

LA FUNCIÓN DE LIDERAZGO DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR: UNA COMPETENCIA TRANSVERSAL

The principal's leadership role

La fonction de leader de la direction scolaire

Manuel LORENZO DELGADO
Universidad de Granada

BIBLID [0212-5374 (2004) 22; 193-211]

Ref. Bibl. MANUEL LORENZO DELGADO. La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal. *Enseñanza*, 22, 2004, 193-211.

RESUMEN: Manejando como soporte los resultados obtenidos por el equipo del profesor Rodríguez Diéguez, el artículo profundiza, contrastándolo con otras investigaciones y trabajos, en una de las funciones del equipo directivo más concluyentes de la misma: la función directiva.

Sin embargo, el acercamiento se hace desde una perspectiva nueva y actual: el liderazgo entendido como una *competencia transversal o clave* de la dirección y que está, a su vez, integrada por otras *competencias específicas* o más concretas. Ese marco posibilita también fundamentar cierto número de actividades como propias de la dirección entendida como liderazgo.

Palabras clave: liderazgo de la dirección, dirección escolar, competencias del liderazgo, liderazgo instructivo.

SUMMARY: Handling as a resource the results obtained by Prof. Rodríguez Diéguez and his team, this paper deepens in one of the board of directors' most

conclusive function: the directive function, also contrasting those results with other researchs' conclusions.

However, this approach is taken from a new and current perspective: leadership as a cross-competence or as the key for the board of directors, which is integrated by other more specific and particular competences as well. This framework also provides a strong base for certain number of activities belonging to the board of directors as leadership.

Key words: board of directors' leadership, school headship, leadership's competences, instructive leadership.

RÉSUMÉ: En traitant comme un support les résultats obtenus par l'équipe du professeur Rodríguez Diéguez, l'article approfondit, en le contrastant avec d'autres recherches et travaux, dans une des fonctions du staff de direction les plus concluants de cette dernière: la fonction directrice.

Toutefois, le rapprochement est fait dans une perspective nouvelle et actuelle: le leadership compris comme une *compétence transversale ou clé* de la direction et qui est, à son tour, intégrée par d'autres *compétences spécifiques* ou plus concrètes. Ce cadre permet aussi de fonder un certain nombre d'activités comme propres de la direction comprise comme leadership.

Mots clef: leadership de la direction, direction scolaire, compétences du leadership, leadership instructif.

En la introducción de su libro *La organización por dentro*, Handy (1997) tiene un texto en el que convierte en una metáfora muy expresiva la idea del liderazgo organizacional:

Uno consigue que las cosas sucedan haciendo posible que otros hagan que sucedan. El director de una obra de teatro no aparece en escena, ni siquiera para saludar; tiene que producir su efecto a través de otras personas, labor atractiva, aunque algunas veces uno mismo tiene que hacerlo todo.

Algunos pueden adivinar en el texto un planteamiento por naturaleza utilitario, de manipulador de otros, en el liderazgo. Es un riesgo evidente, pero no necesario: liderar es también posibilitar que otros realicen el proyecto común, sean los protagonistas de su propio papel en la organización, aunque ello suponga que, entre bastidores, se tenga que asumir lo menos vistoso, lo que no interesa a los demás pero es imprescindible para el desarrollo del proyecto compartido. Esa labor de renuncia es también consustancial al liderazgo y lo aleja del puro eficientismo manipulador.

En las páginas que siguen se tratará de profundizar en la función del liderazgo de los directores de centros educativos utilizando, para ello, como hilo conductor

la investigación, propiciada por el CIDE y dirigida por José Luis Rodríguez Diéguez, que da contenido a este número monográfico de *Enseñanza*.

1. EL LIDERAZGO Y LAS FUNCIONES DIRECTIVAS

La primera idea que hoy está suficientemente clarificada es que no es lo mismo ser un buen gestor o un buen jefe que ser un líder, términos que con frecuencia se identifican.

Gestionar es, en esencia, sacarle todo el partido posible a lo que ya se tiene o se puede disponer. Liderar es ir más lejos, es sustentar una dinámica más rica y creadora con la organización y con el grupo. Es implicar, crear colaboración, buscar la satisfacción de los miembros, innovar y mejorar continuamente.

En este momento parecen superadas algunas concepciones sobre el líder bastante generalizadas en su momento. Así, no está justificado suficientemente que líder sea exclusivamente aquella persona que posee ciertos rasgos personales o cualidades que lo hacen especialmente carismático ante los demás, de modo que es capaz de arrastrarlos tras de sí. Lo mismo puede decirse de las teorías que asocian esos rasgos dando lugar a estándares de comportamiento o estilos de conducta (democrático, autoritario, *laissez-faire*) más o menos fijos y estables.

La realidad evidencia que determinadas circunstancias exigen salidas que pongan en juego ciertas características personales y otras circunstancias exigen tal vez las contrarias. Hay situaciones que requieren un estilo de liderazgo y en otras situaciones, ese mismo estilo resulta contraproducente. Así que ni las características ni los rasgos de comportamiento ni las dimensiones de actividad explican todo liderazgo.

Estas insuficiencias hicieron dirigir las explicaciones hacia el contexto: para cada contexto, para cada situación a resolver puede ser necesario un líder diferente. El liderazgo no es algo consustancial a ciertos sujetos o tipos humanos. Es, más bien, una función que el grupo atribuye, según el momento y la actividad, a determinados miembros (uno o varios) del propio grupo. No hay un líder para todas las ocasiones, sino que en cada contexto y en cada situación surge la persona o personas capaces de dinamizar y buscar soluciones al grupo.

El liderazgo se encarna, por tanto, en personas distintas, que no «nacen» líderes, y en situaciones o contextos también distintos.

Ni unas ni otras definen totalmente al líder. Actualmente no se entiende como una atribución individual o ambiental. El liderazgo se conceptualiza como una función, una cualidad y una propiedad que reside en el grupo y que dinamiza la organización.

En definitiva (Lorenzo Delgado, 1996) el liderazgo es:

- Una *función*. Por eso se habla más de *liderazgo* que de *líder*.
- Es *estratégica* para toda la organización: condiciona ritmos de trabajo, crea impulsos, orienta energías de todos hacia metas determinadas, construye una visión de la organización.

- Es *compartida*, en el sentido de que se distribuye y se derrama por todas las unidades organizativas: equipo directivo, coordinadores, jefes de seminario, tutores... Se ejerce colegiada y colaborativamente.
- Se *inserta en la cultura*. Es uno más de los valores que constituyen la cultura de esa organización.
- *Reside en el grupo*, pero en su ejercicio influyen factores y cualidades personales, como la exactitud en la percepción de papeles y situaciones, la formación personal, las expectativas generales, los valores que se encarnan...

El liderazgo, pues, se presenta hoy como una función de influencia que resulta de la confluencia dinámica de cuatro variables:

- El líder o líderes del grupo con sus características.
- El grupo de seguidores y el tipo de relaciones que mantienen con el líder.
- La situación o contexto problemático a superar, dinamizar o mejorar: «La situación crea los líderes» (Bolman y Deal, 1995: 401).
- Un proyecto compartido como respuesta o salida a esa situación.

En síntesis, se podría definir el liderazgo como *la función de dinamización de un grupo o de una organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido*.

Otra idea bastante asentada y aceptada entre los estudiosos del liderazgo es la de su *carácter caleidoscópico* (Lorenzo Delgado, 2004). Significa que cada autor trabaja, enfatiza y ordena los componentes o partes del constructo, es decir, «lo ve», de una manera diferente originando una visión, imagen o metáfora personal del liderazgo.

En un trabajo de 1998 (Lorenzo Delgado) sistematicé la mayoría de esas *metáforas*, generadas hasta el momento, estructurándolas en *monofocales* y *multifocales*. Un auténtico bosque de propuestas que refleja la complejidad actual del tema.

Así, dentro de las multifocales, se han utilizado para explicar el liderazgo las metáforas de *arquitecto*, *catalizador*, *defensor del grupo*, *profeta* o *poeta*, como hacen los propios Bolman y Deal (1995: 444).

Peter Senge, por su parte, lo llama *diseñador*, *mayordomo* o *maestro* del grupo. Y así, un largo etcétera.

Las metáforas que utilizan una sola expresión –monofocales– para expresar la idea y visión del liderazgo son también numerosas. En la siguiente tabla se recogen las más importantes:

TABLA 1
Metáforas que expresan la idea y visión del liderazgo

Tipos de liderazgo	Conceptos
<i>Centrado en principios</i> (Covey, 1995)	Es el liderazgo cuya conducta está dirigida por ciertos principios básicos que son el norte de toda actuación.
<i>Intuitivo</i> (Le Saget, 1977)	Es un liderazgo preocupado por una vuelta al auténtico humanismo.
<i>Transcultural</i> (Kreitner y Kiniki, 1996)	Es un liderazgo preocupado y preparado para trabajar en organizaciones con varias culturas.
<i>Global</i> (Kreitner y Kiniki, 1996)	En contextos multiculturales los líderes deben desarrollar habilidades globales.
<i>El líder como entrenador</i> (Duncam y Oates, 1994)	Concibiendo al directivo como un facilitador (entrenador) en lugar de un controlador.
<i>Estratégico</i> (Ansoff, 1997)	Conducen adecuadamente a su organización entre los avatares de los «entornos turbulentos» y cambiantes de nuestro tiempo.
<i>Visionario</i> (Namus, 1994)	El líder desarrolla su propia visión del centro educativo.
<i>De liberación</i> (Noer, 1997)	El liderazgo busca la realización continua de transiciones hacia la mejora de cada miembro en sí mismo.
<i>Instructivo</i> (Greenfield, 1987)	En la literatura se le viene denominando indistintamente también pedagógico o educativo.

Desde 1998, año del citado trabajo, han seguido emergiendo nuevas propuestas y visiones en la literatura organizacional, complejizando este mínimo esquema global. El liderazgo parece que es todo o nada:

Conger (1991) habla de *liderazgo carismático*, Antry (2003) del *líder con vocación de servicio*, Goleman (2002) del *liderazgo resonante*, Quinn Mills (2002) de *E-liderazgo*, Fisher y Alan Sharp (1999) se refieren al *liderazgo lateral*, Ulrich (2000) al *liderazgo basado en resultados*, Heifetz y Linsky (2003) al *liderazgo sin límites* y Fernández y otros (2001) proponen un *liderazgo emocional*, Dilts (1998) un *liderazgo creativo*, mientras que Bou (2004) prefiere hablar de *liderazgo estratégico*.

En este contexto, se ha producido otra evolución en relación con los contenidos que han de dar sentido al liderazgo, similar a la que hemos señalado en las teorías explicativas del liderazgo. Si éstas han pasado de poner el foco de su análisis en los rasgos individuales a ponerlo en el contexto para llegar a una síntesis

integradora, el contenido también ha evolucionado desde su análisis a través de las *actividades concretas* de los líderes, a la visión de integrarlos en un concepto más complejo como son las *funciones* para actualmente, en un peldaño más en el proceso de complejización de las organizaciones, generalizar el concepto de *competencias*. La secuencia, pues, ha seguido el esquema.



Un grupo de actividades específicas de una profesión integra una función y las funciones se agrupan en competencias.

Este carácter evolutivo es subrayado, por ejemplo, por Fernando Vargas (2000), consultor del Cinteford/OIT en competencias laborales, cuando titula uno de sus trabajos: «De las virtudes laborales a las competencias clave: un nuevo concepto para antiguas demandas». En él incluye, como características comunes de la competencia laboral, las siguientes:

- Está orientada al desempeño en el trabajo.
- Bajo situaciones laborales definidas.
- Usualmente contrastables contra un patrón o norma de desempeño esperado.
- Incluye un grueso acervo de capacidades personales; y
- La capacidad de trabajar en equipo y de relacionarse.

Pues bien, desde la perspectiva descrita, las cinco funciones resultantes del análisis factorial realizado en el estudio sobre *La función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos* (R. Beltrán de Tena y otros) y que constituye el eje vertebral de esta publicación, son plenamente asimilables a lo que actualmente se llaman *competencias clave* de la dirección escolar. Y entre ellas, como factor nº 1, *el ejercicio del liderazgo* por parte de los equipos directivos.

2. EL LIDERAZGO COMO COMPETENCIA CLAVE DE LA DIRECCIÓN

Así pues, cabe señalar una primera constatación en relación con la investigación analizada: y es que el liderazgo, como competencia de la dirección, tiene el refrendo de otros muchos trabajos.

Un estudio sobre los estándares de desempeño para los directores de establecimientos educacionales en Chile (2002), tras realizar un análisis comparativo entre cinco países (Australia, Escocia, EE.UU., Inglaterra y Nueva Zelanda) y constatar que en todos aparece el área de desarrollo ligada al liderazgo, concluye con una propuesta de desarrollo profesional y evaluación del desempeño «basada en criterios de competencias» en torno a lo siguiente:

- Conocimientos (teóricos, metodológicos, entorno).
- Habilidades profesionales (interpersonales e intelectuales).

- Desarrollo profesional y *liderazgo*.
- Administración de recursos humanos.
- Administración de recursos pedagógicos.
- Administración de recursos financieros.

El liderazgo es, en la propuesta, una competencia básica del director. Lo mismo consideran Goleman y Boyatzis (2002) al proponer su modelo de competencias, diversificándolas en tres tipos: competencias de conocimiento, dominio personal; competencias de gestión de relaciones y competencias cognitivas. Entre las propias de la gestión de relaciones figura el liderazgo como refleja la siguiente síntesis:

Competencias de gestión de relaciones:

- Empatía: capacidad de escucha y comprensión de las preocupaciones, intereses y sentimientos de los otros y de responder a ello.
- Liderazgo inspirador: capacidad para ejercer el papel de líder de un grupo o equipo y de generar ilusión y compromiso entre sus miembros.
- Conocimiento organizacional: capacidad para comprender y utilizar la dinámica existente en las organizaciones.
- Gestión del conflicto: capacidad para negociar y resolver desacuerdos.
- Trabajo en equipo y colaboración: ser capaces de trabajar con los demás en la consecución de una meta común.
- Desarrollo de otros: capacidad de identificar los puntos fuertes y débiles de las personas y facilitarles los medios adecuados para que puedan mejorar y desarrollarse profesionalmente.
- Sensibilidad intercultural: sensibilidad para apreciar y respetar las diferencias y la diversidad que presentan las personas.
- Comunicación oral: capacidad para escuchar y expresar mensajes no verbales.

Dirube (2004) recoge, así mismo, un «menú de competencias» a partir de autores como Boyatzis, Spencer y Spencer y también de las que figuran en grandes organizaciones como Gillette o IBM. En todas ellas, aparece el liderazgo como competencia básica.

El tema es tan importante que incluso forma ya parte del universo formativo del profesorado que mira, como próximo futuro, a Europa. El Libro Blanco, que sintetiza los trabajos de la red de Universidades proponiendo la formación del maestro para los nuevos Títulos de Grado adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior, recoge entre las competencias transversales a desarrollar la del liderazgo. Sin embargo –es cierto también– que aparece entre las menos valoradas. La interpretación que de ello hace la Comisión está en sintonía con las ideas mantenidas en este artículo:

Por otra parte, el liderazgo, que se supone debe ser «instructivo», es una propuesta para directivos que parece no haber calado entre los académicos consultados, tal

vez porque al contrario del modelo citado sugiere o evoca de hecho una forma perversa del mismo como es la manipulación (ANECA, 2005: 85).

Un trabajo fundamental en este sentido es el que viene desarrollándose en la Universidad de Deusto (Poblete y García Olalla, 2004). Partiendo de que la competencia es «el conocimiento, la capacidad, habilidad o destreza adquirida, que da lugar a un buen nivel de desempeño o actuación», y del modelo elaborado por la citada Universidad, proponen para la dirección escolar, tras un estudio empírico, en el que contrastan con equipos directivos de empresas, el siguiente mapa de competencias (Tabla 2):

TABLA 2
Puntuaciones medias de componentes de equipos directivos

Competencia	Enseñanza	Empresa	Significatividad
Planificación	3,006	3,15	,072
Pensamiento analítico	3,07	3,39	,001
Toma de decisiones	2,53	2,98	,0001
Comunicación	2,89	3,15	,023
Orientación al aprendizaje	2,86	3,14	,034
Resistencia al estrés	2,86	3,17	,007
Relaciones interpersonales	3,22	3,65	,001
Trabajo en equipo	3,22	3,67	,001
Negociación	3,12	3,25	,312
Innovación	2,91	3,16	,044
Espíritu emprendedor	2,85	3,35	,0001
Liderazgo	2,84	3,25	,001
<i>Coaching</i>	3,21	3,47	,006
Orientación al logro	2,96	3,06	,179

Si una investigación empírica, con muestras tan amplias como la del equipo del profesor Rodríguez Diéguez, se ha podido corroborar con otros trabajos y desde otras perspectivas como aquí se ha hecho, habrá que plantearse, a continuación, qué competencias específicas son las que integran esa competencia clave y transversal que llamamos liderazgo de la dirección.

3. LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL LIDERAZGO DE LA DIRECCIÓN

El liderazgo es una megacompetencia que comprende y abarca otras competencias más operativas, características de la práctica profesional, o específicas. La descripción de éstas posibilita, por tanto, descubrir en qué consiste el ejercicio de una megacompetencia o competencia transversal como aquí se ha caracterizado al

liderazgo. ¿En qué preocupaciones debe volcarse un director si quiere ejercer un liderazgo –sin duda, compartido con su equipo– en el centro escolar? Hay numerosas respuestas en la literatura organizacional:

La Cátedra UNESCO de Dirección Universitaria de la Universidad Politécnica de Barcelona estructura su seminario sobre Dirección Estratégica sobre las siguientes competencias que pueden constituir muy bien la médula del liderazgo desde una perspectiva real y concreta:

- La comunicación interpersonal.
- La creatividad e innovación.
- La negociación.
- El trabajo en equipo y la conducción de reuniones.
- La interculturalidad.

Por su parte, Goleman y Boyatzis (2002) presentan el abanico que se sintetiza en la tabla siguiente (Tabla 3):

TABLA 3

Conciencia de uno mismo	Autogestión	Conciencia social	Gestión de las relaciones
<ul style="list-style-type: none"> – Conciencia emocional de uno mismo. – Valoración adecuada de uno mismo. – Confianza en uno mismo. 	<ul style="list-style-type: none"> – Autocontrol. – Transparencia. – Adaptabilidad. – Logro. – Iniciativa. – Optimismo. 	<ul style="list-style-type: none"> – Empatía. – Conciencia organizativa. – Servicio. 	<ul style="list-style-type: none"> – Inspiración. – Influencia. – Desarrollo personal de los demás. – Catalizar el cambio. – Gestión de conflictos. – Trabajo en equipo.

Resulta evidente que, aunque con otros términos, las cuatro categorías específicas de la Universidad Politécnica se repiten, ahora desde una perspectiva más teórica.

Fishman (2004) hace su propuesta diferenciando dos ámbitos: el liderazgo personal y el interpersonal. Las principales competencias requeridas por cada uno son (tabla 4):

TABLA 4

Liderazgo personal	Liderazgo interpersonal
<ul style="list-style-type: none"> – Control del ego. – Equilibrio. – Desapego. – Responsabilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> – Trabajo en equipo. – Destrezas gerenciales (comunicación, motivación).

En el ámbito escolar, la dirección escolar entendida como ejercicio de un liderazgo basado en competencias, aun siéndole aplicables las anteriores propuestas comunes, también está generando propuestas interesantes especialmente en el ámbito de la formación mediante o para la llamada gestión por competencias (Dirube, 2004; Lévy-Leboyer, 2003; Sagi-Vela, 2004). En este sentido, Merina y González (en Álvarez, 2004: 226) establecen los siguientes principios:

- Las competencias a desarrollar deben definirse en función de los procesos clave de la organización.
- La intervención de los formadores debe dirigirse al desarrollo de las competencias a nivel individual y grupal.
- Las experiencias de aprendizaje se desarrollan fundamentalmente mediante el intercambio de experiencias.
- Se pone el énfasis en el logro de los resultados.
- El ritmo de avance es personal.
- La instrucción se realiza con material didáctico que refleja situaciones de trabajo reales y experiencias profesionales.
- Se debe evitar la instrucción de grupos grandes fuera del contexto.
- La instrucción debe ser menos dirigida a la exposición teórica de temas y más al proceso de aprendizaje desde la experiencia de los sujetos.
- Requiere como fase previa la participación de los sujetos en la definición de los procesos clave y de las competencias esenciales.
- La evaluación tiene en cuenta el conocimiento adquirido y el nivel de desempeño de la competencia como principal fuente.

Por su parte, la COE (2002) en su Informe para el Observatorio de Gestión por Competencias subraya las siguientes ventajas del sistema:

- Facilita a los directivos el desarrollo de su equipo.
- Permite desarrollar un ajuste adecuado entre los perfiles profesionales y las exigencias del trabajo.
- Se obtiene una mayor capacidad en la organización para alcanzar nuevos retos.
- Multifuncionalidad en las personas.
- Permite focalizar los esfuerzos sobre factores clave de la organización.
- Se difuminan las barreras entre puestos.
- Facilita el proceso de evaluación.

Un mapa bastante completo de competencias específicas, desde la perspectiva del liderazgo visionario, para directivos de centros docentes es el que trazan Hoyle, English y Steffy (2002). Se refieren concretamente a competencias:

- Para el liderazgo visionario.
- Políticas.
- De comunicación y de relación con la comunidad.

- De gestión organizativa (delegar, tomar decisiones, uso de las tecnologías para mejorar la gestión...).
- Relacionadas con la gestión del currículum.
- Relacionadas con la gestión del proceso de instrucción.
- De evaluación de personal y gestión de recursos humanos.
- De desarrollo profesional.
- Para la investigación educativa.
- Relacionadas con los valores y la ética del liderazgo.

Como puede observarse del estudio de todas las propuestas precedentes, el análisis factorial de la investigación *Evaluación de la función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos* no sólo confirma empíricamente la existencia del liderazgo como competencia necesaria de nuestros equipos directivos, tal como aparece en gran parte de la literatura organizacional actual, sino que también, como reflejan algunos de los estudios citados, se entrecruza con otras competencias como las implicadas en los factores segundo (gestión) o cuarto (formación del profesorado) del análisis factorial de la investigación del profesor Rodríguez Diéguez.

Una segunda característica también resulta evidente, como evidente es también el riesgo que implica. Se trata de la posibilidad de dividir y subdividir, casi sin límite, cualquier competencia directiva. Sin embargo, el liderazgo es un constructo global, complejo e integrador. Es lo opuesto a la propuesta mosaical y analítica en exceso que tienen las competencias.

Esa posibilidad de taxonomización excesiva también contiene el riesgo de un retorno a visiones conductistas de la dirección escolar, en el sentido de que a las grandes conductas –funciones y/o competencias– se llega por adición (suma) de otras conductas menores, más pequeñas o más simples. No cabe olvidar, pues, la complejidad de la función de un equipo directivo escolar y lo infructuoso que resulta simplificarla.

Como, por otra parte, confirma el análisis del conjunto de variables que configuran cada factor de la citada investigación, el factor liderazgo estaría integrado por las siguientes competencias específicas:

1. Mantenimiento de un *buen clima de relaciones humanas* por la comunicación ágil entre los profesores y por el trabajo en equipo.
2. *Motivación* al profesorado, sobre todo con vistas al aprovechamiento de todas sus posibilidades personales y profesionales.
3. Creación de una *visión de la escuela y de la enseñanza* que sea coherente, global y compartida.
4. Otros ítems relativos a *delegación de funciones y toma de decisiones*.

Se trata claramente de competencias que ya han aparecido en bastantes de los trabajos y propuestas aquí citados y que, además, confirman investigaciones realizadas con anterioridad. Por ejemplo, Lorenzo Delgado (1994), tratando de desentrañar

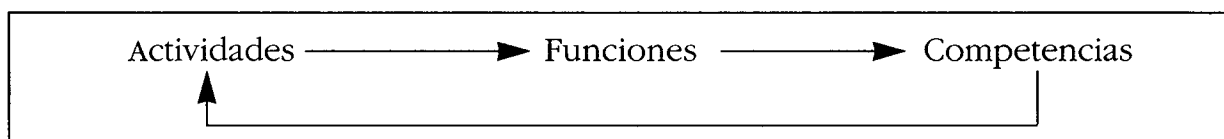
el contenido que dos muestras de directivos en ejercicio daban al «liderazgo instructivo», a través de la construcción de *clusters* con las respuestas dadas al cuestionario correspondiente, llega a la conclusión de que dicho liderazgo puede definirse empíricamente por estos componentes (en realidad, competencias específicas):

1. Plantear el trabajo escolar, en sus diversas manifestaciones, como actividad colectiva, es decir, coordinarla.
2. Clarificar el trabajo a realizar, centrándolo en aquellas metas que son esencialmente educativas.
3. Actuar como promotores de ese trabajo y de la comunicación entre todos.
4. Crear consenso y compromiso sobre el tipo de educación a impartir en el centro.
5. Respetar las aportaciones de cada miembro al desarrollo de la escuela y su horario lectivo.
6. Influir en la constitución de los grupos de trabajo entre los profesores.

Hay, pues, suficiente respaldo en torno a estos posibles contenidos o subcompetencias para dotar de sentido el liderazgo de nuestros directivos. Sin embargo, desde una preocupación por mejorar la práctica, cabe preguntarse aún, ¿qué hace que un director ejerza un liderazgo, especialmente instructivo, en su centro?, ¿qué actividades lo caracterizan?

4. LAS ACTIVIDADES DE LA FUNCIÓN DE LIDERAZGO DEL EQUIPO DIRECTIVO

El discurso sobre las competencias no es lineal ni ciego ni autotélico como algunos lo presentan: las actividades generan funciones y éstas, competencias, pero ahí no se cierra el proceso sino que retorna hacia atrás formando un bucle recursivo:



De este modo, las competencias a las que hay que llegar no tienen sentido si no es para retornar al inicio del proceso y mejorar la calidad de las actividades que la constituyen. Tiene sentido, desde esta perspectiva, analizar las actividades propias de un liderazgo de calidad de los directores/as.

Algunos autores han construido «listados» en este sentido. Tal es el caso de Leithwood (1994), de San Fabián (1991) o Lorenzo Delgado (1994). Los tres se centran en el liderazgo instructivo, aunque este último lo hace desde la perspectiva de los propios directores de nuestro contexto. En tres ámbitos o competencias específicas se desarrolla este liderazgo pedagógico o educativo:

1. Construir, o al menos comunicar, una visión y/o misión compartida y clara del centro educativo y del modelo de educación que se va a implantar. En gran medida, éste es el fundamento de los que proponen un «liderazgo visionario» en la escuela.
2. Gestionar eficazmente la instrucción, implicarse en el diseño y desarrollo del currículum del centro, cuidando las variables organizativas potenciadoras o inhibidoras del trabajo en el aula.
3. Promover un clima positivo que facilite, así mismo, el aprendizaje. Un clima de comunicación, ordenado, estable, y con elevadas expectativas en relación con profesores y alumnos.

De ellas, arranca el siguiente repertorio de indicadores o posibles actividades propias del liderazgo instructivo de la dirección (Lorenzo Delgado, 1997):

1. *Indicadores relativos a la visión de la escuela*
 - 1.1. Implicarse en construir un PEC que implique a toda la comunidad educativa.
 - 1.2. Transmitir/comunicar vivencialmente esa visión educativa.
 - 1.3. Centrar las metas en aspectos educativos esenciales.
 - 1.4. Buscar consensos y compromisos de todos los estamentos de la comunidad sobre el tipo de educación.
 - 1.5. Clarificar y reflexionar colectivamente sobre las metas y objetivos educativos del centro.
 - 1.6. Adecuar las actividades individuales en el aula o las de pequeños grupos a esa visión colectiva y consensuada de escuela.
 - 1.7. Incidir en las acciones individuales de los profesores y alumnos, sobre todo cuando se han consensuado.
2. *Indicadores relativos a la gestión curricular*
 - 2.1. Entrega apasionada al trabajo académico de profesores y alumnos.
 - 2.2. Dedicar el tiempo necesario a la coordinación curricular.
 - 2.3. Comprometerse en las adaptaciones curriculares necesarias.
 - 2.4. Hacer respetar los horarios de enseñanza.
 - 2.5. Distribución de cursos y materias con criterios de especialización y preparación.
 - 2.6. Influir y fomentar la constitución de equipos de trabajo entre los profesores.
 - 2.7. Consensuar políticas sobre evaluación.
 - 2.8. Fomentar la coherencia de las actividades de aula con la visión global de la escuela.

3. *Indicadores relativos a la creación de un clima positivo*

- 3.1. Promover un clima de trabajo colaborativo entre los profesores.
- 3.2. Establecer una comunicación clara y fluida entre los miembros de la comunidad.
- 3.3. Respetar las aportaciones de cada miembro al desarrollo de la escuela.
- 3.4. Crear un ambiente de trabajo riguroso y ordenado.
- 3.5. Expresar expectativas y refuerzos positivos sobre las actividades de los colegas, alumnos o padres.
- 3.6. Crear una cultura impregnada de innovaciones y desarrollo profesional de los profesores.
- 3.7. Buscar soluciones positivas y dialógicas en los conflictos.
- 3.8. Adquirir capacidad de tolerancia de lo ambiguo.

De la investigación citada se extraen las puntuaciones medias que los propios directores atribuyen a la dificultad que las actividades reseñadas tienen para ser llevadas a la práctica de sus centros. Se incluyen con una doble intención: propiciar el uso de este cuestionario como instrumento de formación a grupos de directores al posibilitar la reflexión y el contraste con las percepciones de los colegas de la muestra investigada y, sobre todo, para dejar constancia de que la propuesta del liderazgo pedagógico de los directores es innovadora y necesaria, pero percibida como difícil de realizar.

El dato de que casi ninguna media estadística de una muestra próxima al centenar de directores divididos en dos grupos de formación diferentes no llegue al valor central (tres), lo demuestra (Lorenzo Delgado, 1994). Éste es el cuestionario:

Valore de 1 a 5 la posibilidad en su centro

A.	1. Establecer unas metas educativas claras	1-2-3-4-5
	2. Centrar las metas en cuestiones esencialmente educativas	1-2-3-4-5
	3. Hacer un plan de centro que sea algo más que una exigencia formal	1-2-3-4-5
	4. Llegar a un consenso y compromiso sobre el tipo de educación	1-2-3-4-5
	5. Clarificar y reflexionar colectivamente sobre las metas educativas del centro	1-2-3-4-5
	6. Adecuar la actividad individual dentro del aula a una visión colectiva y consensuada de escuela	1-2-3-4-5
	7. Permitir a los líderes instructivos incidir en las acciones educativas individuales una vez consensuadas	1-2-3-4-5
	8. Compartir las metas del centro	1-2-3-4-5
B.	1. Dedicar el tiempo necesario a la coordinación curricular	1-2-3-4-5
	2. Realizar las adaptaciones curriculares necesarias (niveles, ciclos, necesidades especiales)	1-2-3-4-5
	3. Respetar los horarios de la enseñanza	1-2-3-4-5

- 4. Asignación de cursos y materias a los profesores sobre criterios no meramente externos (antigüedad) 1-2-3-4-5
- 5. Influir en la constitución de equipos de trabajo entre los profesores 1-2-3-4-5
- 6. Realizar una política consensuada, no exclusivamente normativo-formal, sobre evaluación (criterios participativos, técnicas) 1-2-3-4-5
- 7. Influir para que todas las actividades de centro o aula respondan a la visión global de la escuela 1-2-3-4-5
- C. 1. Promover un espíritu de trabajo colaborativo entre todos los profesores. 1-2-3-4-5
- 2. Establecer una comunicación clara y fluida entre los miembros de la comunidad 1-2-3-4-5
- 3. Respetar las aportaciones de cada miembro al desarrollo de la escuela .. 1-2-3-4-5

Éstas son las puntuaciones:

Ítem Grupo 1.º	X Grupo 2.º	X Total	X
A. 1	2,5	3,2	2,85
2	2,6	2,9	2,75
3	2,4	2,9	2,65
4	2,4	2,6	2,50
5	2,3	2,7	2,50
6	2,06	2,1	2,08
7	2,1	2,5	2,30
8	2,7	2,7	2,70
Xt A	2,4	2,7	2,55
B. 1	2,5	3,2	2,85
2	2,5	2,7	2,60
3	4,06	3,7	3,88
4	2,4	2,4	2,40
5	2,5	2,6	2,55
6	2,4	2,4	2,40
7	2,69	2,7	2,69
Xt B	2,68	2,7	2,69
C. 1	3,19	2,6	2,67
2	3	2,8	2,90
3	3,4	3,1	3,25
Xt C	3,20	2,83	3,01
Xt TOTAL	2,76	2,74	2,75

La misma dificultad que se señala en torno al ejercicio del liderazgo instructivo es reflejada por la investigación del equipo del profesor Rodríguez Diéguez, pero con una interesante matización: los padres y los propios directivos tienen una valoración más positiva del liderazgo como posibilidad que los profesores y los inspectores, y los integrantes de la comunidad educativa de los Centros Concertados también más que los Públicos, así como los de Primaria sobre Secundaria.

Las causas de esa dificultad coinciden, en términos generales, con las señaladas en otros trabajos de investigación como los de Bernal (1992) o Juan Teixidó (1995).

5. CONCLUYENDO

Un experto en liderazgo instructivo de la talla de Leithwood (2004) ha revisado recientemente el tema, haciéndose eco, además, de la revisión de Hallinger sobre 125 estudios y concluyendo con las siguientes palabras:

En el modelo se incluyen tres categorías de prácticas, cada una de las cuales incluye otro número de las prácticas más específicas, hasta un total de diez:

- *Definir la misión de la escuela* incluye formular los objetivos de la escuela y modificarlos.
- *Gestionar el programa educativo* incluye supervisar y evaluar la enseñanza, coordinar el currículo, y controlar el progreso del alumno.
- *Promover un clima positivo de estudio* significa respetar el tiempo de estudio, promover el desarrollo profesional, mantener una gran amplitud de miras, proporcionar incentivos para los profesores, y proporcionar incentivos para el aprendizaje.

Una buena síntesis confirmatoria de cuanto se ha tratado de analizar y revisar en el presente artículo. De todos modos, la complejidad del tema no debe hacernos olvidar una frase de Ball (1989: 160) en la que, cada vez más, está de acuerdo profundamente el autor de este trabajo:

Podría decirse que como directivo, usted puede satisfacer a parte de las personas todo el tiempo o puede satisfacer a todas las personas parte del tiempo, pero nunca puede satisfacer a todas las personas durante todo el tiempo.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, M. (2004): El liderazgo facilitador del cambio a través del itinerario formativo. En A. VILLA (coord.): *Dirección para la Innovación: Apertura de los centros a la sociedad del conocimiento*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- ANECA (2005): *Título de Grado en Magisterio*. Madrid, Multicopiado.
- AUTRY, J. (2003): *El líder con vocación de servicio*. Barcelona, Ed. Urano.
- BALL, St. (1989): *Micropolítica de la escuela*. Madrid, Paidós-MEC.

- BASS, B. (1988): El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar. En R. PASQUAL (ed.): *La gestión ante la innovación y el cambio*. Madrid, Narcea.
- BELTRÁN DE TENA y OTROS (2005): Evaluación de la función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, *Enseñanza*. Número Monográfico (en prensa).
- BERNAL, J. L. y JIMÉNEZ, L. (1992): El equipo directivo como representante de la administración y de la Comunidad Educativa. En *I Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*. ICE Universidad de Deusto.
- BLAKE, R. y MOUTON, J. (1964): *The managerial Grid*, Gulf Publishing. Houston.
- BOU, C. (2004): *Liderazgo estratégico para directivos, directores y dirigentes*. Madrid, Pirámide.
- BRYMAN, A. (1996): Leadership in Organizations. En St. CLEGG y otros (eds.): *Handbook of Organization Studies*. London, Sage Plub.
- BULLMAN, C. y DEAL, T. (1995): *Organización y liderazgo*. Delaware, Addison-Wesley, Wilmington.
- CONGER, J. (1991): *El líder carismático*. Bogotá, McGraw-Hill.
- CORTINA, A. (1996): *Ética de la empresa*. Madrid, Ed. Trotta.
- COVEY, St. (1995): *El liderazgo centrado en principios*. Paidós, Barcelona.
- DILTS, R. (1998): *Liderazgo creativo*. Barcelona, Ed. Urano.
- DIRUBE, J. L. (2004): *Un modelo de gestión por competencias*. Barcelona, Gestión 2000.
- DRUCKER, P. F. (1993): *Administración para el futuro. La década de los noventa y más allá*. Barcelona, Parramón.
- DUNCAN, J. y OATES, D. (1994): *El mánager como entrenador*. Barcelona, Ed. Folio.
- EVANS, M. (1970): The effect of supervisory behavior on the path-goal relationship, *Organizational Behavior and Human Performance*. Mayo.
- FERNÁNDEZ, A. y otros (2001): *Liderando con emoción*. Madrid, Griker Orgemer.
- FISHER, R. y SHARP, A. (1999): *El liderazgo lateral*. Barcelona, Gestión 2000.
- FISHMAN, D. (2004): *El espejo del líder*. Santiago de Chile, El Mercurio-Aguilar.
- GARCÍA, S. y DOLAN, Sh. (1997): *La dirección por valores*. Madrid, McGraw-Hill.
- GOLEMAN, D. (2002): *El líder resonante crea más*. Barcelona, Plaza & Janés.
- GONZÁLEZ, M. T. (1990): La función del liderazgo instructivo como apoyo al desarrollo de la escuela. En *El Centro Educativo: Nuevas Perspectivas Organizativas*. Gid, Universidad de Sevilla.
- GREENFIELD, W. (1987): *Instructional Leadership*. Boston, Allyn Bacon.
- HANDY, Ch. (1997): *La organización por dentro*. Bilbao, Ed. Deusto.
- HEIFETZ, R. y LINSKI, M. (2003): *Liderazgo sin límites*. Barcelona, Paidós.
- HOYLE, J.; ENGLISH, F. y STEFFY, B. (2002): *Actitudes del directivo de centros docentes*. Madrid, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- IGOR ANSOFF, H. (1997): *La dirección y su actitud ante el entorno*. Bilbao, Ed. Deusto.
- KEITNER, R. y KINICKI, A. (1986): *EL comportamiento de las organizaciones*. Madrid, Ed. Irwin.
- KETS DE URIES, M. (1997): *La conducta del directivo. Su impacto en el equilibrio de la empresa*. Bilbao, Ed. Deusto.
- LE SAGET, M. (1997): *El directivo intuitivo*. Bilbao, Ed. Deusto.
- LEITHWOOD, K. (1994): Liderazgo para la reestructuración de las escuelas, *Revista de Educación*, 304.

- (2004): «El liderazgo con éxito». El liderazgo educacional transformador en un mundo de políticas transnacionales. En A. VILLA (coord.): *Dirección para la incorporación: Apertura de los centros a la sociedad del conocimiento*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- LEVY-LEBOYER, Cl. (2003): *Gestión de las competencias*. Barcelona, Gestión 2000.
- LEWIN, K.; LIPPIT, R. y WHITE, R. K. (1939): Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates, *Journal of Social Psychology*, 10.
- LIKERT, R. (1967): *The Human Organization*. New York, McGraw-Hill.
- LORENZO DELGADO, M. (1995): *Organización Escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid, Ediciones Pedagógicas.
- (1996): El director escolar en la estructura organizativa del centro. En M. PÉREZ y J. A. TORRES (coords.): *Desarrollo curricular, organizativo y profesional*. Grupo de Investigación OIEA y Dpto. Pedagogía, Universidad de Jaén.
- (1996): La participación de la comunidad educativa en la gestión y planificación de los centros: Autonomía y liderazgo democrático. En *Actas VIII Jornadas estatales del fórum Europeo de Administradores de la Educación*. Murcia.
- (1996): Perfil organizativo del nuevo centro educativo. En A. MEDINA y S. GENTO (coords.): *Organización pedagógica del nuevo centro educativo*. Madrid, Colección Cuadernos de la UNED.
- (1996): Reconstruyendo la dirección escolar: El Director como función clave de la eco-organización educativa. *Ponencia VI Jornadas de Estudio sobre el Sistema Educativo*. Granada, Abril.
- (coord.) (1997): *Organización y gestión de centros educativos. Análisis de casos prácticos*. Madrid, Ed. Universitas.
- (1997): La función directiva. En AA.VV.: *Dirigentes de Asociaciones de Padres de Alumnos. Materiales para la formación*. Madrid, CONCAPA.
- (1997): *El liderazgo educativo en los centros docentes*. Madrid, Ed. La Muralla. 3ª ed.
- (1997): El liderazgo para la promoción de calidad en una institución educativa. En M. LORENZO y otros (coords.): *Organización y dirección de instituciones educativas. Perspectivas actuales*. Granada, Grupo Editorial Universitario y EDINVEST.
- (1997): El modelo socialista de dirección de centros educativos en los Informes del Consejo Escolar del Estado y de las Comunidades Autónomas, Publicaciones, *Revista de la E.U. de E.G.B.* Melilla, Homenaje a Manuel Olmedo.
- (1997): La dirección de los centros educativos como ejercicio de liderazgo pedagógico. *Revista del Centro de Profesores*. Granada.
- (1997): La formación directiva en la década de los noventa: qué se ha hecho y hacia dónde nos lleva el Siglo XXI. En A. MEDINA (coord.): *El liderazgo en educación*. Madrid, UNED.
- (1998): Las visiones actuales del liderazgo en las instituciones educativas. En M. LORENZO y otros (coords.): *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- (1999): El liderazgo ético en las instituciones de formación. En M. LORENZO y otros: *Actas III Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Granada, Grupo Editorial Universitario.

- (2000): La investigación en torno a la dirección de centros y el liderazgo. En M. LORENZO y otros (coords.): *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal. Actas del VI CIOIE*, vol. I. Granada, Grupo Editorial Universitario.
 - (2001): Visiones actuales del liderazgo en el Sistema Educativo Español. En L. BATANAR (ed.): *Actas del I Congreso Nacional sobre el liderazgo en el sistema educativo español*. Universidad de Córdoba.
 - (2002): El liderazgo ético en las instituciones de formación de ámbito rural. En M. LORENZO y otros (coords.): *Liderazgo educativo y escuela rural*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
 - (2004): El liderazgo educativo en el movimiento Scout. En A. LUCAS y otros (coords.): *Educación Scout. Una pedagogía activa y participativa*. Andalucía, Granada, Ed. COMEDES y ASDE.
- MARCELO, C. (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, PPU.
- MINEDUC (2002): Estudios de estándares de desempeño para directores de establecimientos educacionales en Chile. Resumen ejecutivo. En *Seminario Internacional Gestión Escolar y Liderazgo directivo*. Santiago de Chile.
- NANIUS, B. (1994): *Liderazgo visionario*. Barcelona, Granica.
- PASCUAL, R.; VILLA, A. y AUZMENDI, E. (1993): *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao, Mensajero.
- PETERS, T. y WATERMAN, R. (1982): *In search of Excellence, Harper and Row*. New York.
- POBLETE, M. y GARCÍA, A. (2003): Perfil directivo de competencias para la gestión del cambio en centros educativos. En J. GAIRÍN y otros (coords.): *Propuestas para la formación en las organizaciones*. Barcelona, Grupo EDO, Universidad Autónoma.
- QUINN MILLS, D. (2002): *E-Liderazgo*. Bilbao, Deusto.
- REDDIN, B. (1997): *El estilo de gestión*. Barcelona, Deusto.
- SAGI-VELA, L. (2004): *Gestión por competencias*. Madrid, ESIC.
- SAN FABIÁN, J. L. (1991): Estructura y organización del trabajo en los centros docentes. En *Curso de formación para directivos*. Unidad 3. Madrid, MEC, Subdirección General de Formación del Profesorado.
- SENGE, P. M. (1996): *La quinta disciplina*. Barcelona, Granica.
- TEIXIDÓ, Y. (1995): *Percepcions i expectatives entor dels directors de Centres Escolars*. Tesis Doctoral. Barcelona, Universidad Autónoma.
- ULRICH, D. y otros (2000): *Liderazgo basado en resultados*. Barcelona, Gestión 2000.
- VARGAS, F. (2000): De las virtudes laborales a las competencias clave: un nuevo concepto para antiguas demandas, *Boletín Cinterfor*, n.º 149, mayo-agosto.