en el mundo, de tal forma que cada centro escolar, región y/o país sigue su propia lógica, agotando una serie de pasos diferenciados: Descentralización, dándose poder de decisión al profesorado y mercantilizando los servicios educativos; autonomía y gestión desde el centro escolar; decisiones compartidas en el colectivo y un liderazgo dinámico y transformador; reprofesionalización de docentes y administradores y; reconstrucción de los centros educativos.

El problema se encuentra en el punto de partida, pues no podemos ignorar el pasado burocrático pero tampoco debemos apostar a un futuro laxo cuando los administradores y profesores absorbieron y defienden una cultura, que si bien obsoleta pero que da contexto a su accionar cotidiano.

Regularmente el movimiento de reforma pide flexibilidad en la estructura organizativa, lo cual resulta saludable para el contexto político, sin embargo, ha traído consecuencias negativas para la mayoría de la población, pues si bien se ha podido avanzar en dirección a la eficiencia y la eficacia, la deshumanización del proceso educativo alcanza niveles demasiado elevados, de tal forma que la lógica pedagógica ha sido subsumida por la política o la ideología. Dicho de otra forma, la profesión docente ha sido subordinada a proyectos educativos diferenciados para facilitar la elección de clientes, con distinta capacidad de consumo; lejos de una ciudadanía que se esfuerza con su sistema escolar por lograr una mayor igualdad (Escudero, 1994).

El caso es que por este camino no se han podido resolver los problemas principales de los centros educativos, sobre todo aquellos que tienen que ver con la función social que la sociedad le ha asignado. Es claro que las reestructuraciones en el mundo empezaron en la década de los ochenta en los países desarrollados y el tema de la convivencia positiva cada día se ve más lejos.

De manera más precisa, con “reestructuración” nos referimos en primer lugar a un fenómeno y discurso político y educativo propiamente norteamericano, que no obstante tiene derivaciones y coincidencias paralelas e importantes en Australia, Nueva Zelanda y Gran Bretaña. Y en la medida en que estas orientaciones se han extendido en el mundo occidental, estarían representadas en diversas medidas en políticas educativas europeas, y en los nuevos lemas que en España han entrado con motivo de la Reforma Educativa, especialmente a partir de 1994-95 (Bolívar, 2008).

Es por ello que se impone la búsqueda de otros caminos en el proceso de reforma, imponiéndose la necesidad de primero discutir a dónde queremos ir y posteriormente decidir las reformas necesarias, es decir, iniciar con nuestros sueños, nuestras aspiraciones y esperanzas, para luego construir el andamiaje pertinente para llegar a éstas. Y así en este marco de reestructuración, caracterizar el nuevo rol del liderazgo del centro educativo. Esto no es bien visto por las burocracias educativas en el mundo, dado a que es en esencia evadir el control social que aún mantiene la institución escolar.

Sin embargo, las cosas pueden seguir el rumbo de “cambiar para no cambiar” al ir al encuentro de la laxitud para trasladar la responsabilidad a los gobernados y legitimar un liderazgo político en decadencia. Resulta innegable que los estándares, las comparaciones internacionales y la rendición de cuentas públicas sólo han producido mayor competencia, pero no han contribuido al aprendizaje exitoso de los alumnos. Se presume que la competencia hará posible la calidad de los aprendizajes, habida cuenta que en la lucha por ofrecer el servicio se logrará la mejora. Dicho de otra forma, es la libertad del mercado en educación lo hace posible la calidad del servicio. Exactamente igual que en la economía.

En la realidad el nuevo modelo de organización de los centros escolares reflejan una mezcla rara de los aspectos principales del fenómeno educativo: descentralización que se adapta al contexto, corresponsabilidad ética, competencias para enfrentar la vida, etc.

En toda reestructuración intervienen los sujetos que tienen relación directa con el servicio educativo: directivos, profesores, padres de familia y alumnos. Según Bolívar, (2008), en relación a ellos aparecen cuatro dimensiones nucleares componentes de la “reestructuración”:

- descentralización y gestión basada en la escuela,
- elección de centros
- incremento de la capacitación del profesorado,
- reconstrucción del currículum por los centros.

En el caso de la primera dimensión se refiere al poder que debe tener la escuela para organizarse a partir de la decisión los agentes o sujetos escolares, con lo cual se habla de cierto grado de autonomía que ha de conducir a la corresponsabilidad. En este renglón el liderazgo juega un papel determinante en la medida en que delega a otros tal capacidad de organización, buscando multiplicarse hacia otros al tiempo que establece alianzas con fuerzas externas a la escuela.

En la segunda categoría, libertad para elegir el centro educativo, es una réplica de lo que sucede en el mercado, pues se considera que la competencia traerá como consecuencia la calidad del servicio. En esta idea el liderazgo es una especie de gerencia en busca de clientes, donde el centro escolar ingresa a la competencia con los demás centros.

Para lograr autonomía y competir en el mercado es imprescindible la capacitación del profesorado y de la reformulación del currículum, dado que sólo así se puede hablar de liderazgos múltiples. Ya no se trata de que el profesor responda al estado sino a la comunidad.

El liderazgo puede contar con dos expectativas a partir de las condiciones prevalecientes: un liderazgo para mantener el estado de cosas actuales (burocrático) o un liderazgo para el cambio (transaccional y/o transformador). En el caso del primero es el que ha tenido vigencia en toda la modernidad, en tanto que el segundo ha empezado a aparecer desde la década de los ochenta en el marco del movimiento de reestructuración.

Puede entenderse como un proceso el que se da en el liderazgo transaccional-transformador, dado que no es posible presuponer un cambio sin tener presente la cultura existente al interior de los sujetos escolar, por ello se impone pensar en un largo camino por recorrer.

El líder de los centros educativos debe tener claro las condiciones objetivas y subjetivas con las que trabaja, es decir, contar con un pleno conocimiento contextual e interno al centro escolar, y ante todo la cultura de los sujetos o agentes con los que trata cotidianamente, pues en el caminar está obligado a mediar o negociar con las fuerzas internas de la escuela y con las fuerzas externas que le impone el contexto social y organizativo de la institución. No será raro que el líder vaya a entrar en contacto con burócratas incrustados entre los profesores, las autoridades educativas, el ayuntamiento o en los padres de familia, y con todos ellos debe hacer negociaciones que le permitan crear las condiciones para avanzar en dirección de la transformación del centro escolar que dirige.

Dos características se imponen a este tipo de liderazgo: convicción del camino a seguir y elevada sensibilidad para relacionarse con todos los sujetos que intervienen en el accionar del centro escolar. Con éstas se estaría garantizando el tránsito hacia la transformación de la entidad educativa.

Cinco características encuentro en el liderazgo transformador:

- ***Dirigir desde el núcleo de relaciones:*** Es el hecho de plantarse en el centro de los colectivos docentes, de padres de familia, del personal de apoyo, y desde ahí tomar las decisiones, donde él es sólo un miembro más, que delega y organiza tomando en cuenta el pensar del colectivo, pues así hace posible la colaboración.
- ***Posibilitar y apoyar el éxito del profesorado:*** El liderazgo transformador tiene como condición una visión compartida del centro escolar, razón por la cual el líder debe promover la diversidad de líderes y capacitar al personal para la toma de decisiones en conjunto.
- ***Ser germen del proceso de cambio:*** Esta característica se refiere a la condición de planeación de las actividades y metas del centro escolar, de tal forma que el tránsito se debe observar “del aula a la escuela”.
- ***Extenderse a la comunidad escolar:*** Entendiendo que la escuela sola no podrá llevar a cabo la tarea, es necesario que el líder establezca relaciones estrechas con los padres de familia y autoridades civiles del espacio en que se encuentra el centro, buscando su participación concreta en la cotidianidad educativa.
- ***Estar convencido de que la organización del centro es para hacer realidad el derecho por aprendizajes exitosos:*** La organización actual puede servir para muchos objetivos, pero no para que los alumnos aprendan, es por eso que el líder actual debe poner énfasis en ello, guiando su actuar a partir de este propósito nodal.
- ***Trabajar para una real ciudadanía.*** Cuando el centro escolar cumpla con su cometido de alcanzar los aprendizajes exitosos de sus alumnos, estaríamos considerando que se educa para una ciudadanía, habida cuenta que los alumnos

estarían adquiriendo las competencias prudentes para desarrollarse en el contexto económico, social y cultural.

3. GESTIÓN Y LIDERAZGO: CONSIDERACIONES GENERALES

3.1. El concepto de liderazgo actual

Sería conveniente que clarifiquemos el tipo de liderazgo. La literatura consultada al respecto, nos enfoca a un concepto de líder a nivel general. En este apartado trataremos de acercarnos a una definición de líder así como la evolución del término.

Desde los estudios realizados por Maquiavelo, en el siglo XVI, que consideraba que el liderazgo eficaz sería aquel que lograra mantener un flujo adecuado de información fiable sobre aquellos asuntos sobre los que hay que tomar una decisión y al mismo tiempo mantener el respeto suficiente para autorizar que se lleven a cabo las decisiones, pasando por las aportaciones realizadas en el siglo XIX, en el que comienzan a estudiarse de manera más sistemática los diversos elementos que construyen el proceso de liderazgo, hasta el siglo XX donde los estudios se centran en profundizar en figuras históricas, considerando el liderazgo como un rasgo innato de la personalidad. Visión de liderazgo que no es seguida por numerosas investigaciones.

Existe una gran dificultad en cuanto a encontrar la definición de quién es un líder, y cuando se ejerce la función de liderazgo. Un elemento que se suele repetir en las diversas definiciones es que el liderazgo implica un proceso de influencia entre el líder y sus seguidores.

Bass (1981) presenta más de setenta definiciones de liderazgo, concluyendo de todas ellas que los líderes son agentes de cambio, personas cuyas acciones afectan más a las demás personas que las de las demás a ellas, de modo que el liderazgo se manifiesta cuando un integrante del grupo modifica la motivación o la capacidad de los demás del grupo.

En el estudio del liderazgo pueden identificarse determinadas etapas históricas en las que han ido variando los enfoques adoptados y los temas centrales de estudio. Así podemos reagrupar en cuatro, los enfoques o formas de entender el liderazgo:

- El liderazgo como una colección de **rasgos** del carácter y **personalidad**, visión que ha propiciado la proliferación de características y cualidades deseables en los líderes.
- El liderazgo como **conducta**, que tuvo su apogeo en la segunda mitad del siglo XX, donde se analizan las acciones puestas en prácticas por las personas que ocupaban la posición de liderazgo desde la autoridad.

- Liderazgo como una **función** del entorno y de las situaciones, cuyo interés se centra en la búsqueda de las características particulares del contexto que tienen mayor impacto sobre la conducta del líder, el aislamiento, la búsqueda y el control de las variables situaciones específicas determinantes.
- El **nuevo liderazgo**. Bajo esta denominación se recogen los enfoques explicativos más recientes que intentan recuperar aquello que es valioso de los distintos modelos anteriores, destacando los estudios sobre el liderazgo transformacional, distribuido y sostenible.

Aunque es ampliamente aceptada la función gestora a la de liderazgo sostiene Lorenzo (2004), que no se debe obviar la necesidad de que los líderes a veces desarrollen parcelas administrativas. Por lo tanto, podemos decir que lograr el equilibrio en el conjunto de responsabilidades que afronta el liderazgo, es la dificultad que conlleva el propio desempeño del mismo. Aunque combinar las funciones es una de las claves, liderar es algo más, es ir más lejos, se trata de sustentar una dinámica más rica y creadora con la organización y con el grupo. *“Es implicar, crear colaboración, buscar la satisfacción de los miembros, innovar y mejorar continuamente”.* (Lorenzo. M, 2004, p. 195)

Aparece aquí una nueva faceta de especial importancia, la influencia del líder en el grupo, porque es ahí donde nace y toma sentido la función de liderazgo, como persona o personas que dinamizan el grupo. El concepto se despegaba de esa teoría de liderazgo basada en rasgos de la personalidad. Si no que el grupo atribuye, según el momento y la actividad a determinados sujetos. Compartimos la opinión de Lorenzo, en el siguiente sentido:

“El liderazgo se encarna, por tanto, en personas distintas que no nacen líderes y en situaciones o contextos distintos”. “Actualmente no se entiende como una atribución individual o ambiental. El liderazgo se conceptualiza como una función, una cualidad y una propiedad que reside en el grupo y que dinamiza la organización”. (Lorenzo M, 2004, p. 195)

La importancia del puesto de director/a dentro de la organización, es evidente, mencionaba Ball, (1989) que por su situación única de autocracia admitida, se da por sentado que es una figura responsable de planificar y mantener la organización formal de la escuela, por lo que su manera de aplicar la autoridad va a quedar plasmada en el tipo de escuela que va a dirigir. Es lo que Hargreaves y Fink, (2008) definen como *“amplitud”*, es el liderazgo que se extiende a diferentes personas. El liderazgo no se limita a los cargos ejecutivos y que podía ser ejercido por cualquier miembro de la organización. Esta idea nos presenta un estilo de liderazgo que puede fluir por toda estructura organizativa.

El informe de la OCDE (2009, p. 75) desarrolla esta idea como una de las estrategias claves, que va a permitir una mejora del liderazgo escolar.

La evidencia muestra que diferentes miembros del personal de escuelas y consejos escolares participan en maneras distintas en las funciones y responsabilidades que pueden influir en los resultados de la escuela. Se reconoce que los equipos de liderazgo escolar, más que una sola persona, desempeñan una función vital en el desarrollo escolar y que una definición más clara de las funciones y de su distribución puede contribuir a una mayor eficacia y mejor condición para el liderazgo.

Hargreaves y Fink (2008, p. 93), desarrollan las conclusiones sobre liderazgo transformador que han tenido mayor importancia para el liderazgo distribuido:

- *Los efectos del liderazgo sobre el aprendizaje del alumnado son pequeños pero importantes desde la perspectiva de la educación.*
- *El profesorado considera que aquellos centros en los que ellos facilitan un liderazgo de mayor influjo son más eficaces e innovadores.*
- *Distribuir una buena parte de la actividad directiva a los profesores/as ejerce un influjo positivo sobre la eficiencia de los/las docentes y la integración del alumnado.*
- *Las prácticas de liderazgo transformador son útiles en casi todas las situaciones de cualquier organismo.*
- *El liderazgo transformador “depende de reconocer las características y los retos exclusivos de determinados tipos de contextos de unos organismos y de la forma de reaccionar ante ellos”.*
- *El liderazgo del profesor/a produce un efecto importante sobre la participación del alumnado, muy superior a los efectos del liderazgo del director/a después de tener en cuenta las circunstancias familiares de los alumnos y alumnas.*

3.2. Estilos de liderazgo

3.2.a. Bolman y Deal (1995). La organización como un teatro

Según Bolman y Deal (1995), la palabra líder tiene más de mil años de existencia y su raíz anglosajona “laedare” ha sufrido pocos cambios, ya que en el inglés antiguo significaba conducir a los viajeros por el camino. Los líderes son una posible ayuda, que hacen sentir al grupo más seguros y contribuyen a mitigar el temor. Nos ayudan a encontrar versiones más atractivas y plausibles sobre lo que debemos pensar, sentir y hacer. Nos ayudan a ver posibilidades y a descubrir recursos. En todo esto es donde radica el poder y el riesgo que implica el liderazgo.

Bolman y Deal (1995), consideran que hay cuatro perspectivas o miradas de la organización, que los distintos líderes y “gerentes” adoptan, en general separadamente, o priorizando sólo alguna, o como máximo dos de ellas. Lo reflejamos en el siguiente esquema del profesor Ortiz, L (2011).

“Un líder que integrara todas estas perspectivas configuraría un estilo ideal para el desarrollo de sus funciones” (Ortiz, 2011).

ESTRUCTURAL	ARQUITECTO	Se entiende que tiene una visión global de la estructura. Pueden ser pequeños tiranos, burócratas.
RECURSOS HUMANOS	CATALIZADOR	Cree en la gente. Dan apoyo y comparten información.
DEFENSOR	LIDERAZGO POLÍTICO	Distribuyen el poder. Persuasivos y negociadores.
PROFETA	INTERPRETA LA EXPERIENCIA	Descubre la misión de la organización y la comparte.

Fuente: Ortiz (2011)

Esta visión de liderazgo, desde las diferentes perspectivas, nos acerca a una idea de líder que tiene en cuenta a sus colaboradores, dando especial importancia a las relaciones que fluyen entre ellos y la organización. Podríamos decir que es pionero en darle relevancia a los aspectos informales, y en atender los sentimientos y opiniones de sus miembros. Por otro lado, el componente político no se puede obviar, considerando la organización como una entidad donde nacen conflictos y donde se desarrollan luchas de poder entre los integrantes de la misma.

La perspectiva estructural, que configura según Bolman y Deal (1995) la “cultura organizacional”, que crea un espacio de creencias, valores, climas, ritos y símbolos inconscientes, que son de un alto grado de significatividad y cargados de gran influencia dentro del funcionamiento de la organización.

Toda esta simbología, la retratan los autores con la metáfora que compara a la organización con un teatro, ejemplificando esta idea con una anécdota que había transcurrido en una organización que a través de un programa había obtenido éxito en el logro de sus resultados.

El éxito obtenido por la organización era atribuido por sus miembros a la cuidadosa planificación, y al cumplimiento del cronograma propuesto. Sin embargo, un estudio posterior,

reflejó que en realidad la ejecución no había coincidido con lo planificado, e incluso se resolvieron cuestiones de forma improvisada y de forma distinta a la planificada. Los resultados de la investigación mostraron que en contra de lo que los propios miembros creían el éxito radicó en que ellos gracias a la planificación, tenían un sentimiento de pertenecer a un proceso importante. Es decir que gracias a la creencia de que existía esa planificación, se logró el resultado de los objetivos, como consecuencia indirecta de que el proceso estaba planificado.

Los autores nos transmiten su especial forma de percibir toda la actividad organizativa, como si tratase de una obra de teatro, en el sentido de que procesos tales como reuniones, evaluaciones, o la preparación de documentos como actas, cronogramas entre otros permiten a los miembros desarrollar un sentido de pertenencia que les hace ganar confianza y de forma indirecta sirven para el logro de unos objetivos.

3.2.b Senge (1996). Las organizaciones inteligentes

Senge (1996), distingue tres clases de líderes:

- Los ejecutivos o directivos de alto nivel. Los responsables directos del clima laboral.
- Directores o gerentes de línea. Es una figura más cercana, tiene responsabilidad en cuanto a la organización de los tiempos, y de la incorporación de las innovaciones.
- Networker. Aquellos que propician las innovaciones e introducen nuevas ideas.

Aparece una nueva dimensión del concepto de líder, para dar respuesta a las nuevas necesidades de las organizaciones. Es necesario establecer una división en diferentes niveles, para solucionar problemas y situaciones complejas, que nos separan del concepto tradicional de líder como "héroe", no se puede esperar la resolución por parte de una sola persona. Por ello nos presenta Senge, P (1996) como uno de los mayores obstáculos las viejas ideas instaladas sobre liderazgo.

La evolución del concepto debe ir dirigida hacia un liderazgo transformador, que permite fluir la producción de conocimientos a través de la comunicación y la cooperación, y que deje de lado un poder jerárquico basado en la autoridad. En definitiva se trata de nuevas formas de trabajo y entender la organización, basándose en un liderazgo que actúe para obtener y compartir información, creando un ambiente de confianza, flexible que genere rendimientos basados en el trabajo en equipo. Senge, P. (1996) distingue las siguientes etapas o fases:

- **Fase inicial: Apertura al aprendizaje**

Está caracterizada por una resistencia al aprendizaje, tanto por parte de los miembros de la organización, como por los líderes. Por ello es fundamental que en esta primera fase del proceso, los directivos transmitan seguridad al resto de colaboradores y que reconozcan la necesidad de mejorar. Las estrategias que propone el autor para asegurar el éxito en esta fase

asociadas al papel del liderazgo son:

- Compartir información.
 - Ofrecer apoyo.
 - Asignar a los miembros resistentes en equipos de contagio.
 - Comprensión de los procesos de aprendizaje individual y grupal.
- ***Fase de motivacional reto***

Estimular, apoyar y plantearles a los colaboradores una situación de reto, es una característica de los líderes de organizaciones que aprenden. En esta etapa toma especial importancia las características personales, destacando una disposición al aprendizaje, apoyo a los compañeros, disposición para el cambio, podríamos decir que para el autor, los líderes son diseñadores, mayordomos, y maestros a la vez.

3.2.c. Covey (1995) Liderazgo centrado en principios

El concepto de liderazgo está basado en la habilidad para aplicar principios a los problemas, traduciendo todo ello en un incremento de la calidad, de la productividad y de las relaciones. Ninguna organización debería sentirse satisfecha por mantenerse en el punto al cual ha sido capaz de llegar. El progreso es innato al ser humano, no sólo en el ámbito laboral sino en todos los aspectos de la vida. Por ello el liderazgo centrado en principio aboga, por un aprendizaje permanente, puesto que es el único camino que va a fortalecer las relaciones humanas.

Las características que Covey (1995), destaca como las que debería de poseer el líder son las siguientes:

- ***Aprenden continuamente***

El interés por aprender, escuchar, formarse, ampliar competencias y desarrollar nuevas habilidades. En el entorno actual una característica sería la de tener conocimientos técnicos y de las nuevas tecnologías y se preocupa de la formación de sus subordinados.

- ***Tienen vocación por servir***

Sostiene Covey (1995), las personas que luchan para centrarse en principios no consideran la vida como una carrera sino como una misión. Están preparados y dispuestos para el servicio, con un sentido de la responsabilidad, de la colaboración, porque si esto no es así, si no se tiene la necesidad de empujar se convertiría en un esfuerzo en vano.

- ***Irradian energía positiva***

Una persona basada en principios será feliz, alegre, optimista y no sólo esto sino que será capaz de irradiar este estado a los demás. Se utilizará para pacificar, armonizar y desactivar las energías destructivas que surjan en un grupo.

- ***Creen en los demás***

No se dejan influenciar por las etiquetas negativas y las debilidades, sino que son capaces de considerar las potencialidades de los demás.

- ***Dirigen sus vidas de formas equilibrada***

Se mantienen socialmente activos, también intelectualmente, y físicamente. Están interesados en una amplia gama de cuestiones, lectura, noticias etc... Sus acciones y actitudes son adecuadas a cada situación: equilibradas, medidas, moderadas y prudentes. Para ellos, el único fracaso real es el no haber extraído la experiencia de cada fracaso.

- ***Ven la vida como una aventura***

Ven en sus actuaciones algo estimulante, y que el descubrimiento de ese nuevo territorio les hará evolucionar. Tienen confianza en si mismos y en los demás miembros del grupo, y además transmiten esa confianza Están interesados en las personas saben escuchar, y aprenden de la gente. Uno de sus principios fundamentales es la flexibilidad, adquiriendo características específicas según el grupo, adaptándose a los cambios.

- ***Son sinérgicos***

Son capaces de aprovechar todo el potencial de sus colaboradores. En las situaciones que intervienen, son capaces de mejorarla, con trabajo duro y altas dosis de creatividad y novedad, aportan una gran productividad. Aprovechan el trabajo en equipo, desarrollando sus puntos fuertes y complementándolo con los puntos fuertes de los demás, Saben delegar, proporcionar autoridad a sus colaboradores para que desarrollen las funciones que les son asignadas, confía en ellos comparte la responsabilidad y establece los mecanismos de control necesarios.

- ***Se ejercitan para la autorrenovación***

Finalmente, se ejercitan de forma regular en las cuatro dimensiones de la personalidad humana: física, mental, emocional y espiritual. Consiguiendo así una personalidad fuerte y equilibrada que le va a permitir, desarrollar sus objetivos.

3.2.d Revisión de otros conceptos de los modos de ejercer el liderazgo

La bibliografía alrededor de este concepto es muy amplia, pero vamos a destacar de forma más breve algunas aportaciones que son interesantes, y que refleja Lorenzo (2010, p. 45) en la siguiente tabla, donde tal y como expresa el autor, cada definición queda asociado a un eslogan publicitario se tratase, y que recoge las definiciones más destacadas dentro de la literatura especializada:

TIPOS DE LIDERAZGO	CONCEPTOS
Centrado en principios. (Covey, 1995).	Es el liderazgo cuya conducta está dirigida, por ciertos principios básicos que son el norte de toda actuación.
Intuitivo. (La Sarget,1977)	Es un liderazgo preocupado por una vuelta al autentico auténtico humanismo.
Transcultural. (Kreitner y Kiniki,1996)	Liderazgo preocupado y preparado para trabajar en organizaciones con varias culturas.
Global. (Kreitner y Kinini,1996)	En contextos multiculturales los líderes deben desarrollar habilidades globales.
Líder como entrenador. (Duncan y Oates,1994)	Concibiendo al directivo como un facilitador (entrenador) en lugar de controlador.
Estratégico. (Ansoff,1997)	Conducen adecuadamente a su organización ente los avatares de los “entornos turbulentos” y cambiantes de nuestro tiempo.
Visionario. (Nanus,1994)	El líder desarrolla su propia visión del centro educativo.
De liberación. (Noer,1997)	El liderazgo busca la realización continua de transiciones hacia la mejora de cada miembro en sí mismo.
Instructivo. (Greenfield,1987)	En la literatura se le viene denominando indistintamente, pedagógico o intuitivo.
Ético. (García y Dolan,1997)	Una organización, especialmente educativa, implica por naturaleza confrontación de valores (justicia, cooperación...).
Carismático. (Conger, 1991)	El liderazgo no sólo encarna la visión del centro, sino su transmisión con un con un estilo propio.
Liderazgo sin límites. (Heitzel y Linsky,2003)	El liderazgo que no le importa que surja el conflicto, el desafío de creencias arraigadas, o el reto de ver las cosas de otra manera
Liderazgo emocional. (Fernández y otros,2001)	Es una metáfora similar a la de Goleman. Es un “director de emociones”
Líder Creativo. (Dilts, 1998)	Trabaja la creatividad y con creatividad preocupándose de la innovación institucional.

Liderazgo estratégico. (Bou,2004)	Un liderazgo basado en el mando(acciones directas sobre las personas);la comunicación y la estrategia (reglas del juego que el líder debe dominar)
Liderazgo para la innovación. (Villa,A.2004)	La innovación es el elemento clave de la dirección escolar actual.
El líder narcisista. (Maccoby,2004)	Destaca por su ansia de ser el centro de atención de toda la organización/grupo.
Liderazgo clarividente. (Sharma, 2003)	En él predomina la visión de futuro.

La literatura deja patente, las numerosas propuestas que además han ido creciendo a partir del año 2004. Pero debemos plantearnos una cuestión, acotando las respuestas al entorno específico al cual nos estamos refiriendo en este trabajo:

¿Desde un punto de vista de liderazgo educativo, cuál de estos tipos de liderazgo se ajusta más al perfil docente?

Lorenzo (2010, p.48), presenta una propuesta de líder educativo, basado en trabajos (Lorenzo: 1998, 1999, 2000 y 2004) que resume del siguiente modo:

- **Visionario**, para construir un proyecto de formación colectiva, una misión para compartir: *El proyecto educativo de centro.*
- **Carismático**, para desarrollar ese proyecto formativo, con un sello que no tienen otros, con una especificación que los diferencie del resto de centros.
- **Liberador**, como horizonte al que se dirige todo: el proyecto, los grupos y las personas. *Es el fin de toda educación.*
- **Liderazgo Instructivo**, que dinamiza todos los procesos de enseñanza-aprendizaje de los miembros de la organización, convirtiendo al centro educativo en una “organización que aprende”.
- **El Ético**, que recoge la otra faceta de un centro de formación, es decir, la orientación en valores de todo tipo para perseguir, a todo Proyecto Educativo de Centro, ese horizonte liberador, al que aspira la educación siempre. *La escuela se convierte en una “organización ética”.*

3.3. TIPOS DE LIDERAZGO.

Existen diversas formas de comportamiento de los líderes frente a sus seguidores para ejercer el liderazgo. Las distintas formas de ejercer la autoridad y utilizar los tipos de poder dan lugar a diferentes estilos de liderazgo.

Desde los primeros estudios sobre este tema, se ha tratado de elaborar una clasificación de las distintas formas en que se ejerce el liderazgo. Así, algunos autores distinguen:

- **Líder formal:** El que deriva de una autoridad formal, que representa el poder de recompensa, o castigo. Su objetivo es mantener la estructura formal del grupo, a cumplir la legislación y a establecer un orden.
- **Líder informal:** Aquel cuyo margen de decisión depende del grupo, se crea una autoridad informal, que emana del poder de referencia (los demás integrantes del grupo se identifican con el líder), y el poder de experto. Se encargan de mantener el clima afectivo y el equilibrio emocional del grupo.

Los trabajos más conocidos son los que diferencian los estilos de liderazgo en función de la utilización del mando. Entre las clasificaciones más difundidas está la que distingue tres estilos básicos.

- **Estilo autoritario o autocrático:** Es un sistema de liderazgo en el cual la responsabilidad es siempre líder. El dirigente autocrático necesita mantener siempre el control del grupo, decide las actividades, realiza las asignaciones de trabajo y hace que se cumplan. El ambiente de trabajo que se crea es poco gratificante.
- **Estilo democrático participativo.** En este sistema de liderazgo la responsabilidad reside en el grupo. El líder democrático trata de proporcionar dirección al grupo haciendo uso de las discusiones para resolver los problemas y así tomar las decisiones necesarias por sí mismo. En el ambiente se respira confianza, aunque esto no garantiza la eficiencia.
- **Laissez-faire (dejar hacer):** el sistema es anárquico. En él la responsabilidad se distribuye entre los miembros del grupo cada uno por separado. El líder no participa en grupo dejando que este actúe como quiera. Esto lleva a una situación caótica por lo que se cuestiona si realmente se trata de un estilo de liderazgo.

Los diferentes estilos de ejercer el liderazgo han ido evolucionando a la par que se ha ido desarrollando las diversas formas de entender el cambio y la mejora escolar. Esta evolución la refleja Bolívar (2013), donde sitúa el momento actual como el de reestructuración escolar, estableciendo la meta del cambio, a través de un rediseño de los centros escolares que posibiliten la mejora, es necesario la creación de roles que promuevan dicha mejora. Nos plantea el autor como el liderazgo debe ser transformacional que implique un cambio cultural.

4. IMPORTANCIA DEL PAPEL DEL GESTOR ESCOLAR: ¿DÓNDE ESTAMOS Y HACIA DONDE VAMOS?

En una reciente entrevista a Ken Robinson² expone que según su experiencia, la mayoría de sistemas educativos están desfasados y son anacrónicos. Se crearon en el pasado en una época distinta para responder a retos diferentes. Nacen para satisfacer las necesidades de una Economía Industrial, donde se formaba para adaptarse a la cadena productiva. Tenía un sistema lineal basado en la repetición. Pero los cambios acontecidos en el mundo en los últimos cincuenta años, donde esa sociedad industrial se ha transformado en la Sociedad de la información y del conocimiento, necesitan responder a otras demandas sociales basadas en la motivación y la creatividad.

Por otro lado también nacen exigencias para los docentes que deben desarrollar competencias que les permitan dominar estos nuevos lenguajes, relaciones, intereses y expectativas, que hacen necesaria el desarrollo de nuevas pedagogías. Los líderes escolares necesitan dominar todo este cúmulo de vivencias, de transformaciones sociales, para que puedan guiar, supervisar y a la vez evaluar la práctica de su equipo educativo. En todo este entramado la figura del director/a, tiene un gran protagonismo puesto que es el que puede favorecer la formación profesional, e integrar todas estas prácticas en la vida cotidiana de la escuela, beneficiando la innovación educativa.

² Entrevista de programa redes “El sistema educativo es anacrónico” (04/03/2012) <http://www.rtve.es/television/20110304/redes-sistema-educativo-anacronico/413516.shtml>, sitio consultado en marzo 2012

El trabajo realizado por la OCDE (2009) “*Mejorar el liderazgo escolar*” desarrolla tres causas que dificultan y actúan como barrera en el desarrollo de un liderazgo eficaz, retos a los cuales deben enfrentarse las escuelas para resolver este desafío con éxito:

- **Las funciones de los directores se están intensificando.** Con los nuevos Reglamentos, se les ha concedido una mayor responsabilidad a los directores de centros escolares, más trabajo de mayor complejidad hace cada vez más insostenible que recaiga la carga en una sola persona, se hace necesario que se distribuya el trabajo y las responsabilidades.
- **La profesión está envejeciendo.** La edad media del líder escolar en los países de la OCDE tiene 51 años de edad y se retirará dentro de los próximos cinco a diez años. Por lo que una mejora de liderazgo escolar, va aparejada al desarrollo de unos proyectos que permitan la continuidad independientemente de que la persona impulsora no continúe en ellos.
- **Las condiciones de trabajo son poco atractivas.** Muchos países enfrentan números decrecientes de solicitudes para puestos de dirección. En España, una gran mayoría de puestos tienen que ser designados por la propia Administración. Todo esto va asociado a la imagen negativa de un puesto que a menudo se considera que tiene una carga excesiva

de trabajo, que ofrece formación y preparación insuficiente, salarios inadecuados y malas condiciones de trabajo. Y un sentimiento de que no van correlacionados la carga de trabajo con los incentivos adicionales ofrecidos.

La dirección debe asumir nuevas competencias como la evolución, y transformación de sus responsabilidades o el incremento de funciones. Todo ello implica que se deben adoptar un tipo de liderazgo distribuido. En este sentido el informe de OCDE (2009, p 32) dice así:

Dado que las funciones y las responsabilidades de los directores han evolucionado, también es necesario modificar los términos y condiciones de servicio. Los directores de hoy deben aprender a adoptar nuevas formas de un liderazgo más distribuido. Necesitan formación continua para desarrollar y actualizar sus capacidades, y necesitan estructuras de recompensas e incentivos para seguir motivados en el trabajo y brindar un liderazgo de alta calidad.

Es decir que el liderazgo se ha de ajustar a los contextos particulares y específicos de cada escuela, la amplitud de responsabilidades, una formación continua requerida. Pero por otro lado se hace necesario que por parte de las políticas favorecedoras del liderazgo, que tanto se han desarrollado en los últimos tiempos, se aplique el reconocimiento necesario a esta labor, y con ello aportará a que se consiga una mejora duradera, con actuaciones tales como:

- Una mejor distribución de las tareas de liderazgo.
- Que se establezcan mecanismos de sucesión.
- Una selección con procesos profesionalizados.
- Formación y tutoría de la nueva figura de líder.
- Condiciones de trabajo atractivas, que potencie un liderazgo de calidad.

5. EDUCACION E INNOVACION EN LAS SOCIEDADES POSTMODERNAS

“Dos enfermos terminales fueron internados en una misma habitación de un hospital. Uno de ellos fue ubicado en una cama cerca de una ventana. Cada día este hombre narraba al otro lo que podía ver a través de la ventana: los niños jugando en el parque, los enamorados tomados de la mano, las mamás paseando a sus bebés en sus cochecitos, los pájaros que chapoteaban en la fuente en el centro del parque, etc. Estos relatos eran el único punto de contacto con el mundo exterior del hombre que escuchaba a su compañero atentamente cuando con lujo de detalles le contaba lo que veía.”

Hasta que un día al despertar el hombre que se maravillaba con los relatos de su compañero vio la cama de su amigo vacía. Había perecido durante la noche y su cuerpo había sido retirado. Pasado unos días, el amigo solitario pidió que le trasladaran a la cama cerca de la ventana. Cuando lo hicieron se percató de que lo único que se podía ver a través de la ventana era una enorme pared. Intrigado, preguntó a la enfermera ¿por qué su compañero de cuarto le contaba cosas inexistentes?

La enfermera respondió: "Su ex compañero de habitación era ciego. No podía ver nada. Me imagino que se lo contaba para hacerle la vida más agradable".
Wilfredo Rimari Arias, (2006)

Este hermoso relato no puede aproximar al concepto de innovación, a interiorizar las diferentes aristas del proceso, que deben estar impulsadas por un eje motor, una transformación profunda que capacite a los docentes a ver las escuelas con una visión de futuro que desarrolle a verdaderas personas, a convertir la escuela en un escenario para la imaginación, para el descubrimiento para la libertad, abiertas para el dialogo, para la crítica, para la participación responsable, para el trabajo en equipo, en definitiva para la vida. Como afirma Torres Santome (2014) *"Debemos crear la escuela de los sueños y no la escuela del sueño"*

Sin duda, para poder alcanzar esta visión, esta transformación profunda el proceso de innovación, es clave para que se produzca ese cambio de mirada. Quizás es humano buscar soluciones enrevesadas a respuestas a veces no tan complicadas. la referencia que hace Gimeno, (2004) en su Libro "La educación obligatoria: Su sentido educativo y social" cita a Rousseau en su libro Emilio, Muestra la educación como el medio de construir seres humanos plenos, una forma de hacer hombres felices (Gimeno, 2004, p. 5)

Hay veces que nos planteamos "¿innovación? En educación está todo inventado", sorprende esa visión, ese sentir, que casi con total seguridad es compartido por más compañeros/as de profesión, la justificación de este comentario es que la realidad en la escuela es otra, el día a día es otra cosa, la teoría y la práctica con los niños/as y con lo problemas cotidianos, son otra cosa. Ahí se encontraba otra clave, que nos las han transmitido la mayoría de profesores, la necesidad de conectar esa práctica docente con la teoría, la investigación con las prácticas educativas, porque desde esa práctica es donde van a emanar, las cuestiones trascendentales y donde se podrá generar teoría válida para hincar procesos de innovación.

Cuando pensamos en el término innovación en un nivel coloquial, la idea que nos surge es la de novedoso, algo distinto, en un sentido creativo y sobre todo con una gran vinculación a las nuevas tecnologías. ¿Pero en el ámbito académico a que nos referimos con innovación?

El término innovación en un contexto educativo, ha nacido y se ha puesto de moda como

consecuencia directa del momento de crítica que afronta la escuela, en la que se enfrenta a diferentes retos en un marco de incertidumbre, que precisa una puesta en marcha hacia una transformación muy profunda.

Describe Carbonell, J (2001, p. 55) una definición bastante aceptada que define innovación:

Como una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Y a su vez de introducir, en materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el curriculum, el centro y la dinámica del aula.

Esta amplia definición, que toca diferentes cuestiones y propone una reestructuración integral, multidimensional, no sólo en cuanto a currículo, prácticas educativas, sino también en la organización y micro política de los centros. Cambio es una acepción ligada al término innovación, ¿pero es suficiente el cambio para que se produzca una innovación?

En este sentido quiero hacer referencia a una definición de innovación que Pulido, (2012, p.34) nos presenta: *“Innovar no es sólo hacer cosas distintas sino cosas mejores”*

Creo que arroja luz para comprender la amplitud del concepto innovación, que aporta un valor añadido muy interesante. No es suficiente el introducir cambios, sino que estos cambios deben mejorar, transformar en un sentido positivo.

En esta dirección Carbonell, (2001, p. 56) señala que *“la innovación educativa se asocia a la renovación pedagógica. Y también al cambio y a la mejora, aunque no siempre un cambio implica mejora: toda mejora implica cambio”*

Los centros están plagados de proyectos de innovación, la mayoría centrados en la introducción de las nuevas tecnologías, ejemplo claro que muestra que en una gran medida se introducen ordenadores en el aula, pizarras digitales, y sin embargo se siguen utilizando de la misma forma que un libro de texto.

El simple hecho de “modernizar” la escuela, de introducir las últimas novedades tecnológicas, no implica que se estén produciendo procesos de innovación. Dice Carbonell, (2001, p. 57) *“Así, llenar las aulas de ordenadores, realizar salidas al entorno, cultivar un huerto o realizar talleres son con frecuencia meros diseños que adornan el paisaje escolar”*

¿Por qué se realizan estas prácticas a un nivel estético? Estas actuaciones que estarían totalmente aceptadas en un plan estratégico de marketing, son una muestra de la situación de sometimiento de las escuelas a la economía de mercado. Donde nos encontramos con organizaciones que compiten en el mercado, por tener más demanda y prestigio. Estos cambios del continente y no del contenido, están diseñados para realizar una “adaptación Express” a la sociedad del conocimiento, forzada quizás por la presión administrativa, ante el esfuerzo que están realizando por la construcción de un escuela 2.0.

“Uno de los principales enemigos de la innovación auténtica son las innovaciones forzadas (por la vía formal, burocrática o administrativa) (Zabalza, 2004, p. 8)

Está claramente aceptado que las innovaciones que parten desde abajo, desde el propio colectivo docente, tienen más posibilidades de éxito y continuidad que las que emanan desde arriba. También se tacha de cierta inercia del profesorado que a veces necesitan ciertos estímulos externos para remover a las escuelas. Es aquí donde cobra vital importancia la figura de líder dentro de los centros, como elemento clave para el impulso de proyectos innovadores, que sean el motor de cambio que permita que la innovación sea potente y exitosa.

5.1. Gestión e innovación

Toda organización que pretenda permanecer en el tiempo, debe adaptarse a los cambios, debe renovarse y actualizarse constantemente. En el mundo educativo también es necesaria esta adaptación a los cambios, todo este proceso se le denomina innovación.

Pero sería necesario delimitar que entendemos por innovación en el ámbito educativo, para poder seguir avanzando en la importancia que la función directiva desempeña para que se produzcan estos procesos de cambios o mejoras. Cuando pensamos en el término innovación en un nivel coloquial, la idea que nos surge es la de novedoso, algo distinto, en un sentido creativo y sobre todo con una gran vinculación a las TIC. ¿Pero en el ámbito académico a qué nos referimos con innovación? El término en un contexto educativo, ha nacido y se ha puesto de moda como consecuencia directa del momento de crítica que afronta la escuela, en la que se enfrenta a diferentes retos en un marco de incertidumbre, que precisa una puesta en marcha hacia una transformación muy profunda.

En este sentido es destacable el matiz que introduce Zabalza (2004) cuando indica que innovar no es sólo hacer cosas distintas sino cosas mejores. Esto nos sitúa en la amplitud del concepto, no es suficiente introducir cambios, sino que estos cambios deben mejorar, transformar en un sentido positivo. También en esta línea sostiene Carbonell (2001) *“La innovación educativa se asocia a la renovación pedagógica. Y también al cambio y a la mejora, aunque no siempre un cambio implica mejora: toda mejora implica cambio”*. (p. 17)

Es evidente que se realizan cambios en múltiples aspectos de la vida escolar, el más llamativo en los últimos tiempos la introducción de recursos basados en las TIC. ¿Pero estos cambios son innovaciones?, ¿Implican una mejora en la práctica? En los centros se desarrollan proyectos de innovación, la mayoría centrados en la introducción de las TIC, ejemplo claro que muestra que en una gran medida se introducen ordenadores en el aula, pizarras digitales, y sin embargo se siguen utilizando de la misma forma que un libro de texto. Es decir, que en el trasfondo, todo sigue igual, porque los métodos, las formas no varían seguimos haciendo lo mismo, lo más cómodo, lo de siempre.

Está claramente aceptado que las innovaciones que parten desde el propio colectivo docente, tienen más posibilidades de éxito y continuidad que las que emanan desde arriba. También se tacha de cierta inercia del profesorado que a veces necesitan ciertos estímulos externos para remover a las escuelas.

No debemos olvidar la importancia de la Educación en la sociedad, aunque esté algo obviada por los medios de comunicación, se habla más de otros temas políticos, económicos o laborales. Pero no compartimos la descripción que realiza De la Herrán (2009): escuela *como vagón de cola*. Si no que debemos dirigirnos hacia una escuela locomotora, que mejora el entorno, y transforma a través de la práctica docente.

Tomando como punto de partida esta metáfora de las escuelas como locomotora, podríamos afirmar que uno de los combustibles indispensables es la innovación. El siguiente reto que se presenta en la escuela es el de construir estructuras sólidas, que ajusten las necesidades concretas a cambios radicales en los conceptos que están instalados de forma permanente. Los cambios los realizan las personas que componen estas organizaciones, principalmente los docentes que deben implicar ya no solo al resto de compañeros/as sino a la globalidad de la Comunidad Educativa. La figura de líder está estrechamente vinculada a la innovación, porque se materializa en personas, capaces de desarrollar las competencias de liderazgo.

Por las características peculiares de la escuela, que son espacios vivos, donde suceden infinidad de situaciones que escapan a la planificación, nos encontramos tal y como expresa Gairín, & Rodríguez-Gómez (2015, p.77), que en relación a la mejora educativa. *“La mejora educativa aparece así como un reto permanente que se plantea en los centros y el sistema educativo”*.

Por ello, es necesario el desarrollo de trabajos colectivos entre profesores, aprovechar la experiencia de otros compañeros, otros centros. Así lo expresan Gairín & Rodríguez-Gómez, (2015, p. 75), *“En cualquier caso, se precisa compartir y, sobre todo, compartir conocimiento y compromisos”*

Es aquí donde cobra vital importancia la figura de líder dentro de los centros, como elemento clave para el impulso de proyectos innovadores, que sean el motor de cambio que permita que la innovación sea potente y exitosa.

¿Pero es la voluntad de las personas suficiente para generar cambio?; Expresan en este sentido, Gairín, & Rodríguez-Gómez (2015, p. 80) que el cambio además de la voluntad de las personas, queda ligado a exigencias y a posibilidades externas e internas. Es decir, el cambio asociado a las necesidades concretas de cada centro, a un liderazgo transformador, no centrado en una única persona, sino que sea compartido, y sujeto a revisión permanente, asociado a la investigación y la reflexión docente. Es necesario establecer metas comunes, se desarrollarán a través de un buen liderazgo que establezca un clima apropiado que permita que los profesionales cualificados logren el impulso necesario para alcanzar la innovación en la escuela.

Esta visión de reto que debe afrontar el liderazgo para el cambio, la planteó De Vicente et al (1996), cuando nos dice que el logro de equipos directivos que trabajen conjuntamente hacia una visión de escuela basada en teorías del cambio educativo, siendo el papel del líder fundamental a un nivel organizativo.

Partiendo de que la mejora educativa es un reto permanente, y nada sencillo. La función de liderazgo es una variable necesaria para el impulso de cambios dentro de las organizaciones educativas.

El liderazgo como forma de influencia sobre el cambio, a través de acciones que se materializan en proyectos comunes dentro de la organización. Es este vínculo entre innovación y liderazgo donde cobra sentido este trabajo, a través del estudio de las diferentes cualidades del líder, potenciador de nuevas ideas, a través de la colaboración y el trabajo conjunto.

5.2. Gestión de la innovación educativa

Entre las condiciones organizativas que requieren el cambio y la innovación sostenibles, el liderazgo ocupa un lugar destacado. Hay suficientes evidencias acerca de que el desarrollo de la capacidad de cambio en las escuelas requiere nuevas y sofisticadas formas de entender y de ejercer el liderazgo. Pues bien, en la actualidad y en el campo educativo, la gran mayoría de los esfuerzos y las perspectivas que tratan de establecer una relación sólida –con base empírica- entre liderazgo e innovación se han orientado principalmente hacia un concepto: liderazgo distribuido. Así pues, éste parece ser el corolario de un largo proceso en busca de una formulación teórica sobre la acción y la influencia en las organizaciones educativas acorde con su especificidad.

Dicha búsqueda ha sido espoléada sin duda por la “desilusión hacia las concepciones del gran-hombre respecto al liderazgo y hacia las estructuras organizativas burocráticas”. En efecto, las concepciones clásicas del liderazgo lo presentan como un fenómeno individual, muy dependiente de las características de los sujetos y frecuentemente asociado al desempeño de cargos formales de la organización.

Algunas de las perspectivas reduccionistas sobre la cultura organizativa no hicieron sino fortalecer la idea de que se necesitaban líderes carismáticos y “visionarios” al frente de las organizaciones, entendidas como universos de significados compartidos antes que como estructuras formales. Estos líderes acumulaban la misma cuota de poder personal que en las perspectivas clásicas, solo que lo hacían interviniendo sobre las ideas y los símbolos de la organización. Las perspectivas que surgieron al amparo del llamado “nuevo” paradigma del liderazgo (Bolívar & otros, 2013) proponiendo líderes “transformacionales” en lugar de “transaccionales”, no se apartaron mucho de esta senda. Todas ellas han ido conformando una épica heroica y romántica sobre el liderazgo que ha llegado hasta nuestros días, al tiempo que depositaban sobre los líderes, casi en exclusiva, la responsabilidad de cambiar la mentalidad de las personas, conseguir su compromiso y, en definitiva, transformar radicalmente la organización (Bolívar y otros, 2013).

Frente a estas perspectivas y en línea con la búsqueda de formas organizativas post-burocráticas, flexibles y en red, es que se han posicionado las ideas alrededor de un liderazgo “distribuido” y “post-transformacional”. El liderazgo distribuido traslada el ejercicio de la influencia desde la cúspide de la jerarquía organizativa hacia los equipos mismos de trabajo y hacia los docentes. De hecho, aunque las interpretaciones sobre el concepto no son unánimes, y la ambigüedad en torno a la forma que adopta en la práctica es patente, se suele caracterizar el liderazgo distribuido como una forma de liderazgo colectivo en la que los docentes desarrollan conocimiento y capacidades a través de su trabajo conjunto. En otras palabras, se entiende que la influencia dentro de las organizaciones es un fenómeno coral, en el que intervienen conocimientos y habilidades de distinto tipo, desplegados desde posiciones tanto formales como informales.

Además, al poner el foco sobre las actividades y los procesos por encima de la jerarquía y la autoridad, el liderazgo distribuido trata de salvar el recurrente dualismo líder seguidores y las imágenes de superioridad y subordinación a él asociadas. Se asume, en definitiva, que el liderazgo puede proceder de cualquier lugar dentro de la organización, y que más que estar vinculado a un estatus o posición determinada, tiene que ver con la dinámica de trabajo que grupos e individuos despliegan en un contexto organizativo específico.

Una de las cuestiones más interesantes de la retórica del liderazgo distribuido es su vocación de comprender cómo funciona el fenómeno de la influencia en las escuelas. Es verdad que una parte importante de los trabajos sobre éste tópico hacen lo que marca la tradición del campo: tratar de convencernos de que ésta es la forma adecuada de liderar los procesos educativos. Sin embargo, frente a ese enfoque normativo, un número significativo de ellos adoptan un enfoque analítico-descriptivo. Este enfoque ha generado una importante literatura de investigación sobre las propiedades y las complejidades de la distribución del liderazgo en las instituciones escolares: fuentes, focos, funciones, interacciones, contextos, resultados.

Lo que nos recuerdan los enfoques analítico-descriptivos es que el liderazgo es frecuentemente distribuido en estas organizaciones; que las formas distribuidas de liderazgo co-existen junto (o en paralelo) con formas más focalizadas o individuales; que la distribución de las responsabilidades en el trabajo varía, y mucho, en función del tipo de actividad; y que no siempre, ni mucho menos, son los líderes formales quienes asumen dicha responsabilidad. En concreto, Bolívar & otros (2013) encontraron que aproximadamente un cuarto de las actividades docentes relacionadas con el currículum y la enseñanza en el centro eran dirigidas por líderes informales (sin cargo alguno) Y que casi la mitad (47%) de las actividades sobre las que los directores tenían responsabilidad eran realizadas en colaboración con otros docentes.

Otras investigaciones también hallaron que los participantes atribuían liderazgo a muy diferentes fuentes en sus centros escolares, no sólo al director. También en lo que se refiere al liderazgo formal algunos estudios han hallado una variedad de fórmulas organizativas. Podemos observar como el liderazgo individual coexistía con el de parejas, tríos y otras formaciones similares. También (Bolívar & otros, 2013) encontramos tres modelos alternativos de dirección: escuelas con dos co-directores, con directores rotativos, y una pequeña escuela sin director en donde los profesores se dividían las tareas de éste. Y señalaron algunos beneficios de estos modelos: una atención más directa hacia las prácticas pedagógicas, más atención a los servicios que prestan apoyo a la escuela, y gran disponibilidad para profesores, alumnos y padres.

Pero la distribución del liderazgo en la práctica alcanza incluso más allá de las paredes de las escuelas.

Otra de las preocupaciones de las investigaciones sobre el liderazgo desde una perspectiva distribuida es cómo éste se distribuye en la práctica y qué efectos tiene en la organización. Se han sugerido una gran variedad de patrones de distribución, fruto del uso de distintos criterios clasificatorios. Gronn (2002, citado por Bolívar, 2013) distinguió entre patrones *holísticos*, que suponen interdependencia y coordinación entre diversos líderes que comparten objetivos, y patrones *aditivos*, que no suponen alineamiento estratégico alguno. Además, los patrones holísticos pueden adoptar, según él, tres formas: *colaboración espontánea* -grupos de individuos que se coaligan para juntar su experiencia y alinear sus conductas mientras dura una tarea y

luego se desintegran-; relaciones intuitivas de trabajo -individuos que trabajan y se relacionan juntos de una manera más sistemática-; y *práctica institucionalizada* - estructuras formalizadas de trabajo colaborativo-.

Anderson, Moore y Sun, (2009, citado por Bolívar, 2013) encontraron también dos patrones, uno que abarcaba todo el ámbito escolar (*school-wide*) y otro relativamente circunstancial y referido a actividades específicas (*goal-specific*) Por su parte Spillane (2006, citado por Bolívar, 2013) distinguió tres disposiciones para distribuir las responsabilidades:

- *división del trabajo*: diferentes líderes realizan por separado distintas tareas,
- *co-liderazgo* o *líder-plus*: múltiples líderes realizan juntos tareas vinculadas entre sí;
- *liderazgo en paralelo* -múltiples líderes realizan las mismas tareas pero en contextos diferentes-.
- *En colaboración* -dos o más líderes realizan conjuntamente la misma práctica en el mismo contexto-,
- *Colectivo* -dos o más líderes realizan tareas independientes en diferentes contextos para conseguir los mismos fines
- *distribución coordinada* acciones independientes de dos o más líderes realizadas de manera secuencial

La tipología que proponen Leithwood et al (2007, citado por Bolívar, 2013) se organiza alrededor de cuatro patrones: * (1) *alineamiento planificado*, (2) *alineamiento espontáneo*, (3) *desajuste espontáneo*, y (4) *desajuste anárquico*.

En su investigación establecieron cuatro hipótesis:

- que los dos primeros contribuyen por igual a la productividad organizativa a corto plazo y más que los otros dos;
- que el *alineamiento planificado* contribuye más que los demás a la productividad a largo plazo;
- que los dos últimos tienen efectos negativos sobre la productividad organizativa, tanto a corto como a largo plazo; y
- que los miembros de la organización asociados a (2) y (3) pueden ser atraídos hacia el *alineamiento planificado* con más facilidad de lo que pueden serlo los miembros asociados al *desajuste anárquico*.

En la clasificación anterior puede verse claramente una orientación prescriptiva, señalándose uno de los cuatro patrones como el ideal. No ocurre así en la tipología de MacBeath (2009, citado por Bolívar, 2013) que identificó seis patrones de distribución del liderazgo en las escuelas:

- *formal*,

- *pragmático,*
- *estratégico,*
- *incremental,*
- *oportunista,*
- *cultural.*

Lo más interesante es que MacBeath piensa que el liderazgo existe bajo diferentes sistemas de actividad (*activity systems*) y que los líderes más exitosos operan con todas ellas, en alguna medida y combinación que se ajusta adecuadamente a su propio sistema de actividad, es decir, tanto a la situación como al estadio de desarrollo de la escuela.

En una línea similar, que elude la búsqueda de un patrón de liderazgo ideal, Gronn (2009, citado por Bolívar, 2013) sugiere el concepto de *hibridación* como una posible evolución del liderazgo en las escuelas, un concepto que ya usaron Day, Gronn y Salas (2006; citado por Bolívar, 2013). Entiende que el liderazgo en la práctica debe ser considerado focalizado y distribuido, a la vez y alternativamente, antes que distribuido. La razón es que en una misma escuela hay periodos y contextos en que el liderazgo tiende a concentrarse y otros en los que tiende a distribuirse, es decir, que ambos esquemas o patrones tienden a co-existir.

Con este concepto, Gronn (2009, citado por Bolívar, 2013) trata de hacer de abogado de “una comprensión más naturalista y orgánica del liderazgo” y basa su enfoque en el concepto de *emergencia*: los cambios pueden ocurrir mediante planes y acciones deliberados, pero también pueden emerger a partir de “las consecuencias no intencionadas e imprevistas de numerosas decisiones y acciones acumuladas previamente, o incluso de la inacción de parte de los agentes implicados”. Esta posición, que nos recuerda al concepto de *ecología de la acción* en Morin (1998, p. 115) entronca con la tradición sistémica, sin que él lo mencione explícitamente. Del mismo modo, la justificación que encuentra en la evolución del liderazgo educativo hacia formas cada vez más híbridas estaría ligada a la perspectiva de los sistemas complejos que hemos expuesto, se trataría de un modo de gestionar la incertidumbre y la complejidad creciente de la tarea en las organizaciones actuales y, especialmente, en las educativas.

En este sentido sólo recordaremos brevemente que desde la perspectiva de Luhmann (1998, citado por Bolívar, 2013) los sistemas están obligados a aumentar su complejidad interna para afrontar la complejidad creciente de sus entornos. Por tanto, la adopción por parte de las organizaciones de estructuras y relaciones ad-hoc supone un intento de maximizar los medios de creación de conocimiento organizativo, en este caso mediante el desarrollo de sinergias que aprovechen de manera más eficaz los conocimientos y habilidades de sus miembros. Es decir, la emergencia de patrones híbridos de liderazgo obedecería a una deriva de los centros escolares hacia la búsqueda o conformación de una inteligencia colectiva que asegure el aprendizaje

organizativo. También Hargreaves & Fink (2008, p. 114) y Harris (2008) han señalado que la extensión del liderazgo por todo el centro es una de las claves necesarias para conformar una comunidad profesional de aprendizaje. En definitiva, esas nuevas configuraciones de la división del trabajo y del liderazgo en las organizaciones educativas pueden verse como “los equivalentes funcionales de los nodos de una red de un sistema cognitivo integrado ocupando un espacio infinito de información” (Gronn, 2009, citado por Bolívar, 2013).

Sin embargo, los estudios sobre el liderazgo en las organizaciones educativas tienen aún una asignatura pendiente que, sólo en parte, comienza a considerar la perspectiva del liderazgo distribuido. Se trata de la inserción del análisis del liderazgo en una perspectiva más amplia y más compleja sobre la forma que adopta el poder en las organizaciones. En efecto, el silencio en torno al poder es endémico en la teoría organizativa. La tendencia ha sido la de situar al poder en oposición a la autoridad, reforzando así la distinción clásica entre la organización formal y la informal; y la de elaborar una concepción causal del poder (A tiene poder para que B haga algo) que descansa en la posesión de recursos valiosos en un determinado contexto, y que es consistente con la epistemología positivista que busca explicar los hechos en términos de las relaciones objetivas que mantienen entre sí. Además, al definir el poder como algo disfuncional o irracional, que se opone a la autoridad y la jerarquía necesarias para el mantenimiento del orden, los discursos funcionalistas han reforzado la idea de que éstas representan el estado natural y necesario de las cosas, trasladando cualquier consideración sobre el poder a los márgenes de la vida organizativa en lugar contemplarlo como un elemento nuclear de la misma.

Parecería razonable esperar, por tanto, que el análisis del poder se instalara como un elemento central de las interpretaciones sobre los procesos a través de los cuales tiene lugar la dispersión o distribución del liderazgo. También deberíamos esperar quizás que la perspectiva del liderazgo distribuido nos condujera a una reflexión más profunda sobre las barreras y las posibilidades que se abren para un funcionamiento más democrático de los centros educativos. Sin embargo, hasta la fecha esta perspectiva suele agotarse en el reconocimiento de que las estructuras actuales de las organizaciones educativas o ciertas dinámicas micropolíticas no facilitan la distribución del liderazgo.

En todo caso, lo que sí tenemos –y no debemos despreciar su valor- son evidencias empíricas sobre algunos de esos escollos que se pueden presentar en el establecimiento en la práctica de un liderazgo más distribuido. Como ha señalado Timperley (2009, citado por Bolívar, 2013) los docentes líderes pueden ser vulnerables en tanto que no tienen autoridad, poder formal, y por tanto pueden ser menospreciados por sus propios compañeros. Uno de los retos en este sentido es integrar la aceptación de los seguidores con la pericia (*expertise*) de dichos docentes que asumen liderazgo de procesos, ya que puede que los más aceptados no sean los más expertos.

Además la micropolítica puede reducir la aceptabilidad de algunos expertos. Por otro lado, como han apuntado Bolívar & otro (2013) a los profesores líderes hay que colocarlos en una posición en la que sus compañeros puedan confiar en ellos. Si por el contrario se les encargan muchas tareas de supervisión o de control, no podrán conseguir esa confianza y su liderazgo será puesto en entredicho.

Además, el liderazgo distribuido no representa algo más cómodo sino más exigente para los líderes formales. Se requiere que coordinen y supervisen todo ese liderazgo más disperso, que desarrollen capacidades en los seguidores para ejercer dicho liderazgo, y que proporcionen la retro-alimentación adecuada en relación a los esfuerzos de aquellos. En definitiva, distribuir el liderazgo no es una prescripción buena en sí misma y sí un asunto arriesgado que sólo se justifica con las condiciones adecuadas y si la calidad de las actividades de liderazgo contribuye a que los docentes proporcionen una enseñanza más eficaz a sus alumnos.

En todo caso, como afirma Bolívar (2013, p. 118), el del liderazgo distribuido es actualmente un concepto “teóricamente rico y empíricamente pobre”, por lo que hay un amplio consenso dentro del campo acerca de la necesidad de más investigación empírica que profundice en aspectos aun débilmente conocidos. Por ejemplo: ¿Cuáles son los procesos mediante los que se distribuye el liderazgo?; ¿Qué diferentes formas adopta esa distribución?; ¿Cómo se pueden desarrollar formas eficaces o productivas de distribución del liderazgo?; ¿Qué clase de intervenciones podrían propiciar la emergencia de patrones más coordinados de distribución?; O bien ¿bajo qué condiciones o en qué etapas del trabajo escolar es mejor aumentar la distribución del liderazgo que mantener el control en manos de los líderes formales?.

Esta búsqueda no puede ser más necesaria en la actualidad puesto que como la propia Harris (2008, p. 23) ha señalado “las organizaciones contemporáneas necesitan la colaboración y el trabajo en equipo a una escala nunca requerida antes”.

5.3. El cambio en las organizaciones educativas

Hay razones organizacionales para ello, destacando las dificultades existentes a corto plazo para evaluar los frutos del cambio y, caso de la escuelas/liceos municipales, el peso de su estructura funcionada y burocrática. También las hay de carácter sociológico, como su ser un tanto temático, escasamente amenazado por algún tipo de competencia, excepto cuando surgen establecimientos particulares subvencionados o disminuye la matrícula. Además de éstas y otras razones los fenómenos de cambio producen procesos psicológicos, individuales y grupales, retardadores del mismo. Todo acontecimiento nuevo, externo o interno, produce en las personas y organizaciones diversos tipos de reacción, lo que lleva también respuestas diferenciadas.

Es comprensible que una situación nueva pueda verse, al menos en un principio, como una amenaza por los cambios que implica, por las adaptaciones que exige, por la incertidumbre que introduce, etc., si lo nuevo se ve como amenaza, será lógico que surjan sentimientos de temor más o menos profundos que repercutirán en comportamientos defensivos, Esta reacción ante lo nuevo probablemente produzca situaciones de estancamiento, que tenderán a cerrar a la persona y a la organización en sí mismas.

El cambio puede afrontarse también como una oportunidad, lo que engendraría sentimientos de curiosidad, dando lugar a comportamientos receptivos. De ser esto así, la persona o la organización pasarían a situaciones en las que el crecimiento se ve facilitado.

La diferencia entre uno y otro proceso la marca la flexibilidad, y de la que puede ser un buen ejemplo la postura que ofrece el Director y su Equipo de Gestión en el caso de la “historia real” que presentamos al iniciar la segunda unidad.

A pesar de estas dificultades es necesario asumir el cambio, ya que de ello depende el desarrollo de la naturaleza creativa de la escuela/liceo, la respuesta a las constantes transformaciones del alumnado, la superación de algunas insatisfacciones de los profesores, la propia realización de los Directivos.

El cambio con éxito garantizarla un objetivo común y motivador, una transformación de la organización, una mayor identificación del entorno con la escuela/liceo, un mejoramiento de su clima organizacional.

• **El director, promotor del cambio (LÍDER) en su organización**

En estos momentos cruciales de reforma educativa, el paso de los establecimientos educacionales de situaciones de estancamiento a posiciones de crecimiento depende en gran medida de los directivos de las escuela/liceos.

Dice Gairin (1988) que la función de la Dirección en el cambio de las Escuelas es triple:

- “Ser un medio para obtener la infraestructura”, en la medida en que provee los recursos materiales, económicos y personales.
- “Ser un soporte técnico” en la medida en que organiza funcionalmente esos recursos en orden a la innovación.
- “Ser un elemento de promoción de la moral del grupo referente al cambio”, en tanto que da seguridad, motiva y facilita el sentimiento de pertenencia a un grupo que se autorrealiza.

Quizá esto no sea suficiente: el Director puede ir más allá, puede convertirse, él mismo, en promotor del cambio, dependiendo de la idiosincrasia y la etapa de madurez de la organización que dirige. Así, surge una tercera dimensión de la Dirección escolar, aquella que promueve un continuo proceso de adaptación a la realidad cambiante, o, lo que es lo mismo, la Dirección como liderazgo.

Dadas las dificultades que conlleva cualquier proceso de cambio, no todos los Directores ven con claridad la necesidad de afrontarlo, no haciéndose eco de aquella frase de Willy Brandt: “El que quiera vivir seguro el día de mañana debe luchar por conseguir reformas hoy», o aquel otro dicho empresarial que viene a resumirse en lo siguiente: lo peor que puede ocurrir en una organización es no hacer nada en los periodos felices, dado que todo funciona bien, y no poder hacer nada en los momentos críticos por haber perdido toda oportunidad.”

De hecho, la actitud de la Dirección ante el cambio debe ser un continuo, tractivo-dinámico, que darla lugar a hablar de dos modelos de directivos: el directivo administrador o gestor, centrado en asegurar la estabilidad presente de su organización, y el directivo promotor o líder, más orientado a la promoción de la renovación o innovación, procurando no sólo la estabilidad presente, sino el desarrollo armónico de su organización con visión de futuro.

• **El director ¿promotor o LIDER?**

Procura el enfoque de la renovación e innovación como exigencia de un organismo vivo, cambiante, inmerso en una realidad en profunda transformación a la que debe servir y dar respuesta. Se inclina por romper el estado actual de las cosas.

Este directivo está muy atento a los acontecimientos del presente, pero con la vista puesta en el futuro. Le preocupa, ante todo, tener a su grupo en marcha, aunque no irreflexivamente y por activismo vacío de contenido, sino mediante una pedagogía de acción-reflexión; valora las iniciativas, se apoya en la creatividad reflexiva, no olvida la solidaridad ante los problemas que el cambio plantea y asume su responsabilidad en el proceso.

El proceso directivo del cambio organizacional o la implementación del liderazgo

El cambio organizacional tiene la estructura y características de cualquier proceso directivo, siendo sus pasos más importantes los siguientes:

- Interrogarse por la situación de la organización (análisis o diagnóstico de carácter estratégico).

- Marcar los ámbitos y objetivos en que habrá de tener lugar el cambio. (¿Qué cambiar?).
- Establecer una metodología adecuada, en consonancia con la naturaleza de los procesos de cambio y con la situación organizativa específica de su establecimiento educacional (Metodología).
- Verificar los fenómenos que desencadena y los resultados obtenidos como paso previo para tomar nuevas decisiones (Evaluación).

¿Qué cambiar?

Un Director que se proponga la transformación de su escuela debe preguntarse primero por dónde empezar, Más concretamente, debería intentar invitar a su comunidad educativa a plantearse esa pregunta. No será fácil, constituyendo, muchas veces, más un objetivo que un punto de partida.

Para contestar a la pregunta precedente deberán tenerse en cuenta algunas consideraciones referentes al cambio escolar., porque el verdadero protagonista del cambio educativo (sea didáctico, pedagógico, organizativo o cualquier otro) es la escuela/liceo en su conjunto. Cualquier transformación que se realice en las escuelas y liceos cobrará significación y permanencia en la perspectiva de un cambio global. Así disminuyen los elementos obstaculizadores, y los procesos de renovación e innovación pueden contar con verdaderos multiplicadores de eficacia.

No obstante, habrá de tenerse en cuenta que el diferente nivel de desarrollo organizativo existente en cada escuela/liceo implica también un diferente nivel de actuación en procesos de innovación.

El cambio organizacional, aunque es responsabilidad del establecimiento como “totalidad” y afectará a todos sus subsistemas, no implica necesariamente afrontar una renovación global y simultánea en todos los campos ni exigir la implicación exhaustiva de todas las personas, sean éstas padres, apoderados, profesores o alumnos. Muy al contrario, posiblemente sólo mediante la actuación sobre un segmento, un área de actividad, etc., de nuestras escuela/liceos será posible llegar a esa misma totalidad.

Todo ello implica imprimir al proceso de cambio una visión estratégica, lo que implica:

- Una planificación, al menos, a mediano plazo.
- Una selección, entre las muchas posibles, del ámbito o variable en que se producirá el cambio, atendiendo a aquel que nos llevaría más directamente a lograr el mejoramiento de nuestra organización.
- Una concreción en aquella o aquellas áreas de actividad más sensibles al cambio o multiplicadores del mismo.

