

DIRECCIÓN Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN.
EL RENDIMIENTO DEL CENTRO ESCOLAR

Quality and management in education. The school's performance

Direction et qualité de l'éducation. Le rendement du centre scolaire

Manuel ÁLVAREZ FERNÁNDEZ

Comunidad de Madrid, Centro Regional de Innovación y Formación

BIBLID [0212-5374 (2004) 22; 77-102]

Ref. Bibl. MANUEL ÁLVAREZ FERNÁNDEZ. Dirección y calidad de la educación. El rendimiento del centro escolar. *Enseñanza*, 22, 2004, 77-102.

RESUMEN: El artículo analiza la dirección como factor de calidad y mejora de los centros. En primer lugar, describe la cuestión directiva como un problema sin resolver en España, al tiempo que los factores sociales y escolares que la han tornado más problemática; en segundo, a partir de la literatura sobre eficacia y mejora de la escuela, se pregunta qué sería preciso cambiar para que los Centros Públicos tuvieran calidad y eficacia en su rendimiento. Por último, hace una amplia revisión de lo que supone un liderazgo de la calidad, capaz de incidir en los resultados del centro.

Palabras clave: dirección escolar, calidad y rendimiento escolar, liderazgo de calidad.

SUMMARY: This article analyzes *principalship* as a factor in the quality and improvement of schools. First, it describes *principalship* as an unresolved problem in Spain, along with the social and educational factors that have made it more problematic. Second, taking as a reference the literature about the effectiveness and improvement of schools, this article asks what changes would be necessary in order that the public schools should have quality and effectiveness in their performance. Finally, it carries out an extensive revision of what is involved in a leadership for quality which is able to influence the results of the school.

Key words: school principalship, school quality and performance, leadership for quality.

RÉSUMÉ: L'article analyse la direction comme un facteur de qualité et de recherche de l'amélioration des centres scolaires. D'abord, il décrit la question de la direction comme un problème qui n'est pas résolu en Espagne et au même temps les facteurs sociaux et les facteurs scolaires qui l'ont rendus un problème en plus; après, a partir de la littérature qui parle sur l'efficacité et l'ameublissement de l'école, on se pose une question, qu'est ce qu'il faut changer pour que les centres publiques aient une meilleur qualité et une efficacité qui face améliorer le rendement? Pour finir, l'article fait une révision exhaustive de ce qui fait que la direction et l'enseignement lidaient d'une manière capable d'améliorer les centres.

Mots clef: direction scolaire, la qualité et le rendement scolaire, être un leader de qualité.

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El informe de la investigación de la función directiva (INCE, 2002) coordinado por José Luis Rodríguez presenta un conjunto de aspectos significativos respecto a calidad (optimización) y rendimiento (resultados, eficacia) que vamos a considerar como marco conceptual del presente trabajo de análisis de la investigación.

En la introducción del informe se parte del principio, hoy avalado por la mayor parte de las investigaciones sobre educación en general de que «La función directiva es un factor clave en la mejora de los centros». El reciente estudio elaborado por IDEA (2002) sobre la situación de la educación en España viene a corroborar dicho principio. De los nueve factores que influyen en el rendimiento escolar, sólo dos, según la citada investigación, discriminan realmente en el rendimiento «la actuación del equipo directivo y el nivel de conocimientos del alumno al llegar al centro influidos por el nivel sociocultural de su familia».

El informe suscita un conjunto de cuestiones que de forma implícita o explícita trataremos de contestar a lo largo de este artículo tales como:

- ¿Por qué los docentes no desean asumir funciones directivas desde el Consejo Escolar?
- ¿Por qué los docentes funcionarios minusvaloran la escuela pública?
- ¿Se puede demostrar algún tipo de correlación entre dirección eficaz y rendimiento escolar?
- ¿Se pueden aplicar conceptos de eficacia, calidad y rendimiento a la escuela pública tal como la conocemos?
- ¿Se puede mejorar la enseñanza de la escuela sostenida con fondos públicos con la actual distribución de los mismos?
- ¿Puede el nuevo perfil de dirección definido en la LOCE ejercer el rol de liderazgo?

Intentaremos responder a este tipo de preguntas, algunas de las cuales ya se plantea el mismo informe de la investigación, igual que la mayor parte de los ciudadanos sensibles a la cuestión social que suscita la educación en este país, a través de los siguientes epígrafes:

1. *La cuestión directiva.* Desde la LOECE, la primera ley de la transición política que de forma explícita trata de la elección de los directivos hasta nuestros días, la dirección escolar es uno de los aspectos claves del sistema educativo aún sin resolver. Trataremos de interpretar, teniendo en cuenta los datos del informe, las causas y consecuencias de una dirección de los Centros Públicos ejercida por docentes que temporalmente ejercen funciones meramente burocráticas sin excesiva incentivación. Para entender la situación actual, por otra parte bastante bien descrita en el informe, tendremos en cuenta tres variables que nos podrán proporcionar algunas claves para su interpretación como: la peculiaridad de la enseñanza pública, los retos y desafíos que afectan a la sociedad influyendo en la escuela y los cambios radicales que ha sufrido la enseñanza de este país a lo largo de la última década del siglo XX.
2. *Calidad y rendimiento escolar.* El informe entiende por calidad la mejora de los resultados de los procesos. Puede ser interesante hacer un breve recorrido por la literatura sobre escuelas eficaces y mejora de la escuela para entender mejor la correlación que plantea la investigación entre el FR1 y FR2. Desde esta perspectiva intentaremos responder a la siguiente cuestión: ¿Es posible aplicar el concepto y los criterios definidos por el movimiento de escuelas eficaces y de calidad a la escuela española que describe el informe? ¿Qué habría que cambiar desde la Administración y desde los propios centros para poder hablar con criterios de calidad sobre rendimiento, eficacia y mejora del servicio público?
3. *El liderazgo de la calidad.* ¿De qué director hablamos? Partiendo del consenso sobre el principio de dirección eficaz, centro eficiente, intentaremos responder a la cuestión que plantea el informe sobre «el perfil del director educativo que promueve su profesionalización». Nos plantearemos en

este epígrafe la necesidad del ejercicio del liderazgo compartido capaz de motivar al personal implicándole en una visión de futuro posible y atractiva de la escuela pública. Desde este planteamiento intentaremos responder a la cuestión de fondo que ya se perfila en la LOCE. ¿La escuela pública necesita sólo un gestor eficaz de «anomalías e imprevistos» o un equipo directivo coherente y capaz de gestionar con eficacia y autoridad y de ejercer un verdadero liderazgo educativo?

LA CUESTIÓN DIRECTIVA

La dirección escolar de los Centros Públicos en España ya desde la dictadura (Estruch, 2002) ha soportado una fuerte presión ideológica en detrimento de lo profesional. Primero como defensora de los principios del Movimiento y representante de la dictadura en los centros, después, en la transición y hasta nuestros días, como símbolo de la participación democrática. Poco a poco ha ido perdiendo el carácter profesional que la define en todos los sistemas educativos de Europa para convertirse en un perfil político y representativo del estamento docente hasta 1985 y desde la LODE hasta la reciente LOCE del Consejo Escolar del propio centro o de la Administración, cuando es elegido por ésta en ausencia de candidatos.

Durante años, desde 1970, los docentes, los padres de los alumnos y las distintas administraciones responsables del sistema educativo han defendido el modelo representativo sobre el profesional basándose en el argumento, que se ha ido convirtiendo en principio «incuestionable», de que un director o directora elegido con la participación de los representantes del centro ha de ser capaz de crear un clima de trabajo más colaborativo, al implicar a los distintos estamentos en la toma de decisiones importantes del centro.

Desgraciadamente tales argumentos han sido refutados por el peso de los hechos, las evidencias y los datos. Los docentes actuales no desean ser directivos en las condiciones que establece el modelo. Tan sólo un 60% de los docentes, según el informe de referencia, se presenta como candidatos a la elección del Consejo Escolar. Cada día se hace más difícil el trabajo en los centros por ausencia de un verdadero liderazgo profesional y el clima de participación y colaboración que en su tiempo justificó el modelo hoy en día se ha convertido en estructura puramente burocrática.

No sería correcto reducir la cuestión directiva solamente al modelo de selección y representación. En los países de nuestro entorno cultural europeo tampoco los docentes desean ser directores profesionales, aun cuando la función directiva está mucho más incentivada que en España. Existen otras razones que convierten a la dirección escolar y por consiguiente a la escuela en una cuestión de debate permanente.

1. *La peculiaridad del centro escolar*

Una institución tan singular como es un centro educativo exigiría, sin duda, un liderazgo también singular que respondiera eficazmente a las peculiaridades que lo definen como tal. ¿Qué es lo que convierte a la escuela en una institución peculiar? ¿Cuáles son las características institucionales que la hacen diferente al resto de las organizaciones y, por consiguiente, su dirección difícil y cuando menos exclusiva y original? Veamos algunos de los rasgos más específicos de la escuela en general:

- a) El carácter funcional y universitario de todos sus componentes, si exceptuamos la minoría de personal de servicio y administrativo.
- b) La originalidad del cliente tan distinto al resto de usuarios, consumidores o clientes de otras organizaciones o empresas. Si exceptuamos al recluso que cumple condena en las prisiones, no existe cliente más peculiar que el alumno y su familia, que «obligatoriamente» deben consumir el servicio que se les presta de forma prescriptiva a lo largo de la edad escolar fijada hasta los dieciséis años.
- c) La ambigüedad de los objetivos, difíciles de evaluar y cuyos resultados sólo pueden ser observados a largo plazo.
- d) El contenido del trabajo tanto de los docentes como de los alumnos fijado previamente en un marco normativo de carácter prescriptivo.
- e) El permanente desencuentro de intereses de los componentes de la institución: docentes, alumnos, familias y Administración lo que genera un conflicto permanente que debe ser gestionado por una dirección de carácter burocrático sin competencias ni formación para la mediación.
- f) La desarticulación entre recursos, objetivos y resultados. Como consecuencia, es casi imposible generar mecanismos de seguimiento eficaz ni control en función de las expectativas del cliente.

Todas estas peculiaridades y algunas otras, mucho más complejas, como la edad especialmente difícil de los alumnos de la Educación Secundaria y la despreocupación de una parte importante de las familias, han hecho que la dirección de un centro escolar se reduzca en muchos casos a la mera gestión de anomalías e imprevistos bajo la presión de la Administración que normaliza, controla y exige y el desencuentro con los docentes que un día intervinieron en su selección.

2. *Cambios profundos en las sociedades occidentales que suponen serios desafíos a la escuela*

La conclusión a la que llegan casi todos los analistas del sistema educativo es que la escuela ha cambiado significativamente en los últimos veinte años, y muchos de los cambios que ha sufrido el sistema educativo son ya irreversibles y se plantean como retos que inevitablemente configuran una nueva escuela de futuro.

Entre los muchos acontecimientos que se han convertido en verdaderos desafíos en los últimos años y que obligan a pensar de nuevo la escuela podemos citar sucintamente los siguientes. Álvarez (2002) señala:

- a) La explosión demográfica y generalización del sistema educativo a toda la población hasta los dieciséis años. La escuela de minorías de los años sesenta se abre a toda la ciudadanía, como principio de igualdad de oportunidades. A partir de los años setenta, en la Europa del Sur en los noventa, las aulas acogen a todo tipo de alumnos en un modelo comprensivo de educación. La escuela se transforma en un espacio heterogéneo de intereses, capacidades, razas, religiones, culturas y valores. El fenómeno de la inmigración viene a enriquecer y a acentuar esta heterogeneidad que se convierte en un hecho irreversible de diversidad cultural.
- b) El éxito económico del último tercio del siglo veinte crea una sociedad de bienestar que se hace más permisiva, participativa y tolerante. Estos valores, potenciados por los medios de comunicación de masas entran también en la escuela generando una nueva cultura y un nuevo tipo de relación mucho más horizontal y libre entre alumnos y profesores, entre profesores y dirección, entre dirección y familias.
- c) Las nuevas tecnologías de la comunicación y la información cuestionan de manera implícita la forma de trabajar los docentes y suponen un serio desafío a las metodologías tradicionales centradas básicamente en la estrategia de la palabra y en la herramienta de la tiza.
- d) Uno de los aspectos que más sorprende a los analistas que investigan los cambios sociales producidos en el último tercio del siglo XX ha sido la rapidez con que las sociedades urbanas de Occidente han asumido los nuevos valores como consecuencia de la irrupción de las nuevas tecnologías en la vida cotidiana de las ciudades, sobre todo los valores del tiempo y distancia, de lo inmediato y urgente, del ocio y la comunicación, del cuerpo y la estética, de lo mágico y lo exótico, etc.

3. *El antes y ahora de la educación*

La escuela de los años cincuenta y primera parte de los sesenta (Álvarez, 2002) poco tiene que ver con la escuela a la que asisten nuestros hijos. Sus alumnos, el contenido de los programas de estudios, los libros donde estudiaban, sus profesores y la dirección del centro, cuando existía, participaban de un contexto cultural tan distinto del presente que nos parece ancestral. Citando una conferencia de Moreno Olmedilla en el año 2000, la escuela de los años 60 por ejemplo participaba con la sociedad en un conjunto de valores claros, indiscutibles y asumidos por todos como el valor del orden, el control, la disciplina, el respeto a la autoridad.

Las aulas eran homogéneas desde el punto de vista cultural y económico lo que producía una socialización convergente. En Europa existía una escuela pública

y gratuita hasta los once o doce años a la que asistía la mayor parte de los niños de la clase popular mientras que la clase alta, en general, educaba a sus hijos en la escuela privada. A los estudios de Bachillerato superior accedía fundamentalmente una minoría selecta donde se formaba la futura élite gobernante.

La mayor parte de las escuelas, en España el 70%, eran escuelas unitarias de carácter rural con un aula para los niños regentada por un maestro y otra aula para las niñas bajo la responsabilidad de una maestra. La escuela era enormemente estable y anclada en la tradición cultural de cada país. La escasa movilidad de la población hacía que un niño cursara todos sus estudios en el mismo pueblo y escuela y en los mismos libros que habían estudiado sus padres y sus hermanos mayores.

El alumnado que accedía a los estudios de Secundaria era un alumnado minoritario y selecto, muy motivado porque la consecución del título de Bachillerato le garantizaba o la entrada en la Universidad o, sencillamente, un trabajo mejor que el de sus padres.

Por todo ello, la educación entendida como cultura y conocimientos poseía un evidente valor social y aunque el maestro estuviera mal remunerado su profesión era respetada por el conjunto de la sociedad.

En un contexto como el que acabamos de describir, era relativamente fácil dirigir un centro educativo en el que la convergencia de valores, el respeto a la autoridad y el orden estaban garantizados y nadie se atrevía a cuestionar. El director, salvo raras excepciones, circunscribía su papel a representar institucionalmente la escuela ante los contados interlocutores sociales, a controlar el desarrollo del currículo y la disciplina del centro y a gestionar burocrática y administrativamente la escuela.

Este tipo de escuela, que en algunos aspectos echan de menos muchos docentes y directivos, empezó a ser seriamente cuestionado en toda Europa al final de la década de los sesenta y sobre todo en los setenta. *Graffiti* como «la escuela ha muerto» en los muros de París del 68 o el modelo de escuela «libertario» de Neills en Summerhill, eran la expresión de una minoría social que reivindicaba una nueva forma de entender la educación, que poco a poco se fue plasmando en principios, leyes, rutinas, prácticas y reformas que condujeron a la escuela de hoy, caracterizada por:

La comprensividad, que se traduce en que todos los alumnos procedentes de distinta clase social, cultura, etnia y religión conviven en aulas heterogéneas con una socialización divergente, influidos por valores contradictorios, fuertemente marcados por los modelos de vida, gustos y modas de la televisión y demás medios de comunicación.

Frente a los valores claros y asumidos por todos de la cultura rural, la escuela urbana de principios del siglo XXI se ve obligada a educar y enseñar en un contexto cultural condicionado por los valores de permisividad social, participación, tolerancia, igualdad, diversidad personal, derechos individuales y el conflicto.

Frente a la escuela estable y tradicional de la época anterior, la escuela de hoy sufre la enorme presión de cambio y adecuación permanente al ritmo vertiginoso

que le marca la sociedad de la que es deudora. El profesor debe asumir, presionado por la sociedad, demasiados roles diferentes para los que no se le preparó en su formación inicial, lo que le conduce frecuentemente al estrés y a la sensación de indefinición y cierta ambigüedad profesional.

El alumnado de los niveles obligatorios se ha convertido en un cliente cautivo y desmotivado para el que la escuela ha dejado de ser garantía de trabajo y el medio más apropiado para el ascenso social y superación personal que fue para sus padres.

ESQUEMA 1
El antes y el ahora de la educación

Antes (años 60)	Ahora (año 2003)
<ul style="list-style-type: none"> • Valores claros y asumidos por sociedad y escuela. • Aulas homogéneas. Socialización convergente. • Sentido de autoridad, control, disciplina. • Escuela estable y anclada en la tradición. • Alumnado selecto y motivado con garantía de trabajo. • Valoración social de la educación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valores contradictorios, influencia modelos TV. • Aulas heterogéneas. Socialización divergente. • Cultura de la igualdad, la diversidad y el conflicto. • Presión del cambio. Nuevos roles • Alumnado desmotivado sin garantía de trabajo. • Baja consideración social de los enseñantes.

Como puede fácilmente observarse, no es lo mismo dirigir un centro educativo de los años sesenta orientado a minorías interesadas por la educación con garantía de trabajo y de futuro, con valores sociales convergentes y aulas homogéneas, que la escuela de la diversidad que hoy día se impone como fenómeno irreversible, producto de la generalización del sistema como una conquista social.

No podemos plantearnos un debate sobre la cuestión directiva sin tener en cuenta los tres factores condicionantes que acabamos de señalar. No podemos exigir al director escolar que asuma roles ajenos a la peculiaridad de su centro de trabajo y de su contexto social y profesional. Un director escolar no puede ser un burócrata que administra la institución escolar como si fuese un departamento del Ministerio de Educación o de Urbanismo. Tampoco puede gestionar al personal como el jefe de recursos humanos de una empresa porque, entre otras cosas, no interviene como sus homólogos del ámbito empresarial en la selección del personal funcionario.

Para enfrentarnos al dilema de dirección y calidad educativa no nos queda más remedio que partir del contexto en el que en estos momentos se mueve la escuela

en España como una institución peculiar, compuesta por docentes universitarios y funcionarios cuyos clientes (alumnos) reciben un servicio gratuito de forma obligatoria, sometida a retos, desafíos y cambios vertiginosos que deben gestionar profesionales formados en contextos sociales y culturales tan diferentes y cuya actualización pedagógica y científica no siempre obtiene los resultados deseados.

CALIDAD Y RENDIMIENTO ESCOLAR

El informe que nos sirve de referencia, Beltrán de Tena y otros (2004), describe con bastante claridad lo que en el contexto de la encuesta se entiende por calidad. Para los autores del informe calidad es optimización de la enseñanza «como un conjunto muy diferenciado de variables que tienen como sustrato común la dinámica organizativa y que expresan las concepciones de la dirección sobre lo que significa el buen funcionamiento del centro». Estas variables hacen referencia a los siguientes ítems de la encuesta: la evaluación formativa, las actividades institucionales de planificación, los procesos de mejora, las actividades de tutoría y orientación, las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, la distribución de tiempos y espacios y la eficacia en el desempeño de las funciones del Claustro.

Calidad, por otra parte, sería como la coherencia que debe existir entre las intenciones expresadas en los proyectos institucionales y en los objetivos a conseguir por los órganos colegiados (misión, objetivos, valores) y el funcionamiento del centro que se manifiesta a través de sus actividades y tareas del Claustro fundamentalmente dirigidas a la acción tutorial, a la orientación y a la atención a la diversidad.

El concepto optimización también se relaciona en el artículo con «la mejora de un proceso, mediante la utilización de recursos que contribuyan a hacer óptima la relación entre sus componentes» o con «la mejora de los resultados de los procesos del centro». De esta forma, podríamos concluir que para el informe calidad hace referencia a la optimización del funcionamiento del centro y a la mejora de los procesos para obtener los resultados deseados.

Por otro lado, la investigación pretende observar la eficacia percibida por los colectivos implicados respecto al rendimiento escolar que el informe considera como factor diferente de la variable calidad.

El análisis del rendimiento escolar se sistematiza en dos subfactores: factor (FR1) que hace referencia a los componentes formales del sistema; es decir: al funcionamiento de las estructuras y de las personas; y el factor (FR2) que se refiere al funcionamiento de la dirección (equipo directivo) como responsable de la gestión de las estructuras y de los recursos (entre ellos las personas). La hipótesis implícita de la investigación, si es que podemos hablar en términos de hipótesis, es que la efectividad de la acción directiva condiciona la eficacia del centro escolar orientada al rendimiento de los alumnos.

Los ítems que definen este factor tan importante del rendimiento escolar están formulados de forma muy general y se refieren a la valoración del funcionamiento

del centro con relación a las necesidades de alumnos y expectativas de los padres, al prestigio que goza el centro, a la gestión de los recursos y a la garantía de los derechos de los alumnos.

Puede ser de interés conocer, aunque sólo sea sucintamente, la opinión de autores de reconocido prestigio que han investigado ampliamente sobre temas de eficacia, rendimiento y mejora escolar con el fin de situar mejor en el contexto español la concepción que sobre estos temas expresa la encuesta que sirve de base a la investigación y al informe.

Una gran mayoría de autores (Bolam, 1996; Scheerens, 1996; Creemers, 2000; Copland y McLoughin, 2000), por no citar más que a aquellos que han publicado últimamente sobre el tema, están de acuerdo en que estos conceptos son enormemente problemáticos, primero porque las cuestiones técnicas asociadas con la medición de la eficacia y del rendimiento son muy complejas, segundo y como explicación de lo anterior, porque las percepciones de la eficacia están inevitablemente arraigadas en valores y en concepciones políticas casi siempre discutibles.

El concepto de calidad (Álvarez, 2001) u optimización como dice el informe es, además, dinámico y contextual; de tal forma que frecuentemente se escapa a definiciones rigurosas de carácter académico, porque en el fondo se ha ido construyendo a lo largo del último siglo, significando cosas distintas en función de las necesidades y expectativas sociales y políticas de un momento determinado.

Hasta los años cincuenta o sesenta del siglo XX, dependiendo de la evolución económica y política de las distintas regiones de Europa, se entendía por calidad la forma de responder a las expectativas sociales de puestos escolares. Estructuralmente podríamos definir calidad en términos de «ladrillos». El objetivo de toda la política educativa en esta época era la construcción de centros escolares públicos que pudiesen satisfacer la necesidad de escolarización de toda la población.

A lo largo de la década de los setenta y ochenta, dependiendo de las distintas regiones europeas, el concepto de calidad hace referencia al número de alumnos por aula y profesor. El concepto de calidad se traducía a más profesores y en una enseñanza personalizada que permitiese al profesor llegar razonablemente a cada alumno.

En la década de los ochenta y noventa, una vez reducida la ratio profesor/alumno, la calidad se convertía en recursos de todo tipo (materiales, funcionales, económicos, tecnológicos), que facilitasen la labor del profesor y, por consiguiente, un mayor aprovechamiento del alumno. Esta época supuso un verdadero esfuerzo de las administraciones públicas por dotar a sus centros de los mismos o parecidos recursos con que contaban los centros privados.

En estos momentos, aprovechando la bajada de la curva de natalidad, las administraciones públicas se esfuerzan por responder a la demanda de puestos escolares gratuitos o semigratuitos de la edad comprendida entre los 0 y seis años. Podríamos definir el concepto de calidad como escolarización gratuita de los niveles no obligatorios de la educación: Infantil, Adultos, Garantía social, etc.

Una vez que un sistema educativo ha sido capaz de adecuar la oferta a la demanda, de tal forma que cada ciudadano pueda disponer de un puesto escolar gratuito y con los suficientes recursos para que desde el punto de vista teórico se pueda impartir una «buena enseñanza», surge el concepto de calidad entendido como participación ciudadana y exigencia de resultados. En los países más avanzados, cuando el PIB (Producto Interior Bruto) rebasa el 6%, las asociaciones de padres y madres de alumnos, los expertos en educación, los notables y representantes locales comienzan a pedir cuentas a la escuela y a reivindicar espacios de participación ciudadana. El concepto de calidad se convierte en el derecho a participar, controlar y exigir resultados, es decir, «satisfacción del cliente». El ciudadano, como dice el mismo informe, pasa de ser un colaborador a ser un cliente que exige un servicio de calidad.

Finalmente, en nuestros días, se llega al nudo gordiano del profesor. No cabe duda de que calidad en todos los ámbitos de la actividad humana se define como la capacidad de responder a las expectativas de los clientes, pero en el ámbito específico de los servicios, donde la calidad del producto depende fundamentalmente del factor humano, es decir, de las condiciones y competencia del productor o servidor, ésta pasa por la satisfacción del docente.

Pero, ¿qué significa satisfacción del docente? Desde el punto de vista estructural significa satisfacer sus expectativas salariales, sus expectativas de capacitación y formación permanente, sus expectativas de reconocimiento social, de participación en el funcionamiento del centro, sobre todo en los espacios de toma de decisiones que les afectan.

Para Scheerens (1996), calidad hace referencia, como para la mayor parte de los autores, a valor añadido y considera que medir el valor añadido en educación es difícil dada la complejidad y peculiaridad del centro escolar. A pesar de ello identifica un conjunto de aspectos condicionantes de la calidad de un centro educativo como son:

La financiación, las razones por las cuales las familias eligen el centro escolar, la organización del tiempo, los espacios y los agrupamientos de los alumnos, la dirección, entendida como el ejercicio del liderazgo educativo que estimula y crea condiciones para el aprendizaje, los diseños curriculares autónomos, el profesorado como actor fundamental de la instrucción y sobre todo la cultura y el clima del centro.

A este último aspecto de la cultura organizativa en el marco de la mejora de los centros dedica Scheerens una gran parte de sus investigaciones y llega a la conclusión de que la homogeneidad cultural expresada en un proyecto común consensuado y evaluado es de especial importancia en las organizaciones educativas que se han definido como «flexiblemente articuladas», como «burocracias profesionales» o como «anarquías organizadas». Para este autor un proyecto común eficazmente gestionado y liderado es capaz de crear una cultura escolar orientada al logro y un clima ordenadamente seguro que facilita la instrucción, el aprendizaje y la educación de los alumnos.

Aunque desde el punto de vista del análisis factorial de tipo académico sea aceptable, por razones metodológicas, diferenciar calidad, optimización, mejora y rendimiento, sin embargo desde la praxis cotidiana de los centros unos conceptos incluyen a otros, de tal forma que incluso a nivel de la investigación sobre calidad y rendimiento, los estudios sobre eficacia escolar han llevado a políticas sobre mejora de la escuela y viceversa (Creemers, 2000). Por ejemplo, los estudios sobre Escuelas Eficaces han terminado concluyendo qué aspectos del centro hay que mejorar para producir eficacia y los estudios sobre Mejora de la Escuela han llegado a la conclusión de que los planes de mejora terminan conduciendo a la eficacia escolar y a un mayor rendimiento escolar del alumno.

Desde esta perspectiva, el informe de la investigación no entra en la valoración (porque tampoco lo hace la encuesta) sobre uno de los contenidos básicos de la educación que es el rendimiento escolar desde el punto de vista del proceso de enseñanza-aprendizaje, que incluye aspectos tan importantes como la definición de objetivos y el acuerdo o consenso sobre procesos clave de carácter cognitivo.

A estas alturas, ya existen investigaciones fiables, fundamentalmente en la cultura anglosajona, sobre qué factores y variables de la escuela hay que potenciar para obtener ciertos resultados en el ámbito cognitivo y qué aspectos o factores hay que controlar porque dificultan el aprendizaje.

A modo de ejemplo presentamos los once factores para la eficacia escolar de Sammons, Hillman y Mortimore (1998), que todavía son válidos en cualquier contexto europeo:

1. Liderazgo educativo. Firme, compartido y profesional.
2. Visión y objetivos compartidos. Objetivos pocos y claros pero asumidos por todos y evaluados.
3. Ambiente de aprendizaje. Clima disciplinado e implicación del alumnado en los procesos clave de enseñanza.
4. Énfasis en la enseñanza y en el aprendizaje. Optimización del tiempo del aprendizaje orientado hacia los resultados.
5. Organización eficiente del funcionamiento del centro que implica claridad de propósitos y flexibilidad en función de las necesidades de los alumnos.
6. Altas expectativas, proporcionando verdadero desafío intelectual.
7. Refuerzo positivo en el contexto de un clima de disciplina en el que estén claras las normas y todo el mundo las conozca y aplique.
8. Control del progreso y rendimiento de los alumnos en función de la autoestima de los mismos.
9. Derechos y responsabilidades de los alumnos. Hacer el mismo hincapié en los derechos que en las obligaciones del alumnado.
10. Implicación de las familias. Haciéndolas corresponsables con el centro del progreso académico de sus hijos.
11. Implicación y motivación del profesorado, creando una política de motivación profesional, reconocimiento, formación e implicación.

Estos autores afirman que los factores de más alto nivel, como el liderazgo escolar y objetivos claros consensuados y bien definidos, facilitan los factores de nivel más bajo, como por ejemplo las condiciones estructurales en el nivel del aula, la implicación de los docentes y de las familias. Parece que hoy día está claro que sin un liderazgo educativo no es fácil que el profesorado, pieza importante de la calidad y del rendimiento escolar, se implique en los procesos de enseñanza-aprendizaje ni el centro obtenga resultados.

Por otro lado, Creemers (2000) afirma que el criterio para considerar una escuela eficaz es el grado en que es capaz de alcanzar los objetivos, innumerables, variables y generalmente definidos por el Estado. Desde el punto de vista de la política organizativa, sobre todo en los sistemas educativos más autónomos, son los centros los que definen o adaptan a través del proyecto curricular los objetivos, pero al final lo que cuenta son los resultados que obtienen los alumnos y que producen satisfacción o insatisfacción a las familias y al Estado.

La cuestión pendiente y no resuelta en último término es: ¿Qué tipo de resultados, objetivos y metas pueden lograr las escuelas en contextos sociales dados, con objetivos, en el fondo, previamente determinados y con clientes cautivos? Y aquí entramos en el núcleo de la cuestión en el que deben confluir, porque no les queda más remedio, los movimientos de Escuelas Eficaces y de Calidad.

En primer lugar es necesario distinguir entre objetivos básicos de carácter cognitivo y los objetivos que hacen referencia a conocimientos científicos o de carácter metacognitivo como por ejemplo aprender a aprender.

No se puede hablar de resultados en Secundaria, por ejemplo, si la mayor parte del alumnado no domina en un nivel razonable de eficacia objetivos de lectoescritura comprensiva, o cálculo, porque son objetivos que definen procesos clave que condicionan poderosamente el futuro aprendizaje, constituyendo los criterios básicos de eficacia escolar.

Ahora puede entenderse por qué el Movimiento de Escuelas Eficaces concede tanta importancia a la variable objetivos sobre todo cuando afirma que deben ser pocos, claros y asumidos. Su excesivo número (a veces más de doscientos), la dispersión, el desconocimiento, indiferencia u omisión por el equipo docente, la ausencia de planes de seguimiento y evaluación afecta evidentemente a los resultados. Como también afecta a los resultados las reformas excesivamente minuciosas que añaden, ajustan o eliminan objetivos continuamente ya sea a través de leyes orgánicas o a través de decretos. Nadie se pregunta cuánto tiempo se tarda en desplegarlos, en asimilarlos de forma operativa por el profesorado y de trabajarlos con los alumnos. Todo esto supone una organización del centro que exige una gestión interna del funcionamiento del mismo y un liderazgo de carácter educativo, claramente profesional y motivado como veremos más adelante.

En muchos sistemas educativos, considerados estables e innovadores, se está forjando una corriente educativa de vuelta a lo esencial, es decir: intentan centrar todas sus energías en la educación de los alumnos, que incluye no sólo el aprendizaje sino todo lo referente a su socialización. Esta corriente va más allá de los

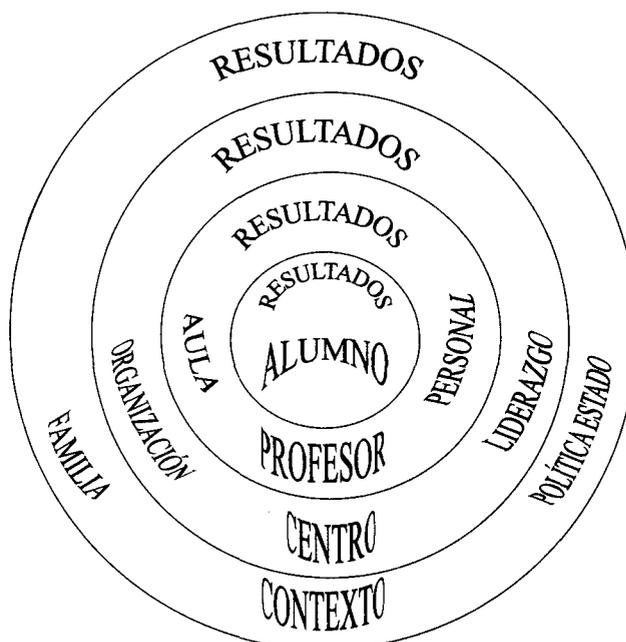
planteamientos conceptuales del Movimiento de Escuelas Eficaces, centradas fundamentalmente en los resultados de los objetivos meramente cognitivos.

Durante muchos años la teoría sobre eficacia escolar se ha reducido a identificar listas de factores que estaban presentes en las escuelas eficaces con más frecuencia que en las escuelas ineficaces. Posteriormente se intentó reformular teóricamente el modelo con el objeto de ofrecer explicaciones de las diferencias que se producían entre centros considerados eficaces pero situados en diferentes contextos y con prácticas también diferentes. Los resultados no han sido del todo convincentes, sobre todo para una parte importante de los investigadores como Cheng (1996), Creemers (1994), Scheerens (1997), Stringfield y Slavin (1992), etc., citados por Creemers (2000), han planteado otro modo de relacionar los factores de eficacia con las teorías de la organización.

La idea básica de este modelo, que Creemers (2000) denomina «Modelo comprensivo de eficacia educativa», es que el aprendizaje se produce en el aula, pero existen otros niveles tan importantes como el aula que condicionan, favoreciendo o dificultando el trabajo del aula. La teoría es que los resultados esperados en educación se producen por los efectos combinados de los distintos niveles y que los niveles superiores y externos de la esfera (ver Figura n.º 1) determinan los resultados en los niveles más centrales.

Lo interesante del modelo es que ha sido capaz de demostrar que los distintos niveles del círculo: educación y aprendizaje del alumno, aula y profesor, clima y organización de la escuela y contexto social y político (familia y política educativa), afectan a los resultados de los alumnos.

FIGURA N.º 1
Modelo comprensivo de eficacia educativa de Creemers



En el *círculo 1*. Los resultados están determinados por las variables propias del alumno, tales como aptitudes y antecedentes sociales; dominio de la lectoescritura y el cálculo, motivación e implicación; así como tiempo y condiciones dedicados a las tareas de estudio ya sea en el aula o fuera del aula.

En el *círculo 2*. Los resultados de la educación del alumno van condicionados por el comportamiento y competencia profesional del docente. Los profesores deciden, en general, y hacen uso de los materiales curriculares determinados, definen y llevan a cabo procedimientos de agrupación para el aprendizaje colaborativo; concretan y ordenan a nivel metodológico los procesos de enseñanza aprendizaje; organizan el tiempo de aprendizaje en el aula y fuera del aula y desarrollan competencias profesionales adquiridas en la formación inicial o permanente tales como la claridad en las explicaciones, la evaluación, la aplicación de nuevas tecnologías, el *feedback* y educación correctiva, las técnicas de tutoría, etc.

En el *círculo 3*. Los resultados de la educación del alumno son influidos por la escuela considerada como institución. Los factores de eficacia que influyen en los procesos, que se llevan a cabo en el aula, son la política de la escuela y la cultura que se especifica en los proyectos institucionales, la organización del funcionamiento del centro, que contempla aspectos como el ejercicio del liderazgo y la autoridad, la distribución del tiempo de aprendizaje (horarios), la política de los deberes y el trabajo personal del alumno, el absentismo de los alumnos, el clima de trabajo en el centro, las normas, y todo el proceso de acuerdos para el desarrollo del currículo para aprender.

En el *círculo 4*. La calidad del aprendizaje, así como el tiempo y las oportunidades de aprender van a estar condicionados por el contexto y entorno social en que se desarrolla la escuela y por la política del Estado y/o de la Autonomía, en el caso español. Factores como las decisiones que toman los gobernantes sobre la educación, ya sea puntualmente o a través de reformas nacionales. Las orientaciones de los técnicos de los ministerios o consejerías, con relación al currículo o sobre las previsiones de tiempo, etc., influyen más de lo que podríamos desear en los resultados de los alumnos, sobre todo cuando se apoyan en actuaciones eficientes de las inspecciones educativas. Otro factor fundamental es la familia; su nivel socioeconómico y cultural y su relación de colaboración o indiferencia con el centro escolar.

El mismo Creemers introduce cuatro criterios formales y transversales de coherencia, cohesión, constancia y supervisión que constituyen un avance considerable, como él mismo dice, con relación a otros modelos de escuelas eficaces, ya que estos factores agrupan a los otros factores presentados normalmente de forma dispersa y ofrecen una explicación que él considera válida acerca del impacto conjunto de factores que constituyen el ambiente de aprendizaje.

Hemos visto de forma sucinta qué entiende el informe de la investigación realizado para el INCE por calidad y rendimiento. Hemos hecho un breve recorrido por las teorías sobre rendimiento escolar entendido desde la perspectiva de los

resultados que la sociedad y sobre todo las familias esperan de los centros escolares donde llevan a sus hijos.

Estas teorías, que hemos sintetizado a partir del modelo que han elaborado autores del Movimiento de Escuelas Eficaces ya citados, nos han proporcionado un marco conceptual a partir del cual vamos a presentar brevemente aquellos factores que hoy en día es necesario tener en cuenta en nuestros centros educativos para poder hablar de forma más concreta y sobre todo sugerente de resultados, eficacia, rendimiento y calidad.

Nos vamos a plantear el tema del rendimiento escolar sin dejarnos influir por los diferentes modelos (EFQM, ISO 9000, etc.), que como modas dominantes nos pueden distraer de lo que debe ser fundamental en el marco de la cultura peculiar de nuestros centros educativos. La información que en estos momentos disponemos sobre el funcionamiento de los centros educativos, públicos y privados concertados, recogida a través de los múltiples estudios e informes nos permite identificar aquellos factores sobre los que es prioritaria una reflexión y actuación urgentes si queremos hablar de rendimiento escolar y reorientar de forma eficaz la vida del centro teniendo en cuenta a los alumnos y las expectativas familiares.

Puede servirnos como facilitador el esquema del Modelo comprensivo de eficacia educativa de Creemers que aparece en la figura n.º 1.

Los factores que en este momento condicionan los resultados de los centros sostenidos con fondos públicos y sobre los que es necesario actuar pueden ser los siguientes:

En el ámbito del alumno

- a) La motivación e implicación en el proceso de aprendizaje.
- b) El tiempo dedicado al trabajo y al estudio en el centro y en casa. Hay una correlación clara entre aprovechamiento del tiempo de aprendizaje y resultados (Álvarez y otros, 2001).
- c) La adquisición y dominio progresivo de los objetivos cognitivos básicos, sobre todo en lectoescritura comprensiva y cálculo.

En el ámbito del profesor

- a) Educación correctiva, control de la disciplina y interrupción en el aula.
- b) La gestión del tiempo de la unidad de aprendizaje en la clase y la preparación y seguimiento del trabajo personal del alumno realizado fuera del aula.
- c) La formación del profesorado desde el centro y desde sus propios problemas a través de itinerarios formativos.
- d) La coordinación vertical de los procesos clave que definen los objetivos cognitivos de carácter instrumental como lectura y escritura comprensivas y cálculo. En un estudio elaborado en Madrid (Álvarez, 1995) el 62% de los alumnos de 1º, 2º y 3º de BÚP y COU no dominaban la lectura comprensiva de dificultad media. Una de las razones presentadas en el

informe se refería a la ausencia absoluta de coordinación de estos tres procesos clave a lo largo del itinerario educativo del alumno.

En el *ámbito del centro*

- a) Distribución del tiempo de aprendizaje (elaboración de agendas y horario y su seguimiento y control).
- b) Política de coordinación del trabajo de los alumnos fuera del centro.
- c) Liderazgo claro y ejercicio de la autoridad institucional con respecto a los alumnos, al profesorado y las instituciones del entorno.
- d) La formación y actualización del personal a través de itinerarios formativos.
- e) Política de mediación en conflictos. Clima de trabajo, convivencia y disciplina.
- f) La existencia y ejercicio de las funciones del tutor orientadas al seguimiento del aprendizaje del alumno, a su orientación profesional y a su coordinación con las familias.
- g) Organización de la «atención a la diversidad» en el marco de la multiculturalidad y de la educación compensatoria.

En el *ámbito del entorno y contexto*

- a) Evaluación externa de la práctica docente y de los resultados.
- b) Las relaciones del centro con la Inspección educativa, y las instancias externas de asesoramiento y formación.
- c) La política de relación del centro con las familias para hacerlas cómplices de la educación y aprendizaje de sus hijos.
- d) El conocimiento y relación con el entorno social y cultural del alumnado y familias con el fin de recabar todo tipo de recursos de apoyo al centro y hacer conocer su proyecto educativo.

Existen directivos competentes, capaces de responder eficazmente al reto que implica la gestión de todos estos factores, pero no es lo más frecuente por razones de todos conocidas que hacen referencia al proceso de selección al margen de criterios profesionales, a la ausencia de verdaderos incentivos, a la escasa formación inicial y a la insuficiente formación permanente. La gestión eficaz de un centro educativo en estos momentos implica sin lugar a dudas un equipo directivo con recursos profesionales específicos, es decir: con conocimientos, habilidades, actitudes y experiencia que les proporcionen seguridad y autoridad frente a sus interlocutores profesionales o clientes como para organizar, hacer seguimiento y evaluar el centro en función de los factores señalados. Es decir, se necesita un verdadero liderazgo que implique a sus colaboradores en los procesos clave del centro, que sin lugar a dudas hacen referencia a los factores señalados.

EL LIDERAZGO DE LA CALIDAD ¿DE QUÉ DIRECTOR HABLAMOS?

Los dieciocho factores que hemos identificado como predictores del rendimiento y funcionamiento eficaz del centro escolar en el contexto educativo español constituyen un verdadero reto para cualquier equipo directivo que se plantee una dirección eficaz. ¿Pero qué entendemos por dirección eficaz y de qué tipo de dirección hablamos?

Copland (2000) dice que «es imposible definir un rol de liderazgo eficaz, incluso en la teoría, puesto que actualmente los directivos escolares abarcan tantas funciones entre liderazgo y gestión y son interpelados por tal cantidad de cuestiones nuevas e inesperadas que se hace casi imposible encontrar una persona capaz de cumplir consecuentemente con todo lo que se espera de su trabajo». La mayor parte de los directores escolares en casi todas las latitudes se dedican como dice Antúnez (2000: 56), citado en el informe, a «la gestión de anomalías e imprevistos».

A pesar de la opinión autorizada de Copland y la visión de Antúnez, vamos a ver qué entiende el informe por liderazgo y gestión eficaz y cuáles son las teorías que en estos momentos pueden facilitarnos nueva información sobre un liderazgo de la calidad.

Respecto al informe podemos hacernos dos preguntas: ¿Se consideran eficaces los actuales directores de la encuesta? ¿Los otros colectivos de la investigación consideran eficaces a los directores?

Los datos de la encuesta nos proporcionan poca información significativa, solamente nos indican cuál es la percepción que sobre el ejercicio del liderazgo y las funciones administrativas (gestión) tienen los directivos preguntados y el resto de los encuestados.

Respecto al liderazgo orientado al mantenimiento de un buen clima de relaciones humanas, a la motivación del profesorado, a la creación de una visión coherente y a la delegación de funciones y toma de decisiones, los directores se valoran positivamente frente a valoraciones significativamente más bajas del colectivo de profesores encuestado y sobre todo de los inspectores que son los más críticos.

En cuanto a la gestión de recursos personales, gobierno de lo económico-administrativo, dirección organizativa de espacios y tiempos y relaciones con instituciones y organismos sigue siendo el colectivo de inspección quien valora más críticamente el ejercicio de estas funciones, frente a las familias y profesorado que perciben más positivamente la gestión de sus directores.

Es mucho más interesante la información proveniente de los Grupos de Diagnóstico que reflejan de forma más matizada y cualitativa el estado de opinión sobre la cuestión directiva.

Algunas de estas opiniones nos pueden proporcionar pistas indirectas de cómo entienden y valoran las personas que constituyeron los Grupos de Diagnóstico la dirección actual y su eficacia:

En más de una aportación personal se hace referencia a la debilidad institucional de los equipos directivos. Esta debilidad les viene dada por los siguientes factores:

- a) El modelo de elección que les hace llevar a cabo una dirección de carácter transaccional.

El director toma las decisiones... condicionado a veces por quien lo puso: en unos casos por la Administración, en otros, la mayoría, por sus propios compañeros...

- b) El estilo de control que se lleva a cabo en los centros.

... El director de un Centro Público es un compañero y entonces es muy difícil ejercer la jefatura de personal, que es lo que se le exige a un director, siendo un compañero.

- c) El modelo de selección y asignación del personal funcionario en cuyo proceso jamás interviene el director.
- d) La tímida intervención en los procesos de incentivación y reconocimiento del personal del centro, debido al modelo de gestión del personal de carácter burocrático y a la cultura igualitarista.
- e) El tipo de alumnado que le viene asignado por la comisión de escolarización de la zona a los Centros Públicos.
- f) La dificultad, por las razones anteriores, de poder llevar a cabo un proyecto personal de dirección, que por cierto es el primer aspecto que anima a presentarse a los candidatos a la dirección.
- g) La deficiente y escasa formación inicial antes de acceder a la dirección y durante el ejercicio de la función directiva.
- h) El perfil fundamentalmente administrativo que le asigna la legislación anterior y la actual cuyas funciones se parecen más a las de un burócrata de la Administración que a las de un director escolar.

...entre cuyas tareas no está precisamente la de implicarse en los procesos didácticos... hay muchos directores con los que yo he hablado que me dicen: «Pero, ¿cómo voy yo a entrar en lo que un profesor enseña dentro del aula!».

No es fácil entender cómo un director con las carencias y dificultades estructurales que describen los Grupos de Diagnóstico y que cualquier analista del sistema educativo puede observar nada más que mire críticamente su funcionamiento, pueda responder eficazmente a los retos que le plantea hoy en día la dirección del centro escolar.

Para hablar con cierto rigor sobre la dirección eficaz hay que conocer y tener muy en cuenta los condicionantes propios del contexto, los condicionantes del propio centro y los perfiles y formación inicial de los profesionales que debe liderar a nivel de acceso y de carrera docente.

Veamos cómo lo entienden los autores que han estudiado recientemente el perfil del liderazgo escolar desde la perspectiva del rendimiento de los centros. Nos centraremos en aquellos autores que han publicado estudios más recientes ya sea desde el movimiento de Escuelas Eficaces ya sea desde los Movimientos de Calidad y Mejora como Bolam (1996), Hopkins (1997), Leithwood y Duke (1999), Mortimore (1999), Bass (1999).

Hopkins (1997: 85), desde la posición de los Movimientos por la Mejora de la Enseñanza piensa que:

... El liderazgo y la gestión son importantes en las organizaciones. El director de la escuela debe mostrar su habilidad como líder innovador, saber cómo se pueden aplicar los cambios que se persiguen a la práctica escolar, determinar el alcance y los riesgos del cambio, poseer capacidad de apoyo y estímulo y desarrollar las destrezas necesarias para afrontar una organización que asuma el aprendizaje.

Podríamos definir al director de una escuela que se plantea resultados de calidad como el profesional que ejerce la autoridad que le confiere el liderazgo institucional, que otros llaman educativo, de una manera compartida (equipo directivo) con capacidad para implicar a sus colaboradores en un proyecto de futuro que les ilusione y les proporcione seguridad. Las características que mejor definen este tipo de liderazgo educativo, avaladas por investigaciones recientes (Leithwood y Duke, 1999; Coopland, 2000), pueden ser éstas:

- a) Este tipo de directivos posee una conciencia clara de que su trabajo debe conducir a resultados de calidad para lo cual aplica estrategias y métodos de trabajo específicos.
- b) Considera a sus colaboradores como el medio más valioso para conseguir estos resultados. Sabe que la calidad pasa por las aulas, los pasillos y el patio de recreo del centro y desde esta perspectiva espacial, dedica la mayor parte de su tiempo a hablar con los profesores de su trabajo como enseñantes y educadores.
- c) Es capaz de crear redes ascendentes, descendentes y laterales de comunicación que provoquen la fluidez de la información de arriba hacia abajo, es decir, desde los responsables del centro hacia sus colaboradores, o desde abajo (colaboradores) hacia arriba (equipo directivo) sin miedo a asumir riesgos amenazantes por ser claros o críticos con los directivos y finalmente de igual a igual, es decir, desde compañero a compañero con el fin de crear un debate permanente de carácter pedagógico capaz de cuestionar las rutinas diarias y de hacer cambiar la forma de trabajo.
- d) Es capaz de ilusionar a sus colaboradores con un proyecto de trabajo. Sabe perfectamente que el trabajo de la educación es duro y exige un enorme esfuerzo y salud mental. Para que el profesorado aplique de forma generosa su tiempo y energía necesita sentirse apoyado, mimado,

reconocidos sus éxitos y comprendidos sus fracasos, necesita en resumidas cuentas que se le quiera y se le tenga en cuenta.

- e) Posee una visión clara del futuro de la institución y consigue compartirla con sus colaboradores. Esta visión del futuro del centro la va elaborando a través de los datos que le proporcionan los propios profesores y demás miembros de la comunidad escolar a través del intercambio y la comunicación que hemos descrito en el epígrafe anterior. La visión de futuro así como los valores que subyacen a ella funcionan como aglutinante y proporcionan seguridad al personal.

Desde el punto de vista del Movimiento de Escuelas Eficaces, Beare y otros (1992) dicen, en las conclusiones de su investigación, que

El liderazgo efectivo posee una visión de futuro de la institución, que le permite actuar sobre el sistema de incentivación personal, del reparto de la autoridad, sobre la formación del profesorado, la implicación de éstos en el desarrollo de la política y estrategia del centro y sobre el cambio cultural de la organización.

De sus estudios puede sacarse el siguiente perfil del liderazgo efectivo aplicado a los centros de enseñanza:

- a) El director posee una clara visión del futuro de la organización y unos valores personales que todo el mundo conoce.
- b) Comparte con el profesorado un proyecto de trabajo.
- c) Potencia las relaciones humanas entre todos los miembros de la comunidad escolar.
- d) Hace seguimiento de las decisiones tomadas y evalúa la actividad del profesorado.
- e) Posee altas expectativas de la gente que colabora con su proyecto de gestión.
- f) Crea un clima de trabajo ordenado que proporciona seguridad a la gente.
- g) Se preocupa de los resultados académicos de los alumnos y de los resultados profesionales de sus colaboradores.

Como podrá observarse existen muchas coincidencias en los resultados de las investigaciones entre el Movimiento de Escuelas Eficaces, orientado fundamentalmente hacia el éxito académico y los Movimientos para la Mejora de la Escuela (Reynolds, 1997) preocupados por la mejora continua de todas las áreas o ámbitos educativos de la escuela. Ambos movimientos coinciden en:

- La visión compartida del futuro de la institución y valores personales del líder.
- La motivación del profesorado mediante la implicación en un proyecto.
- La preocupación por los resultados.

Vamos a tratar brevemente sobre el tema de la visión de futuro que es un aspecto que tanto los Movimientos de Calidad como los de Escuelas Eficaces coinciden en considerar como condición esencial del liderazgo dada la importancia que todo el mundo les concede hoy en día a la hora de identificarlos como líderes de las organizaciones de éxito.

Es tan importante que por sí mismo sirve para valorar la calidad profesional de un dirigente. Davis y Thomas (1992: 40) ya en 1990 lo consideraban un presupuesto clave del liderazgo eficaz: En su libro sobre *Escuelas eficaces y profesores eficientes* presentan la investigación que hizo Rutherford por el año 85 sobre la correlación entre calidad educativa y visión del director. Rutherford formuló a los directores tanto eficaces como ineficaces la siguiente pregunta:

¿Cuál es su visión para esta escuela? Los directores eficientes respondieron sin dudar, de forma entusiasta poniendo de manifiesto sus creencias en objetivos tales como encontrar formas de satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos, ayudar a los profesores a adaptarse a una situación cambiantes, etc. Los directores que después coincidían con los menos eficientes generalmente respondían después de un prolongado silencio más o menos con estas palabras: «Tenemos una buena escuela y un buen profesorado y mi deseo es seguir en este camino» o «Estoy al corriente de algunas de las recomendaciones de los informes de la comisión, y creo que nosotros estamos haciendo la mayor parte de las cosas» o «Queremos una escuela segura y con orden».

Los líderes sobresalientes poseen una visión personal del futuro de la organización que suele ser compartida por una gran mayoría de colaboradores y que, en el fondo, impregna todos los documentos institucionales de la organización como la política y estrategia, los proyectos y los distintos planes de actuación de la vida cotidiana.

Probablemente éste es y seguirá siendo uno de los más importantes desafíos que va a soportar el sistema educativo español, el desajuste entre el perfil profesional del docente formado en la universidad como especialista de disciplina, cuyo objetivo era preparar a los hijos de la clase media alta para acceder a la universidad y la realidad de un centro que debe proporcionar conocimientos y educación a todos los ciudadanos sean españoles o provengan de otros países de culturas muy distintas.

La Administración debería preguntarse qué perfil de director necesita, capaz de conducir y liderar el cambio hacia una escuela más moderna, con docentes que se sientan verdaderos profesionales de la educación y que respondan con recursos propios y herramientas actualizadas a los enormes retos que tiene planteada la enseñanza pública.

¿Necesita un administrador competente como el que aparece definido en el anteproyecto de ley de calidad?

¿Necesita un educador con suficiente liderazgo, capaz de facilitar, animar, apoyar, asesorar y hacer seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en los distintos itinerarios que ofrece el centro?

¿Necesita un *mánager* con autoridad capaz de gestionar con eficacia los recursos humanos, económicos, administrativos y funcionales del centro?

¿Necesita un buen burócrata dócil y eficiente que dirija el centro a través de instrucciones emanadas de la Administración, vía Inspección?

Muchos autores (Mortimore, 1999; Bass, 2000; Pascual y Villa, 1993; Gairín y Villa, 1999; Copland, 2000; y un largo etcétera) plantean un modelo de dirección que sólo puede funcionar cuando gestiona en equipo. Este tipo de dirección que hoy va ganando credibilidad a pesar de su complejidad implica que en el seno del equipo existan profesionales con capacidades en gestión y en liderazgo compartido que, además, integren dos tipos perfiles que la mayor parte de las investigaciones consideran imprescindibles y complementarios: el perfil educacional centrado en la gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el perfil del liderazgo transformacional volcado en el desarrollo profesional de los docentes que lideran.

Las características que pueden definir estos dos perfiles complementarios podrían ser las siguientes:

- Respecto al *proceso de enseñanza-aprendizaje*. Dedicar la mayor parte de su tiempo a liderar el proceso de enseñanza-aprendizaje lo cual quiere decir que posee una formación específica en didáctica general, en psicopedagogía y sociología. Es decir, es sensible a la educación porque entiende la psicología del niño y del adolescente, está al día de las investigaciones más significativas en el terreno del conocimiento y del comportamiento y sabe definir y gestionar los procesos claves que afectan a la educación y la enseñanza.
- Respecto al *profesorado*. Es consciente de que el personal del centro es la pieza clave de la calidad y de un servicio que responda a las expectativas de las familias. Por ello se dedica con prioridad a la relación personal con los docentes con el fin de facilitarles su labor en el aula asesorando, motivando, proporcionando recursos e información periódica y continua sobre su propio trabajo y haciendo el seguimiento de sus objetivos y resultados. Desde esta perspectiva crea las condiciones que faciliten el crecimiento profesional y el desarrollo de capacidades y habilidades específicas de educadores de forma que se impliquen en los proyectos del centro de forma colaborativa.
- Respecto al *centro educativo como institución*. Crea un clima organizativo que facilite la comunicación ascendente, descendente y lateral de forma que se priorice el trabajo en los equipos docentes sobre el individual. Gestiona, supervisa y evalúa los procesos claves del centro de forma compartida con sus colaboradores, potenciando el *staff* administrativo para agilizar de tareas burocráticas a los docentes. Finalmente gestiona a

través de proyectos previamente consensuados que constituyen la base de la autonomía del centro.

- Respecto al *contexto*. Sabe perfectamente que sin la implicación de las familias en los procesos educativos y sin su complicidad para conseguir que los alumnos trabajen y estudien en casa no existe éxito escolar. Por ello dedica tiempo y todo el esfuerzo posible a que las familias colaboren a nivel personal con el profesorado para hacer el seguimiento del proceso de aprendizaje de sus hijos. Al mismo tiempo, es sensible a la imagen de prestigio que proporciona el orden, las buenas relaciones y los resultados del centro como el mejor capital simbólico para satisfacción de toda la comunidad educativa. Desde esta perspectiva ejerce su autoridad estando presente de forma activa en la vida del centro para mediar y ayudar a reconvertir los conflictos de tal forma que el profesorado pueda dedicarse a gusto a su tarea educativa.

Todo el mundo sabe que un equipo directivo eficiente que sabe de gestión y ejerce un liderazgo educacional no se improvisa. Un directivo como el que acabamos de describir es un profesional independiente, muy bien remunerado, que accede mediante un concurso de méritos objetivo, seleccionado por profesionales y expertos en organización y dirección y que debe dar cuenta periódicamente a través de una evaluación externa, imparcial y objetiva.

Es muy probable que la mayor parte de los lectores se pregunten dónde encontrar ese director que suena a *superman* o *superwoman*. Como dicen los consejos de administración de las grandes empresas americanas (Hamel y Parlad, 1999): Los líderes capaces de ofrecer resultados no se encuentran a la vuelta de la esquina. Para encontrarlos hay que hacer tres cosas: primero buscarlos entre el personal de la empresa, si no se encuentran hay que buscarlos fuera de la empresa, si tampoco se encuentran fuera de la empresa porque es una especie con escasos especímenes, habrá que formar al personal para que desarrolle las capacidades que exige el tipo de empresa a liderar. Porque el objetivo es contar con un líder con visión de futuro capaz de contagiar el entusiasmo a los colaboradores para que se impliquen en un proyecto sugerente de futuro que les proporcione satisfacción, incentivo y seguridad.

Cada día es más apremiante la necesidad de formación inicial y actualización de los equipos directivos. En estos momentos, en España, por ejemplo, muy pocas instituciones contemplan la formación de los jefes de estudios o secretarios de los centros y muchas menos aún la formación específica de los jefes de Departamento, piezas clave del desarrollo curricular. Algunos países más conscientes de que la formación de los directivos puede ser la piedra angular de todo el sistema educativo como condicionantes de la eficacia y del éxito de la escuela han incluido en los presupuesto nacionales dos partidas significativas (Bolam, 1996): una partida dirigida a la acreditación para el ejercicio de dirección escolar que contempla el desarrollo de competencias en cinco áreas prioritarias: dirección estratégica y

desarrollo del centro; procesos de enseñanza y aprendizaje; clima y relaciones; gestión y despliegue de recursos humanos y rendición de cuentas para la eficacia.

Otra partida para la formación en ejercicio es la que se contempla en el proyecto nacional de tutoría para nuevos directores. Los nuevos directores reciben un asesoramiento y apoyo personal del tutor durante los dos primeros años de ejercicio de la función directiva.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, M. y SANTOS, M. (1995): *La dirección eficaz de los equipos docentes*. Madrid, ITE de la CECE.
- ÁLVAREZ, M. (2000): *El Liderazgo y la Calidad Total*. Madrid, CISS PRAXIS.
- (2002): La dirección y funcionamiento de los centros. En *Informe educativo 2002. La calidad del sistema educativo*. Madrid, Santillana.
- (2002): Los grandes desafíos que configuran las organizaciones del siglo XXI. En M. J. FERNÁNDEZ DÍAZ: *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Madrid, Síntesis.
- (2002): La calidad en la Escuela Pública, *Aularium*, n.º 2. Madrid, CAP Retiro, 9-12.
- ÁLVAREZ, M. y otros (2001): Informe sobre la investigación de la satisfacción docente y rendimiento del alumnado. En *El Profesorado y el cambio educativo*. Madrid, CIE-FUHEM.
- ANTÚNEZ, S. (2000): *La acción directiva en las instituciones escolares*. Barcelona, ICE-Hornori.
- BASS, B. (1999): Current developments in transformational leadership, *The Psychologist-Manager Journal*, 3 (1), 5-21.
- BEARE, H. y otros (1992): *Cómo conseguir centros de calidad*. Madrid, La Muralla.
- BELTRÁN DE TENA, R. y otros (2004): Evaluación de la función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, *Enseñanza*, 22 (en prensa).
- BOLAM, R. (1996): Dirección eficaz para centros eficaces. En *Dirección participativa y evaluación de centros, Actas del II Congreso internacional sobre dirección de centros*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, pp. 403-416.
- CHENG, Y. C. (1996): *The pursuit of school effectiveness*. Hong Kong, The Chinese University.
- COPLAND, A. y McLAUGHLIN, M. W. (2000): Repensando el liderazgo escolar: Desde el rol tradicional a una función compartida en un modelo de reforma de la escuela basado en la indagación. En *Liderazgo y organizaciones que aprenden. Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto.
- CREEMERS, B. (2000): Eficacia y mejora en organizaciones que aprenden. En *Liderazgo y organizaciones que aprenden. Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, pp. 813-845.
- CREEMERS, B.; REYNOLDS, D.; NESSLRODT, P. S.; SCHAFFER, S.; STRINGFIELD, S. y TEDDLIE, C. (1994): *Advances in school effectiveness research and practice*. Oxford, Pergamon.
- DAVIS, G. A. y THOMAS, M. A. (1992): *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid, La Muralla.
- ESTRUCH, J. (2002): *Dirección Profesional y Calidad Educativa*. Barcelona, Praxis.
- GAIRÍN, J. y VILLA, A. (1999): *Los equipos directivos de los centros docentes. Análisis de su funcionamiento*. Bilbao, INCE e ICE de la Universidad de Deusto.

- HAMEL, G. y PRAHALAD, C. K. (1999): *Compitiendo por el futuro. Estrategia crucial para crear los mercados del mañana*. Barcelona, Ariel.
- HOPKINS, D. (1997): La base de conocimientos de mejora de la escuela. En D. REYNOLDS y otros: *Las escuelas eficaces. Claves para la mejora de la escuela*. Madrid, Santillana, pp. 71-101.
- INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN (INCE) (2002): *Evaluación de la función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos*. Informe final (policopiado). Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- LEITHWOOD, K. y DUKE, D. (1999): A century's quest to understand school leadership. En J. MURPHY y K. S. LOUIS (eds.): *Handbook of Research on Educational Administration*, 2ª ed. San Francisco, CA, Jossey-Buss Publishers.
- PASCUAL, R. y VILLA, A. (1993): *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao, Mensajero.
- SAMMONS, P.; HILLMAN, J. y MORTIMORE, P. (1998): *Características de las escuelas eficaces*. México D.F., Secretaría de Educación Pública.
- SCHEERENS, J. (1996): ¿Puede la base del conocimiento de la eficacia docente guiar la dirección de los centros? En *Dirección participativa y evaluación de centros. Actas del II Congreso internacional sobre dirección de centros*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, pp. 779-805.
- (1997): Models of co-ordination in educational organisation. En A. HARRIS, N. BENNETT y M. PREEDY (eds.): *Organisational effectiveness and improvement in education*. Buckingham, Open University Press, pp. 80-84.
- REYNOLDS, D. y otros (1997): *Las Escuelas Eficaces. Claves para mejorar la escuela*. Madrid, Santillana.
- VILLA, A. y otros (1998): *Principales dificultades de los equipos directivos en los primeros años de ejercicio*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto.