

ARTÍCULOS BREVES SOBRE LIDERAZGO

MANUEL ÁLVAREZ

Qué dice la investigación de nuestro entorno sobre el liderazgo

Investigaciones en las que la presencia o ausencia del factor liderazgo condiciona el 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 qué entendía por liderazgo “fuerte” ni precisaba cómo ni en qué medida influía. (Sammons, Hillman y Mortimore, 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. (Lo veremos en el epígrafe 1 de la unidad 2)

Disponemos, además, Álvarez (2011) de cuatro fuentes de investigación en las que el factor liderazgo aparece como un indicador indiscutible de la correlación entre presencia y/o ausencia del ejercicio del liderazgo educativo del director/a y el aprendizaje de los alumnos considerado éste como un logro de la institución escolar. Aportaremos textos de cuatro autores en cuyas investigaciones han contemplado el factor liderazgo en su relación con el aprendizaje de los alumnos:

- a) El metaanálisis de Walters, Manzano y McNulty (2003) presentado por Aurelio Villa, se basa en 30 años de investigación sobre un total de 5.000 estudios de los que seleccionaron 70 que cumplían los requisitos de un buen diseño y que implicaban a más de 2.894 escuelas, un millón de estudiantes y catorce mil profesores [1]. Los resultados obtenidos demuestran que existe una relación substancial entre liderazgo y logro de los estudiantes. Se estudiaron las principales responsabilidades del liderazgo directivo y se encontraron veintiuna responsabilidades en distinto grado relacionadas con el aprendizaje del alumno. [1] Los autores de esta investigación consideran que además del interés de los resultados obtenidos que demuestra dicha relación señalan otra conclusión no menos importante: el liderazgo directivo puede tener un impacto positivo sobre el aprendizaje, pero también puede tener un impacto marginal, o aún peor, un

impacto negativo. De todo ello se concluye que se necesario preparar y formar a los directivos en el liderazgo para que consigan los resultados deseados pensando en el aprendizaje de los estudiantes. Algunos de estos estudios han demostrado que la relación entre ambas variables Liderazgo y aprendizaje ha llegado a ser de .05 El tamaño del efecto es en este caso espectacular. [SEP]

- b) El Proyecto LOLSO. (LeadershipforOrganisationalLearning and StudentOutcomes) de Mulford (1999 y 2007) En su proyecto LOLSO sobre la importancia del liderazgo para mejorar la calidad de la educación Secundaria en el que cita las extensas investigaciones de Ken Leithwood y su grupo (Leithwood y Riehl, 2003; Leithwood et al., 2004; Leithwood & Day (2007) las cuales concluyen que: 1. Dentro de todos los factores relacionados con la escuela, el liderazgo es el segundo factor, después de la instrucción en la clase, que contribuye a una mayor eficacia del proceso de aprendizaje de los alumnos.

2. Los líderes contribuyen indirectamente al aprendizaje de los alumnos, a través de su influencia sobre otras personas (sobre todo, profesores y familias) y a través de la creación de un clima de trabajo ordenado.

3. Cuatro conjuntos de acciones pueden ser considerados como las “bases” de un liderazgo de éxito: la formación del profesorado, la coordinación que proporciona directrices claras, la dirección y orientación del proceso de enseñanza aprendizaje y la animación de espacios de intercambio entre profesores y familias.

4. El ejercicio de un liderazgo compartido siempre se considera beneficioso para la escuela pero los efectos del liderazgo normalmente son mayores donde más se necesitan, como en las escuelas situadas en contexto duros y con circunstancias especiales.

