

MODELOS DE LIDERAZGO

Garza Flores, Laura Leticia & Abreu, José Luis

Resumen: En este capítulo se analiza la evolución de la directriz en la escuela y de los modelos de dirección escolar y liderazgo más actuales. Se destaca el carácter social del liderazgo y se define como un fenómeno social.

Palabras Claves: Liderazgo escolar, Modelos de liderazgo, Líder, Liderazgo Pedagógico, Función directiva

Introducción

La literatura científica destaca el liderazgo transaccional y en el liderazgo transformacional como los dos grandes modelos de liderazgo escolar. Se enfatiza las diferencias entre ambos modelos. Además, se profundiza en los diferentes estilos de dirección del liderazgo transformacional, así como la importancia y el compromiso de la Comunidad Educativa.

Evolución de los modelos sobre la función directiva

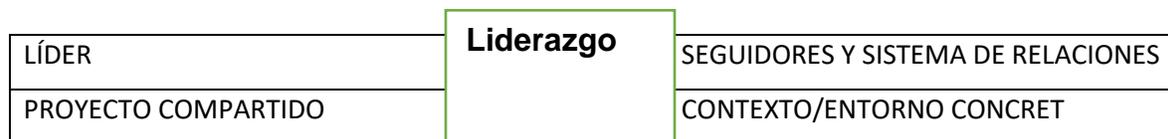
Tradicionalmente, la visión de liderazgo era exclusivamente individual y atribuida al cargo del director escolar (Bolívar, López & Murillo, 2013; Maureira, Moforte & González, 2014). En la actualidad la visión ha evolucionado hacia una perspectiva colectiva que integra las atribuciones y acciones de diferentes personas en un único esfuerzo, coordinado y dirigido, con el fin de mejorar los elementos que influyen en el aprendizaje (Anderson, 2010).

En un mundo tan cambiante de requiere un dinamismo y la complejidad del día a día en los centros exige un liderazgo a todos los niveles y no exclusivamente de los cargos que ocupan una posición formal (Bolívar, 2011a). Partiendo de las exigencias de cada contexto, problema o incertidumbre surge de dentro del grupo el líder adecuado y no siempre es el mismo ya que la situación “hace” al líder (Lorenzo, 2012).

En estudios iniciales se analizaba el liderazgo como una variable independiente en relación con la escuela o la mejora educativa. En la actualidad se ha observado que

el liderazgo está influenciado por las características del entorno de las escuelas (Hallinger & Heck, 2011; Mulford & Silins, 2009) y que el aprendizaje implica la existencia de vínculos causales entre las intenciones y acciones de los líderes y los resultados del aprendizaje escolar (Hallinger & Heck, 2011). Lorenzo (2012) destaca cuatro componentes que interaccionan para definir el liderazgo:

Componentes del liderazgo



Según Sánchez-Moreno & Hernández, 2014, podemos afirmar que el liderazgo es un fenómeno social que se define a partir de las relaciones entre el líder y sus seguidores, las características del proyecto escolar y del contexto educativo y social de cada escuela.

En la actualidad hay una diversidad de modelos y estilos directivos. Cada modelo de dirección tiene sus particularidades que le otorgan fortalezas, así mismo ofrecen puntos débiles en cuanto a la potencialidad (Valle Aparicio, 2013).

A pesar de la variedad de estilos, hay unos rasgos característicos de cada dirección que permiten clasificar los estilos.

Así mismo, Viñao (2000) clasifica los estilos de dirección en los siguientes modelos:

1. Modelo tradicional: la dirección se basa en realizar las funciones establecidas en las normativas y su formación depende de la exigencia legislativa.
2. Modelo no profesional: accede al cargo con los mínimos requisitos, su formación se desarrolla a través del ejercicio directivo. Su dirección es participativa y colegiada.
3. Modelo del liderazgo pedagógico: el director gestiona, dinamiza y motiva para lograr unos objetivos educativos.
4. Modelo neoliberal: organización y actuación en la escuela como una empresa.

Según Álvarez (2010b): modelo burocrático y administrativo y el modelo contingente, otra clasificación de estilos directivos.

El Modelo burocrático y administrativo: son los primeros modelos que aparecieron con la finalidad de organizar el trabajo de los centros educativos. En este modelo cada trabajador tiene una función en concreto, especialidad. La jerarquía está definida a partir de los reglamentos internos. Los procesos de enseñanza-aprendizaje se basan en la definición del currículum o programas de estudio desde la Administración. La selección y promoción del personal están basadas en unos requisitos.

Los comportamientos del director del modelo burocrático-administrativo son:

Director del modelo burocrático

Evita el compromiso personal en temas problemáticos que puedan desequilibrar el orden del centro.
No pone interés en la consecución de los objetivos complejos que no vengan fijados de forma prescriptiva por la Administración.
Evita tomar decisiones que le comprometan, a no ser que estén avaladas por la legislación vigente.
Evita tomar posición en enfrentamientos personales que puedan producirse entre los miembros.
Respeto la forma de trabajar de sus subordinados, a los que considera funcionarios que en su momento han garantizado su calidad profesional en el concurso-oposición.
Le interesa fundamentalmente que el personal respete los procedimientos administrativos que considera más importantes que los logros académicos.
Habla continuamente del enorme trabajo que le exige la dirección del centro y está agobiado por la presión burocrática de los papeles.

Fuente: Álvarez (2010b: 41)

El segundo modelo es el modelo contingente. Este modelo se define a partir de la “situación” en concreto de cada centro. La dirección se basa en el clima organizacional y las relaciones del centro. Los incentivos estimulan al grupo a superar las dificultades y afrontar cambios, se valora la antigüedad en el centro y existen diferentes ritmos de trabajo en función de la política de implicación.

Blanchard y Hersey (citados por Álvarez, 2010b) establecen diferentes estilos directivos a partir de la combinación entre el “saber” y el “querer” de los directores.

En la siguiente tabla se observan las distintas combinaciones de estilos directivos:

Características del modelo contingente

SABER	QUERER
1. Conocimiento de los objetivos de la Institución 2. Conocimiento de la cultura (creencia, valores y principios) 3. Conocimiento de la organización Informal 4. Conocimiento de las dinámicas de poder e influencia 5. Conocimiento de las prácticas Profesionales 6. Habilidad para resolver problemas imprevistos	1. Identificación con objetivos, valores y cultura 2. Disponibilidad para implicarse en Imprevistos 3. Colaboración en proyectos de cambio con visión de futuro 4. Aceptación del liderazgo institucional 5. Motivación por el logro y resultados de éxito 6. Fidelidad y actitud positiva hacia la Institución 7. Seriedad a la hora de cumplir horarios y plazos
ESTILOS DIRECTIVOS:	
<p>1. No saben y quieren: estilo directivo <i>participativo-coaching</i>. Facilitan información e integración. La motivación se basa en fomentar la autoestima y la valoración personal. Suelen ser las nuevas incorporaciones, no conocen la cultura de la institución ni suelen tener experiencia, pero manifiestan intención y buena voluntad para integrarse.</p>	
<p>2. Saben y quieren: estilo directivo <i>integrador-democrático</i>. Delegan y potencian las zonas de autonomía. El tipo de motivación se basa en facilitar todo tipo de recursos y en el reconocimiento. Conocen bien los objetivos del centro y se identifican con ellos. Manifiestan disponibilidad y destreza para el trabajo bien realizado y se entregan con generosidad</p>	
<p>3. No saben y no quieren (3): estilo directivo <i>laissez faire-burocrático</i> Dan instrucciones de cumplimiento mediante normas. La motivación se basa en incentivos económicos por cumplimiento de objetivos. No les interesan los valores del centro ni están interesados en estar integrados. Realizan lo mínimo para ganar el sueldo.</p>	

4. Saben y no quieren (4): estilo directivo *ejecutivo-autoritario*.
Sus funciones se basan en dar órdenes y exigir tareas y la motivación es potenciar la integración en el grupo.
Conocen bien los objetivos y valores del centro, dominan las herramientas y estrategias para conseguirlos, pero no quieren integrarse por experiencias negativas.

Fuente: Elaboración propia a partir de Álvarez (2010b)

Cada quien tiene un estilo de dirección, pero todos los directores deben responder a las exigencias y funciones determinadas de su cargo establecidas por las leyes educativas de cada país o región. A pesar de que la función de los directores está regulada por legislación, las leyes no establecen tanto un modelo de dirección concreto, sino las medidas legales en las que éste debe desarrollarse (Barrios, Camarero, Iranzo & Tierno, 2015).

Modelos de liderazgo escolar

A finales de los 80, los autores, Blanchard y Hersey, manifiestan que el liderazgo es situacional. Un liderazgo será distinto en función de la situación, contexto, relaciones con los colaboradores y la forma de dirigir el centro. Tal carácter social del liderazgo dificulta la posibilidad de señalar un único modelo eficaz, toda vez que un líder puede ser bueno en su contexto educativo y social pero no tiene las mismas habilidades en otro diferente (Escudero, 2009; Ten Bruggente et al., 2012).

Para Hargreaves & Fink (2008), independientemente del tipo de liderazgo, debe ser sostenible. La sostenibilidad se refiere a la conservación y desarrollo de lo esencial. el liderazgo sostenible se basa en siete principios:

Principios del liderazgo sostenible

Principio 1:

El liderazgo sostenible es importante. Preserva, protege y fomenta el aprendizaje profundo y amplio para todos, en unas relaciones de atención a los demás.

Principio 2:

El liderazgo sostenible perdura. Conserva y mejora los aspectos más valiosos del aprendizaje y la vida a lo largo del tiempo, año tras año, de un líder al siguiente.

Principio 3:

El liderazgo sostenible se extiende. Sostiene el liderazgo de los demás, a la vez que depende de él.
Principio 4: El liderazgo sostenible no perjudica su entorno, sino que lo mejora activamente, y para ello busca formas de compartir los conocimientos y los recursos con los centros educativos vecinos y la comunidad social.
Principio 5: El liderazgo sostenible fomenta la diversidad e impide la estandarización alineada de la política, el currículo, la evaluación y el desarrollo y la formación del profesorado en la enseñanza y el aprendizaje. Estimula la diversidad, aprende de ella y crea la cohesión y la interconexión entre sus componentes, ricos por su propia variedad.
Principio 6: El liderazgo sostenible desarrolla los recursos humanos y materiales, no los reduce. Renueva la energía de las personas. El liderazgo sostenible es un liderazgo prudente y con iniciativa que no desperdicia ni el dinero ni las personas.
Principio 7: El liderazgo sostenible, en su propósito de construir un futuro mejor, respeta el pasado y sobre él construye el presente.

Fuente: Elaboración propia a partir de Hargreaves & Fink (2008)

Diferentes autores establecen diferentes clasificaciones de estilos de liderazgo en las organizaciones educativas. Conde & García-Carmona (2013) ofrecen una panorámica de ellas:

Panorámica de los tipos de liderazgo en organizaciones educativas

Liderazgo intuitivo	Liderazgo instructivo	Liderazgo carismático	Liderazgo visionario	Líder como entrenador
Liderazgo de liberación	Liderazgo estratégico	Liderazgo global	Liderazgo transcultural	Liderazgo centrado en principios
Liderazgo ético	Liderazgo creativo	Liderazgo emocional	Liderazgo clarividente	Liderazgo sin límites
E- liderazgo	Liderazgo resonante	Liderazgo narcisista	Liderazgo innovador	Liderazgo estratégico
Liderazgo lateral	Liderazgo basado en resultados	Liderazgo democrático	Liderazgo autoritario	Liderazgo transformacional

Fuente: Elaboración propia a partir de Conde & García-Carmona (2013) y García-Carmona & Conde (2013)

En cualquier caso, la literatura científica destaca el liderazgo transaccional y el liderazgo transformacional como los dos grandes modelos de liderazgo escolar que

en la actualidad se ubican los diferentes estilos directivos. A continuación, observamos las principales diferencias del liderazgo transaccional y del liderazgo transformacional, que según Álvarez (1998) son:

Liderazgo transaccional versus liderazgo transformacional

LIDERAZGO TRANSACCIONAL	LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL
Líder burocrático	Líder transformacional
Le preocupan los papeles	Le preocupan las personas
Dirige desde el pasado de la Ley	Dirige hacia el futuro. Es visionario
Calidad es procedimiento	Calidad es satisfacción del cliente
Influye en sus subordinados por el prestigio del conocimiento de la normativa	Influye en sus colaboradores porque es capaz de ilusionarlos con su visión
Las relaciones son verticales, descendentes	Las relaciones son horizontales, ascendentes
Los docentes son funcionarios	Los docentes son profesionales
Ejerce una gestión administrativa burocrática	Ejerce una gestión de cultura de participación
Crea cultura de la norma	Crea cultura de la creatividad
Trabaja por departamentos	Trabaja en equipo
Representa a la Administración	Representa a la comunidad educativa
Se centra en el desarrollo de estructuras	Se centra en el crecimiento del personal
No selecciona al personal, sólo lo encuentra	Selecciona al personal con criterios profesionales desde la visión

Fuente: Elaboración propia a partir de Álvarez (1998)

Con estas características se observa que, globalmente, el liderazgo transaccional corresponde más a lo que hemos definido como director-manager; mientras que el liderazgo transformacional tiende más al tipo de liderazgo por el que venimos desafiando.

Liderazgo transaccional

Según Ramos, 2005, el liderazgo transaccional es un intercambio costo-beneficio o de recompensas entre líder y el personal subordinado. Es decir, un liderazgo basado en la recompensa-castigo, un intercambio de incentivos.

Bass, citado por Pascual & et al., (1993), define el liderazgo transaccional como la tarea directiva de clarificar los requisitos del trabajo y premiar por cumplirlos. Identifica dos factores en el liderazgo transaccional:

- *Recompensa contingente*: se trata de la recompensa que ofrece el líder para reforzar la conducta apropiada de los subordinados. El líder ofrece y promete recompensas a las acciones que el menciona que deben realizarse y castiga las acciones no deseadas.

- *Dirección por excepción*: el líder solo interviene cuando existen problemas o errores que dificultan la consecución de los objetivos.

Este tipo de liderazgo se centra en las tareas, garantiza las condiciones de trabajo para el profesorado con la finalidad de que el profesorado oriente sus actividades hacia el logro de metas (marcadas por el director), Según Gimeno (1995)

Según Horn, 2013, se trata de un liderazgo efectivo en aquellas escuelas que tienen un propósito claro y estático.

Según Bolívar, 2010, Son líderes burocráticos, los líderes transaccionales que enfatizan los aspectos impersonales del desempeño del cargo directivo como la planificación, el presupuesto, los horarios, etc. No consultan ya que ellos tienen el poder (del cargo). Sus actuaciones se basan en responder a las normas y a los valores organizacionales, es un simple gestor. Su perfil está más relacionado con una autoridad burocrática sobre el profesorado. En resumen, estos modelos han sido substituidos por una perspectiva más colaborativa y distribuida.

Liderazgo transformacional

Mientras que el liderazgo transaccional se centra en el cumplimiento de los objetivos establecidos, el liderazgo transformacional se centra, además, en el crecimiento y desarrollo de la comunidad educativa.

El liderazgo transformacional es el encargado de motivar a los miembros del centro para alcanzar nuevos retos, desarrollarse profesionalmente y potenciar su autoestima. Tiene un efecto en el clima escolar.

Para ser un buen líder transformacional, establece cuatro tipos de conductas relacionadas con el carisma, la inspiración, la estimulación intelectual y la consideración individualizada, Bass (2000)

Según Molero (2011: 134) las estrategias de los líderes transformacionales para motivar son:

- Aumentar el nivel de comprensión de los seguidores acerca del trabajo a realizar.
- Hacer que los seguidores trasciendan su propio interés en beneficio del interés del grupo.
- Cambiar la importancia de la jerarquía de necesidades de los seguidores de forma que las necesidades más elevadas, como la autorrealización, adquieran más importancia que las necesidades más básicas, como los beneficios materiales.

En líder transformacional se caracteriza por convertir al profesorado en líder de su actividad educativa.

Según Evans, 2015, los directores deben desarrollar un liderazgo transformacional que recoja las siguientes dimensiones: ser promotor de estilo participativo y expresar un carisma personalizador.

Potenciar el liderazgo docente a partir del propio (del líder) y las tareas principales que realiza hacia el profesorado son: motivarlos ofreciéndoles recursos y remarcando la importancia que tiene su trabajo en el aprendizaje y éxito académico de los alumnos ya que considera al profesorado el instrumento clave para la calidad del centro. Manifiesta la confianza que tiene en los profesores y a la vez potencia su autoestima. Trabaja para armonizar los intereses profesionales del profesorado con la satisfacción del alumnado.

En la interacción con los alumnos, establece una relación personal con ellos, es visible y es una figura cercana y amable. Apoya en las situaciones de conflicto en una posición neutral para así ganar respeto y autoridad. Valora la colaboración de los alumnos en actividades y proyectos del centro.

Las bases sobre las que se construye este modelo de liderazgo (Álvarez, 2010a) son:

1. Carisma: permite entusiasmar y transmitir confianza.
2. Consideración individual: proporciona tiempo y atención a las necesidades individuales.
3. Estimulación intelectual: estimula todas las potencialidades para la creatividad, la innovación y el cambio para una enseñanza de calidad.
4. Liderazgo compartido/cultura de la participación: crea condiciones para colaborar conjuntamente. Delega entre el profesorado para que desarrollen su propio liderazgo con sus alumnos.
5. Trabajo en equipo: crea la sinergia necesaria para conseguir mejores resultados.
6. Formación continua: es el medio fundamental para el crecimiento personal y forma de implicarse en la aplicación de nuevas tecnologías.
7. Representante institucional: representa un rol simbólico de autoridad y da ejemplo de trabajo duro, disponibilidad y honestidad en sus acciones.
8. Inspiración: estimula la capacidad de innovación y creatividad.
9. Tolerancia psicológica: posee y manifiesta dosis de sentido de humor para las situaciones más tensas.

A su vez, el liderazgo transformacional “reconoce y potencia a las personas, gestiona las estructuras y contribuye a cambiar la cultura de la organización teniendo en cuenta la ética y los valores” (Medina, 2011: 13).

El liderazgo transformacional se concreta actualmente en tres modelos interdependientes (Mulford, 2006; Murillo, 2006; Hopkins & Highman, 2007; Ainscow & West, 2008; Cantón & Arias, 2008; Bolívar, 2010; Iranzo, Tierno & Barrios, 2014):

- Liderazgo Pedagógico, Instructivo o Liderazgo para el aprendizaje
- Liderazgo distribuido, participativo o colegiado
- Liderazgo contextualizado o social

Independientemente del tipo de liderazgo, hay que asumir la necesidad de una delegación de tareas directivas entendidas como un acto de gestión. Es confiar a

otra persona un conjunto de actividades y conlleva un margen de autonomía y confianza, se plantean la cuestión de ¿Por qué se debe delegar? Sus respuestas son los siguientes motivos: permite liberarse de cargas, motivar a sus colaboradores y aumentar la eficacia, Woycikowska et al., (2008)

La liberación de cargas permite a los directores centrarse en las tareas esenciales de su función (proyecto educativo, elaboración del presupuesto, etc.). La delegación motiva ya que significa que concede confianza. También aumenta la eficacia ya que la delegación de responsabilidades hace que a quien se delega sea el experto y el responsable de tomar la decisión porque conoce el terreno de actuación.

En un momento dado cuando se delega o se es delegado, pueden aparecer miedos e inseguridades que pueden frenar la delegación. Algunas de las incertidumbres que hay que superar:

Inseguridades de la delegación

Por parte del delegante	<ul style="list-style-type: none"> -Puede provocar un sentimiento de inseguridad personal al temer no dominar todos los datos - Experimentar dificultades para clarificar los objetivos, definir las obligaciones, etc. - Deseo de conservar el poder
Por parte del delegado	<ul style="list-style-type: none"> - El miedo a no ser comprendido (no ser reconocido) - El miedo a la crítica - La falta de confianza en uno mismo - El miedo al trabajo adicional - La tendencia a la dependencia

Fuente: Elaboración propia a partir de Woycikowska et al., (2008:51-53)

- Liderazgo Pedagógico, Instructivo o Liderazgo para el aprendizaje

Según, Iranzo, Tierno & Barrios, 2014, se define como la dirección activa que orienta la visión, metas y expectativas de la escuela hacia los aprendizajes de los alumnos y la mejora de las condiciones para ello. Se trata de un liderazgo entendido como *supervisión pedagógica*.

Es aquella persona dedica la mayor parte del tiempo a crear un buen ambiente de trabajo y además tiene capacidad de convencimiento para conseguir que los profesores se entusiasmen y motiven con su trabajo (Greenfield citado en Álvarez, 2010b).

Tiene una repercusión en el desempeño escolar. Analiza las prácticas que impactan en el profesorado y en la organización con el fin último de mejorar las experiencias de aprendizaje (Hopkins & Highman, 2007; Ainscow & West, 2008; Sammons & Bakkum, 2011).

Respecto el **funcionamiento y organización del centro** se basa en un liderazgo compartido con su equipo que facilita la implicación del personal en el proyecto del centro. Cuando aparece un conflicto interviene ejerciendo la autoridad de su cargo aunque conoce los puntos fuertes y débiles de todas las áreas, utiliza criterios de carácter didáctico, controla el ausentismo y la puntualidad de alumnos y profesores. Impulsa una gestión de sugerencias y quejas que facilita la participación de todos los que estén interesados.

Conoce e impulsa las dinámicas de enseñanza-aprendizaje del **profesorado**. Crea y facilita espacios de intercambio e interacción profesional entre los docentes para crear una cultura de trabajo en equipo. Mantiene una comunicación activa y proporciona un *feedback* sobre la actuación educativa y docente. Se implica personalmente en los conflictos del centro y apoya al profesorado en el aula. Gestiona personalmente el recibimiento e inducción de los nuevos profesores o sustitutos.

Posee una información actualizada sobre los resultados y evaluaciones de los **alumnos**.

Conocen los conflictos del centro y quien lo causa. Además, tiene información fiable sobre las condiciones de trabajo del alumnado en casa y del apoyo familiar que reciben.

Con las **familias** mantiene buenas relaciones, promueve su implicación en los procesos educativos mediante un plan de acción del centro. Además, destina recursos económicos y tiempo para maximizar la relación con las familias.

A modo general, Álvarez (2010b: 53) define 5 dimensiones de este tipo de liderazgo:

1. *Dimensión del proyecto de dirección*: define y comunica la visión de la enseñanza orientada hacia el aprendizaje. Exige tener ideas, planteamientos y es capaz de imaginar un tipo de centro comprometido con los valores educativos.

2. *Dimensión de la instrucción*: comprende el tiempo que se debe dedicar a la coordinación, articulación del currículo como elemento esencial de su trabajo como directivo.

3. *Dimensión de la formación para asesorar, orientar y apoyar al profesorado*: desarrolla los programas educativos (curriculares o de orientación) y las actividades complementarias vinculadas al aprendizaje.

4. *Dimensión de la interacción y las relaciones humanas*: promueve un clima positivo de aprendizaje. Exige ejercer con valentía y sin pudor la autoridad instruccional.

5. *Dimensión de la evaluación*: crea espacio para el seguimiento y la supervisión de todos los procesos educativos del centro facilitando al profesorado un feedback enriquecedor mediante la observación clínica de su actividad educativa.

Villa, Villardón y Villar citados en Meza (2014: 69) realizan una síntesis de las acciones que desarrollan los directores que ejercen un liderazgo pedagógico:

- Dan prioridad al currículum y a los temas de enseñanza, se dedican a las metas del centro educativo.
- Gestionan y movilizan recursos para el cumplimiento de las metas.
- Generan altas expectativas, con base en el respeto por los profesores, alumnos y toda la comunidad.
- Plantean la política instruccional por medio de la comunicación con los profesores; apoyo y participación en actividades de desarrollo del profesorado; y divulgan el conocimiento de materiales curriculares.
- Ofrecen ayuda a los estudiantes y profesores para su mejoramiento; la evaluación docente se caracteriza por visitas frecuentes al aula, criterios de evaluación claros y la retroalimentación positiva y constructiva.
- Demuestran compromiso con las metas académicas, habilidad para desarrollar y

articular una visión clara y un fuerte rendimiento de los objetivos coherentes con las metas establecidas.

- Consultan con el profesorado y otros grupos para implicarlos en la toma de decisiones. Estimulan a los profesores para intercambiar ideas, las comisiones de apoyo son eficaces y se enfatiza la indagación y el cambio.

- Reconocen el tiempo como un recurso escaso e imponen orden y disciplina para disminuir los factores que distraigan el desarrollo del proceso de aprendizaje.

El **autoanálisis** y la **evaluación en este liderazgo** son elementos considerados generadores de calidad educativa y fundamentos de la función dirección directiva para la mejora continua de los centros y el desarrollo profesional del profesorado (Day & Al., 2009).

En definitiva, el liderazgo pedagógico está centrado en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, en el éxito educativo (Iranzo, Tierno & Barrios, 2014: 374).

- Liderazgo distribuido, participativo o colegiado

El modelo de liderazgo hace especial énfasis en las **culturas colaborativas** y se redefine como práctica democrática de la dirección “dispersada” y entrelazada por **relaciones horizontales** (García Olalla, Poblete, & Vila, 2006; Murillo, 2006; Bolívar, 2011a; Iranzo, Tierno & Barrios, 2014).

Este liderazgo aparece a partir de un liderazgo emergente, de la toma de decisiones participativa y del empoderamiento de los profesionales del centro y de los equipos gestionados (Turnbull, Mann, & Creasy, 2007).

Está orientado a capacitar individual y profesionalmente al profesorado y configurar el centro como una comunidad profesional de aprendizaje (Gros et al., 2013).

Reconoce múltiples personas, y no sólo las que ocupan cargos oficiales, como fuentes de influencia en diferentes ocasiones y con efectos positivos en los resultados académicos. Quien tiende a ejercer un liderazgo distribuido, tiende a ser un líder de los líderes (Bolívar, 2011a).

Según el mismo autor, el profesorado ha de convertirse en un líder (*teachers as leaders*) y marcar la diferencia en sus aulas. El liderazgo distribuido consiste en diferentes procesos determinados de planificar la organización, se trata de una capacidad colectiva de liderazgo (Bolívar, 2011b; Bolívar & Bolívar, 2013). El profesorado, familias y alumnado deben ejercer, a su modo y en su contexto, el liderazgo de modo distribuido (Gros et al., 2013).

Destacan, pues, 5 dimensiones que definen el liderazgo distribuido: contexto, cultura, cambio, relaciones y actividad (Leithwood, 2009; Spillane, 2012).

Para Krichesky & Murillo (2011) el liderazgo docente constituye la base que sostiene y promueve la mejora del centro. Los miembros de la comunidad educativa se sienten comprometidos y empoderados con los objetivos del centro. En definitiva, se trata de entender la escuela como “comunidad” y dentro de la “comunidad” (Murillo, 2006; Cantón & Arias, 2008).

Para Iranzo, Tierno & Barrios (2014) este liderazgo rediseña la organización y supera el liderazgo transaccional porque no se limita a condiciones existentes y metas dadas, sino que **transforma** alternando las condiciones del centro y del aula para mejorar el centro educativo. En conclusión, este liderazgo hace especial énfasis en las culturas colaborativas y de compromiso con la comunidad educativa, incluyendo la colaboración interinstitucional en las zonas educativas. Está demostrado, a través de análisis de diferentes investigaciones, que el liderazgo tiene más influencia cuando está distribuido (Day et al., 2010).

Los autores Apple & Beane (1997) contribuyeron a asociar la participación democrática de la **comunidad educativa con el éxito escolar**. Esta influencia es notablemente más visible en los contextos más vulnerables.

Según, Santos 2015, en el ámbito escolar menciona cuatro triángulos para la mejora de la dirección escolar: el de las condiciones de la mejora (querer, saber y poder), el del contenido de la mejora (discurso, actitudes y prácticas), el de las estrategias de la mejora (investigación, perfeccionamiento e innovación) y por último el que se refiere a los ámbitos de la mejora: **escuela, familia y sociedad**. Este último es el que explica mejor el tipo de liderazgo distribuido.

Se parte de la premisa de que **la escuela no tiene posibilidad de mejorar sin contar con el apoyo de todos los miembros de la comunidad educativa**. Por ese motivo se debe cuidar el aprendizaje del alumnado, pero también facilitar el desarrollo profesional de los docentes y procurar asesorar pedagógicamente a las familias del centro. La sociedad no puede estar al margen de lo que sucede en los centros educativos.

Según, Gairín, 2011, si se aumenta la motivación, la participación y el compromiso de los diferentes miembros de la comunidad, se aumenta la calidad del centro y el éxito educativo. El mismo autor define la **participación** como “*un continuo que refleja diferentes grados de acceso a la toma de decisiones (dar y recibir información, aceptar y dar opiniones, consultar y hacer propuestas, delegar atribuciones, co-decidir, cogestionar, autogestionar)*” (ibídem: 133)

A continuación, analizamos su **implicación en diferentes colectivos** que conforman la escuela:

A) El bienestar de los **docentes** y el rendimiento de los alumnos en el aula están estrechamente relacionados. Por ese motivo, y entre otros aspectos, es importante cuidar el bienestar de los docentes ya que la acción de los docentes es el factor más influyente en el éxito escolar del alumnado (Waite & Nelson, 2005; Mulford, 2006; Bonals, 2007; Leithwood et al., 2008; OCDE, 2008; Bolívar, 2010).

Tejada (2013) afirma que con el cambio de cultura docente, el profesorado requiere mejorar su práctica, reflexionar sobre su práctica, la metodología de trabajo y los procesos de planificación y evaluación del aprendizaje del alumno.

El profesorado tiene la misión de transmitir nuevos conocimientos a los alumnos con el fin de darles nueva vida y no sean únicamente reproductores y repetidores de los mismos. Según Jiménez-González, González-Soto & Fandos (1997), es necesario que los profesores sean originales (alejarse de lo tradicional) y creativos (realizar invenciones y teorías no conocidas hasta el momento).

Según, González-Soto en Jiménez-González, González-Soto & Fandos (1997:313) manifiesta que el profesor no es “*el eje central del proceso en el sentido de que realmente se convertía en centro y vértice global de dicho proceso*”. Actualmente el

profesor es planificador, el motivador y el facilitador de la participación de los alumnos en su aprendizaje.

