

## DIRECCION Y LIDERAZGO<sup>1</sup>

### 1. UN POCO DE HISTORIA SOBRE LA INNOVACIÓN Y DIRECCIÓN EN FUHEM

El liderazgo que ejerce una institución depende en gran medida de las personas concretas que asumen el rol de dirigir, pero también intervienen sin duda la cultura, el contexto y su historia. El Hogar del Empleado, ahora FUHEM, es muy conocida no solo por su presencia durante más de cincuenta años en distintas zonas de la Comunidad de Madrid, sino por su Proyecto Educativo y sus señas de identidad que le hacían diferente al resto de colegios públicos o privados concertados. Con vocación de escuela pública, no estatal, tuvo siempre muy bien definidos el estilo de alumno que quería educar así como la clase social a la que ofrecía su servicio.

El Hogar del Empleado, fue sin duda una clara referencia de innovación y experimentación educativa durante los últimos años de la dictadura y la década de la transición en aspectos como la participación, la orientación y la acción tutorial, la formación del profesorado y directores y la selección de estos.

Gestionar esta cultura de cambio supuso contar con una fundación configurada por gente con una visión educativa de futuro y gran capacidad para crear una red tanto de gestores como de directivos implicados en el proyecto. Funcionó bien la conexión entre el liderazgo innovador de la fundación y sus gestores y directivos, capaces de traducir en proyectos las ideas y de entusiasmar a un profesorado fácilmente ilusionado en aquella época.

Para entender un fenómeno como el que acabamos de describir hay que conocer también las características de los equipos directivos que en aquellos momentos lo hicieron posible. Por primera vez en España el acceso a la dirección se llevó a cabo con perfil previo: es decir los nuevos directores que sustituyeron a los funcionarios en comisión de servicio en las filiales, eran personas a las que previamente se había dado formación en dirección, tenían experiencia en puestos de jefatura de estudios, tenían una dotación como directivos que incentivaba su gestión, se sentían equipo con compromiso y responsabilidad en la empresa, recibían un apoyo institucional reconocido.

### 2. LA DIRECCIÓN ESCOLAR HOY

Por otro lado, la dirección escolar de la enseñanza pública o privada concertada de los años setenta a noventa se mantenía todavía anclada en modelos muy conservadores, heredados de nuestra historia y cultura en las que la dirección escolar no existía como tal. El director en la mayor parte de los casos era un administrador dependiente de administración educativa o un representante del claustro de profesores que intervenía

---

<sup>1</sup> Este Documento ha sido elaborado por Manuel Álvarez, experto en Dirección y Liderazgo escolar, por encargo de la dirección de FUHEM, para contribuir a los debates del Libro Blanco de la Educación en los centros de FUHEM

directa y eficazmente en su elección mediante terna o representación mayoritaria en el consejo escolar.

La dirección escolar hoy en España está sufriendo una lenta pero interesante evolución que es importante conocer. Dos fenómenos, uno en la pública y otro en la privada están configurando un nuevo perfil profesional de la dirección que en España nunca había existido. En la Enseñanza Pública se han ido constituyendo desde hace diez años las asociaciones de directores con un potencial de interlocución e identidad que nadie hubiera previsto hace tan solo una década. La Enseñanza Privada ha optado con verdadera visión de futuro por la formación postgrado en organización y dirección de minorías significativas de profesores como semillero de liderazgo de cara a un previsible recambio en un futuro próximo.

Estos dos factores: el asociacionismo y la formación específica, junto al modelo de acceso y la autonomía en la gestión constituyen factores que configuran lo que casi todos los autores denominan 'profesionalización de la dirección'. En nuestro entorno europeo, los directores escolares acceden a la función directiva en la mayor parte de los países con perfil previo, formación consistente de grado o master en dirección, gestionan con auténtica autonomía y dan cuenta de su gestión y resultados mediante auditorías externas.

Este modelo de dirección profesional que algunos de nuestros administradores envidian, no está exento, todo hay que decirlo, de serias objeciones que a veces lo convierten en nada deseable por los directores en ejercicio o por los simples candidatos a la dirección. Alguna razón habrá para justificar la ausencia de candidatos a la dirección escolar en Francia. En 1904 se convocaron 3.800 plazas de las que 600 quedaron desiertas por insuficientes solicitudes.

En España se producen parecidas dificultades para encontrar candidatos a la función directiva de la escuela pública. Los estudios que se han realizado desde el ámbito universitario: Gairín y Villa, (1999) Batanaz (2005 y 2007), Estruch, (2002), Murillo y otros (1999 y 2005), Rodríguez y otros (2004), identifican un conjunto de factores de entre los cuales enumeramos al menos estos cinco:

- **Ausencia de perfil profesional**

Normalmente se accede a la función directiva sin perfil previo. Se parte del principio de que cualquier profesor, competente en el aula, responsable y fiel a la institución puede desempeñar con éxito una función tan compleja como es dirigir grupos humanos con intereses, edades y preparación intelectual tan diferentes. No es lo mismo liderar un grupo de alumnos que un claustro de profesores que también ejercen el liderazgo en el aula.

- **Ausencia de preparación específica**

El factor anterior se entiende por la falta de formación específica adquirida en instituciones competentes que acrediten al menos el saber teórico y el conocimiento práctico en la dirección de grupos humanos. Casi todos los países de

nuestro entorno cuentan con instituciones dedicadas a la acreditación profesional de líderes educativos como condición previa al acceso a la dirección escolar sea en centros públicos o privados

- **Falta de verdadero apoyo de las administraciones e instituciones**

Una queja casi unánime de los directores de los centros públicos es, por una parte, el desconocimiento legal de las responsabilidades administrativas y normativas con consecuencias judiciales y, por otra, la soledad cuando tienen que responder como imputados ante la ley por conflictos con los usuarios, normalmente familias y alumnos adolescentes. Es justo decir que este aspecto ha cambiado sustancialmente desde la aparición de las asociaciones de directores/as y las nuevas normas sobre responsabilidad civil tanto de los directivos como de los profesores en el ejercicio de su función docente y directiva.

- **Dificultades a la hora de gestionar a las personas**

No cabe duda de que uno de los grandes desafíos del liderazgo es la gestión de la diversidad y por consiguiente del conflicto. El mayor desgaste de la dirección suele producirse en el enfrentamiento diario con el conflicto. Siempre se ha definido al buen director como el 'solucionador de problemas'. Lo que realmente piden y valoran del buen director tanto los profesores como la administración y las familias es que solucione los problemas en unos casos personales, en otros corporativos y siempre institucionales.

- **Ausencia de verdaderos incentivos que hagan atractiva la función y el desempeño de las tareas directivas**

Cuando se habla de incentivos a la dirección para contar con más y mejores candidatos y sobre todo retener a los buenos directores, no siempre existe unanimidad entre las partes. Socialmente se admite que a nivel laboral el incentivo económico es muy importante, sin embargo cuando se habla de liderazgo existen otros incentivos más sutiles que no siempre tienen en cuenta los responsables del mantenimiento de la dirección, como el apoyo ante la frustración, el reconocimiento, el crecimiento profesional, el acceso a mayores recursos en función de resultados, etc. En un estudio publicado en el 2000 por el Gobierno vasco sobre la dirección escolar en aquella comunidad, además de señalar estos aspectos, los directivos de la escuela pública vasca consideraban incentivos la intervención en la selección de su profesorado, la formación en habilidades directivas que les facilitara una mejor gestión, mayor autonomía en el proceso de toma de decisiones que afectaban a su centro, capacidad económica y recursos para incentivar a los mejores profesores, etc.

En 1993, Delgado publicó un estudio para justificar la ausencia de candidatos a la elección de los consejos escolares en la escuela pública en las distintas Comunidades Autónomas. El estudio tiene un título un tanto crítico 'malestar de los directores escolares entre la dimensión idiomática y nomotética'; traducido a un lenguaje más coloquial, el autor

manifiesta que existen distintas expresiones del estrés de rol que explican bien la situación de malestar y frustración de los directivos escolares y la escasa participación a las convocatorias de plazas vacantes en España:

- Ambigüedad de rol. Ni los candidatos ni los directores en ejercicio durante los primeros años saben lo que se espera de ellos, tampoco tienen suficiente información ni teórica ni práctica sobre las peculiaridades de su trabajo de dirigir.
- Conflicto de rol. Se produce sobre todo en las culturas más 'participativas'. El candidato y el nuevo directivo accede con la idea equivocada de que asumiendo el rol de compañero va a ser mejor aceptado por los profesores y puede convertirlos en colaboradores que le faciliten el trabajo. Muy pronto experimentará las contradicciones entre sus responsabilidades como director, administrador, representante de la Administración o institución, compañero y profesor...
- Sobrecarga de rol. Cuando ha pasado un año en la función directiva y se mira hacia atrás, en muchos casos se comienza a echar de menos el orden del aula. No había previsto las excesivas exigencias del cargo, frentes abiertos por doquier y poco tiempo y medios para responder a los retos y problemas diarios.
- Incompetencia del rol. En la mayor parte de los casos, los directivos noveles y frecuentemente los directivos en ejercicio comienzan a echar de menos la formación y la experiencia previa, ante la improvisación como única estrategia para responder a los retos diarios. Improvisación y sentido común no siempre pueden sustituir las competencias profesionales que se necesitan para ejercer con satisfacción y éxito una función tan compleja y difícil como es dirigir grupos humanos.

### ¿Cómo ha evolucionado la función directiva desde la ley?

Aunque la evolución del modelo directivo en cuanto a funciones, organización, acceso e incentivos en Primaria y Secundaria hayan transitado últimamente, desde la LODE, (1985) por parecidos itinerarios normativos, sin embargo es importante tener en cuenta, para comprender el perfil de la dirección en España, las diferentes perspectivas históricas que condicionan su creación y desarrollo. Como indica Viñao (2004) 'todavía coexisten dos tradiciones o culturas escolares muy diferentes en Primaria y en Secundaria que difieren tanto en su génesis como en su configuración'. En Primaria la figura del director ha gozado de menor aceptación. Ha sido considerada, sobre todo en una época como un intruso que podía inmiscuirse en la protegida independencia del maestro en el contexto de las escuelas unitarias o graduadas con escasas unidades escolares. Los maestros hasta hace poco (1960) sólo se sentían controlados por la inspección que aparecía de tarde en tarde por la escuela, más o menos una vez al año. La pretensión en 1967 de crear el cuerpo de directores no supuso ningún cambio en la percepción que tenían los maestros de sus directores.

Sin embargo, la figura del director nunca ha sido cuestionada en el ámbito de Secundaria, en parte, como indica Viñao, (2004) por ejercer sus funciones de carácter claramente administrativo distanciado del claustro de profesores. Al mismo tiempo se establecía una

cierta dependencia de estos por la facultad legalmente reconocida desde 1901 a 1938 y desde 1957 a 1970 de intervenir en su elección a través de la propuesta de una terna, un privilegio que explica la coexistencia entre un modelo de dirección funcional-burocrático y un modelo corporativo no antagónico con el anterior. Fue la LODE en 1985 la que rompió esta tradición transfiriendo al Consejo Escolar del centro, la competencia de elección de la dirección, nunca bien aceptada, por cierto, por los colectivos docentes de Secundaria.

**LA LODE (1985)** intenta armonizar los dos modelos de dirección bastante diferentes, tanto por la especificidad de la tipología del alumnado como por la idiosincrasia del maestro y del licenciado, en un perfil con parecidas funciones y responsabilidades.

En consonancia con el artículo 27 de la Constitución sobre el derecho que asiste a 'Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos a intervenir en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos,' se crea el consejo escolar entre cuyas funciones, muchas de ellas ejecutivas está la de elegir al Director y su equipo directivo. A este consejo se le asignan competencias fundamentales, además de la elección del director y de su equipo, como la admisión de alumnos, la resolución de conflictos e imposición de sanciones en materia de disciplina, la aprobación del reglamento de régimen interior, la supervisión de la actividad general del centro en aspectos administrativos y docentes, y un largo etc.

Este modelo organizativo relega a un papel meramente representativo la figura del director, cuyas funciones de carácter y organizativo las asume un colectivo complejo compuesto en algunos casos por más de veinte personas sin ninguna experiencia ni formación en liderazgo ni gestión de personas. Una breve lectura de las funciones del director y del consejo escolar sirve para valorar la intención de los legisladores. La dirección apenas tiene nueve funciones frente a las catorce del consejo escolar.

Las condiciones que se exigen al candidato a coordinar y presidir una estructura participativa como la que preconiza la LODE son coherentes con la importancia que se le atribuye. Tres son los requisitos: ser profesor del centro con un año de permanencia y tres de antigüedad en el mismo nivel. No se habla de formación, capacidad, ni proyecto previo.

Los informes anuales del Consejo Escolar del Estado ya desde 1987 señalan el escaso interés que suscita la función directiva entre los profesores en condiciones de presentarse a la elección del consejo escolar. Dependiendo de las Comunidades autónomas, entre un 40 y un 45% de los puestos ofrecidos quedan desiertos debiendo la Administración educativa, en ausencia de candidatos, nombrar un director con carácter provisional por un año. Que solo se presenten alrededor de un 50 ó 55% de candidatos a la elección del consejo escolar indica un fracaso evidente del modelo participativo.

**La LOGSE (1990).** Esta ley orgánica, más orientada a la reforma del currículo, no aporta novedades significativas a la ley anterior en lo que respecta a las funciones y modo de elección de la dirección, si exceptuamos la elaboración y presentación con quince días de antelación de un Proyecto de dirección que define las líneas maestras que presidirán la gestión del equipo directivo y sus méritos profesionales.

**LA LOPEGCE (1995)** Algunos expertos en dirección escolar ven avances significativos en esta ley hacia la profesionalización de la dirección escolar, aunque el tiempo ha puesto las cosas en su sitio. No cabe duda que la voluntad de los legisladores era dignificar o fortalecer la figura de la dirección con medidas que se acercaban a los modelos profesionales de dirección escolar de nuestro entorno cultural. Por ejemplo. Los candidatos deberían acreditarse previamente para acceder a la función directiva mediante cursos específicos de formación y el ejercicio de otros cargos unipersonales de gobierno, se amplían los años de antigüedad y experiencia docente y, sobre todo se crean incentivos económicos y administrativos muy interesantes, como la percepción de un complemento retributivo que se consolidará en parte mientras se esté en activo, incluso una vez abandonando el puesto de director. Se introduce también como novedad la evaluación de los directores por la inspección educativa cada cuatro años.

Sin embargo esta nueva ley, a pesar de su buena voluntad no consiguió interesar a los profesores. Se siguió produciendo el mismo porcentaje de candidatos a la dirección del consejo escolar, si exceptuamos el primer año después su promulgación. ¿Por qué? La primera investigación sobre este interrogante la llevó a cabo un investigador extranjero, Hanson (1990) y apuntó, muy acertadamente, a cuatro problemas que después de veintiocho años siguen vigentes: La falta de incentivos que hagan atractiva la profesión; la débil autoridad con que asume la dirección el candidato; el modelo sándwich de dirección entre la presión de la administración, las familias y los compañeros; y finalmente, la temporalidad.

Por otro lado, Murillo, Barrio y Pérez Albo (1999) presentan en una investigación las causas que según los mismos directores justifican la ausencia de candidatos a las convocatorias de dirección en los centros públicos. Son las siguientes:

- 1) *La dificultad de desempeñar un complejo trabajo para el que no se sienten preparados.*
- 2) *La insuficiencia de las compensaciones que se reciben por ello.*
- 3) *El temor a comprometerse en un rol poco aceptado por sus compañeros.*
- 4) *La falta de poder real y de autonomía.*
- 5) *El escaso apoyo recibido de la administración educativa.*
- 6) *El escaso reconocimiento social de la función directiva*

**LA LOCE (2002)** Esta nueva ley orgánica, a los siete años de promulgarse la LOPEGCE aporta cuatro novedades respecto al tema de la dirección que nos ocupa:

- a) Refuerza la figura de la dirección asignándole funciones que antes dependían del consejo escolar como la toma de decisiones sobre disciplina, etc.
- b) Prescinde de la acreditación previa. Los candidatos solo deben demostrar méritos académicos. Una vez seleccionados deben superar un curso de formación específica de 60 a 100 horas dentro del año de prácticas. Adquiere la categoría de director una vez superada de forma positiva la evaluación a los tres años.
- c) El director es seleccionado mediante una comisión con presencia significativa de la administración.
- d) Se obvia la elaboración del Proyecto de dirección tan importante en la mayor parte de los países de nuestro entorno.

**LA LOE (2006)** Respecto al modelo de dirección escolar y su acceso mantiene las líneas directrices anteriores con las siguientes variantes:

- a) La administración convoca primero un concurso de méritos entre los aspirantes
- b) La comisión de selección está constituida por la administración y representantes del centro. En comparación con la LOCE incrementa la participación del centro
- c) También es una novedad respecto a la ley anterior la presentación por parte de los candidatos de un proyecto de dirección. Se especifica que el proyecto de dirección además de facilitar el diagnóstico del centro antes del acceso a la dirección será un documento base a la hora de evaluar la función directiva.

No cabe duda que esta última ley, al igual que la LOPEGCE supone un avance en la definición de un modelo de dirección más 'profesional'. Deberíamos preguntarnos por qué ha evolucionado la dirección desde la Ley del 70, claramente administrativa y burocrática a la actual en la que ya no se ponen reparos a asignar al director competencias de liderazgo interno.

#### **Cuatro son a mi modo de ver los factores externos que han influido en este avance:**

- La competencia de la enseñanza privada concertada en aquellas regiones donde se le ha facilitado su crecimiento y desarrollo. En los últimos diez años se está haciendo un verdadero esfuerzo de tiempo y presupuesto para formar y 'acreditar' a profesores de los centros en funciones directivas y de liderazgo con serias ofertas de postgrado.
- La influencia de los informes de evaluación internacional PISA, TALIS y OCDE en general que confirman con argumentos difícilmente rebatibles la necesidad de profesionalización de la dirección y desarrollo de competencias de liderazgo educativo.
- Los movimientos de calidad ISO, PCI, EFQM que consideran el criterio liderazgo como un indicador importante de calidad y excelencia.
- El pensamiento experto que ha ido evolucionando desde posiciones muy conservadoras, en los años 80 garantes del modelo sociopolítico (participativo) de la LOE a posiciones mucho más innovadoras. Nada más hay que ver la exhaustiva investigación y bibliografía sobre el liderazgo educativo de esta última década.

No sorprende, por otra parte, la estabilidad del modelo de acceso y perfil de la dirección en la enseñanza privada concertada donde al director o directora accede mediante una propuesta de la institución al consejo escolar. Es claro que la participación de éste es más formal que efectiva, sin embargo en los estudios comparativos, Rodríguez y otros (2004) no se observa ni mucho menos el nivel de desgaste y malestar que en la Enseñanza Pública.

#### **¿Cómo es y qué hace hoy en día un director escolar?**

Es interesante conocer la investigación que se ha llevado a cabo en España en los últimos años sobre la actividad del director. A través del estudio sobre lo que hace y el tiempo que



dedica a ello se ha llegado a configurar un perfil del que participan el 80% de los directores tanto en la enseñanza pública como privada concertada.

- La dirección dedica un promedio de un 23% del tiempo total estimado a las relaciones con los innumerables interlocutores interesado en el centro: Profesores, familias, alumnos, personal de servicio y mantenimiento, personal de apoyo, proveedores de todo tipo, administración, inspección, institución, o entidad propia, otros centros educativos, asociaciones, y un largo etcétera, entre lo que no podríamos olvidar la comunicación informal con todo tipo de personas.
- Se ha definido al buen director como un experto 'solucionador' de problemas, mediador en conflictos, facilitador de recursos, proveedor de bienestar y buen clima. A esto dedica un 15% del tiempo total estimado.
- Responde a los requerimientos de la administración e institución. Probablemente este sea el rol más complejo y que más sobrecarga la función directiva en España. Se dedica el 25% a responder burocráticamente tanto a la Administración a través de sus inspecciones como a las instituciones de las que depende el centro y la dirección. Los requerimientos suponen reuniones, estudio, preparación y cumplimentación de documentos administrativos, contactos telefónicos, desplazamientos, etc.
- Finalmente, vela por los procedimientos administrativos. Lo cual supone, en la práctica, celebración de reuniones con su equipo de administración, estudio, preparación y cumplimiento de la documentación administrativa además del seguimiento de la normativa y de los procedimientos. A esta tarea que los estudiosos consideran de tipo intelectual y de autoridad, por lo tanto difícil de medir en agenda, se estima que el tiempo psicológico acumulado puede llegar a un 18%.
- El resto se distribuye entre el aula, aquellos directores que imparten clase y a la improvisación e interacción informal.

Sorprende que a tareas de animación, de coordinación y de facilitación del proceso de enseñanza aprendizaje no aparezca ningún tiempo asignado en el estudio. ¿No querrá esto decir que nuestros directores no se sienten realmente comprometidos con el aprendizaje ni con los procesos más significativos de enseñanza de su centro? Este aspecto es uno de los factores que más nos diferencian de los directores de otros países de nuestro entorno cultural europeo. Nuestros directores responden claramente al perfil administrativo y burocrático. Son, precisamente estas tareas las que les producen más 'trabajo' y más seguridad personal.

¿Hacia dónde evoluciona la dirección escolar en los países más significativos a nivel de calidad, asignación de recursos y mejores resultados en las evaluaciones internacionales?

Los directivos ejercen un liderazgo compartido, lo que implica una evolución desde un modelo administrativo y gerencial, claramente jerárquico hacia un modelo centrado en las



relaciones humanas, en la gestión del proceso de enseñanza aprendizaje y, sobre todo, en el ejercicio del liderazgo distribuido que supone los siguientes cambios en su perfil y actividad:

- Poseen un proyecto de visión de futuro compartido que define la misión, objetivos, principios y valores de su liderazgo.
- Crea redes de comunicación e intercambio para gestionar el proyecto
- Facilita recursos funcionales para que sus colaboradores consigan resultados
- Reconvierte el conflicto y controlan a los elementos distorsionantes que dificultan el trabajo en equipo
- Potencian el liderazgo intermedio como referencia necesaria para implementar sus proyectos de dirección.
- Dan cuenta (accountability) de su gestión y del despliegue de su proyecto a la sociedad.

El informe TALIS en su versión de 2009 resalta la importancia que el liderazgo escolar tiene para favorecer la eficacia del trabajo de los profesores. Para ello analiza los distintos modelos de dirección centrados en el rol liderazgo y los cambios y tendencias que se han venido produciendo en fechas recientes, así como su influencia en los procesos de enseñanza aprendizaje. El análisis se centra en los dos modelos principales de liderazgo escolar: uno que influye porque pone el énfasis en la gestión y administración eficaz del centro y otro en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El modelo de liderazgo administrativo se define porque la dirección dedica parte de su trabajo a mejorar la capacidad docente del profesorado y a facilitarles recursos y herramientas para que alcancen sus objetivos. Este tipo de liderazgo entiende de planificación, coordinación, control y seguimiento de las normas, gestiona bien el tiempo escolar y el suyo propio y se centra en la consecución de los objetivos creando un buen clima de trabajo.

El modelo de liderazgo educativo se identifica porque este tipo de dirección cuenta con un proyecto propio orientado hacia el currículo que gestiona de forma compartida, favorece el crecimiento profesional de sus colaboradores y utiliza los resultados de los alumnos como referencia de calidad, por otro lado sirve de apoyo a los profesores cuando se encuentran con dificultades educativas en clase y se dedica prioritariamente a colaborar con el profesorado en los proceso de enseñanza y a mejorar su práctica docente proporcionándoles feedback.

España obtiene una puntuación muy baja en cuanto al ejercicio del liderazgo ya sea administrativo o pedagógico. En liderazgo administrativo España se sitúa por debajo de la media en comparación con sus colegas y en lo que respecta al ejercicio del liderazgo pedagógico es la más baja del estudio.

### 3. EL ROL DE LIDERAZGO COMO COMPLEMENTO ESPECÍFICO DE LA DIRECCIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

#### ¿Qué dice la investigación más actual?

Las primeras investigaciones de Southworth (2004), se centraron en cómo y en qué condicionaba la presencia o ausencia del factor liderazgo en el proceso de aprendizaje y en el clima del colegio. Se correlacionan factores como dirección administrativa frente a liderazgo integrador, la dirección como ejercicio de poder o la dirección como ejercicio de autoridad. La dirección centrada en el procedimiento administrativo o la dirección centrada en el proceso de aprendizaje.

Los estudios internacionales sobre eficacia escolar realizados en los años 90 en el contexto del movimiento de Escuelas Eficaces identificaban el liderazgo 'fuerte' del director como una de las variables que influía en los resultados académicos de los alumnos, pero no ofrecía datos ni referencias sobre lo que entendía por liderazgo "fuerte" ni precisaba cómo ni en qué medida influía (Sammons, Hillman y Mortímore, 1998). Más tarde y poco a poco, las investigaciones de Leithwood y colaboradores (2008) han ido aportando datos sobre el cómo y en qué aspectos influye el liderazgo en el aprendizaje y por consiguiente en los resultados. Por ejemplo:

- Los efectos del liderazgo (directos e indirectos) explican un 25% de los efectos totales en los logros escolares
- El liderazgo escolar es la segunda variable más importante en el aprendizaje de los alumnos. La primera es la enseñanza del docente en el aula
- Casi todos los directores que ejercen un liderazgo de éxito se basan en el mismo repertorio de prácticas de liderazgo
- Los líderes escolares (directores) mejoran la enseñanza y el aprendizaje a través de su influencia en la motivación del personal, en el compromiso y en las condiciones de trabajo
- El liderazgo escolar tiene mayor influencia en la escuela y en los alumnos cuando es ampliamente distribuido.

En una amplia investigación en la que han participado algunos de los más conocidos integrantes del movimiento de escuelas eficaces, (Day, Sammons, y Hopkins, 2009), sobre *el impacto del liderazgo en los resultados académicos de los alumnos*, concluyen lo siguiente:

— Los directores escolares son percibidos como la principal fuente de liderazgo por parte del personal, la administración y las familias. Sus valores educativos, de inteligencia estratégica, y las estrategias de liderazgo conforman los procesos y prácticas en el centro y el aula que dan lugar a mejores resultados de los alumnos.

— Los líderes escolares con éxito mejoran la enseñanza y el aprendizaje y, por lo tanto, de manera indirecta, los resultados de los alumnos y con mayor fuerza a través de su influencia en la motivación del personal, el compromiso, las prácticas de enseñanza y desarrollando las capacidades del profesorado para el liderazgo.

— Los líderes con éxito suelen compartir el mismo repertorio de los valores básicos de liderazgo, cualidades y prácticas.

— Los líderes eficaces aplican estrategias para maximizar el rendimiento de los alumnos en una serie de competencias académicas, sociales y personales. Tres perfiles de mejora de la escuela fueron identificados, cada uno con diferentes características contextuales: baja, moderada, alta.

— En las escuelas en contextos más difíciles, los directores prestan más atención a establecer, mantener y sostener una política común de todo el centro sobre el comportamiento del alumnado, sobre la motivación y el compromiso, los niveles de enseñanza, el entorno físico, la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje y el establecimiento de las culturas de atención a la diversidad y de resultados.

— Los Directivos eficaces dirigen y gestionan la mejora a través de estrategias de sucesivos estratos dentro y fuera de las tres fases de mejora.

— Hay una relación positiva entre el aumento de la distribución de roles y responsabilidades de liderazgo y la continua mejora de los resultados de los alumnos.

— Una transformación sostenible del centro escolar es el resultado de un liderazgo eficaz. Un liderazgo efectivo se muestra en la mejora de las condiciones físicas, psicológicas y sociales para la enseñanza y el aprendizaje, plantea las aspiraciones al profesorado, estudiantes y comunidades y la mejora de resultados de todos los alumnos

Finalmente, la investigación más actual, años 2009 a 2013, identifican tres factores nuevos que influyen poderosamente en la calidad del servicio que ofrecen los centros educativos en relación al liderazgo:

- a) Liderazgo y resultados, perfil de liderazgo educativo. La mayor parte de la investigación sobre la influencia del liderazgo (Day, 2013, Leithwood, 2009, TALIS, 2009, Mulford, 2010 y Bolívar en España, 2009) inciden de forma unánime en la importancia que está adquiriendo el perfil de liderazgo educativo preocupado en los procesos de enseñanza aprendizaje en los centros con mejores resultados en las pruebas internacionales.
- b) El liderazgo de los mandos intermedios. Cuando se habla de liderazgo distribuido o liderazgo compartido se hace especial referencia a los mandos intermedios, profesores que ejercen funciones de dirección de grupos pequeños como jefes de departamento,

coordinadores de ciclo, jefes de estudio. Estos líderes que influyen con su compromiso y capacidad de implicación en equipos pequeños y medianos son claves para el éxito de las organizaciones pues suelen ser ellos los que primero se enfrentan al conflicto inmediato que surge en la gestión diaria tanto a nivel docente como en su relación con las familias y el alumnado. En España, sobre todo la enseñanza privada concertada se está volcando en la formación de este perfil hasta ahora totalmente olvidado como recurso de liderazgo.

- c) La gestión de los elementos tóxicos. La investigación está centrándose también en los recursos de un liderazgo eficaz. Desde esta perspectiva se está haciendo especial hincapié en el desarrollo de habilidades de los directivos influyentes para gestionar los elementos distorsionantes que impiden o dificultan el trabajo en equipos en las distintas instancias de coordinación y planificación del centro. La calidad de un servicio educativo pasa por el nivel de satisfacción e implicación de los agentes que intervienen en la enseñanza. En las organizaciones de servicio como la sanidad, la justicia, el ocio y la educación la calidad del producto está estrechamente vinculada a la relación personal y participación directa entre cliente y profesional. Es fundamental que éste se sienta valorado y que trabaje en un clima satisfactorio que se controle a los elementos que dificultan o hacen insostenible el trabajo en equipo tan necesario en estas organizaciones.

### ¿Qué es liderar?

Parece que nadie discute hoy en día que el ejercicio del liderazgo es un valor añadido a las organizaciones de éxito. Puede afirmarse que todos los modelos de gestión de calidad - Modelo Deming (Japón), Modelo Baldrige (EE.UU.), Modelo EFQM (European Foundation for Quality Management), Modelo PCI (Proyecto Calidad Integrado, España) etc.- consideran el ejercicio de un cierto tipo de liderazgo como un factor básico de calidad.

Incluso los movimientos por las Escuelas Eficaces identifican 'el ejercicio de un liderazgo claro y fuerte' como un indicador evidente de eficacia escolar. Desde el punto de vista de la dinámica de grupos hoy día se asume también como un indicador de eficacia del grupo de trabajo el ejercicio de un liderazgo integrador y animador que proporcione al grupo consistencia e implicación. El concepto de liderazgo hace referencia al desarrollo de habilidades para capacitar, facilitar, orientar, entusiasmar, motivar, comunicar, modelar conductas, implicar, crear cultura y un largo etcétera vinculado a actitudes propias de la interacción y relación personal con los colaboradores.

Podríamos definir al director de una escuela que se plantea resultados de calidad como el profesional que ejerce la autoridad que le confiere el liderazgo institucional de una manera compartida (equipo directivo y responsables que coordinan y dirigen personas) y con capacidad para implicar a sus colaboradores en un proyecto de futuro que les ilusione y les proporcione seguridad. Las características que mejor definen este tipo de liderazgo educativo, avaladas por investigaciones recientes Leithwood (2005), pueden ser estas:

- Este tipo de directivos posee una conciencia clara de que su trabajo, como tal, debe conducir a resultados de calidad, para lo cual aplican estrategias y métodos de trabajo específicos.

- Consideran a sus colaboradores como el medio más valioso para conseguir estos resultados. Saben que la calidad se construye en las aulas, en los pasillos, en los patios, en las reuniones con las familias, en los equipos de trabajo cooperativo... y dedican la mayor parte de su tiempo a hablar con los profesores sobre su trabajo como enseñantes y educadores.
- Son capaces de crear redes ascendentes, descendentes y laterales de comunicación que provoquen la fluidez de la información de arriba hacia abajo, es decir, desde los responsables del centro hacia sus colaboradores, o desde abajo (colaboradores) hacia arriba (equipo directivo), sin miedo a asumir riesgos amenazantes por ser claros o críticos con los directivos, y finalmente de igual a igual, es decir, de compañero a compañero con el fin de crear un debate permanente de carácter pedagógico capaz de cuestionar las rutinas diarias y de hacer cambiar la forma de trabajo.
- Poseen una visión clara del futuro de la institución y consiguen compartirla con sus colaboradores. Esta visión del futuro del centro la van elaborando a través de los datos que les proporcionan los propios profesores y demás miembros de la comunidad escolar a través del intercambio y la comunicación. La visión de futuro así como los valores que subyacen a ella funcionan como aglutinante y proporcionan seguridad al personal.
- Son capaces de ilusionar a sus colaboradores con un proyecto de trabajo. Saben perfectamente que el trabajo de la educación es duro y exige un enorme esfuerzo y salud mental. Para que el profesorado aplique de forma generosa su tiempo y energía necesita sentirse apoyado, mimado, reconocidos sus éxitos y comprendidos sus fracasos, necesita en resumidas cuentas que se le reconozca y se le tenga en cuenta.

### ¿Cuáles son los comportamientos, actitudes y habilidades que advierten la presencia de un liderazgo compartido?

En mi contacto con los centros educativos de la Comunidad de Madrid como asesor, formador y facilitador de la labor directiva he conocido muchos centros que funcionaban muy bien. Casi sin excepción, estos centros que con esfuerzo habían conseguido un cierto nivel de prestigio en su zona y ofrecían una imagen de calidad y buen hacer eran centros dirigidos por equipos directivos con experiencia y que, de alguna manera, ejercían algún tipo de liderazgo compartido y aceptado por la comunidad escolar. Después de muchos años de reflexión sobre qué había detrás de un buen director o directora he llegado a la conclusión de que por lo general eran gente que trabajaba duro, daba ejemplo, tenía las cosas claras, se relacionaba bien, facilitaba las cosas y le gustaba su trabajo.

Por otro lado, la mayor parte de estos rasgos que caracterizan al director o directora que ha conseguido que su centro tenga lista de espera todos los años, coinciden con las conclusiones de los estudios sobre los que se inspiran las herramientas de diagnóstico de liderazgo que manejamos frecuentemente y que nos indican si estamos o no en presencia de un líder.

A modo de esquema, para que sirva solamente de reflexión y sin ánimo ni de ser exhaustivo ni riguroso, sugiero algunos comportamientos, actitudes y habilidades habituales en este tipo de directivos. Alvarez, (2010)

#### 1º Comportamiento de líder:

- Se relaciona bien con todo tipo de gente fijándose en lo positivo e interesándose por sus necesidades y planteamientos personales.
- Cuando alguien consigue llevar adelante un proyecto difícil u obtiene resultados de éxito no tiene inconveniente en reconocérselo privada y públicamente.
- Está pendiente, se interesa y actúa de forma proactiva cuando detecta que se deteriora el clima de relaciones en la organización.
- Dedicar tiempo a buscar recursos para proporcionárselos a sus colaboradores con el fin de facilitarles el trabajo.
- Se preocupa de que las decisiones tomadas en el centro se lleven a cabo y hace un seguimiento respetuoso, pero firme de las mismas.
- Controla al personal conflictivo que impide o dificulta el trabajo del colectivo.
- Muestra preocupación y quiere sentirse siempre informado de los resultados académicos y educativos después de cada evaluación.
- Trabaja duro y de forma constante para conseguir los objetivos acordados en su proyecto de dirección.
- Se relaciona bien con todos los interlocutores externos y asume el compromiso de representar a la institución.
- Evalúa y hace seguimiento de la práctica docente con el objeto de facilitar información para mejorar el trabajo de sus colaboradores.
- Ha elaborado un proyecto de dirección que marca sus prioridades y actuaciones con visión de futuro que comparte con su equipo.
- Posee autoconciencia que implica el conocimiento realista tanto de las propias fortalezas como de las emociones tóxicas capaces de jugarle malas pasadas.

#### 2º Actitudes propias de liderazgo:

- Es flexible y acepta fácilmente nuevos proyectos, ideas y sugerencias cuando observa que beneficia al bien común.
- Escucha y se interesa por la información que se le proporciona aunque no afecte a los objetivos prioritarios del momento.
- Posee un modelo o proyecto personal de educación que intenta compartir con sus colaboradores.
- Se da cuenta de que él solo no puede conseguir todos los objetivos y proyectos de su programa de dirección. Por ello prioriza y delega en sus colaboradores.
- Tiene siempre en cuenta los procedimientos administrativos como una forma eficaz de trabajar.
- Conoce y se identifica con los principios, valores y objetivos de la institución a la que representa.
- Posee sentido de empatía, compasión e interacción positiva con los demás.
- Supera fácilmente las críticas injustificadas que pueden llegar a minar su autoestima

- Sabe decir no cuando le hacen propuestas o sugerencias que pueden poner en riesgo los objetivos de la institución, el buen nombre del colegio o el bienestar de los alumnos y del resto del personal.

### 3º Habilidades detectadas en directivos con estilo líder:

- Sabe trabajar en equipo respetando las diferencias como un valor que enriquece al grupo.
- Sabe tomar decisiones personales y en equipo y asumir el compromiso que implican.
- Es capaz de implicar a los demás, incluso a los que se automarginan, en un trabajo colectivo.
- Tiene habilidad para armonizar los intereses de su gente con los objetivos de la institución y las expectativas de sus clientes.
- Se comunica convincentemente con argumentos consistentes y respetuosos con las opiniones de los demás.
- Proporciona instrucciones claras para que sus colaboradores trabajen eficazmente.
- Tiene habilidad para hacer valoraciones y diagnosticar situaciones nuevas y problemas que afecten al trabajo de la escuela.

La mayor parte de las investigaciones disponibles al día de hoy sobre el liderazgo profesional, ante la disyuntiva clásica sobre si el liderazgo nace o se hace, se definen por la segunda alternativa con las siguientes matizaciones: el liderazgo entendido como capacidad de influir en otras personas para que se impliquen voluntariamente en un proyecto de trabajo suele desarrollarse en personas que ya poseen unas mínimas capacidades de interacción y relación humana. Por otra parte, estas capacidades no siempre se manifiestan en el trabajo si no se produce una situación favorable en la que el sujeto pueda demostrar que tiene una idea, proyecto o plan sugerente y atractivo para sus colegas, y finalmente, no solo es cuestión de relacionarse bien y tener una idea, es también necesario que el sujeto sea capaz de ofrecer resultados y solucionar problemas que faciliten el trabajo de sus seguidores. La cuestión estriba no tanto en las capacidades específicas de la inteligencia emocional que habilitan a ciertos sujetos para liderar a otras personas sino en responder a las expectativas de los seguidores y en mantener la tensión del grupo hacia los objetivos que satisfacen esas expectativas.

## 4. BIBLIOGRAFIA

Álvarez, M. (2010): El liderazgo compartido, Buenas prácticas de dirección en Walters Kluwers. Madrid

Álvarez, M. (2011) 'Dirección y éxito escolar, una alternativa profesional a la dirección escolar en Liderazgo educativo, el equipo directivo en centros de primaria: elementos básicos del éxito escolar. Edita IFIIE Innovación-MEC. 2011

Álvarez, M. (2011): El proyecto de gestión en el contexto de la autonomía de los centros. Walters Kluwer, Madrid



Álvarez, M. (2013): Otra Alternativa, el liderazgo profesional. Ponencia presentada en el VI Congreso Internacional sobre dirección escolar. Deusto. Bilbao

Batanaz, L. (2005): El acceso a la dirección escolar, problemas y propuestas, en Revista española de pedagogía, Año LXIII, n° 232, septiembre-diciembre 2005, 443-470

Batanaz, L. (2007) ¿Por qué no existe una dirección profesional en los centros docentes públicos de España? En VI jornadas en AXIA (9 noviembre 2007) documento policopiado

Bereiter, M. y M. Scardamalia (1993), *Surpassing Ourselves: An Inquiry into the Nature and Implications of Expertise*, Open Court Publishing Company, Chicago, IL.

Bolívar, A. (2009): De la gestión al liderazgo: una organización para el aprendizaje. XX Jornadas del FEAE. Córdoba

Day, C, Sammons, P., Hopkins, D. *et al.* (2009). *Impact of School Leadership on Pupil Outcomes Final Report*. University of Nottingham y The National College for School Leadership, en:<http://publications.dcsf.gov.uk/eOrderingDownload/DCSF-RR108.pdf>

Delgado, J. (1993): El centro escolar y acción directiva. Curso de formación para directivos. Subdirección General de Formación del Profesorado. MEC. Madrid.

Estruch, J. (2002) La crisis del modelo directivo no profesional, *Bordón*, 54: 4, pp. 519-526.

EURYDICE (2000): School Heads in the European Union (<http://www.eurydice.org/Documents/Head/en/FrameSet.htm>)

Gairín, J. Y Villa, A. (1999): Los equipos directivos de los centros docentes, análisis de su funcionamiento. Bilbao. Deusto.

Informe TALIS. OCDE. (2009): La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Informe comparativo de los diversos sistemas educativos

Leithwood, K., Day, C., Sammons, O., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning*. London: DfES. Research Report 800. <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR800.pdf>

LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la educación (LODE).

LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo – LOGSE- (BOE, 4 de octubre de 1990)

LEY ORGÁNICA 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes -LOPEGCE- (BOE. de 21 de noviembre).

LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación –LOCE- (BOE de 24 de diciembre).

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación –LOE- ( BOE del 4 de mayo de 2006)

Mulford, W.; Silins, H. y Leithwood K.A. (2004). Educational leadership for organisational learning and improved student outcomes. Dordrecht: Kluwer.

Murillo y otros. (2004): 'Evaluación de la función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos". Ediciones Universidad de Salamanca. Enseñanza, 22, 2004 pp. 35 a 76

Rodríguez Diéguez, J.L. y o Murillo, F. J.; Barrio, R.; Pérez-Albo, I. (2003) La dirección escolar: Análisis e investigación (Madrid, CIDE).

Sammons, P.; Hillman, J. y Mortimore, P. (1998). *Características clave de las escuelas efectivas*. México D.F.: Secretaría de Educación Pública.

Southworth. G. (2004): *El liderazgo de la escuela primaria en su contexto. Diferencias de liderazgo de las escuelas pequeñas, medianas y grandes*. Londres-New York: Routledge Falmer.

Teixidó. J. (2000): 'El acceso a la dirección de un centro escolar público" en Liderazgo y organizaciones que aprenden. Actas III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, Deusto, pp. 523-533

Viñao, A. (2004):La dirección escolar , un análisis genealógico-cultural. Educação, maio – agosto, año/vol. XXVII número 053. Porto Alegre, Brasil pp.367-415