En esta elección, no se tendrá en cuenta sólo el elemento estructura (importancia del área o tarea seleccionada), sino que incorporará consideraciones de carácter situacional (lo más importante que y ahora para esta organización concreta) y de carácter relacional (aspectos con mayor capacidad de integración, más motivantes, más propicios para la mejora del clima, etc.).

Por último, no debemos olvidar algunos obstáculos de carácter táctico que, dificultan las tareas de innovación en los establecimientos educacionales:

La innovación en la escuela se comporta muchas veces como una invasión sobre la estabilidad escolar, siendo sus practicantes los sublevados, una guerrilla, con protagonistas casi camuflados en las trincheras de las aulas.

Cuando la innovación se fundamenta en la acción individual del profesor en el aula, las estructuras permanecen intactas, no se transforman, no se dinamizan, y lo que pretende ser un fermento, un catalizador, actúa despertando anticuerpos que destruyen la acción.

Según lo anterior, podemos concluir que el cambio organizacional educativo habrá de afrontarse en los ámbitos fundamentales que constituyen su sistema interno (transformar su ámbito externo es responsabilidad de otras instancias, aunque siempre será importante la contribución expresa de las escuela/liceo). Así:

En los valores, objetivos y propósitos de la organización, plasmados en sus diversos planes institucionales: aclarando y haciendo operativos esos fines y objetivos; adaptándolos a la realidad; mejorando la calidad de los planes institucionales, como instrumentos de trabajo a corto, mediano y largo plazo, etc.

5.4. Visión del liderazgo desde una perspectiva de género

Entendemos que, desde la relación dialéctica que se establece entre los centros educativos y el entorno social en el que se inscriben, la institución educativa construye y reconstruye la cultura social y sus subculturas. Por ello, las posiciones adoptadas por las personas, hombres y mujeres, que desde la dirección asumen la responsabilidad de liderar la construcción de una cultura y un entorno de aprendizaje, serán de suma relevancia para el desarrollo social de una cultura de aprendizaje y orientación hacia el conocimiento, la cual debiera construirse desde los valores del diálogo, la colaboración, la inclusión y la equidad.

En la actualidad, una organización para poder desarrollarse no tiene más remedio que aprender a cambiar continuamente, sin perder consistencia interna. A las organizaciones capaces de hacerlo se les reconoce como “organizaciones que aprenden”. Las organizaciones

comprometidas con el éxito están abiertas a ese aprendizaje constante y el cambio es reconocido como fuente y oportunidad de aprendizaje.

No se trata, por tanto, de un cambio cualquiera, sino de un cambio que supone la introducción, intencional y deliberadamente asumida, de elementos nuevos y originales en el sistema, que busca una mejora y tiene como objetivo la calidad. Por ello la persona y las organizaciones concretan en proyectos la idea de hacia dónde van y hacia dónde quieren ir, esto es, su intención de hacer algo o el plan que diseñan para poderlo realizar y que les permite orientar los esfuerzos para su consecución.

Por otro lado, las innovaciones implican fundamentalmente cambios en la cultura de las organizaciones, por lo que la estrategia más fecunda de innovación es la que aborda las transformaciones en la cultura. La cultura se caracteriza por condicionar el comportamiento de la organización dada la influencia que ejerce en el modo de pensar, sentir y actuar de las personas que la integran. En efecto, la cultura funciona como un sistema que incluye no sólo valores, actitudes y comportamiento, sino también las consecuencias dirigidas hacia esa actividad, como la visión, las estrategias y las acciones. Es en el ámbito espacial y temporal de la vida cotidiana de una organización donde primordialmente se crea, expresa y reproduce o transforma su cultura.

Cambiar la cultura organizacional es un proceso lento y complejo, que tiene lugar a medida que el grupo madura. Si la cultura está determinada por las creencias de los individuos, será muy importante la percepción personal que se tenga sobre lo que el cambio implica, debido a que los cambios en la cultura avanzan en paralelo a los cambios en las personas. Es por ello que para abordar el tema del cambio en una organización es necesario abordar los criterios y las representaciones individuales de lo que el cambio significa. Así, los cambios personales e institucionales se articulan de manera dialéctica en las organizaciones.

Con este ánimo trataremos de justificar, a continuación, por qué entendemos la consideración del *género* como una dimensión relevante para comprender cómo los factores personales interactúan indisolublemente con aquellos otros institucionales en la gestación de la innovación y la promoción del cambio.

Planteada la hipótesis inicial de un acceso y un ejercicio diferencial de la dirección en función del género, parece lógico pensar que, en caso de contrastarse, no se trataría de un hecho aislado, sino más bien de la expresión de una cultura que impregna las condiciones de acceso a la formación y el empleo, así como las concepciones y prácticas en las que éstos se desarrollan después, constituyendo una experiencia vital personal para los implicados al tiempo que socialmente compartida.

Debiéramos asumir, entonces, que el propio estudio e investigación sobre el “género” y la “diferencia”, desarrollados en el ámbito de las ciencias sociales, están también impregnados por esta perspectiva y esta “mirada” intersubjetivamente construida. Entenderíamos, así, que los propios conceptos de “género” y “diferencia” son definidos culturalmente, y que se construyen y reconstruyen al tiempo que el contexto social en que se desarrollan.

Como señala la OIT (Cinterfor/OIT, 2004), es el conjunto de arreglos a partir de los cuáles una sociedad transforma la sexualidad biológica en producto de la actividad humana, lo que fundamenta el sistema sexo-género. Desde esta perspectiva:

- el *Sexo* sería el conjunto de características físicas, biológicas y corporales con las que nacen los hombres y mujeres, siendo éstas naturales y esencialmente inmodificables;
- mientras que el *Género* haría referencia al conjunto de características psicológicas, sociales y culturales, socialmente asignadas a las personas, las cuáles se van transformando con el tiempo y son, por tanto, históricas y modificables.

El *Género* es, por tanto, un elemento constitutivo de las relaciones sociales, es una construcción social que supone un conjunto de acuerdos tácitos o explícitos elaborados por una comunidad determinada en un momento histórico, y que incluye los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los *roles de género* son comportamientos aprendidos en una sociedad, comunidad o grupo social determinado, que hacen que sus miembros perciban como masculinas o femeninas ciertas actividades, tareas y responsabilidades, y las jerarquicen y valoren de manera diferenciada. Considerar como “naturales” los roles y las capacidades implica creer que son inmutables; mientras que reconocer y descubrir que estas características son asignaciones culturales es lo que permite transformarlas.

Adoptar una perspectiva de género es un instrumento para acercarse a mirar la realidad, poniendo en cuestión las relaciones de poder que se establecen entre hombres y mujeres, y en las relaciones sociales en general. Constituye tanto un marco conceptual como una metodología de interpretación y un instrumento crítico de análisis que orienta las decisiones, amplía y cambia la mirada, y permite reconstruir conceptos, analizar actitudes para identificar los sesgos y condicionamientos y encarar, desde el diálogo, su revisión y modificación (Cinterfor/ OIT, 2004).

Sin embargo, Cobo (2002) nos recuerda cómo la categoría de *género* no es culturalmente neutra y contiene muchos supuestos específicos de su tiempo, analizando cómo han evolucionado desde las raíces de esta noción en el siglo XVII hasta las diversas posiciones adoptadas a finales del siglo XX al redefinir las relaciones entre el sexo y el género. Cavana (2002) distingue tres maneras o perspectivas de entender y analizar el concepto *diferencia* de géneros:

- Desde el punto de vista *patriarcal*: dominante desde el comienzo del pensamiento filosófico hasta el siglo XX, la diferencia de género es definida necesariamente como algo negativo e inferior. Así los primeros escritos feministas han tenido como objetivo la superación de este concepto negativo de diferencia, defendiendo la igualdad.
- Desde el punto de vista del llamado “*feminismo de la diferencia*”: en lugar de criticar el concepto de diferencia tan acentuado en el pensamiento patriarcal, se ha centrado en la diferencia sexual para, a partir de ahí, establecer un programa de liberación de las mujeres hacia su auténtica identidad, dejando fuera o en segundo plano la referencia al varón.
- Desde el punto de vista del *feminismo materialista*: se parte de la realidad empírica de la diferencia de las mujeres, y se rechaza la búsqueda de la diferencia (de la “mística de la femineidad”), entendiendo que la cuestión de las relaciones de poder entre los géneros no puede dejarse de lado al tratar la diferencia.

Por otra parte, la “*discriminación*” consiste en aplicar un trato distinto y perjudicial a las personas o colectivos basado en sus características (sea de sexo, raza, color), lo cual entraña un menoscabo en la igualdad de oportunidades y de trato. Al visibilizar e interpretar las discriminaciones, la perspectiva de género permite, mediante la implementación de estrategias y metodologías, intervenir para superarlas y avanzar en una verdadera equidad de género (Cinterfor/ OIT, 2004).

• EL GÉNERO Y EL ACCESO A LA DIRECCIÓN

En relación con la situación de las mujeres en los puestos de dirección, las Tendencias Mundiales del Empleo analizadas por la OIT (2003) informan de que en el período más reciente el índice de progreso ha sido lento e irregular. El nivel de participación femenina general en estos cargos oscila entre el 20 y el 40% en 48 de los 63 países incluidos en la muestra del período 2000-02; lo cual representa un incremento de entre un 1 y 5% en los cinco últimos años.

El más reciente Informe (OIT Ginebra, 2004) elaborado a partir de los últimos datos provenientes del Anuario de Estadísticas del Trabajo (OIT, 2003), para actualizar los impactantes datos aportados por el Informe inicial “Romper el techo de cristal. Las mujeres en puestos de dirección” (Wirth, 2001), confirman las mismas tendencias entonces apuntadas:

- Los hombres son mayoría entre los directivos, altos ejecutivos, y en los niveles superiores de los empleos profesionales; mientras que las mujeres permanecen aún concentradas en las categorías inferiores de los puestos directivos.
- Se han establecido reglas, a la vez visibles e invisibles, en torno a la norma “masculina” a la que las mujeres a veces encuentran difícil adaptarse. Los colegas masculinos y femeninos y los clientes no consideran automáticamente a las mujeres como iguales

de los hombres, las mujeres deben generalmente trabajar mucho más duramente que los hombres para probarse a sí mismas, y en ocasiones deben adaptarse más que lo necesario a los estilos y actitudes “masculinos” de trabajo.

- Además, las mujeres tienden a ser excluidas de las redes informales dominadas por los hombres dentro de las empresas, que son esenciales para el desarrollo de la carrera profesional.
- El problema se ve exacerbado por la suposición de los empleadores respecto a que las mujeres, inversamente a los hombres, no son capaces de consagrar toda su energía y su tiempo al trabajo remunerado debido a sus responsabilidades familiares.
- Por consiguiente, las mujeres no poseen las mismas oportunidades que los hombres para ejercer los empleos de responsabilidades más altas, y que favorecen el progreso en sus carreras profesionales.
- Se constata, no obstante que, una vez que las mujeres alcanzan los niveles superiores de dirección, las actitudes hacia ellas no difieren mayormente de aquellas dirigidas a los hombres.

Amorós (2002) señala cómo el concepto de “cualificación” es un concepto definido socialmente y, con frecuencia, el trabajo que realizan las mujeres se considera poco cualificado precisamente porque lo hacen las mujeres. Sin embargo, cuando se examina la situación de los hombres en profesiones “feminizadas” (como es el caso de la enseñanza y la sanidad), se observa una clara tendencia a la ocupación no proporcional a favor de los hombres de los cargos gerenciales, de supervisión y dirección.

Se plantea entonces la autora si, ante la degradación que sufren los sectores de actividad “feminizada”, ésta se produce por estar mayoritariamente ocupados por mujeres, o bien cuando las mujeres acceden a ellos es porque han perdido ya parte de su prestigio y recompensas.. A este respecto recuerda cómo la profesión médica y la enseñanza resultan paradigmáticas. Cuando el ejercicio de la medicina deja de ser mayoritariamente liberal, para pasar a ser asalariados integrados en la medicina hospitalaria, el número de mujeres que ingresan en esta profesión es tan elevado que en muchos países supera ya el 50%. El caso de la enseñanza lo analizaremos posteriormente.

Para Cobo (2002) la estratificación por género no sólo señala la desigual distribución salarial de varones y mujeres, sino también el diferente reparto del poder político y social. La sociedad se muestra escindida entre quienes el poder (los hombres) y quienes no lo tienen o tienen muy poco (las mujeres). La estratificación de los géneros significa una distribución desigual de los recursos que confieren prestigio y oportunidades de educación y formación. Subyacente a todos los sistemas de estratificación está la desigualdad de poder y autoridad, que son en sí mismos recursos escasos y apreciados. Así, el patriarcado ha mantenido a las mujeres alejadas

del poder ya que el poder no se tiene, se ejerce; no es una esencia o una sustancia; es una red de relaciones debido a su naturaleza dispersa. El poder nunca es de los individuos, sino de los grupos (...) El poder, al ser un sistema de relaciones, se implanta en el espacio de los iguales, entendiendo por espacio de los iguales una red de fuerzas políticas constituidas por quienes ejercen el poder y se reconocen a sí mismos como sus titulares legítimos. (Cobo, 2002, p.63)

En este mismo sentido, Nicolson (1977) concluye también cómo las mujeres y los hombres tienen, a este respecto, diferentes experiencias profesionales y, a veces, son necesarios muchos años para que la mujer llegue a reconocer esto y a descubrir las implicaciones que tiene para su vida laboral; al estar el poder de las organizaciones profesionales en manos de los hombres, pesa sobre las mujeres la carga de tener que comprender esa cultura con sus restricciones y de desarrollar estrategias para afrontarlo. Subirats (1977) se interroga, entonces, sobre qué hacer, más allá de detectar el problema, planteando cómo

“ las mujeres necesitamos saber manejar mejor las pautas que rigen en la organizaciones complejas. Pero no sólo: hoy son también las organizaciones las que deben cambiar y, por consiguiente, los hombres que trabajan en ellas (...) son ahora las normas colectivas las que deben hacerse suficientemente anchas para que quepamos en ellas cómodamente.” (Subirats, en el Prólogo a Nicolson, 1977)

En el caso de la enseñanza, Amorós (2002) destaca como en países como Francia y España, cuanto más bajo es el nivel de enseñanza, mayor es el número de mujeres que lo integran: el 95% en preescolar, el 60% en primaria, el 50% en secundaria, y el 30% en la Universidad. Además, la inmensa mayoría se encuentran en los escalones inferiores y medios del profesorado, siendo muy escasas las mujeres que acceden al nivel de cátedra, y estando los cargos directivos ocupados de manera desproporcionada por hombres.

Los datos aportados por el Informe del Instituto de la Mujer (1995) sobre la presencia de la mujer en la educación en España apuntan en esta misma dirección: masiva en preescolar (95,81%), mayoritaria en educación primaria (65,35%) y Educación Especial (81,3%), casi paritaria en Enseñanzas Medias-Secundaria (48,75%) y Educación de Adultos (40,90%), descendiendo en la Universidad (31,9%). En el estudio de Guerrero Salón (1993) los datos coinciden prácticamente pero matiza cómo en las Enseñanzas Medias los varones representan un porcentaje del 49,1% en Bachillerato y el 61,5% en Formación Profesional.

Más concretamente, los datos disponibles respecto a las intenciones de conducta de los directivos y los factores actitudinales que condicionan éstas (conducta y experiencia previa, normas subjetivas y actitud hacia la conducta) son abundantes y dispersos; no obstante, su integración permite esbozar algunas conclusiones de interés a modo de tendencia.

Tras una amplia revisión, de más de ochenta estudios empíricos realizados sobre dirección en el ámbito educativo, García Olalla (1998) concluye que aparece un *Perfil* medio de las características personales y profesionales de los cargos directivos en este ámbito, definido por las siguientes características:

- Con una edad media de cuarenta años, pudiendo ser algo superior entre los directores y en el nivel de Primaria.
- Con una mayor probabilidad del sexo masculino, especialmente entre los directores y proporcionalmente en primaria, respecto a la población general del profesorado.
- Con una amplia experiencia docente, con un promedio de 18 años y mayoritariamente superior a diez años; siendo mayor entre los directores y en el nivel de primaria.
- Mayoritariamente ejerciendo su primer mandato del ejercicio (en torno al 60%), con una experiencia media en el cargo de cuatro años, y apreciándose una mayor estabilidad entre los directores y en el nivel de primaria.
- Habiendo sido mayoritariamente miembros del Consejo Escolar, como representantes del profesorado, y con una alta probabilidad de haber ejercido otros cargos de coordinación y dirección previamente, e incluso habiendo rotado por todos ellos en algunos casos.
- Con mayor probabilidad de afiliación sindical que el resto del profesorado.
- Con una titulación académica fundamentalmente asociada al nivel de formación requerido para el acceso a la enseñanza según el nivel educativo, aunque con una cierta presencia de licenciados en primaria.
- Impartiendo la docencia en los cursos más altos del nivel educativo y en asignaturas consideradas como troncales en el currículum.
- Con una probabilidad media baja de haber participado en cursos de formación específica para el ejercicio de las funciones directivas, y mucho menor de haberlo hecho antes del acceso al cargo; pero con una disposición favorable a participar en cursos de ciclo prolongado.

En conclusión, podemos afirmar que existen ciertas características personales y profesionales que se asocian con la disponibilidad para el cargo y con la probabilidad de ser elegido. Será, por tanto, de interés seguir profundizando en los estudios sobre cómo las características diferenciales en torno a estas variables se relacionan con determinadas intenciones o prácticas también diferenciales en el ejercicio de la función directiva.

Más concretamente, al referirnos al *género*, los datos aportados por los estudios empíricos apuntan hacia un mayor número de hombres que de mujeres ocupando cargos directivos, a la inversa del porcentaje mayoritario de mujeres en la profesión docente. También se apunta hacia relaciones diferentes en función del nivel educativo y el cargo desempeñado. Sintetizaremos, a continuación, algunos datos disponibles a este respecto.

- Respecto la *Participación global* en la dirección en función del género, los estudios

informan unánimemente de una presencia mayoritaria de los varones, que se sitúa entre el 65 y el 75% de las muestras, según los estudios.

- Teniendo en cuenta el *nivel educativo* resulta curioso comprobar cómo la proporción de mujeres docentes en la población general y la de directoras es inversamente proporcional según los niveles educativos. En un estudio de Gairín (1991), tratándose de directivos de todos los niveles educativos, los hombres duplican a las mujeres en EGB y BUP, mientras que en FP es cuatro veces mayor. En otra muestra de Gimeno (1995): en Primaria frente a un 63,2% de docentes mujeres, hay un 26% de directoras y un 74% de directores; en Bachiller, frente a un 50,9% de profesores, hay un 22% de directoras y un 78% de directores; en FP, frente a un 38,5% de docentes mujeres un 15,6% de los directores son mujeres y un 84,4% varones.

Desde sus inicios, la investigación desarrollada sobre el liderazgo transformacional ha demostrado su asociación fuerte y positiva con los buenos resultados de la organización (en términos de eficacia, satisfacción y compromiso), frente a una asociación positiva pero moderada para el estilo transaccional y negativa para el estilo pasivo de dejar hacer. Como señala Bass (2000), un líder activo ha de ser a la vez transaccional y transformacional, pero el liderazgo en las organizaciones que aprenden destaca más por sus factores de carácter transformacional. No entendemos con ello que el liderazgo transformacional sustituye al transaccional, sino que se basa en él y lo supera. El liderazgo de la organización debe cambiar a medida que ésta se desarrolla y madura.

La consistencia del equipo como Agente de cambio ha sido puesta de relieve en diversos estudios (Bolívar, 2013). Analizando el tipo de funciones que, a partir de los resultados de la investigación sabemos asumen los cargos y equipos directivos de los centros educativos, cabría hipotetizar que ejercen un liderazgo aún bastante transaccional (centrado en cuestiones técnicas y de gestión de recursos) y de animación (de relaciones humanas), más propio de esa fase inicial señalado por Bass (2000), pero no tanto un liderazgo de creación y mantenimiento de cultura y de agente de cambio.

Asumiendo estos supuestos, nos interesa profundizar en la forma de proceder transformacional mediante su operativización en factores y conductas que sean comprensibles y asumibles para los cargos y equipos directivos de los centros. Teniendo en cuenta que el estilo transformacional integra una constelación coherente de características y conductas, podremos analizar la relación entre los factores que conforman esta forma de actuación:

- La *Influencia Idealizada* viene a ser el factor constitutivo básico del cual emanarán el resto de factores: el líder transformacional es un “visionario” que tiene una imagen clara del futuro y de la misión del centro, cree profundamente en ella y en las posibilidades del centro para lograrlo, de modo que se conduce y orienta su actuación hacia ella con total convicción y coherencia; esta determinación e integridad que manifiesta constituye

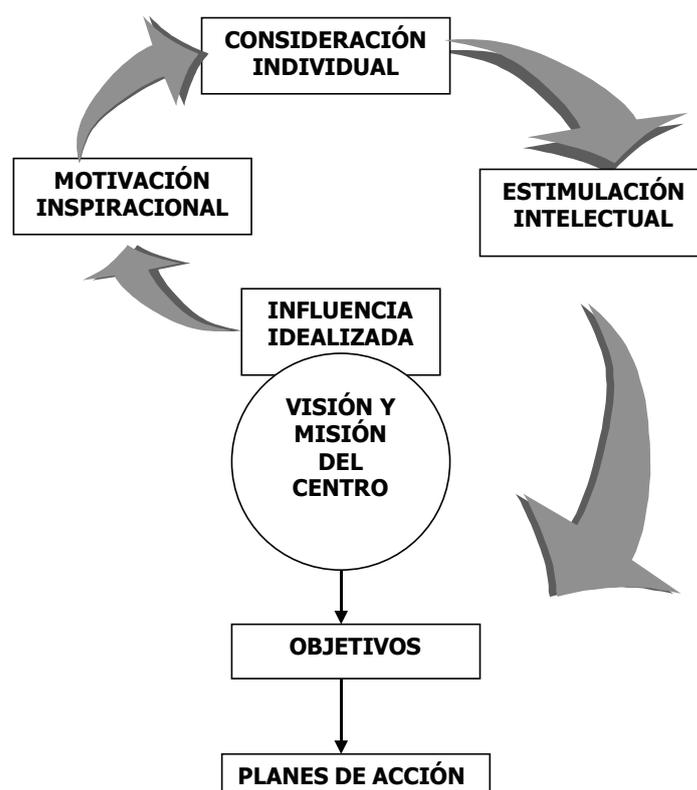
un ejemplo de conducta para los miembros de la organización, generando una profunda identificación con el líder y la cultura que representa; su entusiasmo genera un clima de confianza y respeto en el que las personas pueden sentirse orgullosas de su trabajo y contribución.

- Pero además, este líder deberá ser capaz de transmitir a los colaboradores esa misión y visión, haciéndoles partícipes de la misma y dando sentido desde éstas a las distintas actuaciones; si lo consigue, éstos se identificarán con los objetivos de la institución, contribuyendo a su consecución e implicándose en su trabajo más allá del mero cumplimiento de requisitos mínimos; esto caracterizaría la *Motivación Inspiracional*.
- También sabemos que los miembros sólo van a asumir los objetivos de la organización como propios si perciben que con ello van a satisfacer sus intereses y necesidades personales; de modo que el líder habrá de mostrar una máxima *Consideración Individual*, desde la cual cada miembro se sienta escuchado en estas necesidades y valorado en sus contribuciones, posibilidades y recursos, viendo que se le ofrecen oportunidades ajustadas de desarrollo personal y profesional.
- Aún así, para que la organización evolucione, se desarrolle y crezca, será necesario que estos esfuerzos de los miembros se orienten hacia la reflexión, la innovación y la mejora; no será suficiente con que las personas se sientan acogidas y cómodas en su trabajo, sino que habrá que estimular su creatividad, su racionalidad y su potencial para tomar iniciativa y responsabilidad, y para afrontar y resolver problemas. Por tanto, habrá que transmitir y generar también confianza en su capacidad para hacer y pensar, propia de la *Estimulación Intelectual*.

Gimeno (1995) analiza, a este respecto, cómo los niveles de enseñanza con menos status son además en los que la mujer accede menos a puestos directivos. El autor valora este hecho como una prueba de la relación entre lo que representa la aspiración y el acceso a los puestos directivos y una serie de circunstancias personales y profesionales ligadas al género: a la mujer se le valora menos para desempeñar puestos directivos, quizá porque se le suponga una menor capacidad directiva o de mando, o quizás porque la cultura en que vive la mujer le lleva a ella misma a aspirar menos a esos puestos, quizá porque su condición personal de doble mujer trabajadora (en el trabajo y en el hogar) le permita una menor disponibilidad material para un cargo que implica una intensificación laboral añadida.

En conclusión, se constata que el *sexo* mayoritario entre los cargos directivos de los centros educativos es también el masculino, acentuándose esta tendencia entre los directores y en proporción inversa a la población general del profesorado, especialmente en el nivel de primaria; a partir de lo cual se puede afirmar que el *género* sí es una variable que ejerce influencia en el acceso al cargo.

Figura 1: Interpretación del Modelo de Bass (Poblete y García Olalla, 2002)



6. IDENTIFICACIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS "BUENAS ESCUELAS"

Se pueden identificar al menos las siguientes características de las escuelas "eficaces":

- **Existencia de un Proyecto Educativo:** En la escuela/liceo existe un Proyecto Educativo articulado, ampliamente conocido y asumido. Hay una idea clara sobre la función del Establecimiento compartida por todos y que se refleja en unas reglas y una forma de hacer las cosas. Es práctica habitual formular objetivos comunes de mejoramiento en ámbitos específicos de la escuela/liceo, comunicándose dichas expectativas de mejoramiento. El proyecto constituye la base para diseñar estrategias de actuación, coordinación y evaluación.
- **Formulación de metas académicas claras:** Se pone énfasis en el rendimiento académico.
- **Existencia de expectativas altas hacia el alumnado:** Las conductas docentes reflejan altas expectativas de rendimiento para todos los alumnos, Se fomenta la participación y asignación de responsabilidades a los alumnos, responsabilizándolos en su aprendizaje.
- **Seguimiento del progreso del alumnado:** Hay frecuentes controles de su rendimiento. Estas medidas de rendimiento se emplean como base para la evaluación de los programas desarrollados en la escuela/liceo.
- **Ejercicio de un liderazgo pedagógico:** Un eficaz liderazgo directivo se conjuga con una

toma de decisiones compartida. Ese liderazgo se centra en la calidad de la enseñanza. La Dirección muestra altas expectativas sobre los profesores y tiene recursos para influir en el mejoramiento de las condiciones de trabajo en escuela/liceo.

- **Fomento de la participación y el sentido de eficacia de los profesores:** Las normas de interacción entre los profesores configuran un “clima normativo” de colaboración y experimentación. Se establecen sistemas de “supervisión” entre pares que ayudan a conocer mejor los procesos pedagógicos y cómo mejorarlos.
- **Protección del tiempo dedicado a la enseñanza:** Se evita que existan interrupciones de las clases, se descarga a los profesores de tareas rutinarias y se protege el horario de clase de usos ajenos a la enseñanza.
- **Establecimiento de un clima de enseñanza-aprendizaje seguro y ordenado:** En la escuela/ liceo existen y se aplican de manera consistente unas normas de comportamiento que son conocidas por todos los miembros. Hay un clima escolar positivo caracterizado por la inexistencia de castigos y relaciones de tolerancia entre los profesores y los alumnos.
- **Existencia de un fuerte apoyo e implicación de las familias:** se le concede una gran atención al trabajo de apoyo escolar que realizan los padres y apoderados hacia sus hijos, fomentando su incorporación permanente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Organización centrada en la escuela:** Son escuelas/liceos que poseen un alto grado de autonomía interna para tomar decisiones y adaptar su organización a las necesidades de sus alumnos.

También las escuelas afectan positivamente al rendimiento de los alumnos cuando reúnen características como las siguientes:

- Liderazgo efectivo de la Dirección, centrado en la calidad de la enseñanza que imparte el establecimiento.
- Organización y articulación curricular, existencia de un proyecto educativo, clima de enseñanza aprendizaje seguro y ordenado.
- Conductas docentes que reflejen altas expectativas de rendimiento para todos los alumnos.
- Relaciones de colaboración dirigidas a la solución de problemas y a la reflexión; sistemas permanentes de desarrollo profesional.
- Sentido de cohesión, compromiso de los padres y de la comunidad.
- Adecuados recursos.
- Empleo de medidas de rendimiento como base para la evaluación de los programas.

Entre las características que reúnen los **maestros efectivos**, se destacan:

- Alto nivel de compromiso con los estudiantes, en clases centradas académicamente, con buena disposición del docente y con uso de recursos y materiales secuenciados y estructurados.
- Actividades de enseñanza focalizadas en las materias académicas, con objetivos claros para los/as alumnos/as.

- Suficiente tiempo destinado a la instrucción.
- Cobertura amplia de contenidos.
- Retroalimentación constante e inmediata a los/as alumnos/as, informativa de su progreso académico.
- Preguntas que estimulan la participación de todos los/as alumnos/as y que pueden generar muchas respuestas correctas.
- Tiempo dedicado a conocer a los/as alumnos/as.
- Paciencia y fe en los/as alumnos/as.

• Toma de decisiones

La toma de decisiones es una de las tareas más importantes que tienen los directivos de un Establecimiento Educacional, pues la organización, el funcionamiento y la gestión de las instituciones educativas van a depender de capacidad decisoria y de la calidad de las decisiones tomadas.

Si probáramos a enumerar las decisiones que toma un Directivo, grandes y pequeñas, nos quedaríamos asombrados. Y es que las decisiones continuas, día a día, están marcando en gran parte el estilo de una Dirección y del Establecimiento.

La toma de decisiones resulta ser, así, una tarea difícil, en la que puede constatarse con más claridad la inseguridad y debilidad de los Directivos en un Establecimiento.

Las razones o motivos de esta dificultad pueden ser tres:

- Primera: La toma de decisiones exige la elección entre varias opciones o alternativas y, por lo tanto, lleva consigo la posibilidad de equivocarse.
- Segunda: La toma de decisiones está muy unida en todas las organizaciones humanas al principio de autoridad, Las decisiones que tome la Dirección de una escuela/liceo pueden y deben afectar a personas, docentes o estructuras organizativas.

Si en los establecimientos educacionales la Dirección, no asume la autoridad o ésta no es aceptada por los demás miembros de la comunidad educativa, la toma de decisiones consensuadas se hace inviable. Al respecto, podríamos plantearnos: ¿Cuántas decisiones se toman en el seno de los Consejos de Profesores; las reuniones de Equipos de Gestión, de Centros de Padres y Apoderados, de Centros de Alumnos... que luego no se llevan a efecto?

- Tercera: La toma de decisiones lleva consigo muchas veces consecuencias en personas y docentes que, al sentirse afectados, dan lugar a conflictos. Pensemos, por ejemplo, en la toma de decisiones relacionada con el horario de un curso o de profesores en los Liceos, o la asignación de las horas de colaboración en la Enseñanza Básica.

La no adopción de decisiones puede originar en muchos casos más problemas y conflictos que una decisión tomada, aunque ésta no haya sido acertada. Recuerdo una frase muy utilizada por un amigo, en su rol de Alcalde de la comuna de Curicó de que es preferible ponerse rojo una vez para no aceptar una petición, que rosado muchas veces y decir siempre que sí.

Otro aspecto muy importante en la toma de decisiones afecta a que los directivos pueden quedar sin autoridad para tomar posteriores decisiones si no hacen el seguimiento a las decisiones tomadas previamente.

Las dificultades señaladas pueden mostrar la incapacidad personal o profesional para que un profesor asuma la función directiva, Como posteriormente se explicitará, sería inconsecuente que la Dirección recayera en un profesor o profesora que no sepa, no pueda o no quiera tomar decisiones.

- **Análisis de las variables que inciden en la toma de decisiones**

Ante la necesidad o conveniencia de tomar una decisión, un Directivo tiene que analizar los diversos elementos o variables más importantes que suelen intervenir y que se exponen a continuación:

- La decisión no siempre es responsabilidad de la Dirección. La toma de decisiones es responsabilidad o implica a veces a otros profesionales, a otras estructuras o a los docentes. Una decisión puede ser responsabilidad de un Jefe de Departamento, de un Coordinador de Ciclo o de programa, etc., no siempre debe o tiene que ser responsabilidad de la Dirección o del Equipo de Gestión.

Lo primero que debe hacer la Dirección ante la toma de una decisión es analizar quién o quiénes son los responsables de cada actuación y qué estructura organizativa o equipos docentes están implicados. Grandes motivos de generación de conflictos en los establecimientos educacionales son el ámbito de la toma de decisiones, la no clarificación de las distintas funciones, tareas y responsabilidades, el procedimiento en la toma de las decisiones y la comunicación a las personas implicadas.

En este aspecto, resulta totalmente necesaria y conveniente la elaboración del Reglamento Interno, donde quede reflejada y explícita la delimitación de funciones, tareas y responsabilidades de cada miembro de la comunidad educativa, así como de las diferentes estructuras o equipos docentes que en la escuela/liceo funcionen.

La toma de decisiones y la división de funciones serán, en todo caso, una de las formas más adecuadas para implicar a todos los miembros de la comunidad escuela/liceo en la organización y funcionamiento del establecimiento.

- Responsabilidad de la Toma de Decisión. ¿Quién Decide?
Antes de tomar una decisión, debe analizarse el tipo, ámbito, objetivo y finalidad de la

misma, a qué temas o problemas se quiere dar respuesta, qué personas están implicadas y todas las variables posibles para lograr la mayor efectividad,

- Tipo de Decisión. ¿Qué se Decide?
- Técnica o Estrategia para la Toma de Decisión. ¿Cómo se Decide?

Es importante y necesario seleccionar y analizar la técnica más adecuada para su utilización por la persona o equipo de personas responsables, sobre todo si se van a realizar una o varias reuniones para decidir.

- Tiempo. ¿Cuándo se Tiene que Decidir?

La eficacia de una decisión tomada viene determinada no sólo por la calidad de la misma, sino también por su oportunidad y adecuación al tiempo en que se aplica. Es de gran importancia saber tanto el momento apropiado de tomar una decisión como el de que ésta se lleve a efecto y se ponga en práctica.

- Personas Afectadas e Implicadas en la Toma de Decisión.

A la hora de tomar una decisión, conviene tener en cuenta las personas o grupos que están afectados e implicados en la decisión tomada. La información, la consulta o participación en la propia toma de decisiones son factores que no hay que olvidar.

- Consecuencias y Repercusiones.

De la misma manera que se analizan las causas, los procedimientos o los responsables en la toma de decisión, es necesario que se analicen y prevean las consecuencias y repercusiones que puede traer consigo.

6.1. Planes de gestión en las escuelas eficaces

La propuesta de gestión institucional es el conjunto articulado de las características, políticas y procesos de la organización que ha de llevar a la práctica el planteamiento pedagógico que se propone desarrollar la comunidad educativa.

Esta propuesta tiene sentido si contribuye, facilita y hace posible el logro de los fines, objetivos y perfiles de la propuesta pedagógica.

Debe ser un instrumento orientador que contiene los derechos, obligaciones y responsabilidades de todos los miembros de la comunidad educativa. Tendrá en Cuenta las diversas normas legales sobre la materia, las cuales se complementan, especifican y adecúan según la naturaleza, dimensión y organización de la institución.

Articula, coherentemente, las disposiciones generales del macro-sistema y las necesidades internas de la institución educativa, respondiendo a los propósitos institucionales y regulando las actividades administrativas e institucionales en orientación a las actividades pedagógicas.

Concretamente esta propuesta debe contemplar:

- Procesos de gestión
- Referencias al clima institucional
- Estructura orgánica
- Relaciones con el entorno.
- Procesos de evaluación interna

Detallando cada uno de estos aspectos:

- Procesos de gestión.
 - Debe considerar la relación entre los miembros de la comunidad educativa, su control, su evaluación.
 - Debe contemplarse los procesos de desarrollo curricular, su ejecución y su evaluación.
 - Y finalmente la supervisión administrativa y pedagógica.
- Clima institucional.
 - Considerar estrategias motivadoras
 - Facilitar la participación.
 - Establecer formas y cauces de participación.
 - Propiciar un adecuado clima social y laboral
- Estructura orgánica.
 - Debe estar bien delimitada y especificada la jerarquía y relaciones entre los distintos cargos
 - Bien delimitada la delegación de funciones.
- Relación con el entorno.
 - Establecer la vías, procesos de integración con el entorno próximo
 - Declarar responsables, interlocutores,
 - Sectorizar la comunicación con el entorno en base a las propias necesidades en función de los planes y programas.
- Evaluación Institucional.
 - Propiciar cultura evaluativa.
 - Favorecer y facilitar la evaluación interna.
 - Abrir vías de comunicación que faciliten la evaluación externa

• **Crear grupos de trabajo**

Grupos de trabajo constituidos por y en las organizaciones formales del establecimiento educacional (Consejo de Profesores, Equipo de Gestión, Ciclos, Departamentos, etc.), siempre que puedan ser dinamizados directamente.

Grupos de trabajo, sobre todo, constituidos por miembros de diferentes estructuras de la escuela/liceo que, con carácter temporal, intentan solucionar un problema o desarrollar un proyecto.

Los grupos de trabajo aportan muchas ventajas al funcionamiento cotidiano de la organización. Entre otras, podemos citar las siguientes:

- Mayor adhesión del personal implicado. La adhesión de un equipo provisional suele ser muy fuerte. Su motivación procede de la tarea... Suelen trabajar con mayor entusiasmo y dedicación.
- Mejor aptitud para innovar y considerar nuevos enfoques, en tanto que en los estables existe mayor necesidad de mantener el "statu quo".
- Mayor y mejor uso de los recursos humanos, tanto por la utilización de las mejores capacidades de cada uno de los participantes como por las posibilidades de integración que ofrecen.

Los grupos de trabajo mejoran la comunicación interior y son agentes de cambio pretendido en el momento de las decisiones colegiadas.

En definitiva, los grupos de trabajo posibilitan el juego de roles necesario para la readaptación interna de los individuos y los grupos en el contexto de la nueva situación. Fomentan la creatividad, la participación sin trucos y son un instrumento de motivación.

El grupo de trabajo se articula en torno a un objetivo. Cuando esto implica emprender o realizar algo, nos encontramos ante un objetivo-proyecto.

La producción de proyectos puede tener implicancias decisivas para la integración y transformación de las organizaciones escolares porque la realización de proyectos:

- Fomenta el espíritu de grupo, cohesionándolo y proporcionándole unidad.
- Facilita que se centre en la tarea, permitiendo una autonomía responsable.
- Capacita a sus miembros para la colaboración y autocontrol necesarios para conseguir el objetivo que define su estructura,
- Fomenta la creatividad, en la medida en que ha de afrontar la solución de los problemas por caminos no diseñados administrativamente.
- Permite el liderazgo natural de aquellas personas más capaces para dirigir al grupo en aras del proyecto común.

- Proporciona un enfoque integral para la solución de los problemas, tanto estructurales como relacionales, tanto del grupo como de la organización en su conjunto.

Hoy día se ofrecen a los establecimientos suficientes posibilidades de realización de proyectos como para que puedan afrontar su renovación o innovación educativa. Además de la propia reforma educacional, puede haber otros de indudable interés.

Así, están, por una parte, aquellos que tienen carácter prescriptivo: Proyectos Educativos Institucionales de aula, curriculares, etc. Son globalizadores, muy aptos para centrar las energías de una comunidad escolar; entrañan también graves dificultades de realización pero resultan claves para el funcionamiento de los establecimientos.

Hay proyectos de carácter oficial en múltiples direcciones: Red Enlaces, PME, ACLEs, de Perfeccionamiento, etc. Ofrecen grandes ventajas, como: están situados en ámbitos estratégicos para el futuro del sistema educativo, conllevan ayudas especiales y, sobre todo, aportan a los participantes la formación pertinente.

Pero también la autonomía creciente de los establecimientos posibilita y ampara el desarrollo de proyectos propios y específicos. Frente a las ventajas de los proyectos oficiales, pueden representar mejor la idiosincrasia de nuestra escuela/liceo, su adaptación al entorno inmediato, potenciar más la creatividad, mejorar la propia identificación y su conciencia de grupo.

Cualquier proyecto o conjunto de proyectos puede ejercer la función dinamizadora e integradora necesarias para el cambio. Unas veces, el grupo natural organizado en torno a un proyecto será generador de la transformación; otras, su función será canalizarla. Unas veces será principio e instrumento; otras, objetivo y fin.

7. LA EVALUACIÓN PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

El potencial de la evaluación para la mejora de la calidad de la educación es de una gran trascendencia al identificar los aspectos positivos y negativos con los que opera un programa, los diferentes elementos que contribuyen al logro de los objetivos educativos y orientarnos hacia la mejora de la práctica. Y, si junto con los procedimientos de evaluación incorporamos criterios de participación en la elaboración del proyecto educativo del centro, procedimientos de investigación en el aula, de reflexión sobre la práctica docente, de cooperación entre el profesorado, y en fin, de colaboración con los miembros de la

comunidad educativa, el potencial de mejora de la calidad educativa se incrementa.

La evaluación es conducida para comprobar si un programa o política elaborados para dar respuesta a una necesidad determinada, y producir un cambio planificado, lo consigue y cómo lo logra -su calidad-. La nota distintiva de la evaluación es la emisión de juicios valorativos fundamentados que orienten la toma de decisiones que conducen a la realización de acciones de mejora de los programas, de las condiciones, de los grupos y los individuos.

La evaluación se ha constituido, en los últimos años, en una disciplina necesaria para conocer el funcionamiento de los programas de cualquier ámbito de la actividad humana, política, económica, social, sanitaria, educativa, etc. y de las organizaciones que desarrollan dichos programas.

7.1. La evaluación orientada a la toma de decisiones de mejora

• La concepción de la evaluación

Hay un amplio consenso en considerar a la evaluación como un proceso consistente en identificar, obtener y proporcionar información útil y valiosa acerca de un programa, valorándolo en sus metas, en su planificación, en su realización y en sus resultados, con el propósito de contribuir a su comprensión que guíe la toma de decisiones, y con el criterio de su valor, como respuesta a las necesidades, y de su mérito o calidad (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

El enfoque de evaluación orientada a la toma de decisiones de mejora se centra en conocer mediante la recogida sistemática de información:

- Las necesidades en sus contextos.
- La calidad de los programas y sus metas, en coherencia con las necesidades.
- La planificación de la puesta en práctica de los programas, junto con el estudio de los recursos necesarios incluidos la formación del personal.
- El seguimiento de la aplicación

• Los clientes de la evaluación

Cuando se decide realizar la evaluación de un programa, o de una institución, desde el principio se debe identificar a los diferentes grupos implicados y sus necesidades de información. Por ello, los evaluadores deben atender no sólo las demandas de quien debe tomar las decisiones, sino que, por cuestiones éticas, también debe atender a las personas que forman parte de la institución y están implicadas en los programas y en su evaluación

informándoles de los resultados de la evaluación.

La evaluación debe servir, por tanto a:

- Los responsables del programa.
- Los que lo llevan a la práctica.
- Los que se benefician de los servicios del programa.
- Las empresas que emplean a los formados en el programa.
- La sociedad.

Los evaluadores deben informar a todos, sin ocultar información relevante, dado que dificultaría las posibilidades de mejora y serviría a unos frente a otros. La información evaluativa debe aportar nuevas luces sobre las concepciones de la naturaleza de los problemas sociales o sobre la teoría implícita de las actividades de los programas. Los evaluadores al concluir su trabajo evaluativo, deben informar a todos los que intervienen en el programa sobre cómo trabaja el programa y cómo mejorarlo en coherencia con los cometidos o fines para los que se creó junto con las necesidades actuales y futuras detectadas.

• Los criterios para evaluar los programas

Tres son los principales criterios utilizados en la evaluación de los programas:

- Los criterios epistemológicos.
- Los criterios legislativos.
- Los criterios sociales.

Las metas de los programas, y sus objetivos concretos, es el criterio fundamental para evaluar los programas. Si tenemos un programa educativo fundamentado en la teoría educativa, o en la teoría social, si es un programa social, tendremos criterios precisos para evaluar el programa. El criterio es clave para la evaluación. La fundamentación teórica de aquello que queremos investigar es un elemento importante del proceso de investigación evaluativa, porque en él deben estar recogidas las metas y los principios y contenidos que orientan la acción.

Las exigencias legales, las exigencias sociales y las necesidades reales, actuales o potenciales, son igualmente criterios utilizados para comprobar la calidad de un programa, y su funcionamiento de un programa. Hay programas que se crean por un mandato legal para solucionar una necesidad, y su evaluación debe comprobar si satisface la necesidad para la que se ha creado el programa.

• Los informes de la evaluación

Los informes de evaluación deben mostrar fielmente:

- Las cuestiones que han aconsejado la evaluación.
- Los procesos seguidos desde el principio hasta el final.
- Las fuentes de donde se toman la información y los datos.
- Los métodos de recogida y análisis de la información y datos.
- Los criterios que llevan a emitir los juicios valorativos.
- Las recomendaciones de cambio y mejora y los recursos necesarios.

• Las normas que deben guiar la realización de las evaluaciones

Las normas que deben guiar la realización de las evaluaciones han sido establecidas en 1981 por el “Joint Committee on Standard for Evaluation of Educational Programs, Projects, and Materials”, y revisadas en 1994, (“The Program Evaluation Standards”), con el fin de que las evaluaciones sean útiles, factibles, éticas y exactas, requisitos fundamentales para que la evaluación cumpla con su objetivo primordial: la toma de decisiones informada que permita introducir mejoras ajustadas a las necesidades reales que motivaron el diseño del programa.

- **Normas de utilidad:** Deben asegurar que sirve a las necesidades de información práctica, centrada en cuestiones importantes. Los estándares de utilidad guiarán la evaluación de tal forma que sean relevantes, oportunos y de influencia. Deben facilitar informes basados en evidencias, sobre aspectos positivos y negativos y debe aportar soluciones para mejorar.
- **Normas de viabilidad:** Deben asegurar que la evaluación es realista y prudente. Debe utilizar procedimientos que no ocasionen demasiados problemas, y que sean eficientes. Los estándares de viabilidad reconocen que las evaluaciones se realizan en contextos naturales, sus diseños deben ser operativos y sus gastos, en material, personal o tiempo, no deben exceder al requerido por las cuestiones de la evaluación.
- **Normas de honradez:** Para asegurar que la evaluación es conducida legal y éticamente, basada en compromisos explícitos, que aseguren la necesaria cooperación, la protección de los de los grupos implicados, y la honestidad de los resultados.
- **Normas de precisión:** Para asegurar que la evaluación revela y comunica la información encontrada; describe con claridad el objeto evaluado en su evolución y en su contexto; revela las virtudes y defectos del plan de evaluación, de los procedimientos y de las conclusiones (metaevaluación) y proporciona conclusiones válidas y fidedignas. La información debe ser técnicamente adecuada y los juicios deben ser coherentes con los datos.

La aplicación de los cuatro grupos de normas del *Joint Committee* asegura que:

- *Una evaluación integral* que afecta a la organización y a las personas implicadas en el programa, desde sus metas y objetivos, hasta la planificación, estrategias, secuenciación y recursos para conseguirlos, los resultados y sus conclusiones y valoraciones.
- *Una evaluación sistemática*, estructurada siguiendo un plan consensuado, asegurando la objetividad y honradez de los resultados.
- *Una evaluación innovadora*, que permite ir comprobando el progreso continuo, así como los elementos que inciden en la mejora continua del programa.
- *Una evaluación para la mejora*, que al ser exacta por fundamentarse en evidencias contrastadas, permite establecer planes de mejora a corto y medio plazo y la valoración progresiva de los avances.

7.2. La gestión de la calidad

• El concepto actual de calidad

El concepto actual de “calidad de la educación”, como meta de toda institución educativa, asume un enfoque global de gestión de la institución hacia la consecución de metas de calidad para todos y con la colaboración de todos los implicados en la institución educativa. La calidad abarca a todas las funciones y actividades de la institución. La calidad debe estar vinculada a las necesidades relevantes de la sociedad en un ámbito y contexto dado.

La calidad viene determinada por las necesidades y expectativas del cliente, siendo el foco de la gestión de la institución. Las necesidades para la realización de los procesos, de los productos, de los servicios deben estar establecidas y especificadas; sin embargo, a veces existen necesidades que no están explícitas siendo conveniente identificarlas y definir las para poder satisfacerlas; con lo que se sorprenderá al cliente con servicios en los que no había pensado, aportando valor añadido. La satisfacción del cliente es uno de los objetivos que busca la calidad y para ello hay que cuidar todos los momentos de la gestión del servicio y/o del producto, esenciales para asegurar la calidad: estudio de las necesidades del cliente, diseño de los productos y servicios, planificación, realización y distribución.

• Principios de la gestión de calidad

Los principios de los sistemas de gestión de calidad son los siguientes:

- ***Organización centrada en las necesidades del cliente:*** La excelencia depende del equilibrio y satisfacción de las necesidades de todos los clientes relevantes, incluidas las personas que trabajan en ella, los clientes que solicitan sus servicios, los proveedores

y la sociedad en general, así como todos aquellos con intereses financieros en la organización. El cliente es el árbitro final de la calidad del producto y del servicio, así como de la fidelidad del cliente. El mejor modo de optimizar la fidelidad y retención del cliente y el incremento de la cuota de mercado es mediante una orientación clara hacia las necesidades de los clientes actuales y potenciales.

- **Liderazgo responsable con la Visión, Misión y Estrategias para satisfacer las necesidades del cliente (V-M-E):** El comportamiento de los líderes de una organización comprometida con la calidad, debe contribuir a la definición de la visión, misión y estrategias para conseguirlas basándose en la claridad y unidad de propósito, favoreciendo la creación de un entorno en el cual a la organización y las personas que la integran puedan alcanzar la excelencia.
- **Implicación de las personas en la V-M-E:** El potencial de cada una de las personas que trabajan en una organización se potencia y aflora en la institución cuando se comparten valores en una cultura de confianza mutua y toma de decisiones compartidas lo cual anima a la involucración de todos hacia el logro de los objetivos de la organización.
- **Enfoque por proyectos:** La institución consigue mejores rendimientos cuando trabaja en torno a proyectos de mejora tendentes a dar respuesta a las necesidades detectadas, los procesos son planificados y solventados con los recursos necesarios para llevarlos a cabo, Y cuando las mejoras propuestas se fundamentan en la información fiable que incluye las percepciones de los miembros de la institución y de los clientes.
- **Gestión por sistemas y hechos:** Todas las actividades deben estar interrelacionadas y ser gestionadas sistemáticamente, con la comprensión e implicación de todos los miembros de la institución. El todo es más que la suma de sus partes. Las decisiones a tomar y los proyectos consecuentes deben derivarse del conocimiento sistemático y riguroso del funcionamiento actual de la organización.
- **Aprendizaje, innovación y mejora continua:** El rendimiento de una institución se maximiza cuando está basada en la gestión y contribución compartida del conocimiento dentro de una cultura de aprendizaje, innovación y mejora continuos. La revisión de los resultados, en coherencia con los criterios previos utilizados en la definición de los proyectos y programas, y los elementos que la determinan, como son la misión, la política y la estrategia, la formación del personal, las colaboraciones y utilización de los recursos, la determinación de los procesos, la planificación y realización de los mismos y su evaluación, subraya la importancia de la retroalimentación, basada en la recogida de información fidedigna que permita introducir cambios en pos de una mejora continua mediante el aprendizaje organizacional, la innovación y la mejora permanente.
- **Enfoque de hechos para la toma de decisiones:**
- **Relaciones con los proveedores mutuamente beneficiosas y desarrollo de alianzas:** basadas en la utilización de sistemas de certificación de la calidad. La organización trabaja de un modo más efectivo cuando establece con sus colegas unas relaciones mutuamente

beneficiosas basadas en la confianza, en compartir el conocimiento y en la integración, buscando alianzas externas y aprovechamiento de sus recursos internos en apoyo de su política y estrategia y del eficaz funcionamiento de sus procesos y de su personal.

- **Responsabilidad social:** Los intereses de una organización, incluidos los de su personal, son mejor servidos si se adoptan enfoques éticos que excedan ampliamente las expectativas y las normativas de la comunidad

De acuerdo con los principios mencionados, podemos concluir que la “Gestión de la Calidad” se asienta sobre los tres pilares siguientes: una cultura de la calidad, lo que significa la búsqueda de la excelencia en todos los ámbitos, preocupación por los sistemas y recursos humanos, así como el uso masivo del método científico.

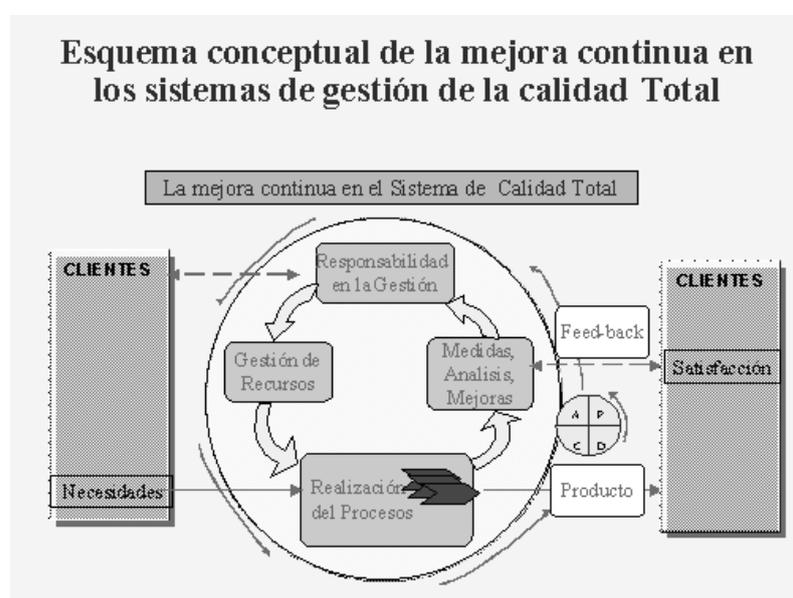
- **Cultura de la calidad:** La calidad se consigue mejorando todos los procesos así como la vida laboral de la organización
- **Sistemas y recursos humanos:**
 - Un sólo equipo
 - Liderazgo orientado a la calidad
 - Involucración de todo el personal
 - Formación continua
- **Método científico:**
 - Identificación de los problemas y sus causas
 - Implementación de soluciones
 - Seguimiento y valoración de resultados

• **Conceptos y herramientas relacionados con la mejora de la calidad**

Tres son los conceptos relacionados con la calidad: *Mantenimiento de la calidad, Mejora de la calidad e Innovación de la calidad*

- *Mantenimiento de la calidad:* tiene que ver con el conocimiento de la situación actual de la institución y conservación de los estándares conseguidos. Antes de iniciar procesos de mejora, hay que asegurar que todo el personal conoce la misión - y los objetivos a lograr y sus estándares- y trabaja de acuerdo con ellos.
- *Mejora de la calidad:* supone puesta en marcha de acciones de mejora constante de los estándares actuales, mediante la secuencia de:
 - Planificar proyectos de mejora en función de las necesidades detectadas
 - Implementar las acciones de mejora
 - Verificar sus efectos: o logro de estándares y otros efectos
 - Actuar en función de los resultados

- Valoración de los logros y mantenimiento de lo conseguido
- nicio de un nuevo ciclo
- *Innovación de la calidad: actividad sistemática tendente a la creación de productos y/o servicios nuevos.*
 - La mejora continua utiliza un método al servicio del objetivo que consiste en:
 - Diagnosticar la situación del centro
 - Señalar los puntos fuertes y débiles de la organización orientada al logro de la misión,
 - Elaborar propuestas de mejora, objetivas y concretas, a conseguir en un plazo determinado,
 - Arbitrar un seguimiento para ayudar a su implantación y valoración mediante la autoevaluación



• El Modelo de Excelencia aplicado a los Centros Educativos y sus criterios

El Modelo Europeo para la Gestión de la Calidad sirve como marco orientador, suficientemente amplio y contrastado, para guiar la búsqueda hacia el incremento de la calidad y la excelencia del sistema educativo.

En el curso 1996/97 el Ministerio de Educación y Cultura participó en las actividades del Club Gestión de Calidad -representante en España de la EFQM- con el propósito de incorporar el modelo al ámbito educativo y culminó con la adaptación editada en 1997 por el Instituto de Técnicas de Educativas de la Confederación Española de Centros de Enseñanza y por el Ministerio de Educación Español.

El modelo define unos factores críticos para el buen funcionamiento de una organización, a los que denomina criterios, y que están integrados por indicadores. La comprobación

sistemática de la existencia o no de dichos indicadores en la institución, nos permite tener un conocimiento objetivo del funcionamiento del centro, para de este modo poder elaborar proyectos y planes de mejora.

La finalidad del modelo aplicado al ámbito educativo, igual que si se aplica a otro tipo de organizaciones, es:

- Conocer la realidad del centro, de un modo riguroso, y reflexionar sobre ella, lo que posibilitará
- Elaborar planes y estrategias de mejora.

Estas dos características, junto con la implicación de todos en el proceso de autoevaluación y toma de decisiones, se consideran factores que favorecerán la implicación de los miembros de la institución en la mejora de la calidad del centro. La calidad de una institución educativa se consigue mejorando el conocimiento real del funcionamiento de la propia institución, recogiendo información continua sobre los logros de los objetivos de aprendizaje y sobre los recursos y condiciones para el desarrollo del aprendizaje, con el fin de introducir modificaciones de mejora adecuadas y a tiempo y así evitar el bajo rendimiento de los alumnos y el fracaso escolar. Está demostrado que uno de los aspectos clave para la mejora de la escuela son los procesos de enseñanza y aprendizaje y el clima del aula en el que se desarrollan, viéndose estos aspectos favorecidos por la organización y el clima general del centro tratando de prevenir los fallos antes de que éstos ocurran.

• **Los criterios del modelo de gestión de la calidad**

El modelo está formado por dos bloques, el de los agentes y el de los resultados. Con el objetivo puesto en los resultados finales que es la satisfacción de las necesidades del cliente, concretados en resultados del propio cliente de la institución, el alumno, los resultados en el personal de la institución y los resultados en la sociedad, es a través del bloque de los agentes, concretados en el liderazgo de la institución, en su política y estrategia, en el personal de la institución y en los colaboradores y recursos que contribuyen en la concreción de la realización de los procesos para consecución de los logros en coherencia con las necesidades del cliente.

Criterios del bloque de los agentes o facilitadores

- *Liderazgo*: comportamiento y la actuación de los dirigentes y responsables de la institución, encaminado a conducir el centro escolar hacia la gestión de la calidad.
- *Planificación y estrategia*: referida a la misión, los valores y la dirección estratégica del centro, y al modo en que se implantan los proyectos de la organización.
- *Gestión del personal*: centrada en la forma en que la institución utiliza al máximo el potencial de su personal, para lograr la mejora continua de la institución.
- *Colaboradores y Recursos*: referido al establecimiento de alianzas con

colaboradores y a la gestión, uso y conservación de los medios materiales al servicio de las funciones de la organización.

- *Procesos*: referido a la forma en cómo se identifican los procesos, se planifican, se gestionan, se aplican, se revisan y se evalúan y se mejoran en coherencia con los estándares representativos de los proyectos de la institución educativa.

Criterios del bloque de los resultados

- *Resultados en la Satisfacción del cliente*: del alumno, su familia, la sociedad, las empresas, en relación con lo que se espera que consiga el centro educativo en relación con su misión.
- *Resultados en la Satisfacción del personal*: grado en que se da la adecuada respuesta a las necesidades y expectativas de las personas que trabajan en la organización. Esta atención integra campos como el ambiente laboral, la formación continua, la salud o la seguridad.
- *Resultados en la Impacto social*: qué es lo que consigue el centro en relación con las necesidades y expectativas de la sociedad, y en el entorno próximo.
- *Rendimiento*: qué consigue el centro, en relación con la Política, su estrategia y planificación, y con respecto a la satisfacción de las necesidades y expectativas de los alumnos, de las familias, y en general de la sociedad.

• **Procedimientos para la implantación del Modelo**

La implantación del modelo aconseja los siguientes pasos:

- Liderazgo y compromiso de las autoridades educativas en la implantación de la gestión de la calidad en el centro.
- Sensibilización del profesorado y personal no docente hacia el modelo de gestión de la calidad.
- Formación en el modelo de las personas que van a llevar a cabo su implantación, y divulgación del modelo a todas las demás personas implicadas en la institución.
- Realización de una autoevaluación inicial para conocer la situación actual de la institución y sus necesidades de mejora.
- Elaboración de planes y proyectos de mejora. Difusión de los mismos, búsqueda de implicación y aprobación.
- Constitución equipos de mejora
- Ejecución y seguimiento de los planes y proyectos de mejora.
- Verificación de los resultados obtenidos y realización de una nueva autoevaluación.
- Renovación de todo el proceso global de gestión: adopción del principio de mejora continua.

7.3. Estrategias para la mejora de la calidad: la autoevaluación

La base del Modelo de Excelencia es la autoevaluación, entendida como un examen global y sistemático de las actividades y resultados de una organización que se compara con un modelo de excelencia. Mediante el proceso de la autoevaluación se pretende conseguir una comprensión detallada del Centro Educativo, buscando realizar un diagnóstico sobre cuál es la situación del centro, señalando los puntos fuertes y las áreas de mejora. A partir de este diagnóstico se elaboran propuestas de mejora, objetivas, concretas y conseguibles en un plazo determinado, arbitrando un seguimiento de dicho plan de mejora, para ayudar a su implantación y valoración de logro mediante la autoevaluación, introduciéndose en el centro una dinámica de mejora continua, o lo que es lo mismo, la gestión de la calidad. Aunque la autoevaluación suele ser aplicada al conjunto de la organización, también puede evaluarse un departamento, una unidad o un servicio de forma aislada.

La autoevaluación permite:

- A las organizaciones identificar claramente sus puntos fuertes y sus áreas de mejora y,
- A su equipo directivo, reconocer las carencias más significativas, de tal modo que estén capacitados para sugerir planes de acción con los que fortalecerse.

Los agentes facilitadores incorporados en el modelo informan de cómo enfoca la organización sus acciones para lograr los resultados que desea:

- ¿Hasta qué punto se implica la Dirección en la calidad?
- ¿Son accesibles los líderes?
- ¿Cómo se definen los objetivos y se establecen prioridades?
- ¿Cómo se clasifican y evalúan las capacidades de los miembros de la organización?
- ¿Cómo se fomenta el aprendizaje para lograr la mejora de la calidad?
- ¿Se enfatiza la eficiencia?
- ¿Cómo se definen los procesos?
- ¿Se examinan periódicamente?

- **El ciclo de Deming**

La autoevaluación utiliza la estrategia del ciclo de Deming. A todo proyecto de mejora debe seguir una planificación con acciones y estrategias concretas, y un seguimiento y comprobación de que se han conseguido dichas mejoras, y además deben programarse actividades de mantenimiento de dichas mejoras y valoración de nuevas necesidades de mejora.

Las actividades de mejora constante se realizan mediante la secuencia de: planificar

la mejora, implementarla, verificar sus efectos y actuar en función de los resultados de dicha verificación. De ese modo, el volante de Deming, se constituye en una estrategia básica de mejora continua.

Planifique la mejora una vez que ha seleccionado el área de actuación

- ¿Qué proceso desea mejorar?
- Analice datos para identificar los problemas más significativos y sus causas
- Defina un plan detallado de acción correctiva.
- Defina medidas de rendimiento de calidad
- Determine el equipo responsable de la mejora
- Ponga en práctica el plan que ha desarrollado
- Determine los recursos y medios para alcanzar los objetivos propuestos
- Recoja datos que le ayuden a comprender el proceso de la planificación.

Realice los procesos de acuerdo con el plan ideado

- Forme al personal responsable de la mejora
- Enseñe y mantenga informado al personal.
- Registre/documente todas las acciones.

Compruebe los efectos de los cambios que se han determinado en el plan

- Pasado el período de tiempo predefinido, use las medidas de rendimiento para analizar los nuevos datos.
- Si no hay mejora, ¿por qué? Si hay mejora, continúe en la fase siguiente.
- Como consecuencia de la verificación, de la cual se deberá desprender la necesidad de actuar sobre los objetivos y/o la planificación y los procesos
- Tome decisiones fundamentadas en los hechos y en coherencia con los resultados de las etapas previas.

8. ACCIÓN: PROPUESTA DE ACTIVIDADES

- Construcción de criterios e indicadores para la autoevaluación y seguimiento de buenas prácticas.
- Elaboración del FODA, conjuntamente con la comunidad educativa, Fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas.
- Propuesta de modelo de Autoevaluación institucional.
 - Elaboración del Plan de Mejora, basado en el objeto de la evaluación, la autoevaluación y las realidades identificadas.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, M. ET AL. (2010). Los equipos directivos en centros de primaria, elementos básicos del éxito escolar. Madrid: Ministerio de Educación.
- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós.
- Bisquerra, R. (1996). "Métodos de investigación educativa". Guía práctica." Colección Educación y enseñanza. ed. 2a. España: Ceac
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A.; López, J & Murillo, FJ (2013) Liderazgo en instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes. Nº 14 (15-60)*
- Bolman, G. & Deal, E. (1995). *Organización y Liderazgo. El arte de la decisión*. Editorial Addison.
- Covey, S. (1995). *El liderazgo basado en principios*. Madrid: Ediciones Paidós.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Gairín, J. & Castro, D. (2011) Competencias para el ejercicio de la dirección de instituciones educativas. Reflexiones y Experiencias en Iberoamérica. Red AGE. FIDECAP: Santiago de Chile.
- Gairín, J; Rodríguez Gómez, D. (2015). Innovación, aprendizaje y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Revista Educación 2015. Nº46 (73-90)*.
- Gil, J (1992). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Revista interuniversitaria didáctica*, Núm. 10-11 pp.199-214
- Goetz, J. P. Y Leckmpte, M.D. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gvirtz, S., I. Zacaría S, & Abregú. (2012). Construir una buena escuela: herramientas para el Director. Buenos Aires: Aique educación.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2008). *El Liderazgo Sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- Herrán, A. (2009). Redefinir la enseñanza: Un enfoque radical (pp. 335-371). En J. Paredes (Coord.), A. de la Herrán (Coord.), M.Á. Santos Guerra, J.L. Carbonell, y J. Gairín. La práctica de la innovación educativa. Madrid: Síntesis.
- http://acelera.uab.cat/documents_edo/biblio/Redage2012.pdf
- Hué, C. (2010). Competencias directivas y liderazgo emocional en los centros educativos. En Álvarez Fernández, M. ET al. (2010): Los equipos directivos en centros de primaria, elementos básicos del éxito escolar. Madrid: Ministerio de Educación.
- Lorenzo, M. (2004). La función de liderazgo de la dirección escolar: Una competencia transversal. *Enseñanza*, 22, pp. 193-211.
- Lorenzo, M. (2010). Dirección y liderazgo: posibilidades y límites (34-55) En Álvarez Fernández, m. et al. (2010): Los equipos directivos en centros de primaria, elementos básicos del éxito escolar. Madrid. Edita: Ministerio de Educación.

- MEC y Agencia Japonesa de Cooperación Internacional (JICA) (2015) Manual de orientación para el fortalecimiento de la gestión escolar. Asunción.
- Mezzadra, F. y Bilbao, R. (2011): Los directores de escuela: debates y estrategias para su Profesionalización. CIPPEC, Documento de trabajo N° 58, Marzo de 2011
- Morin, E. (1998) *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid. Morata
- Nicastro, S. (2006), Revisitar la mirada sobre la escuela. Homo Sapiens. Rosario
- Nicolson, P. (1997) Poder, género y organizaciones. Madrid. Narcea
- OEI (2015) Directores que Hacen Escuela ¿Qué competencias y habilidades se necesitan para gestionar una escuela? Colaboración con Alfredo Vota. Buenos Aires
- Pérez Gómez, A. (2004) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata
- Pérez Gómez, A. (2012) *Educarse en la era digital*. Madrid. Morata
- Pont, B.; Nusche, D. Y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar*. Vol.1: Política y práctica. Editado OCDE.
- Rivas, A. (2014) *Revivir las aulas*. Buenos Aires: Penguin Random House
- Sadowsky, P. y otros (2014) ¿Qué significa calidad educativa? Cuadernos de discusión n.º 3. La Plata: Unipe. Disponible en: <http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/cuadernodediscusin30.pdf>
- Santos Guerra, M. A. (2001). *La escuela que aprende*. (2ª Ed.) Madrid: Morata
- Santos Guerra, M.A. (1990). *Hacer Visible lo cotidiano: Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Madrid. Ediciones Akal.
- Santos Guerra, M.A. (s/f) El Adarve (Blog personal) disponible en <http://blogs.opinionmalaga.com/eladarve/>
- Senge, P. (1996). *La quinta disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Ediciones Juan Granica, S.A.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Steiner, K. (2008). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Stufflebeam & Shinkfield, (1987) *Evaluación sistemática*. Madrid. Paidós
- Subirats, M (1997) Prologo al libro Poder género y organizaciones. En Nicolson, P. (1997) *Poder, género y organizaciones*. Madrid. Narcea
- Torres Santome, J. (2014) Mercado y Escuela. *Revista Cuadernos de pedagogía*. N° 445, p. 58-61
- Zabalza Beraza, M. A. (2004) *Diarios de clase*. Madrid. Narcea