c) Los efectos del liderazgo en el aprendizaje del alumnado. [SEP] Antonio Bolívar (2009) matiza diciendo que los resultados de las distintas investigaciones se refieren al liderazgo en el contexto anglosajón, con roles y capacidades muy distintas a las que tiene el director o equipos directivos en España. Por eso, no se puede hacer una traslación inmediata a nuestro contexto. Esto no obsta, creemos, para entender que una dirección con unas capacidades parecidas podría desempeñar un papel similar en la mejora de los resultados de los alumnos en todos los contextos. [SEP] Los efectos del liderazgo en el aprendizaje de los alumnos son, normalmente, indirectos, mediante su influencia en la capacitación, el compromiso y motivación del profesorado, y en las condiciones de trabajo en la organización. Su éxito dependerá tanto de las prácticas desarrolladas, como de que el liderazgo esté distribuido o compartido, así como de sus decisiones sobre en qué dimensiones de la escuela dedicar tiempo y atención (Leithwood, Day *et al.*, 2006). En una buena revisión de las investigaciones Hallinger y Heck (1998) distinguen tres posibles tipos de modelos causales: *Modelo A (Efectos directos)*, donde los rendimientos de los alumnos son una variable directamente dependiente del liderazgo, aún cuando se incluyan otras variables antecedentes (contexto socio-cultural, contexto organizativo, etc.); *Modelo B (Efectos mediados)*, donde el liderazgo es una variable interviniente entre otras (cultura

escolar, organización, desarrollo profesional, prácticas docentes, etc.) en los niveles de consecución de los alumnos; y *Modelo C (Efectos recíprocos)*, donde la causalidad es doble, el liderazgo no solo afecta a otras variables mediadoras en el rendimiento de los alumnos sino que éste afecte al propio ejercicio de liderazgo. Mientras los resultados encontrados con el primer modelo resultan insuficientes, en los del segundo reseñan diversas investigaciones que ponen de manifiesto los positivos efectos del liderazgo. Basándose en estas investigaciones, Lévacic (2005) construye un modelo causal simplificado de las relaciones entre liderazgo y resultados de los alumnos, que comprende las variantes mediadoras y los posibles efectos recíprocos.

d) Finalmente 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 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

El informe Talis y los estudios sobre el liderazgo en nuestro contexto español

Qué dice el Informe TALIS. (Teaching and Learning International Survey) sobre la dirección en España

El informe TALIS (31: 2009) traducido al español como “Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje”, lo impulsa y desarrolla la OCDE con el propósito de ofrecer una perspectiva internacional comparativa sobre las condiciones de enseñanza y aprendizaje en la educación secundaria obligatoria y sobre algunos de los principales factores que permiten explicar las diferencias en los resultados educativos que PISA ha revelado. Respecto al liderazgo escolar resalta la importancia que éste 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 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.

La aportación más interesante del informe TALIS es que los directores que ejercen un liderazgo pedagógico son los que también ejercen mejor el liderazgo administrativo, en la línea de las investigaciones de John Kotter al final de los 90. De todas formas TALIS resalta la importancia del liderazgo escolar para favorecer la eficacia del trabajo del profesorado y así obtener buenos resultados académicos.

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.

Investigaciones y estudios de la última década en España.

En la década de los noventa surge en España un interés por parte de los estudiosos sobre la organización escolar y como consecuencia por la dirección, llegándose a producir como dice Baltanaz (2005), citando a Murillo, Barrio y Pérez-Albo (1999) un cierto grado de saturación.

Batanaz plantea que se han creado dos frentes en el estado de la cuestión directiva, por una parte los que se posicionan defendiendo el modelo sociopolítico inaugurado con la LODE (1985) con ciertos matices: (Gimeno 1995; Gairín, 1997 y 2001; Beltrán, 1994; y Villa y García Olalla, 2003) y aquellos otros (Rull y Gargallo, 1994, 1997; Álvarez 1992, 1994, 2001; De Vicente, 2000; Gómez Dacal, 1991, 1992; Sáenz y Debon, 1995, 1999, 2001), que manifiestan una clara superación del modelo pronunciándose a favor de la profesionalización aunque sin rechazar, subraya el autor, los componentes más comprometidos del modelo vigente un tanto maquillado con las aportaciones de las dos últimas leyes La LOCE y la LOE. Veremos a ver que nos depara la nueva LOMCE.

En el fondo es el mismo planteamiento que hacemos en esta ponencia: Dirección con perfil sociopolítico que ejerce un rol administrativo o dirección con perfil afiliativo que ejerce un liderazgo pedagógico con carácter profesional.

De entre todas las investigaciones que se han llevado a cabo en España durante la última década sobre la función directiva merece la pena señalar la efectuada en los años 2001 y 2002 desde el INCE, y dirigida por José Luis Rodríguez por la dimensión de la muestra y por la complejidad y rigor del proceso de investigación. Contamos solamente con una referencia bien documentada, Rodríguez Diéguez (2004) publicada en una revista de la Universidad de Salamanca. Por razones que no vienen al caso, el INCE no consideró oportuno hacer una publicación específica ni divulgar de forma institucional las conclusiones.

El interés de la investigación, entre otros, es que por primera vez se contempla la función directiva de todos los centros sostenidos con fondos públicos, es decir la dirección de la escuela pública y de la escuela concertada, lo cual nos proporciona una panorámica bien

distinta a la que estamos acostumbrados por un cierto pudor a silenciar la parte concertada por aquello de defender a la pública.

El trabajo parte del principio de que “La función directiva es un factor clave en la mejora de los centros educativos, especialmente en la promoción y gestión del cambio. Hay un cierto consenso en que los centros que tienen capacidad para mejorar dependen, en modos significativos, de equipos directivos que contribuyen activamente (dinamizan, apoyan, animan) a que su centro aprenda a desarrollarse, superando los retos y dificultades a que tienen que enfrentarse” Rodríguez Diéguez (2004: 37)

Hasta el momento no se había llevado a cabo una investigación con una muestra tan exhaustiva y completa de 20.559 sujetos entre miembros de equipos directivos, 3.792; profesores de los mismos tipos de centros, 8.490; padres de alumnos de los mismos centros, 7.324 e inspectores, 953. A estos hay que sumar los sujetos que constituían los focus group de la investigación cualitativa.

La encuesta estaba constituida por veinticuatro variables. En cuanto al análisis factorial de las funciones de la dirección que es lo que ahora nos interesa los factores identificados fueron los siguientes: Factor 1 de las funciones de la dirección como actuaciones fundamentales del director desde la dimensión del liderazgo.

Factor 2 de las actividades del equipo directivo como gestor (administración, recursos humanos, etc.) Factor 3 del conocimiento del contexto del centro a partir de la información sobre las peculiaridades de la escuela expresadas a través de sus documentos institucionales

Factor 4 de la formación y desarrollo del profesorado en y desde el centro que define aspectos del liderazgo instructivo o pedagógico Factor 5 denominado factor de optimización sobre el funcionamiento del centro.

Merece la pena detenerse en las variables 21 y 22 sobre la incentivación para el desempeño de la dirección respondidas a través de 16 ítem solo por inspectores y directores. Estas dos variables nos proporcionan una estructura factorial de seis factores muy interesantes para nuestro propósito, justificar la necesidad de profesionalización de la dirección escolar en España. Los factores fueron

Respecto a los resultados cuantitativos que se obtienen a través de las puntuaciones factoriales de las muestras de los tres tipos de centros de la encuesta, Factor uno sobre la autonomía funcional del equipo directivo

Factor dos sobre la asistencia técnica para la solución de problemas profesionales

Factor tres sobre el incremento de recursos para el desarrollo de la función directiva

Factor cuatro sobre la profesionalización como demanda de especialización y capacitación específica para la función directiva

Factor cinco sobre la motivación y estimulación personal [L] [SEP]

Factor seis sobre el apoyo de la “empresa” al equipo directivo [L] [SEP] Privados concertados, Primaria Pública y Secundaria pública) la valoración superior de la dirección que ejerce un liderazgo profesional es la de los centros privados concertados, después con menos entusiasmo se expresan los centros públicos de Primaria y por último la puntuación más baja significativamente hablando es atribuida a los centros públicos de Educación Secundaria. Por otro lado y esto es muy importante para nuestra ponencia, son la muestra de directores y familias de los tres tipos de centros los que mejor valoran la capacidad de liderazgo de la dirección, siendo los inspectores y profesores de los tres tipos de centros los que le atribuyen una valoración más baja cuestionando esa capacidad. [L] [SEP] an interesantes como los datos de origen estadístico son quizás las opiniones vertidas por los miembros que constituyeron los grupos de diagnóstico sobre temas vitales que definen la situación de la función directiva en el momento que se realizó la investigación. [L] [SEP] modo de ejemplo transcribo algunos comentarios que definen la situación de la dirección en cuanto a: [L] [SEP]

El ejercicio del liderazgo. Se reflexiona sobre la falta de autonomía del equipo directivo para ejercer un liderazgo que se mueve entre las demandas de las familias, las exigencias de la administración y ciertas “consideraciones” con los compañeros que intervienen en su elección. [L] [SEP]

La formación y preparación para el ejercicio del liderazgo: “los directores que están, tanto los designados, como los que salen del Consejo Escolar, siguen siendo unos estimables compañeros, voluntaristas a tope, que van aprendiendo, se van curtiendo en la arena; pero mientras se curten o no se curten, algunos mueren en el combate, algunos no llegan a curtirse y algunos hasta se curten. Pero claro, el proceso lo sufre toda la comunidad educativa (221/23)”. Quizá parece que se da por hecho que un buen profesor es un buen director. En muchas ocasiones un buen profesor que accede a cargos directivos, incluso a coordinador puede fracasar por falta de formación en el nuevo puesto” [L] [SEP]

La profesionalización de la función directiva. Suscita inquietud en la muestra de directivos y profesores de la red pública no tanto en la red privada concertada, Rodríguez, 2004:13/72). “Si bien todos los grupos demandan profesionalidad hay disparidad en cuanto a entenderla como alternativa al modelo electivo. En el fondo se está identificando profesionalidad como capacitación y formación específica y desde esta perspectiva se critica la falta de un plan serio de formación de candidatos a la dirección (perfil previo) . [L] [SEP] Respecto a la demanda de directores e inspectores orientada al incremento y optimización de la función directiva el equipo investigador resume, (pág. 74): [L] [SEP]. Un incremento de la capacidad de decisión de los equipos directivos, en línea con la descentralización y la autonomía funcional de los centros. [L] [SEP]. Un incremento de recursos personales y materiales en el centro. [L] [SEP]

3. Una potenciación de la asistencia técnica al centro en sus dimensiones tanto didácticas como administrativas. La función orientadora de la Inspección parece que ocupa un lugar

importante.

4. Un sistema de capacitación y de preparación para el puesto que garantice el desempeño correcto de la función directiva por parte de quienes accedan a él. Se debe conjugar la profesionalidad con el apoyo y participación de la comunidad.

5. Una implementación de mecanismos de refuerzo y motivación, que no debe limitarse solamente a un incremento de tipo económico.

6. Una más efectiva asistencia y apoyo de la Administración a los Centros Públicos, donde se nota la carencia de lo que los Centros Concertados entienden como «apoyo de la titularidad del centro»

El Liderazgo pedagógico

Manuel Álvarez

Conferencia a la asociación de directores de Madrid 2016

El modelo de liderazgo pedagógico es la apuesta más valorada por las organizaciones y hace referencia a los conocimientos y competencias que un directivo debe adquirir y desarrollar para gestionar el proceso de enseñanza y aprendizaje de un centro educativo. Supone un nuevo perfil de dirección menos volcado en competencias administrativas y más comprometido con el profesorado en la consecución de estándares de calidad educativos y cognitivos. Todos los estudios realizados desde el año 2000 hasta nuestros días por investigadores tan diferentes y alejados como Elena Martín, en España 2002 y Ken Leithwood, Canadá en 2008 así lo confirman

Investigación sobre liderazgo y aprendizaje

De los diez factores identificado por Elena Martín en 2002 que influyen en el aprendizaje y que coinciden en parte con los que han manejado otras investigaciones de nuestro entorno:

- *La situación económico familiar*

- *La metodología que el profesor emplea en el aula*
- *Las capacidades de los alumnos*
- *La implicación, interés y motivación del alumno*
- *La coordinación del profesorado para crear procesos compartidos*
- *El tiempo dedicado a la enseñanza*
- *La aplicación de Nuevas Tecnologías*
- *El tiempo y condiciones del estudio del alumno en casa*
- *El ejercicio de un claro liderazgo de la dirección del centro*
- *La implicación de la familia en los procesos educativos*

El segundo factor en importancia en ambas investigaciones fue el ejercicio de un claro liderazgo educativo del director.

La correlación entre la ausencia o presencia del liderazgo educativo y los resultados en el aprendizaje de los alumnos ha sido un factor esencial en las investigaciones de la última década que vamos a repasar centrándonos en aquellas que consideramos más solventes, sobre todo porque no se han ajustado al ámbito de un solo país, ni en un tramo de tiempo determinado, sino que abarcan varios contextos y distintos periodos, lo que facilita la confirmación o cuestionamiento de los datos.

Parece como si la intuición primero y la evidencia posterior del movimiento de Escuelas Eficaces que consideraba la presencia de un liderazgo fuerte como predictor necesario de la eficacia escolar no fuese una mera suposición. Hoy en día casi todas las investigaciones lo corroboran. Es especialmente interesante la información que nos proporciona Mulford (1999 y 2006, en su proyecto LOLSO (LeadershipforOrganizationalLearning and StudentOutcomes), sobre la importancia del liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria en el que cita las extensas investigaciones de Ken Leithwood y su grupo (Leithwood y Riehl, 2003; Leithwood *et al.*, 2004; Leithwood & Day (2007)), las cuales concluyen que:

- . Dentro de todos los factores relacionados con la escuela, el liderazgo es el segundo factor, después de la instrucción en la clase, que contribuye a una mayor eficacia del proceso de aprendizaje de los alumnos.
- . Los líderes contribuyen indirectamente al aprendizaje de los alumnos, a través de su influencia sobre otras personas (sobre todo, profesores y familias) y a través de la creación de un clima de trabajo ordenado.

- . Cuatro conjuntos de acciones pueden ser considerados como las “bases” de un liderazgo educacional de éxito: la formación del profesorado, la coordinación que proporciona directrices

claras, la dirección y orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje y la animación de espacios de intercambio entre profesores y familias.

. El ejercicio de un liderazgo compartido siempre se considera beneficioso para la escuela, pero los efectos del liderazgo normalmente son mayores donde más se necesitan, como en las escuelas situadas en contextos duros y con circunstancias especiales.

En su más reciente revisión de la investigación sobre liderazgo transformacional en las escuelas llevado a cabo entre 1996 y 2005, Ken Leithwood y Doris Jantzi (2005) confirman todo lo anteriormente dicho haciendo hincapié en tres prácticas del liderazgo que consideran fundamentales:

- Facilitar el crecimiento profesional de los docentes proporcionándoles todo tipo de recursos y ayuda personal.
- Aportar directrices claras que den seguridad al profesorado y les hagan sentirse implicados en el mismo proyecto de centro.
- Rediseñar la organización de forma que ésta se convierta en un recurso flexible al servicio de las personas.

Por otra parte, el aprendizaje organizativo o eficacia colectiva del profesorado tiene, según la investigación, tres fases de desarrollo:

a) La creación de un clima de confianza y colaboración. b) La elaboración de un proyecto de misión compartida y monitorizada. c) La toma de decisiones colectiva que implica iniciativas y riesgos, apoyada por una formación profesional apropiada.

Ellos creen que estas conclusiones justifican el actual interés por el desarrollo de un liderazgo educativo y facilitador en los centros educativos, pero señalan varios factores que condicionan significativamente los resultados de la investigación: el tamaño de la escuela, que aparece como negativamente relacionado, el nivel socioeconómico de las familias y, especialmente, la relación entre colegio y familia.

Existen muchas más investigaciones, incluso en nuestro propio contexto educativo, pero no tienen la perspectiva ni el horizonte temporal que nos aseguren su validez científica.

Qué entendemos por liderazgo educativo o pedagógico

Es importante conocer lo que hacen los directores que ejercen un liderazgo educativo o pedagógico, es decir, a qué dedican el tiempo y cuáles son sus preocupaciones fundamentales. Esto nos ayudará a identificar mejor el perfil del liderazgo educativo, que la mayor parte de los autores relacionan con los centros de calidad.

Ámbitos y acciones prioritarios que definen el liderazgo educativo

Veamos cuáles son los ámbitos de interés de estos directivos y a qué dedican el tiempo en cada uno de ellos:

Ámbito de proyecto. El punto de partida del liderazgo instruccional es el de la dirección del proyecto. El centro funciona inspirado por un conjunto de proyectos que sistematizan y dan vida a su funcionamiento cotidiano. Se supone que en el proyecto de dirección aparece la visión que sobre el centro del futuro posee la dirección y, en el resto de los proyectos (educativo, curricular, de orientación, etc.) aparecerán los objetivos e indicadores de calidad. Las actividades propias de este ámbito son:

- o Intervenir en la elaboración, desarrollo y seguimiento de cada uno de los proyectos del centro.
- o Reuniones con los distintos colectivos de la comunidad escolar para armonizar la misión del

centro, es decir, los objetivos e intenciones, con los intereses de cada estamento.- o Dedicar tiempo a estudiar distintos informes, programas y planes del centro y analizar su

coherencia con la visión, misión y valores definidos en los distintos proyectos.- o Reuniones con los responsables de cada proyecto para revisar su funciona- miento.

Ámbito de las relaciones humanas. La gente trabaja más a gusto y se siente más satisfecha profesionalmente cuando sabe que el líder observa y valora su trabajo. El crecimiento de una organización va irremisiblemente unido al desarrollo y crecimiento de las personas que la constituyen. El líder que tiene esto claro dedica todo el tiempo que haga falta a relacionarse con su gente, para interesarse por lo que hacen, para echarles una mano cuando tienen problemas en su quehacer docente, para facilitarles recursos que les permitan hacer las cosas mejor, para hacerse presente como mediador en los conflictos y hacer todo lo posible por reconvertirlo constructivamente. Este tipo de director dedica el tiempo en lo que respecta a este ámbito a:

- o Diagnosticar patologías organizativas.
- o Hablar con las personas más conflictivas para

intentar integrarlas en los proyectos que

siempre cuestionan.^[1]o Conocer desde el mismo espacio del aula la actividad educativa de los profesores.^[1]o Buscar, pedir, solicitar, encargar todo tipo de recursos que necesitan los profesores para

conseguir con éxito objetivos de calidad.^[1]o Hablar con los profesores que tienen problemas para ayudar a solucionar- los.

Ámbito propio de la enseñanza-aprendizaje. Los directores más valorados por los profesores, según Cawelti, son aquellos que saben mucho sobre enseñanza y tienen mucha experiencia en cómo solucionar los problemas sobre aprendizaje y convivencia que se presentan en la dinámica del aula y, además, son capaces de ayudar a los profesores. Las actividades en que se ven comprometidos estos directores son las siguientes:

o Reuniones con los profesores para proporcionarles un *feedback* fiable sobre su manera de enseñar.

o Estudio y profundización de la dinámica del aprendizaje. Es fundamental que los profesores perciban que su director es un experto en el aprendizaje humano.

o Búsqueda de documentación y materiales que puedan servir a los profesores de cada asignatura

para perfeccionarse (crecer profesionalmente) y sobre todo trabajar las áreas de mejora o carencias de la programación de cada uno.

Ámbito de la supervisión. Este ámbito consiste en recoger datos de forma regular y sistemática sobre el desarrollo de la organización desde el punto de vista de los procesos críticos del aprendizaje. Los datos deben facilitar el *feedback* del que hemos hablado con cada profesor, pero también el seguimiento de los procesos y la toma de decisiones para reconducirlos en caso necesario. Las actividades que identifican el perfil de este tipo de director son:

o Elaborar y comunicar informes periódicos sobre el progreso de los objetivos de los distintos procesos a padres y profesores en relación con la misión y visión del centro.

o Establecer indicadores de progreso y calidad que permitan hacer el seguimiento y la supervisión de todas y cada una de las actividades del centro.

o Reuniones periódicas con aquellos profesores que necesiten un apoyo para recordarles los indicadores de progreso y calidad pactados con ellos personalmente.

o Elaborar informes y memorias de evaluación al final de cada curso y discutirlos con los distintos equipos docentes y representantes de las familias.

Villa y Auzmendi (1996) hacen una observación muy perspicaz sobre el perfil que acabamos de definir. Vienen a decir que a pesar de este elenco de actividades que desarrollan los líderes pedagógicos y del tiempo que dedican al ámbito de la gestión y animación puramente docente, cuando se les observa en su medio cotidiano su trabajo revela que el modelo de actividad diaria es turbulento, distribuido a través de muchas labores diferentes, impredecible y espontáneo. Ocupan, además, la mayor parte del tiempo en resolver problemas que, individualmente considerados, parecen triviales. Si esto lo hacen los directores eficaces que tienen muy claro su objetivo educacional, ¿qué es lo que verdaderamente les distingue de los directores ineficaces? Parece ser que lo que les diferencia radicalmente es que en medio de la turbulencia diaria tienen cierta habilidad para acumular los efectos de muchas decisiones que parecen triviales en una dirección que ellos personalmente tienen muy clara: su visión del centro y la misión que han negociado con el personal del centro y la comunidad escolar. Saben dónde van en función del alumno y de su aprendizaje.

Qué conocimientos deben adquirir los directivos que ejercen un liderazgo educacional

La mayor parte de los autores que han investigado el perfil de este tipo de liderazgo llegan a las mismas conclusiones sobre el currículo o itinerario de formación inicial de este perfil profesional centrado en la gestión del proceso de enseñanza aprendizaje y en el desarrollo profesional de los docentes.

- a) Conocimientos exhaustivos sobre el proceso de enseñanza aprendizaje. Cómo aprende un alumno en infantil, primaria, secundaria y bachillerato, según el nivel y etapa, es decir: cual es el proceso que preside a nivel didáctico y neuronal el proceso de aprendizaje funcional.
- b) Conocimientos sobre las didácticas de las áreas instrumentales.
- c) Conocimientos sobre las herramientas propias de las TIC aplicadas a la enseñanza
- d) Conocimiento sobre el itinerario docente del profesor desde su plan de prácticas hasta el acceso definitivo a la enseñanza como docente
- e) Conocimiento de los planes de acogida y tutorización de profesores nuevos formación y su evaluación
- f) Conocimiento de los procedimientos administrativos que vertebran el proceso de enseñanza (currículo)
- g) Conocimiento de las investigaciones sobre competencias docentes y el perfil del profesor competente en el nivel y etapa correspondiente
- h) Conocimiento de la dirección y liderazgo de equipo docentes compuestos por profesionales con titulación superior y funcionarios. ^[1]_{SEP}

i) Conocimiento de las dinámicas básicas del funcionamiento de trabajo en equipo, gestión de conflictos, toma de decisiones personales y en equipo, control de elementos distorsionantes.

El Liderazgo profesional

Manuel Álvarez

Qué entendemos por perfil profesional

No existe, como en el caso del liderazgo, una bibliografía exhaustiva sobre lo que entendemos por profesional aplicado a la educación y más concretamente a la dirección escolar; sin embargo, frecuentemente, se emplea el término de forma coloquial cuando hablamos de trabajo bien hecho, especializado y de éxito. El término en sí mismo posee prestigio social.

En la década de los cincuenta comenzó a investigarse en EE.UU lo que aportaba el concepto profesional al trabajo especializado. De los trabajos de Cogan (1953) y de su divulgación en España por parte de Escolano (1980) puede inferirse ya un concepto más o menos claro de lo que entendemos por profesional hoy en día. Para el autor una profesión es una actividad que tiene un soporte académico y el profesional es una persona que ha desarrollado un conjunto de habilidades específicas porque posee conocimientos teóricos y técnicos adquiridos en instituciones de formación. Al mismo tiempo emplea un lenguaje especializado y a veces críptico, propio de la profesión.

La profesión posee una proyección social, porque es capaz de dar respuesta a necesidades y expectativas sociales. La actitud de servicio va unida a la misma actividad profesional. Y finalmente Cogan apunta a la vinculación de los profesionales a organizaciones propias que regulan, a través de códigos de conducta y normas internas el comportamiento y la imagen social de la profesión. La mayor parte de las profesiones suelen elaborar un código ético de principios y valores que les confiere identidad propia y genera “cultura” interna, como el juramento de Hipócrates de los médicos o el código ético que acaba de aprobarse para los profesionales del Coaching.

Más tarde, ya en 1998 Tenorth aporta un soporte científico al concepto de profesional aplicado a la actividad educativa y pedagógica. Define al profesional de la educación con las siguientes peculiaridades:

- Su trabajo es de ocupación exclusiva y constituye la fuente principal de ingresos
- Se les considera personas que se dedican a la actividad educativa porque tienen “vocación” y sentido de servicio

- Se integran en organización propias que controlan el acceso al ejercicio de la profesión y velan por la competencia de la misma, como en España “Los colegios de doctores y licenciados”.
- La actividad docente se ejerce de forma competente porque los profesionales han adquirido formación inicial en instituciones universitarias especializadas en el saber y mantienen su [SEP] conocimientos actualizados mediante la formación continua
- Orientan su actividad hacia la consecución de objetivos de carácter pedagógico que satisfacen [SEP] expectativas de sus destinatarios [SEP]
- Poseen capacidad para la toma de decisiones de forma independiente fundamentadas en [SEP] criterios de experto. Esta autonomía profesional en la toma de decisiones se justifica en tres argumentos: 1) Los profesionales tienen capacidad para definir el contexto de sus relaciones con el cliente y para tomar decisiones propias en su rama de actividad. [SEP] 2) El profesional, como experto, está protegido contra las objeciones de sus clientes. [SEP] 3) Los fundamentos de la actividad profesional los establecen o modifican los profesionales. [SEP] Actualmente, las investigaciones sobre el desempeño de los ejecutivos y expertos han introducido un nuevo término que complementa, matiza y redefine el concepto profesional. Nos referimos al concepto de “pericia” OCDE 2009. Ya desde 1993 Bereiter y Scardamalia y Ericsson y Lehmann en 1996 informaban que el nivel más alto de una profesión es la “Pericia” que requiere enormes cantidades de conocimientos funcionales que a su vez exigen muchos años de formación y experiencia. Los expertos que han desarrollado la pericia poseen un ansia de conocimiento y crecimiento profesional que les ayuda a desarrollar habilidades para responder con eficacia a situaciones difíciles y complejas. [SEP]

- Las implicaciones para el liderazgo escolar, Pont, Nusche y Moorman (2009) “donde lo deseable son altos niveles de pericia, o de virtuosismo, lo importante es construir una base fuerte de conocimiento para lo cual se requiere años de práctica, dado que el liderazgo eficaz no surgirá sólo de la docencia o del otorgamiento de una cualificación”.

Como resume Cortina, Adela (1998) “Esta profesión está asociada con: misión, vocación, preparación específica, grado académico, desempeño de tareas, competencia técnica, funciones específicas, actividad social, etc.”

PARA PROFUNDIZAR MÁS

Álvarez, M. (2013): Otra alternativa más profesional en Actas del congreso internacional sobre dirección y liderazgo Universidad de Deusto, Bilbao. págs.: