

5. Factores clave para una dirección eficaz

- Introducción
- Objetivos
- 5.A.- Liderazgo educativo para la dirección. El liderazgo como influencia
- 5.B.- Modelos de liderazgo
- 5.C.- Competencias esenciales de liderazgo. ¿Qué hacen los líderes eficaces?
- 5.D.- Tendencias europeas en liderazgo educativo. Plataformas de formación y buenas prácticas
- 5.E.- Herramientas para el ejercicio del liderazgo hacia la mejora del aprendizaje
- 5.F.- Habilidades sociales en la gestión del centro docente
- 5.G.- El proceso de toma de decisiones
- 5.H.- Comunicación interpersonal y funcionamiento de grupos. Habilidades emocionales
- 5.I.- Gestión del tiempo
- 5.J.- Resolución de conflictos
- Bibliografía
- Autoría

Introducción

En este módulo del curso trabajaremos una serie de contenidos que te ayudarán a reflexionar sobre la importancia del ejercicio de la función de un cargo directivo acompañada de un liderazgo transformador y distribuido.

Se pretende dar a conocer qué hacen los líderes a través de la propia reflexión y de las investigaciones más recientes. Para ello nos centraremos en aquellos aspectos que facilitan no solo el conocimiento del liderazgo educativo sino el autodiagnóstico de actitudes frente al propio perfil de liderazgo que hoy día se requiere para coordinar y dirigir grupos humanos. En este contexto se llevará a cabo un diagnóstico del liderazgo personal sobre las buenas prácticas de liderazgo.

Se presenta el liderazgo como un elemento clave del funcionamiento del centro. Un liderazgo muy vinculado con la actuación de la dirección en cinco ámbitos relevantes de cualquier organización educativa: los recursos humanos, los recursos financieros, el currículum, las políticas estudiantiles y la mejora (calidad).

También dichos contenidos te han de servir para relacionar el liderazgo transformador dirigido hacia el cambio con los procesos de innovación y al mismo tiempo comprender la importancia de la gestión de procesos y del conocimiento colectivo en los mismos.

Objetivos

- Promover una actitud proactiva ante el cambio y la innovación.
- Desarrollar habilidades de influencia para la implicación y motivación del personal de un centro educativo.
- Facilitar habilidades para la toma de decisiones compartida.
- Conocer los modelos de liderazgo.
- Conocer las tendencias europeas de liderazgo y, en especial, el liderazgo para el aprendizaje, la innovación y el cambio.
- Poner en práctica habilidades emocionales para la comunicación interpersonal y el funcionamiento de los grupos.

5.A.- Liderazgo educativo para la dirección. El liderazgo como influencia

La dirección escolar hace referencia a la figura que tiene los mayores niveles de autoridad y responsabilidad en una organización. Esta posición hace de la dirección un claro referente para los miembros de la organización y un centro de influencia sobre el funcionamiento institucional, pero poco dice sobre su ejercicio y efectividad. Al respecto, podemos considerar tareas diversas (gestionar procesos, liderar personas, evaluar resultados,..) pero también la manera cómo se desarrollan y los procesos implicados en las mismas.

El poder que tiene la dirección puede estar concentrado en una persona, en varias o ser ejercido de una manera asamblearia por todos los miembros de la organización, dando lugar a los conocidos modelos autocrático, democrático y asambleario; también, puede ser desarrollado de una manera autocrática (todas las decisiones las toma una sola persona) o participativa, estar orientado al mantenimiento o al cambio, centrarse en la tarea o en las personas, etc. permitiendo hablar de estilos de dirección o manera de ejercer el liderazgo.

Las formas de hacer y funcionar las instituciones pueden ser muy diversas como las maneras de actuar de la dirección. Reconocemos directivos que saben lo que tienen que hacer, lo hacen y son respetados y reconocidos por ello, pero también conocemos directivos que, por razones variadas, no son capaces de ejercer sobre los demás una influencia suficiente para conseguir los objetivos institucionales. Esta carencia de liderazgo, lleva entre otras cuestiones a un desempeño de la dirección ineficiente y una gestión de la escuela insatisfactoria. Decimos que la persona no tiene liderazgo cuando no tiene capacidad de movilizar a las demás personas para conseguir los objetivos comunes. El liderazgo es un rol y, a la vez, una competencia, si se desempeña de manera eficaz, eficiente y satisfactoria.

Se trata, por tanto, no sólo de ser director sino de convertirse en **líder institucional**. Conseguirlo no sólo es cuestión de posibilidad (compartir momentos que permitan demostrar capacidad para resolver problemas y aportar soluciones) sino también de tiempo y oportunidad, ya que el liderazgo se construye ganando autoridad y credibilidad delante de los demás.

La **capacidad de influir** puede obtenerse de varias fuentes, que se vinculan a distintos tipos de autoridad: personal, por la posición, por la experiencia y por la oportunidad. Todas ellas deberían de sustentar la acción directiva. Como dice Antúnez, Silva y Slater (2014)

"Razonablemente, tratar de reforzarlas, debería ser una preocupación constante de las personas que dirigen con el fin de construir su liderazgo. La finalidad de esa tarea no debería consistir tanto

en un afán de notoriedad o un ansia desmedida de perpetuarse en el cargo sino en una sana intención de promover mejores prácticas educativas a través de procesos de dirección más adecuados y justos."

Es importante considerar la orientación que conlleva el ejercicio del liderazgo, ya que permite hablar de varias visiones que se han desarrollado a lo largo del tiempo. Estas teorías y enfoques se complementan y, en muchos casos, conviven en la práctica. Algunas corrientes se centran en los rasgos del líder, otras en su comportamiento y habilidades, mientras que otras exploran las relaciones con los seguidores o el contexto en el que se desenvuelve. En este texto, abordaremos las principales teorías del liderazgo, desde aquellas basadas en los rasgos hasta las propuestas transformacionales y distribuidas, entre otras:

- **La teoría de los rasgos o atributos** trata de identificar los rasgos intelectuales, emotivos y físicos, así como otras señales personales, que hace a los líderes eficaces. Rasgos como inteligencia, extroversión, seguridad en uno mismo y empatía suelen estar relacionados con el éxito y mantenimiento de la posición del líder; sin embargo, muchos análisis señalan que no parece haber un conjunto universal de rasgos que distingan la calidad de los líderes o algunas características que discriminen consistentemente entre líderes efectivos y no efectivos en todo tipo de situaciones.
- **Las teorías conductistas** se focalizan en analizar lo que los líderes hacen (conducta) e investigan sobre las actuaciones que permiten distinguir o no a un líder. Frente a la anterior, que considera los rasgos como algo innato, esta admite que pueden ser aprendidos a través del desarrollo de habilidades y conductas.
- **El liderazgo situacional** se relaciona con la teoría de la contingencia y parte del supuesto de que no hay una manera óptima de organizar y, por tanto, no se pueden generalizar procedimientos y formas de actuar. El comportamiento del líder es eficaz dependiendo de la relación, de la tarea y de la capacidad y voluntad de los subordinados. La situación particular, la emergencia y cómo reacciona y actúa la persona es la que hacen al líder.
- **El liderazgo transaccional** es un estilo de liderazgo en el que el líder se centra en las tareas, la estructura y la supervisión de los seguidores mediante un sistema de recompensas y sanciones. En este enfoque, se establece una relación "transaccional" entre líder y subordinados: el líder ofrece recompensas (como compensaciones o reconocimientos) a cambio del cumplimiento de metas y estándares específicos, y puede aplicar sanciones cuando estos no se cumplen.
- **El liderazgo transformacional** se considera más idóneo para el campo educativo que el transaccional. Este trata de clarificar los requisitos del trabajo y premiar por el desempeño, mientras que el transformacional busca el máximo desarrollo de las personas utilizando estrategias para motivar como la persuasión, el idealismo y el entusiasmo intelectual. La dificultad estriba en localizar personas con esa capacidad y que la mantengan con el tiempo.
- **El liderazgo distribuido**, que no la mera distribución de tareas dentro de una organización, hace referencia a la integración de atribuciones y acciones de distintas personas o grupos en un esfuerzo coordinado y dirigido hacia unos determinados propósitos. Podríamos hablar de un equipo de liderazgo directivo y de cómo trabajan juntos.

- **El líder institucional** que precisamos y que se identifica como agente de cambio, debería de tener y desarrollar rasgos de líder transformacional y distribuido, pero también aplicar los rasgos que les enfocan en el aprendizaje de los estudiantes y en el desarrollo comunitario, sobre todo en lo relacionado con la justicia social.

5.B.- Modelos de liderazgo

El informe TALIS (2008, 2013, 2018 y 2024), traducido al español como “Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje”, lo impulsa y desarrolla la OCDE con el propósito de ofrecer una perspectiva internacional comparativa sobre las condiciones de enseñanza y aprendizaje en la educación secundaria obligatoria y sobre algunos de los principales factores que permiten explicar las diferencias en los resultados educativos que PISA ha revelado.

Respecto al liderazgo escolar resalta la importancia que éste tiene para favorecer la eficacia del trabajo del profesorado. Para ello analiza los distintos modelos de dirección centrados en el rol liderazgo y los cambios y tendencias que se han venido produciendo en fechas recientes así como su influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El análisis se centra en dos modelos de liderazgo escolar: el modelo de liderazgo administrativo y el modelo de liderazgo pedagógico.

En el ámbito de la dirección escolar, el liderazgo administrativo y el liderazgo pedagógico son enfoques complementarios que responden a distintas necesidades y objetivos dentro de una institución educativa.

El modelo de liderazgo administrativo

El liderazgo administrativo en las escuelas se enfoca en la gestión y en el mantenimiento de la estructura organizativa. Este modelo implica garantizar que los recursos, la planificación, la implementación de políticas, la asignación de personal y los procedimientos operativos funcionen de manera eficiente. Las personas líderes administrativas suelen centrarse en tareas como la elaboración de presupuestos, la supervisión de recursos humanos y la gestión de instalaciones.

En este modelo, quienes dirigen las escuelas actúan principalmente como gestores, asegurando que todos los elementos operativos estén alineados con las normativas y los objetivos institucionales. Es un enfoque crucial para mantener la estabilidad y la funcionalidad de la escuela, y a menudo sigue principios de liderazgo transaccional, en el que se prioriza el cumplimiento de las normas y la obtención de resultados a través de tareas claramente definidas y evaluaciones periódicas.

El modelo de liderazgo pedagógico

El liderazgo pedagógico, en cambio, se centra en el desarrollo del aprendizaje y en la mejora de los procesos de enseñanza. Una persona líder pedagógica no solo gestiona recursos, sino que también actúa como facilitadora y guía del proceso educativo, apoyando al personal docente en la innovación, el desarrollo profesional y la implementación de prácticas que promuevan el aprendizaje significativo.

Este modelo de liderazgo se basa en una orientación más transformacional, donde la persona líder inspira y motiva a quienes enseñan, promueve la colaboración y el crecimiento profesional, y crea un entorno en el que la pedagogía está en el centro. Un liderazgo pedagógico fomenta una cultura

de aprendizaje y apoya las iniciativas de mejora continua, como el uso de nuevas metodologías, evaluaciones formativas y estrategias que respondan a las necesidades específicas del estudiantado.

Ambos modelos son esenciales en la dirección escolar, ya que uno asegura la estructura operativa y organizativa (administrativo), mientras que el otro garantiza el foco en la calidad del aprendizaje y la enseñanza (pedagógico). Un liderazgo escolar efectivo es capaz de equilibrar estos roles, administrando los recursos y la logística de la escuela mientras impulsa una visión educativa que beneficie tanto al estudiantado como al personal docente.

La aportación más interesante del informe TALIS (2008) es que los/las directores/as que ejercen un liderazgo pedagógico son los que también ejercen mejor el liderazgo administrativo, en la línea de las investigaciones de John Kotter al final de los 90. De todas formas TALIS en este informe resalta la importancia del liderazgo escolar para favorecer la eficacia del trabajo del profesorado y así obtener buenos resultados académicos.

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

Más tarde, en 2013 el Informe nos proporciona datos y análisis de interés sobre cómo se posiciona el profesorado y la dirección ante los factores que los investigadores del informe consideran claves para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros. Estos factores, en lo que respecta al ejercicio de la dirección y sobre todo del liderazgo son los siguientes: la gestión del tiempo, la evaluación del profesorado, el desarrollo profesional de éstos y sus directivos, los recursos y apoyo de que disponen los centros, el clima y la resolución de conflictos, autonomía y rendición de cuentas.

La mejora del liderazgo escolar. Propuesta de la OCDE 2009

En 2009 la OCDE publica otro informe (OCDE, 2009) sobre cómo mejorar el liderazgo escolar, con propuestas de sumo interés para los futuros directivos. A partir de un diagnóstico de situación que resalta la presión que sufren las escuelas en una sociedad en permanente y vertiginosa transformación científica y tecnológica, el estudio plantea un nuevo estilo de dirección capaz de ejercer un liderazgo pedagógico de influencia.

La media de edad de los profesionales que ejercen funciones directivas en los países de la OCDE ronda los 51 años, es decir, en una perspectiva de cinco a diez años, un 80% de estos directores habrán pasado a la jubilación. Cada día las funciones y tareas que deben desempeñar son más complejas y, a pesar de su experiencia, más difícil de llevar a cabo sin una actualización consistente. Esto conduce a visualizar las condiciones de trabajo de la dirección como muy poco atractivas, sobre todo, cuando los incentivos no responden a las exigencias de resultados y los controles a que está sometido el centro y sus directivos.

En su prefacio, se afirma que: “el liderazgo escolar es una prioridad de la política educativa en todo el mundo. Una mayor autonomía y una mayor concentración en los resultados educativos y

escolares ha llevado que sea esencial reconsiderar la función de los líderes escolares”.

De 2006 a 2008, la OCDE realizó un estudio sobre liderazgo escolar en diversos países europeos, Australia y Nueva Zelanda. Fruto de la investigación es el proyecto “Mejorar el liderazgo escolar”, identificando cuatro áreas de acción que consideradas en su conjunto, pueden ayudar a mejorar la práctica del liderazgo escolar. Estas áreas ponen el énfasis en la necesidad de:

1. Redefinir las responsabilidades del liderazgo escolar, concentrándose en funciones que pueden mejorar los resultados escolares.
2. Distribuir el liderazgo escolar, comprometiendo y reconociendo una participación más amplia en los equipos de liderazgo.
3. Desarrollar habilidades para un liderazgo escolar eficaz a lo largo de diferentes etapas de la práctica.
4. Hacer del liderazgo escolar una profesión más atractiva al asegurar salarios y perspectivas de carrera apropiados.

La primera necesidad señalada subraya la importancia de determinar cuáles son las responsabilidades relevantes y significativas en la dirección. En muchos casos, el mayor tiempo disponible se lleva a cabo en funciones administrativas y burocráticas dejando tareas que son las que inciden en un mejor funcionamiento del centro. Por eso se requiere definir o redefinir las habilidades y competencias que debe adquirir y desarrollar toda persona que ejerce la dirección. Determinar cuáles son las funciones relacionadas con una mayor eficacia directiva y que incide en la mejora de los resultados del centro.

Está demostrado que el liderazgo escolar influye en los resultados del alumnado al crear el ambiente adecuado para que los docentes mejoren la práctica en la clase y el aprendizaje del estudiantado. Algunas funciones de liderazgo influyen más que otras en la enseñanza y el aprendizaje. Se consideran prácticas influyentes: el apoyo, evaluación y desarrollo de la calidad de los docentes, la fijación de metas, evaluación y rendición de cuentas la gestión estratégica de recursos y el liderazgo más allá de los límites de la escuela.

La segunda necesidad, se refiere al liderazgo compartido o distribuido, como un estilo adecuado para la función directiva actual. Junto con esta conclusión, resaltamos también la idea de la necesidad de adquirir o desarrollar distintas y variadas habilidades, lo que justifica la delegación y distribución de tareas entre los miembros del equipo directivo. Una dirección con estilo compartido logra una mayor implicación y compromiso con la comunidad educativa, ampliando las personas que se agregan de algún modo a la toma de decisiones compartida.

La tercera necesidad, resalta los aspectos esenciales para una dirección eficaz, y ello demanda una formación *ad hoc* y, en la medida de lo posible, participando para obtener una experiencia directiva como miembro de equipos, ejerciendo cargos de responsabilidad escolar que le habiliten en el desarrollo de las competencias directivas, ...

La cuarta necesidad, señalada en el informe de la OCDE, es una recomendación dirigida a los gobiernos para que lleven a cabo políticas de reconocimiento que hagan atractiva la función directiva. En España, ningún gobierno se ha atrevido a cambiar el modelo de dirección hacia una dirección profesional. La situación en las dos últimas décadas es la falta de deseo del profesorado

en ocupar los puestos de dirección por lo que las Administraciones públicas se ven forzadas en un alto porcentaje a realizar nombramientos de carácter extraordinarios.

Es fundamental hacer atractivos los salarios de los líderes escolares. Los niveles salariales pueden tener un impacto en la atracción del liderazgo escolar. Los sueldos de los líderes escolares deben compararse de manera favorable con los de puestos similares en el servicio público y los de los líderes del sector privado. El enorme aumento en la carga de trabajo y las responsabilidades de los directores y de las directoras demanda que su sueldo sea significativamente más alto que el de los docentes y otros miembros de los equipos de liderazgo escolar. Introducir sueldos más flexibles, por ejemplo, puede brindar incentivos para que los líderes escolares elijan trabajar en escuelas desfavorecidas o en ubicaciones difíciles, siempre bajo la rendición de cuentas de sus resultados.

Así mismo, siguiendo la misma línea, podemos consultar el último informe TALIS 2024: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis/talis-2024.html>

5.C.- Competencias esenciales de liderazgo. ¿Qué hacen los líderes eficaces?

Todo proceso de cambio exige la implicación de diferentes profesionales que pueden actuar como dinamizadores del cambio o como destinatarios del mismo. Surge así el **agente de cambio** como el profesional que capitaliza las acciones que pueden promover y dirigir el cambio. Más allá de la necesaria implicación de todos los efectivos de la organización, precisamos de una figura que sea capaz de canalizar toda la información que se produzca, conozca el sistema organizacional, los umbrales de tolerancia, las alianzas formales y conexiones, la credibilidad de la mayor experiencia y autoridad y otros factores decisivos en los procesos de cambio.

Es indudable que la acción del agente de cambio se potenciará si existen condiciones adecuadas como, por ejemplo: una cultura que valora el cambio como positivo, la existencia de mecanismos dirigidos a la implicación de las personas (i.e., comunicación positiva y constante, motivación, refuerzos positivos, atención a las ansiedades del grupo) y una planificación que prevea acciones para vencer las resistencias (i.e., acompañamiento, formación, asesoramiento, recursos).

Sus competencias generales podrían ser algunas de las mencionadas por Pont y Teixidor (2002):

- Competencia para comprender la complejidad del ser humano, su percepción, reacciones cognitivas y emotivas frente al cambio y sus motivaciones personales y profesionales.
- Competencia para actuar en el marco de unos valores éticos con vistas a la promoción del cambio.
- Competencia para conocer y comprender ideologías, contexto, tradiciones, culturas, creencias y valores de las organizaciones y de las personas afectadas por el cambio.
- Competencia para liderar y para influir en los equipos, motivar a las personas y descubrir su potencial, desarrollar un clima de confianza y crear sentimientos de implicación proactiva.
- Competencia para la planificación y desarrollo de estrategias para actuar en la complejidad y liderar un cambio planificado.
- Competencia para efectuar el seguimiento y la integración del cambio.

Las personas que lideren los cambios deben tener gran parte de las competencias mencionadas. Deben, además, ser un ejemplo y referente de las actitudes que se desean desarrollar, mejorando

así su credibilidad y con ella la aceptación y la autoridad moral para impulsarlo. Es indispensable que el agente de cambio demuestre voluntad, la fuerza necesaria y la convicción para vencer los obstáculos que se vayan presentando. No se trata de realizar actos de fe, sino de estar íntimamente persuadido de que el cambio a efectuar es positivo para las personas y la organización.

Por ello, y más allá de caracterizar al agente de cambio o señalar referentes para su actuación y formación, nos parece importante resaltar criterios que guíen su intervención. Remarcamos, al respecto, tres significativos:

a.) Primar la visión global

Se precisan visiones globales (la calidad está en el total y no sólo en las partes), compromisos generales y dinámicas de visión global. La estrategia de dividir y gestionar los centros educativos por “trocitos” ya no tiene sentido, ya que puede servir para gestionar, pero no para avanzar. La idea de un liderazgo global ya fue mencionada por Kreitner y Kinicki (1996) cuando especifica la necesidad de desarrollar habilidades globales si los líderes quieren ser eficaces en contextos multiculturales (cuadro 2).

Cuadro2: Habilidades propias de los líderes globales referidas a contextos multiculturales (Kreitner v Kinicki. 1996: 46)

Habilidad	Descripción
Perspectiva global	Ampliar la atención de uno o dos países a una perspectiva empresarial global.
Interés cultural	Familiarizarse con muchas culturas.
Apreciación de las sinergias culturales	Aprender la dinámica de las situaciones multiculturales
Adaptabilidad cultural	Ser capaz de vivir y trabajar eficazmente en muchas culturas diferentes.
Comunicación transcultural	Comprometerse con la interacción transcultural de cada día, sea en su propio país o en uno ajeno.
Colaboración transcultural	Trabajar eficazmente en equipos multiculturales en los que todos son iguales.
Adquisición de experiencia en el extranjero	Ascender en la carrera laboral yendo de un país a otro, en lugar de aceptar con frecuencia trabajos en el propio país.

Detrás de una visión global está la atención a las causas más que centrarse en los efectos (problemas) o lo que algunos estudiosos llamarían pensamiento estratégico.

b.) Liderar y no sólo gestionar

Frente a la complejidad, no sólo es necesaria la gestión, que pone orden en la complejidad, sino también el liderazgo, que se ocupa del cambio mismo y quizá por esto se ha hecho importante en una época de continuas y evolutivas realidades. Bonet y Zamoro (1996, cit. en Lorenzo, 2001),

enfatan en la diferencia entre ambos conceptos (cuadro 3).

Cuadro 3: El gestor y el líder

El gestor	El líder
<ul style="list-style-type: none">• Se fija más en el proceso de toma de decisiones que en el hecho final.• Procura limitar las opciones• Evita soluciones que puedan ser conflictivas.• Es un hábil controlador administrativo y financiero.• Quita importancia a las situaciones arriesgadas, sobre todo, de ganancia o pérdida totales.• Desea ser miembro de un grupo y tener papeles bien definidos en la organización.	<ul style="list-style-type: none">• No se limita a reaccionar. Es más proactivo que reactivo. Tiene clara su misión y el convencimiento firme de llevarla a cabo.• Tiene un compromiso personal con los objetivos.• Desarrolla nuevos enfoques ante los problemas.• No suele ser hábil (ni le gusta) en administrar gestionar.• Suscita reacciones fuertes en los demás. No pasa desapercibido ni resulta neutro afectivamente.• Tiende a sentirse algo por encima del contexto y de las personas que le rodean.

Dos funciones tan diferentes como las mencionadas -ocuparse de la dificultad y ocuparse del cambio- determinan las actividades típicas y diferenciadas de la gestión y del liderazgo. Así, la gestión trata, mediante la planificación y su desarrollo, de organizar la práctica y garantizar su ejecución. El liderazgo, por el contrario, debe de empezar por promover una visión compartida, base para la definición de las estrategias necesarias que permitan avanzar en esa dirección. Si en el primer caso son importantes los procesos organizativos clásicos (delegación de tareas, supervisión y control), en el segundo será fundamental la potenciación y desarrollo de una nueva cultura y con ella la atención de las emociones y sentimientos de todos los implicados.

Los directivos deben de ejercer un auténtico liderazgo y, si precisan, acompañarse de buenos gestores para garantizar el día a día de la organización.

c) Actuar, analizar y aprender de la práctica

Como decía Nelson Mandela: "la visión sin la acción es simplemente un sueño; la acción sin la visión consiste en dejar pasar el tiempo: pero combinad la visión y la acción y podréis cambiar el mundo". La consideración de los directivos como agentes de cambio exige intensificar su labor de asesoramiento y apoyo a la acción.

Pero tan importante como delimitar lo que hay que hacer es analizar los efectos de la acción y aprender de la propia práctica. Conseguir un nivel de implicación, desarrollo y compromiso de los directivos como agentes de cambio no puede soslayar el considerar a la práctica profesional como el marco adecuado para el aprendizaje experiencial. La competencia para el ejercicio profesional sólo puede adquirirse poniendo en juego las capacidades en un contexto de práctica profesional. Una práctica reflexiva o dirigida a mejorar y progresar a través de la práctica exige habilidad para

reflexionar en el curso de la acción. El conocimiento en la acción incluye tanto el conocimiento público o proposicional internalizado, fácilmente reconocible en un proceso de reflexión sobre la acción, como el conocimiento procesado experiencial, que se utiliza intuitivamente y que es difícilmente objetivable.

Los directivos podrán ser considerados como agentes de cambio si, además de sus actuaciones habituales, focalizan su atención en trabajar sobre las causas de los problemas, liderar el cambio y reflexionar y actuar sobre los efectos de su intervención.

5.D.- Tendencias europeas en liderazgo educativo.

Plataformas de formación y buenas prácticas

a) Tendencias europeas en liderazgo educativo.

Las investigaciones más interesantes son aquellas que en sus resultados e informes vinculan la presencia de un cierto estilo de liderazgo al logro en el aprendizaje del alumnado. Esta presencia se puede interpretar como una influencia directa o indirecta tanto sobre el profesorado como sobre el alumnado.

Los efectos del liderazgo en el aprendizaje del alumnado

Antonio Bolívar (2009) matiza diciendo que los resultados de las distintas investigaciones se refieren al liderazgo en el contexto anglosajón, con roles y capacidades muy distintas a las que tiene la dirección o equipos directivos en España. Por eso, no se puede hacer una traslación inmediata a nuestro contexto. Esto no obsta, creemos, para entender que una dirección con unas capacidades parecidas podría desempeñar un papel similar en la mejora de los resultados del alumnado en todos los contextos.

Los efectos del liderazgo en el aprendizaje del estudiantado son, normalmente, indirectos mediante su influencia en la capacitación, el compromiso y motivación del profesorado y en las condiciones de trabajo en la organización. Su éxito dependerá tanto de las prácticas desarrolladas como de que el liderazgo esté distribuido o compartido, así como de sus decisiones sobre en qué dimensiones de la escuela dedicar tiempo y atención (Leithwood, Day et al., 2006). En una buena revisión de las investigaciones Hallinger y Heck (1998) distinguen tres posibles tipos de modelos causales: Modelo A (Efectos directos), donde los rendimientos del alumnado son una variable directamente dependiente del liderazgo, aun cuando se incluyan otras variables antecedentes (contexto socio-cultural, contexto organizativo, etc.); Modelo B (Efectos mediados), donde el liderazgo es una variable interviniente entre otras (cultura escolar, organización, desarrollo profesional, prácticas docentes, etc.) en los niveles de consecución del alumnado; y Modelo C (Efectos recíprocos), donde la causalidad es doble, el liderazgo no solo afecta a otras variables mediadoras en el rendimiento del alumnado sino que éste afecte al propio ejercicio de liderazgo.

Mientras los resultados encontrados con el primer modelo resultan insuficientes, en los del segundo reseñan diversas investigaciones que ponen de manifiesto los positivos efectos del liderazgo. Basándose en estas investigaciones, Lévacic (2005) construye un modelo causal simplificado de las relaciones entre liderazgo y resultados del alumnado, que comprende las variantes mediadoras y los posibles efectos recíprocos.

Algunos estudios realizados en España ofrecen algunos datos reveladores del impacto del liderazgo directivo en función de la dedicación a las diferentes tareas. Quizá el estudio español más preciso hasta el momento sea el de Murillo y Barrio (1999) con datos de 437 directores/as de escuelas de Primaria de centros públicos, concertados y privados. En él se constata que el mayor porcentaje de tiempo se invierte en tareas relativas a la administración y la organización de su planificación (36,44%), el 26,7% a tareas de liderazgo pedagógico, un 15,6% a la relación con las madres y padres del estudiantado, algo menos al desarrollo personal (14,95%) y la menor cantidad de tiempo, el 6,31%, se destina a otras tareas

Entre las conclusiones principales se pueden considerar que aquellos/as directores/as que consiguen que sus estudiantes aprendan, son los que más tiempo dedican a tareas curriculares. Este resultado coincide con el hallado por Murillo y Barrio (1999), con la misma metodología, y por Murillo y Román (2013). El meta-análisis de Robinson, Lloyd, y Rowe (2008) con estudios sobre la relación entre el liderazgo escolar y resultados de los estudiantes, llegaron a la misma conclusión: las direcciones con un estilo pedagógico tienen una incidencia positiva sobre el rendimiento de los estudiantes.

Murillo y Hernandez-Castilla, en su investigación analizaron junto con la dedicación al tipo de tareas a las que se ocupaban preferentemente los directores y directoras, el género y la edad de la dirección, encontrando interesantes conclusiones. De un lado, son mejores directores las mujeres, las personas de más edad y las que tiene una mayor formación como directivos. Lo son dado que dedican más tiempo a tareas pedagógicas y menos a las administrativas. Y de otro, los centros más pequeños y los de titularidad privada posibilitan una mejor dirección, en la medida en que ello permite que los directores y directoras se dediquen más a tareas de carácter pedagógico.

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

— Los/as directores/as escolares son percibidos como la principal fuente de liderazgo por parte del personal, la administración y las familias.

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

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

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

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

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

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

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

A modo de resumen, presentamos 10 sólidos principios sobre el liderazgo escolar exitoso, estudio realizado por el National College for Leadership of Schools and Children's Services.

1. Los/las directores/as son la principal fuente de liderazgo en sus escuelas.
2. Hay ocho dimensiones clave del éxito del liderazgo.
3. Los valores de los/las directores/as son componentes clave en su éxito.
4. Los/las directores/as exitosos utilizan el mismo liderazgo básico de prácticas, pero no hay un modelo único de lograr el éxito.
5. Las diferencias de contexto afectan a la naturaleza, dirección y el ritmo de las acciones de liderazgo.
6. Los/as directores/as contribuyen al aprendizaje de los estudiantes y logros a través de una combinación y acumulación de estrategias y acciones.
7. Existen tres grandes fases de liderazgo de éxito.
8. Los/las directores/as aseguran el éxito a través de diferentes estrategias y acciones de liderazgo.
9. Los/las directores/as con liderazgo exitoso distribuyen el liderazgo progresivamente.
10. La distribución exitosa de liderazgo se basa en el establecimiento de la confianza.

b) Plataformas de formación y buenas prácticas.

En la mayor parte de los estudios internacionales, TALIS, PISA y otros de la OCDE cuando se refieren a la dirección escolar como factor que influye en el aprendizaje hacen referencia a dos términos que de alguna manera aparecen siempre asociados, dirección profesional y liderazgo. El liderazgo profesional aplicado a la dirección escolar se ha convertido en una prioridad de los programas de política educativa a nivel internacional (Pont en OCDE, 2009) porque “desempeña una función decisiva en la mejora de los resultados escolares al influir en las motivaciones y en las

capacidades de los profesores” y porque además ejerce funciones clave como la de mediador en el aula, en el interior de la escuela y en el sistema educativo.

El término liderazgo a nivel general implica “influencia intencionada”, Yukl (2001-02). Por otra parte, la diferencia entre gestor, administrador y líder cuando nos referimos, en nuestro caso concreto, a la escuela es una diferencia meramente académica. Para influir, implicar a los colaboradores en un proyecto interesante y obtener resultados de calidad y competitivos no sólo es necesario que la dirección tenga habilidades para relacionarse y comunicarse de forma convincente, sino que además demuestre a través de su gestión que la organización obtiene resultados que son capaces de proporcionar seguridad a sus empleados/as y garantizarles un futuro prometedor en la institución.

Existen un conjunto de indicadores que proporcionan credibilidad y consistencia al perfil profesional. La mayor parte de los autores hacen referencia directa o indirectamente a ellos cuando se refieren a la dirección escolar como desempeño y son los siguientes:

- **El primer identificador profesional es el de perfil previo al acceso a la función directiva.**

Se le ha dado tanta importancia a este indicador, que más del 50% de los/las directores/as de la OCDE poseen programas de formación inicial compatibles con la labor docente. Muchos países, entre ellos Corea, Israel, Nueva Zelanda, Portugal, Hungría, Eslovenia, Irlanda, Países Bajos, Finlandia, EE.UU, Escocia, Inglaterra y Gales han creado organismos nacionales de formación y acreditación de líderes escolares. El caso más significativo es la CNSL, agencia ejecutiva del departamento de educación, de Inglaterra y Gales, dependiente de la Universidad de Nottingham.

- **El segundo indicador del perfil profesional es la autonomía en la gestión que va unida al modo de acceso y a la rendición de cuentas.**

La autonomía escolar que las investigaciones en el contexto de la OCDE asocian a buenos resultados en las evaluaciones internacionales tiene una servidumbre para el centro escolar. No se entiende la autonomía del centro sin rendición de cuentas a la sociedad. Los países que han dotado a sus centros de un alto grado de autonomía reducen significativamente la actuación vigilante de las inspecciones locales y regionales a cambio de institucionalizar la evaluación tanto del funcionamiento del centro como de los resultados obtenidos en las evaluaciones diagnósticas de su alumnado.

- **El tercer indicador es la existencia y pertenencia a organizaciones sociales.**

Este indicador aparece referenciado en la mayor parte de estudios sobre la profesión. La asociación profesional es un referente para el profesional, sea ingeniero, arquitecto, médico, abogado, psicólogo, profesor/a o director/a educativo. La asociación le ofrece protección, controla el ejercicio profesional a través de códigos éticos específicos de la profesión, brinda formación y, sobre todo, crea espacios de intercambio a nivel regional, nacional o internacional, representa a los asociados ante las instituciones y administraciones a la hora de legislar sobre aspectos que les conciernen, les ofrece recursos tecnológicos e información sobre los avances e innovación respecto a su perfil en el mundo y un largo etcétera que dependerá de la dinámica, nivel de

asociados/as y poder económico de la asociación.

- **El cuarto indicador hace referencia a la estabilidad e incentivos de la profesión.**

Para que el liderazgo de la dirección escolar tenga más éxito en la selección y se consiga la retención de los/las candidatos/as de alta calidad se requiere una acción estratégica de incentivación acorde a las nuevas responsabilidades que están adquiriendo los directivos en el momento presente.

- **El quinto indicador es el compromiso ético con la profesión.**

Ya Cogan a mediados del siglo pasado (1953) relacionaba el concepto profesional con vocación de servicio y vinculaba los profesionales a organizaciones propias que regulaban, a través de códigos de conducta y normas internas, el comportamiento ético y la imagen social de la profesión. Las organizaciones sociales han ido elaborando lo que llaman código deontológico como un conjunto de normas éticas que el profesional convierte en deberes y asume para ejercer su trabajo y vincularse a un colectivo profesional determinado.

c) Estrategias para el desarrollo del liderazgo profesional.

Fomento de la formación inicial en liderazgo.

El que la formación inicial sea voluntaria u obligatoria puede depender de las estructuras nacionales de gobierno. Los gobiernos pueden definir programas nacionales, colaborar con gobiernos locales y crear incentivos para asegurar que los líderes escolares participen. En los países en los que el puesto no es permanente, debe encontrarse una compensación para que los/las directores/as consideren que vale la pena invertir tiempo en el desarrollo profesional. También hay que esforzarse para encontrar a los/las candidatos/as adecuados a través de un plan de sucesión.

Organización de programas de inducción.

Los programas de inducción son particularmente valiosos para preparar y configurar las prácticas iniciales de liderazgo escolar; además, ofrecen redes vitales para que los/las directores/as compartan inquietudes y analicen dificultades. Esos programas deben brindar una combinación de conocimiento teórico y práctico, así como de estudio por cuenta propia.

Provisión de la formación permanente para cubrir la necesidad y el contexto.

Los programas para formación continua deberán contemplarse en el contexto de oportunidades de aprendizaje previas para el liderazgo escolar. Donde no haya otros requisitos iniciales, los programas en servicio básicos deben estimular el desarrollo de habilidades de liderazgo. También debe ofrecerse de manera periódica formación continua a los/las directores/as y a los equipos de liderazgo para que actualicen sus capacidades y se mantengan al corriente de los nuevos adelantos. Las redes (virtuales o reales) también proporcionan desarrollo informal a los/las directores/as y los equipos de liderazgo.

El desarrollo del liderazgo es más amplio que los programas de formación o de intervención específicos. Requiere una combinación de procesos formales e informales a lo largo de todas las etapas y los contextos de la práctica del liderazgo. Esto implica apoyar de manera coherente la carrera del liderazgo escolar a lo largo de todo el itinerario profesional.

5.E.- Herramientas para el ejercicio del liderazgo hacia la mejora del aprendizaje

Los líderes escolares necesitan de habilidades genéricas pero también contextualizadas; por ello, los programas formativos han de recoger los contenidos, el diseño y los métodos que han demostrado ser más eficaces, como la coherencia curricular, una formación activa centrada en el estudiante, experiencia en contextos reales, tutorías, entrenamiento, aprendizaje entre iguales, redes de aprendizaje o programas basados en la investigación.

El liderazgo educativo exige una serie de competencias específicas: compromiso profesional, habilidad de motivar, capacidad de innovar e incentivar la gestión pedagógica y tener habilidades de comunicación. Los buenos líderes educativos desarrollan una visión estratégica de sus instituciones, actúan como modelos a imitar para el alumnado y el profesorado y son la clave para crear un entorno eficaz y atractivo que es propicio para el aprendizaje.

Para lograr un liderazgo educativo eficaz es necesario centrar los esfuerzos en mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, profesionalizar, fortalecer y apoyar el papel de los líderes educativos, definir claramente los roles, adoptar un enfoque colaborativo, reconocer las fortalezas y competencias de los equipos, disponer de autonomía suficiente para asignar recursos y explorar métodos de enseñanza innovadores y asumir las responsabilidades y compromisos que comporta el liderazgo.

Entendemos que son herramientas propicias del ejercicio del liderazgo para lograr la mejora del aprendizaje las siguientes:

- Comunicación efectiva.
- Reconocimiento, palanca de motivación y cambio.
- Eficacia y eficiencia de los equipos directivos.

Recomendamos la lectura del [estudio](#) para la OCDE de Stoll & Temperley (2011), "Mejorar el liderazgo escolar: Herramientas de trabajo".

5.F.- Habilidades sociales en la gestión del centro docente

La primera buena noticia que la investigación nos proporciona es que el liderazgo se aprende, el liderazgo se desarrolla, por tanto, todos desde nuestra habilidad innata que cada uno posee, puede mejorar y desarrollar su liderazgo. Como señalan después de su revisión sobre estudios de liderazgo Zenger y Folkman (2013): "Los líderes no nacen, se hacen. Este debate todavía continúa. La cuestión no ha desaparecido. Nosotros atestiguamos que los líderes se hacen. Si bien no se trata de un hecho. Reconocemos de buena gana que algunas personas empiezan con ventajas de intelecto o de personalidad, pero el hecho de que los líderes se hacen puede demostrarse a través de una sola organización que lo haya logrado con éxito". Los autores citados, señalan la organización del Cuerpo de Infantería de Marina de los Estados Unidos, el cual lleva 226 años desarrollando líderes, cuyas prácticas están siendo confirmadas por estudios más recientes.

Como indican McKee, Boyatzis y Johnston (2008): "Las características congénitas son escasas, e incluso la mayor parte de ellas pueden potenciarse y propiciarse (o por el contrario, estar infrautilizadas). Naturalmente, las experiencias familiares de la primera infancia, el colegio, la comunidad y el trabajo van configurando nuestras habilidades para construir y mantener relaciones, guiarnos y actuar e influir en los demás. Podemos aprender competencias cruciales de liderazgo a lo largo de toda la vida".

La pregunta que se hacen los autores es: ¿Cómo y cuándo cambian las personas? Hemos oído en muchas ocasiones que el cambio en las personas es muy difícil, y es cierto. Las personas estamos dispuestas a cambiar cuando algo es muy importante y nos va a afectar personal o profesionalmente. La idea fundamental que los autores desean subrayar es que no hay un cambio en el desarrollo profesional sino existe un cambio personal, o dicho de otro modo, todo cambio profesional en el liderazgo radica o conlleva un cambio personal.

¿Por qué estos cambios van ligados a los cambios personales? La razón es que cualquier cambio en las habilidades de liderazgo están vinculadas con conductas personales, tales como la autoimagen (autoconcepto y autoestima), las habilidades interpersonales e incluso la visión del mundo.

Esta visión del mundo va ligada a nuestros valores que son los que guían nuestro comportamiento.

El cambio para que se convierta en algo duradero y sostenible debe basarse en un proceso de Cambio Intencionado, lo que conlleva una serie de descubrimientos sobre uno mismo.

- Primer paso: cuando una persona o una organización quiere realmente cambiar, lo primero que necesita es darse cuenta de lo que es más importante para ellos y ver quiénes son. Este descubrimiento es el que procura la energía y la motivación. En este primer paso, la clave es imaginarnos nuestro Yo Ideal. ¿Quién podría ser si estuviera en

las mejores condiciones, viviendo y trabajando en lo que quiero, y siendo plenamente feliz? Una visión acertada de lo que queremos ser proporciona y estimula el deseo de avanzar.

- Segundo paso: descubierto el Yo ideal y la visión personal, el segundo paso es descubrir nuestro Yo Real. Reflexión sobre la situación actual, actúa como una especie de DAFO que permite tomar conciencia de las debilidades, las fortalezas y las oportunidades que podemos aprovechar para los cambios deseados Y un aspecto importante en el liderazgo es conocer el modo en que influimos en los demás. Este paso requiere sinceridad y honestidad con nosotros mismos, no se trata de auto engañarnos sino contrariamente profundizar sobre nosotros mismos y sobre las relaciones con los demás.
- Tercer paso: ahora es el momento de actuar, y para ello, se necesita hacer un plan entre el gap existente entre nuestro Yo Ideal y nuestro Yo Real. Este paso debe recoger no sólo dónde queremos ir sino cómo hacerlo.

Los autores subrayan que el cambio conductual duradero se produce sólo cuando las personas tienen ocasión de probar nuevas conductas y desarrollar nuevos hábitos en un entorno no conflictivo ni hostil.

Las cuatro etapas del desarrollo de la carrera profesional.

Dos autores ya en la década de los años setenta, Dalton y Thompson (1971) habían establecido cuatro etapas en el desarrollo de la carrera de las personas que ayudaba a comprender cómo las personas se comportan, y cómo dependiendo de sus comportamientos y actitudes se estancan o siguen avanzando. Muy sucintamente, señalamos estas cuatro etapas:

- Etapa 1: **Depender de otras personas.**

En esta etapa, la gente acepta sin mayores problemas ser dirigida por otros. Los que se encuentran en la misma muestran competencias en un aparte de un proyecto más amplio pero suelen centrarse en tareas muy concretas y rutinarias. La mayor parte de las personas pasan por esta etapa un tiempo limitado. El principal enfoque psicológico de esta etapa es la dependencia, y durante la misma no ejercen ninguna muestra de liderazgo. Algunas personas no salen nunca de esta etapa, otras hacen la transición a la siguiente etapa pero en ocasiones bien por quedarse anticuados bien por no poseer las competencias necesarias regresan a esta etapa.

- Etapa 2: **Contribución independiente.**

Consiste en una serie de comportamientos que llevan a la persona a asumir responsabilidades en un proyecto de forma autónoma. Esta persona genera resultados importantes con lo que adquiere mayor conocimiento y experiencia, junto con un buen prestigio. Es muy importante afianzar en esta etapa la adquisición de competencias, el desarrollo de experiencia para tener éxito en la siguiente etapa más que intentar salir rápidamente de la misma sin alcanzar un nivel competencial adecuado.

- Etapa 3: **Contribuir a través de otros.**

Muchas personas que ostentan el título de director/a no han llegado hasta aquí, sino que siguen en la segunda etapa, y siguen actuando más como un componente individual que como un líder de

grupo. El comportamiento específico de esta etapa requiere que el líder desarrolle a los demás, que represente a la organización ante grupos y organizaciones externas, y construya redes tanto internas como externas. Producen un impacto organizacional a través de las enseñanzas y consejos que dan a los demás, a través de asumir la responsabilidad de un proyecto, y a través de la asunción de una responsabilidad mucho mayor que la relativa a su propio rendimiento.

- Etapa 4: **Convertirse en líderes.**

Los estudios muestran que sólo el 5% de la población trabajadora alcanza las funciones de la etapa 4. Esto significa que obviamente que el 95% de todos los que trabajan en una organización pueden tener una carrera profesional muy satisfactoria sin llegar a esta cuarta etapa.

Desde el punto de vista de la gestión del cambio organizacional, señalamos siguiendo a Zenger y Folkman las competencias que debe tener un líder para liderar el cambio organizacional:

- Tiene una capacidad para abanderar el cambio en la organización.
- Lidera proyectos o programas logrando el apoyo de los demás.
- Muestra una perspectiva estratégica.
- Sabe que su trabajo tiene relación con la estrategia de negocio o finalidad de la organización.
- Traduce la visión y objetivos de la organización en metas estimulantes e importantes para los demás.
- Tiene una perspectiva a largo plazo; se puede confiar en su persona par que equilibre las necesidades de corto con las necesidades a largo plazo.
- Conecta el mundo exterior con los equipos internos.
- Representa a su equipo ante los grupos clave externos
- Ayuda a los demás a comprender que la satisfacción de las necesidades de los usuarios (estudiantes/familias/sociedad) es básica para la misión y objetivos de la organización.

En la siguiente tabla, "Liderazgo para el cambio organizacional", puede verse la comparativa de la actuación de liderazgo en función de cada una de las tres últimas etapas.

Liderazgo para el cambio organizacional

ETAPA 2 CONTRIBUCIÓN INDEPENDIENTE (LIDERAZGO PERSONAL)	ETAPA 3 CONTRIBUCIÓN A TRAVÉS DE OTROS (LIDERAZGO LOCAL)	ETAPA 4 LIDERAZGO A TRAVÉS DE LA VISIÓN (LIDERAZGO ORGANIZACIONAL)
--	---	---

<ul style="list-style-type: none"> • Es rápido a la hora de reconocer circunstancias o situaciones que requieren un cambio. • Ajusta los objetivos, actividades y tareas para que estén en línea con el cambio que respaldan. -- Alinea sus objetivos de negocio con el plan estratégico o con los objetivos de la organización. • Emplea la información de mercado y de los competidores para que sea de utilidad el proceso de planificación estratégica. • Piensa más allá del día a día y adopta una perspectiva del centro a largo plazo. • Sabe cómo su trabajo se relaciona con la estrategia de negocios (finalidad) de la empresa o centro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Anima a que otros deseen el cambio a través de hacerles ver la necesidad del mismo. • Alienta a los demás a abandonar viejos hábitos para que los nuevos puedan abrirse paso. • Ayuda a otros a vencer su resistencia al cambio. • Aclara cómo afectarán los cambios a los puestos de trabajo, a los departamentos y/o a la organización. • Coordina las actividades de los diversos equipos y departamentos para asegurarse de que existe un alineamiento a nivel estratégico. • Propone iniciativas que pasan a formar parte del plan estratégico. • Aclara a los demás la visión, misión, valores y objetivos a largo plazo. • Siempre comunica a los demás las consecuencias de negocio (de la actividad educativa) de la perspectiva global. • Explica a los demás cómo los cambios efectuados en una parte de la organización afectan al resto de sistemas organizacionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Anima a otros a que otros deseen el cambio a través de hacerles ver la necesidad del mismo. • Alienta a los demás a abandonar viejos hábitos para que los nuevos puedan abrirse paso. • Ayuda a otros a vencer su resistencia al cambio. Aclara cómo afectarán los cambios a los puestos de trabajo, a los departamentos y/o a la organización. • Establece y expresa una visión atractiva de la organización. • Comunica sistemáticamente las iniciativas estratégicas de alta prioridad, para que el grupo directivo se centre en la actividad adecuada. • Se asegura de que todos los sistemas de la organización estén alineados para el logro de los objetivos estratégicos globales. • Se asegura de que la organización tenga el personal, las competencias y los recursos necesarios para hacer frente a los desafíos estratégicos del futuro.
---	--	--

Como puede verse, es importante que cada director/a del centro revise y reflexione sobre en qué etapa se encuentra, y en qué medida está actuando en su puesto directivo de la mejor manera posible.

5.G.- El proceso de toma de decisiones

La dirección se identifica con el órgano o la persona que ejerce habitualmente funciones organizativas. Dirigir, desde esta perspectiva, es sinónimo de organizar, en el sentido de gobernar, establecer reglas para lograr un objetivo, conjuntar actuaciones, etc. Los directivos son, por tanto, los prácticos de la organización.

De acuerdo con esta dimensión de la dirección, las principales funciones de la dirección son la toma de decisiones, la planificación, la ejecución y el control-evaluación, las cuales determinan su ciclo vital.

- La toma de decisiones constituye la función clave de la acción directiva pues incluye la delimitación del rumbo a seguir para alcanzar los objetivos que constituyen la razón de ser de la organización. Uno de los aspectos clave en el éxito de la toma de decisiones reside en incorporar al mayor número de personas en el proceso lo cual, por un lado, favorece su implicación y, por otro, reduce la incertidumbre.
- La planificación implica la delimitación de un plan para el logro de los objetivos. Se trata de mirar al futuro para prever qué será necesario para el desarrollo de la actividad escolar a lo largo del curso procurando delimitar con la mayor precisión posible los diversos elementos que intervendrán en la ejecución: personas, recursos, tiempo, materiales, fases, etc. La planificación debe incorporar un grado de flexibilidad suficiente que permita su adaptación a circunstancias cambiantes.
- La ejecución de lo planificado implica múltiples actuaciones que reclaman la acción conjunta de los integrantes del equipo. Una parte de la actividad se dirige a operativizar el proyecto: creación de estructura, delimitación de responsabilidades, reagrupación o división de funciones, asignación de recursos, etc. los cuales deben adecuarse a las posibilidades de la organización, teniendo en cuenta criterios de cantidad, calidad, naturaleza y lugar y modo de asignación. Debe procurarse que el coste organizativo sea sostenible.
- Durante el desarrollo del proyecto debe obtenerse información sobre el nivel de seguimiento, la coordinación entre diversas actuaciones, las dificultades, los logros... El control permite rectificar, regular, prever y anticipar dificultades. Al finalizar deben evaluarse los resultados, tanto los previstos como los imprevistos. No debe entenderse como un requisito o un listón a superar, sino como un medio para obtener datos rigurosos durante la ejecución.

5.H.- Comunicación interpersonal y funcionamiento de grupos. Habilidades emocionales

a) Comunicación interpersonal y funcionamiento de grupos.

Todo líder requiere poseer una comunicación eficiente ya que la comunicación interpersonal es una competencia definitoria del liderazgo. La comunicación interpersonal se convierte en una herramienta clave para alcanzar los objetivos y metas que pueda plantearse. La comunicación ayuda a lograr la cooperación y el trabajo en equipo, permite una influencia en las actitudes y en las motivaciones y expectativas que se crean en el personal y en los colaboradores más inmediatos.

Entendemos por comunicación interpersonal: relacionarse positivamente con otras personas a través de una escucha empática y a través de la expresión clara y asertiva de lo que piensa y/o siente, por medios verbales y no-verbales.

La comunicación interpersonal implica un intercambio de información y comprensión entre dos o más personas realizado por cualquier medio eficaz. Para que pueda considerarse verdadera comunicación debe darse un transvase de ideas comprensibles entre las personas así como una interacción bidireccional.

En muchas ocasiones, pensamos las cosas, nos las decimos a nosotros mismos pero no llegamos a expresarlas a los demás y esto parece ser un comportamiento muy corriente, ya que, según algunas investigaciones afirman, las comunicaciones que se producen en una organización tanto verbal como escrita no llegan a cumplir su finalidad.

Toda comunicación tiene tres elementos clave:

1. Un transmisor.
2. El propio mensaje.
3. Un receptor de mensaje.

Los transmisores inician el mensaje. Todo líder que desee comunicarse eficazmente con su personal debe tener muy en cuenta estas cinco cuestiones básicas:

- ¿Quién?
 - ¿Quién es la persona con la que estoy hablando o la que estoy escribiendo?
 - ¿Qué tipo de persona es?
 - ¿Conoce lo suficiente sobre el tema para entender el mensaje?

- ¿Qué?
 - ¿Qué estoy intentando decir?
 - ¿Qué tipo de información adicional debo transmitir con el mensaje?
 - ¿Qué no debo decir?

- ¿Para qué?
 - ¿Por qué quiero comunicar este mensaje?
 - ¿Por qué es importante?
 - ¿Por qué debe recibir la otra/s personas/s esta información?

- ¿Cuándo?
 - ¿Cuándo debo transmitirlo?
 - ¿Cuándo estará la otra persona dispuesta para recibirlo?

- ¿Cómo?
 - ¿Cómo debo comunicar esto?
 - ¿Cómo puedo tener la certeza de que la otra persona comprenderá o escuchará lo que le digo?

1. Mensaje. Los comunicadores deben tener una idea clara de sus mensajes y de sus propósitos. Deben ser competentes en el manejo de expresar sus ideas con palabras, símbolos o sonidos que den a los receptores el significado que se pretende.
2. Información. La comunicación debe poseer la suficiente información para los receptores. Cuando éstos no tienen los suficientes datos, pueden actuar confundiendo los datos con las meras deducciones y esto puede ser un obstáculo serio para una eficaz comunicación. Un buen ejemplo de ello: las orientaciones que los docentes dan a sus estudiantes y cuando éstas son insuficientes o muy generales o ambiguas, los estudiantes entienden indicaciones distintas, produciéndose malos entendidos.
3. Lenguaje. Es muy importante seleccionar bien los términos a utilizar. Cuando se usan palabras grandilocuentes o términos desconocidos para la otra persona, la comunicación no conseguirá su objetivo. Los líderes deben informar y no tanto impresionar, cuanto mejor se entienda su mensaje mejor será la recepción por parte del receptor.
4. Significado de las palabras. Los líderes que se comunican eficazmente, emplean palabras que tienen el mismo significado que sus receptores. Así por ejemplo, cuando una persona utiliza un término como ordinario, es muy posible que no todas las personas le den el mismo significado. En realidad, el significado de las palabras se lo damos las propias personas. El término "ordinario" tiene muchas acepciones, se puede entender como corriente, común, habitual, pero también puede ser entendido con otro significado como de baja calidad o vulgar.
5. Medio. En los centros y organizaciones grandes, la comunicación interpersonal es cada día más difícil de mantener. Y aunque la interacción personal es el mejor medio, a veces este

tipo de comunicación no se puede dar al menos en muchos de los casos y para algunas personas esta falta de comunicación interpersonal dificultar la llegada del mensaje. De ahí, la importancia de seleccionar bien el medio a utilizar cuando la comunicación interpersonal no es posible llevarla a cabo en todas las ocasiones.

6. Receptores. En la comunicación cara a cara, los buenos receptores no sólo utilizan sus oídos para captar el mensaje, sino también sus ojos para estudiar las expresiones físicas y los gestos de quién habla. Sabemos que hay muchos factores como los deseos, las necesidades, los gustos, los intereses que influyen en el modo de captar el mensaje.
7. Experiencia y formación. Los líderes que se comunican eficazmente, conocen la formación de sus interlocutores. Adoptar una postura de superioridad al hablar con otras personas es tan peligroso como insultar su inteligencia. Un buen comunicador intenta tener información de sus interlocutores y habla con ellos y no para ellos.
8. Retroalimentación (feedback). Lo importante en cualquier comunicación es conocer si se ha entendido el mensaje, si la otra persona ha comprendido lo que le queríamos transmitir o contrariamente ha percibido otra cosa. Una buena técnica para obtener el feedback consiste en hacer preguntas y estimular las reacciones de los interlocutores.

Barreras en la Comunicación

1. Barreras personales o psicológicas: Debidas a los valores, hábitos, cultura,... de las personas que participan en el proceso de comunicación. Por ejemplo, los estereotipos: Se producen cuando emitimos juicios sobre una persona (a la que no conocemos aún) en función de la idea que tenemos del grupo al que pertenece. Son generalizaciones que se utilizan para clasificar a las personas según el grupo al que pertenece. Efecto: el receptor resulta influido por la impresión favorable o desfavorable que tiene de una persona, de manera que llega a perder información relevante.
2. Barreras físicas: Son las interferencias que se producen en el ambiente de la comunicación y que se pueden evitar fácilmente: ruidos o murmullos que no permiten escuchar al emisor, interferencias radiofónicas o telefónicas, el corte de línea telefónica cuando navegamos por Internet e incluso una iluminación deficiente o inadecuada temperatura pueden impedir la adecuada comprensión del mensaje por el receptor.
3. Barreras semánticas: Surgen en la comunicación debido a una incorrecta interpretación de los signos del código, por ejemplo hablar en un idioma que no dominamos o emplear una terminología muy técnica que desconocemos.

b) Habilidades emocionales.

McKee, Boyatzis y Johnston, (2008) analizan el por qué muchos directivos resultan ser "malos líderes", partiendo de la premisa que la mayoría de estas personas ni pretenden hacer daño voluntariamente ni son imbéciles, sino que simplemente no son capaces de lograr desarrollar su potencial. Para estos autores, la respuesta quizás tenga más que ver con las creencias de la gente sobre lo que los líderes deber ser y hacer. Y destacan tres grandes mitos que suelen darse:

- Primer Mito: Basta con ser una persona lista. Sin embargo. La verdad es que siendo el conocimiento intelectual y técnico la base común de todos los líderes, la inteligencia emocional y social cuenta mucho. En un primer momento, la inteligencia cognitiva es la que diferencia a los líderes de las personas corrientes, pero es la Inteligencia emocional la

que permite a los líderes afrontar sus propias reacciones internas y externas y sus estados de ánimo y mentales. La inteligencia social es la que nos informa cómo interactuar con los demás. Los líderes emocionalmente inteligentes motivan e inspiran gracias a compartir con los demás la esperanza y una perspectiva optimista del futuro, llegando a crear un clima de emoción, audacia y apoyo, un clima apto para mantener el éxito colectivo a largo plazo. El primer paso para utilizar desarrollar la inteligencia emocional entendida como capacidad para procesar con rapidez y exactitud la información emocional, para reconocer las propias emociones y para entender sus efectos para uno mismo/a y para los demás. Para ello, es necesario saber distinguir nuestros propios sentimientos y estados de ánimo y la influencia que ejercen sobre nosotros. Pero el autoconocimiento es un requisito necesario pero insuficiente.

- Segundo Mito: El estado de ánimo no importa. La verdad es que las emociones son contagiosas y una persona líder puede crear resonancia y un clima que contribuya al éxito o puede contrariamente difundir emociones que creen un clima disonante, improductivo y malsano. Algunas personas piensan y consideran que en el mundo laboral no deben tenerse en cuenta las emociones, sin embargo éstas influyen en las personas con las que estamos cerca, con las que convivimos y con las que trabajamos. El estado de ánimo general que se crea influye en nuestro modo de sentir, pensar y actuar.
- Tercer Mito: Los grandes líderes se crecen ante la presión constante. La verdad es que el estrés del sacrificio y el poder son intrínsecos al papel del líder. Los mejores líderes gestionan la presión adoptando prácticas de renovación. Es evidente que no resulta nada fácil mantener la efectividad durante mucho tiempo ante las dificultades a las que hay que enfrentarse diariamente. Y muchos líderes se desvían hacia pautas destructivas y arrastran a la gente. Como señalan los autores: las responsabilidades graves e interminables y las constantes demandas llegan a causar un tipo particular de estrés -estrés del poder- que, con el tiempo, desgasta a la persona. El síndrome es intrínseco al papel del liderazgo y puede hacer que el líder caiga en el síndrome del sacrificio, un círculo vicioso de estrés y sacrificio que causa cansancio mental y físico, extenuación y pérdida de eficacia. Y como las emociones son contagiosas es probable que esta disonancia personal se traspase al equipo e incluso a la organización. Existen diversos modos que nos ayudan a contrarrestar el síndrome del sacrificio antes de que se apodere de nosotros. Son métodos que empiezan con la plena conciencia, la esperanza y la compasión. La plena conciencia significa vivir en un estado de reflexión y apertura en el que sintonizamos con nosotros mismos, con los demás y con las situaciones. La esperanza es lo que se experimenta cuando se mira hacia un futuro que parece factible y atractivo. La compasión es empatía en acción, igual que la esperanza induce cambios fisiológicos que contrarrestan los efectos negativos del estrés. La resonancia es una potente energía colectiva que reverbera entre las personas y contribuye a una mejor productividad, creatividad, a un sentido de unidad, a un sentido de propósito y a mejores resultados. Lo contrario de la resonancia es la disonancia. Las situaciones disonantes se caracterizan por emociones negativas como el miedo, la ira, la ansiedad, el pesimismo y muchas veces un extremado individualismo.

La mayor difusión de la Inteligencia Emocional se debe a Goleman. Y gracias a Goleman, McKee, Boyatzis y Johnston la relevancia de este concepto (Inteligencia Emocional) se ha extendido en todo el mundo de la mano de la Psicología de la Organización y en el ámbito del liderazgo. Esta medida está siendo utilizada en la selección de directivos y en la evaluación del desempeño de las

competencias directivas. En España, puede consultarse los interesantes trabajos de Urquijo, Extremera y Villa (2015). El modelo tiene su fundamento en los estudios previos de Mayer y Salovey (2007) que parten de una conceptualización que le confiere un carácter cognitivo a la Inteligencia Emocional desde el conjunto de una serie de aptitudes específicas para el procesamiento de la información emocional. Así, esta medida se compone de cuatro grandes dimensiones que consideramos muy oportunas en la formación de líderes. Estas cuatro competencias son:

- Percepción intrapersonal

Capacidad del individuo para entender sus emociones profundas y ser capaz de expresar estas emociones de forma natural.

- Percepción interpersonal

Capacidad de evaluación y reconocimiento de las emociones en los demás. Esto se relaciona con la capacidad de las personas para percibir y entender las emociones de las personas alrededor de ellos.

- Asimilación emocional

Capacidad de las personas para regular sus emociones, lo que permitirá una recuperación más rápida de trastornos psicológicos.

- Regulación emocional

Capacidad de las personas para hacer uso de sus emociones, dirigiéndolas hacia la realización de actividades constructivas y la mejora de su desempeño personal.

Estas cuatro dimensiones funcionan de forma interrelacionada, lo que refuerza este constructo como multidimensional que remite a las aptitudes del individuo para comprender sus emociones y las de los demás, efectuar una regulación de sus emociones y facilitar su comportamiento productivo.

5.1.- Gestión del tiempo

a) Gestión del tiempo individual

Como responsables de llevar a cabo el proyecto de centro, los/las directores/as deben gestionar los recursos necesarios entre los que se encuentra el tiempo como uno de los más valiosos y a la vez más escasos. El tiempo como recurso es intangible e insustituible, lo que no ocurre con otros recursos materiales para los que siempre se pueden buscar alternativas. Igualmente, a diferencia de otros recursos, no lo podemos almacenar y ahorrar para otro momento en el que se pueda necesitar y tampoco lo podemos ampliar, es el que es. Aquí radica la trascendencia de que los/las directores/as administren bien su tiempo, pero también el tiempo de los demás, pues, al planificar cualquier actuación, va requerir necesariamente tiempo de otros profesionales. Además, se suele decir que aquel que no sabe administrar bien lo suyo no administra nada bien lo de los demás. De ahí la necesidad de que los/las directores/as adquieran habilidades para el uso de este preciado recurso.

Como en cualquier proceso de mejora necesitamos partir de un análisis de la situación, es decir, analizar qué uso estamos haciendo de nuestro tiempo y del tiempo del profesorado. Posteriormente deberemos conocer qué influye en un buen aprovechamiento de este recurso y qué lo entorpece. Asimismo, deberemos conocer técnicas para realizar un buen aprovechamiento del mismo e integrarlas en nuestras pautas de conducta profesional.

Análisis de la situación. En este primer paso debemos utilizar alguna herramienta o simplemente hacer un diario de nuestra actividad cotidiana durante un tiempo suficiente que nos permita generalizar. El análisis de los datos recogidos debemos realizarlo contrastando el uso que hacemos de nuestro tiempo con una serie de criterios:

- *Adecuación a los objetivos* que nos planteamos. Al igual que con cualquier otro recurso debemos ver la oportunidad y la racionalidad, en términos de coste económico, de la cantidad de este recurso que estamos dedicando a determinadas actividades.
- *Adecuación a las necesidades del centro.* A veces los recursos se utilizan en función de intereses de alguien o de algún grupo, pero no de las necesidades reales del colectivo.
- *Con la importancia y urgencia* de las actividades que realizamos. Una vez hecho el análisis deberíamos inclinar la balanza hacia lo importante y urgente y después lo menos importante y menos urgente.
- *Con los ámbitos de la dirección.* La labor directiva abarca muy distintos ámbitos: el pedagógico, organizativo, de relaciones con las personas, el de gestión económica y de recursos,... Al realizar el análisis se pondrá de manifiesto hacia dónde se inclina la balanza y cuál es nuestro perfil directivo, que muy probablemente no coincida con nuestro perfil declarado. La utilización del tiempo que estemos realizando, ya sea intencionada o involuntaria, va a poner de manifiesto cuál es nuestro sistema de valores y nuestra capacidad para trabajar de modo real, eficiente y efectivo por los objetivos de nuestro proyecto de centro.

Principios para la utilización del tiempo y ladrones de tiempo. Conocer qué dicen los expertos nos puede facilitar el aprendizaje para mejorar el manejo que hacemos de nuestro tiempo:

- *Principio de distribución o de delegación.* “Los gestores con acumulación de trabajo dirigen mal” (Reinhard Mohn). Al ser un recurso limitado es imprescindible realizar una buena distribución de tareas, saber delegar y tener confianza. Se ha de empezar primero dentro del mismo equipo directivo, pero no en exclusiva, hay que generar un red de responsables de tareas o áreas, empezando por las estructuras legalmente creadas y generando aquellas que sean necesarias según los proyectos puestos en marcha.
- *Principio de priorización.* La escasez de este recurso hace necesaria una buena selección de las tareas a las que vamos a dedicar nuestro tiempo, empezando por lo que realmente es importante.
- *Principio de planificación y control.* Aquello sobre lo que no tenemos un plan establecido y un control de lo que ocurre puede derivar por caminos inesperados. Es tan importante nuestro tiempo que no podemos empezar una jornada sin tener una previsión de tareas. Ya se encargarán las incidencias diarias de modificarnos el plan, pero sin plan estaremos en manos del azar diario y perderemos el control de nuestros objetivos.
- *Principio de globalización.* Hay que ser consciente que cualquier acción que planifiquemos y ejecute alguien dentro del centro educativo va a requerir de su tiempo, pero además afectará en cadena al tiempo de los demás. Hay que ser cuidadoso en el momento de planificar.
- *Principio de clasificación.* Muchas tareas están relacionadas. Agruparlas por temas facilitan su gestión y ahorran tiempo.
- *Principio de simplificación.* Antes de empezar una tarea preguntarse por su utilidad, tener a mano todo lo que se va a necesitar, dividir la tarea en pequeños bloques y comprobar lo que tenemos previamente.
- *Ladrones del tiempo* son aquellas actividades que consumen gran parte del tiempo de nuestras tareas y nos interrumpen con frecuencia. Los solemos conocer, pero no hacemos nada contra ellas por falta de pruebas. Son muchos y muy variados y no actúan igual en todas las personas por lo que es preciso hacer un análisis de cuáles son y buscar estrategias. Algunos de estos ladrones pueden ser: exceso de reuniones, dominio de lo urgente, llamadas telefónicas y falta de filtro, visitas no planificadas o inoportunas, errores de terceros, tendencia a las relaciones sociales, incapacidad para decir no, desorden, posponer como principio, falta de planificación, puertas abiertas permanentes, falta de objetivos, falta de información, falta de estructura, desconfianza, falta de delegación.

Herramientas de planificación. Existen varias herramientas de planificación. No son sino meras agendas que permiten planificar las tareas que el equipo directivo debe realizar a lo largo de un periodo de tiempo. El modelo final a utilizar estará en función del gusto o estilo de los usuarios, pero lo fundamental es integrar los procesos de planificación como un hábito del equipo directivo.

b) Gestión del tiempo colectivo: las reuniones

Como decíamos cualquier actividad planificada va a requerir del recurso tiempo, y éste, en la mayoría de las ocasiones, afectará a alguno o todos los colectivos implicados en el centro:

docentes, alumnado y familias. Al planificar cada curso escolar se deben adoptar decisiones importantes considerando:

El tiempo del alumnado:

- *Jornada escolar.*
- *Distribución de tareas a lo largo de la jornada.* Criterios de elaboración de horarios y decisiones metodológicas que deben acordar los órganos de coordinación docente para incluir en las programaciones didácticas y que debería contemplar el tipo de actividades a realizar en función de la edad del estudiantado.
- *Tiempos dedicados a las actividades complementarias o extraescolares*, desde la perspectiva que deben ser, como su propio nombre indica, un complemento a las tareas propias de cada materia y no convertirse en un elemento distorsionador o en un ladrón de tiempo.

El tiempo de las familias en el centro:

- *Participación en la educación de sus hijos*. Debe recoger tiempos para las entrevistas con el profesorado. Si propugnamos la coordinación familia-escuela, son necesarios cuidar los tiempos dedicados a ello.
- *Participación en la vida del centro.* En órganos de representación, de gobierno, en actividades complementarias y en actividades formativas.

El tiempo del profesorado:

- *Los horarios personales.* Con asignación de tiempos para la tarea docente, el desarrollo de actividades delegadas y asignadas y tiempos de coordinación.
- *Tiempos de coordinación.* Son básicos en un estructura de funcionamiento en la que para dar respuesta a las altas demandas sociales el trabajo en equipo es un estilo imprescindible e irrenunciable. Los objetivos comunes, los acuerdos, la planificación y revisión de lo planificado y ejecutado, así como la evaluación de resultados requieren de estos tiempos de coordinación.

Las reuniones, herramienta básica de coordinación:

Son una estrategia imprescindible para lograr la coordinación y la implicación del profesorado. No obstante, su uso debe ser adecuado, pues, pueden pasar de ser grandes herramientas a ser la actividad que más tiempo hace perder en una carrera profesional: reuniones tediosas, innecesarias e inútiles ya que muy a menudo se convierten en el instrumento idóneo para echar la culpa y poner en evidencia a nuestro enemigo en la organización.

Las reuniones se justifican por:

- Son útiles para conseguir la colaboración en una decisión del grupo de personas que deben ejecutarla. Son el instrumento de comunicación interna más popular en el mundo organizacional.
- Son muy útiles para decidir, previo debate, sobre asuntos que tienen trascendencia.

- Son necesarias para fijar criterios, poner en común distintos aspectos y compartir opiniones. Bien planificadas y dirigidas, nos llevan a crear enlaces y sinergias entre todos/as y cada uno de los integrantes de la organización. Sirven por tanto para transmitir y convencer, para fomentar la implicación y hacer labor de equipo.
- Sirven para coordinar la actuación de diferentes departamentos o grupos de trabajo.

El éxito de cualquier reunión depende de la preparación previa y la habilidad del coordinador para dirigirla. Nunca un/a director/a debería convocar una reunión que no tenga previamente preparada.

Fases de la reunión:

Preparación previa:

- Recogida de información sobre el tema de forma clara y resumida, alternativas de solución, ventajas e inconvenientes. Documento.
- Conocer a los asistentes. Ver a quién afecta (claustro, ciclo, departamento, nivel, equipo...). Prever sus posibles puntos de vista y adelantar alternativas.
- Fijar los objetivos. Transmitir información, alcanzar acuerdos, generar debate,...
- Preparar la discusión. Preparar la información, las preguntas, establecimiento de tiempos y procedimiento.

Coordinación de la reunión:

- Presentación clara y concisa del tema.
- Conducir la discusión: Animar a dar la opinión, manteniendo siempre centrado el tema.
- Conseguir resultados: Resumir las aportaciones y formular conclusiones finales. No es oportuno imponer las soluciones, pero sí que la reunión se cierre con acuerdos positivos.
- Cuidar las cuestiones formales. Espacios adecuados, materiales preparados, ambiente cordial y abierto a cualquier opinión, control del ritmo de la discusión fijando tiempos de intervención.

El coordinador: es su responsabilidad evitar que la reunión se convierta en un conjunto de ataques personales y facilitar la participación de todos los integrantes, evitando monopolizaciones de argumentos o tiempos de exposición, utilizando si fuera preciso la autoridad que su rango le confiere. Así mismo es responsable de que la reunión no se aleje de los objetivos para los que fue convocada y derive en una mera conversación sin conclusiones. Ni qué decir tiene que las conclusiones de una reunión, así como las decisiones adoptadas, deben de quedar reflejadas en un acta de reunión, para ser cumplidas. Además debe fijar un orden del día, avisar con tiempo a las personas que han de participar en ella, requerirles cierto nivel de exigencia en el conocimiento de los temas que se van a tratar y establecer y cumplir (sin justificaciones para la impuntualidad) un tiempo de inicio y finalización de la misma para sí aumentar el nivel de eficacia de las reuniones y, consiguientemente, de la efectividad organizacional. Hacer reuniones maratónicas es hacer reuniones improductivas.

5.J.- Resolución de conflictos

Cada centro debería tener su programa de convivencia y resolución de conflictos. Vamos a exponer en este apartado un conjunto de premisas básicas que todo programa de intervención en resolución de conflictos tendría que tener:

1.- Actitud positiva de querer enseñar y aprender de los propios conflictos:

Es indudable que hay grupos escolares difíciles, conflictivos que hace que en ciertos casos, el profesorado "arroje la toalla". Frente a este desánimo que a veces se puede considerar legítimo, el grupo de profesores/as puede revertir la situación entrenándose en habilidades socio-emocionales y juegos cooperativos a través de los que vamos trabajando las faltas de respeto, de autocontrol, la agresividad, la baja autoestima, la ausencia de límites etc...

Los juegos cooperativos además de su lado lúdico tienen efectos de participación y cooperación: todos participamos y todos damos nuestra opinión. También tiene un efecto de igualdad: nadie es más que nadie, facilita la comunicación y evita el dominio y la jerarquía de parte del alumnado. No existe la competencia, lo cual hace que se evite la propia tensión de la misma. Reflexionamos sobre valores como el respeto, la justicia, la solidaridad y otros, sacando consecuencias sobre sus carencias.

2.- Tiempo:

Las prisas son malas consejeras en determinados temas y en el conflicto, más. Hay profesionales del centro que quieren que los conflictos se resuelvan ya, cuando hay problemas que vienen de largo que en su día ni se les ofreció el tiempo ni los recursos necesarios. Hay que dedicar el tiempo suficiente para:

- Analizar las causas y las dinámicas de esos problemas.
- Explorar las diversas vías de solución y facilitar un plan.
- Ejercitarse en habilidades y técnicas de resolución.
- Valorar lo que hemos logrado.

3.- Implicar al alumnado a resolver sus propios conflictos:

Tenemos que ofrecer formación, espacios y posibilidades para que el alumnado sea capaz de ir resolviendo sus propios conflictos.

Hay magníficos ejemplos de centros donde hay alumnos/as, tutores/as, mediadores/as que bajo la coordinación de algún profesor/a, realizan una espléndida labor que favorecen tanto el clima de aula como el clima de centro.

Las sesiones de tutoría bien organizadas y coordinadas a lo largo de todos los cursos también suponen un espacio magnífico para esta tarea.

4.- La comunicación como elemento importante en la resolución.

Dentro de los aprendizajes básicos, y en el del respeto concretamente, comentábamos lo importante que era el saber escuchar a los demás así como ponernos en el lugar del otro, la actitud empática.

Junto a estos elementos la retroalimentación en la comunicación también va a ser un elemento vertebrador. A veces, no entendemos bien lo que nos quiere decir la otra parte, bien porque está nerviosa, no se expresa con la suficiente claridad o porque son muchas las ideas que nos expresa en poco tiempo.

Es importante en estos casos, demostrar una actitud de atención, haciendo preguntas que supongan que estás dispuesto a entender a la otra parte. Se pueden hacer preguntas como: “has dicho esto, ¿no es así?”, “al decir esto, ¿qué quieres decir?”, “¿te sentiste mal, no?... Si hay una retroalimentación positiva, es un paso en la comprensión del problema así como en el devenir del propio proceso.

No ayuda en absoluto si en la comunicación con la otra parte, casi siempre quiero tener razón, porque supone imponer y esta actitud no ayuda en nada a tender puentes. Tampoco ayuda en absoluto, cuando existe un problema, el esperar a que tengan que ser los demás, los que den el primer paso para intentar solucionar el problema así como creer que nuestros problemas son los más importantes, restando importancia a los de los demás.

Bibliografía

- Antúnez, S. (2010). La Autodirección en la Dirección de Centros Escolares, en J. Gairín (Coord), M. Álvarez, S. Antúnez, F.M. Gago, M.T. González, M. Güell, J. López Martínez, J.L. San Fabián, P.M. Uruñuela. El Liderazgo y Equipos Directivos en Centros de Secundaria, elementos básicos del éxito escolar (pp.43-51). Madrid: Ministerio de Educación. Instituto Superior de Formación de Profesorado.
- Antúnez, S., Silva, P. y Slater, C.L. (2014). Avances recientes sobre liderazgo escolar en países anglófonos: presentación. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 12, Nº 4, 2014.
- Bonet, J. y Zamoro, J.M (Dtrs) (1996): El capital humano y la empresa. Coopers and Lybrand y Cinco Días, Madrid.
- Dalton, G.W. & Thompson, P.H. (1971). Accelerating obsolescence of older engineers. Harvard Business Review.
- Goleman, D. (1996). Inteligencia Emocional. Kairós.
- Kreitner, R. y Kinicki, A. (1996). Comportamiento de las organizaciones. Tercera edición. Barcelona: Irwin.
- Lorenzo, M. (2001): El liderazgo para la promoción de calidad en una institución educativa. Las visiones actuales del liderazgo en las instituciones educativas. El liderazgo ético en las instituciones de formación. Tres estudios sobre el liderazgo. Granada, Grupo editorial universitario (documentos policopiados. Universidad la Serena, Chile, pags 65-88, 89-106 y 107-121, respectivamente)
- Lorenzo, M. (2004). La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal. Enseñanza, 22, 2004, 193-211.
http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/70773/1/La_funcion_de_liderazgo_de_la_direccion.pdf
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (2007). Mayer-salovey-caruso emotional intelligence test. Multi-Health Systems Incorporated.
- McKee, A., Boyatzis, R. & Johnston, F.E. (2008). Becoming a resonant leader. Harvard Business School Press.
- Pont, E. y Teixidor, M. (2002): El cambio planificado para la activación del rol autónomo. Teixidor, M. (Ed): Proyecto de formación para la implantación de cuidados en el marco del modelo conceptual de Virginia Henderson en los centros de atención primaria del Institut Català de la Salut. Barcelona, Fundación "La Caixa", 65-94.
- Stoll, L. and J. Temperley (2011). Mejorar el liderazgo escolar: Herramientas de trabajo. OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264097797-es>
- TALIS (2024). Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje. Informes españoles. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis/talis-2024.html>
- Urquijo, I., Extremera, N. & Villa, A. Emotional intelligence, life satisfaction and psychological well-being in graduates: the mediating effect of perceived stress. Applied

research in quality of life, doi: 10.1007/s11482-015-9432-9

- Urquijo, I. & Extremera, N. Emotional intelligence and well-being: the mediating effect of perceived stress. *Emotion* 2015. University of Tilburg.
- Zenger, J.H. and Folkman, J. (2013). *El líder extraordinario*. Bresa (Profit Editorial).

Autoría

**Este bloque ha sido elaborado por José María Vera Mur, Juan Francisco Álvarez Herrero
y Jorge Jiménez Portillo**

Este curso y sus materiales se distribuyen con licencia Creative Commons 4.0

Licencia Creative Commons Reconocimiento Compartir igual

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado

Ministerio de Educación y Formación Profesional