

CURSO DE ACTUALIZACIÓN DE COMPETENCIAS DIRECTIVAS
Andalucía. Curso 2016-2017

Módulo II: Factores clave para una dirección eficaz

Autor:

JULIÁN LÓPEZ YÁÑEZ, Universidad de Sevilla

Índice

1.	Liderazgo compartido para construir comunidades educativas. Estrategias y recursos	3
1.1.	Gestionar no basta	3
1.2.	El enfoque situacional del liderazgo	4
1.3.	El liderazgo en comunidades de práctica y aprendizaje	5
1.4.	El liderazgo compartido o distribuido	7
2	Lecciones aprendidas sobre el liderazgo educativo eficaz desde la perspectiva de la investigación internacional	9
2.1.	El informe de la OCDE “Mejorar el liderazgo escolar”	9
2.2.	La investigación sobre el liderazgo escolar eficaz	14
3.	Herramientas para un liderazgo orientado hacia la innovación y la mejora	17
4.	Las competencias de liderazgo. Competencias cognitivo emocionales, sociales y organizativas	20
5.	Actividad del módulo y criterios de evaluación	26
	Bibliografía complementarias y otras referencias	27

1. Liderazgo compartido para construir comunidades educativas. Estrategias y recursos.

1.1. Gestionar no basta

La escuela actual, como organización, es más compleja en varios sentidos que la de 30 años atrás. A su vez la sociedad en general se ha hecho también más compleja. Es una sociedad más plural ideológicamente; más multicultural y heterogénea, que cuenta además con una presencia masiva de tecnologías que surgen y quedan obsoletas a un ritmo endiablado. Toda esta complejidad plantea a la escuela grandes retos, a menudo incrementados por las situaciones críticas que dicha complejidad trae aparejadas: la desigualdad, el desarraigo, la marginación de amplios sectores sociales, la desestructuración de las familias, la quiebra de las esperanzas de ascenso y progreso social, la desmotivación de los jóvenes, la violencia, etc., etc.

La complejidad de los retos que afrontan las escuelas exige líderes al frente de ellas. No solo gestores; no solo administradores de la educación; no solo representantes del poder político o de los administrados. Necesitamos *líderes* que hagan todo eso y además ayuden decisivamente a que cada escuela tenga un propósito, una *misión* acorde con la población a la que atiende, su contexto y su historia; líderes comprometidos con la mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje y que sepan como facilitarlos.

Para distinguir con más detalle las diferencias entre los roles de líderes y gestores acudiremos a los perfiles que estableció la Asociación Australiana de Directores Escolares (APAPDC, 2000):

Líderes	Gestores
<ul style="list-style-type: none">• Proporcionar una visión.• Desarrollar, mediante la consulta, un objetivo común.• Facilitar el logro de los objetivos educativos y de la organización.• Ser sensible a las diversas necesidades y situaciones.• Sostener una orientación de futuro.• Facilitar el emprendimiento educativo.• Vincular los recursos con los resultados.• Construir una visión de la escuela como un lugar educativo vivo.• Trabajar creativamente con los demás y dar autonomía a éstos.• Asegurar que los procesos y contenidos del plan de estudios son contemporáneos y relevantes.	<ul style="list-style-type: none">• Asegurar la coherencia de la gestión con las acciones y el plan de la dirección.• Reestructurar el centro escolar para que sea más eficaz y eficiente.• Diseñar y llevar a cabo planes estratégicos en colaboración.• Cumplir con los requisitos de la rendición de cuentas.• <i>Conseguir que las cosas se hagan.</i>• Asegurarse de que la organización funciona sin problemas relevantes.• Trabajar eficazmente con las personas.• Asegurar una gestión financiera eficaz.• Atender al marketing y la promoción de la escuela.

Cuadro 1. Perfiles diferenciados de líderes y gestores. Fuente: APAPDC (2000)

Como puede verse en el cuadro 1, *liderazgo* es un concepto asociado a la acción estratégica, y a lo nuevo de manera especial, mientras que el de *gestión* está asociado a las acciones de mantenimiento y administración de lo que ya existe, básicamente de los recursos, ya sean humanos o materiales. Tiene que ver con construir una visión del horizonte al que la escuela debería dirigirse, y con facilitar dicho recorrido. Por otro lado tiene que ver con ponerse al frente de las personas y facilitar las relaciones que hacen posible que una organización alcance sus metas.

A diferencia de la gestión el liderazgo incide sobre el clima social, la comunicación y los problemas que se derivan de ella; y sobre el conjunto de asunciones y creencias compartidas que conforman la cultura de la organización. Finalmente, liderazgo se asocia con la transformación antes que con el mantenimiento, aunque este también sea necesario y no necesariamente contradictorio con el cambio y la mejora.

1.2. El enfoque situacional del liderazgo

Muchos autores durante mucho tiempo pensaron que el concepto *liderazgo* describía un fenómeno que tiene que ver con las características y la forma de actuar de unas determinadas personas, los *líderes*. Consecuentemente con este enfoque *individualista* lo que buscaron esos autores es el conjunto de rasgos que supuestamente *deben* poseer los líderes *eficaces*.

Sin embargo, el enfoque que predomina actualmente en los estudios sobre el liderazgo es el *situacional*. Este enfoque asume que para ser eficaz el liderazgo debe ajustarse a un contexto determinado. La investigación nos ha mostrado que líderes que son valorados en determinados contextos y determinadas situaciones no lo son en otros y otras. Ello significa que no es posible establecer un listado de características individuales que supuestamente tengan una validez universal a la hora de ejercer la influencia sobre los otros.

El liderazgo emerge de la interacción social y depende no solo de las características de quienes ejercen el liderazgo, sino también de las características del grupo o la comunidad humana donde la acción de los líderes adquiere o no legitimidad, así como de la situación, lo que equivale a decir del “contexto histórico” donde se enmarcan las acciones de líderes y seguidores.

Esto significa también que no podemos asumir una distinción rígida líderes-seguidores. Al contrario, líderes y seguidores intercambian sus roles con más facilidad de lo que pensamos: No sólo los líderes influyen sobre los seguidores, sino que éstos también influyen sobre los líderes. Hay bastantes evidencias de que un grupo puede condicionar mucho el perfil que adoptan sus directivos hasta hacerlos actuar de manera diferente a como actuaron en otros contextos organizativos en el pasado. También hay sobradas evidencias de que los directivos suelen modificar su perfil de liderazgo ante situaciones diversas, por ejemplo un periodo donde la escuela pone en marcha una innovación u otro donde afronta una situación conflictiva.

El concepto de liderazgo se asocia generalmente a la influencia ejercida por ciertos individuos a los que otros individuos les atribuyen la capacidad o legitimidad para ejercer dicha influencia. Lo que ocurre en el liderazgo es que los seguidores se identifican con el líder y al hacerlo le otorgan *permiso* para actuar en su nombre (Robinson, 2009: 223).

Este punto de vista convierte al liderazgo en un fenómeno compartido: todo liderazgo debe ser construido y sostenido permanentemente en la relación con los otros, puesto que la capacidad de influir del líder tiene su fundamento en un grupo que acepta su influencia *cuando podría no hacerlo*. Entre líderes y seguidores debe existir necesariamente algún grado de identificación mutua. Por un lado los seguidores se identifican con la manera de pensar, de actuar, y con la relación que les proponen los líderes. Pero los líderes han de identificarse también, en alguna medida, con los significados, aspiraciones y valores compartidos por el grupo de seguidores. Lo más importante es que, como plantea Spillane (2006: 8), pensar el liderazgo en términos de interacciones en lugar de acciones ofrece una perspectiva completamente distinta del mismo.

1.3. El liderazgo en comunidades de práctica y aprendizaje

Cada vez menos personas, grupos y organizaciones se sienten cómodas trabajando según el modelo burocrático. Este modelo se basa en términos generales en una comunicación entre las unidades siguiendo un patrón jerárquico, y en un funcionamiento de la organización rígidamente pautado y planificado de antemano.

Sin embargo, las sociedades actuales están cada vez más basadas en el desarrollo del conocimiento y la información, lo cual requiere organizaciones con estructuras más horizontales y con patrones de trabajo en red (Nonaka y Takeuchi, 1995: 84, en Harris, 2008: 117). Trabajar en red significa asumir que las decisiones se toman en muchos lugares a la vez y que no siguen necesariamente un patrón o secuencia establecido. Este modo nuevo de trabajar en las organizaciones trae consigo: flexibilidad respecto a las normas y los roles establecidos; confianza generalizada y toma de decisiones consensuada; implicación de los empleados; eliminación de la división entre trabajo manual e intelectual o, en el caso de la escuela, entre los que deciden y los que actúan; trabajo en equipo; redes y alianzas inter-organizativas; un conocimiento y un liderazgo distribuidos a todo lo ancho de una comunidad de práctica (Hartley, 2010: 346).

Algunas organizaciones -en particular algunos centros educativos- avanzan un paso más respecto al funcionamiento en red y construyen comunidades de práctica y aprendizaje. Una comunidad tal se caracteriza por los siguientes atributos y procesos (López-Yáñez, Sánchez-Moreno y Altopiedi, 2011):

- Diálogo profesional
- Prácticas desprivatizadas y por tanto abiertas al análisis
- Colaboración docente; foco sobre el aprendizaje de los estudiantes
- Responsabilidad colectiva sobre la mejora de la escuela

- Procesos activos de socialización de los nuevos docentes
- Participación en relaciones significativas
- Pensamientos compartidos
- Preocupación por las perspectivas individuales y de las minorías
- Capacidad de aprendizaje colectivo
- Liderazgo distribuido

Allí donde se ha logrado la transformación desde la organización formal, con un fuerte componente burocrático y jerárquico, hasta la comunidad de práctica y aprendizaje ello ha sido posible generalmente mediante algunos procesos clave: el fortalecimiento de la cultura organizativa y de su sentido de identidad, el reforzamiento del sentimiento de afiliación de sus miembros; mayor participación; y mayor compromiso de éstos.

Pero además, para pasar de una organización burocrática a una comunidad de aprendizaje se necesita, es obvio, un tipo de liderazgo proyectado hacia la comunidad; no solo hacia la comunidad interna de la institución sino aquella, más allá de sus puertas, con la que se relaciona directamente (Mulford, 2007). Los líderes capaces de construir verdaderas comunidades de aprendizaje operan globalmente sobre una variedad de áreas sensibles de la organización escolar. Estas áreas, siguiendo el conjunto de prácticas básicas del liderazgo profesional establecido por el Departamento de Educación de Inglaterra (2004) son al menos las siguientes:

- Proyectar al futuro: Crear una visión compartida y un plan estratégico para la escuela que motive tanto al personal como al resto de integrantes de la comunidad educativa.
- Conducir el proceso de Enseñanza y Aprendizaje: Asumir la responsabilidad de elevar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, así como el éxito de los estudiantes. Esto implica establecer expectativas altas y el seguimiento y la evaluación de la eficacia de los resultados del aprendizaje. Una cultura de aprendizaje exitoso permitirá a los estudiantes convertirse en aprendices efectivos, entusiastas, independientes, comprometidos con el aprendizaje permanente.
- Garantizar el desarrollo profesional y la colaboración del profesorado: Construir relaciones efectivas y lograr una comunidad de aprendizaje profesional a través de la gestión del rendimiento y un eficaz desarrollo profesional para el personal.
- Asegurar la buena gestión: Mejorar las estructuras de la organización a través de la autoevaluación, la organización y la gestión de personas y recursos, con el fin de aumentar la capacidad a través del trabajo del personal y el uso sostenible de los recursos.
- Garantizar la rendición de cuentas: Responsabilizarse ante los alumnos, los padres, los profesores, la administración y de toda la comunidad educativa de ofrecer una educación de calidad, de promover la responsabilidad colectiva dentro de toda la comunidad educativa y de contribuir al servicio de la educación desde otras áreas.
- Fortalecer la comunidad: Crear vínculos y colaborar con otros centros, padres, profesores y otras instituciones para compartir los conocimientos y garantizar el bienestar de los alumnos.

Un aspecto esencial de la acción de esta clase de líderes globales es la construcción y el fortalecimiento de la cultura del centro. Entendemos por cultura organizativa el conjunto de significados compartidos que se expresa en forma de símbolos que son tomados por quienes participan en esa cultura como signos inequívocos de su identidad común. La cultura organizativa establece el marco de posibilidades de la acción de los líderes, dado que es ella la que fija lo que se puede y debe hacer y lo que no. Sin embargo, *liderazgo* implica de algún modo ensanchar o modificar ese marco de posibilidades. Los verdaderos líderes consideran el cambio cultural como parte de su programa de dirección.

De hecho el liderazgo es, se quiera o no, una actividad simbólica (Gronn, 1999: 8; Harris y Muijs, 2005: 13) por la que se expresan y fijan valores culturales y creencias compartidas, se reconoce a los héroes y heroínas de la organización, se celebran rituales y acontecimientos clave, se consagran determinadas normas y se abolen otras. Los líderes son responsables -aunque no los únicos- de construir un relato sobre la práctica y la identidad de la organización que refuerce el sentido de afiliación de los miembros del grupo y lo impulse para acometer nuevas tareas y proyectos.

Finalmente, los líderes eficaces proporcionan a sus acciones una dimensión ética. Asumir un liderazgo ético significa responsabilizarse en el sentido más amplio de la palabra, en el de *hacerse cargo* de los problemas. La actitud de hacerse cargo es diferente de la de reconocerse culpable o causante. Significa que, independientemente de cuál sea la causa o el causante de un problema, si el mismo tiene algún vínculo significativo con la escuela o le afecta de manera sustancial, sus miembros se consideran en el deber moral de intervenir. Un director responsable es aquél que no echa fuera sistemáticamente determinados problemas que afectan a sus alumnos por el hecho de que suceden detrás de la verja o en el contexto familiar. Un líder responsable es aquél con una visión global de los fenómenos y con una visión informada del contexto social en el que opera.

La responsabilidad guarda también relación con la resiliencia. Day y Smith (2007: 65) definen *resiliencia* como la capacidad para recuperar la fuerza y el ánimo rápidamente frente a difíciles circunstancias y relacionan esta capacidad con el propósito moral. Este propósito implica ir más allá de las soluciones técnicas y desarrollar un sentido del cuidado y de la justicia social para todos los miembros de la comunidad. El 'cuidado' supone relaciones positivas con los demás y un conjunto de responsabilidades que acompaña a dichas relaciones. Los líderes morales o 'cuidadores' alimentan culturas donde la gente se siente valorada y respetada. Eso alimenta a su vez la confianza como una propiedad organizativa. Por tanto, el liderazgo resiliente es el que se centra más en la gente y en los procesos que en los productos y cuyas prácticas promueven el respeto hacia los otros (Day y Smith, 2007).

1.4. El liderazgo compartido o distribuido

La nueva etapa postburocrática de las organizaciones hace necesaria una creciente distribución del liderazgo. Distribuir más y mejor el liderazgo escolar se ha convertido en una meta para la mayoría de

los sistemas educativos. Y ello se apoya en una corriente importante de investigación de ámbito internacional que señala las ventajas, las formas o patrones habituales de distribución y sus efectos sobre el aprendizaje de los alumnos y otros aspectos importantes.

Habitualmente nos referimos a esa corriente como perspectiva distribuida en los estudios sobre el liderazgo. La expresión 'liderazgo distribuido' hace referencia en primer lugar a quienes están implicados en la práctica del liderazgo y asume de entrada que hay más implicados de lo que parece. Desde este punto de vista *distribuido* quiere decir que el liderazgo es compartido (Spillane, 2006), que está repartido o descentrado (Gronn, 2003a: 63), o bien que hay una alta densidad de liderazgo en las organizaciones educativas (Sergiovanni, 2000).

La perspectiva distribuida asume que la distribución del liderazgo es algo común en las escuelas; que los patrones distribuidos de liderazgo co-existen con patrones focalizados; que de ninguno de ellos puede decirse que sea más eficaz que el otro en términos absolutos y en cualquier circunstancia; y que estos patrones varían en función del tipo de actividad que se realiza. En definitiva, que un número significativo de individuos asume diferentes responsabilidades, no importa si son reconocidas o no.

La propia estructura organizativa de los centros educativos españoles nos proporciona la primera evidencia de la distribución del liderazgo. La función de dirigir las escuelas se encuentra en manos de un *equipo directivo*, que se reparte las funciones que en otros sistemas escolares son tradicionalmente asignadas al director. A éste le corresponden las funciones de representación del centro, la coordinación general, la responsabilidad sobre el cumplimiento de las normas, las leyes y los programas ante la administración educativa y la jefatura del personal. El jefe de estudios asume por su parte todas las tareas de coordinación de las actividades pedagógicas, mientras que el secretario se hace cargo del aparato administrativo que necesita el centro. No obstante, el modo en que se concreta esta distribución del liderazgo varía en cada centro escolar y forma parte de su idiosincrasia.

Además los centros necesitan asignar responsabilidades concretas a otros docentes ajenos a la dirección para llevar a término adecuadamente un sinfín de actividades y programas. De tal manera que, bajo el tridente de roles del equipo directivo, el organigrama de cada centro contemplará diversos *cargos* específicos que cambian en la misma medida en que evoluciona la actividad del centro.

Pero hay más. En todos los centros existen determinadas funciones que son *encargadas* o simplemente asumidas por docentes que, sin cargo alguno que los habilite para ello, son reconocidos como la persona adecuada para realizarlas. Por ejemplo, la introducción de los nuevos miembros para garantizar una integración no conflictiva de éstos. Otras veces se trata de hacer de puente entre el centro y la comunidad local o de limar asperezas surgidas en el día a día. Muchas de estas tareas acaban sabiamente en las manos adecuadas, sin que medie una previa atribución formal de responsabilidad. Simplemente todos sabemos a quién hay que dirigirse para hacer esto o aquello.

Los estudios internacionales también sugieren que muchos docentes asumen un liderazgo real en aspectos de la enseñanza y el currículo en general, asesorando a otros docentes, coordinando proyectos conjuntos, ideando y compartiendo materiales didácticos, planteando e incluso organizando actividades de desarrollo profesional, etc. (Spillane et al., 2009: 53).

Respecto a los efectos de distribuir el liderazgo, aunque la investigación en este aspecto no ha comenzado más que a comenzar, podemos afirmar que incide indirectamente sobre los resultados de los estudiantes – contribuyendo a su mejora- debido a que moviliza el talento y la experiencia de los docentes en mayor medida que los patrones jerárquicos tradicionales. Otra razón es que facilita una implicación más intensa de los docentes en la mejora de la escuela (Robinson, 2009: 220). También Murphy (2005: 13) y Mulford, Silins y Leithwood (2004: 14-15) han planteado que la distribución del liderazgo tiene efectos positivos sobre el desarrollo profesional de los docentes y su moral, y ello a su vez lo tiene sobre los resultados de los estudiantes.

2. Lecciones aprendidas sobre el liderazgo educativo eficaz desde la perspectiva de la investigación internacional.

2.1. El informe de la OCDE “Mejorar el Liderazgo Escolar”

Uno de los informes más autorizados y tenidos actualmente en cuenta a la hora de reconocer las mejoras que debemos introducir en nuestros sistemas educativos acerca de la dirección escolar es el que ha promovido la OCDE y han elaborado Pont, Nusche y Moorman (2009) a partir de una amplia revisión de la literatura internacional sobre liderazgo, así como de informes relevantes de instituciones educativas nacionales e internacionales. Dicho informe declara:

“El liderazgo escolar se ha convertido en una prioridad de los programas de política educativa a nivel internacional. Desempeña una función decisiva en la mejora de los resultados escolares al influir en las motivaciones y en las capacidades de los maestros, así como en el entorno y el ambiente escolares. El liderazgo escolar eficaz es indispensable para aumentar la eficiencia y la equidad de la educación.”(p.9)

Veamos a continuación un resumen de sus principales recomendaciones.

Otorgar más autonomía con apoyo adecuado

Uno de los problemas más serios que afrontan las escuelas en el sistema educativo español es la ausencia de autonomía para adecuar su currículo y su organización a las peculiaridades y necesidades de su entorno. A pesar de que el discurso sobre la necesidad de autonomía para las escuelas es uno de los más generalizados del debate educativo y uno de los más recurridos en la literatura legislativa, en la práctica, nuestras escuelas sufren de un exceso de regulaciones al tiempo que solo una pequeña parte de sus recursos son puestos a disposición de los equipos directivos para que sean ellos quienes los gestionen.

Sin embargo, como el informe de la OCDE señala a partir tanto de investigaciones como de evaluaciones internacionales como PISA, “la autonomía escolar parece estar correlacionada de manera positiva con la mejora del aprendizaje”; y anteriormente: “investigaciones han demostrado que los líderes escolares pueden influir en el rendimiento de la escuela y de los alumnos si se les da autonomía para tomar decisiones importantes.” (Pont, Nusche y Moorman, 2009: 67). El informe señala además tres condiciones que deben acompañar la concesión de mayor autonomía a los centros escolares: *“disposiciones para nuevos modelos de liderazgo más distribuido, nuevos tipos de rendición de cuentas y capacitación y desarrollo para los líderes escolares”*.

Sin embargo, si ese aumento de la autonomía no viniera acompañado del *apoyo adecuado* el sistema educativo estaría abandonando a su suerte a los centros situados en contextos más desfavorecidos. Cuando la autonomía se asocia a un mismo nivel de exigencia para todos, esta deriva inevitablemente en injusticia. Por el contrario, la verdadera autonomía obliga al sistema educativo a poner a disposición de los centros recursos específicos para atender a las necesidades detectadas por dichos centros y las instituciones de apoyo a los mismos a medida que ejercitan dicha autonomía.

Redefinir las responsabilidades del liderazgo escolar para un mejor aprendizaje del estudiante

La segunda recomendación del informe de la OCDE anima claramente a los sistemas educativos a promover un *liderazgo pedagógico* en las escuelas, esto es un liderazgo centrado en la mejora en los resultados del aprendizaje. Los datos indican que nuestro sistema educativo está aún lejos de esa situación. Por ejemplo, otro informe de la OCDE realizado específicamente para España y titulado “Política Educativa en Perspectiva” (OCDE, 2014) señala a partir de información proporcionada por los directores escolares a lo largo del estudio, que solo el 10% de los estudiantes se encuentran escolarizados en centros donde el director u otro tipo de personal interno al centro observa las clases en alguna medida, en comparación con el 69% de media de la OCDE que se encuentra en centros donde esto ocurre.

Los datos no son mucho mejores si comparamos el 15% de estudiantes en centros españoles donde el inspector u otro personal externo al centro observa con algún propósito las clases, frente al 27% de media en la OCDE. Esto quiere decir sencillamente que nuestras aulas son espacios privados que escapan al escrutinio de la sociedad, razón por la cual resultan muy oportunas las recomendaciones del informe que resumimos en el siguiente cuadro:

(a) Animar a los líderes escolares a apoyar, evaluar y desarrollar la calidad docente

- Fortaleciendo su responsabilidad en la toma de decisiones relacionadas con el currículo, de modo que puedan adaptarlo a las necesidades locales y garantizar la coherencia entre los cursos y los niveles.
- Proporcionando formación a los líderes escolares en la supervisión y evaluación de los docentes.
- Ampliando las funciones de los líderes escolares en el desarrollo profesional docente, para asegurar su coherencia con las necesidades locales.
- Estimulando a los líderes escolares a fomentar el trabajo en equipo entre los profesores, incentivando el desarrollo de culturas colaborativas y compartiendo buenas prácticas en este ámbito.

(b) Apoyar la fijación de metas, la evaluación y la rendición de cuentas. Facilitar que las escuelas, a través de sus líderes, tomen las riendas de los sistemas para asegurar la calidad de sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

- Aumentando la capacidad de los líderes escolares para desarrollar planes y metas estratégicos, ajustados a los estándares curriculares nacionales pero también a las necesidades locales.
- Fomentando el liderazgo “inteligente en el manejo de la información” para la mejora de la práctica. Ello quiere decir un liderazgo que facilite la mejora continua basada en evidencias. Es decir, que sistemáticamente reincorpore al debate pedagógico dentro de la escuela los datos generados tanto por la propia escuela como por agencias externas sobre resultados e impacto de las prácticas pedagógicas en todos los ámbitos.
- Alentando a los líderes escolares a distribuir las labores relacionadas con la evaluación y la rendición de cuentas

(c) Mejorar la administración financiera y la gestión de recursos humanos

- Aumentando las habilidades de administración financiera de los equipos de liderazgo escolar, mediante la formación específica de alguno de sus miembros o bien mediante personal de apoyo especializado para escuelas individuales o conjuntos de ellas.
- Haciendo partícipes a los líderes escolares de las decisiones de selección de maestros. El informe dice textualmente: “Debe darse oportunidades a los líderes escolares de ejercer influencia en la toma de decisiones con respecto a la selección de maestros para mejorar el ajuste entre la escuela y el candidato seleccionado”

(d) Adoptar un enfoque sistémico en la política y la práctica del liderazgo. Se aprende más y mejor participando en redes. A los directivos escolares les corresponde facilitar la inserción de su centro escolar en redes de diversa índole.

- Desarrollando oportunidades para que los líderes escolares cooperen de manera activa con las escuelas vecinas y con la comunidad local.
- Alentando la distribución de responsabilidades de liderazgo dentro de las escuelas. Es decir, facilitando y apoyando la creación y sostenimiento de redes internas de colaboración y aprendizaje.

Cuadro 2. Adaptado de Pont, Nusche y Moorman (2009: 67-69)

Distribuir el liderazgo escolar

Hay un gran consenso internacional sobre la necesidad de distribuir más y de manera más efectiva el liderazgo escolar. Como vimos en la sección primera, nuestro país cuenta en ese sentido con la ventaja de una bien asentada tradición de dirección escolar mediante un equipo directivo donde se reparten responsabilidades y se discuten (o al menos se pueden discutir) los problemas y sus posibles soluciones. El informe hace una decidida apuesta por el liderazgo distribuido:

(a) Alentar la distribución del liderazgo. Cada sistema educativo y cada centro escolar deberán identificar los medios idóneos para ello, tanto formales como informales.

- Desarrollando equipos de liderazgo y distribuyendo tareas formalmente.
- Desarrollando procesos informales de distribución del liderazgo, basados en el conocimiento especializado más que en el puesto y sus funciones asociadas.
- Planificando la sucesión de los equipos directivos y facilitando la formación específica de aquellos que están en condiciones de asumir nuevas responsabilidades.
- Planteando la posibilidad de un equipo directivo común para un conjunto de escuelas pequeñas y con poco personal (por ejemplo, en áreas rurales)

(b) Apoyar la distribución del liderazgo, proporcionando a los líderes escolares la formación adecuada.

- Capacitando también a los líderes intermedios.
- Planteando mecanismos de rendición de cuenta que se ajusten a la distribución formal del liderazgo en los equipos directivos.
- Fortaleciendo el reconocimiento a la función que desempeñan todos los componentes de los equipos directivos.

(c) Apoyar a los consejos escolares en sus tareas. “La evidencia muestra también que los consejos escolares pueden contribuir en gran medida al éxito de sus escuelas. Pero esto solo podrá suceder si están bien preparados y cuentan con una clara definición de las funciones y responsabilidades, así como con el apoyo apropiado...” (p.99)

Cuadro 3. Adaptado de Pont, Nusche y Moorman (2009: 98-99)

Desarrollar habilidades para un liderazgo escolar eficaz

El informe de la OCDE enfatiza también la importancia de una formación específica para los directores como una de las claves más importantes que contribuye al éxito escolar. Al mismo tiempo identifica

algunas de las características más importantes de los programas exitosos de desarrollo profesional docente:

- Establecer un currículo coherente acorde con los estándares estatales y profesionales (de los que por cierto carecemos en nuestro país) que resaltan el liderazgo educativo y la mejora escolar.
- Asegurar la coherencia en la provisión de formación específica sobre liderazgo educativo por parte de diferentes instituciones y administraciones.
- Asegurar la variedad apropiada para una capacitación eficaz: Establecer una secuencia de formación que incluya programas de formación inicial, de inducción y continuos.
- Incorporar metodologías de aprendizaje basado en la práctica o aprendizaje situado en un contexto, utilizando la supervisión, la tutoría/aprendizaje de pares y el desarrollo profesional a partir de la observación en el trabajo.
- Incorporar “redes de aprendizaje colegiadas como redes de directores, grupos de estudio y tutoría o instrucción de pares que ofrecen comunidades de práctica y fuentes continuas de apoyo”
- Incorporar programas diseñados a partir de la investigación

Cuadro 4. Adaptado de Pont, Nusche y Moorman (2009: 137-138)

Hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva

Finalmente, el informe de la OCDE incluye una serie de recomendaciones para aumentar la disponibilidad de los docentes para asumir funciones de dirección escolar. Este es un aspecto muy relacionado con la propuesta inmediatamente anterior en el sentido de proporcionar a los directores una formación adecuada. En concreto se proponen las siguientes medidas:

- Utilizar criterios de capacidad y competencia profesional a la hora de seleccionar a los directores escolares. Asegurar también procedimientos eficaces, transparentes y coherentes con la definición de las funciones que se espera de ellos.
- Establecer incentivos salariales ajustados a trabajos de similar responsabilidad y a las funciones propias del puesto de trabajo.
- Reconocer y apoyar el papel de las organizaciones profesionales de líderes escolares.
- Ofrecer perspectivas de una carrera profesional a los que acceden a la dirección escolar.

Cuadro 5. Adaptado de Pont, Nusche y Moorman (2009, pp. 12-13)

2.2. La investigación sobre el liderazgo escolar eficaz ¹

Toda una tradición que comienza en la década de los setenta con los estudios sobre Eficacia Escolar ha situado el liderazgo de los directivos como un factor de primer orden en la mejora de la educación (Murillo, 2006). Así, entre los cinco componentes identificados por Edmons (1982: 7) para que existan escuelas eficaces estaba un “fuerte liderazgo pedagógico del director del centro, que presta gran atención a la calidad de la enseñanza”. Algunas investigaciones han puesto de manifiesto que, tras la calidad y el trabajo del profesorado, el liderazgo educativo aparece como el segundo factor que contribuye más al aprendizaje de los alumnos en la escuela, explicando alrededor de un 25% de todos los efectos escolares, una vez controlado el nivel del alumnado y el contexto sociocultural (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006). Así pues, una dirección escolar con capacidad de liderazgo, que ha construido una comunidad de líderes, “marca la diferencia” en términos de mejora de los aprendizajes (Leithwood y Louis, 2011).

La principal característica que estos estudios destacan en los directivos de escuelas eficaces es un liderazgo profesional centrado en lo pedagógico. Esta intervención en lo pedagógico puede ser directa (centrada en mejorar la enseñanza) o indirecta (focalizada en crear las condiciones para una mejor enseñanza y aprendizaje). Con más precisión, Bendikson, Robinson, y Hattie (2012) señalan:

“el liderazgo pedagógico directo se centra en la calidad de la práctica docente, incluyendo la calidad del currículum, la enseñanza y la evaluación, así como la calidad de la investigación docente y la formación docente. Liderazgo pedagógico indirecto crea las condiciones para una buena enseñanza y aprendizaje docente, garantizando que las políticas escolares, los modos de asignar recursos y otras decisiones de gestión apoyan aquello que requiere una alta calidad del aprendizaje, la enseñanza y el aprendizaje docente” (p. 4).

En efecto, el liderazgo pedagógico se ha convertido en la pieza clave del éxito escolar. Como plantearon Murphy, Elliott, Goldring y Porter (2007: 179): “La piedra de toque de este tipo de liderazgo incluye la capacidad de los líderes para (a) permanecer siempre centrado en lo que es clave: organización de la escuela, el aprendizaje, la enseñanza, el currículo y la evaluación; y (b) hacer que todas las otras dimensiones del centro escolar (por ejemplo, administración, organización, finanzas) estén al servicio de una organización más robusta para mejorar el aprendizaje de los estudiantes”.

Una vez reconocida la importancia de enfocar el liderazgo hacia lo pedagógico para garantizar los logros del centro escolar, hemos de preguntarnos por las prácticas concretas de liderazgo que contribuyen a dicho logro. En una excelente investigación (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006; Day, Sammons, Leithwood, Hopkins *et al.*, 2011; Leithwood, 2011) se han descrito cuatro tipos de prácticas del liderazgo que tienen un impacto en el aprendizaje de los alumnos. De modo paralelo, Robinson (2007) apoyándose en un meta-análisis de estudios cuantitativos que vinculan liderazgo con resultados de alumnos, ha definido cinco dimensiones de liderazgo que lo hacen eficaz. Ambas propuestas se resumen en el Cuadro 6.

¹ Parte de esta sección está tomada y adaptada de Bolívar, A., López-Yáñez, J. y Murillo, F.J. (2013) Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.

Prácticas de liderazgo para el aprendizaje (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006)	Dimensiones de un liderazgo eficaz (Robinson, 2007)
Establecer una dirección (visión, expectativas y metas del grupo)	Establecimiento de metas y expectativas
Desarrollar al personal	Obtención y asignación de recursos de manera estratégica
Rediseñar la organización	Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículum
Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje	Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional
	Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo

Cuadro 6. Liderazgo para el aprendizaje y liderazgo eficaz

En una investigación posterior, Day, Sammons, Hopkins, Harris et al. (2010) ampliaron las cuatro prácticas exitosas de liderazgo para el aprendizaje a ocho:

- *Definir la visión, valores y dirección, construyendo confianza.* Visión fuerte y clara sobre un conjunto de valores para su escuela, que condicionan las acciones, estableciendo un sentido claro de dirección y propósito de la escuela, ampliamente compartidos
- *Mejorar las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje.* Modos en que la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos podrían ser maximizados (ambiente y estructura de instalaciones, mejora de las aulas, etc.).
- *Reestructurar la organización: rediseñar roles y responsabilidades.* Rediseñar las funciones y las formas de liderazgo en modos horizontales que promuevan el compromiso e implicación del personal.
- *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje.* Crear un ambiente de aprendizaje para que los docentes ensayen nuevos modelos y enfoques alternativos más eficaces. Incrementar la autoestima y autoeficacia.
- *Rediseñar y enriquecer el currículum.* Intervenir en el currículum como una forma de ampliar la participación y mejorar los desempeños, ampliar las oportunidades de aprendizaje y el acceso de todos los alumnos al currículum ofrecido. Cuidar la flexibilidad y continuidad entre etapas educativas.

- *Mejorar la calidad del profesorado.* Los directivos proporcionan una rica variedad de oportunidades para el desarrollo para elevar el nivel y mantener la motivación y el compromiso. Formación basada en la escuela conjuntado con apoyos externos.
- *Construir relaciones dentro de la comunidad escolar.* Desarrollan y mantienen relaciones positivas con el personal de todos los niveles. Preocupación por el bienestar profesional y personal. Relaciones de confianza y respeto mutuo, que engendra lealtad de los padres, el personal y los alumnos.
- *Construir relaciones fuera de la comunidad escolar.* Construcción y mejora de la imagen y reputación de la escuela y el compromiso con la comunidad como dimensiones esenciales del éxito a largo plazo. Red de vínculos entre la escuela con otras organizaciones de la comunidad local

Por otro lado, un estudio sobre las acciones del liderazgo pedagógico en los directores eficaces (Peariso, 2011) concluyó que estos líderes establecieron los objetivos del centro educativo, comunicaron los objetivos a la comunidad educativa, supervisaron y evaluaron el proceso de enseñanza-aprendizaje, coordinaron el plan de estudios, inspeccionaron el progreso de los estudiantes, establecieron los horarios y promovieron el desarrollo profesional.

Por su parte, Bolívar (2010: 84-85) agrupa en cinco ámbitos las prácticas de liderazgo que Robinson, Hohepa y Lloyd (2009) encontraron asociadas a la mejora de los resultados de las escuelas a partir de diversos estudios:

Prácticas de liderazgo	Significado de la dimensión
<i>Establecimiento de metas y expectativa</i>	Incluye establecer metas importantes y medibles del aprendizaje, comunicarlas de manera clara a las partes, involucrar al personal en el proceso, de manera que se consiga claridad y consenso acerca de las metas.
<i>Obtención y asignación de recursos de manera estratégica</i>	Situar como meta prioritaria los recursos: personas, medios y tiempo. Claridad acerca de los recursos que no se están obteniendo, enfoque coherente y conjunto del mejoramiento escolar, capacidades críticas para obtener recursos
<i>Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo</i>	Implicación directa en el apoyo y evaluación de la enseñanza, mediante las visitas regulares a las aulas y proporcionar formativos y sumativos <i>feedback</i> a los profesores. Poner el foco en la calidad de la enseñanza, en particular en el aprendizaje. Coherencia y alineación entre clases, cursos y diferentes escuelas.
<i>Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado.</i>	Liderazgo que no sólo promueve, sino que participa directamente con el profesorado en el desarrollo profesional formal e informal. Mayor <i>expertise</i> en liderazgo implica mayor influencia.

Asegurar un entorno ordenado y de apoyo

Proteger el tiempo para la enseñanza y el aprendizaje, al reducir presiones externas e interrupciones, con un entorno ordenado dentro y fuera del aula. Relaciones de confianza y normas que apoyan el compromiso.

Cuadro 7. Prácticas de liderazgo asociadas a la mejora escolar. Fuente: Bolívar (2010)

Es verdad que en nuestro país muchos profesores se muestran hostiles a que la dirección escolar amplíe sus funciones asumiendo tareas pedagógicas que puedan llevar a supervisar su labor en el aula, comprometiendo su habitual libertad para ordenar, planificar y ejecutar su enseñanza en el aula. Sin embargo, es responsabilidad de los equipos directivos revertir esta tendencia acompañando las acciones de liderazgo pedagógico de un clima de confianza, exento de amenazas, que promueva la colaboración y la ayuda mutua entre los docentes. Solo en un clima así la apertura del aula al escrutinio público es posible.

3. Herramientas para un liderazgo orientado hacia la innovación y la mejora

Los directores escolares deben ser conscientes de que ellos no pueden llevar a cabo en solitario un proceso de transformación de la organización que dirigen. Todo cambio es un proceso social y al mismo tiempo un proceso de aprendizaje que realiza un colectivo determinado o comunidad. Ello tiene las siguientes implicaciones:

- El centro educativo es la unidad de cambio, lo que nos lleva a adoptar un enfoque sistémico, tanto en el análisis como en la promoción de innovaciones.
- El proceso de cambio debe considerar las condiciones institucionales en las que se desarrolla y su objetivo último es la estabilización o institucionalización del cambio.
- Las prácticas de enseñanza y aprendizaje pasan a ocupar el centro del proceso.
- Se debe poner el foco sobre el conocimiento organizativo inscrito en las prácticas.
- La mejora es consecuencia de movilizar la *energía interna* del centro escolar, es decir, su *capacidad de cambio*.
- El cambio ha de ir acompañado del desarrollo profesional del profesorado.

Un proceso de cambio sigue habitualmente un conjunto de etapas que, según Lewin (1947) son:

- *Descongelamiento*: Ruptura del equilibrio dinámico establecido y toma de conciencia de que debe ser actualizado o reemplazado. Se identifican las condiciones actuales de la organización que requieren cambios.
- *Movimiento*: Reorientación y movilización de los recursos hacia nuevas ideas creencias, valores, métodos y prácticas. Se moviliza la cultura organizativa hacia otros derroteros; se busca alinear los recursos humanos y materiales de la organización en esa nueva dirección.

- *Recongelamiento*: Consolidación de los cambios y extensión a toda la organización. Crear condiciones de sostenibilidad.

Los directivos escolares deben realizar un seguimiento de estas etapas, afrontar las dificultades que habitualmente hacen que el proceso de estancamiento o decaiga y ayudar a las transiciones hasta la consecución de los objetivos finales. Según Bolívar (2005) las preguntas que nos pueden guiar en un proceso de cambio, ya se trate de una mejora o bien una innovación son:

Fases del viaje de la mejora escolar	Tareas claves
¿Dónde estamos ahora?	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar las condiciones internas de la escuela. • Animar la participación en el trabajo de innovación.
¿Dónde quisiéramos estar?	<ul style="list-style-type: none"> • Debatir “la visión” de la escuela. • Identificar prioridades de mejora.
¿Cómo llegaremos hasta allí?	<ul style="list-style-type: none"> • Primar las implicaciones de la práctica docente. • Planificar la acción.
¿Qué debemos hacer para conseguirlo?	<ul style="list-style-type: none"> • Mantener vivo el impulso del proyecto. • Revisar frecuentemente el progreso conseguido.
¿A dónde iremos después?	<ul style="list-style-type: none"> • Pasar de un ciclo de mejora a otro. • Establecer una estructura que facilite los procesos de mejora.

Cuadro 8. Preguntas para guiar el proceso de cambio (Bolívar, 2005)

Por otro lado, no cualquier estrategia resultará adecuada a las características y necesidades de cada centro escolar. Una estrategia que haya dado buenos resultados en un centro cualquiera puede no ser válida para otro. Por eso Hopkins (2001) plantea tres tipos de estrategias de mejora a aplicar en función del momento de desarrollo del centro escolar como organización. También es responsabilidad de la dirección analizar las estrategias adecuadas a la situación del centro y tomar las decisiones correspondientes.

Estadio de desarrollo del centro	Características	Estrategia adecuada
Escuelas fracasadas o estancadas	Malos resultados. No pueden mejorar por sí mismas y necesitan apoyo externo	De Tipo 1: Iniciar un proceso de desarrollo con dirección/apoyo externos. Meta: alcanzar un grado moderado de eficacia
Escuelas de bajo rendimiento o faltas de interés por mejorar	Centros de bajo desempeño que cuentan con ciertos recursos para la mejora	De Tipo 2: Apoyar un proceso de desarrollo con dirección interna, bien a iniciativa del propio centro o bien iniciado desde el exterior Meta: Definir prioridades y crear capacidades
Buenas escuelas o efectivas	Han alcanzado un cierto nivel de buenos resultados y son reconocidas por ello	De Tipo 3: Sostener y ampliar los procesos de mejora. Meta: Mantener su eficacia usando sus propios recursos

*Cuadro 9: Adecuación de las estrategias de mejora al estadio de desarrollo del centro.
Basado en Hopkins (2001)*

- **Estrategias de Tipo 1** (Iniciar un proceso de desarrollo con dirección externa). En escuelas ineficaces, que se encuentran estancadas o con alto índice de fracasos, siendo incapaces de mejorar por ellos mismos, se requiere iniciar un proceso de desarrollo dirigido en buena medida desde el exterior (asesoramiento o apoyo externo). Las estrategias deben dirigirse a objetivos claros y directos, limitados a algunas dimensiones básicas del currículo u organizativas, para ir creando confianza y competencia para empezar a mejorar.

Algunas de estrategias pertinentes para estos centros escolares serían: cambio de liderazgo o equipo directivo; proporcionar un fuerte e intensivo apoyo externo; recoger datos para un buen diagnóstico; centrarse –en primer lugar– en asuntos fáciles de resolver; estructurar equipos de profesores que trabajen sobre mejoras relativamente sencillas; introducir cambios organizativos progresivos para generar nuevas oportunidades para que surjan nuevos líderes; establecer espacios de colaboración y planificación; aminorar el miedo al control e inspección para dar espacio al desarrollo.

- **Estrategias de Tipo 2** (Apoyar un proceso de desarrollo con dirección interna). Estrategias dirigidas a que las escuelas puedan definir mejor sus prioridades de desarrollo, focalizar sobre aspectos específicos de la enseñanza/aprendizaje y construir capacidades para desarrollar su trabajo. Estas estrategias suponen un cierto nivel de apoyo externo, pero en teoría pueden mejorar por sí mismas. En todo caso, el objetivo del apoyo externo debe ser entregar a la escuela lo antes posible la dirección del proceso de mejora.

En este caso las estrategias serían: cambiar modos de ejercer el liderazgo; mejorar la relación con el entorno; implicar a todo el personal (padres, alumnos y profesorado) en la mejora del rendimiento; revisar datos específicos de rendimiento; centrarse en alumnos con necesidades educativas especiales; apoyar la creación de un ambiente adecuado entre el profesorado; ilusionar al profesorado nuevo en el desarrollo del centro; articular y reafirmar un conjunto de valores compartidos sobre la escuela y la profesión.

- **Estrategias de Tipo 3** (Sostener la institucionalización del desarrollo). También las escuelas “buenas” o “efectivas” necesitan estrategias dirigidas a consolidar y a que perduren sus esfuerzos de mejora. Aunque el apoyo externo será bienvenido en estos casos, la escuela ha de mantener el control total del proceso. Este debe dirigirse sobre todo a abrir el centro a nuevas ideas y prácticas, ayudarles a establecer vínculos con expertos y centros superiores de educación, o bien a crear redes de centros en las que participe la escuela.

Las estrategias adecuadas para mejorar y apoyar a centros efectivos serían: articular valores compartidos y extender los logros; incrementar las expectativas de éxito del profesorado y de la comunidad educativa; organizar tiempos y espacios para facilitar la planificación en colaboración en todos los niveles; creación de equipos; crear oportunidades para desarrollar, perfeccionar y diseminar experiencias innovadoras; celebrar y compartir los éxitos.

4. Las competencias de liderazgo. Competencias cognitivo-emocionales, sociales y organizativas.

Los líderes escolares necesitan competencias específicas para ejercer su labor, como han puesto de manifiesto extensamente Teixidó (2008) y Bolívar (2011). Disponer de un repertorio variado de competencias profesionales proporciona a los directores y las directoras, la capacidad necesaria para adaptarse a las necesidades de su centro escolar.

Como sugiere Bolívar (2011: 257) apoyándose en Álvarez (2010: 108) “la competencia tiene un sentido más complejo u holístico [que las *funciones*, normalmente obligaciones asignadas administrativamente, y las *tareas*, cometidos necesarios para cumplir una función] dado que integra conocimientos, modos de hacer o procedimientos y un componente afectivo-emocional” Concretamente, para Álvarez (2010: 108) una competencia sería un “conjunto de conocimientos y habilidades que capacitan a un sujeto para desempeñar correctamente una función o cumplir unas tareas”.

A continuación propondremos algunos marcos que nos parecen útiles para pensar el repertorio de competencias necesario para la la función directiva en la educación. El primero contiene las competencias más relevantes sobre las que hemos basado recientemente un programa de formación de directivos utilizando la estrategia de reflexión sobre la práctica con ayuda de la retroalimentación y el coaching grupal. Si bien todas estas competencias requieren un cierto grado de dominio, el grado

adecuado dependerá de las características de cada centro y de la situación que éste atraviesa. Están agrupadas en cinco grandes áreas en la que un líder educativo debe mostrarse competente socio-emocionalmente.

Motivación hacia el trabajo

- *Motivación hacia el logro.* Afán por conseguir el éxito y confianza en lograrlo. Asociado a altos de niveles de autoexigencia.
- *Compromiso con el trabajo.* Disposición para emplear recursos, tiempo y energía propios para alcanzar metas profesionales, incluso a costa del tiempo de ocio y los asuntos personales o familiares.

Control de sí mismo

- *Resistencia al estrés.* Fortaleza emocional ante las situaciones de presión.
- *Autoconfianza.* Percepción favorable sobre la propia capacidad para lograr éxitos e influir positivamente en los acontecimientos que afectan nuestras vidas.

Orientación hacia el cambio

- *Tolerancia a la ambigüedad.* Apertura hacia la realización de tareas complejas o débilmente definidas.
- *Búsqueda activa de la innovación.* Apertura hacia el cambio, las nuevas experiencias y la mejora continua. Actitud de cuestionamiento de lo establecido.

Orientación social

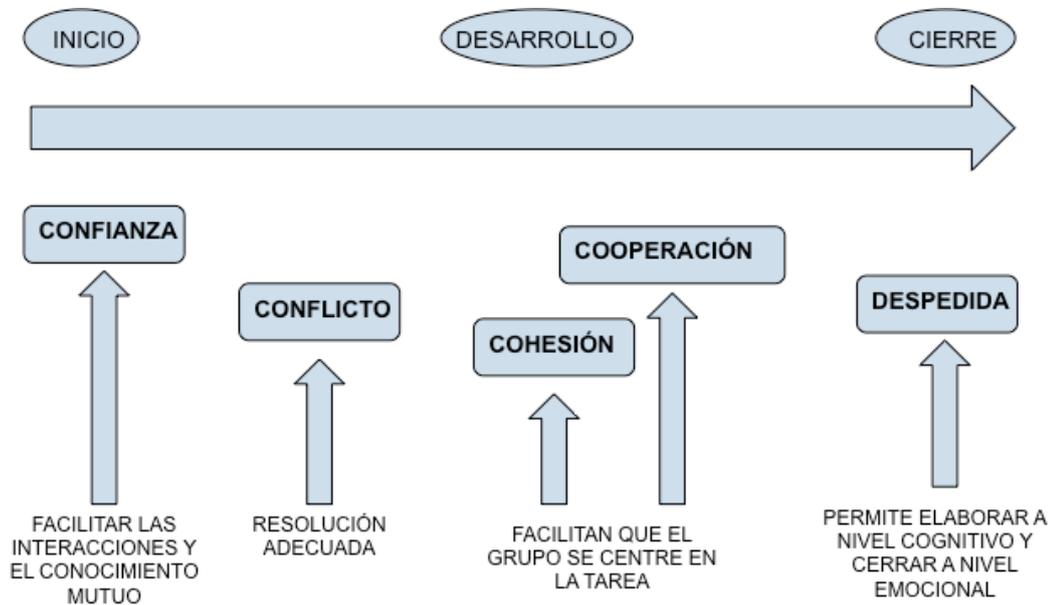
- *Necesidad de afiliación.* Necesidad de asociarse a otros, de sentirse parte del grupo, e. implicación en el mismo.
- *Disposición hacia el trabajo en equipo.* Compromiso con el trabajo cooperativo, en el que además se encuentra satisfacción..
- *Empatía.* Preocupación por comprender la situación y los sentimientos de los demás. Capacidad de ponerse en el lugar del otro.
- *Disposición hacia la crítica.* Capacidad e interés por ofrecer a los demás comentarios sobre su actuación o conducta, así como interés en recibirlos.

Liderazgo

- *Motivación hacia el liderazgo.* Disposición a asumir la responsabilidad de dirigir un grupo.
- *Entusiasmo.* Capacidad para mostrar energía, pasión y satisfacción al grupo en relación con las tareas.
- *Asertividad.* Disposición a mostrar a los demás los puntos de vista propios, demandas o expectativas, incluso cuando no coinciden con los de ellos.
- *Reconocimiento de las limitaciones.* Capacidad para reconocer los límites de uno mismo y del propio grupo.

Pero el liderazgo eficaz también requiere competencias para contribuir al desarrollo de los grupos de tareas dentro de la organización. Ello implica en primer lugar un conocimiento elemental de las

diferentes fases de desarrollo que atraviesa un grupo. Como podemos ver en la figura siguiente, el desarrollo de un grupo lo podemos sintetizar alrededor de cinco procesos (confianza, conflicto, cohesión, cooperación y despedida), que se desarrollan desde una perspectiva temporal en tres grandes etapas relacionales (inicio, desarrollo y cierre).



Cuadro 10: Procesos implicados en el ciclo de desarrollo de un grupo.

La comunicación grupal adopta patrones diferentes en cada una de estas fases:

- *Fase de inicio*. Generación de los procesos de confianza. El grupo se sitúa en un nivel de comunicación centrada en facilitar el incremento de la interacción y conocimiento mutuo.
- *Desarrollo*. El grupo centra su actividad en los niveles cognitivos y emocionales para gestionar los procesos de madurez grupal. El estilo relacional del grupo incrementa la interdependencia y el intercambio en la tarea.
- *Despedida*. Generación de los procesos de cierre grupal, donde el grupo requiere un nivel de comunicación centrado en los niveles temático-cognitivo para rememorar qué ha implicado el grupo y cerrar a nivel emocional.

Del mismo modo el grupo debe atender a una variedad de contenidos en sus procesos comunicativos:

- **Temáticos**. Tiene que ver con los diferentes aspectos o problemáticas que interesan y de los que se ocupa el grupo.
- **Funcionales**: Se trata de los aspectos instrumentales o procedimentales de la actividad del grupo y de su manera de funcionar: quien interviene, cuando y como; a quien se dirige, etc.
- **Cognitivos**: Conclusiones, asertos, preguntas que el grupo elabora sobre situaciones, personas o cosas.
- **Afectivos**: Sensaciones, emociones y sentimientos que los miembros experimentan.

Por otro lado, para llevar a cabo estos procesos, los miembros de un grupo se auto-organizan adoptando una serie de roles. El rol consiste en la conducta que se espera de alguien que ocupa una posición determinada en un grupo. Podemos diferenciar tres conjuntos diferentes de roles:

- Roles de tarea: centrados en los aspectos cognitivos del trabajo grupal.
- Roles de mantenimiento: centrados en los aspectos afectivos del trabajo grupal.
- Roles individuales o disfuncionales: se centran en las necesidades personales que no contribuyen al logro de los objetivos grupales.

Una de las tareas más importantes del líder grupal consiste en, por un lado, estimular la adopción, de manera natural, de los roles de tarea y de mantenimiento y, por otro lado, desincentivar la adopción de roles exclusivamente individuales o disfuncionales por parte de cualquiera de sus miembros. En la siguiente tabla se ofrece una descripción de los diferentes tipos de rol de estos tres conjuntos.

ROLES DE TAREA	
Iniciador de procesos	Propone nuevas ideas o reconsidera las formas de enfocar el problema o la meta del grupo. Sugiere soluciones y aporta nuevos procedimientos para que el grupo se reorganice.
Buscador de información	Pregunta para aclarar las aportaciones. Pide información a otras personas.
Buscador de opiniones	Trata de aclarar los valores, actitudes y sentimientos del grupo implícitos en las sugerencias o ideas aportadas.
Proveedor de información	Presenta hechos o valoraciones para tomar decisiones. Relata sus propias experiencias sobre el tema planteado.
Proveedor de opinión	Expone sus ideas, sentimientos, valores u opiniones sobre las sugerencias aportadas.
Elaborador	Aclara el valor de las sugerencias realizadas y cómo éstas podrían lograr buenos resultados si se adoptaran.
Coordinador	Muestra la relevancia de cada idea y su relación con el problema general que se esté tratando.
Evaluador/Crítico	Evalúa la situación del grupo con respecto a sus objetivos. Vigila que el grupo cumpla sus propias normas.
Estimulador	Impulsa al grupo para que actúe y decida. Estimula al grupo para que desarrolle más y mejores actividades.
Orientador	Señala desviaciones que amenazan las metas del grupo. Analiza dificultades y bloqueos. Reenfoca la discusión.
Verificador	Verifica la opinión de cada miembro del grupo para comprobar el grado de consenso existente.

ROLES DE MANTENIMIENTO	
Animador	Alaba y apoya las ideas de los demás. Mantiene una actitud amistosa y de solidaridad con los miembros del grupo.
Conciliador / Armonizador	Media en los conflictos de los miembros del grupo. Alivia tensiones.
Compromisario	Cambia su posición en un tema para reducir el conflicto del grupo.
Facilitador	Suaviza la comunicación a través del establecimiento de normas y favorece la participación de todos los miembros.
Colocador de estándares	Expresa o pide discusión acerca de los patrones establecidos para la evaluación de la calidad de los procesos de grupo.
Observador del grupo / Comentador	Apunta los aspectos positivos y negativos de la dinámica del grupo y exige cambios si es necesario.
Seguidor	Acepta las ideas ofrecidas por los otros y funciona como una audiencia para el grupo.

ROLES INDIVIDUALES / NO FUNCIONALES	
Agresor	Menosprecia a los demás miembros. Desaprueba los valores, acciones o sentimientos de los demás. Ataca al grupo o a su actividad. Gasta bromas hirientes.
Bloqueador	Muestra una actitud negativa y una resistencia injustificada. Trata de traer a discusión aspectos ya tratados.
Dominador	Reclama autoridad o superioridad: manipulador.
Evasor autorreferencial	Utiliza el grupo para expresar sentimientos, intuiciones o ideas ajenas al grupo.
Buscador de ayuda	Expresa inseguridad, confusión, baja autoestima.
Buscador de reconocimiento	Llama la atención. Alardea de sus propios éxitos. Lucha por evitar una posición secundaria.
Competidor	Trata de afirmar continuamente su estatus en el grupo. Puede recurrir a la adulación, a la afirmación de su superioridad o al derecho que tiene a que se le preste atención.
Egocéntrico	No considera las necesidades del grupo; sólo ve su propia conveniencia. Trata de inducir al grupo a tomar las decisiones que mejor cuadran con sus intereses.
Escapista	Demuestra indiferencia hacia la actividad del grupo. Pasivo. Interviene fuera de lugar, distrayendo al grupo de su objetivo.
Chistoso	Interrumpe el trabajo del grupo contando chistes, gastando bromas y haciendo mímicas.

Por otro lado, hay que considerar también las competencias profesionales que requieren las funciones propias de la dirección escolar. Para reconocer estas competencias resulta útil acudir a los

habitualmente denominados *estándares* o, de manera más clarificadora, *marcos para la buena dirección o gestión escolar*. El Ministerio de Educación chileno ha propuesto uno de estos marcos que fácilmente puede encontrarse en la red. Este marco plantea cuatro grandes cambios de actuación que requieren competencias específicas por parte de los directores escolares: Liderazgo, Gestión Curricular, Gestión de Recursos y Gestión del Clima Organizativo y Convivencia.

Sin embargo, aquí vamos a detallar el Marco de Buen Desempeño del Directivo establecido por el Ministerio de Educación peruano, el cual se organiza alrededor de dos grandes dominios: la gestión de las condiciones para la mejora de los aprendizajes y la orientación de los procesos pedagógicos para la mejora de los aprendizajes. Cada dominio está articulado en competencias, como puede apreciarse en la tabla siguiente, y éstas a su vez lo hacen en indicadores de desempeño.

<p><i>Dominio 1</i></p> <p><i>Gestión de las condiciones para la mejora de los aprendizajes</i> Abarca las competencias que lleva a cabo el directivo para construir e implementar la reforma de la escuela, gestionando las condiciones para la mejora de aprendizajes a través de la planificación, la promoción de la convivencia democrática e intercultural, y la participación de las familias y comunidad, y evaluando sistemáticamente la gestión de la institución educativa.</p>	<p><i>Competencia 1</i> Conduce la planificación institucional a partir del conocimiento de los procesos pedagógicos, el clima escolar, las características de los estudiantes y su entorno, orientándola hacia el logro de metas de aprendizaje.</p> <p><i>Competencia 2</i> Promueve y sostiene la participación democrática de los diversos actores de la institución educativa, las familias y la comunidad a favor de los aprendizajes; as. como un clima escolar basado en el respeto, el estímulo, la colaboración mutua y el reconocimiento de la diversidad.</p> <p><i>Competencia 3</i> Favorece las condiciones operativas que aseguren aprendizajes de calidad en todas y todos los estudiantes, gestionando con equidad y eficiencia los recursos humanos, materiales, de tiempo y financieros, as. como previniendo riesgos.</p> <p><i>Competencia 4</i> Lidera procesos de evaluación de la gestión de la institución educativa y de rendición de cuentas en el marco de la mejora continua y el logro de aprendizajes.</p>
<p><i>Dominio 2</i></p> <p><i>Orientación de los procesos pedagógicos para la mejora de los aprendizajes</i> Comprende las competencias del directivo enfocadas hacia el desarrollo de la profesionalidad docente y el proceso de acompañamiento sistemático al docente para la mejora de los aprendizajes desde un enfoque de respeto a la diversidad e inclusión.</p>	<p><i>Competencia 5</i> Promueve y lidera una comunidad de aprendizaje con las y los docentes de su institución educativa basada en la colaboración mutua, la autoevaluación profesional y la formación continua, orientada a mejorar la práctica pedagógica y asegurar logros de aprendizaje.</p> <p><i>Competencia 6</i> Gestiona la calidad de los procesos pedagógicos al interior de su institución educativa a través del acompañamiento sistemático a las y los docentes y la reflexión conjunta con el fin de alcanzar las metas de aprendizaje.</p>

Cuadro 11. Marco de buen desempeño del directivo. Fuente: Ministerio de Educación de Perú (2014)

5. Actividad del módulo y criterios de evaluación

En un documento de entre 2000 y 4000 palabras, analice el liderazgo desplegado por el equipo directivo de su centro en conjunto. Tomando en consideración los contenidos del módulo, analice las competencias que dicho equipo que pone en juego. Examine también en qué medida y elementos concretos manifiesta un perfil de liderazgo pedagógico y/o distribuido. Identifique aspectos destacados y proponga puntos de mejora con los que plantear algún objetivo del proyecto de dirección.

Con el desarrollo de esta actividad, podrá disponer de consideraciones tanto para análisis de la situación de partida como para los objetivos y el plan de actuación del proyecto de dirección.

Son útiles como referencia, para su realización, los criterios de evaluación que se detallan.

Criterios de evaluación

<ul style="list-style-type: none">▪ En el desarrollo de la actividad se estiman de manera completa, como marco, las competencias de liderazgo analizadas en el documento del módulo.	20%
<ul style="list-style-type: none">▪ Se tienen en cuenta aspectos relevantes de liderazgo pedagógico y distribuido para la realización de la actividad.	20%
<ul style="list-style-type: none">▪ Los dos aspectos anteriores se concretan a partir de la realidad o la concreción del desempeño directivo en el centro.	20%
<ul style="list-style-type: none">▪ Como consecuencia del análisis planteado en la actividad, se identifican aspectos destacados y propuestas de mejora para el propio análisis de la situación de partida incluido el proyecto de dirección.	25%
<ul style="list-style-type: none">▪ Se formulan uno o varios objetivos, vinculados con las propuestas de mejora anteriores, que incluir en el proyecto de dirección.	15%

Bibliografía complementaria

Sección 1

- Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido: Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Ávalos, B. (2011) El liderazgo docente en comunidades de práctica. *Educar*, 47(2) 237-252.
- López-Yáñez, J., Sánchez-Moreno, M. y Altopiedi, M. (2011) Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. *Revista de Educación*, 356, 109-131.

Sección 2

- MECD (2014) TALIS 2013 Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/talis2013/talispublicacionessep2014.pdf?documentId=0901e72b81adaba0>.
- Bolívar, A. (2009) Una dirección para el aprendizaje. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(1) 1-4.
- Maureira, O. (2006) Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4) 1-10.

Sección 3

- Bolívar, A. (2010) ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106.
- Murillo, F.J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.

Sección 4

- Bolívar, A. (2011) Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar*, 47(2), 253-273.

Otras referencias

- APAPDC (Australian Principals Associations Professional Development Council) (2000) *Leaders and their learning: national framework of competencies for school leaders*. South Australia: APAPDC.
- Bendikson, L., Robinson, V. y Hattie, J. (2012). Principal instructional leadership and secondary school performance. *SET: Research information for teachers*, 1, 2-8.
- Bolívar, A. (2005). Una mirada al cambio educativo: El viaje a la mejora escolar. *Episteme*, 6, 2.
- Day, C. y Smith, M. Sustaining resilience, 65-86 En Davis, B. (2007) *Developing sustainable leadership*. London: Paul Chapman.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q. y Brown, E. (2010). *10 strong claims about effective school leadership* Nottingham: National College for Leadership of Schools and Children's Services (NCLS).
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E. y Ahtaridou, E. (2011). *Successful school leadership: linking with learning and achievement*. Berkshire, England: Open University Press.
- Edmons, R.E. (1982). Programs of school improvement: An overview. *Educational leadership*, 40 (3), 4-11.
- Gronn, P. (1999) *The making of educational leaders*. London: Cassell.
- Gronn, P. (2003) Distributing and intensifying school leadership. En Bennett, N. y Anderson, L. (Ed) *Rethinking Educational Leadership: Challenging the Conventions*, pp.60-73. London: Sage.
- Harris, A. (2008) *Distributed school leadership*. London/New York: Routledge.
- Harris, A. y Muijs, D. (2005) *Improving schools through teacher leadership*. Maidenhead, UK. Open University Press.
- Hartley, D. (2010). The management of education and the social theory of the firm: From distributed leadership to collaborative community. *Journal of Educational Administration and History*, 42(4), 345–361.
- Leithwood, K. (2011). The fourth essential components of the leader's repertoire. En Leithwood, K. y Louis, K.S. (Eds.). *Linking Leadership to Student Learning*, pp. 57-67. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K. y Louis, K.S. (eds.) (2011). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, O., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Londres: DfES. Research Report 800.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in Group Dynamics: Concept, Method and Reality in Social Science; Social Equilibria and Social Change. *Human Relations*. 1: 5–41.

- Mulford, B. (2007) Building social capital in professional learning communities: Importance, challenges and a way forward. En Stoll, L., y Louis, K.S. (Eds), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. London: Open University Press.
- Mulford, W., Silins, H. y Leithwood, K. (2004) *Educational leadership for organisational learning and improved student outcomes*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Murphy, J. (2005) *Connecting Teacher Leadership and School Improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Murphy, J., Elliott, S., Goldring, E. y Porter, A. (2007). Leadership for Learning. *School Leadership and Management*, 27(1), 170–201.
- OCDE (2014) Política Educativa en Perspectiva. España. París: OCDE. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm>.
- Peariso, J. F. (2011). *A study of principals' instructional leadership behaviors and beliefs of good pedagogical practice among effective California high schools serving socioeconomically disadvantaged and english learners*. (Tesis doctoral). Liberty University. Disponible en la base de datos ProQuest Dissertations and Theses, 279.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: Política y práctica*. París: OCDE.
- Robinson, V. M. J. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Winmalee, NSW: Australian Council for Educational Leaders.
- Robinson, V.M.J. (2009). Fit for Purpose: An Educational Relevant Account of Distributed Leadership. En A. Harris (Ed.) *Distributed leadership. Different perspectives*, pp. 219-240. London: Springer.
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Sergiovanni, T. (2000) *The Lifeworld of Leadership*. London: Jossey-Bass.
- Spillane, J. (2006) *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J.P., Camburn, E.M., Pustejovsky, J., Pareja, A.S. y Lewis, G. (2009). Taking a distributed perspective in studying school leadership and management: the challenge of study operations. En A. Harris (Ed.) (2009) *Distributed leadership. Different perspectives*, pp. 47-80. London: Springer.
- Teixidó, J. (2008) Competencias profesionales de los directivos escolares: identificación y desarrollo. En: Gairín, J. y Antúnez, S. (coords.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer.