

## “Formación y Liderazgo para el Cambio Educativo”

(Paper presented at the I Congreso Internacional RIAICES,  
22-24 de febrero de 2011, Universidade do Algarve  
Faro, Portugal)

Samuel Gento;  
Juan Cortés.

### 1.- Justificación: necesidad de liderazgo en educación

La existencia de *liderazgo es imprescindible en cualquier organización* de seres humanos: “El liderazgo es más importante que los sistemas, estrategias o la filosofía de la organización” (Giuliani, R., 2002: 302). “El liderazgo es importante: quién sea el líder y cómo actúe marcan la diferencia” (id, id: 376)

La necesidad de mejorar el *liderazgo escolar como prioridad en la educación actual* es puesta de manifiesto por Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H., en el informe realizado para la OCDE y que ha sido publicada en su versión original como “*Improving School Leadership, Volume 1: Practice and Policy*”. En el prefacio de dicha publicación se afirma: “El liderazgo escolar es ahora una prioridad en la política educativa mundial. Una mayor autonomía escolar y un mayor enfoque en la educación y los resultados escolares han hecho que resulte esencial reconsiderar la función de los líderes escolares. Hay mucho margen de mejora en cuanto a la profesionalización del liderazgo escolar, al apoyo a los líderes escolares actuales, y a hacer del liderazgo escolar una carrera atractiva para candidatos futuros” (Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008: 9).

### 2.- Conceptualización de liderazgo

La realización de procesos eficientes y la consecución de resultados de calidad exigen a las instituciones y colectivos humanos la existencia, dentro de las mismas, de auténticos liderazgos. Pero es obvio que el liderazgo ha de ser ejercido por personas (o grupos de personas) que posean ciertos rasgos y, lo que es más importante, se comporten de un modo determinado. En definitiva, es preciso contar con auténticos líderes.

Liderazgo, en palabras de Storr, 2004: 415), “no es una persona o posición (...). Hace referencia a una relación compleja, paradójica y moral entre personas, que puede causar perjuicio a algunas personas y beneficios a otras (...), que se fundamenta sobre la confianza, obligación, compromiso, emoción y una visión compartida sobre lo que es bueno. Nadie puede ser líder sin seguidores”.

#### 2.1.- *Concepto de líder*

La mayor parte de las definiciones de liderazgo señalan que éste “implica un proceso de influencia social, en el cual la influencia intencionada se ejerce por una persona (o grupo) sobre otras personas para que tales personas estructuren sus

actividades o interrelaciones dentro de un grupo u organización" (Yukl, G.A., 2002: 18).

Entendemos que líder es aquella persona (o grupo de personas) "capaz de provocar la liberación, desde dentro, de la energía interior de otros seres humanos, para que éstos voluntariamente se esfuercen por alcanzar, del modo más eficaz y confortable posible, las metas que dichos seres humanos se han propuesto lograr para conseguir su propia dignificación y la de aquellos con quienes conviven en un determinado entorno y contexto al que prestan el necesario cuidado" (Gento, S., 2002: 183).

El potencial liberador del auténtico líder lo convierte en el verdadero servidor de sus seguidores. En este sentido se pronuncia De Pree, M. (1989: XX) al afirmar que: "asume la misión fundamental de ayudar a que sus seguidores superen los obstáculos que les impidan poner en acción su total capacidad para alcanzar sus objetivos y los objetivos compartidos dentro de su grupo".

## 2.2.- Distintos modos de ejercer el liderazgo

Branson, Ch. M. (2010: 63) afirma que "un determinado líder no tiene que ser igual que otros líderes para ser considerado como auténtico líder por sus seguidores; pero debe ser coherente, de comportamiento predecible y, en todo caso, digno de confianza".

Aunque los estudios teóricos y empíricos ofrecen rasgos que permiten identificar el auténtico liderazgo, el ejercicio concreto del liderazgo puede ser ejercido de modo peculiar por cada persona o grupo de personas. Así, Rudolf Giuliani (Giuliani, R., 2002: XII) se pronuncia en los términos siguientes: "Hay muchas formas de ejercer el liderazgo. Algunas personas, como Franklin Roosevelt, inspiraban a otros con conmovedores discursos. Otros, como Joe DiMaggio, lo ejercía con su ejemplo. Winston Churchill y Douglas MacArthur fueron excepcionalmente valientes y excelentes oradores. Ronald Reagan lo hizo con la fuerza y consistencia de su carácter, la gente lo seguía porque creía en él".

## 2.3.- Rasgos propios del líder

Algunos de los rasgos atribuidos al auténtico líder son los siguientes:

- *Compromiso de servicio a los demás*: "Para ser feliz y desarrollarse totalmente se necesita servir a una gran causa: ayudar a los demás" (Giuliani, R., 2002: 172). "Una de las responsabilidades del líder es satisfacer las necesidades de aquellos sobre los que ejerce el liderazgo" (id.id.: 203)
- *Control de las emociones*, "especialmente en situaciones de tensión o bajo presión" (Giuliani, R., 2002: XIII). "Quien controla sus emociones está en mejor situación para ayudar a los demás, para controlar las situaciones, para solucionarlas" (id.id.: 265). "Una parte del liderazgo consiste en el control de las emociones, que han de ponerse al servicio de los objetivos" (id.id.: 380)
- *Atención a los detalles*: El conocimiento de los detalles de un gran sistema abre al líder la puerta a la gestión de los mismos (Giuliani, R., 2002: 46)

- *Aceptación de la responsabilidad*: "Nada crea más confianza en el líder que su aceptación de la responsabilidad de lo que ocurre durante el ejercicio de su liderazgo" (Giuliani, R., 2002: 71)
- *Sinceridad*, como compromiso con la autenticidad consigo mismo y con los demás (Branson, Ch. M., 2010: 63; 64)
- *Honestidad y lealtad a la institución o entidad* (Giuliani, R., 2002: 92). "Cuando no conoce la respuesta a una pregunta, el líder ha de ser lo suficientemente honesto como para reconocerlo" (Giuliani, R., 2002: 165). El líder debe "hacer de la lealtad la piedra angular" (id.id.: 234)
- *Aprendizaje de los errores*: "Pueden aprenderse importantes habilidades al levantarse después de los fracasos, para seguir adelante sin desmoronarse" (Giuliani, R., 2002: 107) En todo caso, "los líderes son seres humanos y conviene que sepan esto sus colaboradores" (id.id.: 361)
- *Aceptación del riesgo*: "Aunque en todo momento ha de procurar tomar las decisiones correctas, el auténtico líder no elude la responsabilidad de un posible error" (Giuliani, R., 2002: 115-116). El auténtico líder "debe tener la necesaria fortaleza para tomar sus propias decisiones y mantenerlas, aunque sean impopulares; pero debe, también, tener la necesaria autoconfianza para recabar opiniones y cambiar sus decisiones sin miedo a parecer débil" (id.id.: 152-153) De todos modos, un líder incapaz de actuar hasta que se ha oído a todos los grupos, se ha hablado con todos los afectados, se han resuelto todos los pleitos, es un líder que ha abdicado de su responsabilidad" (id.id.: 164)

### 3.- Liderazgo en educación

En toda iniciativa compartida por seres humanos, la existencia de verdaderos líderes y el ejercicio de un auténtico liderazgo constituye un componente fundamental de la efectividad y calidad de tal iniciativa. Aunque el liderazgo debe ser contemplado dentro de diferentes campos de intervención y ejercido por personas o grupos de personas adecuadas a tales campos de intervención, su potencial liberador de energía aparece cada vez más evidente.

Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. afirman lo siguiente: "El liderazgo en instituciones educativas se ha convertido en prioridad en las políticas educativas de la OECD y en los países encuadrados en la misma, dado que juega un papel fundamental en la mejora de la práctica educativa, en las políticas educativas y en el mundo exterior a las mismas (Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H, 2008: 19).

#### 3.1.- *Diversidad de liderazgos en educación*

En la versión española de la citada publicación realizada por Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. para la OCDE sobre "Mejorar el Liderazgo Escolar" se manifiesta la necesidad de que los directivos de los centros educativos compartan el liderazgo, con otras personas y equipos, en los términos siguientes: "Entre otras cosas, se espera que los directores asuman tareas ampliadas, tanto administrativas como gerenciales, gestionen recursos financieros y humanos, manejen las relaciones públicas y formen coaliciones, participen en una administración de calidad y procesos de información pública, así como que proporcionen liderazgo para el aprendizaje. Esta carga de trabajo

va más allá de lo que un solo individuo puede lograr con éxito" Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008: 29).

El ejercicio del liderazgo en educación puede ser considerado en diferentes niveles: los matices de su ejercicio serán peculiares, con diferencias entre el rol que corresponde a los *supremos responsables de la educación* en un determinado país, al que incumbe al *profesor* responsable de un grupo de estudiantes, a los *padres* de estos últimos e, incluso, a los propios *estudiantes* en relación con sus compañeros. En todo caso, dado que nuestra preocupación básica se centra en la calidad de la educación y en cambio necesario para su mejora, se contempla aquí el ejercicio del liderazgo y el perfil del líder dentro de este contexto.

Por supuesto, tal liderazgo debe aplicarse, también, a los directores de instituciones educativas, directores adjuntos o subdirectores, directores de estudio (o jefes de estudios), secretarios del centro, órganos de gestión o participación (tales como claustro, departamentos, consejo escolar, etc.) y personal docente.

En algunos casos, pueden establecerse *equipos adhocráticos* basados en la experiencia de sus miembros y en las necesidades del momento o la situación (Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H: 2008: 11).

### 3.2.- Perfil del líder pedagógico

El ejercicio del liderazgo dentro de una institución o iniciativa educativa ha de ser eminentemente *pedagógico*: es decir, su perfil y actuación deben ser acomodadas a lo que es peculiar de la educación, de los resultados que implica y de los procesos que conlleva. Consiguientemente, aunque los rasgos generalmente atribuibles a cualquier tipo de liderazgo pueden ser aplicables a este liderazgo pedagógico, la preocupación fundamental del liderazgo que aquí se aborda ha de ser la promoción de la potencialidad de todos los miembros de una entidad o iniciativa educativa orientada a lograr la efectividad y calidad de la educación, preferiblemente dentro de un enfoque de calidad total.

Así entendido, el perfil del líder pedagógico se caracterizará por la constancia de las dimensiones que se describen seguidamente (insertar gráfico):

3.2.1- *Dimensión carismática*. Implica que el líder (ya se aplique a una persona o a un equipo o grupo de personas) resulte suficientemente atractivo como para facilitar que otras personas estén satisfechas de estar con él o ella y sea capaz de provocar que las personas de su entorno quieran estar junto a él o ella.

El líder carismático atrae fácilmente hacia sí a las personas con las que establece algún tipo de contacto: este atractivo personal, frecuente obedece más a una actitud psicológica positiva hacia los demás que al propio aspecto puramente físico (Gento, S., 2002: 198).

Entre los rasgos que pueden hacer surgir o incrementar la dimensión carismática cabe referirse al *sentido del humor* (Giuliani, R., 2002: 36)

Otro rasgo que contribuye al reforzamiento de la dimensión carismática es el *optimismo*: "El líder debe inspirar confianza (...) En esto consiste el optimismo. Si el líder deja de mostrarlo, la gente abandona y pierde la esperanza" (Giuliani, R., 2002: 298).

*Valor o coraje* contribuyen, también a la dimensión carismática: "El coraje es generalmente estimado como la primera de las cualidades del ser humano, porque es la que garantiza todas las demás" (Giuliani, R., 2002: 388).

Un elemento que puede contribuir a la dimensión carismática es la *reconocida autoridad profesional*, no basada en el ejercicio autoritario del poder, sino en la relevancia que posee por su conocimiento y, sobre todo, buen hacer profesional

También puede influir en esta dimensión el *reconocimiento de su legitimidad para el puesto o cargo que ocupa*: ello generalmente ocurre más fácilmente cuando ha sido designado con la aceptación de sus colaboradores y tras la evidencia de que posee el perfil profesional y las cualidades adecuadas para el puesto o cargo.

Otro rasgo propio del líder carismático es que *goza de la estimación generalizada* de la institución o grupo. Dicha estimación suele obedecer, tanto al reconocimiento de su categoría personal y profesional, como a su comportamiento considerado y solidario con sus colaboradores y colegas.

3.2.2.- *Dimensión emocional*. Supone que el líder, en su relación con cualquier persona (ya sea miembro de la entidad educativa o relacionada con ella), trata a todos con elevada amabilidad, consideración y reconocimiento. De acuerdo con la dimensión emocional o afectiva, el líder ha de procurar reforzar en todo momento la dignidad de cada persona y mostrar estima y aprecio hacia todos. La inclusión de la dimensión emocional en la concepción actual del liderazgo cuenta con el apoyo de buen número de autores (Bolman, L.G. & Deal, T.E., 2008); Branson, Ch. M., 2010, Fullan, M., 2006, Goleman, D., 1999; Hargreaves, A. & Fink, D., 2006; Schein, E.H., 2004).

El *reconocimiento* es un componente fundamental de la dimensión emocional: "Uno de los componentes fundamentales (...) del rol de cualquier liderazgo consiste en tener la oportunidad de hacer saber a los colaboradores cuán importante es su trabajo para el propio líder" (Giuliani, R., 2002: 40). El reconocimiento "ayuda a *mantener la moral*" de los colaboradores (id.id.: 121)

La *confianza en los colaboradores* refuerza la relación emocional: "Parte de la responsabilidad de todo líder es el reconocimiento de sus limitaciones. Otra parte la constituye la confianza en los que trabajan con él o ella" (Giuliani, R., 2002: 219)

*La defensa de los colaboradores mejora la relación afectiva*: "Cuando alguno de mis colaboradores es atacado injustamente, trato de reforzar la importancia de tal persona, estoy más tiempo con ella (...) y veo si es posible promocionarlo o hacer una declaración para poner de manifiesto cuán importante es" (Giuliani, R., 2002: 235). "Abrazar a los que son atacados sirve a dos funciones. En primer lugar, da

confianza a quienes trabajan para ti y a quienes desean hacerlo: no los abandonarás, no los traicionarás a la primera señal de apuro. En segundo lugar, al poner de manifiesto que abrazas a un empleado perseguido, eliminas los incentivos para atacar" (id.id.: 237)

*La ayuda a los demás, especialmente en tiempos difíciles* puede inscribirse, también, en la dimensión emocional: el auténtico líder "trata de guardar su tiempo y energía para las ocasiones en las que es realmente necesario" (Giuliani, R., 2002: 256). Por ejemplo, visitando a los empleados cuando están en el hospital (id.id.: 258). En todo caso, "un rasgo importante del líder es la consistencia: debe hacer a sus colaboradores que estará con ellos en buenas y en malas circunstancias" (id.id.: 362)

3.2.3.- *Dimensión anticipadora*. Referida al líder pedagógico, hace referencia a la capacidad para tener una visión anticipadora de lo que puede ocurrir cuando se utilizan determinadas estrategias y se llevan a cabo actuaciones concretas frente a retos o problemas que puedan surgir. Implica, por tanto, una percepción anticipadora de las consecuencias o efectos que se derivarán de las soluciones que se arbitren frente a determinados problemas. "El líder debe estar siempre anticipándose" (Giuliani, R., 2002: 359)

Algunos autores se refieren a esta dimensión como "*pensamiento estratégico*" (Branson, Ch. M., 2010: 44). Tal pensamiento es definido por Gilley, J. & Matycunich, A. (2000: 82) como „la capacidad para dirigir la atención al futuro de la organización, e incluye la habilidad para anticipar las tendencias y procesos, así como organizarlos en unidades manejables que puedan ser comprendidas y utilizadas por otras personas"

"Al tener que tomar decisiones importantes, *el líder se anticipa a considerar cuáles serán las consecuencias* de cada decisión, antes de optar por la más conveniente" (Giuliani, R., 2002: 123). "Si realizas adecuadamente tus funciones y actúas en todos los casos con responsabilidad y consciencia, puedes tener la seguridad de que posiblemente puedes hacer previsiones mejor que otros y ver un poco más allá que ellos" (id. id.: 227).

Esta capacidad anticipadora se fundamenta, especialmente, en el conocimiento o sabiduría que el auténtico líder ha ido adquiriendo a través del estudio, la reflexión y el análisis de la realidad: "La *sabiduría* sigue siendo un encantador y altamente deseado, aunque misterioso componente del liderazgo" (Branson, Ch. M., 2010: 21).

Para alcanzar tal sabiduría, el líder tiene en cuenta "todos los sentimientos, significados, valores, intuiciones, emociones y experiencias prácticas asociadas con el cambio" (Branson, Ch. M., 2010: 30). Esta sabiduría o conocimiento para la acción ha de basarse, también, en el análisis del contexto, en las experiencias acumuladas de liderazgo y en la reflexión sobre su propia actuación profesional.

El acopio de la mencionada sabiduría supone, también, una continua *autorreflexión*: "Un auténtico líder que trate de adquirir autoconocimiento y ampliar su consciencia para incrementar su sabiduría, no sólo debe aprender a

reflexionar sobre sí mismo, sino que debe, también, aprender cuáles son los aspectos más importantes de sí mismo sobre los que debe reflexionar" (Branson, Ch. M., 2010: 47). El mismo autor señala que la autorreflexión debe, asimismo, extenderse a sus propias actuaciones y a cómo estas interactúan con su entorno.

Este ejercicio de autorreflexión ayudará al líder a prevenir tres posibles formas de actuación equivocadas, que pueden ser debidas a su conocimiento mal orientado o mal fundado. Estas tres posibles formas son las siguientes: "la equivocación consigo mismo, la impulsividad irreflexiva o la falta de autocontrol" (Branson, Ch. M., 2010: 61).

3.2.4.- *Dimensión profesional.* De acuerdo con la misma, el auténtico líder pedagógico debe impulsar la institución hacia el logro de metas y objetivos educativos, y debe tratar de facilitar a la institución o entidad educativa y a sus miembros la disponibilidad de los recursos necesarios y el empleo de las estrategias requeridas para lograr la máxima efectividad y calidad de la educación y de la institución en la que se llevan a cabo los procesos educativos.

El auténtico líder ha de ser siempre un *ejemplo para sus colaboradores*: "No hay motivación más poderosa que la que ofrece un líder que actúa como ejemplo. Los profesores, los principios, las declaraciones inspiradoras son elementos valiosos; pero el ejemplo es el más valioso de todos" (Giuliani, R., 2002: 214). "No puedes pedir a los que trabajan contigo algo que no estés tú dispuesto a hacer. Has de ser un modelo de actuación" (id. id.: 209). "Ningún líder debe pedir a los demás algo que él mismo no esté dispuesto a dar" (id. id.: 211). "La forma más importante de ser un ejemplo para los demás no es la actitud o diligencia, sino la realización de algunas tareas cuya realización pides a los demás" (id. id.: 212).

La *preparación previa* de procesos a llevar a cabo constituye un elemento fundamental de un profesional responsable: "Si yo pienso todas las contingencias que pueden surgir y planifico teniéndolas en cuenta: el mejor modo de actuar ante lo inesperado surgirá de tal preparación" (Giuliani, R., 2002: 64).

La *posesión y transmisión de ideas* a los colaboradores son esenciales en el liderazgo: "Los grandes líderes ejercen su liderazgo a través de sus ideas. La ideología es muy importante cuando se lidera una organización grande" (Giuliani, R., 2002: 171). "Las personas no siempre quieren escuchar determinadas ideas; prefieren oír vulgaridades; pero lo fácil no es siempre lo mejor" (id. id.: 187).

"Uno de los procedimientos más adecuados para transmitir ideas es *transmitir directamente el mensaje*, sin regodeos, portavoces o grupos de discusión" (Giuliani, R., 2002: 192). Por supuesto, debe cuidarse la correcta expresión del lenguaje (id. id.: 189).

"Pero es importante que *lo que se dice sea realmente lo que se piensa*" (Giuliani, R., 2002: 203). El mantenimiento de las propias ideas y la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace ayudan a la aceptación por los demás: "Ser siempre tú mismo (hombre o mujer) supone que nunca sentirás la necesidad de cambiar tus principios" (id. id.: 208).

"El líder intelectualmente honesto ejerce su liderazgo desde una posición donde moran *verdaderas creencias*" (Giuliani, R., 2002: 183) Existen tres importantes fases en el tratamiento de las ideas o creencias: "primero, deben elaborarse adecuadamente; luego, deben comunicarse; finalmente, deben ponerse en acción" (id. id.: 171)

"El establecimiento de una adecuada estructura organizativa comienza con la determinación de la *misión*. A partir de aquí, pueden identificarse las metas y lo que debe hacerse para lograrlas, la captación de las personas para cada una de las funciones, y el constante seguimiento que permita que cada uno se ajuste al propósito original y que nadie usurpe el control del equipo de colaboradores o deje de lado a tal equipo" (Giuliani, R., 2002: 308). "Todas las actuaciones se derivarán del propósito fundamental de la organización" id. id.: 321). "El propósito debe definirse en primer lugar y dejar luego que todo fluya del mismo" (id. id.: 322)

La *capacidad para rectificar*: "La idea de que cambiar la decisión sobre una determinada cuestión es una señal de debilidad es ridícula. El cambio debe admitirse cuando existe evidencia de la necesidad de llevarlo a cabo" (Giuliani, R., 2002: 177)

La dimensión profesional implica, también, la preocupación por que se cuente con los necesarios recursos: "el líder del cambio educativo debe asegurarse de que estén disponibles los recursos necesarios. Tales recursos incluyen los de tipo físico, los económicos y de tiempo" (Branson, Ch. M., 2010: 77).

3.2.5.- *Dimensión participativa*. Asume que el mejor modo de impulsar a los individuos y grupos hacia un trabajo inteligente y solidario es estimularlos a que ofrezcan su esfuerzo cooperativo en proyectos en los que estén comprometidos por su intervención en las decisiones que se han tomado en cada una de las fases de su realización. Datos empíricos muestran, generalmente, que en escuelas de calidad todos los miembros de la institución trabajan juntos y que la calidad se incrementa cuando los sistemas educativos actúan coordinados con las instituciones educativas.

"Necesitamos líderes que comprendan que estamos mejor controlados por conceptos que inviten a nuestra participación, que por políticas y procedimientos que recorten nuestra contribución" (Wheatley, M., 2006: 131).

Es, pues, preciso que "el auténtico líder ofrezca el impulso, apoyo, recursos y posibilidades para *que aflore el potencial de las personas implicadas*" (Branson, Ch. M., 2010: 4)

El auténtico *elige y acoge a colaboradores de excelencia* (Giuliani, R., 2002: 91; 110) y asigna a cada colaborador la tarea que mejor puede desempeñar (id. id.: 99): se trata, en definitiva, de *elegir la mejor persona para la tarea que mejor se acomode a cada uno* (id. id.: 100). De este modo, "un buen trabajo en equipo mejora la condición personal de cada miembro" (id. id.: 98). Por ello, "el establecimiento de una dinámica que permita *extraer lo mejor de cada persona* es una de las facetas más relevantes del auténtico líder" (Giuliani, R., 2002: 102)



“Aunque en cualquier tipo de liderazgo puede ser necesario tratar con todo tipo de colaboradores, obviamente y tan frecuentemente como sea posible debe *contar con la actuación de aquellas personas de las que se fía completamente*” (Giuliani, R., 2002: 324), “personas que cumplen con su palabra y que actúan con elevados estándares de calidad” (id. id.: 338).

Una de las tareas a llevar a cabo por el líder es *informar a sus colaboradores sobre lo que se espera de ellos* (Giuliani, R., 2002: 167).

La *búsqueda de consejo o sugerencias de personas expertas* constituye, asimismo, una actuación típica del liderazgo participativo (Giuliani, R., 2002: 46). Asimismo, dado que el líder no puede ser experto en todo, “*se rodea de colaboradores que atienden aspectos en los que dicho líder no puede incidir* y en los que tales colaboradores poseen el necesario conocimiento para intervenir” (id. id.: 101)

El auténtico líder *estimulará a los expertos para que ofrezcan su conocimiento a los menos experimentados* (Giuliani, R., 2002: 108)

La *información ofrecida por los colaboradores* puede constituir una excelente oportunidad para recibir y compartir información que sea útil para todo el grupo (Giuliani, R., 2002: 36). El auténtico líder considera siempre la opinión de los demás antes de tomar su decisión (id. id.: 124). El liderazgo participativo ha de ser fundamentalmente relacional y adaptable: a tal efecto, “*incorporará la comprensión de un enfoque verdadera y sinceramente compartido para el logro de resultados beneficiosos mutuamente deseados*” (Branson, Ch. M., 2010: 4)

La dimensión participativa implica la aceptación y potenciación de los colaboradores para *encontrar problemas* (Giuliani, R., 2002: 35). Tales problemas constituirán oportunidades de debate y de búsqueda de soluciones de modo colaborativo.

El auténtico líder está dispuesto a *escuchar opiniones contrarias a las suyas*: “Un auténtico líder, que actúa con el corazón y con una mente honesta, no impide la expresión de ideas, simplemente porque no le resultan cómodas” (Giuliani, R., 2002: 179). Conviene, además, que el líder conozca las fuerzas que se oponen al cambio. Ante tales fuerzas contrarias, tratará de conocer las razones de la oposición al cambio: con ello, podrá aclarar malentendidos y, en su caso, introducir las modificaciones que sean convenientes.

La participación de los componentes de la institución o entidad ayudará a conformar una *visión compartida*: “cuando esta visión puede ser compartida, se airean abiertamente las diferencias de opinión, se debate de modo productivo y se resuelven amistosamente las diferencias personales” (Branson, Ch. M., 2010: 73).

La *descentralización de la toma de decisiones* está implícita en la dimensión participativa: “La belleza de la descentralización estriba en que se permite a cada departamento crear su propio sistema para decidir cómo solucionar sus problemas” (Giuliani, R., 2002: 88).

La consolidación de la dimensión participativa conduce a la *creación de una cultura donde los trabajadores se sientan responsables* (Giuliani, R., 2002: 93).

El auténtico líder debe ser siempre *accesible* a cualquiera de sus colaboradores (Giuliani, R., 2002: 311) y debe "procurar que todos sus colaboradores sepan que tienen siempre acceso al líder" (id. id.: 320)

3.2.6.- *Dimensión cultural.* Significa que el líder ha de promover la consolidación de la cultura propia de la institución o su peculiar perfil cultural. Consiguientemente, el líder pedagógico debe actuar con el compromiso necesario para clarificar, consolidar, defender y difundir el perfil cultural de la institución o entidad educativa. "Esta cultura propia, que arrancará de la concepción pedagógica de la institución y que se consolidará a través de la propia tradición, requiere, para su afirmación, que sea asumida por todos los miembros de la entidad (Gento, S., 2002: 203).

Uno de los rasgos propios de esta dimensión lo constituye la *promoción de la construcción de una cultura educativa propia* de la institución; la autonomía, hacia la que avanzan progresivamente los centros educativos, propicia la gestación de esa cultura propia, cuya construcción será impulsada por el líder pedagógico.

La *potenciación del acoplamiento de la cultura de la institución con las características del entorno* en el que se ubica e, incluso, en el que viven los estudiantes es, también, un rasgo de esta dimensión.

La dimensión cultural *impulsará la configuración de un perfil organizativo y funcional propio*: la misión y finalidades que se planteen una determinada institución estarán en la base de su estructura organizativa básica y de los principios de funcionamiento que se otorgue a sí misma.

En virtud de esta dimensión, el líder pedagógico *explora los intereses pedagógicos de los colaboradores* (entre ellos, de modo destacado, de los profesores). De este modo, resultará más fácil la potenciación de la cultura integradora de la institución que aglutine las posibles diversas tendencias ideológicas de los miembros (en su caso).

La dimensión cultural fomentará, asimismo, la aparición de soluciones creativas a los problemas: *una cultura esencialmente participativa y contextualizada* potenciará la posibilidad de que los distintos miembros del centro contribuyan de modo creativo a proponer alternativas originales ante los problemas o situaciones.

El auténtico líder *ejemplifica, con su conducta, los valores y perfil cultural de la institución*. Como representante destacado de la misma (especialmente cuando se trate de directivos), el efecto de su ejemplo al encarnar los valores y perfil cultural de la entidad será un elemento impulsor en los restantes miembros de institución y en las personas de su entorno.

3.2.7.- *Dimensión formativa.* Esencial en un auténtico líder, requiere que éste se preocupe profundamente de su propia formación permanente y que trate de

impulsar la formación continua de las personas que trabajan con él o ella. Enfoque fundamental de esta dimensión ha de ser, por tanto, la promoción de la necesaria preparación profesional y de la mejor cualificación para llevar a cabo las actuaciones necesarias que garanticen la efectividad de educación y de la institución o entidad educativa.

"La *educación* es crucial: los libros y el conocimiento que procede del estudio son factores críticos en el proceso de desarrollo de ideas" (Giuliani, R., 2002: 105). Pero, en ocasiones, "el perfil académico puede ser irrelevante y puede no ser comparable a *lo que una persona ha hecho* a lo largo de su vida (id. id.: 105)

*La formación propia es un factor fundamental del éxito*: "Ninguna persona, por inteligente que sea, puede conseguir el éxito sin una cuidadosa preparación, sin someter a experimentación previa las decisiones y sin un seguimiento estricto" (Giuliani, R., 2002: 52). Por tanto, "la preparación total nunca es una pérdida de tiempo" (id.id.: 62).

"El auténtico líder debe adquirir por sí mismo el conocimiento de las áreas que debe supervisar. Cualquiera que vaya a liderar una organización grande debe reservar un tiempo para el estudio" (Giuliani, R., 2002: 290).

El *estímulo a los colaboradores para que cuiden su propia formación* está implícito en esta dimensión: "La creación de razones en los colaboradores para que éstos establezcan su propia cultura de formación forma parte del buen líder" (Giuliani, R., 2002: 65).

3.2.8.- *Dimensión gerencial o administrativa*. Hace referencia a las actuaciones administrativas necesarias y a la realización de las rutinas de tipo burocrático. Parece necesario que, para lograr auténticas instituciones o entidades educativas de calidad, las actuaciones burocráticas se reduzcan o, al menos, se sometan a los requerimientos educativos. Sin embargo, dado que tales actividades no parece que puedan ser totalmente eliminadas, el líder atenderá a las necesarias actuaciones de este tipo. Algunos rasgos de esta dimensión son los siguientes:

La dimensión gerencial lleva al líder pedagógico a *participar en la asignación de colaboradores a la institución* (por ejemplo, profesores). Tal participación parece conveniente para conseguir un equipo homogéneo y que se identifique con la misión y los objetivos de la institución.

Corresponde, también, a tal dimensión, la *clarificación de funciones a desempeñar por los colaboradores*: con el fin de garantizar que éstos desempeñen adecuadamente las tareas que les corresponden, el líder pedagógico (especialmente cuando se trate de un directivo) ha de procurar que estén claras las funciones de cada uno. Esta dimensión precisa de un equilibrio entre delegación y control.

La dimensión gerencial contribuirá a *promover la adquisición de recursos* para la institución, contando con la ayuda de los colaboradores: a tal efecto, el líder intentará hacer acopio de los recursos más conveniente para llevar a cabo digna y eficazmente la misión educativa de la institución.

Dentro de la dimensión gerencial cabe incluir, también, la adecuada *distribución de tiempo*: deberá hacerse atendiendo a las necesidades y prioridades a las que debe prestarse la necesaria atención.

Esta dimensión implica, también, la *convocatoria y, en su caso, presidencia de los órganos de representación y decisión* de la institución. Pero esta atribución, que puede estar establecida por la respectiva normativa, no debe ser obstáculo a la preocupación que debe ser preocupación esencial, a saber: la promoción de la calidad de la institución.

#### 4.- Cambio educativo necesario

El líder del cambio debe "conocer las fuerzas o presiones que promueven la necesidad del cambio" (Branson, Ch. M., 2010: 11). Pero, dependiendo de la situación de partida o de los motivos que impulsan el cambio y de los objetivos que se persiguen, pueden existir diferentes *tipos* de cambios, a saber:

- Reactivos (cuando las cosas van mal)
- De mejora continua (cuando las cosas van bien)
- De reingeniería (cuando se cambia estructuralmente el enfoque, la organización y los procesos)

La complejidad y estrategias a seguir también están condicionadas por los *niveles* del cambio. De modo concreto, los cambios pueden producirse en los ámbitos o aspectos siguientes:

- A nivel individual
- Intra-equipos
- Inter-equipos
- Estructurales
- Estratégicos
- Culturales.

En muchas ocasiones, para efectuar cambios en cualquiera de estos niveles es necesario que se haya producido un cambio a nivel individual, es decir: dentro de cada individuo, pues es indudable que la calidad personal es el principio de todas las calidades.

En la actualidad, en nuestro entorno social, económico y cultural, los cambios educativos deben perseguir la *excelencia* y el consiguiente *cambio cultural* de las organizaciones educativas. Entre los cambios educativos necesarios para la mejorar la calidad de nuestros sistemas educativos cabe considerar como prioritarios los siguientes:

- *Apoyo de las autoridades del sistema educativo.* Las autoridades educativas deben atender a los procesos y resultados que se dan en la educación, en lugar de multiplicar la legislación y normativa. Deben escuchar a los líderes educativos y a los verdaderos agentes del cambio optimizador, apoyar a tales agentes y

dotarlos de los recursos necesarios. Por supuesto, deben asumir, también, la parte de responsabilidad que les corresponde en el funcionamiento del sistema; pero "su responsabilidad fundamental ha de ser la creación de un entorno sistemático que promueva y apoye un auténtico liderazgo educativo" (Branson, Ch. M., 2010: 125).

- *Disminución de la presión burocrático-administrativa:* "La coordinación de esfuerzos y la determinación de nuevas direcciones a través del aprendizaje, el acopio de información y el diálogo se producen mejor que mediante la regulación administrativa y el control jerárquico" (Branson, Ch. M., 2010: 13).
- *Eliminación del enfoque autoritario:* "El enfoque externo y autoritario para la ejecución del deseable cambio educativo ha demostrado ser ampliamente ineficaz. Frecuentemente, los cambios iniciales desaparecieron pronto al resultar las personas implicadas poco eficientes y efectivas" (Branson, Ch. M., 2010: 3).
- *Reducción de las continuas reformas en educación.* En los últimos años se observa una especie de manía reformista que lleva a los líderes políticos a imponer incesantemente reformas educativas cuando aún no se han desarrollado totalmente las anteriores: "Los estudiantes y los profesores son considerados a menudo como conejillos de Indias de reformas educativas que no tienen en cuenta si son realmente adecuadas a los que se ven afectados por ellas" (Winterhoff, M. (2009: 178).
- *Otorgamiento de autonomía a los centros educativos.* El informe de la OCDE sobre "Factores de Éxito de un Centro Educativo" afirma que los que obtienen mejores resultados y corrigen mejor las desigualdades socio-económicas son "los sistemas educativos que conceden a los instituciones educativas autoridad para tomar decisiones sobre los currícula y sobre las evaluaciones, a la vez que limitan la competitividad entre tales instituciones" (OECDb: 2010: 27).
- *Elevación de los niveles de inversión en el salario de los profesores.* El citado informe de la OCDE sobre "Factores de Éxito de un Centro Educativo" hace notar que la situación de los países en los que se dan elevados niveles de inversión en este aspecto "es consistente con la evidencia de que elevados niveles de inversión en salarios superiores de los profesores tienden a estar relacionados con un mayor rendimiento de los sistemas educativos" (OECDb: 2010: 27).
- *Tratamiento inclusivo de la educación:* "Todo cambio educativo debe incluir la necesidad de desarrollar las capacidades de todas las personas implicadas" (Branson, Ch. M., 2010: 110). El informe de la OCDE sobre "Factores de Éxito de un Centro Educativo" señala que obtienen mejores resultados "los sistemas educativos con niveles más bajos de diferenciación vertical y horizontal, es decir, aquellos en los que: todos los estudiantes, con independencia de sus antecedentes, tienen las mismas oportunidades de aprendizaje; los estudiantes de niveles socio-económicos superiores o desfavorecidos acuden a los mismos centros educativos; los estudiantes con bajo rendimiento académico rara vez repiten o son expulsados del centro por problemas de comportamiento, bajo

rendimiento académico o necesidades especiales de aprendizaje" (OECDb: 2010: 27).

- *Replanteamiento de los currícula.* Debido a los planteamientos eficientistas en los que se fundamentan las evaluaciones de resultados de los estudiantes y de los sistemas educativos, se ha producido en los últimos años un reduccionismo en los aspectos sobre los que centran los currícula: fundamentalmente sobre la adquisición o manejo de conocimientos en áreas consideradas fundamentales tales, como la lengua, las matemáticas y ciencias. Sin embargo, para la preparación de los estudiantes hacia un mundo más equilibrado socialmente y con mayores niveles de satisfacción de las personas, es preciso replantearse los currícula, para basarlos en el desarrollo de todas las dimensiones básicas del ser humano (a saber: la física-emocional, espiritual, socio-relacional y trascendente).
- *Redefinición del liderazgo en educación.* El informe de la OECD sobre "Mejora del Liderazgo en las Instituciones Escolares", en su volumen 2 se refiere a la necesidad de redefinir las responsabilidades del liderazgo en las instituciones educativas. A tal efecto, dicho informe propone que las Administraciones educativas atiendan a las medidas siguientes (Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H., 2008b: 9-10):
  - *Ofrecer mayores grados de autonomía* con adecuado apoyo: mayores grados de autonomía deberían ir acompañados de nuevos modelos de distribución del liderazgo, nuevos sistemas de evaluación, formación y desarrollo del liderazgo en educación.
  - *Redefinir las responsabilidades del liderazgo en educación* para el mejoramiento y aprendizaje de los estudiantes. Como ámbitos de responsabilidad clave para este liderazgo señala este informe los siguientes:
    - *El apoyo, evaluación y desarrollo de la calidad de los profesores* (adaptación del programa a las necesidades locales, promoción del trabajo en equipo entre profesores e implicación en el asesoramiento, evaluación y desarrollo profesional de los profesores).
    - *El establecimiento de metas, valoración y evaluación* (dirección estratégica, desarrollo de planes y programas, asesoramiento para el progreso y utilización de datos para mejorar la práctica).
    - *La financiación estratégica y la adecuada gestión de recursos humanos* (formación de líderes, establecimiento del gestor financiero dentro del equipo de liderazgo, ofrecimiento de servicios de apoyo financiero a las instituciones educativas. Los líderes de las instituciones educativas deben intervenir en las decisiones sobre reclutamiento de profesores, con el fin de mejorar la adecuación entre candidatos y necesidades de las instituciones educativas).
    - *La colaboración con otras instituciones educativas* (los líderes educativos necesitan desarrollar sus habilidades para participar en temas más allá de los límites de la institución educativa a la que pertenezcan).

- *Desarrollar estructuras de liderazgo para la mejora de la educación y de la práctica educativa.* Tales estructuras deben:
  - Destacar el carácter esencial del liderazgo educativo, como liderazgo para el aprendizaje;
  - Establecer las bases para el adecuado reclutamiento, formación y evaluación de líderes educativos;
  - Definir los principales ámbitos de responsabilidad de los líderes educativos y facilitar la contextualización a las instituciones educativas o al ámbito local;
  - Contar con la colaboración de los propios líderes en activo.

## 5.- Liderazgo para el cambio en educación

La mayoría de los cambios fracasan, en un alto porcentaje, por falta de liderazgo y la consiguiente nula o mala gestión. Debe tenerse en cuenta que gestionar un cambio supondrá una alteración en el diseño organizativo, estrategia, métodos, de trabajo o cualquier otro intento *de influir* en que los miembros de una organización se comporten de otra forma. Será la voluntad y el esfuerzo de uno o varios líderes para *convertir* ciertos *posibles* en *probables*, a fin de lograr determinados *preferibles*, los que impulsarán un auténtico cambio optimizador. En definitiva, la clave del éxito en el cambio será el *desarrollo de las funciones y tareas de los impulsores o líderes del cambio*

El objetivo del cambio ha de ser dar a *conocer y reforzar las experiencias exitosas* de cambios, así como analizar las deficiencias para evitar, errores cometidos. Las claves del éxito en un cambio de excelencia estarán basadas en la reflexión colaborativa sobre tales aspectos. Ésta será la tarea inicial de todo agente de cambio. Ello comportará:

- dar a conocer *experiencias reales* de cambios en organizaciones;
- determinar *qué hacer y que evitar* en un proceso de cambio.

### *Peculiaridad del cambio en educación*

El ejercicio del liderazgo en educación es comparado por Branson, Ch. M., (2010: 109) a "la conducción de un coche en hora punta a través de una calle con mucha actividad, que tiene numerosas y complejas intersecciones. Aunque el conductor tenga las destrezas necesarias para conducir el coche y sepa el destino final al que quiere llegar, lo que ocurre desde que comienza la conducción hasta que llega a su destino escapa totalmente a su control: debe ajustar su conducción a otros coches aparcados, a los coches que giran, a los que van despacio, a los que van muy rápido, a los que cruzan por la izquierda o por la derecha, a los peatones que cruzan por delante, a las posibles señales de giro, a los semáforos e, incluso al tiempo atmosférico (puesto que con lluvia debe conducirse más despacio). Simplemente, la conducción, en este caso, está influenciada por las acciones de otras personas, por la interpretación y juicio de lo que otros pueden hacer y por otros elementos objetivos o subjetivos que pueden ser estimados como relevantes para la conducción segura en un determinado entorno".

### *Planificación para el cambio*

La planificación para el cambio es fundamental: "El desarrollo de un plan logístico o estrategia sigue siendo un elemento esencial e integral del liderazgo para el cambio educativo (Branson, Ch. M., 2010: 3). Una buena *planificación* del cambio supone:

- La preparación para el cambio (*descongelar* la situación de partida)
- La *introducción de los cambios* necesarios
- La consolidación de los éxitos alcanzados (*congelar* los logros).

#### *Promoción de la intervención de las personas implicadas*

El líder del cambio ha de tener presente que los ejecutores del cambio en una organización o grupo social son las personas. En el momento actual, es especialmente necesario que el líder del cambio atienda a la *verdadera intervención de las personas* implicadas: "Anteriormente, la consideración fundamental se centraba en el resultado. Pero ahora, el líder del cambio ha de tener en cuenta a las personas implicadas en el mismo. Aunque en épocas anteriores se contaba con las personas, no se atendía a la intervención de ellas en la toma de decisiones (invitadas a una cena, podían comer, beber y hablar; pero no podían cambiar el menú). El resultado del cambio estaba previamente determinado sin la intervención de las personas responsables de llevarlo a cabo" (Branson, Ch. M., 2010: 3).

#### *Ética en la toma de decisiones*

La actuación del líder del cambio debe estar siempre basada en una fundamentación ética: "La integridad moral es algo que se espera de nuestros líderes en esta era desafiante y en constante cambio" (Branson, Ch. M., 2010: 39). La toma de decisiones éticas por el líder supone que lleva a cabo aquello que sabe que debe hacer para el bien de todos, en lugar de hacer lo que le gustaría hacer.

#### *Atención a la afectividad de las personas*

Gran parte del fracaso de los cambios anteriormente planteados se ha debido a la falta de consideración a la afectividad de las personas. Sin embargo: "La dimensión emocional del cambio educativo no es un lujo, sino un elemento fundamental del éxito y sostenibilidad de la mejora de la educación y, por tanto, merece mayor atención". (Hargreaves, A, 2004: 293).

"El cambio impacta siempre en nuestros sentimientos, emociones, valores, creencias y sensibilidades, es decir: en nuestra subjetividad" (Branson, Ch. M., 2010:14). Por ello: "El líder del cambio educativo no puede ignorar el elemento emocional del cambio. Atender al aspecto emocional del cambio constituye un aspecto esencial del liderazgo en los procesos de cambio" (id. id.: 17).

#### *Aseguramiento del bienestar de los agentes del cambio*

"El cambio en educación no se basa sólo en el aseguramiento de que las instituciones educativas lleven a cabo lo que se supone que deben hacer, sino en



asegurarse de que el bienestar de los responsables de llevar a cabo el cambio es primordial" (Branson, Ch. M., 2010:9).

*Logro de que el cambio tenga sentido para los agentes del cambio*

"Todo proceso orientado a la producción de un cambio debe asegurarse de que el cambio tiene sentido para las personas implicadas" (Branson, Ch. M., 2010: 15)

## 6.- Resultados empíricos

A lo largo de varios años se ha recogido información procedente de un buen número de cuestionarios aplicados a diversos sectores y países, de los cuales la mayoría instrumentos se aplicaron en España. De los datos empíricos obtenidos de 3529 cuestionarios (de los cuales 2223 fueron respondidos en España) extraemos aquí aquellos que interesan al liderazgo pedagógico en instituciones educativas.

### 6.1.- *Valoración de los componentes básicos de calidad de una institución educativa*

Cada uno de los componentes de calidad y sus elementos recibió una puntuación cuyo rango abarcaba desde 1 (mínimo) a 9 (máximo), para lo cual habría de tenerse en cuenta la importancia que habría que conceder a cada uno de los aspectos. Una vez recibidos los datos correspondientes, se estimó que el valor más representativo lo encontrábamos en la Media aritmética de las puntuaciones otorgadas. Pero, con el fin de dar mayor consistencia a este estadístico, se tuvo, también, en cuenta la desviación típica correspondiente, que nos da una idea de la dispersión de las valoraciones emitidas; además de estos datos, incluimos en la tabla que figura seguidamente (*tabla 1*) el número de cuestionarios válidos correspondientes a personas que puntuaron cada componente, así como el error típico respectivo.

Una primera visión de los resultados obtenidos pone de manifiesto que, en general, las valoraciones promedio reflejan que *se ha otorgado una importancia muy elevada a cada uno de los identificadores y predictores de calidad* del modelo de referencia que se propone (Gento, S., 2002). Casi todos ellos obtienen un valor promedio superior a siete puntos (recordamos que la valoración podría oscilar entre 1 y 9), excepción hecha del liderazgo del director del centro. Aunque no se ha pedido en el cuestionario utilizado la valoración global de cada uno de los bloques de identificadores, por un lado, y de predictores de calidad, por otro, una estimación de unos y otros a partir de las puntuaciones obtenidas por los componentes de cada bloque lleva a obtener un valor promedio más elevado para el caso de los identificadores (Media aritmética = 7.67) y algo más bajo para el de los predictores (Media aritmética = 7.36).

Aunque unos y otros obtienen puntuaciones elevadas, según pone de manifiesto esta diferencia de valoración parece otorgarse a los identificadores de calidad institucional una mayor importancia que a los predictores: esta conclusión se alinearía con el planteamiento básico, según el cual la calidad se hace evidente a través de tales identificadores, si bien no puede prescindirse del valor de los predictores (que, además de contribuir a la aparición de aquéllos, forman parte también de los propios logros de calidad institucional).

<i>Componentes de calidad</i>	Nº. cuestiones	Media Aritm	Impor_ tancia relativa	Desvia- ción típica	Error típico
Valores como producto educativo	3022	7.90	2 <sup>a</sup>	1.48	.0270
Satisfacción de los alumnos	2978	7.94	1 <sup>a</sup>	1.40	.0280
Satisfacción del personal	2974	7.52	4 <sup>a</sup>	1.59	.0293
Impacto del producto	2952	7.35	7 <sup>a</sup>	1.59	.0293
Disponibilidad de recursos	2627	7.38	6 <sup>a</sup>	1.68	.0329
Gestión de los recursos	3112	7.12	8 <sup>a</sup>	1.79	.0321
Organización de la planificación	3122	7.47	5 <sup>a</sup>	1.68	.0303
Metodología educativa	3097	7.79	3 <sup>a</sup>	1.57	.0283
Liderazgo pedagógico del director	2917	6.76	9 <sup>a</sup>	2.15	.0398

Tabla 1: *Ponderación de los componentes básicos de calidad de una institución educativa*

## 6.2.- Valoración del liderazgo pedagógico

Es éste un predictor de calidad cuya ponderación relativa por los participantes (en su mayoría profesores; pero, también, otros profesionales, alumnos, padres) puede producir una acentuada sorpresa, precisamente por haber obtenido el valor promedio más bajo de todos los componentes (con una Media aritmética = 6.88). Bien es verdad que los restantes estadísticos relacionados con este mismo parecen poner de manifiesto un cierto desconcierto entre quienes emitieron su valoración: así, si atendemos al error típico de medida obtenido (.0398), puede observarse que la predictibilidad con que puede afirmarse dicho valor promedio es la menor de todos los componentes, aunque resulte superior al 95%. Si se considera la concentración de puntuaciones producidas en razón de la desviación típica alcanzada (2.15), se observa aquí una elevada dispersión, desde luego bastante superior a la de los restantes componentes.

La baja ponderación y la falta de concurrencia en las puntuaciones de los miembros y sectores implicados parecen estar en desacuerdo con los planteamientos generalmente propuestos en los modelos de calidad institucional procedentes del sector productivo (particularmente el modelo Baldrige y el de la Fundación Europea de Gestión de Calidad), en los que el liderazgo de los directivos suele ser considerado como un importante factor de calidad, especialmente el de los que ocupan los niveles más elevados en la organización (European Foundation for Quality Management, 1994; Galgano, A., 1993; Tenner, A.R. y Detoro, I.J., 1992), pues “para que una efectiva gestión de calidad sea práctica y eficaz debe empezar desde los niveles más elevados” (Crosby, Ph. B., 1980: 252).

Una deducción razonable podría, por tanto, ser la siguiente: parece existir una disparidad de opiniones con respecto a la importancia que el ejercicio del liderazgo pedagógico por parte del director del centro tiene para la calidad de una institución educativa española. Esta disparidad muestra, en todo caso, una tendencia a una valoración

de este componente de calidad sensiblemente más baja que la otorgada a los otros restantes.

Una explicación a la inferior valoración y a la dispersión de puntuaciones obtenidas en este predictor de calidad podría estar en la propia definición que la Administración educativa ha hecho del papel de este profesional, así como en la actuación que el mismo lleva a cabo en coherencia con las funciones normativamente asignadas. En este sentido, la realidad suele poner de manifiesto que quien ejerce la dirección de un centro educativo (nos referimos, fundamentalmente, a los de enseñanzas regladas y, particularmente, a los centros públicos) tiene fundamentalmente atribuidas y desempeña habitualmente funciones de carácter gerencial, especialmente aquéllas que se derivan de su condición de "funcionario" designado por la Administración educativa, a la que representa en el centro y con la que mantiene una relación de dependencia.

Por el contrario, la consideración del director de una institución educativa como líder pedagógico tiene más que ver con su actuación como impulsor de la actividad de un grupo de personas a las que consigue ilusionar para que pongan su esfuerzo al servicio de metas autodefinidas y que resulten satisfactorias para los miembros del grupo y para quienes reciben sus efectos. Esta concepción del director del centro como líder aparece escasamente en el perfil que de este profesional se establece en la normativa que regula su actuación en nuestro país, y tampoco aparece el matiz de que dicho liderazgo ha de tener un componente esencialmente pedagógico o educativo. Consiguientemente, quienes ejercen como directores de centros educativos no suelen actuar, en términos generales, como tales líderes pedagógicos, promotores de un proyecto pedagógico ilusionador para todos los miembros del centro.

La definición oficial de las funciones del director y el consiguiente ejercicio de las mismas pueden ser la causa de la escasa valoración que se otorga a este predictor de calidad: una buena parte, si no la mayoría, de los miembros e implicados en el funcionamiento de los centros educativos parece considerar que la forma actual en que actúan los directores de tales centros es, en comparación con los otros componentes de calidad institucional, de menor importancia. La divergencia entre lo real y lo deseable puede estar, en algún modo, poniendo en evidencia un cierto rechazo del actual modelo de funcionamiento del director de centros educativos: frente a la relevancia de las funciones gerenciales (que le asigna fundamentalmente la normativa reguladora), las valoraciones del instrumento de análisis utilizado apuntan más hacia un director promotor de la participación de los miembros que integran dicho centro, y hasta de quienes tienen interés en el mismo.

### 6.3.- Valoración de las dimensiones del liderazgo pedagógico

Los datos empíricos recogidos en la citada investigación sobre las dimensiones del liderazgo pedagógico (con especial atribución al director de una institución educativa) ofrecen información sobre la importancia otorgada a cada una de tales dimensiones. En la tabla que se inserta a continuación (*tabla 2*) se recogen: la media aritmética de las valoraciones otorgadas a cada dimensión (sobre una puntuación mínima de 1 y máxima de 9), la desviación típica de cada media aritmética, el error típico de media y el número de cuestionarios que valoraron la respectiva dimensión

DIMENSIÓN DE LIDERAZGO: IMPORTANCIA	Media Aritmética	Desvia ción Típica	Error típico	Nº cuests
Participativa	7,4957	1,7665	.0306	3339
Profesional	7,4853	1,8371	.0318	3338
Cultural	6,9886	1,8368	.318	3342
Formativa	6,8652	1,9215	.0332	3346
Afectiva	6,7827	1,9441	.0345	3337
Gerencial	6,6996	1,9696	.0346	3332
Anticipadora	6,69964	1,9216	.0334	3331
Carismática	6.4529	2,1192	.0486	1901

Tabla 2.- *Importancia que debe otorgarse a las dimensiones del liderazgo pedagógico (atribuido al director de una institución educativa)*

Los datos sobre las dimensiones de liderazgo se corresponden generalmente con la valoración general del mismo que, como ya hemos indicado, se sitúa por debajo de la puntuación de 7. Tan sólo la dimensión profesional y la participativa rebasan este valor. Parece, por tanto, oportuno destacar que la *dimensión participativa* (que hace referencia al impulso a la intervención participativa de todos los implicados en la actuación de una institución educativa) sea la que ha obtenido la máxima valoración (con una Media aritmética de 7,4957), destacando así la opinión mayoritaria de que un auténtico líder pedagógico debe, sobre todo, suscitar la intervención activa de los miembros de un equipo, grupo o institución.

El segundo lugar por orden de mayor a menor importancia corresponde al *liderazgo profesional* (con una media aritmética de 7,4853). También este dato merece una profunda reflexión pues pone de manifiesto que las actuaciones de un director o directivo en un centro educativo deben, sobre todo, ir encaminadas a promover una auténtica educación de calidad; por el contrario, su dedicación ocupación en tareas de pura gerencia, de simple representación o de delegado de la autoridad administrativa debieran supeditarse a tal promoción de calidad.

Sucesivamente, por orden de mayor a menor importancia, se sitúa el liderazgo de tipo cultural (con una Media aritmética de 6,9886), basado sobre todo en el cuidado y en la personalización de la cultura del centro. El liderazgo formativo (con una Media aritmética de 6,8652) ocupa, también, un lugar destacado: de acuerdo con tal posición, el director de un centro debe cuidar de modo relevante, tanto su propia formación pedagógico-profesional, como la de los restantes miembros de la institución. Se sitúa seguidamente, en el quinto lugar, la dimensión afectiva (con una Media aritmética de 6,7827): parece, pues, necesario que todo directivo debe atender y cuidar esta dimensión afectiva (de necesidad de reconocimiento y de aprecio) que es consustancial a todo ser humano. La dimensión gerencial ocupa un modesto puesto sexto (con una Media aritmética de 6,9660): aunque esta valoración que las funciones de tipo burocrático y de simple tramitación deberían tener una incidencia escasa en las actuaciones de un directivo pedagógico.

El penúltimo lugar por orden de mayor a menor importancia lo ocupa la dimensión anticipadora (con una Media aritmética de 6,6940): tal vez la capacidad de un directivo,

como líder pedagógico, para anticiparse a lo que acontecerá cuando se llevan a cabo determinadas acciones o se emplean determinados enfoques ha sido considerada no muy relevante, aunque puede teóricamente entenderse que se trata de una dimensión muy importante (por supuesto, basada en el estudio y en la experiencia debidamente aprovechada). En cuanto al último tipo de liderazgo, el carismático (que obtuvo una Media aritmética de 6,4529), la baja puntuación tal vez se deba a la posible falta de captación de su significado: en todo caso, aunque el carisma es un rasgo típico del liderazgo, que facilita la atracción de otras personas, este rasgo es ciertamente insuficiente para un auténtico liderazgo, especialmente si éste se adjetiva como pedagógico.

## 7.- Referencias bibliográficas

- BAKER, J. (1990). *El Poder de una Visión*. Wisconsin (USA): Chart Hose Learning Corporations.
- BAYÓN, F. & GARCÍA, I. (1997). *Gestión de Recursos Humanos (Manual para Técnicos en Empresas Turísticas)*. Madrid: Síntesis.
- BLANCHARD, K., CARLOS, J.P. & RANDOLPH, A. (1996). *Empowerment Takes More Than a Minute*. New York: MJF.
- BOLMAN, L.G. & DEAL, T.E. (2008). *Reframing Organizations. Artistry, choice and leadership* (4<sup>th</sup> ed.). San Francisco-Jossey-Bass.
- BRANSON, Ch. M. (2010). *Leading Educational Change Wisely*. Totterdam (The Netherlands): Sense Publishers.
- BRASLASKI, C. (2004). *Diez Factores para una Educación de Calidad para Todos en el Siglo XXI*. Madrid: Fundación Santillana.
- BURBULES, N.C. (2004). "Ways of thinking about educational quality". *Educational Researcher*, 33 (6): 4-9.
- CHAWLA, S. & RENESCH, J. (1995). *Learning Organizations*. Portland, Or: Productivity.
- CHOFFRAY, J.M. (1992). *Systèmes Intelligents de Management*. Liège: Nathan.
- CLEENEWERKCK, J.L. (2006). *1000 Questions pour Coucher*. Paris: EMS.
- COLEMAN, J.S. & all. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- COLEMAN, J.S., HOFFER, T. & KILGORE, S. (1982). *High Schools Achievement. Public, Private and Catholic Schools Compared*. New York: Basic Books.
- COVEY, S. (1991). *Principle Centered Leadership*. New York: Free Press.
- CROSBY, Ph. B. (a1989). *Running Things. The Art of Making Things Happen*. New York: Mentor.
- DE PREE, M. (1989). *Leadership is an Art*. New York: Bantam Doubleday
- DÍAZ LEONARDO, S. & GARCÍA RIGÜEL, M. (2008). *Escuela de Desarrollo de Hábitos*. Madrid: Díaz de Santos.
- EUROPEAN FOUNDATION FOR QUALITY MANAGEMENT (1996). *The European Quality Award: Application Brochure*. Tilburg (The Netherlands): Pabo Print.
- FERNÁNDEZ AGUADO, J. (2005). *Liderar en Tiempos de Incertidumbre*. Madrid: Mind Value.
- FERNÁNDEZ ROMERO, A. (2008). *Manual del Consultor de Dirección*. Madrid: Díaz de Santos.
- FULLAN, M. (2006). "The future of educational change: system thinkers in action". *Journal of Educational Change*, 7 (3): 113-122.
- GALGANO, A. (1993). *Calidad Total*. Madrid: Díaz de Santos.

- GENTO, S. (1994). *Participación en la Gestión Educativa*. Madrid: Santillana.
- GENTO, S. (Coord) (2001a). *La Institución Educativa. I Identificadores de Calidad*. Buenos Aires: Docencia.
- GENTO, S. (Coord) (2001a). *La Institución Educativa. II Predictores de Calidad*. Buenos Aires: Docencia.
- GENTO, S. (2002). *Instituciones Educativas para la Calidad Total*. Madrid: La Muralla (3d. edition).
- GOLEMAN, D (1999). *Working with Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury
- GILLEY, J. & MATYCUNICH, A. (2000). "Beyond the Learning Organization: Creating a Culture of Continuous Growth and Development through State-of-the-Art Human Resource Management". Cambridge, M.A.: Perseus Books.
- GOLEMAN, D., BOYATZIS, R. & MCKEE, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Boston, Mass: Library of Congress.
- GREENWOOD, M.S. & GAUNT, H.J. (1994). *Total Quality Management for Schools*. New York: Cassell.
- GRUBBS, L. (2005). *Lessons in Loyalty*. Dallas (TX): Lorrain Grubbs.
- GIULIANI, R.W. (2002). *Leadership*. New York: Hyperion.
- HARGREAVES, A. (2004). "Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership". *School Leadership and Management*, 24 (2): 287-309.
- HARGREAVES, A. & FINK, D. (2006). *Sustainable Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- HENTIG, H. von (1993). *Die Schule New Denken*. München: Carl Hanser.
- HESELBEIN, F., GOLDSMITH, M. & BECKHARD, R. (1996). *The Leader of the Future*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass. SG 0/72
- HESELBEIN, F. & COHEN, P.M. (1999). *Leader to Leader*. San Francisco: Jossey Bass.
- KAUFMAN, R. & ZAHN, D. (1993). *Quality Management Plus: The Continuous Improvement in Education*. Newbury Park, Ca.: Corwin Press.
- MILLER, R. (1989). "School effectiveness training research influencing practice". CREEMERS, B.; PETERS, T.; y REYNOLDS, D. (Eds.). *School Effectiveness and School Improvement*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, pp. 47-58.
- MURPHY, J. (2010). "Turning around failing organizations: Hints for educational leaders". *Journal of Educational Change*, 11 (2): pp. 157-176.
- OCDE (1991). *Escuelas y Calidad de la Enseñanza*. Madrid: Paidós-M.E.C.
- OECD (2003). *Education at a Glance*. Paris: Author.
- OCDE (2004b). *Regards sur l'Éducation. Les Indicateurs de l'OCDE 2004*. Paris: Auteur.
- OECD (2010a). *PISA 2009 Results: Learning Trends: Changes in Student Performance Since 2000*. Paris: Author
- OECD (2010b). *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful?*. Paris: Author
- PETRICK, J.A. & FURR, D.S. (1997). *Calidad Total en la Dirección de Recursos Humanos*. Barcelona: Gestión 2000.
- PONT, B., NUSCHE, D. & MOORMAN, H. (2008a). *Improving School Leadership, Volume 1: Practice and Policy*. París: OECD (publicado en español, en 2009, como *Mejorar el Liderazgo Escolar, Volumen 1: Política y Práctica*).
- PONT, B., NUSCHE, D. & MOORMAN, H. (2008b). *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*. París: OECD.
- SCHEERENS, J. (1992). *Effective Schooling*. London: Cassell.
- SCHEERENS, J. y CREMERS, B. (1989). "Conceptualizing School Effectiveness". *International Journal of Educational Research*, 13 (87).

- SCHEIN, E.H. (2004). *Organizational Culture and Leadership* (3rd. ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- SCHMELKES, S. (1995). *Hacia una Mejor Calidad de Nuestras Escuelas*. México, D.F.: OEA/SEP).
- SENGE, P M. (1990). *The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Double Day.
- SENGE, P.M. (1994). *The Fifth Discipline..* New York: Doubleday.
- SENLE, A. (1992) . *Calidad y Liderazgo*. Barcelona: Gestión 2.000.
- STOLL, L. & BOLAM, R. (2005). "Developing leadership for learning communities". COLES, M. J. & SOUTHWORTH, G. (2005). *Developing Leadership. Creating the Schools of Tomorrow*. Maidenhead: Open University Press, pp.50-64.
- STOR, L. (2004). "Leading with integrity. A qualitative research study". *Journal of Health Organization and Management*, 18 (6): 415-434.
- TEMPLAR, R. (2005). *The Rules of Management*. Harlow (UK): Pearson.
- TENNER, A.R. y DETORO, I.J. (1992). *Total Quality Management*. Reading (Mass): Adison-Wesley.
- TOFFLER, A. (1999). *Future Shock*. New York: Bantam Books.
- SERGIOVANNI, T.J. (2004). *Leadership. What's in it for Schools?*. Abongdon, Oxon: Routlege Falmer.
- UNESCO (2004). *Global Monitoring Report 2005: Education for All. The Quality Imperative (Summary)*. Paris: Autor.
- WHEATLEY, M. (2006). *Leadership and the New Science*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- WINTERHOFF, M. (2009). *Tyrannen Müssen nicht Sein*. Random House: München
- YUKL, G.A. (2002). *Leadership in Organizations*. Upper Saddle River (NJ): Prentice Hall.

#### 8.- Fuentes de Internet

- <http://europa.eu/legislation-summaries/education>: European Union legislation on education, youth and sports.
- <http://www.neo-humanista.org/DPCC2/index.html>: organización neohumanista.
- <http://www.pisa.oecd.org>: PISA reports.
- <http://www.unesco.org>: UNESCO information.