Sartre (1963) establece los siguientes **tipos de relaciones entre docentes**:

- *Reciprocidad positiva*: se caracteriza por la estima entre los diferentes miembros de la institución basada en relaciones de confianza. Las relaciones se favorecen mutuamente ya que cada individuo aporta algo a los otros.

- *Reciprocidad negativa*: se caracteriza por la sensación de amenaza que se siente frente a otros miembros. Las relaciones pueden frenar, dificultar o paralizar los proyectos.

Entre los docentes existen, o pueden existir, relaciones interpersonales con cierta tensión. Los motivos de las tensiones pueden ser diversos, pero generalmente las tensiones nacen a partir del enfrentamiento entre diferentes opiniones, maneras de trabajar, actitudes poco tolerantes, diferentes valores personales o por un error en la comunicación.

Conocidos como *docentes tóxicos*, los docentes con roles negativos *pueden* generar un clima de trabajo poco agradable y realizar interferencias entre el profesorado, en la realización de tareas e incluso en el funcionamiento de la escuela.

En la gran mayoría de los estudios sobre la dirección escolar se basan de forma genérica en las estrategias y comportamientos utilizados por los directores, y no se centran tanto en la influencia de sus diferentes actuaciones sobre el profesorado.

Por ese motivo, los autores Blase & Kirby (2013) inician una investigación desde la perspectiva del profesorado. Profundizan en las estrategias que utilizan los directores para mejorar la motivación, implicación e innovación del profesorado, con el objetivo de conocer qué tipo de interacciones producen más beneficios y son más eficaces según los docentes.

- Liderazgo contextualizado

“Es un liderazgo que reconoce los contextos en los que actúan las escuelas, tanto en el plano social y económico, que envuelve a sus alumnos, como en el de la

política y la práctica, relevante para superar la desventaja” (Ainscow & West, 2008: 173).

El liderazgo contextualizado y social se basa en los contextos sociales, económicos y políticos en los que actúan las escuelas (Mulford, 2006; Hopkins & Highman, 2007).

Este liderazgo amplió las responsabilidades de los líderes escolares a una estrategia social en la que la institución es sólo un agente entre otros muchos (Iranzo, Tierno & Barrios, 2014).

Se destaca la importancia de la visión social y constructivista. Se centra en la participación de alumnos, docentes y comunidad educativa enfatizando en la importancia de los valores y los proyectos compartidos.

Según Ainscow & West (2008: 173) algunas de las características prácticas de éste liderazgo son:

- El reconocimiento del papel importante pero limitado que desempeña la escolarización en la superación de la desventaja.
- La disposición a participar en las estrategias y los trabajos locales junto con otros especialistas en educación y expertos no educativos dentro de una red de atención.
- La disposición a pensar más allá de los objetivos, los rendimientos medidos y los beneficios institucionales.
- La comprensión de los contextos sociales y económicos de los niños, las familias y las comunidades y del papel de otros organismos en esos contextos.
- La capacidad de dirigir la escuela, no sólo para elevar el rendimiento, sino para establecer conexiones con las culturas y expectativas de los niños y las familias.

Bibliografía

Ainscow, M., & West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea.

Apple, M. W., & Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata. Cuarta Edición (2005).

- Anderson, S. (2010). Educational Leadership: Keys for a Better School. *Psicoperspectivas*, 9, 34–52.
- Álvarez, M. (2010a). La dirección escolar que tenemos, la dirección escolar que necesitamos. *Participación Educativa*, 5, 83–92.
- Álvarez, M. (2010b). *Liderazgo compartido*. Madrid: Wolters Kluwer
- Álvarez, M. (1998). *El liderazgo de la calidad total*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Ainscow, M., & West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea.
- Bonals, J. (2007). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Bolívar, A. (2011a). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar*, 47/2, 253–275.
- Bolívar, A. (2011b). La situación de la dirección en la actualidad. Luces y sombras. Comparativa de las distintas comunidades. *Organización Y Gestión Educativa*, 2, 9–12.
- Bolívar, A., López, J., & Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15–60.
- Bolívar, A., & Bolívar, R. (2013). Construir la capacidad de mejora escolar: liderazgo distribuido en una comunidad profesional de aprendizaje. *Educ@rmos*, 10, 11–34.
- Barrios, C., Camarero, M., Tierno, J. M., & Iranzo, P. (2015). Modelos y funciones de dirección escolar en España: el caso de Tarragona. *RIE. Revista Iberoamericana de Educación*.
- Bass, B. M. (2000). El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden. In *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto - Mensajero.
- Blase, J., & Kirby, P. C. (2013). *Estrategias para una dirección escolar eficaz. Cómo motivar, inspirar y liderar*. Madrid: Narcea.
- Cantón, I., & Arias, A. R. (2008). La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad. *Revista de Educación*, 345, 229–254.
- Conde, A., & García-Carmona, M. (2013). El liderazgo ético en las instituciones educativas como criterio de eficacia organizativa. In *Líderes al servicio de la sociedad: liderazgo en entorno internacionales*. Editorial Universidad de Granada.
- Day, C., & et al., (2009). *The impact of School Leadership on Pupil Outcomes. Final Report*. University of Nottingham.

- Escudero, J. M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 13. Retrieved from <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev133ART4.pdf>
- Evans, E. (2015). *Interacción entre inteligencia emocional y estilos de liderazgo en directivos de instituciones educativas*. Universitat de València.
- Gairín, J. (2011). El alumnado. In M. Lorenzo (Coord.) *Organización y gestión de centros y contextos educativos* (pp.99- 138). Madrid: Editorial Universitas.
- Gros, B., Fernández-Salineró, C., Martínez, M., & Roca, E. (2013). El liderazgo educativo en el contexto del centro escolar. In *XXXII Seminario Interuniversitario de teoría de la educación. Liderazgo y Educación*. Santander. Retrieved from <http://www.site.unican.es/Ponencia 3.pdf>
- García Olalla, A., Poblete, M., & Vila, A. (2006). La función directiva: un problema sin resolver. Tres décadas de formación, investigación y acción. *Revista de Educación*, 8, 13 – 34.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible: 7 principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- Hopkins, D., & Highman, R. (2007). System leadership: mapping the landscape. Retrieved from <http://www.davidhopkins.co.uk/articles/systemleadership.pdf>
- Horn, A. (2013). *Liderazgo Escolar en Chile y su influencia en los resultados de aprendizaje*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Hallinger, P., & Heck, R. (2011). Conceptual and methodological issues in studying school leadership effects as a reciprocal process. *School Effectiveness Ans School Improvement*, 22, 149–173.
- Iranzo, P., Tierno, J., & Barrios, C. (2014). Autoevaluación institucional y dirección de centros inclusivos. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 26(2), 229–257.
- Iranzo, P., Barrios, C., Tierno, J., & Camarero, M. (2014). Liderar o getionar: desempeño de la dirección escolar en Tarragona. In *XIII Congreso Internacional de Formación del Profesorado. AUFOP*. Santander.
- Jiménez-González, J.M., González-Soto, A.P., & Fandos, M. (1997). La programación en el proceso enseñanza-aprendizaje. In J. Tejada & Giménez, V. (Coord.) *Formación de Formadores. Escenario Aula* (pp.209- 210). Madrid: Thomson.
- Krichesky, G. J., & Murillo, F. J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación.*, 9(1), 65–83.
- Lorenzo, M. (2012). Las comunidades de liderazgo de centros educativos. *Educar*, 48, 9–22.

- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Chile: Salesianos Impresores.
- Mulford, B. (2006). Leadership and quality secondary education. *Profesorado. Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 10(1). Retrieved from <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev101-ART2.pdf>
- Molero, F. (2011). Liderazgo transformacional y carismático. In F. Molero & J.F. Morales (Coord.) *Liderazgo: hecho y ficción. Visiones actuales* (pp. 77–144). Madrid: Alianza Editorial.
- Medina, Á. (2011). Sentir-se acompanyats en les tasques de direcció. *Guix d'Infantil*, 63, 9–13.
- Murillo, F. J. (2006). Una direcció escolar para el cambio: el liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 4, 11–24.
- Mulford, B. (2006). Leadership and quality secondary education. *Profesorado. Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 10(1). Retrieved from <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev101-ART2.pdf>
- Mulford, B., & Silins, H. (2009). Revised models and conceptualization of successful school principalship in Tasmania. In *Successful school principalship in Tasmania* (pp. 157–183). Launceston, Tasmania: Faculty of education: University of Tasmania.
- OCDE. (2008). Improving School Leadership. Education and training Policy. Vol 1, Policy and Practice. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/school/44374937.pdf>
- Ramos, M. A. (2005). *Mujeres y liderazgo: Una nueva forma de dirigir*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Sammons, P., & Bakkum, L. (2011). Effective Schools, Equity and Teacher Effectiveness: A Review to the Literature. *Profesorado. Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 15. Retrieved from <http://www.ugr.es/recfpro/rev153ART2.pdf>
- Sánchez-Moreno, M. . (2009). *Mujeres dirigentes en la universidad. Las texturas del liderato*. Zaragoza: Prensas universitarias.
- Santos, M. A. (2015). *Las feromonas de la manzana. El valor educativo de la direcció escolar*. Barcelona: Graó.
- Sartre, J. P. (1963). *Crítica de la razón dialéctica*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Spillane, J. (2012). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ten Bruggente, G., Luyten, H., Scheerens, J., & Slegers, P. (2012). Modeling the influence of school leaders on student Achievement: how can school leaders make a difference? *Educational Administration Quarterly*, 48, 699–732.

Turnbull, K., Mann, J., & Creasy, J. (2007). Leaders as Lead Learners: A Case Example of Facilitating Collaborative Leadership Learning for School Leaders. *Management Learning*, 38(1), 79–94.

Valle Aparicio, E. (2013). Profesionalización de la dirección escolar: claves de un debate. *Participación Educativa*, 2(2), 51–59.

Viñao, A. (2000). Organización y gestión de centros educativos ante el siglo XXI. *Organización Y Gestión Educativa*, 1, 21–28.

Waite, D., & Nelson, S. (2005). Una revisión del liderazgo educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 232, 389–406.

Woycikowska, C., De clerq, B., Luc, J., Pfander-Meny, L., & Pinard, A. (2008). *Cómo dirigir un centro educativo. Guía para asumir las funciones de director*. Barcelona: Graó.
