



UNIVERSIDAD
**PABLO^D
OLAVIDE**
SEVILLA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA SOCIAL

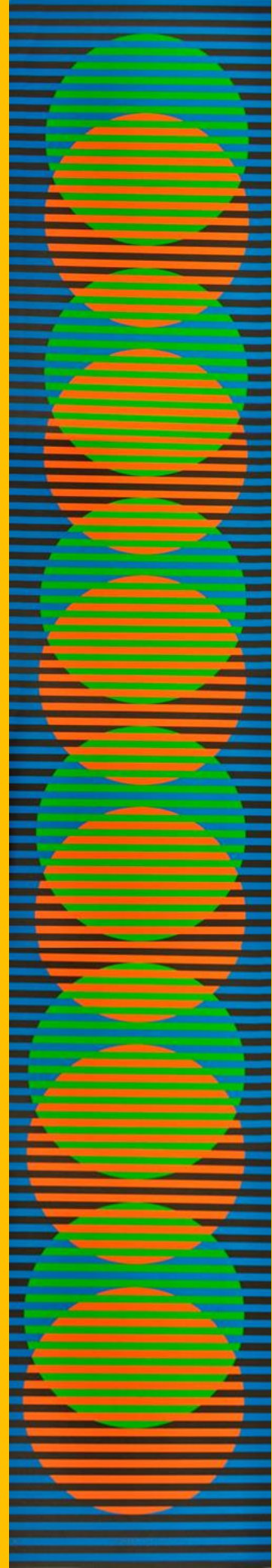
**EL LIDERAZGO DISTRIBUIDO
Y LA PERCEPCIÓN DE LOS
EQUIPOS DIRECTIVOS EN
LAS ESCUELAS PÚBLICAS
DE EDUCACIÓN PRIMARIA
MADRILEÑAS**

Tesis Doctoral

PRESENTADA POR:
Dña. INGRID DEL VALLE GARCÍA CARREÑO

DIRIGIDA POR:
DR. Don LUIS VICENTE AMADOR MUÑOZ.
DRA. Dña M.^a VICTORIA PÉREZ DE GUZMÁN PUYA

Sevilla 2019



Universidad Pablo de Olavide

Facultad de Ciencias Sociales



El liderazgo distribuido y la
percepción de los equipos
directivos de las escuelas públicas
de educación primaria madrileñas

Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:

Dña. Ingrid del Valle García Carreño

Fecha de lectura: 2019

Bajo la dirección de:

Dr. D. Luis Vicente Amador Muñoz y

Dra. Dña. María Victoria Pérez de Gúzman

Sevilla, 2019

DEDICATORIA

A la vida, que honro y respeto.

A los sueños realizados.

A los libres pensadores, que creen en la libertad.

A todos los nuevos comienzos sin mirar atrás.

A todos los estudiantes e investigadores de aquí y de allá que lean este trabajo, deseo y espero les sea de utilidad, nada es imposible aún en tierra ajena.

Al trabajo incondicional y desinteresado de los hombres y mujeres que creemos en la investigación, los ideales y el bienestar social.

A todos y todas los docentes que no se han olvidado de su labor y compromiso pedagógico y en un momento quisieron construir, en vez de destruir conocimientos, trabajo, esfuerzo.

A los que creemos en la innovación, el cambio y la evolución de las instituciones educativas.

A mi patria Venezuela, siempre conmigo, hasta mi último día.

A España por abrir sus puertas a nuestras vidas y devolvernos la paz de ser.

A mi madre eternamente amada, a mi padre, a mis hermanos y hermana ejemplos de vida, trabajo, honestidad, amor y disciplina.

A mis sobrinos y sobrinas.

A mi esposo, incondicional en su amor.

A nuestra hija.

A toda mi larga familia.

A todos y cada uno de mis colegas, amigos(as), compañeros(as), a quienes valoro y admiro del pasado, del presente y del futuro, donde quiera que se encuentren, compañeros(as) de juventud les dedico este logro.

Ingrid del Valle García Carreño

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero resaltar y agradecer la valiosa labor del director de esta tesis, el Dr. Luis Vicente Amador quien asumió desde el primer momento, el reto de construir y terminar este trabajo. Gracias por su tiempo, constante comunicación, seguimiento, sabiduría, humanidad y apoyo. Quiero agradecer también a la Dra. María Victoria Pérez de Guzmán Puya, co-directora de esta tesis.

En segundo lugar, a todas las personas de las escuelas públicas de Madrid que confiaron en esta investigación y abrieron sus puertas de una manera altruista, que apoyaron incondicionalmente el trabajo y creyeron en el proyecto. Quiero agradecer especialmente a todos los directores(as) y jefes(as) de estudio de las escuelas, que fueron casos de estudio por el apoyo, tiempo e información compartida, amabilidad y total disponibilidad con que afrontaron mi propuesta de trabajo.

A la institución que me abrió las puertas en España, en el doctorado en Ciencias Sociales, la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, de la cual me siento orgullosa de pertenecer. Ejemplo de organización y seriedad. Le dedico este logro.

En tercer lugar, un agradecimiento muy especial a los profesores(as) del doctorado, quienes me enseñaron a ver las ciencias sociales desde otra perspectiva, y construyeron en mí el amor hacia la investigación. Siempre estarán presentes en mi recuerdo, como aquellos docentes que despertaron en mí el saber desde otro punto de vista, transmisores de una pedagogía de la esperanza.

En cuarto lugar, me gustaría mencionar el apoyo del personal administrativo y de la biblioteca de la Universidad Pablo de Olavide.

En quinto lugar quiero hacer una mención muy especial, a todas las personas que siempre creyeron en mí, a ellas quiero dedicar esta tesis doctoral, muchas de ellas me ayudaron y apoyaron todos estos años de manera incondicional. En especial a la Dra. Jacqueline Hurtado, así como a la Dra. Macarena Esteban. Sin ustedes, su implicación y esfuerzo nada hubiese sido posible, siempre agradecida.

Por último, un reconocimiento a mi hermano Ingmar Antonio García Carreño, quien me conoce como nadie, por haber diseñado las tapas de este trabajo, inspirado en el cinetista venezolano Carlos Cruz Diez, artista plástico venezolano, uno de los máximos representantes del arte cinético a nivel mundial, vive y trabaja en París desde 1960. Su investigación ha aportado al arte una nueva forma de conocimiento sobre el fenómeno del color, ampliando considerablemente su universo perceptivo.

Ingrid del Valle García Carreño

Resumen

La escuela del siglo XXI se enfrenta a una sociedad donde el cambio se ha convertido en una prioridad permanente, influenciada por la tecnología, los atropellantes procesos de globalización, mundialización, cambios de leyes y programas, innumerables conflictos sociales y currículos, inmigración descontrolada y desigualdades. El liderazgo distribuido (LD) es un concepto emergente relevante para la cultura del sector educativo, es una forma de liderazgo que se sustenta en una filosofía más colectiva e incluyente que la teoría del liderazgo tradicional, se centra en las habilidades, rasgos y comportamientos de los individuos como líderes. La presente tesis doctoral profundiza en la comprensión de los resultados obtenidos sobre el ejercicio del LD de los equipos directivos de las escuelas públicas de Madrid. Su objetivo principal es describir las prácticas del LD de las escuelas, en presencia de un conjunto de características propias de sus directivos. El enfoque metodológico utilizado fue la comprensión holística, la cual integra técnicas cualitativas y cuantitativas para tener un acercamiento más completo del evento de estudio. El tipo de investigación fue descriptiva, se caracterizó el ejercicio del LD en cada una de sus cuatro dimensiones, se precisó la sinergia que se establece entre ellas, en función de distintas variables de contexto. El diseño fue de campo, y se complementó con un estudio de caso, en tres escuelas, lo cual permitió profundizar los hallazgos iniciales, con un análisis cualitativo. La población objeto de estudio fueron las escuelas públicas de Madrid, participaron 71 escuelas. Los datos recogidos se analizaron con la ayuda del paquete estadístico SPSS v. 20.0, también se usó el SPAD 4.0. Se ha recurrido a un método descriptivo basado en la utilización de una escala *ad hoc* tras la selección de una muestra representativa sobre el total de directivos de la provincia de Madrid, específicamente Madrid Capital. El rigor científico de los resultados obtenidos por medio de la escala viene determinado por el cumplimiento de las características psicométricas de validez y fiabilidad. Se calculó la validez estructural por medio de una correlación entre cada sinergia y el total de liderazgo, también se calculó la correlación entre las distintas sinergias. Para estimar la correlación entre las diferentes sinergias y el total de la prueba, se utilizó el coeficiente de correlación *Rho de Spearman*, que es apropiado para instrumentos en nivel de medición ordinal. Se comprobó que todas las correlaciones dimensión-total son positivas, altas y significativas. Esto indica que las dimensiones pertenecían al evento LD, por lo tanto la escala tiene validez estructural, al ser mayores a 0,70. En el análisis de la fiabilidad de la escala, se utilizó el *Alfa de Cronbach*, como medida de consistencia interna, se concluyó que la confiabilidad de la escala era buena (entre el 0,754 y el 0,839). También formó parte de este análisis el uso de la prueba de los rangos con *signo de Wilcoxon* una prueba no paramétrica para comparar el rango medio de dos muestras relacionadas y determinar si existen diferencias entre ellas. En la mayoría de los casos, se pudo observar que la significación asintótica estuvo entre 0,001 y 0,009, lo cual indica que efectivamente la diferencia era significativa. Además, se han recogido datos cualitativos a través de las entrevistas en profundidad a los directores de los tres Centros. La descripción del proceso general realizado con el ATLAS. Ti se hizo definiendo la unidad hermenéutica (LD), entrevistas en profundidad, análisis y codificación de las entrevistas, creación de las redes de relaciones por cada escuela y el análisis en profundidad y nuevos hallazgos. La tabla

holoprática identifica los elementos del diseño metodológico previamente diseñados para cada objetivo, los estadios, eventos, unidades de estudio, fuentes de información, población y muestra, abordaje, técnicas e instrumentos.

Descriptor: Comprensión holística, Dirección Escolar, Escuelas públicas de Madrid, Estudio de casos, Liderazgo distribuido, Liderazgo educativo, Metodología cuantitativa y cualitativa.

ÍNDICE

DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTOS	v
RESUMEN	vii
ÍNDICE	ix
ASPECTOS INTRODUCTORIOS Y CONSIDERACIONES INICIALES.	1
BLOQUE 1. MARCO TEÓRICO	24
CAPÍTULO 1	25
CONCEPTO DEL LIDERAZGO Y UNA APROXIMACIÓN AL LIDERAZGO ORGANIZACIONAL	25
1.1.LA LITERATURA DEL CONCEPTO DE LIDERAZGO.....	26
1.1.1. El término liderazgo según diversos puntos de vista.....	27
1.1.2. Estudios relacionados con el liderazgo (Período 1900-1980).....	31
1.1.3. Las teorías del liderazgo.....	51
1.2.EL LIDERAZGO EN LAS ORGANIZACIONES.....	57
1.2.1. Perspectiva Positivista o Teoría de los Rasgos.....	57
1.2.2. Teorías o enfoque conductual.....	65
1.2.3. Teorías de Contingencia o Situacionales (TCS).....	70
1.2.4. La Teoría del Liderazgo Situacional (TLS).....	71

CAPÍTULO 2	90
LIDERAZGO EDUCATIVO A PARTIR DE LA VISIÓN CLÁSICA A LOS LIDERAZGOS EMERGENTES	91
2.1. LIDERAZGO EDUCATIVO.....	92
2.2. LIDERAZGO PEDAGÓGICO O INSTRUCCIONAL.....	103
2.3. LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y TRANSACCIONAL.....	107
2.3.1. Liderazgo Transformacional.....	108
2.3.2. Liderazgo Transaccional.....	113
2.4. ENFOQUES ACTUALES Y EMERGENTES DEL LIDERAZGO EDUCATIVO.....	118
2.4.1. Liderazgo Persuasivo.....	118
2.4.2. Liderazgo Sostenible.....	123
2.4.3. Liderazgo Inclusivo.....	128
2.4.4. Liderazgo Virtual (e-Liderazgo).....	134
2.4.5. El liderazgo de las comunidades.....	147
2.4.6. Liderazgo Resiliente.....	153
CAPÍTULO 3	168
CONTEXTO HISTORICO DEL SISTEMA EDUCATIVO Y LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN ESPAÑA	169
3.1 CONTEXTO HISTÓRICO DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL (SEE).....	170
3.2. LAS LEYES ORGÁNICAS DE EDUCACIÓN EN EL PERÍODO DEMOCRÁTICO ESPAÑOL.....	180
3.2.1. Algunos detalles de la primera ley educativa constitucional de la democracia	185
3.2.2. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985) incorporación de los colegios concertados.....	188
3.2.3. La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) (LOGSE) y La Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (1995) (LOPEG).....	195
3.2.4. Ley de Calidad de la Educación (LOCE) hacía la calidad educativa.....	200
3.2.5. La Ley Orgánica de Educación (LOE) promulgada en el 2006 hacía la dirección escolar más cualificada.....	206
3.2.6. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), hacia un modelo gerencial.....	210

3.3. ALGUNAS REFLEXIONES EDUCATIVAS CONTEMPORÁNEA DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN ESPAÑA.....	219
3.3.1. Una aproximación a las definiciones del director(a) escolar.....	220
3.3.2. El director (a) como gestor y líder.....	230

CAPÍTULO 4

241

LA INVESTIGACIÓN DEL LIDERAZGO DISTRIBUIDO....

241

4.1. LIDERAZGO DISTRIBUIDO: ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	242
4.1.1. Una aproximación al concepto de liderazgo distribuido.....	252
4.1.2. Sistematización del concepto de liderazgo distribuido.....	258
4.1.3. Liderazgo distribuido: el problema de la definición.....	261
4.2. PRINCIPALES MODELOS DE LIDERAZGO DISTRIBUIDO.....	263
4.2.1. El enfoque de Gronn.....	263
4.2.2. El enfoque de Spillane.....	266
4.2.3. El enfoque de Elmore del liderazgo distribuido.....	270
4.2.4. el enfoque integrado de Edwin Locke.....	271
4.3. PATRONES Y CONCEPTUALIZACIÓN DE LOS MODELOS DE DISTRIBUCIÓN DEL LIDERAZGO.....	275
4.4. FUNCIONES DEL LIDERAZGO DISTRIBUIDO.....	279
4.5. TAXONOMÍA DEL LIDERAZGO DISTRIBUIDO.....	282
4.5.1. Taxonomía del LD según Gronn.....	283
4.5.2. Taxonomía del liderazgo distribuido según MacBeath.....	290
4.5.3. Taxonomía del liderazgo distribuido de Spillane.....	292
4.6. TEORÍAS QUE FUNDAMENTAN EL LIDERAZGO DISTRIBUIDO.....	293
4.6.1. Teoría de la actividad: primera, segunda y tercera generación.....	294
4.6.2. Teoría de los sustitutos del liderazgo.....	302
4.6.3. Teoría de la Cognición Distribuida y los aportes de Spillane et al., acerca del liderazgo distribuido.....	307
4.6.4. Teoría Institucional.....	320
4.6.5. Teoría de la motivación.....	330
4.7. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DEL LIDERAZGO DISTRIBUIDO EN LAS INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN.....	337
4.8. DIMENSIONES DEL LIDERAZGO DISTRIBUIDO.....	347

SEGUNDA PARTE-MARCO EMPÍRICO

DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 5

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA	355
5.1. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	357
5.2...PROCESO METODOLÓGICO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	358
5.2.1. Reflexiones epistemológicas acerca de la investigación.....	364
5.2.2. Variables.....	365
5.3. ESTUDIO BASADO EN TÉCNICAS CUANTITATIVAS (PRIMER ESTUDIO).....	369
5.3.1. Diseño de investigación del primer estudio.....	369
5.3.2. Población y unidades de estudio.....	370
5.3.3. Muestra del estudio.....	371
5.3.4. Descripción de la muestra.....	373
5.4. ADMINISTRACIÓN DE LA ESCALA.....	374
5.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE OBTENCIÓN DE DATOS DEL PRIMER ESTUDIO.....	375
5.6. CRITERIOS DE RIGOR DE LA ESCALA VALIDEZ Y FIABILIDAD DEL INSTRUMENTO.....	380
5.6.1 Validez del instrumento.....	380
5.6.2. Fiabilidad del instrumento.....	383
5.6.3. Análisis de ítems y correlación total.....	385
5.6.4. Correlación de cada ítem con el total de su sinergia.....	387
5.6.5. Técnicas de análisis de datos del primer estudio.....	392
5.7. TÉCNICAS DE ANALISIS POR OBJETIVO ESPECÍFICO.....	393
5.8. ESTUDIO BASADO EN TÉCNICAS CUALITATIVAS (SEGUNDO ESTUDIO).....	395
5.8.1. Elaboración de las guías de entrevista.....	396
5.8.2. Criterios para garantizar la veracidad de la información.....	403
5.8.3. Diseño de investigación del segundo estudio.....	404
5.8.4. Población y unidades de estudio.....	407
5.8.5. Técnicas e instrumentos de obtención de datos.....	410
5.8.6. Técnicas de análisis de datos del segundo estudio.....	412

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS DE RESULTADOS: ESTUDIO CUANTITATIVO	421
6.1. RESULTADOS GLOBALES DE LA VARIABLE DEL LIDERAZGO DISTRIBUIDO Y HALLAZGOS RELACIONADOS CON LAS CUATRO DIMENSIONES.....	423
6.1.1. Resultados globales de la variable del liderazgo distribuido.....	424
6.1.2. Análisis descriptivo para las cuatro dimensiones y estadísticos de las escuelas.....	433
6.1.3. Hallazgos relacionados con las cuatro dimensiones del liderazgo distribuido.....	437
6.2. ANÁLISIS INTEGRADO DEL LIDERAZGO DISTRIBUIDO CON LAS DIFERENTES VARIABLES DE CONTEXTO.....	498
6.2.1. Descripción de las variables nominales ilustrativas.....	499
6.2.2. Factores identificados en el análisis.....	503
6.3. ANÁLISIS DE LOS PERFILES DE LIDERAZGO DISTRIBUIDO....	516
6.3.1. Análisis del plano formado por los factores 1 y 2.....	516
6.3.2. Análisis del cuadrante inferior izquierdo del plano de los factores 1 y 2 con escuelas y variables ilustrativas.....	
6.3.3. Perfiles de liderazgo distribuido en las escuelas según los factores.....	528

CAPÍTULO 7

ESTUDIO CUALITATIVO: ESTUDIO DE CASOS	545
7.1. PRIMER ESTUDIO DE CASOS: CEIP O Y G.....	548
7.1.1. Características generales del centro.....	548
7.1.2. Antecedentes históricos y la relación con el entorno del Distrito Tetuán.....	552
7.1.3. El CEIP O y G breve historia, relación con el entorno y organización del centro.....	560
7.1.4. Análisis de los diagramas de redes sobre las distintas dimensiones del liderazgo distribuido.....	592
7.2. SEGUNDO ESTUDIO DE CASOS: CEIP JV.....	617
7.2.1. Análisis de los diagramas de redes sobre las distintas dimensiones del liderazgo distribuido.....	617
7.2.2. El perfil del líder integral.....	633
7.3. TERCER ESTUDIO DE CASOS: CEIP CR.....	641
7.3.1. Características generales del centro CR.....	641
7.3.2. Características generales del municipio.....	642

7.3.3. La escuela y el análisis de los diagramas de redes sobre las distintas dimensiones del liderazgo distribuido.....	651
--	-----

CAPÍTULO 8

CONCLUSIONES, DISCUSIÓN Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	676
8.1. CONCLUSIONES GENERALES.....	677
8.2. RECOMENDACIONES Y PERSPECTIVAS FUTURAS	702
8.3. APORTES DE LA INVESTIGACIÓN.....	706
REFERENCIAS.....	708
ANEXOS.....	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla

1.1. El término liderazgo según los diccionarios especializados en el siglo XIX.	28
1.2. El término liderazgo en el siglo XX	29
1.3. Diversas definiciones de liderazgo de 1900 a 1950	63
1.4. Teorías y autores representativos del enfoque positivista del liderazgo	64
1.5. Los factores circunstanciales de la teoría ruta meta (<i>path goal theory</i>)	86
1.6. Teorías y autores representativos del enfoque de contingencia o situacional del liderazgo.	90
2.1. Las dimensiones del liderazgo transformativo.	111
2.2. Dimensiones del liderazgo transformacional y transaccional.	117
2.3. Las tres formas de hacer redes.	150
2.4. Definiciones del liderazgo resiliente.	155
3.1. Acontecimiento político y períodos más resaltantes del contexto español.	171
3.2. Leyes postconstitucionales educativas.	180
3.3. Algunas críticas a la LODE según varios expertos.	190
3.4. Síntesis del proceso de selección de directores de la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985).	193
3.5. Proceso de selección de los directores/as en la LOPEG.	198
3.6. Proceso de selección de directores de la Ley Orgánica de Educación (LOE) 2006.	209
3.7. Proceso de selección de la dirección en España.	213
3.8. Resumen de las leyes.	214
3.9. Aportes originales relacionados con las diferencias entre el gestor y el líder.	215
3.10. Dirigir versus liderar según varios autores.	220
3.11. Proceso de selección de la dirección en España.	233
3.12. Dirigir versus liderar según varios autores.	237

4.1. Las siete principales conductas según Gibb (1969).	248
4.2. Taxonomía del liderazgo distribuido según Gronn (2002).	288
4.3. Teorías de la motivación más resaltantes.	332
4.4. Resumen de los principales autores y estudios aportados del liderazgo distribuido.	338
4.5. Principales autores e investigaciones del liderazgo distribuido según Bennett et al., (2003).	340
4.6. Resumen de los principales autores, libros y tesis doctoral técnicas y metodología de las investigaciones revisadas.	343
4.7. Definiciones de las categorías y constructos según los principales autores.	349
5.1. Distribución de los directivos en las 243 escuelas según la Comunidad de Madrid al 1 de marzo de 2017.	370
5.2. Tamaño de la población sujeta a estudio.	373
5.3. Género de los directivos(as) de las 71 escuelas de Madrid Capital.	373
5.4. Composición de la muestra según la edad de los directivos(as) de las escuelas primarias en 2017.	374
5.5. Cantidad de ítems, puntaje bruto y transformado por dimensión.	378
5.6. Tabla de operacionalización. Dimensiones e indicadores de la variable liderazgo distribuido.	378
5.7. Cálculo de Rho de Spearman y Coeficiente de Correlación.	382
5.8. Resumen de estadísticos de fiabilidad de las dimensiones de LD.	385
5.9. Resumen de estadísticos totales por elementos.	386
5.10. Confiabilidad Prácticas de liderazgo distribuido.	387
5.11. Correlación de cada ítem con el total de las sinergias prácticas de liderazgo distribuido.	388
5.12. Confiabilidad Decisiones Compartidas.	388
5.13. Correlación de cada ítem con el total de la sinergia decisiones compartidas.	389
5.14. Confiabilidad desarrollo profesional y dificultad de la tarea.	389
5.15. Correlación de cada ítem con el total de la sinergia desarrollo profesional y dificultad de la tarea.	390
5.16. Correlación de cada ítem con el total de la sinergia misión, visión y metas compartidas.	390
5.17. Correlación de cada ítem con el total de la sinergia de cada ítem con el total de la sinergia visión, misión y metas compartidas.	391
5.18. Variables continuas y nominales ilustrativas.	395
5.19. Principales aspectos de la entrevista en profundidad.	399
5.20. Temas incluidos en el guion de los directores(as).	401
5.21. Tabla holopráctica de la investigación.	420
6.2.1. Correlaciones y coordenadas de cada dimensión en los respectivos factores.	506

6.2.2. Correlaciones y coordenadas de las dimensiones de liderazgo distribuido, edad, experiencia profesional y experiencia directiva, de jefes(as) de estudio y directores(as) en cada factor de liderazgo distribuido.	506
6.2.3. Correlaciones y coordenadas de las variables nominales ilustrativas género y acceso al cargo en cada factor de liderazgo distribuido.	507
6.2.4. Correlaciones y coordenadas de las dimensiones de liderazgo distribuido en el factor 1.	509
6.2.5. Correlaciones y coordenadas de las dimensiones de liderazgo distribuido de los directores(as) y jefes(as) de estudio en el factor 1.	510
6.2.6. Correlaciones y coordenadas de las dimensiones de liderazgo distribuido en el factor 2.	512
6.2.7 Correlaciones y coordenadas de las dimensiones de liderazgo distribuido de los directores(as) y jefes(as) de estudio en el factor 2.	514
7.1.1. Número de CEIP y escuelas concertados del Municipio Tetuán, Madrid.	552
7.1.2. Distribución de la población total de Tetuán según género.	557
7.1.3. Distribución de la población según nacionalidad de Tetuán.	558
7.1.4. Proceso de admisión (solicitudes presentadas, admitidas, no admitidas).	562
7.1.5. Detalle de la distribución física del CEIP O y G.	567
7.1.6. Prueba de conocimientos y destrezas indispensables (CDI) del CEIP (nota media).	589
7.1.7. Prueba de conocimientos y destrezas indispensables (en lenguas CDI) del CEIP (nota media).	590
7.1.8. Prueba de conocimientos y destrezas indispensables (en matemáticas CDI) del CEIP (nota media).	591
7.1.9. Prueba de conocimientos y destrezas indispensables (en inglés del CEIP (nota media).	592
7.2.1. Prueba de conocimientos y destrezas indispensables (CDI) del CEIP (nota media).	623
7.3.1. Distribución de la población total española de La Latina según género.	645.
7.3.2. Proceso de admisión.	652
7.3.3. Solicitudes presentad como admitidas en el colegio CR.	652

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura	
1. Proceso de investigación.	24
1.1. Las ocho teorías del liderazgo (de acuerdo con Day y Antonakis, 2011).	53
1.2. Cuadrícula de dirección según Judge y Bono (2000).	68
1.3. Proceso continuo de comportamiento de liderazgo.	75
1.4. Representación de las ocho posiciones de grupo o liderazgos potenciales (LPC).	77
1.5. Modelo de liderazgo situacional y la madurez de los seguidores.	84
2.1. Modelo hexagonal jerárquicamente organizado de las fuerzas.	97
3.1. Niveles educativos de la Ley Moyano del 1857.	172
3.2. Las características relevantes del sistema regulado por la LGE.	175
3.3. Eventos clave del período preconstitucional.	176
3.4. Perfil y funciones del Director escolar.	177
3.5. Importancia dentro de las primeras las siguientes enseñanzas.	182
3.6. Aspectos fundamentales de análisis.	184
3.7. Composición para los consejos escolares de centros públicos.	191
3.8. Competencias del Director(a) según LODE 1988.	192
3.9. Competencias del Director según el artículo 21.	199
3.10. Cinco ejes de la LOCE.	203
3.11. Distribución del tiempo diario de los directivos escolares.	205
3.12. Relevancia del liderazgo de la dirección de la dirección para la calidad de la investigación educativa.	225
3.13. Promedio de distribución del tiempo directivos españoles en porcentaje.	229
4.1. Las cinco dimensiones del liderazgo distribuido según estudios del Reino Unido.	249
4.2. Sistema de liderazgo multinivel de Calder (1977).	253
4.3. Centralización del constructo distribución en términos de liderazgo distribuido.	261
4.4. Las tres formas holísticas de Liderazgo distribuido según Gronn.	264
4.5. El liderazgo distribuido según Elmore.	271
4.6. Resumen de las creencias y valores.	278
4.7. Variables de un buen liderazgo en las organizaciones.	280
4.8. Taxonomía del concepto de liderazgo distribuido.	283
4.9. Taxonomía del concepto de liderazgo distribuido según MacBeath.	290
4.10. Taxonomía del concepto de liderazgo distribuido según Spillane (2008).	292
4.11. Teorías fundamentantes del liderazgo distribuido.	292
4.12. Modelo de la primera generación.	293
4.13. Estructura jerárquica de la actividad.	295
4.14. Modelo de la segunda generación de la teoría de la actividad.	296
4.15. Modelo de la tercera generación de la teoría de la actividad	297
4.16. Las relaciones recíprocas entre las cogniciones de los individuos y las cogniciones distribuidas.	298
4.17. Tres fuerzas que dan forma a la cognición y a las habilidades de las personas.	317
4.18. Isomorfismo institucional.	318
4.19. Hipótesis relacionadas con el cambio organizativo.	323
4.20. Elementos utilizados para la construcción de variables del estudio: Spillane, Gronn, Elmore, Harris y Leithwood.	347
4.21. Categorías del liderazgo distribuido.	347
4.22. Dimensiones del modelo de liderazgo distribuido. Fuente: elaboración propia (2017).	348

5.1. El proceso metodológico.	356
5.2. Investigación holística.	360
5.3. Jerarquía de los objetivos en investigación según el grado de profundidad del conocimiento.	361
5.4. Los propósitos de los diseños mixtos según Tashakkori y Teddlie (2010).	363
5.5. Esquema del procedimiento complementario seleccionado en esta investigación.	365
5.6. Dimensiones e indicadores del liderazgo distribuido.	366
5.7. Mapa de Madrid Capital y sus 21 Distritos. De Comunidad de Madrid, España. (2018).	371
5.8. Fórmula para el cálculo de poblaciones finidas.	371
5.9. Alternativas de respuesta de los ítems de la Escala.	377
5.10. Interpretación del puntaje transformado.	378
5.11. Estadísticas de fiabilidad. Alfa de Cronbach.	384
5.12. Análisis de los objetivos según varias fases fundamentales en el proceso.	392
5.13. Principales ventajas e inconvenientes de las entrevistas.	397
5.14. Composición de los casos de estudio según el número de alumnos(as) de las escuelas primarias en 2017.	399
5.15. Etapas del análisis de contenido.	414
5.16. Modelo de creación de códigos a partir de un guion.	415
5.17. Modelo de los códigos unidad hermenéutica liderazgo distribuido.	416
5.18. Ejemplo de la red general de la información de la escuela O y G	418
5.19. Descripción del proceso general realizado con el Atlas.ti	419
6.1.1. Interpretación del puntaje transformado.	427
6.1.2. Análisis descriptivo a seguir en los resultados globales de la variable del liderazgo distribuido.	428
6.1.3. Representación de la mediana del liderazgo distribuido por escuela.	427
6.1.4. Porcentaje de liderazgo distribuido en las escuelas.	430
6.1.5. Representación de la mediana del liderazgo distribuido de los directivos por escuela.	432
6.1.6. Categorías de liderazgo distribuido por cargo. Elaboración propia (2017).	434
6.1.7. Los estadísticos de las cuatro dimensiones del liderazgo distribuido.	436
6.1.8. Estadísticos de las cuatro dimensiones del liderazgo distribuido.	439
6.1.9. Procedimiento a seguir en el análisis descriptivo de las cuatro dimensiones.	440
6.1.10. Los estadísticos de la dimensión prácticas del liderazgo distribuido.	441
6.1.11. Categorías de prácticas de liderazgo (%) distribuido en las escuelas.	444
6.1.12. Categorías de prácticas de liderazgo distribuido en las escuelas.	445
6.1.13. Categorías de prácticas de liderazgo distribuido en las escuelas.	449
6.1.14. Detalle de la dimensión de las prácticas de liderazgo distribuido por ítem.	452
6.1.15. Estadísticos de la dimensión misión, visión y metas compartidas y otros estadísticos.	459
6.1.16. Categoría de la dimensión misión, visión y metas compartidas en las escuelas.	461
6.1.17. Estadísticos Misión, visión y metas compartidas para directores(as) y jefes(as) de estudio.	462
6.1.18. Categorías de la dimensión misión, visión y metas compartidas en las escuelas.	465
6.1.19. Ítem de la dimensión Misión, visión y metas compartidas	469
6.1.20. Diagrama de caja y bigote de la dimensión desarrollo profesional y complejidad de la tarea.	472
6.1.21. Categorías de desarrollo profesional y complejidad de la tarea (%) en las escuelas.	474
6.1.22. Categorización del desarrollo profesional y complejidad de la tarea.	475
6.1.23. La dimensión desarrollo profesional, complejidad de la tarea e incentivos.	479

6.1.24. Estadísticos de la dimensión decisiones compartidas y otros estadísticos.	486
6.1.25. Categorías decisiones compartidas (%) en las escuelas.	489
6.1.26. Categorías de decisiones compartidas en las escuelas.	490
6.1.27. Categorías de decisiones compartidas en las escuelas.	492
6.1.28. Dimensión desarrollo profesional, complejidad de la tarea e incentivos.	497
6.2.1. Composición de la muestra de los directores(as) según género.	506
6.2.2. Composición de la muestra de los jefes(as) de estudio según género.	506
6.2.3. Composición de la muestra de los directores(as) según la edad.	507
6.2.4. Composición de la muestra de los jefes(as) de estudio según la edad.	507
6.2.5. Composición de la muestra de los directores(as) según los años de experiencia.	508
6.2.6. Composición de la muestra de la experiencia de los directores(as) según los años de experiencia.	508
6.2.7. Composición de la muestra de los jefes de estudio según los años de experiencia.	509
6.2.8. Composición porcentual de la muestra según el modo de acceso a la dirección escolar.	509
6.2.9. Histograma de valores propios.	511
6.2.10. Representación de las dimensiones de liderazgo distribuido Factor 1.	516
6.2.11. Representación de las dimensiones de liderazgo distribuido de directores y jefes de estudio Factor 1.	518
6.2.12. Representación de las dimensiones de liderazgo distribuido Factor 2.	520
6.2.13. Representación de las dimensiones de liderazgo distribuido de directores y jefes de estudio Factor 2.	521
6.3.1. Representación de los cuadrantes conformados por los factores 1 y 2 con las variables ilustrativas continuas.	524
6.3.2. Representación del cuadrante superior derecho conformado por los factores 1 y 2.	525
6.3.3. Representación cuadrante superior derecho conformado por los factores 1 y 2, con las variables ilustrativas continuas.	526
6.3.4. Representación de todas las escuelas del cuadrante superior derecho conformados por los factores 1 y 2, con las variables ilustrativas.	528
6.3.5. Representación del cuadrante inferior derecho conformado por los factores 1 y 2.	530
6.3.6. Representación de todas las escuelas del cuadrante inferior izquierdo.	531
6.3.7. Representación de todas las escuelas del cuadrante inferior derecho.	533
6.3.8. Representación del cuadrante inferior izquierdo conformado por los factores 1 y 2.	534
6.3.9. Representación del cuadrante inferior derecho conformado por los factores 1 y 2.	535
6.3.10. Representación de todas las escuelas del cuadrante inferior izquierdo.	537
6.3.11. Representación del cuadrante inferior izquierdo conformados por el factor 1 y 2, con las variables ilustrativas, en referencia con el cuadrante inferior derecho.	539
6.3.12. Representación de todas las escuelas del cuadrante inferior izquierdo.	540
6.3.13. Perfiles de líderes producto de los factores 1 y 2.	541
7.1. Escuelas de Madrid Capital sujetas a estudio.	546
7.2. Esquema del análisis de los casos de estudio en Madrid.	547
7.1.1. Fachada, ubicación y plano de la escuela primaria OyG. (Tetuán, Madrid).	549
7.1.2. Pasillo y entrada a la biblioteca del CEIP O y G.	550
7.1.3. Gigantes y Cabezudos en las fiestas de Tetuán de las Victorias.	552
7.1.3. Tetuán el hoy y el ayer, dos caras.	554
7.1.4. Cuatro caminos y Tetuán ayer, hoy y el futuro.	555

7.1.5. Porcentaje de distribución de la población total de Tetuán según género sobre la base de las Estadísticas Madrid (2017).	557
7.1.6. Porcentaje de distribución de la población extranjera de Tetuán según nacionalidad.	558
7.1.7. Madrid Capital y Tetuán. Municipio de Tetuán. Adaptado de Municipios de Madrid (2017).	559
7.1.8. José Ortega y Gasset (óleo de Zuloaga).	560
7.1.9. Número de estudiantes de la escuela primaria O y G Tetuán.	562
7.1.10. Composición porcentual de los estudiantes de la Escuela O y G Tetuán según su origen.	562
7.1.11. Recursos e instalaciones de la escuela primaria OyG.	565
7.1.12. Aulas de la escuela TGD y primaria (Tetuán, Madrid).	570
7.1.13. Actividades complementarias en el año 2012 el libro viajero.	575
7.1.14. El centenario del nacimiento del poeta Miguel Hernández.	576
7.1.15. Biblioteca Virtual.	576
7.1.16. Actividades deportivas de la escuela primaria (Tetuán, Madrid).	578
7.1.17. Actividades deportivas de la escuela primaria (Tetuán, Madrid).	580
7.1.18. Aulas de música de la escuela primaria (Tetuán, Madrid).	580
7.1.19. Aulas de informática 1 y 2 de la escuela Primaria (Tetuán, Madrid).	582
7.1.20. Actividades artísticas. Escuela Primaria (Tetuán, Madrid).	584
7.1.21. Actividades asociación de madres y padres (AMPA) de la escuela.	586
7.1.23. Resultado de las pruebas de conocimiento y destreza (CDI) de la escuela.	589
7.1.24. Resultado de las pruebas de conocimiento y destreza (en lenguas CDI) de la escuela.	589
7.1.25. Resultado de las pruebas de conocimiento y destreza (en matemáticas CDI) de la escuela.	590
7.1.26. Resultado de las pruebas de conocimiento y destreza (en inglés CDI) de la escuela.	591
7.1.27. Red de las características de la escuela y la directora.	593
7.1.28. Red general de la información de la escuela O y G.	598
7.1.29. Diagrama de redes de la escuela: la misión, visión y metas compartidas.	599
7.1.30. Diagrama de redes de la escuela: decisiones compartidas.	602
7.1.31. Diagrama de redes de la escuela: Prácticas de liderazgo distribuido.	606
7.1.32. Diagrama de redes de la escuela: desarrollo profesional.	610
7.1.33. Diagrama de redes de la escuela: mejora de la educación.	612
7.1.34. Perfil de la directora del CEIP O y G.	616
7.2.1. Ubicación del JV.	617
7.2.2. Red general de la información del colegio JV (público).	618
7.2.1.1. Red general de la información del director JV.	619
7.2.1.2. Doctor Vera.	620
7.2.1.3. Fachada de la escuela (colegio público).	620
7.2.1.4. Fotos históricas (Colegio Público).	621
7.2.1.5. Comedor escolar (colegio público)	622
7.2.1.6. Indicadores de resultados CEIP JV (2017).	623
7.2.1.7. Número de estudiantes por año de Educa Madrid (2014).	625
7.2.1.8. Red general de la misión, visión y metas compartidas del director.	626

7.2.1.9. Red general de la dimensión liderazgo distribuido.	629
7.2.1.10. Red general de la dimensión decisiones compartidas de la escuela JV.	631
7.2.1.11. Principios metodológicos del MUS-E escuela JV.	633
7.2.1.12. Principios del MUS-E escuela JV.	634
7.2.1.13. Aulas del plan de fomento de la lectura.	636
7.2.1.14. Dimensión Decisiones Compartidas JV	638
7.2.1.15. El perfil del director del JV.	639
7.3.1.1. Colegio CR.	641
7.3.1.2. Municipio la Latina en Madrid. (2017).	642
7.3.1.3. El parque de Aluche, también llamado Parque de Arias (2017).	644
7.3.1.4. Porcentaje de distribución de la población extranjera de La Latina según país de origen.	646
7.3.1.5. Actividades culturales de Aluche (2017).	647
7.3.1.6. Cuadros emblemáticos del pasado de Aluche (2017).	648
7.3.1.7. El pasado de Aluche testigo de la guerra civil (2017).	648
7.3.1.8. La Aluche de ayer y de hoy (2017).	650
7.3.1.9. Número de CEIP y escuelas concertadas de Aluche, Municipio La Latina, Madrid.	651
7.3.1.10. Solicitudes presentadas como admitidas en el Colegio CR.	652
7.3.1.11. Número de estudiantes en el Colegio CR.	653
7.3.1.12. Indicadores de conocimientos y destrezas.	653
7.3.1.13. Prácticas de boxeo en el Colegio CR. (2017).	654
7.3.1.14. Día del Libro en el Colegio CR. (2017).	655
7.3.1.15. Educación vial en el Colegio CR. (2017).	655
7.3.1.16. Laboratorio de idiomas en el colegio CR (colegio público),	657
7.3.1.17. Aula de ordenadores colegio CR (colegio público).	657
7.3.1.18. Aula de música colegio CR (colegio público).	658
7.3.1.19. Red general de la información del colegio CR (colegio público).	659
7.3.1.20. Red general de la información del director y del colegio CR (colegio público).	660
7.3.1.21. Número de estudiantes del colegio CR.	663
7.3.1.22. Instalaciones del comedor y biblioteca del colegio CR.	664
7.3.1.23. Red de las dimensiones prácticas de liderazgo del colegio CR Anexo 7.3.3.	665
7.3.1.24. Red de la dimensión misión, visión, metas compartidas del colegio	667
7.3.1.25. Actividades de los estudiantes día de la constitución y de igualdad del colegio CR.	698
7.3.1.26. Red de la dimensión decisiones compartidas del colegio CR.	671
7.3.1.27. Red de la dimensión desarrollo profesional del colegio CR.	673
7.3.1.28. Perfil del director de la escuela CR.	674

Según Ovidio: "...cuando el Fénix ve llegar su final, construye un nido especial con ramas de roble y lo rellena con canela, nardos y mirra, en lo alto de una palmera. Allí se sitúa y, entonando la más sublime de sus melodías, expira. A los 3 días, de sus propias cenizas, surge un nuevo Fénix y, cuando es lo suficientemente fuerte, lleva el nido a Heliópolis, en Egipto, y lo deposita en el Templo del Sol " Como el nuevo Fénix acumula todo el saber obtenido desde sus orígenes, un nuevo ciclo de inspiración comienza..."

ASPECTOS INTRODUCTORIOS Y CONSIDERACIONES INICIALES DE LA INVESTIGACIÓN

Al abordar el tema del liderazgo e iniciar la revisión de los antecedentes teóricos, que guían esta investigación doctoral, se observó que la literatura abarca definiciones del tema desde el año 1300. Muchas décadas de investigación avalan el contenido del liderazgo en general, las cuales han producido una concentración de hallazgos que se tornan extraordinarios para el presente estudio. El liderazgo se puede considerar como una disciplina dedicada, tal y como su nombre indica, al estudio del manejo del poder, la influencia y la toma de decisiones en diferentes organizaciones, tiempos, instituciones y sociedades.

Las investigaciones han demostrado, que el liderazgo es uno de los multifacéticos fenómenos, en donde mayormente las Ciencias de la Organización, Educación y la Psicología han sido aplicadas. Algunos teóricos consideran que el concepto de liderazgo, en un primer momento, se ha definido en términos de rasgos individuales, conducta del líder, patrones de interacción, relaciones definidas por roles, percepciones de los seguidores, influencia sobre los seguidores, los objetivos de la tarea, y la cultura organizacional. Posteriormente, se han decantado por la idea de que, el liderazgo no es diferente de otros procesos sociales de influencia, que tienen lugar entre todos los miembros de un grupo, incluyendo un rol de liderazgo especializado.

En la presente tesis doctoral se aborda el tema del liderazgo educativo específicamente el liderazgo distribuido, de allí la importancia de estudiar al director(a) escolar y el equipo directivo en España. El desarrollo de los líderes escolares según (Pont *et al.*, 2008) resguardan una práctica preparación, que diferencia a los directores(as) aspirantes como los activos en servicio. El liderazgo escolar es en líneas generales: *“la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela”* (Leithwood, 2009, p. 20).

La organización actual de la escuela exige líderes, que crean en el cambio y con una visión holísticas del centro donde se considera el ejercicio del liderazgo como un factor básico (Álvarez, 2001, 2007, 2010; Leihwood *et al.*, 2008;

Leithwood *et al.*, 2010; Leithwood y Seashore Louis, 2011; Hallinger y Huber 2012). Directivos capaces de aceptar el reto de redefinir el papel tradicional de la dirección como gestión burocrática, el liderazgo de la dirección es uno de los elementos más fuertes con que cuentan las escuelas para lograr buenos resultados en los estudiantes (Leithwood *et al.*, 2006 y Anderson, 2010).

El liderazgo es un tema relevante asociado al ámbito de la innovación y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y se considera un factor determinante de la eficacia escolar (Muñoz-Repiso y Murillo, 2001; Murillo, 2005, 2008; Maureira, 2006; Day *et al.*, 2009; Arias y Cantón, 2010; Day *et al.* 2011; Leithwood y Seashore Louis, 2011; Hallinger y Huber 2012), de allí el gran interés en definir las características de un liderazgo distribuido efectivo capaz de desarrollar la capacidad de la escuela para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Se trata específicamente de generar un liderazgo cuyo líder posea unas características particulares, así como un estilo holístico en concreto, tal y como señalan las investigaciones requiere un líder que fomente el desarrollo de una comunidad profesional de aprendizaje (Harris, 2011 y Leithwood *et al.*, 2017).

Estos líderes distribuidos deben estar lejos del estilo de liderazgo tradicional de tipo vertical, en donde predomina la imagen de un superhéroe, aunque cuando se ha demostrado, que es un estilo de liderazgo que no funciona, para lograr los esfuerzos de mejora de la escuela (Murillo, 2005; Timperley, 2005).

El liderazgo educativo logra convocar a la comunidad escolar en un proyecto común de mejora, todos los actores se identifiquen con el objetivo de que los alumnos aprendan, y logra orientar el alineamiento de los recursos pedagógicos financieros y humanos en pos de aquel objetivo compartido (Sánchez, 2012).

Se ha llegado a la conclusión de que el liderazgo, tiene efectos muy significativos sobre la calidad de la organización escolar y los procesos de enseñanza / aprendizaje, entre otros. Los efectos exitosos del liderazgo dependerán en gran medida de las prácticas desarrolladas, como de que el liderazgo esté distribuido. Los hallazgos de expertos como Hallinger y Heck, 2004; Leithwood,

2009; Bolívar, 2010^a, 2010b, 2010c; Harris, 2013, 2014; Cabrera *et al.*, 2014; y Cabrera *et al.*, 2016) resaltan el liderazgo en la eficacia y mejora de las escuelas, forma un componente clave.

El liderazgo marca la diferencia en los resultados de los centros educativos, ya que es el segundo factor más influyente en los logros académicos de los estudiantes, estando sólo por detrás de la acción que desempeñan los profesores dentro de las aulas, y llegando a explicar un 25% de todos los efectos escolares (Leithwood y Jantzi, 2008; Robinson, 2008, 2009; Robinson *et al.*, 2009; Anderson, 2010; Leithwood y Louis, 2011; Louis *et al.*, 2013).

Waters *et al.*, (2003), reúnen estudios relevantes acerca de la influencia del liderazgo en los resultados académicos de los alumnos, estudios realizados durante 30 años, muestran que nunca antes la investigación sobre el liderazgo se ha tornado tan fuerte, demandando que el liderazgo debe incidir en incrementar los logros de los estudiantes. La mayoría de los estudios se refieren al liderazgo en el contexto anglosajón, con roles y capacidades muy distintas a los que tienen el director(a) o los equipos directivos en España y otros países iberoamericanos.

El modelo de dirección español, data de hace 50 años, dicha investigación y literatura se han incrementado notablemente hasta el presente. Los procesos de cambio que atraviesa el sistema educativo español, apoyado tal y como se planteó anteriormente, no solo en las innovaciones, currículo, diversidad, justicia social, tecnología, estructuras organizacionales y diversos modelos de dirección a los centros educativos, deben ser tomados en cuenta para este análisis, ya que la dirección de las escuelas se considera un elemento clave en la calidad de la educación (Amador y Domínguez, 1997; Amador y Musitu, 2011; Amador *et al.*, 2017).

En España la dirección es muy débil; el modelo directivo es diferente al que presentan en el resto de países europeos, a excepción de Portugal (Estruch, 2002^a, Bolívar, 2012; García, 2014). La historia política de ambos países ha deteriorado la educación, creando una dirección con características muy propias y llena de

problemas que, en el caso de España, se concretan en la ausencia de profesionalización y liderazgo. Las características del propio sistema educativo, impiden o hacen muy difícil el desempeño del liderazgo, especialmente en las labores educativas (Estruch, 2002b; Coronel y Fernández, 2002; Sánchez, 2012 y García, 2014).

Al respecto expresan Arias y Cantón (2006) que la dirección escolar es tan antigua como la propia institución, en Primaria la aparición de esta figura se remonta a finales del siglo diecinueve con la Ley Moyano (1857) y la creación de la escuela graduada, donde comienza a ser ineludible. En 1898 aparece por primera vez en un BOE la figura del director, aunque habría que esperar hasta 1905 para que su funcionamiento fuera efectivo y se extendiera a las escuelas públicas. Sin duda alguna, la creación de la dirección escolar fue una gran fuente de problemas. Según Estruch (2002a), a principios de siglo se produjeron grandes resistencias a la dirección tanto a nivel interno, por parte de los maestros que veían con rivalidad que un compañero se convirtiera en su superior directo, como externo, desde la inspección que temía que su función dejara de ser necesaria.

Para Montero (2006, 2008), la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) supone un cambio en el modelo de la dirección escolar, unido a las transformaciones del contexto social y comunitario. Tal es el caso de que, desde hace décadas la función directiva se ve como un desafío. Esta situación quizás empeora, con la nueva Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013); la cual reduce la autonomía de los centros y mantiene las escasas competencias curriculares y pedagógicas de la dirección, que sólo ve aumentada su capacidad en lo relativo a la gestión de los recursos.

Se observa que desde un punto de vista internacional, varios países están involucrados en el estudio del estilo de liderazgo distribuido: (i) la perspectiva británica expresa que el liderazgo distribuido, se ha centrado en conceptualizaciones teóricas en los distintos niveles educativos (Harris, 2008; Bolden, 2011; Day *et al.*, 2011). A su vez, estas investigaciones, coinciden en que el liderazgo distribuido se compone de cinco dimensiones escolares: contexto,

cultura, cambio, relaciones y actividad. Al concepto no se le había dado mucha importancia hasta hace pocos años, cuando el *National College for School Leadership* (NCSL, 2008), retomó el discurso y lo colocó como un principio esencial de la literatura sobre el desarrollo del liderazgo escolar (MacBeath *et al.*, 2003, Bennett *et al.*, 2003). (ii) La posición en Australia, acerca de este liderazgo distribuido se ha explorado en niveles de secundaria y superior (Gronn, 2002, 2006; Gronn y Hamilton, 2004; Dinham *et al.*, 2011; Sloan, 2013). (iii) En EE.UU, una estrategia que se caracteriza por ir hacia la mejora de la calidad de liderazgo, de la escuela es garantizar a las instituciones educativas líderes y el trabajo de manera efectiva, en el liderazgo múltiple o liderazgo distribuido (*Centre for School Improvement* 2001,2003), mencionado por Oduro, 2004.

En esta investigación doctoral se seguirá el criterio desarrollado por Bolden, (2011), el cual se basa específicamente en los cuatro autores destacados en este tipo de liderazgo: Gronn (2002); MacBeath *et al.* (2004); Spillane (2005); Leithwood (2009). Se estudian cuatro dimensiones del liderazgo distribuido (visión, misión y metas compartidas, prácticas de liderazgo distribuido, desarrollo del personal, rediseño de la organización), con esto se trata, de definir como las dimensiones influyen en el trabajo de los directores(as) y directivos(as), así como el impacto en la organización y la percepción del mismo.

A modo de introducción, el enfoque teórico del liderazgo distribuido se ha construido sobre dos principios el liderazgo compartido (Senge, 2006) y el participativo (Immegart, 1996), los fundamentos que se estudiarán más adelante, se originan básicamente a partir de los principios de dos teorías, la cognición distribuida (Hutchins, 2006) y de la actividad (Engerström, 2000, 2005).

Autores como Gronn (2002) y Spillane (2015) han profundizado en el estudio de la distribución del poder en las estructuras educativas, obteniendo un concepto focalizado más hacia la práctica del liderazgo que en el rol tradicional de perfiles y patrones directivos o de jefaturas, sus antecedentes y consecuencias. El líder, desde un contexto distribuido, se destaca porque no se sitúa solo en la figura directiva, o

de poder, sino que se distribuye o extiende hacia el trabajo de múltiples líderes que ejercen una influencia en las prácticas de enseñanza en la organización escolar. Esto se traduce en el liderazgo como función, se apoyaría en quienes ejercen la dirección, jefaturas intermedias, coordinaciones, profesorado tutor y de aula (Crawford, 2005).

Gronn (2002), describe el liderazgo distribuido, como nuevas formas de hacer para las direcciones escolares, interaccionando rasgos y comportamientos del director con la estructura y sistema de la organización escolar. Este estilo de liderazgo está sustentado por una filosofía colectiva, la cual genera una mayor autonomía en las prácticas de liderazgo distribuido en los centros educativos, genera para el propio centro, donde los agentes escolares juegan un papel importante para el funcionamiento organizativo.

Las competencias y funciones de los directores educativos deben ser rediseñadas pasando de modelos individuales a modelos más reflexivos y creadores, derivando en labores cooperativas y de cohesión social comunitaria. La organización, debe ser gestionada de forma adecuada, recayendo el funcionamiento de ésta sobre un colectivo educativo que trabaje de forma colegiada, tome y comparta iniciativas así como construya una cotidianeidad del centro (Harris, 2011).

Trabajar en los centros escolares desde un modelo así, supone que el liderazgo puede proceder de cualquier lugar de la organización. Su puesta en práctica se relaciona con dinámicas de trabajo que grupos y agentes despliegan en contextos organizativos específicos (López y Lavié, 2010). Para este fin es importante estudiar el desarrollo de la dirección escolar en España y el estilo de liderazgo en los centros escolares.

El estudio del liderazgo distribuido en las escuelas brinda muchas reflexiones en torno a este fenómeno. La complejidad del tema a nivel de la organización en general, se reproduce al relacionarse con la organización escolar, en donde la interacción del trabajo se fundamenta esencialmente en los agentes educativos (secretario, jefe de estudio, director).

En síntesis, el principal propósito de esta tesis es realizar un análisis del liderazgo distribuido y sus dimensiones, por parte de los directivos de las escuelas primarias públicas de Madrid- Capital.

La **justificación** de la presente investigación se basa en varias premisas, las instituciones escolares del siglo XXI se enfrenta a una sociedad compleja, donde los cambios se han convertido en una prioridad permanente, influenciada por la tecnología, los procesos de globalización, diversidad, exigencias de nuevas competencias, cambios en los programas y currículos por mencionar algunos (Amadio *et al.*, 2014). Las escuelas deben asegurarse, de que todos los estudiantes, posean los conocimientos considerados imprescindibles para insertarse socialmente. Estas demandas sociales y educativas requieren reformas capaces de transformar internamente cada centro escolar (Bolívar, 2010d, 2012).

El desafío actual, no sólo equivale a mejorar la calidad del liderazgo, sino también desarrollar un liderazgo viable para el futuro y las exigencias que esto trae. España como otros países, posee como tendencia general, un modelo burocrático complejo, centrado en la gestión, enfocado casi en su totalidad a una dirección administrativa concentrada y pedagógica, donde se valora más el incremento de los aprendizajes y de los resultados del centro escolar. Las juntas directivas escolares también se enfrentan a nuevas tareas cada día, los maestros consideran que las responsabilidades del director(a) y demás directivos(as) son vitales para la vida de la escuela.

Las prácticas del liderazgo educativo quizás por la actual complejidad en los procesos, no se ven claras, ya que no siempre se reconoce la labor de los que intervienen, se ha delegado trabajo y es en estos casos cuando se debe ampliar el concepto de liderazgo escolar y abordar el liderazgo distribuido, así como establecer reglas claras en las condiciones de trabajo como corresponda. Es importante aclarar, que como consecuencia de todos estos cambios, los valores de comunicación, interrelación e inclusión, entre otros muchos que están emergiendo,

han traído rasgos valiosos para un nuevo e innovador ejercicio de liderazgo en el sector educativo (Bass Peña, 2013).

El liderazgo distribuido es uno de los elementos con que cuentan las organizaciones educativas, más potentes para lograr escuelas motivadas y eficaces. Existe un creciente reconocimiento de las prácticas del liderazgo distribuido, estas han ido en aumento y van más allá de la teorización de las prácticas de dicho liderazgo. Existen varias investigaciones que avalan, este liderazgo, el cual se caracteriza por no centralizar el poder y por distribuir los roles de autoridad entre múltiples seguidores (Gronn, 2000; Harris, 2004; Spillane *et al.*, 2004; Gunter y Fitzgerald, 2008). El liderazgo distribuido ha reconocido efectos significativos sobre la calidad de las escuelas, ha generado importantes cambios, en la visión de cómo se distribuye y delega la responsabilidad en las escuelas y también en los beneficios y crecimiento, sugeridos en el uso y desarrollo del mismo (Spillane, 2006).

Otro de los puntos fuertes, que justifican este estudio es que el liderazgo distribuido, más que un mera forma de descentralizar o dirigir de modo participativo, se inscribe en una organización entendida como “organización que aprende” (Bolívar, 2001) o, más recientemente, como “comunidad profesional de aprendizaje” (Lorenzo, 2010, 2012). Estudios de envergadura, plantean que, tanto la investigación como la experiencia, son coincidentes en considerar el liderazgo distribuido, como un factor clave para el éxito de los centros escolares. De esta forma, es posible afirmar que la calidad de las escuelas depende en gran medida de la competencia, dedicación y estilo de liderazgo del equipo directivo (Leithwood, 2009).

Evidentemente, el liderazgo marca la diferencia en los centros educativos, pues diversos trabajos demuestran que la actividad de los directivos escolares influye, de una manera medible aunque indirecta, sobre el rendimiento académico de los alumnos, tal es el caso del informe de Waters *et al.*, (2003) cuyos datos de

este meta-análisis¹ demuestran que hay una relación sustancial entre liderazgo y logros de los estudiantes. Waters *et al.*, (2003) afirman que el rendimiento de los estudiantes puede incrementarse en 0,25 desviaciones típicas en función de un directivo u otro. Por otra parte, Leithwood y Riehl (2005) defienden que el 20% de la aportación de la escuela al rendimiento de los alumnos(as) es debida a la labor del líder escolar.

Leithwood *et al.*, (2006) exponen cómo el liderazgo colectivo tiene efectos en el profesorado, a través de un análisis de senderos (*path analysis*), el cual representa la fuerza de las relaciones entre variables. El liderazgo tiene una mayor influencia en las escuelas y estudiantes, cuando se encuentra ampliamente distribuido, una tarea clave para el liderazgo distribuido, tiene influencia en el aprendizaje de los alumnos(as) y en el logro para mejorar el desempeño del personal. Este desempeño también es una función de las personas, las motivaciones de los docentes, los compromisos, las capacidades (habilidades y conocimientos) y las condiciones en que se trabaja. La importancia del estudio viene dada porque hay relaciones significativas entre el conjunto de liderazgo y las capacidades del profesorado.

Para entender la distribución de liderazgo en cada escuela, se precisa explorar cuales actuaciones están asociadas con prácticas de liderazgo, cómo se relacionan con las fuentes del liderazgo (en particular con la dirección escolar y los directivos) y cómo se ejercen en concordancia con dimensiones clave en la mejora escolar.

Tal y como prueba la investigación, en unas estructuras organizativas similares, los directores(as) pueden establecer los roles de liderazgo e implicar a otros, en la distribución del liderazgo de muy diferentes maneras. Es por ello que se consideró conveniente, elaborar los estudio de casos que ejemplifiquen, cómo en cada escuela se distribuye el liderazgo, tal y como se plantea en este trabajo, en capítulos posteriores.

¹ Estos setenta estudios incluyeron aproximadamente 2.894 escuelas 1,1 millones estudiantes y 14.000 profesores.

El informe de la OCDE (Pont *et al.*, 2008), precisa la importancia de alentar la distribución del liderazgo como la comunidad profesional de aprendizaje, ya que ambas requieren, unas condiciones internas y externas para eliminar las barreras, que impiden establecer estímulos que pudieran posibilitar el liderazgo referido. De igual forma hay que favorecer estructuras organizacionales horizontales, lejos de las estructuras rígidas o jerárquicas, esto posibilita el liderazgo distribuido por medio de equipos o comisiones. El incremento de responsabilidades y, en especial, el rendimiento de cuentas están llevando a que se precisen o involucren otras personas más que el director(a), si se quiere que una organización educativa funcione bien. Ya que, no deben recaer todas las actividades y responsabilidades en una sola persona, se debe delegar con conciencia y de ahí su importancia entre otros factores que lo diferencian de otras prácticas de liderazgo (Gronn, 2002).

Por esa razón, el liderazgo distribuido proporciona un nuevo marco conceptual o lente teórico que posibilita reconceptualizar y reconfigurar las prácticas del liderazgo en las escuelas (Harris, 2004, 2014; Harris *et al.*, 2013), en particular demostrando cómo el factor de influencia en la escuela, es determinante en el liderazgo, funciona con dispositivos múltiples (interacciones, contextos, focos, fuentes o funciones).

Se justifica en líneas generales, que se motive a la distribución del liderazgo para varios aspectos: (i) para fortalecer la administración y la planificación y (ii) ayudar a responder a las dificultades que enfrentan las escuelas contemporáneas y a mejorar la eficacia escolar. El liderazgo distribuido establece (i) equipos formales ya estructurados (ii) de manera más informal creando grupos *ad hoc* basados en conocimientos especializados y en las necesidades actuales y (iii) las juntas directivas escolares, las cuales pueden contribuir al éxito de las escuelas, lo cual se logra dejando en claro las funciones y las responsabilidades de estas juntas directivas y garantizando la coherencia entre los objetivos de éstas y las habilidades y experiencia de sus miembros.

La discusión sobre la importancia del liderazgo distribuido en el mejoramiento de la escuela, organización y aprendizaje, es un elemento que

comienza a tener relevancia y pertinencia, en las políticas educativas internacionales. Se señala como una prioridad, que las instituciones escolares, de acuerdo con las orientaciones reflejadas en la literatura internacional, pasen de una dirección limitada a la gestión administrativa de las escuelas a un liderazgo que vincule su ejercicio con los resultados del establecimiento educacional.

No cabe duda, que los estudios del liderazgo, en las instituciones escolares, no siempre han considerado otros actores de la escuela y de la comunidad, en el estudio de los procesos relevante, tales como la creación de una base de significados y valores compartidos, la creación de un clima de confianza y apoyo entre docentes que facilite el diálogo y la implicación en un proyecto educativo común con la dirección, de esta forma, al enmarcar las potencialidades y las bondades del liderazgo distribuido, como un principio del liderazgo escolar, esto permitirá ver, si existe algún nivel de combinación entre la distribución del liderazgo y los progresos de todos los actores.

Al examinar sobre las formas aditivas u holísticas (Gronn, 2002), el equipo directivo y los profesores, estudiantes y comunidad familiar, de donde el conocimiento de tal complementariedad aportará a profundizar sobre los procesos de influencia entre los distintos actores y agentes en el mejoramiento de los aprendizajes escolares.

El liderazgo distribuido, posee una complejidad conceptual e influencia en las organizaciones escolares, específicamente en el contexto de los desafíos que enfrentan en la sociedad del conocimiento. Este concepto emergente de liderazgo, se ha comprobado que supera las debilidades que muestran los enfoques clásicos de liderazgo, con el fin de sustentar una visión loable de las capacidades de influencia que deberían potenciarse en las organizaciones escolares, y así lograr una más y mejor calidad de los aprendizajes tanto docentes como estudiantiles.

Al profundizar en el entorno, se nota que es fundamental una dirección fuerte, con capacidades para desempeñar todas sus funciones, desde el liderazgo distribuido. Se requiere una dirección que genere cambios y contribuya de manera

comprometida a la mejora de la escuela, involucrando y responsabilizando a toda la comunidad educativa un proyecto común. El liderazgo distribuido se ha convertido, en la corriente actual que, más se ajusta en el campo de la dirección escolar, para abarcar un enfoque más descentralizado, con múltiples fuentes de liderazgo y muchos líderes. También las investigaciones arrojan, que hay una tendencia a centrarse más en el contenido de la escuela primaria, que en contextos de educación superior, y específicamente en la educación preescolar de los primeros años (Gunter y Fitzgerald, 2008).

Se espera que con el estudio del liderazgo distribuido, se genere un incremento de la capacidad de la escuela para resolver sus problemas, ya que un centro se desarrolla cuando incrementa los aprendizajes de sus alumnos(as), reuniendo de manera conjunta tanto la labor del aula como la del centro (Pérez de 4 *et al.*, 2011).

Por último, en esta investigación innovadora, sugerente, se comprobara si aún está muy lejos de ser una realidad en los centros educativos públicos, ya que exige un profundo cambio en la cultura del centro, y del conjunto del sistema educativo, que debe afectar no sólo a la práctica de las escuelas, sino también a la formación inicial y permanente del profesorado, y a las condiciones laborales del mismo, entre otros aspectos. Debe ser vista, por tanto, como una interesante propuesta para la reflexión, un camino a seguir en el futuro ante tantas dificultades.

El **planteamiento del problema** se basa en los cambios sociales, políticos, tecnológicos, globalización, y familia, exclusión inmigración, diversidad social, inserción, integración, las modificaciones en los programas y los currículos, no están al margen de la vida de la escuela española (Herrero *et al.*, 2011). Valores como la comunicación, interrelación e inclusión, entre otros muchos están emergiendo, han traído rasgos valiosos para innovar el ejercicio de liderazgo en el sector educativo, donde no se destaca el desarrollo de la dirección y el liderazgo como referentes básicos en las instituciones españolas. La apuesta, por la calidad y mejora de la enseñanza, por la cultura colaborativa de los centros, etc. Desafíos de

la familia actual ante la escuela y las tecnologías de información y comunicación (Bas y Pérez de Guzmán, 2010).

Se debe resaltar, que en las instituciones escolares, la dirección es una de las partes con mayor beneficio, con que cuentan las escuelas para alcanzar la mejora de los procesos de formación, la figura del director(a) y el papel de los demás directivos, influyen en el funcionamiento de cada centro escolar.

Estudiosos del tema, encuentran clave significativas que parecen resultar de la desigualdad, en el plano teórico educativo, en el práctico e incluso en el político, aspecto este último del que España o Italia son buenos ejemplos, sobre todo en el último lustro (Segura, 2007).

Segura, (2007) crítica la debilidad y actitud, de quienes ejercen la dirección escolar en España, la cual resulta muy difícil de sostener formalmente, dado el escaso prestigio que tienen socialmente y entre los colegas docentes. La burocracia y el mínimo margen que disponen estos directivos para resolver los problemas diarios de la escuela y la situación de desamparo legal en que pueden llegar a encontrarse en el caso de que suceda un incidente grave en su centro que exceda los límites de la escuela y se adentre a demandas en el ámbito jurídico.

El problema se traduce en el escaso interés del profesorado español, por ocupar el máximo puesto de dirección en una escuela, siendo tan sólo el 60% de los directores, quienes se presentan como candidatos al puesto (Beltrán de Tena *et al.*, 2004):

Las circunstancias anteriores, han hecho que la dirección de un centro escolar se reduzca en muchos casos a la mera gestión de anomalías e imprevistos bajo la presión de la Administración que normaliza, controla y exige y el desencuentro con los docentes que un día intervinieron en su elección (p. 81).

Otra de las barreras se basa en que en muchos países hay una creciente inquietud de que la función de los directores (as), está diseñada para las necesidades de una época diferente, parece no ser la adecuada para enfrentar los desafíos de liderazgo que las escuelas enfrentan en el siglo XXI (Sánchez, 2006, 2011).

Se han agotados tanto los modelos de planificación racional de reformas externas, como los modelos burocráticos de gestión escolar, se vuelve a confiar en los propios establecimientos y en sus líderes para generar internamente sus procesos de mejora (Mulford, 2006, 2014). Existe una demanda, una convergencia de la política educativa con las evidencias, que la investigación internacional ha puesto de manifiesto (Leithwood, 1990,1994; Leithwood *et al.*, 2006). Uno de los puntos críticos sobre la dirección y organización de las escuelas, es qué hace o puede hacer la dirección para mejorar la escuela y, por consiguiente, el aprendizaje del alumnado (Bolívar 2011^a, 2011b, 2013).

El Instituto de Evaluación (TALIS, 2009), plantea ante el problema, como posibles soluciones a la mejora escolar, cuatro grandes líneas de acción: (i) (re) definir las responsabilidades; (ii) distribuir el liderazgo escolar; (iii) adquirir las competencias necesarias para ejercer un liderazgo eficaz; y (iv) hacer del liderazgo una profesión atractiva. Lamentablemente en España, como en otros países europeos, se presentan un conjunto de retos pendientes a superar para poder acercarnos a estas formas de liderazgo (Bolívar, 2006).

En España el modelo directivo, según los expertos es muy débil y es diferente al resto de países de la Unión Europea. La historia política del país, ha hecho lamentablemente, menoscabo en la educación, forjando con los años, una dirección con características muy propias, llena de dificultades y se concreta en la ausencia de profesionalización y liderazgo.

Esta realidad, es reconocida por la legislación, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación en el art. 135 en España, en la que se prevé: *¿Qué hacer en caso de que no haya candidatos a la dirección en un centro?*, y también en el art. 137 se considera la posibilidad «nombramiento extraordinario» en el caso de que no resulte seleccionada ninguna persona. Surge una interrogante apoyada como un factor de calidad, en el funcionamiento de las organizaciones escolares, tal como proponen desde 1991 organismos del relieve de la OCDE se vea en este trance.

Otra barrera identificada por los expertos, es que en España, es difícil ejercer el liderazgo distribuido, la base de esta afirmación, se encuentra en los datos del

Consejo Escolar de Estado (CEE), muestran que los propios directivos, y el profesorado en general, sienten rechazo a asumir la función de liderazgo en educación. A pesar del rechazo que a veces manifiestan los propios directivos, en general a asumir el rol del liderazgo en la educación, casi toda la literatura nacional e internacional sobre el tema subraya la importancia que el ejercicio de un cierto liderazgo institucional, tiene para la calidad de la educación.

El problema no debe limitarse a los aspectos anteriores, una de las posibles perspectivas para analizar las tendencias de la dirección escolar en España, en las últimas dos décadas es examinar el tratamiento que le otorgan las leyes. Los cambios de la dirección escolar durante los últimos veinte años, constituye un reflejo de los diversos momentos (en paralelo a las diferentes coyunturas políticas), por los que atraviesa el intento de armonizar las exigencias de profesionalización con el principio de participación.

A partir de la reciente historia democrática, el sistema educativo ha vivido en 27 años entre (1980 y 2006) seis legislaciones diferentes, lo que denota que existe una tradición de cambio permanente de normas educativas. El sistema educativo español ha sufrido a lo largo de la historia una serie de cambios legislativos que han sido cruciales para el progreso de los equipos directivos en la escuela.

Las diferentes leyes educativas han contemplado a la dirección escolar dependiendo, en general, de los ideales políticos, sociales y culturales que tenía el partido político gobernante de turno y en la mayoría de los casos sin tener en cuenta las características que emergían de lo más recóndito de nuestra sociedad como base para la edificación de un sistema educativo apropiado a la demanda social.

En este sentido, afirma Prats (2005, p. 178): *“...indudablemente, el cambio constante de norma es un elemento que, en muchos casos, puede estar justificado, pero que introduce un grado no despreciable de inestabilidad en el sistema”*, lo cual lógicamente ha tenido repercusiones negativas en la formación del alumnado.

Organismos como el Ministerio de Educación Cultura y Deporte español (MECD), han trabajado durante varios años tratando de introducir mejoras en la

gestión de los centros educativos, las propuestas se inician desde el año 1997 en torno a los Planes de Mejora asentados en el Modelo Europeo de Calidad, el cual explica el rol del liderazgo directivo, ofertando a los equipos directivos que orienten, sobre la base de planteamientos de calidad, sus estrategias de intervención.

Se destaca la definición del EFQM-MECD (2001, p.25) la cual expone: “...*el liderazgo se entiende como el comportamiento y la actuación del equipo directivo y del resto de los responsables guiando al centro educativo hacia la mejora continua*”.

Todos los que tienen alguna responsabilidad en el centro educativo, desarrollan y facilitan la consecución de los fines y objetivos, valores necesarios para alcanzar el éxito e implantan todo ello en el centro, mediante las acciones y los comportamientos adecuados, estando implicados personalmente en asegurar que el sistema de gestión hacia la mejora continua se desarrolle e implante en el centro Martínez y Riopérez (2005) y (EFQM-MECD, 2001) Le dan la importancia al ejercicio del liderazgo en un centro educativo, ya que actualmente, adquiere una relevancia y dificultad especial, reconociendo la complejidad que tienen los centros educativos y la capacidad de autonomía pedagógica y de gestión económica de que se les ha dotado (EFQM-MECD, 2001).

Profundizando más en la parte legal, sucesivamente, las leyes que se han promulgado en España en la última década como es Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre (LOPEG), Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre (LOCE) y Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2006, (LOE), tenían como finalidad mejorar la imagen de la dirección, dotarla de contenidos específicos, dignificar su categoría, con un sistema de selección, que requería formación previa y unos criterios de evaluación de sus funciones, sin embargo estas Leyes Orgánicas de 1995 y 2002 no han conseguido su propósito.

La Ley Orgánica de Educación de 2006 está llamada a hacer cambiar esa dinámica. Cabe, además, cuestionarnos si, tal como están concebidas las funciones del Director y del Equipo Directivo en España, la figura principal de la Dirección no queda desplazada en la realidad por la de la Jefatura de Estudios, apareciendo el

Director como una figura casi testimonial, que en teoría controla y dirige el centro pero que, al delegar la parte más visible y práctica de sus funciones en la Jefatura de Estudios queda, a ojos de sus compañeros.

Al analizar la situación, se observa que empeora, con la nueva ley de educación (LOMCE, 2013); la cual como uno de los factor negativo es que, reduce la autonomía de los centros y mantiene las escasas competencias curriculares y pedagógicas de la dirección, que sólo ve aumentada su capacidad en lo relativo a la gestión de los recursos (Barroso, 2005).

Las propuestas de esta ley, en lo referente al ámbito del liderazgo, no aportan ninguna solución a los problemas existentes y se entra en contradicción, con lo que establece la investigación educativa internacional al respecto. Al respecto, expone la OCDE, *España es uno de los países donde los directivos escolares desempeñan menores cotas de liderazgo* (TALIS, 2014).

Ante estos escenarios se deduce, que las características y comportamientos de la buena dirección se han visto limitados, por los resultados de las investigaciones, al no ofrecer modelos capaces de acelerar, desarrollar y mantener procesos de cambio exitosos. De estos trabajos, se obtienen algunas ideas, que parecen estar relacionadas, con las características que ha de tener una dirección para el cambio.

Sin embargo, pocos estudios han examinado la cultura de liderazgo distribuido, aunque las investigaciones anteriores hacen predicciones interesantes, donde el director(a) u otros líderes invitan a los demás al campo del poder.

Los problemas educativos actuales en el sistema español, exigen nuevos modelos y estilos de dirección escolar ante factores como:

- Nuevos modelos organizativos de gestión de los centros.
- Nuevos perfiles y toma de decisiones.
- La autonomía pedagógica institucional.

Es relevante el perfil del directivo(a) español, cada vez más este perfil ha de relacionarse con las capacidades y competencias, que se espera desarrollen los

directivos en el desarrollo del ejercicio de sus funciones, que abarcan el ámbito estratégico, organizativo, de gestión, pedagógico-curricular, operativo o de funcionamiento, siempre con una perspectiva interna y externa, normativa y autónoma, comunitaria y de participación social.

Ahora bien, se debe resaltar que la mayoría de estos elementos de referencia están contenidos en el liderazgo distribuido y a la vez forman parte de la problemática en las escuelas de Madrid, ya que no todas las escuelas, tienen clara su misión o, lo que es lo mismo, la suma de los siguientes elementos al profundizar en los factores de la acción directiva: el director(a) va a tener en cuenta aspectos técnicos (planificación, obtención de recursos, eficacia de gestión, capacidad de resolver problemas...) pero también aspectos personales (compromiso, sensibilidad, capacidad de aunar a las personas en torno a un proyecto...) que a menudo se aglutinan bajo el término distribuido.

Al tratar de analizar el problema, aparece también la barrera de cómo ejercer el liderazgo distribuido, ya que exige estructuras flexibles, innovadoras y versátiles que se alcanzan, por predominio en la dirección escolar. Algunas de las problemáticas ante la acción directiva en contexto son: profesionalización en las tareas, comunicación, respeto, trabajo en equipo y participación, responsabilidad por el trabajo bien hecho, autonomía, planificación, clima de trabajo y cultura institucional, autoevaluación como proceso interno y externo, y compromiso social.

Todos estos planteamientos suponen una profunda redefinición del papel del director(a) quien, en lugar de ser un mero gestor burocrático, pasa a ser un agente de cambio que aprovecha las competencias de los miembros de la comunidad educativa en torno a una misión común. Este ejercicio de dirección como liderazgo se ve como una práctica distribuida, más democrática, dispersa en el conjunto de la organización, en lugar de ser algo exclusivo de los líderes formales (equipo directivo) (Bennet *et al.*, 2003 y Woods *et al.*, 2004).

El **tipo de investigación** que sirvió de base para este estudio es de tipo descriptiva, se estudia el liderazgo distribuido de las escuelas públicas y primarias de Madrid Capital seleccionadas. La investigación también ha intentado

caracterizar el ejercicio del liderazgo distribuido, en cada una de sus dimensiones, precisar la sinergia que se establece entre ellas, y detectar cómo se manifiesta el liderazgo distribuido en función de variables como: genero de los directivos, edad de los directivos, experiencia laboral, experiencia en el cargo, tipo de acceso a sus cargos, de las escuelas públicas de Madrid.

Con respecto al diseño, en primera instancia, se trató de un diseño de campo, toda vez que los datos que se utilizaron fueron recogidos en forma directa de la realidad y la información pertinente para el desarrollo de esta investigación se obtuvo de fuentes vivas o directas en su ambiente natural. El diseño se complementó con un estudio de caso, que permitió profundizar los hallazgos iniciales, en el cual se aplicó un análisis cualitativo, que permitió progresar en los hallazgos arrojados en el análisis cuantitativo. Esto se hizo con el fin de utilizar la información para el análisis integrado del liderazgo distribuido, para al final encontrar ciertos perfiles que identifican maneras distintas de ejercer el liderazgo distribuido.

El tipo de estudio de caso que se desarrolló, se denomina estudio de caso intrínseco, porque se quería conseguir una mejor comprensión de ciertas escuelas significativas (Stake, 2013). El enfoque metodológico utilizado fue la comprensión holística (Hurtado, 2010), que permite integrar técnicas cualitativas y cuantitativas para tener un acercamiento más completo del evento de estudio (en algunos contextos se denomina enfoque complementario) (Bryman, 2007)...

La presente investigación se divide en dos grandes bloques. En relación a la estructura general del trabajo el **PRIMER BLOQUE (MARCO TEÓRICO)**, contiene cuatro capítulos.

El **capítulo 1** tiene dos apartados, en el primero de ellos se desarrolla el estado del arte del liderazgo, se presentan los antecedentes y los cambios por décadas del constructo. En el segundo apartado se desarrolla las teorías del liderazgo de las organizaciones. Son muchas las publicaciones relacionadas con los antecedentes del liderazgo (¿cómo surge en un grupo?), su significado e impacto (¿cómo se

relaciona con otras variables de interés para las organizaciones tales como rendimiento, satisfacción, clima laboral, innovación o aprendizaje, entre otros?).

El **capítulo 2** consiste en revisar el liderazgo en el contexto educativo. El propósito de este capítulo es analizar los estilos de liderazgo identificados como clásicos, hasta los liderazgos emergentes. Se debe resaltar que el estado del arte de este capítulo, se hará sobre la base de la revisión del liderazgo educativo o pedagógico, el liderazgo instructivo, liderazgo transformacional y transaccional. Seguidamente se desarrollan los enfoques actuales o emergentes del liderazgo educativo tales como persuasivo, sostenible, inclusivo, virtual, comunidades y resilientes

El **capítulo 3** se compone de dos partes: la primera trata del modelo directivo español se revisan las distintas leyes de educación, con el objetivo de entender el origen de la dirección y la segunda parte, el desarrollo de la dirección en España, y una aproximación al modo en que se ha ido forjando el modelo directivo que impera en la actualidad.

El **capítulo 4**, tema central de esta tesis trata del Liderazgo Distribuido. En este capítulo se profundiza en el concepto y la sistematización del liderazgo distribuido. Se suman al estudio los modelos y enfoques de expertos en el tema como son entre otros: Elmore, Gronn, Harris, Leithwood, y Spillane así como las clasificaciones de la distribución y taxonomía del liderazgo distribuido según Gronn, MacBeath, Elmore y Spillane. También se presenta el desarrollo de las teorías que lo fundamentan como son: la teoría de la actividad; la teoría de los sustitutos del liderazgo; la teoría sobre cognición situada y distribuida; la teoría institucional el cambio organizacional; y la teoría de la motivación.

El **SEGUNDO BLOQUE (MARCO EMPIRICO)** se corresponde con varios aspectos: en primer lugar con la definición de los objetivos y la metodología empleada (Capítulo 5), en segundo lugar con el análisis de los resultados (Capítulos 6 y 7) y como tercer punto las conclusiones y discusión del estudio (Capítulo 8).

El **capítulo 5**, Diseño y metodología de la investigación, incluye los procedimientos y análisis realizados a fin de dar respuesta a las cuestiones centrales

de la investigación planteada. También se identifican y caracterizan las escuelas con mayor presencia de liderazgo distribuido en la gestión de los directores(as) que se ubican en potenciales perfiles educativos del sistema español. Aborda el diseño de la investigación, fundamentando el enfoque metodológico empleado.

El método seleccionado es “mixto”, con este método se combina las fortalezas de la investigación cuantitativa y cualitativa, y permite una mejor comprensión del objeto de estudio. Los objetivos establecidos justifican la investigación internacional sobre el Liderazgo Distribuido.

El diseño posee dos etapas una cuantitativa, que tiene preferencia sobre la segunda, cualitativa. Se expone detalladamente, el proceso de desarrollo de cada una de las fases de investigación, así como la administración de los instrumentos, el rigor, el diseño de la muestra, la selección de los participantes y los análisis de los datos recogidos. Forman parte importante, de este capítulo las opciones metodológicas, así como las variables que se usaron en la formulación y posterior validación empírica del estudio. En este punto se tiene una continuidad que guía y ayuda en el proceso de este trabajo, se parte de un marco de referencia y se escogen los procedimientos a seguir para dar respuesta al problema de investigación planteado, al objetivo general y a los específicos de la misma.

Se organizó toda la información y los datos pertinentes se ordenaron, se registraron y se analizaron, para poder cumplir la meta de llegar a las evidencias del trabajo doctoral con rigor y validez científica.

Con respecto al **capítulo 6**, se corresponde con el estudio cuantitativo. Los resultados del estudio se han dividido en varios apartados. En primer lugar se presentan y analizan los resultados a través de un análisis global de la variable estudiada (liderazgo distribuido), y el análisis descriptivo de las cuatro dimensiones: prácticas de liderazgo distribuido; decisiones compartidas; misión, visión y metas compartidas y desarrollo profesional, complejidad de la tarea e incentivos. En segundo lugar se construye un análisis multivariable de componentes

principales identificando los factores y describiendo cada uno de ellos. En tercer lugar se caracterizan los perfiles de liderazgo distribuido de cada director(a).

El **capítulo 7** estudio cualitativo, se profundiza en los hallazgos, se procede a estudiar tres escuelas públicas de Madrid (estudio de casos), y los resultados se analizan a través de las redes generadas con el Atlas ti.

En el **capítulo 8** una vez recogida e interpretada la información con ambas técnicas se procede a finalizar la última parte del trabajo: se presenta el apartado de conclusiones, se analizan los principales hallazgos del estudio, así como la relación con las líneas de investigación, los contrastes y similitudes con resultados de otras investigaciones teóricas, con estudios de validación e instrumentos similares. También se hace un balance de los aportes y recomendaciones del estudio. Por último, se trazan propuestas para futuras investigaciones en la misma línea teórica, principalmente para continuar otros estudios con el instrumento que se propone, en la línea de investigación estudiada. En la figura 1 se gráfica explica el proceso seguido en esta tesis.

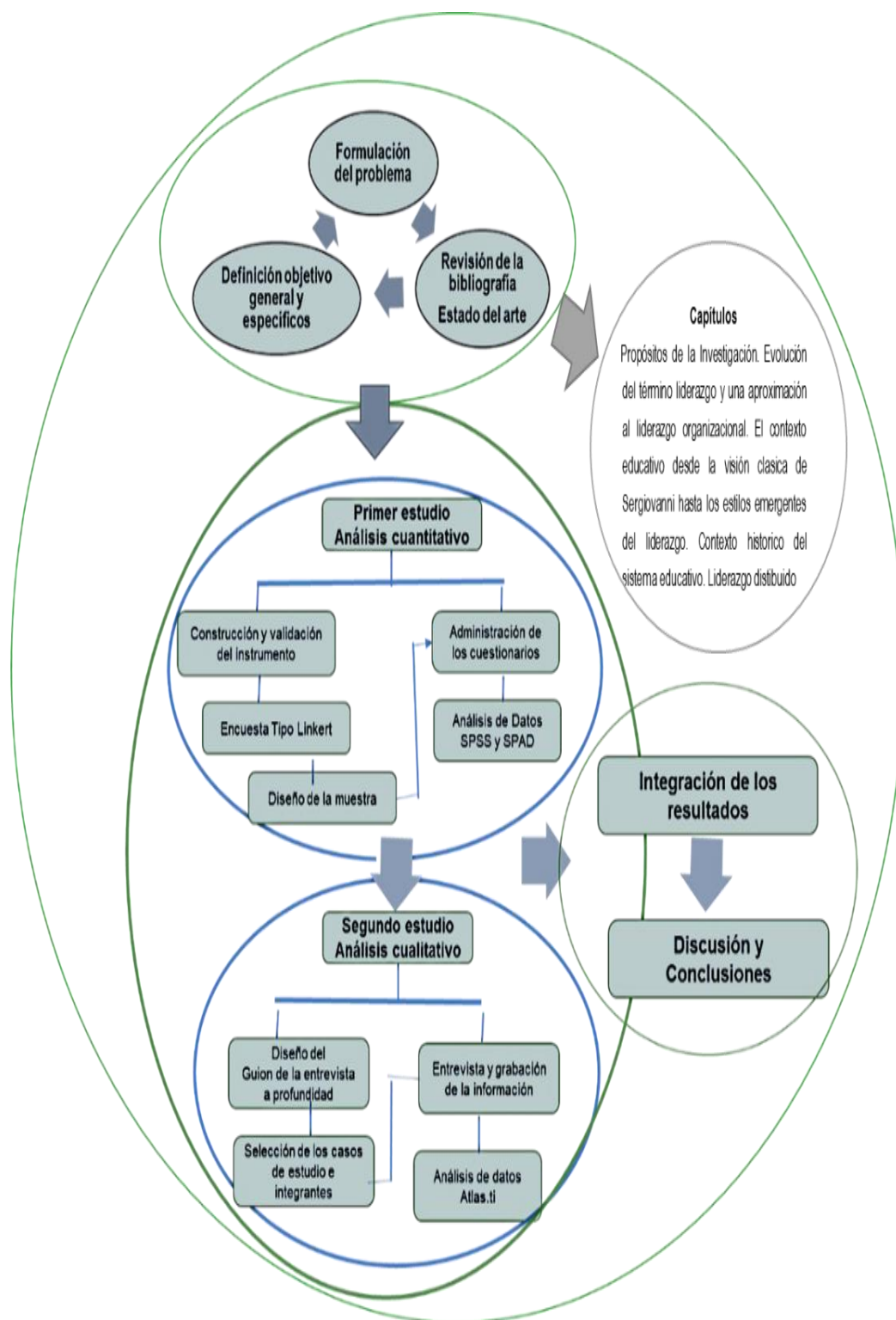
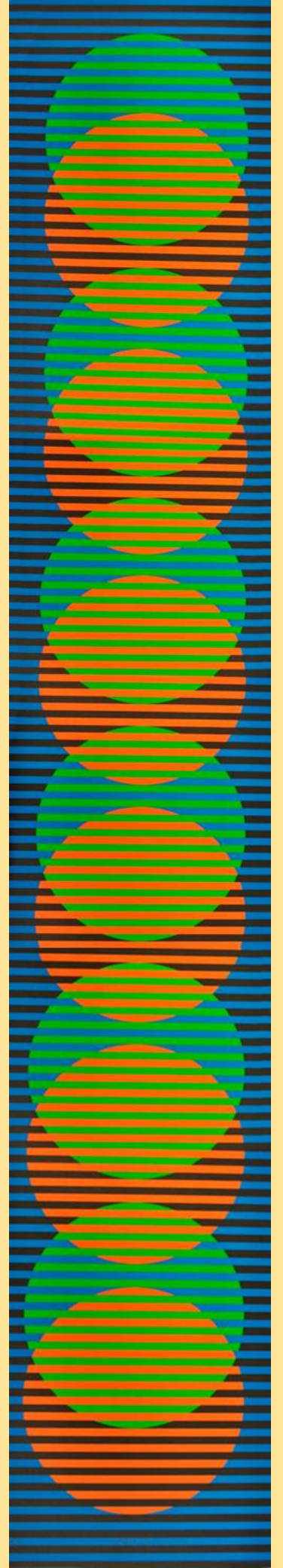


Figura 1. Proceso de investigación. Elaboración propia (2018)



Capítulo **1**



"Jamás desesperes, aun estando en las más sombrías
aficciones, pues de las nubes negras cae agua limpia y
fecundante".

Miguel de Unamuno

CAPÍTULO 1

CONCEPTO DEL LIDERAZGO Y UNA APROXIMACIÓN AL LIDERAZGO ORGANIZACIONAL

El primer capítulo tiene dos grandes apartados, en el primero de ellos se presentan la revisión de la literatura del estado del arte del liderazgo. También se muestran los antecedentes por décadas del constructo. En el segundo apartado se desarrolla la teoría de las organizaciones. El liderazgo es una temática relevante en la investigación. La capacidad de dirección de los grupos son temas importantes, en la investigación sobre las organizaciones. Son muchas las publicaciones relacionadas con los antecedentes del liderazgo (¿cómo surge en un grupo?), su significado e impacto (¿cómo se relaciona con otras variables de interés para las organizaciones tales como rendimiento, satisfacción, clima laboral, innovación o aprendizaje, entre otros?). En esta parte se desarrolla el estado del arte del liderazgo, sus conceptos y principales autores.

1.1. LA LITERATURA DEL CONCEPTO DE LIDERAZGO

Al estudiar el liderazgo se observa que casi cuatro décadas de investigación han producido una multiplicación de hallazgos que nos señalan la disparidad de enfoques, el liderazgo se ha estudiado dependiendo de la concepción que tenga el investigador y de las preferencias metodológicas (Antonakis *et al.*, 2004).

Como estudios clásicos se destacan: Selznick (1957) en sociología; Tucker (1981) en ciencias políticas; Bass (1985) en psicología social; Whitehead y Whitehead (1986) en teología; Bailey (1988) en antropología; Hersey y Blanchard (1988) en recursos humanos; Zaleznik (1992) en los negocios, y Sergiovanni (1984) en educación mencionados por Rost (1991, 1993).

Los primeros estudiosos y defensores de la visión multidisciplinaria del liderazgo se tienen: Greenleaf (1977), Paige (1977), Burns (1978) y Maccoby (1981). Destacan también Kellerman (1984), Cleveland (1985), Heller *et al.*, (1986), y Gardner (1990), mencionados por Rost (1993).

Enfatizan los investigadores, Rosenbach y Taylor (1989) quienes, lo han mostrado como un enfoque contemporáneo. Bennis (1984, 2003) ha desarrollado una visión más generalizada hacia la excelencia del liderazgo que llega a todas las profesiones y las competencias. Pearce y Conger (2003) utilizan un enfoque multidisciplinario para estudiar el liderazgo carismático.

Al parecer, desde 1930 a los investigadores en realidad no les ha importado la esencia del liderazgo, sino los factores que lo generan, lo que parece tener sentido en la investigación basada en datos empíricos y realizada de acuerdo con los métodos tradicionales, positivistas y cuantitativos.

A continuación se tratará de dar respuesta a la pregunta: *¿Qué es el liderazgo?* Con el fin de responder a la pregunta, se deben definir en primer lugar los orígenes del término y en segundo lugar los cambios del concepto en varias décadas.

1.1.1. El término liderazgo según diversos puntos de vista

En este trabajo se profundiza en los orígenes del término liderazgo sobre la base de varios diccionarios anglosajones, allí se evidencian los orígenes del término liderazgo a partir de 1788. En el siglo XIX aparece la definición para la palabra líder y liderazgo: *“para conducir, guiar, ir en primer lugar”* (Perry, 1788).

Ahora bien en la Tabla 1.1 se resumen las principales definiciones del término liderazgo para el siglo XIX. Desde 1874 hasta 1885, el término líder contaba básicamente con cuatro definiciones:

- El que conduce, guía, dirige o controla, un director, un jefe de o comandante.
- Uno que es el primero o más importante en cualquier relación, el que toma prioridad en virtud de los títulos superiores o de influencia, un director reconocido o superior.
- Uno que está a cargo de una clase. Un conductor o director de música.

- Aquello que conduce o lleva a cabo. Algo que guía el curso de una cosa o las conductas de la misma. Lo que precede, algo que tiene un lugar principal o más importante, en la posición real o en importancia.

Tabla 1.1.

El término liderazgo según los diccionarios especializados en el siglo XIX

Diccionario	Definición
<i>The English Dictionary from Cawdrey to Johnson (1604-1755)</i> (De Witt y Noyes, 1991).	Líder se define simplemente como “ <i>un capitán, un conductor, un guía</i> ”. No se evidencia definición para el término liderazgo.
<i>El Perry’s English Dictionary</i> (Perry, 1805).	El verbo liderar: “llevar de la mano, conducir a cualquier lugar, conducta de jefe o conductor, ir primero; guiar, mostrar el método para alcanzar un fin; inducir; prevalecer por motivos positivos; ir primero y mostrar el camino a otros”. Un líder se define como: “aquél que conduce o lleva a cabo una misión, capitán, comandante, jefe, un director de orquesta, quien va primero a la cabecera de cualquier partido o fracción”. La palabra <i>liderazgo</i> no se define.
<i>El Webster’s an American Dictionary of the English Language</i> (Webster, 1828).	Enumera 13 definiciones del verbo liderar: “trazar, manipular, cautivar, estimular a, sobresalir, influenciar para ejercer dominio”. Se observa que palabras como influenciar y dominar se utilizan por primera vez para definir el concepto de líder, es cuando aparece por primera vez la palabra liderazgo en un diccionario de inglés
<i>El New Dictionary of the English Language</i> (Richardson, 1844)	Define el líder como la persona que forma parte de un grupo social. Perteneciente o relativo al lumpen. Propio del líder, y llevando juntos en el sentido de: “... <i>ir antes como guía o conductor; para mostrar el camino o inducir a seguir, para conducir o llevar a cabo, para inducir, atraer, persuadir o para regular el curso, para dibujar, para provocar a seguir o perseguir ...</i> ”.

Fuente: Elaborado por la autora (de acuerdo con Rost, 1993). Adaptado de: *Leadership for the 21st century*. Westport, CT: Praeger.

Seguidamente se presentan algunas definiciones del siglo XX que se consideran importante (Tabla 1.2). Las definiciones reflejan el entendimiento que tienen los psicólogos sociales sobre el liderazgo. Al analizar cuatro definiciones del *Dictionary of the English Dictionary* (Random House, 1987) se observa que la tercera definición: “...*Un acto o una instancia de conducir, la orientación, dirección*”, refleja una noción conductista de liderazgo y la cuarta: “*Las funciones*

de los líderes de un grupo”, da un punto de vista psicológico y social. Del siglo XX se puede concluir que a partir del 1965 las definiciones de liderazgo en los diccionarios publicados han sido variaciones sobre el mismo tema, casi todas ellas se basan en las dos definiciones anteriores de los diccionarios: (i) La delegación o la posición de un líder y (ii) La capacidad de liderazgo.

Tabla 1.2.

El término liderazgo en el siglo XX

Diccionario	Definición
El <i>Webster's New International Dictionary of the English Language</i> (Webster, 1915)	Tiene sendas definiciones de liderar y líder, pero ninguna definición de liderazgo.
El <i>Oxford English Dictionary</i> (1933)	Se cuenta con seis páginas de definiciones de líder, así como ejemplos de los usos de las palabras de destacados autores a través de los siglos. El liderazgo, sin embargo, se define en dos líneas: "...la dignidad, oficio o posición de un líder, de un partido político, también, la capacidad para dirigir".
En el <i>Webster's New International Dictionary of the English Language</i> (Webster, 1955)	El líder tiene tres definiciones: <ul style="list-style-type: none"> • Quien lleva a cabo una labor como guía, conduce a una persona de la mano. • El que lidera un grupo de hombres armados, un comandante, un capitán. • Aquél que guía a otros en acción u opinión; quien toma la iniciativa en cualquier negocio, empresa, o movimiento, uno que es seguido por los discípulos o seguidores, el jefe de una secta o un partido.
<i>Oxford English Dictionary</i> (Burchfield, 1976)	La posición adoptada por un grupo de personas que conducen o influyen en otras personas dentro de un contexto dado, el propio grupo; la acción o influencia necesaria para la dirección y de la organización de esfuerzos en una empresa del grupo.
<i>Dictionary of the English Language</i> (Random House, 1987)	Expone cuatro definiciones de liderazgo: <ol style="list-style-type: none"> 1. La posición o función de un dirigente. 2. La capacidad de producir. 3. Un acto o una instancia de conducir, la orientación, dirección. 4. Las funciones de los líderes de un grupo.

Fuente: Elaborado por la autora (de acuerdo con Rost, 1991. Adaptado de: *Leadership for the 21st century*. Westport, CT: Praeger.

Una vez analizados los diccionarios anglosajones, a continuación se expone el concepto incluido en el Diccionario de la Real Academia Española (RAE) (2010), que lo define como una: “*situación de superioridad en la que se halla un producto, una empresa o un sector económico dentro de su ámbito*”. Se destaca que el liderazgo implica una posición de superioridad, lo que sugiere la presencia de otros en estado de sumisión y, por tanto, de relaciones desiguales y de poder en las que unos mandan y otros obedecen, en tanto que en la definición inglesa se reconoce que hay alguien que va a la cabeza pero la relación a la que alude es menos impositiva.

Seguidamente el Diccionario de las Ciencias de la Educación (Picardo *et al.*, 2005), exponen que el liderazgo proviene del vocablo inglés *leadership*, con él se designa la función que realiza dentro de un grupo el líder. Esta conceptualización del liderazgo implica generalmente, una relación desigual, conocida y aceptada por las partes involucradas con los otros miembros del grupo. De estas todas las definiciones se concluye:

- El término liderazgo no entra en el conocimiento popular hasta el cambio del siglo, y aun así carece de las connotaciones que se le atribuyen a la palabra hoy. Es en la década de 1930 cuando aparecen estas connotaciones, pero no tienen un gran impacto en los académicos y los profesionales hasta después de la Segunda Guerra Mundial. Esta conclusión se hace evidente al indagar en las definiciones de liderazgo en los libros y artículos de revistas sobre el liderazgo desde 1900 hasta 1979.
- El liderazgo es un concepto del siglo XX, para trazar nuestra comprensión del término en épocas anteriores de la civilización occidental, es un error pensar que las personas de las primeras civilizaciones sabían qué decir o hacer. Como se ha evidenciado, la palabra líder tenía un significado diferente para las personas del siglo XVII del que se tenía para el siglo XX, y esa diferencia se relaciona, en gran parte, a la democratización de la civilización occidental.

- Cada diccionario desde el cambio de siglo ha definido el liderazgo como “*la posición o la gestión de un líder*” lo que indica que el liderazgo implica sólo ocupar una posición de manejo o administración. También los diccionarios han contribuido a la noción de que el liderazgo es un conjunto de rasgos al definirlo como: “*la capacidad de conducir*”.
- Por último, los diccionarios en sus definiciones cometen una omisión, esta es que el liderazgo reside sólo en el jefe, en lugar de ser una relación entre líderes y seguidores.

1.1.2. Estudios relacionados con el liderazgo (Período 1900-1980)

En la década de 1930 el enfoque del liderazgo se enfoca específicamente hacia el control y la centralización del poder. Destaca Moore (1927, p. 124): “...*la capacidad de impresionar a la voluntad de los subordinados e inducir la obediencia, el respeto, la lealtad y la cooperación*”. Contrariamente Schenk (1928, p. 111) discrepa de la opinión de Moore y expone: “...*El liderazgo es la gestión de los hombres por la persuasión y la inspiración en lugar de la directa o implícita amenaza de coerción...*”. Se debe observar el uso frecuente de la palabra “gestión” en esta definición.

En la década de 1930 resaltan tres libros relevantes a mencionar: El primero es el de Bogardus (1934, p. 3), psicólogo social, quien desarrolló una de las teorías de rasgos y del grupo, opina: “...*el liderazgo es la personalidad en la acción en las condiciones del grupo. La interacción entre los rasgos específicos de una persona y otros rasgos de los muchos, de tal manera que el curso de la acción de los muchos es cambiado por el líder*”.

El liderazgo no sólo es una forma de personalidad y un fenómeno de grupo, sino que es también un proceso social, el cual implica un número de personas en conexión mental en el que una de las personas asume el dominio sobre los demás. Es un proceso en el que las actividades de los grupos son organizadas para

moverse en una dirección específica. Las actitudes y los valores de los estos equipos pueden ser cambiados sólo por uno, el líder.

El segundo libro es el de Pigors (1935, p. 16) compara el liderazgo con la dominación, lo define como: “...*un proceso de estimulación mutua a través de la interacción exitosa y relevante de las diferencias individuales, controla la energía humana en la búsqueda de una causa común*”. Esta definición indica claramente que el autor equiparó el liderazgo con la dominación. El libro es una declaración interesante, sobre todo en vista del surgimiento de regímenes totalitarios en Europa.

El tercero y último libro es de Tead (1935, p. 20) de acuerdo con Borgarus y Pigors expone que: “*El liderazgo es la actividad de influenciar a la gente a la cooperación hacia un objetivo que se llega a encontrar deseable*”. El texto fue básicamente dirigido a directivos. Las nociones populares de liderazgo tienden a ser expresadas en términos de poder, de mando o capacidad de dominar. Sin embargo, en el presente libro se plantea que el mando en sí es totalmente inadecuado como base para obtener resultados de las personas que trabajan en grupo. El liderazgo se interesa en cómo las personas pueden ser motivadas a trabajar juntas por un fin común con eficacia y con alegría.

En relación a lo expuesto anteriormente, se debe mencionar el trabajo de Bundel (1930, p. 339) quien rectifica la definición de liderazgo como: “...*el arte de la inducción a otros a hacer lo que uno quiere que hagan*”. La visión de liderazgo basada en el control y la autoridad han perdido claramente su dominio, entre los investigadores que escribieron sobre el liderazgo en la década anterior a la Segunda Guerra Mundial, destacan Cleeton y Mason (1934, p. 10):

El liderazgo se asocia con la capacidad de influir en los hombres y asegurar los resultados a través de apelaciones emocionales en lugar del ejercicio prudente de la autoridad y no siempre implica la realización de sabias decisiones o el uso apropiado del poder para influir en los hombres.

Schmidt (1933, p. 282) expone: “...*El liderazgo puede ser ampliamente definido como la relación entre un individuo y un grupo construido en torno a un interés común, comportándose de una manera dirigida o determinados por él*”. El autor distingue entre la autoridad y la demagogia: “...*la relación de la dirección surge sólo cuando un grupo sigue a un individuo de libre elección y no bajo el mando de la coacción, en positivo y motivos más o menos racional*”.

En la década de 1940 el enfoque de equipo comenzó a dominar el liderazgo. Whyte (1943), conocido por un popular estudio sobre las pandillas callejeras publicado ese año, probablemente ha tenido mucho que ver con esa influencia. El autor deja claro que “*el liderazgo en el grupo está formado por los intentos de influencia que evitaron la invocación del poder y el estatus relativo*” mencionado por (Jacobs, 1970, p. 233).

Se destaca la literatura de Reuter (1941, p. 133): “*El liderazgo es el resultado de la capacidad de persuadir o dirigir a los hombres, además del prestigio o el poder que viene de la oficina u otras circunstancias externas*”.

Copeland (1942, p. 77) afirmó la misma idea, pero con más fuerza: “*El liderazgo es el arte de tratar con la naturaleza humana*”. Es el arte de influir en un grupo de personas por la persuasión o ejemplo a seguir una línea de acción. Nunca debe confundirse con el controlador de una nave para acuñar una palabra, es el arte de obligar a un grupo de personas a seguir una línea de acción.

En el mismo año Redl (1942, p. 576) expone: “*la relación que se caracteriza por el amor de los miembros para el personaje central, dando lugar a la incorporación de la personalidad del personaje central en el ideal del yo de los seguidores, es decir, que desean convertirse en el tipo de persona que es el líder*”.

Jennings (1944, p. 432) aceptó a los seguidores como las personas que se identificaron con el líder del grupo, en lo que llamó una “*redefinición dinámica*”. De la palabra liderazgo, concluye: “*El liderazgo aparece así como una forma de interacción entre la participación y el comportamiento hacia el individuo asignado en un papel de líder por otros individuos*”.

En la década de 1950 muchos de los investigadores definen el liderazgo como una relación que se desarrolló sobre la base de metas compartidas. Cattell (1948) identifica al líder como una persona que tiene una influencia demostrable en el grupo. El autor afirma que el liderazgo es la magnitud del cambio o sintalidad. El término fue creado por Cattell (1948) y constituye un interesante enfoque para el estudio o análisis de los grupos. La *sintalidad* se define como la personalidad del grupo o, más precisamente, como todo efecto que produzca el grupo como totalidad. Es ella la que convierte al grupo es una entidad única, estos efectos pueden producirse en relación con otro grupo o con el medio ambiente.

Estos rasgos de vitalidad se perciben en el comportamiento externo del grupo y pueden llevar conductas como toma de decisiones, conflictos, etc. Es la conducta grupal que manifiestan los miembros de un grupo producto de la interacción, pues esto llega a un grupo, interactúa y asimilan la conducta grupal que va a ser expresada autónomamente.

Para Halpin y Winter (1952, p. 6) el liderazgo es: “... *El comportamiento de un individuo cuando está dirigiendo las actividades de un grupo hacia objetivos comunes*”. Se trata la teoría de grupos destacándose el capítulo de Gibb (1954) incluido en el *Manual de Psicología Social*, el cual es un fuerte apoyo al enfoque de grupo para el estudio del liderazgo. El autor comienza este capítulo con una extensa discusión sobre la definición del grupo, lo que marca la importancia de comprender el significado del grupo con el fin de entender al liderazgo. Se ofrece una amplia discusión de las definiciones de líder y el comportamiento del líder, sin embargo es evidente que se define al liderazgo en términos de una relación de influencia. El liderazgo es lo que hacen los líderes de los grupos, insiste el autor, en que el liderazgo es una relación coercitiva entre el líder y los seguidores.

Cartwright y Zander (1953, p. 538) escriben el libro *Dinámica de Grupo* y dedican varios capítulos al liderazgo, los autores definen liderazgo como: “...*la realización de aquellos actos que ayuden al grupo para alcanzar sus objetivos y calificar funciones de grupo.*”. El liderazgo para estos autores consiste en ayudar

a mover el grupo hacia sus objetivos, la mejora de la calidad de las interacciones entre los miembros, la construcción de la cohesión del grupo, o haciendo que los recursos estén disponibles para el grupo. En principio, la dirección puede ser realizada por uno o varios miembros del grupo.

En esta tendencia se cita a Hemphill (1954) y a su equipo, quienes definen el liderazgo en términos de las variables que facilitan la diferenciación y mantenimiento de las estructuras del rol en grupos. Por esta razón, estas definiciones parecen tener más utilidad teórica que las otras, ya que son más concretas, descriptivas y se orientan a una consideración de los procesos básicos que implican la emergencia del rol de liderazgo.

Gibb (1954), muy en desacuerdo con aquéllos que incluyen la eficacia en la definición de liderazgo, desatan una batalla. La eficacia como un ingrediente necesario de la dirección no es compatible con el concepto en la década de 1950, y los que lo incluyen en la definición parecían más interesados en la eficacia del proceso del grupo. Eso cambiaría, por supuesto, el enfoque de los estudiosos y practicantes de liderazgo, quienes cada vez más, equipararían al liderazgo con la excelencia y la excelencia con la calidad.

En este mismo orden de ideas, Gordon (1955, p. 10), experto en efectividad de los años 1950 y 1960, define al liderazgo como: “...puede conceptualizarse como una interacción entre una persona y los miembros de un grupo. Una persona, el líder, mientras que la otra persona responde”. Campbell (1956, p. 1) subraya que “...el liderazgo puede ser definido como la contribución de un individuo dado a la eficacia del grupo, medida a través de los esfuerzos directos de los demás en lugar de sí mismo”. Hemphill y Coons (1957, p. 5) definen el liderazgo como: “...el comportamiento de un individuo cuando dirige las actividades de un grupo hacia un objetivo común...”.

Browne y Cohn (1958) publican gran cantidad de artículos sobre el liderazgo y llegan a la conclusión de que la literatura sobre el tema es una masa de contenido sin sustancia coagulante, para reunir o producir la coordinación. El liderazgo es un término que no se aplica a una única persona, sino a una relación entre un

individuo en un grupo y los otros miembros del grupo. En otras palabras, el liderazgo no es visto como un conjunto universal de variables, sino más bien como un grupo de variables que describen las interacciones entre los grupos miembros.

Bellows (1959, p. 14) especifica que el liderazgo es: *“el proceso de organización de una situación para que los distintos miembros de un grupo, incluyendo el líder, puedan alcanzar metas comunes con la máxima economía y un mínimo de tiempo y trabajo”*.

Raven y French (1958), en un estudio clásico, encuadran al liderazgo en términos de relaciones diferentes de poder entre los miembros de un grupo e identifican cinco tipos de fuentes de poder:

(i) Poder de recompensa. Se basa en la percepción del subordinado de que el líder tiene la habilidad y los recursos para otorgar recompensas a aquéllos que acatan sus directivas. (ii) Poder coercitivo. Se fundamenta en el miedo y en la percepción del subordinado de que el líder tiene la capacidad de castigar o de causar resultados no deseables a aquéllos que no obedecen sus directivas. Es opuesto al poder de recompensa. (iii) Poder legítimo. Se refiere a la percepción del subordinado de que el líder tiene derecho de ejercer influencia, debido al rol o a la posición que tiene ese en la organización. Se basa en la autoridad, por tanto el poder legítimo es una posición de poder. (iv) Poder de referencia. Es cuando el colaborador se identifica con el líder. Esta influencia o atracción tiene que ver con el carisma o la buena reputación que tenga la persona. (v) Poder experto. Basado en la percepción del subordinado del líder como alguien que es competente y que tiene un conocimiento especial o experiencia en determinada área.

Resumiendo la década de 1950 vivió la continua influencia de los teóricos del grupo en los estudios de liderazgo, los conductistas, aceptando gran parte de lo que el enfoque de grupo ya ha logrado en el liderazgo, el cual hace avances considerables en el dominio del grupo. Tal vez el acontecimiento más importante de esta década, fue la influencia de la ideología democrática en la definición de liderazgo. La mayor parte de las definiciones aquí examinadas indican que los

estudiosos vieron el liderazgo como un proceso de influencia orientada hacia el logro de objetivos compartidos. El liderazgo es visto como una relación en la que se desarrollan metas compartidas, la solución de problemas y la aceptación de la autoridad plena ejercida por el líder (Halpin y Winter, 1952; Halpin, 1959; Gibb, 1954; Shartle, 1956; Hemphill y Coons, 1957; Bellows, 1959).

La mayoría de las definiciones de liderazgo en la década de los 50 hacen hincapié en la eficacia. Es Stogdill (1950) quien abre la década con esta definición: *“El liderazgo puede ser considerado como el proceso (acto) de influir en las actividades de un grupo organizado en su esfuerzos hacia el establecimiento de metas y el logro de metas...”* (p. 33). El autor señala que existe una definida correlación entre la inteligencia, escolaridad, dependencia, responsabilidad, participación social y jerarquía socioeconómica de los líderes, en comparación con los no líderes.

En la década de 1960 las definiciones muestran un creciente apoyo para la visualización del liderazgo como un comportamiento que influye en las personas hacia metas compartidas. Se destaca Seeman (1960, p. 127), quien puntualiza el liderazgo como: *“...actos de las personas que influyen en otras personas en una dirección compartida”*.

También se hacen populares las definiciones organizacionales, tal es el caso de Bavelas (1960), quien presenta una tesis doctoral llamada *Some mathematical properties of psychological space*, donde se establece una relación entre las matemáticas y los grupos sociales, que le lleva al desarrollo y estudio de modelos matemáticos de comunicación interpersonal en pequeños grupos. La importancia radica en que es uno de los teóricos iniciales de los estudios sobre las redes sociales y señala que el líder más eficiente, no se encuentra mayormente en la figura del dirigente. El aporte de Bavelas es el haber creado un modelo o paradigma experimental de redes y estudio del comportamiento organizacional.

Janda (1960) hace hincapié en una relación de poder y la percepción, caracterizada por un miembro del grupo. Jennings (1960) critica al grupo y la visión organizativa del liderazgo y utiliza un enfoque de rasgo para definir el

liderazgo en términos de iniciativa personal y rasgos del líder. Por mucho que Jennings toca la fibra sensible en la intuición, la definición es inaceptable debido a la dependencia de las características personales, de definir el liderazgo, que no es una persona sino una relación.

Tannenbaum *et al.*, (1961, p. 21) intentan una definición, pero es de dudosa utilidad, ven el liderazgo como: “...*la influencia interpersonal ejercida en una situación y dirigida a través del proceso de comunicación, hacia el logro de una meta o metas específicas*”. Long (1963, p. 126) expresa: “*El liderazgo tiene que ver con la transformación de las dudas en motivos psicológicos de la acción cooperativa común*”. Hollander (1964, p. 16) detalla la definición de líder para referirse a liderazgo (un error común que muchos autores han cometido): “*Líder denota a un individuo con una condición que le permita ejercer influencia sobre otros individuos*”. Lowry (1965, p. 8) subraya: “*El liderazgo es la capacidad y potencial para influir en las decisiones y acciones de los demás (seguidores) y, por tanto, ejerce poder sobre el proceso de toma de decisiones de la vida comunitaria*”.

Tarcher (1966, p. 20) está convencido de que: “...*la definición de liderazgo cambió del poder para influir en el comportamiento de los demás, al arte de influir en los demás a través de persuasión y orientación*”. Este autor es el único que en la definición usa la palabra orientación, a pesar de que, la orientación era utilizada con frecuencia en las definiciones del diccionario. Edinger (1967) edita un libro sobre el liderazgo desde una perspectiva política, se considera futuristas en relación con las opiniones de ese momento sobre el liderazgo. En la introducción expone la visión limitada que la mayoría de los politólogos tienen del liderazgo, así como la dirección en función del entorno. Para el autor (1967, p. 134) un líder es: “*Un conductor de autobús cuyos pasajeros lo dejan conducir, siempre y cuando les lleve en la dirección en que quieren ir*”.

Gibb (1969, p. 91) explica: “*El concepto de liderazgo ha perdido gran parte de su valor para las ciencias sociales, aunque sigue siendo indispensable para el*

discurso general”. Afirma que el liderazgo consiste en influir en las acciones de otros en un enfoque común de objetivos comunes o compatibles. Merton (1969, p. 261) define el liderazgo como: “*una relación interpersonal en la que los otros cumplen porque quieren, no porque tienen que hacerlo*”.

Todas estas definiciones giran en torno a la visión de liderazgo como un comportamiento que influye en la gente para dirigirla hacia las mismas metas. En un intento de simplificar la situación aparecen ocho formas el liderazgo:

1. Como individuo que realiza dicha ocupación.
2. Como foco para la conducta de los miembros del grupo.
3. En términos de elección sociométrica.
4. Como el miembro que ejerce influencia sobre otros.
5. Como influencia voluntariamente aceptada o compartida por los demás.
6. En términos de influencia sobre la eficacia en la realización total del grupo como tal.
7. Como el miembro que practica conductas propias del liderazgo.
8. En términos de la frecuencia y la multiplicidad o patrón de funciones de liderazgo desempeñadas.

Quizás uno de los teóricos más destacados en el estudio del liderazgo es Fiedler (1964, 1967), se le conoce por el enfoque de contingencias, la cual sostiene que los individuos se convierten en líderes no sólo por sus atributos de personalidad, sino también por varios factores situacionales y por las intersecciones entre líderes y miembros de los grupos. El autor reveló tres dimensiones críticas de la situación de liderazgo, que contribuyen a descubrir qué estilo de liderazgo es el más eficaz: (i) Poder otorgado por el puesto; (ii) Estructura de las tareas y (iii) Relaciones líder-miembros.

En la década de los años sesenta, a excepción de muchos trabajos centrados en el poder, los investigadores muestran unidad en la comprensión del liderazgo como una conducta que influye sobre las personas para compartir metas, pero dicha influencia es unidireccional. En este siglo, los términos liderazgo y líder se

usan indistintamente como sinónimos, igualmente se confunde liderazgo con dirección. Los investigadores definen el liderazgo de acuerdo con las disciplinas donde están ubicadas, las perspectivas individuales y los aspectos del fenómeno que más les interesa, sin embargo, la definición del concepto permanece poco clara.

En la década de 1970 hay un incremento muy positivo en el número de libros y artículos sobre el liderazgo (136 trabajos). Hunt y Larson (1975) contribuyen con la literatura sobre liderazgo a través de la organización de simposios. Existen tres libros que contienen los documentos y que se publican en 1975, 1977 y 1979.

La década de los setenta se destaca por mostrar un cambio importante, en el enfoque del grupo de psicólogos sociales y el comportamiento organizacional de los estudiosos de la administración, dominio que se extiende hasta la década de 1980. También se destaca el trabajo realizado por los politólogos, sociólogos y antropólogos que no encajaban con la mayoría. Paige (1977) y Burns (1978) escriben dos libros sobre el liderazgo político. Calder (1977), Pfeffer (1977) y House (1977) desarrollan la teoría de los atributos del liderazgo. Jacobs (1970) y Hollander (1978) proponen un intercambio de las teorías de liderazgo, que se relaciona con los conceptos políticos y del comportamiento. Kracke (1978) hace un estudio antropológico del liderazgo. Boles y Davenport (1975) desarrollan la investigación para los educadores e incorporan la dimensión psicológica en la definición.

La década de 1970 se caracteriza también por la frecuencia con la que los autores, repetidamente comentan la falta de coherencia en la literatura sobre el liderazgo, del mismo modo carencia de la definición del mismo. En el proceso, se supone que todos los investigadores sabían lo que era el liderazgo, por lo que no era necesario definirlo.

En segundo lugar a medida que la década avanzaba, los estudiosos del liderazgo eran cada vez más descuidados en el uso del término liderazgo y líder. Parte del problema, por supuesto, era una fusión más explícita de los conceptos de

liderazgo y gestión. El constante uso como sinónimo de estas palabras se hizo cada vez más generalizado durante la década, sobre todo por los investigadores que eligieron no definir el liderazgo. Pero más allá de la tendencia de que el liderazgo es igual a la gestión, muchos autores utilizaron la palabra liderazgo, para cualquier cosa que tuviera que ver con la interacción humana.

Dentro de las definiciones que destacan en la década de 1970 están Saville (1971, p. 53) quien define el liderazgo como: “...un proceso de estructuración, organización y guía en una situación a fin de que todos los miembros de un grupo puedan lograr metas comunes con la máxima economía, y el mínimo tiempo y esfuerzo”. Y por otra parte Stogdill (1974) señala los criterios que una teoría del liderazgo debe explicar:

1. La aparición de uno o más líderes en grupos no estructurados.
2. El proceso que mantiene la influencia del líder sobre otros.
3. La relación entre la personalidad del líder y su conducta con los procesos del grupo.
4. Las situaciones o contextos sociales en los que la personalidad y conducta del líder son más efectivos.

Stogdill (1974, p. 260) expone: “En términos de rasgos individuales, conducta del líder, patrones de interacción, relaciones definidas por roles, percepciones de los seguidores, influencia sobre los seguidores y los objetivos de la tarea, e influencia sobre la cultura organizacional”. Un debate mayor se considera al revisar el liderazgo como un fenómeno distinto al de otros fenómenos sociales.

El autor propone varias descripciones del liderazgo: propiedad personal, arte de inducir obediencia, el estilo en que las personas convincentes ejercen influencia e instrumento para alcanzar metas. Lo importante del concepto de liderazgo es que exista una influencia social asumida tanto por el que influye como por los que se dejan influir, en este contexto hay que tener en cuenta que no existe líder sin grupo, ni grupo sin líder.

El autor describe a todas las interacciones humanas como liderazgo, una característica común a las definiciones de liderazgo en los años 1970.

Después de analizar más de 3.000 estudios sobre liderazgo, concluye Stogdill (1974):

Cuatro décadas de investigación sobre liderazgo han producido una abundancia de hallazgos que lo deja a uno perplejo, la acumulación interminable de datos empíricos no ha producido un entendimiento integrado del liderazgo y estos han sido conducidos sobre la efectividad del liderazgo, pero lamentablemente la mayor parte de los resultados son contradictorios e inconclusos. El confuso estado del área puede ser atribuido en gran parte a la disparidad de enfoques, el interés restringido de muchos investigadores y la ausencia de teorías que abarquen o integren los hallazgos de los diferentes enfoques. El liderazgo es estudiado en diferentes formas dependiendo de la concepción del investigador y de sus preferencias metodológicas (p. 252).

Otra de las formas de liderazgo que ganó un número de partidarios en la década de 1970, especialmente entre los sociólogos, es la que proporciona la Teoría del Liderazgo Implícito también denominada Teoría de la Atribución de Liderazgo o Teoría del Procesamiento de la Información Social (Campbell, 1977 y Pfeffer, 1977), la cual defiende que el liderazgo existe sólo en la mente del espectador, normalmente el seguidor. Puede ser que el liderazgo no sea nada más que una etiqueta que colocamos a una serie de resultados, es decir, observamos una serie de condiciones, sucesos y los atribuimos a la ocurrencia o existencia del liderazgo.

Consideran que el liderazgo es esencialmente un constructo perceptual, la gente observa la conducta de los líderes, e infiere las causas de esas conductas como resultantes de rasgos internos o de presiones externas. Si esas causas se ajustan a la idea que tiene el observador de lo que los líderes deben hacer, ese observador emplea el término *líder* para describir a la persona observada.

El estudio del liderazgo se convierte en el estudio de la realidad social de los observadores y trata de establecer las variables que determinan el proceso de atribución de ese término; aproximación que pone en duda una gran parte de la investigación realizada. Se ve el liderazgo como un proceso de motivar a la gente

a trabajar en colaboración para lograr grandes cosas. Algunas implicaciones de esta definición son:

- El liderazgo es un proceso, no una propiedad de una persona.
- El proceso implica una forma particular de influencia llamada motivación.
- La naturaleza de los incentivos, extrínseca o intrínseca, no es parte de la definición.
- La consecuencia de la influencia es la colaboración en pos de un objetivo común.

Filley (1978, p. 52) define la gestión y liderazgo como: *“la capacidad de un individuo para establecer y mantener niveles aceptables de satisfacción y rendimiento en el trabajo relacionado con que las necesidades de la organización se cumplan también”*.

Hollander (1978) desarrolla la teoría del intercambio social, el autor enfatiza en el rol de los seguidores. En el enfoque transaccional, el foco de atención es la relación de dos vías y de intercambio social, que se genera entre líder y seguidores en una situación determinada. Mientras que el líder tenga poder e influencia dependerá más de la persuasión que de la coerción. Un proceso de liderazgo por lo general implica una influencia de dos vías cuya relación va dirigida principalmente a la consecución de objetivos comunes, tales como los de un grupo, organización o la sociedad.

El autor ha generalizado este proceso de influencia y contra influencia entre los grupos de seguidores y líderes para describir el poder y la influencia que el líder tiene en las organizaciones formales. Denomina a esta generalización del intercambio social: *“Teoría de la aproximación transaccional al liderazgo”*, la cual parte del principio de que la relación líder-seguidor, se puede construir parcialmente como un intercambio de beneficios, los líderes dan algo a los seguidores y obtienen algo a cambio, siendo la aprobación social uno de los más importantes beneficios.

Los beneficios del líder a menudo incluyen estatus y la oportunidad para ejercer la influencia y el ejercicio de la autoridad. Algunos de los beneficios que facilita el líder a los seguidores, incluyen la estructuración y la dirección de sus actividades, esto comprende por parte del líder la definición de la realidad, es decir, su análisis de las presiones del medio y las oportunidades que tiene el grupo.

Katz y Kahn (1966) exponen al liderazgo desde una perspectiva diferente cuando deciden abordar el tema en su obra clásica *La Psicología Social de las Organizaciones*. Específicamente el capítulo dedicado al tema, incluye duras críticas a la literatura del liderazgo. Entre los científicos sociales, que hacen hincapié en el concepto de liderazgo, no hay un acuerdo sobre las definiciones conceptuales, o incluso en el significado teórico de los procesos del liderazgo. Estos aparecen en la literatura de las ciencias sociales con tres significados: como un atributo de una posición, como la característica de una persona, y como una categoría de comportamiento.

Liderazgo es un concepto relacional que implica dos términos: el agente que influye y las personas influenciadas, sin seguidores no hay líder. Por lo tanto, el liderazgo concebido como una capacidad es un concepto débil, ya que depende mucho de la situación y de las personas que han de ser guiadas. De hecho, el liderazgo de la organización es siempre una función social combinada con factores estructurales y de características particulares de la situación individual que componen la estructura. Existen tres tipos básicos de comportamiento en contextos organizacionales:

1. La introducción de cambio estructural o la formulación de políticas.
2. La interpolación de la estructura, es decir, reconstruir el carácter incompleto de la estructura formal existente, o la improvisación.
3. El uso de la estructura formalmente proporcionada para mantener la organización en movimiento y en funcionamiento efectivo, o de la administración.

Todas las instancias de la dirección consisten en el uso de interpolación, o la organización de origen estructural para influir en los demás, cuando las personas son influenciadas a participar organizativamente, el comportamiento de liderazgo se ha producido, cuando no hay tales intentos no ha habido ninguna dirección.

En el tema del liderazgo directivo se destaca Zalesnik (1991, 2004), este investigador aún está arraigado en un pensamiento jerárquico, lineal y dualista. Tanto es así que no proporciona modelos completamente satisfactorios para el mundo al que nos enfrentamos, ve al líder como una persona sentada en la cima de una jerarquía, sobre un grupo de leales seguidores, dirigiendo, el ritmo, y el resultado de todos los esfuerzos

Kracke (1978) con un enfoque funcional aclara que el liderazgo no es principalmente una función formal definida, sino una parte intrínseca del proceso del grupo. Por grupo se refiere a un conjunto de individuos que interactúan entre sí por algún tiempo, con un grado de reconocimiento mutuo y la apertura a los otros, un cierto sentido común de propósito o destino común y un sentido de pertenencia. La dirección es un conjunto de funciones relacionadas con la formación de un grupo. Se trata de mantener su continuidad y coordinación, cinco variables en interacción determinan las diferentes formas de liderazgo: personalidad, roles, tareas, valores, y entorno específico.

Otro valioso aporte de esta época es el realizado por Burns (1978) con la teoría sobre el liderazgo transaccional, esta década termina con cambios serios en la corriente dominante del liderazgo (conductista y psicológica). Aplica la teoría del intercambio para desarrollar su modelo de liderazgo transaccional, este liderazgo se produce cuando una persona toma la iniciativa para contactar con otras personas con el propósito de un intercambio de cosas importantes, el intercambio puede ser económico, político o psicológico. El autor define al liderazgo como:

El proceso recíproco de movilización de las personas con ciertos motivos y valores, diversos sectores económicos, recursos políticos y de otro tipo, en un contexto de competencia y de conflicto, con el fin de alcanzar las metas de manera independiente o mutuamente celebrado por ambos líderes y seguidores (Burns, 2003, p.425).

El autor estudia el liderazgo, específicamente con una orientación política producto de estas investigaciones y hace diferencias entre poder, liderazgo, liderazgo transaccional y liderazgo transformativo. Asocia el liderazgo transaccional al intercambio, las personas se corresponden dependiendo del valor de lo que desean compartir. Casi siempre se trata de relaciones cortas y enfocadas al poder. Por otra parte el liderazgo transformativo tiene que ver con relaciones tanto del líder como de los seguidores donde todos se motivan y existe un principio moral.

Burns (1978) orienta esta teoría hacia varios factores como son la jerarquía de necesidades humanas, la estructura de valores y las etapas de desarrollo moral. No descarta el papel del líder como guía que ayuda a lograr vencer las necesidades, transmitir las bases del desarrollo moral en la consecución de las metas comunes. Para el autor el liderazgo es político, pero sólo se define por los cambios intrínsecos y metas de la vida de las personas.

House y Baetz (1979) escriben un capítulo de liderazgo para el primer volumen de *Investigación en Comportamiento Organizacional*, en donde se trata del carácter atribucional para acercarse al liderazgo. El constructo de liderazgo se define como el grado en que el comportamiento de un miembro del grupo influye aceptablemente con respecto a las actividades, en la actuación de un miembro de un grupo particular o la actividad de otro grupo.

Para calificar un comportamiento como el liderazgo, es necesario que la actuación sea a la vez percibida, como un intento de influencia y que el intento de influencia sea a su vez percibido y visto como aceptable. Se argumenta, que el liderazgo es una atribución creada sobre las intenciones de los demás, para influir

en los miembros de un grupo. Si las palabras liderazgo y líder se utilizan indistintamente, hay una alta probabilidad de que se cree este modelo de liderazgo.

En conclusión, desde los años setenta hasta ahora, no han cesado de publicarse nuevas aproximaciones desde muchas perspectivas al concepto de liderazgo político. Todas han enriquecido el campo de estudio pero, al mismo tiempo, han generado aún más desconcierto. Es muy difícil realizar una sistematización con tantos estudios definatorios, que los académicos han formulado sobre el tema.

En la década de los setenta, todo orienta al liderazgo en un camino claro, sin confundirlo con otros procesos sociales, es sencillo, comprensible, y muestra una nueva forma de comprensión, de la naturaleza de liderazgo. Tal vez la mayor debilidad en la literatura sobre liderazgo, es la sorprendente falta de precisión en el uso del término liderazgo, probablemente incluso en lo que constituye el concepto.

Hasta ahora la conclusión más importante alcanzada en esta investigación es la importancia de distinguir entre los conceptos de liderazgo, poder y autoridad. El paradigma dominante se mantuvo firmemente en el control y la inmensa mayoría de eruditos del liderazgo se adhirieron a ese marco.

La década de 1980 se caracteriza, por la producción promedio de seis libros sobre liderazgo al año, en total se evidencian 132 libros. Si a esto se añade el gran volumen de trabajos no publicados, informes y disertaciones, además de los numerosos artículos en revistas populares y periódicos diarios, la literatura sobre el liderazgo es asombrosa.

Segal (1981, p. 41) define: “...*el liderazgo se refiere a los procesos interpersonales en grupos sociales, a través del cual algunos individuos asesoran y guían al grupo hacia el cumplimiento de los objetivos de la mayoría*”.

Para Smith *et al.*, (1981), el logro de la definición de objetivos de la organización, es también bastante común entre los estudiosos del liderazgo en la educación. Jago (1982, p. 315) define el liderazgo como:

Un proceso y una propiedad, es el uso de influencia coercitiva para dirigir y coordinar las actividades de los miembros de un grupo organizado hacia el logro de los objetivos del colectivo. Es un conjunto de cualidades o características atribuidas a los que se percibe que emplean con éxito tal influencia.

Bennis y Nanus (1985) sostienen que el liderazgo transformativo es la habilidad de los líderes para darle forma, elevar las motivaciones, las metas, para lograr cambios significativos, mediante intereses comunes y energías colectivas.

Los líderes definen una visión congruente con la de los valores clave de los seguidores, construyen una arquitectura o una cultura social, que le imparte un significado común en el cual los seguidores pueden realizar tareas y lograr éxitos.

Para conseguir esto los líderes deben ser capaces de crear una visión, comunicar esa visión a través de acciones simbólicas, significados compartidos, demostrar integridad mediante el acercamiento persistente de esa visión, reconocer sus fortalezas y debilidades, evaluar su práctica en relación con los requisitos de la tarea y enfocar en metas positivas.

Hollander (1985, p. 486) deja en claro que los psicólogos sociales, organizacionales, conductistas siguen favoreciendo a la definición del capítulo sobre liderazgo en el Manual de Psicología Social: *“El liderazgo es definido de muchas maneras, el elemento más consistente a tomar en cuenta es que el liderazgo implica el proceso de influencia entre el líder y los seguidores de grupo, alcanzar los objetivos organizativos o sociales”*.

Rejai y Phillips (1988) utilizan parte de las ideas de Heifetz *et al.*, (1989, p. 4): exponen la definición del liderazgo de Hersey y Blanchard (1982, p. 86): *“...el proceso de influir en las actividades de un individuo o grupo para obtener de ellos esfuerzos que permitan el logro de objetivos en una situación dada”*. En este sentido, el liderazgo es visto como algo que es función del líder, de los seguidores y de otras variables situacionales.

Sergiovanni (1984, p. 105) afirma que: *“El liderazgo se define ampliamente como el logro de los objetivos de eficacia y eficiencia”*. Este autor es uno de los principales en el estudio del liderazgo en la educación (como se dijo anteriormente)

y lo define como un balance entre liderazgo táctico (logro de los objetivos con efectividad y eficiencia) y el liderazgo estratégico (obtener apoyo para políticas, propósitos y planes a largo plazo). Es interesante la visión del autor, ya que se basa en las organizaciones y no las ve como sistemas, introduce entonces, el concepto de entidades culturales en las cuales el significado que se deriva de las acciones es más importante que las acciones mismas. También plantea la preocupación y el hecho de que las teorías occidentales ven el liderazgo efectivo como una cuestión de productividad al margen de los elementos culturales y humanos.

De la década de los ochenta se concluye que es impresionante el crecimiento y la cantidad de enfoques que se le han dado al liderazgo. Aun así, faltarán siempre autores y enfoques que analizar, de este tema en las distintas disciplinas académicas.

En los estudios de liderazgo de la década de 1980, se destaca Burns (1978) quién inicia el proceso de reformulación de la comprensión de liderazgo, y que cambia el paradigma de estudios de liderazgo como disciplina académica. La evidencia utilizada para apoyar esta conclusión fue el número de académicos estudiosos de liderazgo que al parecer se movían en una nueva comprensión del concepto.

Por otra parte, Rost (1991) reevalúa la postura y afirma que existe un nuevo concepto de liderazgo, recoge 110 definiciones, así como la falta de definiciones de dirección en las obras restantes de 202 autores, que proporcionan una abrumadora evidencia de un nuevo paradigma de liderazgo. En la década de 1980 del liderazgo, el líder se presenta conservador e individualista y con una visión industrial del modelo de liderazgo.

La influencia que Burns, en su modelo de liderazgo transformacional, ha tenido en los estudios de liderazgo una disciplina. En la década de los ochenta se ve cómo el marco conceptual de Burns ha influenciado y rediseñado el paradigma industrial y todo lo que representa. La equiparación del liderazgo con el logro de las metas organizacionales causa insuperables problemas conceptuales relativos al liderazgo para la gestión.

Como ya se ha estudiado, tradicionalmente el liderazgo ha estado estrechamente relacionado con el estudio del líder y las relaciones con sus seguidores; sin embargo, recientemente existen estudios que señalan la importancia de los seguidores determinando los resultados de liderazgo (Chen y Meindl, 1991 mencionado por Iszatt-White y Sounders, 2014).

Dos definiciones a mencionar por ser más complejas son la Gardner (1990, p. 6) expone: *“El liderazgo es el proceso de la persuasión y es el ejemplo por el cual un individuo (o equipo) induce a un grupo a tomar medidas que están de acuerdo con los propósitos comunes de todos”*. Para el autor un líder es aquél que concibe y expresa, metas que elevan a las personas por encima de sus pequeñas preocupaciones, de los conflictos y las integra en la búsqueda de metas trascendentes y dignas de mejores esfuerzos.

En otras palabras, el liderazgo es aquél que no sólo concibe, genera y define los objetivos, sino que los sabe expresar, los comunica; logra hacer llegar el mensaje a los miembros de su equipo y de la institución. La transmisión es esencial en el proceso de conducir a otros, sin la comunicación efectiva el liderazgo no existe. Yukl (2002) considera:

...un proceso de influencia que afecta a la interpretación de los acontecimientos por los seguidores, la elección de los objetivos de la organización o grupo, la organización de actividades para lograr estos objetivos, la motivación de los seguidores a cumplir los objetivos, el mantenimiento de relaciones de cooperación y el espíritu de equipo, y la obtención de apoyo y cooperación de las personas fuera del grupo u organización... (p.5).

En la actualidad se debe destacar que el área de liderazgo se encuentra en un estado de fermento y confusión. La mayoría de las teorías se ven afectadas por dos variables: debilidades de índole conceptual y escasez de soporte empírico fuerte.

El liderazgo es una interacción entre dos o más miembros de un grupo que involucra estructurar o la reestructuración de la situación, la impresión y las

expectativas de miembros. Los líderes son agentes de cambio, personas cuyos actos afectan a otras personas más que lo que otras personas pueden afectarles.

El liderazgo es fundamentalmente un proceso atributivo resultado de la percepción social, siendo la esencia del mismo el ser percibido como líder por los demás (Castro y Lupano, 2005 y Castro, 2006). De ahí que se puedan citar, básicamente, los enfoques de rasgos, el conductual, el situacional, el transformacional, la teoría relacional del liderazgo, el *e-leadership* y los modelos basados en la teoría del procesamiento de la información (los cuales serán estudiados en esta investigación más adelante en profundidad).

Existe un aumento e interés en los aspectos cognitivos del liderazgo. Wofford y Goodwin (1994) sugieren la manera en que el liderazgo es comprendido por aquéllos dentro de las organizaciones, tanto los líderes como los seguidores poseen un guion o estereotipo sobre los cuáles, son las conductas esperadas de una persona para ser considerada un líder.

A modo de síntesis, existen varios tipos de líderes en las instituciones y las diversas organizaciones. Los estilos de liderazgo nacen generalmente de las normas, prácticas culturales y de la cultura organizacional en donde el líder está ubicado. Lo que mueve a que el líder sea aceptado por sus seguidores depende de que los atributos que tiene se coordinen con las teorías implícitas de los seguidores condicionadas tanto por la cultura organizacional como por las prácticas culturales.

El líder a su vez resultará aceptado si sus respuestas, actuaciones y conductas concuerdan con sus actuaciones. Contrariamente se rechaza al líder si las acciones no concuerdan con lo que plantea, aunque le sobren competencias y habilidades para ejercer su función. A continuación se estudiarán las diversas teorías del liderazgo.

1.1.3. Las teorías del liderazgo

Según el punto de vista de la psicología organizacional, el liderazgo es un constructo que se utiliza principalmente en la gestión de empresas. Este

componente ha traído como consecuencia que el liderazgo haya evolucionado hacia enfoques más próximos a la gestión que a otras temáticas en psicología y por otra parte la noción del tema tenga proyecciones diversas, como la planificación del Estado o sea un sinónimo de las ideas de gerencia, supervisión o gestión general y de recursos humanos (Vera y Crossan, 2004).

Se debe señalar que el mayor avance de la psicología organizacional se ha logrado desde los años cuarenta, y es en este período cuando el contexto organizacional ha tenido profundos cambios en las dimensiones de análisis de los ambientes, estrategias, estructuras y culturas organizacionales (Bobillier-Chaumon y Dubois, 2009), la teoría del liderazgo se ha modificado de tres maneras:

1. Enfocando el alcance de aplicación básicamente en el campo empresarial y la actividad económica.
2. Organizando un adelanto análogo y con escasas referencias al estudio del pensamiento en diferentes secciones de la psicología hasta las últimas décadas.
3. La investigación se ha orientado en función de los cambios en las estructuras de la organización.

Existen diferentes taxonomías en relación con las líneas de pensamiento y etapas por las cuales ha pasado el liderazgo. La revisión realizada por Antonakis *et al.*, (2004) describe ocho teorías que se refieren fundamentalmente a los temas de: Rasgos, Conductual, Contingencia, Relacional, Escéptica, Procesamiento de información y Nuevo liderazgo (figura 1.1).

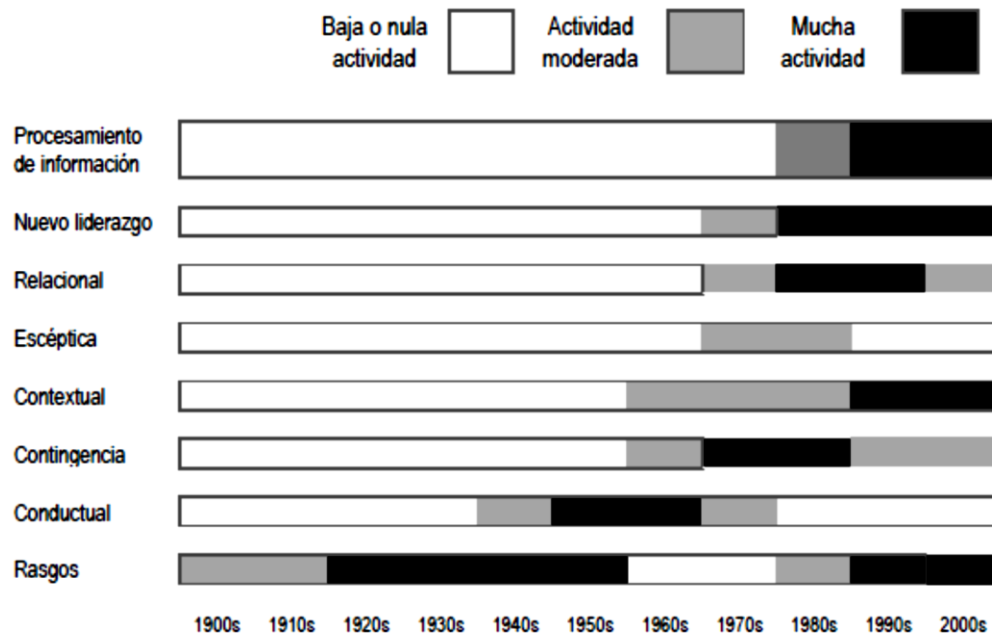


Figura 1.1. Las ocho teorías del liderazgo (de acuerdo con Day y Antonakis, 2011). Adaptado de: *The nature of leadership*. Sage, p. 7.

El análisis se enfoca y clasifica en dos dimensiones:

1. Temporal (el período de tiempo en que la escuela de liderazgo ha surgido).
2. La productividad (el grado al que la escuela atrajo el interés de la investigación en un determinado período de tiempo).

Exponen Antonakis *et al.*, (2004) que los criterios de la productividad de la investigación de las teorías de liderazgo se basan en el razonamiento profesional y las revisiones recientes de la literatura en la última década (Lowe y Gardner, 2000), así como en las críticas históricas de investigadores de liderazgo como Van Seters y Field (1990), House y Aditya (1997), y Bass (2007).

1. Se puede afirmar que **la teoría de los rasgos** ha cambiado el enfoque en su objeto de investigación, pasando por estudiar las tipologías del líder con sus elementos propios e invariantes del sujeto, cambiándolas por aquellas

características del líder calificándolas como atribuciones. A raíz de estos cambios en los puntos de vista, se observa que predomina la complejidad y el carácter y son más relevantes que el tipo o contenido de las características atribuidas (Rooke y Torbert, 2005).

2. Entre las críticas a esta teoría se tiene que el liderazgo es confundido con la supervisión formal, el solo hecho de una relación de poder de los jefes era suficiente para lograr el condicionamiento de los subalternos a cumplir las normas y respetar los valores de la empresa. De ahí que las siguientes teorías sean patrones de supervisión en vez de estilos de liderazgo. No se evidencia un interés alto por las teorías de comportamiento organizacional (Lowe y Gardner, 2000), de manera que a raíz de estas ideas surgen las teorías, por ejemplo, de la contingencia y de liderazgo transformacional.

3. **La Teoría de la Contingencia** se destaca por englobar modelos distintos, son ejemplos Fiedler; Hersey y Blachard; Vroom; House y Kent; y Jemier mencionado por Antonakis *et al.*, (2004). En el caso de Fiedler el trabajo del líder debe ser coincidente con tres aspectos básicos: (i) el proceder con el fin de adaptarse a funciones tales como una disposición óptima de las relaciones personales existentes con los subordinados o seguidores; (ii) el grado de delegación y conformación de las tareas, y (iii) el equilibrio en el poder otorgado explícitamente al líder. Es a partir de estos tres aspectos, que se desea un proceder estrictamente conducente a las tareas en momentos tanto positivos como negativos.

Se expone que se debe negociar cuando los tres aspectos se encuentren en situaciones intermedias. Las teorías de Fiedler son sustituidas por el liderazgo situacional y actualmente se aplica muy poco. El liderazgo situacional es desarrollado por Hersey y Blanchard (1982) y se basa también en los trabajos de las Universidades de Michigan y Ohio. Este modelo introduce una dimensión de temporalidad asociada al grado de madurez de labores del líder o de los seguidores. La variable madurez mide los diferentes niveles de las personas así como la

capacidad de realizar las tareas, cumplir objetivos e integrarse a la cultura de la organización.

Argyris y Meza (2001) suponen que, en primer lugar, los individuos poseen diferentes niveles de capacidad para ejecutar las tareas; en segundo lugar, deben tener características para integrarse y adaptarse a la organización; en tercer y último lugar, factores como el conocimiento, la experiencia y las habilidades se asocian a la capacidad, contraste con los niveles de confianza, compromiso y motivación que se asocian con la disposición. Vroom y Yetton (1973), con sus colaboradores, diseñan un modelo de toma de decisiones que se utilizaba para seleccionar entre cinco posibles niveles de colaboración en la toma de decisiones. House (1977) y House y Mitchell (1974) desarrollan la *Path-Goal Theory of Leadership* explicando la influencia que tiene el líder en la satisfacción y desempeño de los colaboradores.

4. La Teoría del Liderazgo Relacional o Teoría de Intercambio Líder Miembro (LMX): se basa en el intercambio social, aquellos procesos de liderazgo que tienen que ver con el canje de recompensas tangibles e intangibles realizados con el fin de lograr el desempeño tanto por parte de los líderes como de los subordinados. Lo que esta teoría explica o persigue es el rol activo de los seguidores sumado a la relación del liderazgo, esta relación es de gran utilidad para identificar la dimensión informal en los vínculos de liderazgo (Lowe y Gardner, 2000).

5. La Teoría Escéptica: un grupo de investigadores expuso una serie de observaciones a los planteamientos de la década de los setenta y ochenta, fundamentalmente se asocia a los cambios de modelos predominantes en la psicología social y organizacional entre los años sesenta y setenta. Son muchas las críticas que ha recibido ya que, la noción del liderazgo en la parte social deja de lado el papel de los supuestos seguidores en la construcción y mantenimiento de los discursos organizacionales (Antonakis *et al.*, 2004). Todas estas críticas se tomaron de forma positiva, suscitando mejoras en la teoría y la práctica de la investigación. Esta teoría ha beneficiado al liderazgo porque las metodologías utilizadas son más rigurosas; el liderazgo se ubica en un nivel superior dirigido a la dirección del

control y, además, está centrado en los subordinados y en la manera en que se percibe o enfoca la realidad.

6. La Teoría del Procesamiento de Información: se desarrolló por las investigaciones de Lord *et al.*, (1984) y en un comienzo se centraba en la legitimidad del líder. Evoluciona el alcance y se amplía a los procesos intelectuales y afectivos sobre la base de las destrezas presentadas por los líderes. Actualmente se integra a temas como identidad y estructuras de conocimiento (Lord y Hall, 2005). La teoría del procesamiento de información ha ayudado en la comprensión de la cognición relacionándola con la difusión de varias conductas (Wofford *et al.*, 1998). No se pueden obviar otras relaciones logradas como los prototipos y su correspondencia con varios factores contextuales (Lord y Brown, 2001). El procesamiento de la información ha generado interés recientemente (Lowe y Gardner, 2000).

7. El Nuevo Liderazgo se compone de varios enfoques e integra: liderazgo transformacional, carismático y visionario; estos enfoques lo transforman en el modelo a seguir por las demás teorías de liderazgo. Se presenta en varios ámbitos, por ejemplo, en el organizacional se utilizó para analizar los cargos directivos, las solicitudes de esos cargos y la supervisión en un nivel profesional en organizaciones más dinámicas.

Se destacan en la aplicación de este tipo de liderazgo Bass y Avolio (1994) y Bass (1995), con un instrumento que evalúa las prácticas de liderazgo transformacional y demostraba las diferencias en el estilo de supervisión, apunta a las prácticas de formación y control que son descritas en los modelos conductuales y contingentes. En cuanto al liderazgo carismático se destacan los investigadores Bennis (1989) y House *et al.*, (1991) quienes enfatizan que el liderazgo está asociado con el cambio de expectativas y la motivación de los subordinados. Seguidamente, el liderazgo visionario se enfoca hacia las funciones del líder asociadas a la identificación de objetivos, planificación y motivación de los seguidores (Snyder y Graves, 1994). Los términos liderazgo carismático y

transformacional se usan generalmente como sinónimos, y se han ido integrando a las otras teorías del liderazgo, generándose nuevas líneas de investigación.

Para dar respuesta a la pregunta ¿qué es el liderazgo?, y la que motivó la investigación del liderazgo distribuido (García, 2008b, 2010a, 2010b):

Depende de la interacción de los empleados en lugar de depender de las acciones, similar a un liderazgo informal donde se reconoce la labor de todos los individuos al contribuir en la práctica, aun cuando no son formalmente designados o definidos como dirigentes, y es fundamental en la configuración del sistema de organización, ya que el rediseño requiere de un proceso de toma de decisiones con base moral, democrática, centrada en valores, donde se reconoce el trabajo del otro, que por naturaleza promueve su propia socialización, su distribución en el conjunto. Donde las ideas pueden fluir y venir de abajo hacia arriba, de los lados o de cualquier dirección, este liderazgo aprovecha para el bienestar y funcionamiento del centro las iniciativas o influencias de todos los integrantes externos e internos a la institución (p. 633).

1.2. EL LIDERAZGO EN LAS ORGANIZACIONES

Al revisar las primeras teorías del liderazgo se observa que el tema investigado se considera como clásico, ya que cuenta con abundante y rica literatura en el campo organizativo, esta realidad se asocia a la existencia de los múltiples enfoques, como ya se evidencio anteriormente.

La segunda parte del capítulo 1 versa sobre el “*estado de la cuestión*” de la investigación acerca del liderazgo organizacional. En esta parte, se presenta el enfoque positivista o teoría de los rasgos, el liderazgo a partir de la conducta de los líderes y por último la teoría situacional, la importancia de este enfoque se basa en la perspectiva y la repercusión que se da a las investigaciones que se realizan en el marco de dirección escolar.

1.2.1. Perspectiva Positivista o Teoría de los Rasgos

Las primeras teorías del liderazgo se pueden considerar como clásicas, a continuación se resumen las suposiciones relacionadas con el enfoque positivista o

de los rasgos, desarrollados en la primera mitad del siglo XX, cuando se comparan los rasgos psicológicos y físicos de los líderes. A principios de siglo, irrumpió con fuerza la teoría del “Gran Hombre”, defiende la idea de que *los líderes nacen, no se hacen*; en definitiva, que son los rasgos de la personalidad, y no los valores, los que catapultan a los líderes a la grandeza.

Por otra parte, las primeras investigaciones positivistas sobre liderazgo, aparecen en las décadas de los treinta y los cuarenta, estas se basan en la teoría de los rasgos. Los líderes no se hacen, nacen con unas características innatas que los llevan a desempeñarse de forma destacada. Los esfuerzos se dirigen a descubrir cuáles eran las características de la personalidad ideal del líder. Una visión individualista y restrictiva centrada en un solo individuo, en donde ninguna de las teorías acerca del tema se pudo relacionar con las características de personalidad, físicas o intelectuales.

Existe evidencia de análisis cuantitativo del liderazgo, el cual se remonta a los 1800, cuando el liderazgo se asoció con la herencia y la genialidad, se hace hincapié en dos puntos básicos: (i) Se define el liderazgo como una propiedad única extraordinaria de los individuos, cuyas decisiones son capaces a veces de cambiar radicalmente el curso de la historia y (ii) Los atributos son los únicos motivos de esas personas en su constitución genética o hereditaria.

Munford (1906) establece que el liderazgo se asocia a la Sociología, lo que implica que todas las asociaciones tienen un punto en común. Cada una de las Ciencias Sociales tiene que ver con el liderazgo en su relación con un determinado objeto, y con referencia a la realización de determinados fines, pero ninguna de estas ciencias sociales se ha comprometido a describir y explicar la función de liderazgo en general. Una de las principales hipótesis es que hay ciertos principios que han de ser encontrados en el estudio del desarrollo de la función de liderazgo en la asociación, estos principios son aplicables a todas las asociaciones, cualesquiera que sean sus objetivos o fines.

Las investigaciones de Bowden (1926) se basan en el estudio de la personalidad del liderazgo de los estudiantes en los Estados Unidos de Norteamérica a nivel universitario. Esta teoría se ha articulado de diferentes maneras, paralelamente los alemanes en 1926 comenzaron a realizar estudios para la selección de líderes, aún antes de la guerra; los ingleses desde 1941 y los americanos lo adoptaron después de la guerra como curso de posgrado. Aún hoy en día, los ingleses usan estos ejercicios como examen de ingreso a su escuela naval y también se practican en algunos cursos de capacitación empresarial junto con ejercicios de supervivencia.

Redl (1942) considera que un líder debe ser el centro del grupo, el que integra el grupo. Sin embargo otras definiciones de esa época hacen hincapié en la capacidad del líder para influenciar al cumplimiento de los resultados o metas, el poder, control e influencia también se asocian al concepto (Munson y Miller 1921; Tead, 1935; Stogdill, 1948; Dahl, 1957; Raven y French, 1958; Davis, 1962; Cartwright, 1965).

Tead (1935) propone las siguientes características en un líder: energía física, entusiasmo, afectividad, integridad, dominio técnico, decisión e inteligencia.

Raven y French (1958) profundizan en la determinación del liderazgo y el concepto del poder. Este tipo de definiciones, al parecer se han limitado a los supervisores, gerentes y a las organizaciones en general. Cartwright (1965) intenta integrar la literatura multidisciplinaria y la investigación empírica sobre la influencia y poder dentro de la teoría de la organización. En contraste con la teoría clásica de la organización, la investigación sigue los criterios de Barnard (1938) que establece la influencia social de las personas con liderazgo y no la relación que tengan debido a la posición que ocupan (en este momento se apuntaba al concepto de líderes informales).

Definiciones que incluyen el impacto o influencia del liderazgo en la obtención del logro de los resultados, son una oportunidad de promover la motivación de muchos directivos que no ven la función de influir, motivar, inspirar,

controlar personas como un fin en sí mismo. La teoría de los rasgos estuvo vigente entre 1930 y 1950.

El Arte del Liderazgo (*The Art of Leadership*). Se publica en 1935 (Tead, 1935) el libro presenta de una manera sistemática los problemas a los que se enfrentan los que quieren ser líderes o motivar equipos de trabajo. El liderazgo se define como la actividad de influenciar a la gente a cooperar hacia algunos objetivos que vienen a encontrar conveniente y la característica del liderazgo se basa en incluir a casi todos los aspectos de la labor de supervisión. Aparece la figura del psicólogo industrial, como posible seleccionador de los líderes.

Otras definiciones de la década de los treinta fueron aportadas por Bogardus (1934) con el libro: *Leaders and Leadership* y Pigors (1935) con su obra: *Leadership or Domination?*

En la década de los cincuenta, el liderazgo es concebido como una teoría conductual, se asoció a la teoría de los rasgos que trataba de encontrar esencialmente la personalidad ideal del líder. Los aportes y estudios al liderazgo de Stodgill (1948) y Mann (1959) resumen los atributos de personalidad, inteligencia, originalidad y seguridad en uno mismo. Se observó que de 100 estudios que pretendían identificar estas características realizados hasta los 70, solo un 5% de los mismos eran los más comunes, estos estudios se asocian a los elaborados por Stodgill (1948). Después de revisar los estudios previos, se concluye que no había rasgos que diferenciaban consistentemente a los líderes de los no líderes.

Se debe resaltar que esta perspectiva prevalece en la investigación desde 1940 hasta principios de 1950. Estos investigadores descartan los rasgos de liderazgo, basados en criterios insuficientes para explicar el liderazgo y la eficacia líder.

Mientras que la teoría de las características trata de explicar el liderazgo sobre la base de lo que "es" el líder, la de los estilos de liderazgo lo explica según lo que el líder "hace", estas teorías insisten en analizar los comportamientos del líder en el desempeño de sus funciones, específicamente existen dos clasificaciones: la

primera hacia la tarea, y la segunda hacia las personas que definen los estilos de liderazgo.

Mann (1959) estudia 150 casos entre 1900 y 1957. La hipótesis gira en torno a la posible relación existente entre las características personales del líder, comportamiento y estatus dentro del grupo.

Sobre la base de las investigaciones anteriores se tienen las siguientes conclusiones a la teoría de los rasgos.

- Ante la imposibilidad de establecer un patrón universal de rasgos presentes en los líderes efectivos, las investigaciones tomaron otra dirección, relegando ese enfoque al olvido. No obstante, recientemente algunos investigadores han señalado que sus estudios, mediante métodos sofisticados, indican la posibilidad de una relación estrecha entre los rasgos y el surgimiento del liderazgo.
- Estudios también recientes en la AT&T, en la empresa estadounidense, han demostrado la posibilidad de determinar rasgos que aplicados en situaciones específicas pueden ser efectivos en el desempeño de los líderes.
- Barnard (1938) fue el primero en postular que no había que atender los rasgos sino las conductas de los líderes, también realizó los primeros perfiles
- Yukl (1967) sin embargo, ha defendido que muchas de esas características enumeradas no eran rasgos sino habilidades. De esta forma, la investigación empírica no ha podido refrendar la existencia de relaciones entre rasgos de la personalidad y efectividad en el liderazgo.

Las críticas se suman al carácter metodológico (Yukl y Van Fleet, 1992):

- En los trabajos estudiados la definición de los rasgos es claramente deficiente o no se aporta, lo cual sumado a la dificultad intrínseca de medir ese rasgo, creaba de forma compleja la posibilidad de comparar los

resultados, y a partir de ahí establecer un conjunto óptimo de rasgos diferenciadores.

- La relación entre los rasgos y el éxito como líderes era escasa, si bien es cierto que se encontraban diferencias entre las características de los líderes y de los no líderes. La lista de los potenciales rasgos para ser líderes era cada vez más extensa, a medida que aumentaban las investigaciones y no se definían rasgos universales para distinguir al líder. Modificar rasgos de personalidad para formar un líder eficaz significaría cambiar totalmente la personalidad, lo cual sería muy discutible desde el punto de vista ético, al mismo tiempo que costoso.
- Con esta teoría podemos predecir qué tipo de persona tiene más probabilidad de que ocupe una posición de liderazgo, pero no es posible adivinar si realmente actuará eficazmente como líder. Así como señala Weinert (1985) muchos de estos estudios no permiten comparar los resultados, por causa de la diferencia metodológica y de recogida de datos. Igualmente, alerta sobre la dudosa fiabilidad y validez de los instrumentos de recogida de datos.
- El interés por el estudio de los rasgos a pesar de todas las críticas nunca se abandonó, Gibb (1969) continuó con esta teoría y propuso algunas características necesarias para ser líderes: inteligencia, extraversión, dominancia, empatía.
- En estudios más recientes se ha concluido que, efectivamente, resulta evidente que determinados rasgos aumentan la probabilidad de éxito del líder. Yukl (2002, 2008) señala una relación de rasgos: adaptabilidad a las situaciones, ambicioso, orientado a los logros, asertivo, cooperativo, decidido, seguro, dominante, enérgico, persistente, confiado, tolerancia al estrés, deseoso de asumir responsabilidades, competencias e inteligente, habilidades conceptuales, creativo, diplomático, discreto, facilidad de

palabra, conocimiento de las tareas grupales, organizado, persuasivo y habilidades sociales.

- En relación a la primera característica enumerada la “adaptabilidad a las situaciones” semejante a la versatilidad y flexibilidad destacada por Stogdill (1974), y la flexibilidad, (entre otras, apuntada por Locke *et al.*, 1991), para distinguir a los líderes eficaces de los que no lo son. Esta adaptabilidad constituyen la centralidad de modelos que se desarrollaron posteriormente (Rodríguez, 2004).

La Tabla 1.3 presnetta en orden cronológico las diversas definiciones del liderazgo desde 1900 hasta 1950.

Tabla 1.3

Diversas definiciones de liderazgo de 1900 a 1950

Período	Las diversas definiciones de liderazgo
1900 - 1929	<ul style="list-style-type: none"> • Hizo hincapié en el control y la centralización del poder. • El liderazgo es visto a menudo, como "la capacidad de impresionar a la voluntad del líder de los dirigidos e inducir a la obediencia, el respeto, la lealtad y la cooperación" (Moore, en Rost (1991, p. 47). • El liderazgo se describió como dominación.
1930 - 1939	<ul style="list-style-type: none"> • Los principales autores son Bogardus (1934), Pigors (1935), y Tead (1935). • El liderazgo es la interacción de los rasgos específicos de personalidad de una persona con aquellos del grupo, "de tal manera que el curso de acción de los muchos es cambiado por el uno" (Bogardus, p.3). • Actividades, actitudes y valores de los muchos se cambian por la personalidad de uno. Los muchos también influyen en el líder en todas las etapas de la interacción. • El liderazgo no es visto como la dominación, sino como influencia.
1940-1949	<ul style="list-style-type: none"> • El liderazgo es visto como un intento de influir, persuadir y dirigir el grupo sin esgrimir directamente o invocar el poder; o la autoridad de un cargo o empleo. • El liderazgo de la persuasión se diferencia de "<i>drivership</i>" mediante la coerción (Copeland, 1942). • La definición más común de esta época: "<i>El liderazgo puede decirse que el comportamiento de un individuo, mientras que él está implicado en la dirección de las actividades del grupo</i>" (Hemphill, 1949, p. 4, mencionado en Rost, 1991, p. 50).
1950-1960	<ul style="list-style-type: none"> • Rost resume Gibb (1954) expone: "<i>El liderazgo es lo que hacen los líderes en los grupos</i>" (Rost, 1991, p. 50). Es una relación no coercitiva entre líderes y seguidores. • Liderazgo vs liderazgo o diferencia básica es la fuente de la autoridad. "La autoridad del líder se le otorgó de manera espontánea por sus compañeros de grupo, los seguidores. La autoridad del líder se deriva de un poder extra-grupo que se tiene sobre los miembros del grupo." (Gibb, 1954, p. 882 mencionado en Rost, 1991,, p. 50)

Elaboración propia (2017)

En la Tabla 1.4 resume los principales aportes de las teorías positivistas.

Tabla 1.4

Teorías y autores representativos del enfoque positivista del liderazgo

Teoría	Investigadores	Aporte
Herencia y genialidad.	Carlyle (1841). Galton (1869). Bowden (1926).	El análisis cuantitativo del liderazgo se remonta a los 1800, cuando el liderazgo se asoció con la herencia y la genialidad.
Teorías del Gran Hombre.	Carlyle (1841). Galton (1869). Bowden (1926).	A principios de siglo, irrumpió con fuerza la teoría del “Gran Hombre”: ésta defiende que los líderes nacen, no se hacen; en definitiva, que son los rasgos de la personalidad, y no los valores, los que catapultan a los líderes a la grandeza. Carlyle (1841) escribió sobre los rasgos de héroes como Napoleón. Bowden (1927) se basó en el estudio de la personalidad del liderazgo de los estudiantes en USA a nivel universitario. Esta teoría se ha articulado de diferentes maneras.
Liderazgo y Pedagogía.	Terman (1904).	Entre 1904 y 1908 Terman (1904) aportaba estudios acerca de la educación de los líderes y los relacionaba con la Pedagogía.
Liderazgo y Sociología.	Mumford (1906).	El liderazgo se asociaba a la Sociología.
Rasgos y el Arte del Liderazgo.	Bingham (1927). Tead (1935). Smith (1948). French y Raven (1958).	La teoría de los rasgos estuvo vigente entre 1930 y 1950. Se definieron como características de un líder: energía física, entusiasmo, afectividad, integridad, dominio técnico, decisión, e inteligencia y la capacidad de controlar el proceso de interacción.
Era de la Influencia.	French, (1956). Bennis (1959).	El poder y las relaciones.
Posición Dominante.	Schenk (1928)	Posición dominante.
Rasgos de Personalidad.	Stodgill (1948, 1974).	Los rasgos de personalidad sí diferencian a los líderes de los demás miembros del grupo y pueden estar condicionando su surgimiento. Las dos revisiones de Stodgill fueron conducidas sobre investigaciones, que buscaron determinar cuáles eran los rasgos y factores personales asociados con el surgimiento del líder.
Características personales del líder y comportamiento dentro del grupo	Mann (1959).	Estas investigaciones se basaron en 150 estudios, se llevaron a cabo entre 1900 y 1957. La hipótesis giraba en torno a la posible relación existente entre las características personales del líder, su comportamiento y estatus dentro del grupo.

1.2.2. Teorías o enfoque conductual

En los años 50 se desarrollan las teorías conductuales, a partir de la segunda guerra mundial aparece una forma diferente de ver el liderazgo y seleccionar los líderes. Lewin *et al.*, (1939) y White y Lippitt (1960) realizan el primer estudio sobre las conductas de los líderes (estilos de liderazgo), y serán los precursores de futuras investigaciones.

El estudio consistió en una muestra de niños de 10 años, divididos en cuatro grupos. Los sujetos experimentales fueron expuestos sucesivamente a los estilos de liderazgo Autocrático, Democrático y Laissez faire, variando el orden de exposición en cada uno de los grupos. Los resultados de la investigación mostraron que los niños trabajaron menos y peor en el estilo Laissez faire que en el Democrático, en este último surgió mayor amistad y atención al grupo; la Autocracia generó mucha agresión y hostilidad, encubriendo un descontento que no se percibía a nivel manifiesto. También aparecieron efectos debidos al orden secuencial de los diferentes estilos, siendo el más relevante la agresividad manifestada en estilo Laissez faire cuando era precedido por el Autocrático. Estos resultados se interpretaron como consecuencia de la agresividad reprimida con el líder autoritario y que fue liberada con el líder Laissez faire (White y Lippitt, 1960; Shaw, 1976).

Posteriormente, dos investigaciones se destacan dentro este enfoque, los Estudios de las Universidades de Ohio y Míchigan. Se destacan en primer lugar los estudios de las teorías del comportamiento o conductuales (asociados a la Universidad de Iowa), estas teorías del comportamiento o conductuales surgen de 1940 a 1950, mantienen que es posible enseñar a los administradores comportamientos de líder y se clasifican tal como sigue:

- Liderazgo Autocrático y Democrático (Primeros estudios clásicos). Al investigar este estilo de liderazgo se observa que durante y después de la II Guerra Mundial, las mismas se enfocan al uso de grupos de control. Esto apoyó a que las investigaciones fuesen relacionadas entre estilos de

liderazgo, la satisfacción y los resultados del grupo (Adams y Yoder, 1985). El estudio clásico de este tipo de liderazgo es el de los profesores Lewin *et al.* (1939).

- En la aplicación de los estudios de Iowa al mercado laboral, se destacaron White y Lippitt (1960) y Shaw (1976) estos estudios tienen una clara connotación ideológica. Lewin aplica los supuestos en el cambio de actitudes aparentemente con éxito, desde un punto de vista científico sus resultados están en entredicho al igual que los experimentos de liderazgo realizados con niños. A pesar de todo, estos diseños se llevan a varias industrias, con el fin de fortalecer la ventaja del liderazgo democrático y la participación, se adiestraron especialistas para entrenar al personal en los respectivos departamentos técnicos. De allí que existe el adiestramiento dentro de las industrias aplicado y desarrollado en Estados Unidos e Inglaterra, con el lema: “...*la buena supervisión equivale a obtener de los individuos de un departamento, lo que el supervisor quiere que se haga cuando él quiera y en la forma que él dice, porque ellos quieren hacerlo...*” (Brown, 1958, p. 526).
- Los líderes que exhiben un estilo democrático comparten poder y responsabilidad y las decisiones se toman por consenso o acuerdo de grupo. También se establecen fuertes y abiertas líneas de comunicación, de tal forma que todos los miembros del equipo puedan participar plenamente de las actividades.
- En contraste, el estilo *laissez – faire* no es en realidad una evidencia de liderazgo ya que ni la formalidad, ni la informalidad, respaldan la responsabilidad del liderazgo y el apoyo; a menudo se tambalea cuando es forzado a tomar decisiones (White y Lippitt, 1960; Shaw, 1976).

Los estudios clásicos del liderazgo asociado a la Universidad del Estado de Ohio en 1945 se inician en la Oficina de Investigación de Negocios en la

Universidad de Ohio, se basan en la construcción y diseño de un instrumento para describir el liderazgo, esta Universidad presento un auge considerable entre los años 1950 y 1960. Después de largas conversaciones y debates entre los miembros del personal que representan a diversas disciplinas, se estable una lista de nueve dimensiones o categorías de comportamiento de liderazgo. La lista de nueve se perfecciona aún más.

Para la descripción del cuestionario se destacan Halpin y Winter (1952), enfocan las investigaciones a la recolección de un análisis con datos de las fuerzas aéreas, se hizo una profunda revisión del instrumento de medición original para adaptarlo a la demanda del grupo. Se usaron 130 elementos, con los cambios de redacción y el número de dimensiones se reduce a cuatro. Este análisis es el más ampliamente conocido y utilizado.

Las investigaciones de Stogdill y Shartle (1955) son realizadas a finales de 1940, existe un programa de 10 años de investigación básica, con el objetivo de desarrollar métodos de investigación y obtención de información, para una mejor comprensión del liderazgo. Estos estudios representan un avance en la tendencia hacia un enfoque empírico a estos problemas y lejos de la especulación filosófica del enfoque tradicional, en Ohio se trabajó con un enfoque descriptivo en el cual:

- Se considera al liderazgo como el comportamiento de los individuos, por ejemplo oficiales navales, que ocupan posiciones de mando en el que normalmente se espera.
- Hay poco énfasis en la evaluación de comportamiento como líder de "eficaz" o "ineficaz".

El objetivo es aislar características del comportamiento del líder y del poder, medirlas en diferentes clasificaciones, proporcionando información de lo que hacen los líderes. Existen sin duda rasgos individuales de comportamiento de líder que en un determinado contexto puede ser predicho con éxito, se considera que el resultado de las variables y ponderaciones de regresión serán diferente para otra situación o

entorno, del mismo modo, el énfasis sobre la situación de liderazgo deberá conducir a un mejor estudio de los factores.

Por último, los estilos de dirección resultantes de los estudios de Ohio quedan representados gráficamente en la “cuadrícula de dirección” representada por la figura 1.2. Desde este modelo el líder perfecto sería puntuado alto en ambas dimensiones (P4), estaría dentro de los directivos que organiza las actividades de la empresa, pero siempre contemplando los puntos de vista de los empleados.

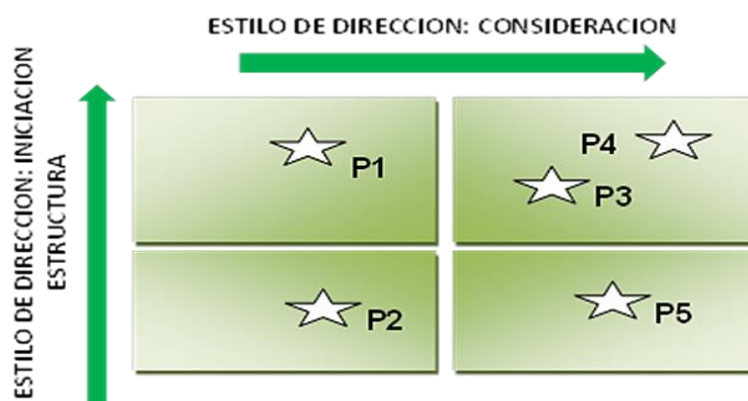


Figura 1.2. Cuadrícula de dirección según Judge y Bono (2000).

Nota. De Judge, T y Bono, J. “Five-factor model of personality and transformational leadership”, *Journal of Applied Psychology*, 2000.

En este mismo orden de ideas, al mismo tiempo que se realizan los estudios de la Universidad Estatal de Ohio, en el *Survey Research Center* de la Universidad de Michigan, se investigaba lo mismo. En ambos estudios se persiguen objetivos similares específicamente, localizar las características de comportamiento de los líderes que parecían tener relación con las medidas de eficacia en el desempeño, estas investigaciones datan del 1947 y básicamente se notan dos tipos de comportamiento en los líderes según Bass (1990).

- Producción. Centra su atención en los aspectos técnicos y trabaja para llevar a cabo solo las metas a través de las tareas del equipo
- Empleados. Dan gran importancia a la relación interpersonal y muestran interés por las necesidades de los subordinados

Sobre la base de los estudios de la Universidad de Michigan y Ohio, se destaca la teoría de Bowers y Seashore (1966), conocida como: La Teoría de Cuatro Factores del Liderazgo. Los autores han recurrido a la complejidad de las relaciones de liderazgo/dirección para señalar que los modelos de dos factores, comentados hasta el momento, eran insuficientes para explicar dicha interacción; postulan la existencia de cuatro factores que describirían el estilo y la conducta de dirección:

1. **Apoyo y ayuda:** el líder ayuda a los empleados a consolidar y a incrementar sus sentimientos de estimación y de reconocimiento, así como su consideración en el grupo.
2. **Estímulo para facilitar las interacciones interpersonales:** el líder incita a que se desarrollen relaciones estrechas entre los miembros del grupo y que a la vez estas resulten satisfactorias a nivel individual.
3. **Acentuación de los objetivos laborales de la organización:** el líder adiestra y motiva para que los empleados se impliquen en los objetivos laborales, consiguiéndolos a través de un trabajo de calidad.
4. **Ayuda para facilitar el trabajo y las condiciones en que éste se desarrolla:** la conducta del jefe del grupo que contribuye a facilitar los procesos de trabajo y a alcanzar los objetivos.

Al verificar empíricamente el modelo, los resultados muestran que la dirección eficaz descrita por los cuatro factores vendría modulada por diversas variables situacionales, seleccionando en su mayoría el tercero y cuarto factor.

A modo de conclusión sobre el apartado de las teorías conductuales, las mismas han tenido un éxito modesto al tratar de identificar relaciones consistentes entre los patrones de comportamiento del liderazgo y el desempeño de grupo. Los modelos de liderazgo que se basan en las conductas del líder, son criticados principalmente porque no tienen en cuenta las variables situacionales.

Faltaría considerar según nuestro criterio, aquellos factores situacionales o ambientales que influyen en el éxito o fracaso de los líderes; variables que deben ser mencionadas, ya que no se puede olvidar el carácter cambiante de las

situaciones, y los estilos de liderazgo que a su vez necesitan cambiar con ellas. Ninguna de las teorías personales, conductuales han generado conclusiones definitivas sobre los lazos que existen entre el liderazgo e indicadores del rendimiento tales como: producción, eficacia o satisfacción (Arias y Cantón, 2006).

Los fundamentos básicos de estas teorías, proponen que un líder debe ser lo bastante flexible para adaptarse a las diferencias provocadas por sus seguidores y por las situaciones. Las investigaciones matizan tres factores de especial importancia:

- Las fuerzas de los directivos;
- Las de los subordinados y;
- Las de la situación y controlar las variables que inciden en la conducta decisional, provocan una nueva desilusión en la teoría de la organización.
- Los nuevos modelos surgen ante las limitaciones de los modelos tradicionales, a la hora de explicar los procesos organizacionales de toma de decisiones.

1.2.3. Teorías de Contingencia o Situacionales (TCS)

Los modelos de las TCS sostienen que el éxito del liderazgo organizacional, es el resultado de introducir relaciones de contingencia entre la estructura motivacional del líder y el grado de control e influencia sobre la situación. Determinar su importancia son tareas difíciles, así como la capacidad de flexibilidad o disposición de adaptación, que debe poseer un líder para adoptar distintos estilos conforme a la situación observada. Los supuestos situacionales del liderazgo establecen cinco variables (Slocum y Hellriegel, 2007).

- Las características personales del líder o la influencia que éste ejerce.
- Las características personales de los seguidores.
- Las características del grupo.

- La naturaleza de la tarea o características del sector de actividad donde actúa la organización
- La estructura del grupo, departamento u organización y sus relaciones de autoridad

El enfoque de (TCL), trata de explicar el liderazgo de manera precisa y científica, en donde el estilo depende de los factores, que se relacionan con los miembros del grupo y el ambiente laboral. Estas teorías no dejaron de tener en cuenta las conductas del líder, pero se enfatizó en el planteamiento de que la eficacia del líder derivaba de las condiciones de la situación. Se han desarrollado varios modelos incorporando la variable situacional con el fin de aumentar la eficacia del liderazgo.

En las TCL, el éxito del líder está en función de varios factores externos, subordinados, tareas, y/o variables del grupo, la eficacia de un determinado patrón de comportamiento del líder, es contingente de acuerdo a las demandas impuestas por la situación y la TCL emplea diferentes estilos de liderazgo, dependiendo de las necesidades creadas por diferentes situaciones de la organización. Las TCL son las más recientes en el estudio de liderazgo, se basan en la importancia de los elementos de la situación.

1.2.4. La Teoría del Liderazgo Situacional (TSL)

La Teoría del Liderazgo Situacional (TSL), se relaciona directamente a otras teorías de la contingencia, donde la efectividad del liderazgo viene dada en las competencias o capacidades del líder para precisar el contexto de la situación y responder a los diversos tipos de conducta de una manera positiva. Las mismas no se limitan a los enfoques que señala el elemento de la “*madurez de los subordinados*”, sino que determina ciertos ajustes entre el liderazgo y la situación. Las divisiones de las TSL vienen dada por:

- En 1969 se conocen inicialmente como *Teoría del Ciclo Vital de Liderazgo* (1969).
- A partir de 1982, el modelo se denomina “Liderazgo Situacional I”.
- En 1984 se presenta un tercer modelo de liderazgo conocido como “Liderazgo Situacional II” (Blanchard, 1984). El modelo, tiene un gran atractivo intuitivo y como un importante enfoque situacional respecto a la efectividad del liderazgo, además de ser muy conocido entre los directivos (Moorhead y Griffin, 1995).

TSL es uno de los modelos de liderazgo más populares empleados en la industria en los últimos 30 años y las principales empresas con éxito en Estados Unidos emplean este modelo para entrenar a sus mandos. (Hersey y Blanchard, 1982).

En el modelo de la TLS se da la relevancia de las variables situacionales que se utilizan en el proceso del liderazgo; tomando en cuenta que ningún estilo de liderazgo es del todo óptimo en cualquier contexto, lo que cuenta es saber que si los colaboradores son distintos deben ser tratados de un modo diferente. La efectividad del liderazgo depende de la interacción entre el líder, los colaboradores y otras variables situacionales.

El modelo define cuatro posibles estilos de dirección, que indican el nivel de control que un supervisor ejerce sobre los subordinados. Estos estilos implican una integración de dos dimensiones de conducta del líder, que son la conducta de tarea y la conducta de relación (conformes a las investigaciones de la Universidad de Ohio ya explicadas).

La definición clásica de la dirección considera que se relaciona en cómo trabajar con y mediante personas y grupos para alcanzar las metas de la organización. La finalidad de los cuatro estilos, es la combinación de los elementos de tarea (alcanzar los objetivos de la organización, el cumplimiento de los plazos, etc.) y de relación (cuidar los aspectos emocionales del trabajador en su puesto y en

la interacción con el mano y con otros compañeros). Las dimensiones de conducta expuestas se consideran independientes, por lo que cada estilo incluye una cantidad alta o baja de tarea y de relación.

La TLS se basa en que la conducta apropiada del líder va a depender de la madurez del equipo de trabajo, factores tales como la competencia, la experiencia, la motivación y el interés de los colaboradores para realizar tanto las tareas delegadas como las responsabilidades. En cuanto al grado de madurez se tiene: una madurez baja le corresponde un estilo directivo como Ordenar, si ésta es de baja a moderada el estilo señalado es Persuadir, y con niveles más altos de madurez el líder debería manifestar un estilo de Participar o de Delegar si la madurez es alta.

En relación al mando podrá tener una preferencia por un cierto estilo de dirección, pero su efectividad vendrá dada por la flexibilidad para ajustar su conducta (combinación de tarea y de relación), cuando cambien las variables situacionales, en especial la madurez de los subordinados.

Una de las críticas a esta teoría es que no existe acuerdo en cuanto a la cantidad de trabajo empírico que la avale, ni tampoco en cuanto a su validez. Blank *et al.*, (1990, p. 580) destacan que: “la *TLS* ha recibido sólo una atención limitada” En vista de la incapacidad de los modelos de comportamiento, para identificar estilos de liderazgo consistentemente adecuados a todas las situaciones, fue necesario desarrollar otras teorías. De acuerdo con las teorías de contingencias de liderazgo, cada situación determina un estilo por usar.

a). *Modelo de proceso continuo de comportamiento de liderazgo*

El planteamiento de Tannenbaum y Schmidt (1958) se ubica entre las teorías basadas en la conducta del líder y las que realizan un planteamiento más complejo; ambas teorías añaden a la dimensión de la conducta del líder la dimensión de la situación. Así, el estilo de liderazgo se puede representar en un continuo entre dos posiciones extremas: las conductas democráticas, que están orientadas a las personas, y las conductas autoritarias, que están orientadas a las tareas. A su vez,

estas dos posiciones más o menos puras, se pueden complementar con otras siete posiciones que pueden ser consideradas intermedias (Hesketh y Carneiro 2014).

La elección de uno de los tipos de liderazgo, dentro de ese continuo, estará en función de las actitudes personales, de las cualidades y de las tendencias del propio líder, así como de la cualificación de los miembros del grupo, de la situación, y de la evaluación que el líder haga de la misma Tannenbaum y Schmidt (1958).

A partir de estos planteamientos y de las críticas a las teorías conductuales, en los estudios sobre el liderazgo surgen nuevos modelos que tratan de acomodar en su seno estos nuevos planteamientos. Tannenbaum y Schmidt (1958) coincidieron que en la medida de que los líderes debían centralizar el poder en el jefe o liderizando en los subordinados, pero todo dependía de las circunstancias de la organización, diseñaron una figura muy explicativa al respecto, que utilizaron como descriptiva del estilo de liderazgo (figura 1.3).

Tannenbaum y Schmidt (1973) tipifican las siete conductas del líder que fluctúan desde el autoritarismo total hasta la más pura democracia.

1. Tomar una decisión y anunciarla.
2. Vender su decisión.
3. Presentar sus ideas y sugerir que le formulen preguntas.
4. Presentar una decisión que puede ser cambiada.
5. Presentar un problema, escuchar las sugerencias y tomar una decisión.
6. Definir los límites y pedirle al grupo que tome la decisión.
7. Permitir que los empleados se muevan dentro de los límites definidos por los superiores.

Se considera que el liderazgo es una función que puede ser asumida por varios miembros del equipo, siempre y cuando el líder facilite la consecución de los objetivos del grupo o intente resolver los problemas planteados por los miembros del grupo.

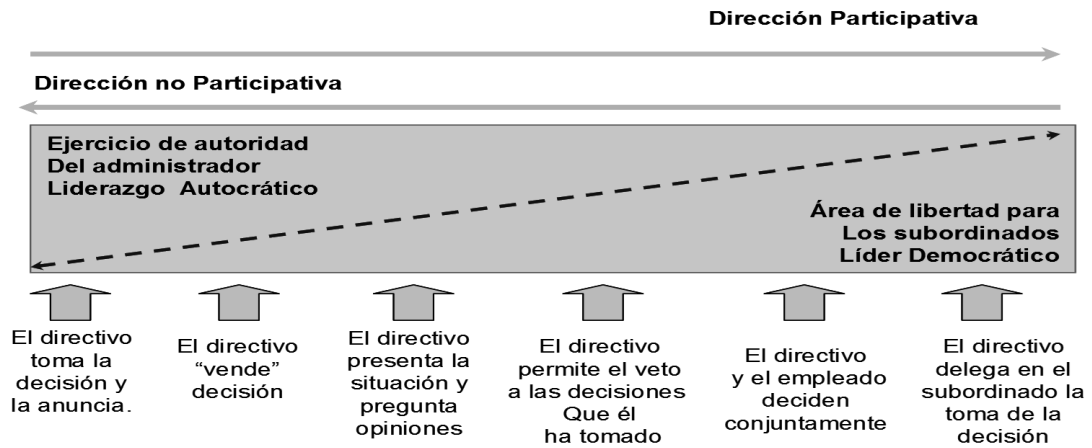


Figura 1.3. Proceso continuo de comportamiento de liderazgo

Nota. How to choose a leadership pattern. Harvard Business Review, Tannenbaum y Schmidt (1958)

Se concluye que la importancia de estos estudios radica en que reconocen que el liderazgo eficaz se refleja en el comportamiento y no sólo en los rasgos de personalidad del líder. Esto fue un punto focal para estudios posteriores que se basan en la teoría del comportamiento. Los estilos de liderazgo para Tannenbaum y Schmidt son el producto de la personalidad del líder, de las características de la empresa y del entorno exterior. Cada estilo de liderazgo está relacionado con el grado de autoridad que el superior se reserva y el grado de libertad en la toma de decisiones, es decir, el grado de delegación de autoridad otorgado a los subordinados.

b) El modelo Contingencial

Con las primeras investigaciones de Fiedler (1964) los estudios de liderazgo toman un rumbo diferente, ya que se presenta una nueva visión del liderazgo efectivo. El modelo de Fiedler nace como respuesta a los estudios de Stodgill (1948) donde solo se ha tomado en cuenta la interacción de un parámetro con las variables situacionales. Fiedler (1964, 1967) propone una teoría de contingencia del liderazgo, sugiriendo que los líderes también se forman no sólo dependiendo de su personalidad, sino también de acuerdo a los factores de la situación. Se identifican

tres dimensiones críticas para determinar cuál estilo de liderazgo es más efectivo dependiendo de la situación. La situación se define por medio de la evaluación de los tres factores, a continuación.

1. Poder del Puesto o Posición. Grado en que el puesto o posición le permite al líder influir en sus subordinados, para que se unan a él y acepten su dirección y liderazgo. Esta influencia se deriva de la posición en la estructura formal de la organización e incluye la autoridad para contratar, disciplinar, recompensar, castigar, promover o degradar y autorizar incrementos salariales.
2. Estructura de la Tarea. Grado en que la tarea se programa, se asigna y explica para que sea realizado el trabajo por medio de procedimientos establecidos. Claridad al establecer metas y objetivos, funciones y responsabilidades, especificando procedimientos.
3. Relaciones Líder – Miembro. Calidad de las relaciones entre el líder y el grupo. Grado de confianza, confiabilidad y respeto que los subordinados tienen en su líder. Se mide por la aceptación que se haga de las personas, que se les tenga confianza y lo cálida y amistosa que sea la relación entre líder y subordinados (Mora, 2011 y Chemers, 2014).

El modelo contingencial de Fiedler (1967), se orienta a los grupos y organizaciones que desempeñan tareas, para alcanzar metas y se postula que la efectividad de la dirección, esta depende de dos aspectos. En primer lugar el estilo de interacción del dirigente con los miembros de su grupo y en segundo lugar la disposición favorable de la situación (grado en que la situación proporciona control e influencia al dirigente) de la tarea del grupo.

El desempeño del liderazgo depende de la organización y de los atributos propios del líder, si se quiere incrementar la efectividad de la organización y del grupo, se debe preparar líderes más efectivamente, así como construir un ambiente en el cual este líder pueda desempeñar bien. Es decir, el comportamiento de los

administradores experimentados varía de forma importante, más con las características de la situación, que con la forma en que ellos consideran que deberían comportarse, o con la forma en que pensaban comportarse.

Para determinar el liderazgo de Fiedler se diseñaron dos instrumentos, Semejanza Asumida de Opuestos (ASO) y el Compañero de Trabajo Menos Preferido (CTMP). Al mezclar las tres variables de contingencia hay ocho situaciones o categorías potenciales en que un líder puede encontrarse (figura 1.4).

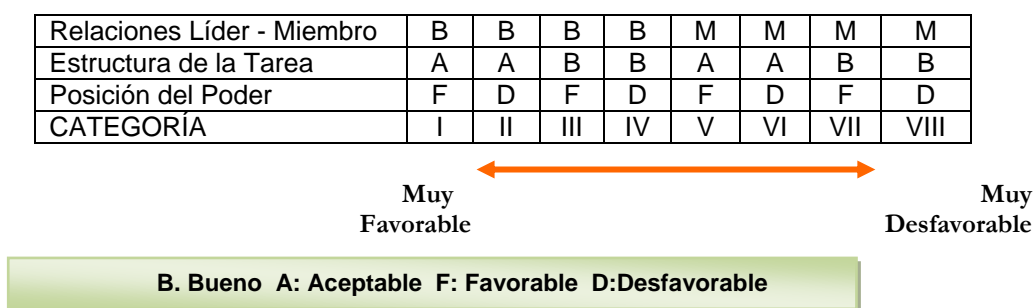


Figura 1.4. Representación de las ocho posiciones de grupo o liderazgos potenciales (LPC)
 Nota. *An integrative theory of leadership.* Chemers. (2014).New York: Psychology Press.

En la representación del modelo de Fiedler se presentan ocho posiciones de grupo, cada una representa una combinación distinta de las dimensiones, y lo favorable o no de cada situación, de acuerdo a los resultados del liderazgo (se utiliza una medición denominada *least preferred coworker* (LPC)).

En la figura 1.4 se interpreta según obre la situación, sea está muy favorable o muy poco favorable, será apropiado tener un líder orientado al trabajo. Por otra parte, cuando las dimensiones se mezclan y la situación es moderadamente favorable, entonces es más beneficioso contar con un líder orientado a las relaciones.

Significa que cuando es querido o apreciado por sus subordinados, si se tiene estructurada la tarea y la posición es de poder, es más fácil ser líder (entra en la situación I). Fiedler, llega a la conclusión de que los líderes orientados a las actividades o productividad, funcionarían mejor en situaciones favorables en extremo y en las que les eran muy desfavorables categorías I, II, III, VII y VIII así

conseguirían mejores resultados. Los líderes orientados a las relaciones, funcionarían mejor y proporcionarían un desempeño más alto ante situaciones moderadamente favorables en las categorías IV, V y VI.

El autor ha considerado que el estilo de liderazgo del individuo es fijo, por lo tanto, sólo existen dos caminos para mejorar la eficacia del líder: (i) cambiar al líder para que se adapte a la situación o (ii) cambiar la situación para que se adapte al líder, lo que se lograría reestructurando las actividades, aumentando o disminuyendo el poder del líder para controlar aumentos de sueldo, ascensos y medidas disciplinarias.

Es importante destacar que Fiedler no incluye variables situacionales como variables moderadoras (Vroom y Yetton, 1973). El líder orientado a la tarea y que, además, tiene un alto control sobre la situación, posee más tiempo para un trato cercano con los subordinados, pero tiene mayor dificultad para enfrentarse con los conflictos de índole personal (Fiedler y Chemers, 1985 y Chemers. (2014).

Dentro de las conclusiones y críticas al modelo se tiene:

- En las situaciones de organización con fuerte o débil presencia de dichas variables (muy favorables o muy desfavorables para la realización de una tarea), son más efectivos los mandos centrados en la producción, activos y fiscalizadores.
- Los mandos tolerantes, benévolos, más dirigidos hacia los empleados, rinden más en situaciones en las que las variables anteriores se dan en grado medio.
- En el planteamiento de Fiedler existen algunas lagunas, ya que no es posible calificar como directivo adecuado-bueno o inadecuado-malo a un determinado líder, puesto que tal valoración deberá incluir variables situacionales y será relativa a condiciones específicas. Esto tiene consecuencias muy claras respecto a la selección y promoción de mandos para determinados contextos (quién se había mostrado como un líder eficaz en una situación puede no serlo en otra diferente, y a la inversa).

- Fiedler propone que los líderes pueden estar motivados hacia la tarea o hacia las relaciones interpersonales. Por ello, desarrolló el Cuestionario LPC (cuestionario del compañero de trabajo menos preferido) para medir la orientación al trabajo o a las relaciones interpersonales.
- Los sujetos debían describir a través de una lista de adjetivos opuestos a aquel compañero con el que habían trabajado más a disgusto. Si este compañero era descrito en términos positivos (alta puntuación), al respondiente le interesaban principalmente las relaciones personales. Por el contrario, una baja puntuación (descripción a través de adjetivos negativos), implicaba un interés hacia la productividad (Bass1990).
- El autor aisló tres situaciones de contingencia que determinarían el grado de control sobre la situación: A la relación entre líder y los miembros del grupo. B El grado de estructuración de la tarea. C Poder formal del líder.

En cuanto a las dos formas básicas de estimular la eficacia directiva se proponen las siguientes soluciones:

1. Cambiando o reorientando la “base motivacional” del líder (mediante programas de entrenamiento, etc.). Pero esto genera muchos problemas, puesto que se supone que la orientación a personas o tareas, es una “cual-idea” estable y duradera ligada a actitudes y valores de una persona; y relativamente difícil de cambiar. De hecho Fiedler no es nada optimista respecto a la posibilidad de que un líder cambie su estilo en función de las exigencias de la situación o, también, de encontrar a un directivo que sepa mandar en todos los contextos; por lo que recomienda enseñar al líder a identificar situaciones que le sean favorables y, si no lo son, intentar modificarlas.
2. Modificando el carácter de las situaciones. Fiedler recomienda una *organizacional engineering* o ingeniería organizacional, mediante la cual

intenta transformar la situación y adaptarla de forma “óptima” a las disposiciones de la dirección.

Por último para los analistas de la teoría, existen profundas discrepancias en el modelo. Se ha criticado, además del procedimiento estadístico por el que se obtienen las puntuaciones, la naturaleza unidimensional de la calificación LPC (o se es un líder de un tipo o de otro, pero no existe la posibilidad de combinar estilos.

El modelo tampoco considera la posibilidad real que tiene un directivo de influir sobre la estructura de la tarea y sobre la atmósfera del grupo en el cual se desenvuelve. Lo “favorable” de una situación no es independiente de lo que el líder hace dentro de ella. Algunos estudios han corroborado de forma total o parcial la validez de las tesis de Fiedler (Weinert, 1985).

Este modelo predice bien en niveles bajos de LPC, para situaciones muy desfavorables y muy favorables; y en niveles altos de LPC, para situaciones intermedias de favorabilidad. Pero no predice bien en niveles intermedios de LPC (Smith y Peterson, 1990).

Fiedler y García (1987) han realizado una nueva modificación del modelo expuesto con la inclusión en la descripción del líder, de las variables inteligencia y la experiencia; y en la situación las variables de la complejidad de la tarea, el estrés interpersonal y el apoyo del grupo.

A pesar de que los datos obtenidos sobre el modelo no lo corroboran totalmente y que el propio Fiedler lo modificara en algunas ocasiones, se ha de reconocer la gran contribución de Fiedler en el énfasis concedido a las variables situacionales. Pero a diferencia de otros modelos situacionales, en este modelo se espera que el líder adapte la situación a su estilo para ser efectivo (Rodríguez, 2004).

c) La teoría de liderazgo situacional de Hersey y Blanchard (1982) tiene como antecedentes el modelo de liderazgo en tercera dimensión (3D) presentado por Reddin (1964, 1967); este modelo intenta responder a la posibilidad de

aprovechar las cualidades más efectivas y describe diferentes estilos de liderazgo. El autor hace referencia a tres dimensiones: Efectividad, Compromiso con las personas y Compromiso con la tarea.

Para el autor existe un estilo que apunta hacia la tarea (“dedicación”), otro estilo de liderazgo que apunta a las personas (“de relación”), otro en el cual tienen éxito los dos juntos (“conjunción”), o que no tienen éxito en ninguno de los dos (“reclusión”). Cada uno de estos diferentes tipos puede ser un líder efectivo y tener éxito o no ser efectivo y fracasar. Todo va a depender siempre de las circunstancias y del camino elegido, en el cual ejerce el líder sus cualidades, adaptándolas a la actividad, al espíritu de la institución, a las expectativas de los encargados de los colegas y de los liderados (Silverthorne, 2005).

En la Teoría 3D se destaca la importancia de la orientación por la tarea y por las relaciones de un directivo en conjunción con la efectividad (Reddin, 1964). Es Reddin quien propone dicotómizar las dos variables subyacentes de orientación por la tarea y por las relaciones, obteniendo una tipología de cuatro estilos mencionado por Vadillo, (2013).

De la combinación de estas dimensiones Reddin, (1964) propone una variedad de estilos de dirección (cuatro no efectivos, cuatro latentes y cuatro efectivos). También define la efectividad de un directivo a partir del ajuste del estilo de un líder a una situación específica. Sin embargo, tal y como señala Vecchio (1987) esta teoría no especificó si ciertas características situacionales, se podrían incorporar de forma inequívoca en un modelo predictivo.

A partir de la idea de Reddin, que no existe un estilo óptimo para cualquier situación, sino que la efectividad depende del grado de ajuste entre el estilo y ciertas variables situacionales, el autor diferencia entre las dos orientaciones hacia el personal y hacia la tarea considerando su interdependencia. Porret (2007) define las situaciones entre cinco características:

1. La tecnología aplicada que plantea exigencias muy diversas a la capacidad de los recursos humanos.
2. El comportamiento de los mandos superiores con respecto a los inferiores.

3. El grado de motivación y relación que existen entre el colaborador y el mando.
4. Las relaciones de interdependencia que existen y se generan entre mandos del mismo nivel.
5. La orientación que tengan en general los directivos y, se podría añadir, la influencia de la cultura de la empresa.

Hersey y Blanchard (1993) y Blanchard (2007) desarrollan una teoría del ciclo de vida de liderazgo, que más tarde cambió su denominación por la teoría del liderazgo situacional, introdujeron la teoría del ciclo de vida del liderazgo, proponen un modelo basado en las siguientes premisas:

- Los líderes pueden cambiar su método de liderazgo.
- La efectividad del líder depende de cómo su estilo de liderazgo interrelaciona con la situación.
- La madurez (aceptación de la responsabilidad por sus acciones) y el nivel de preparación (capacidad) de un empleado para hacer una determinada tarea son los factores situacionales más importantes.

El postulado central de la teoría de Hersey y Blanchard, es que un buen liderazgo se logra aplicando el estilo apropiado de acuerdo a la madurez de los seguidores. La madurez de los seguidores se define como la capacidad y deseo de los colaboradores, para asumir la responsabilidad de dirigir su propia conducta hacia los objetivos que necesitan ser alcanzados.

Se compone de dos dimensiones: la madurez para el trabajo: incluye los conocimientos y habilidades necesarios para realizar una determinada tarea y, la madurez psicológica: denota la disposición o motivación intrínseca para dicha tarea.

La característica intrínseca, se refiere a la disposición a actuar de una determinada manera, movido fundamentalmente por la satisfacción personal que

ello conlleva, incluso en ausencia de controles o incentivos extremos a la persona, como lo podrían ser la supervisión del directivo o el dinero.

Dependiendo del grado en que se encuentren ambas dimensiones en los seguidores, es posible identificar cuatro etapas de madurez.

- Madurez 1 (M 1): la persona no puede (no tiene los conocimientos o las habilidades) ni está preparada psicológicamente (seguridad en sí misma) para enfrentar la responsabilidad de la tarea.
- Madurez 2 (M 2): la persona tiene un grado mínimo de conocimiento o habilidades, se siente motivado a aprender, pero se percibe inseguro para asumir la responsabilidad completa por la tarea.
- Madurez 3 (M 3): la persona cuenta con los conocimientos y habilidades necesarios para hacer la tarea, al punto que se siente preparado para hacer sus propios aportes en el qué y cómo hacer, por lo tanto no está dispuesto a seguir lo que el líder le pide.
- Madurez 4 (M 4): la persona puede y quiere hacer la tarea; se siente preparado, seguro y experimenta una satisfacción intrínseca y un sentimiento de copropiedad frente a lo que se debe hacer.

La figura 1.5 muestra el estilo de liderazgo adecuado para cada una de las etapas de madurez de los seguidores.

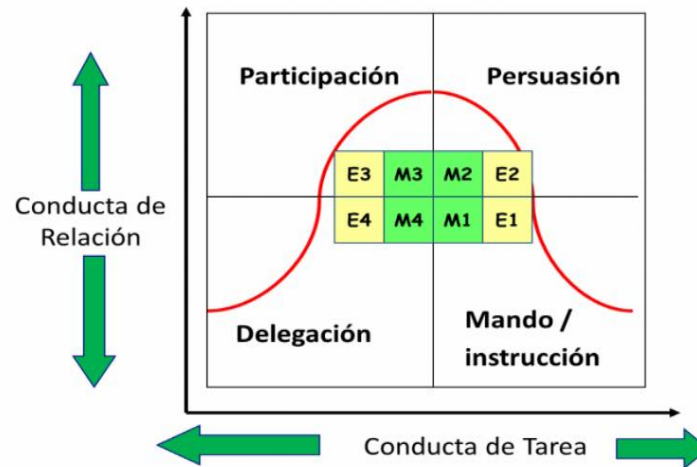


Figura 1.5. Modelo de liderazgo situacional y la madurez de los seguidores.
Elaboración propia (2017).

En la teoría de Hersey y Blanchard, se señala la relación que se puede establecer entre la aplicación del estilo apropiado de liderazgo, según la etapa de madurez de los seguidores, y la posibilidad de que éstos transiten hacia etapas de mayor madurez.

Cuando el líder no se comporta apropiadamente según la madurez de sus seguidores, no sólo estaría atentando contra la eficiencia y la motivación de las personas, sino que también estaría impidiendo que los seguidores alcancen, en el futuro, mayores grados de madurez para la tarea. Desde este punto de vista, la adecuación del estilo a la madurez de los seguidores representa la posibilidad de ejercer un liderazgo facultativo, lo que significa ejercer un liderazgo que, en el tiempo, prepara a los seguidores para actuar de manera autónoma y automotivada.

La autonomía y la automotivación son la base del *empowerment* (*empoderamiento*), considerado hoy por hoy, uno de los elementos más poderosos para la competitividad de las organizaciones. El *empowerment* (empoderamiento) es el proceso que permite dotar a las personas de las habilidades, conocimientos y motivación necesarios para enfrentar y resolver por sí mismas sus tareas y todo lo relacionado con ellas. Un adecuado *empowerment*, ha dado lugar a la delegación efectiva.

Delegar supone un proceso de preparación de los seguidores y de adecuación del estilo del líder. No es posible pasar rápida y directamente a la delegación. Hacerlo, en forma eficaz, requiere preparación y retroalimentación entre líder y seguidores. Delegar en una etapa inicial de madurez (*M 1*) o (*M 2*), puede ser tan nefasto como no hacerlo cuando los seguidores han alcanzado autonomía y autocontrol (*M 4*).

d). La Teoría de la ruta meta (Path- Goal Theory) se basa en las hipótesis de la ruta-meta o *Path.-Goal* ya estudiadas por Georgopoulos., *et al.* (1957) mencionado por Evans (1970), la misma se apoya en las teorías de motivación en investigaciones anteriores (Atkinson, 1958; Vroom, 1964; Steers y Porter, 1974; Atkinson y Raynor 1974; ; Stinson y Johnson (1975); House, 1977 mencionados por Robbins y Judge 2009).

La diferencia con las otras teorías radica básicamente en que incluye un nuevo elemento: la motivación funcional del líder. Se considera una teoría contingente, que trata de resolver algunos de los resultados inconsistentes y contradictorios que habían surgido en las investigaciones de estudios de la Universidad Estatal de Ohio. Está definida como:

1. Las características de subordinación (por ejemplo, el autoritarismo, control, capacidad)
2. Las características del medio ambiente (por ejemplo, las tareas, sistema de autoridad, el grupo de trabajo).

Cuando las conductas están adaptadas a la situación, se produce la satisfacción en el empleo, ocurre la aceptación de los dirigentes, aumenta el rendimiento esfuerzo para el desempeño y rendimiento a recompensar las expectativas son elevadas (House, 1977).

Este modelo se basa en la idea de que el líder puede afectar el funcionamiento, la satisfacción y motivación de un grupo, gracias a:

- Ofreciendo recompensas para lograr metas de desempeño.

- Despejando rutas hacia estas metas.
- Removiendo los obstáculos al desempeño.

Sin embargo, al mismo tiempo que el comportamiento del líder puede lograr estas metas de manera efectiva, también depende de factores circunstanciales (Indvik, 1985). (Tabla 1.5).

Tabla 1.5.

Los factores circunstanciales de la teoría ruta meta (path goal theory)

Personalidad de los subordinados	<ul style="list-style-type: none"> • Locus de control. Un líder participativo es conveniente para los subordinados que tienen una capacidad de control interno; • Un liderazgo directivo es conveniente para los subordinados que tienen necesidad de un locus de control externo; y. • Capacidad auto-percibida. Los subordinados que tienen una alta capacidad de autopercepción o autoanálisis, no gustan de un liderazgo directivo.
Características del entorno	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando un grupo está trabajando en una tarea que es altamente estructurada, el liderazgo directivo es redundante y menos eficaz. • Cuando un sistema altamente formal de la autoridad está en lugar, el liderazgo directivo puede reducir otra vez la satisfacción de los trabajadores. • Cuando los subordinados están en un ambiente de equipo que ofrece un gran soporte social, el estilo de liderazgo de apoyo llega a ser menos necesario.

Elaboración propia (2017).

Según House y Mitchell (1974) y House (1977) existen cuatro estilos de dirección dependiendo de la situación, el modelo sostiene que es función del líder usar la estructura, el apoyo y las retribuciones para crear un entorno de trabajo que contribuya a que los empleados cumplan las metas de la organización y perciban que será benéfico para ellos. Si las personas están satisfechas con su trabajo y consideran que éste les guía a la consecución de las cosas que son altamente valoradas, trabajarán duro y se esforzarán por ello.

La teoría sugiere que la conducta del líder está orientada a la consecución de las metas del seguidor y a clarificar los pasos en la consecución de esas metas House

y Mitchell (1974). Luego, la eficacia del líder se manifiesta en su habilidad para desarrollar en los seguidores la motivación de una manera satisfactoria. Existen cuatro estilos de liderazgo.

- Liderazgo de apoyo. El líder tiene en cuenta las necesidades de los subordinados, preocupándose por su bienestar, y por crear un clima amigable en la unidad de trabajo.
- Liderazgo directivo. Permite a los subordinados saber qué se espera de ellos, da orientaciones específicas, solicita a los subordinados seguir reglas y procedimientos, horarios y trabajo coordinado.
- Liderazgo participativo: Consulta a los subordinados y tiene en cuenta sus opiniones y sugerencias.
- Liderazgo orientado al logro: Establece las metas a alcanzar, propone mejoras de desempeño, enfatiza la excelencia en el desempeño y muestra su confianza en que los subordinados alcanzarán altos estándares

Los datos han permitido a los investigadores establecer que cuando la tarea es estresante, tediosa o peligrosa, un liderazgo de apoyo lleva a incrementar en los subordinados el esfuerzo y la satisfacción mediante el aumento de la autoconfianza, reducción de ansiedad y minimización de los aspectos no gratos del trabajo.

Sin embargo si la tarea es interesante, placentera y los subordinados se sienten seguros, un liderazgo de apoyo tiene un mínimo efecto, las dos principales funciones son: la creación de una orientación a las metas y, el mejoramiento de la ruta hacia las mismas, a fin de que sean alcanzadas.

Esta teoría afirma que cada contexto requiere del líder un comportamiento diferente ha contribuido al liderazgo como una estructura conceptual que orienta a los investigadores, en la identificación de variables situacionales moderadoras, sin embargo existen varias críticas al respecto:

- La teoría se limita a problemas conceptuales de la expectativa, solamente se basa en explicar los efectos del líder en la motivación del subordinado.

- Las presunciones que subyacen en las hipótesis son cuestionables. Se presume que el rol de la ambigüedad es desagradable para los empleados, pero se ignora que a ciertas personas parecen gustarles los trabajos y los procedimientos que no se especifican en detalle, y en los que hay una amplia oportunidad para definir su rol por sí mismos.
- La teoría se centra en la función motivacional del líder, pero no considera explícitamente otras formas en las que el líder puede influir en los resultados de los subordinados como es el entrenamiento que les permite mejorar sus habilidades; obtener los recursos necesarios y organizar el trabajo de una manera más eficiente.
- Se centra en pocos aspectos del líder e ignora otros importantes. Además, la conducta del líder es conceptualizada en un nivel muy abstracto, en función de categorías externas que no se relacionan fácilmente con las variables intervinientes.
- Los efectos de cada una de las conductas del líder son considerados por separado, y las interacciones entre las conductas del líder no están contempladas en la teoría o en la investigación que la prueba.
- La manera en que interactúan las diferentes variables situacionales no se han especificado en la mayoría de los casos, y no está claro si los diferentes aspectos de la situación tienen una diferencial influencia moderadora.

Con el fin de concluir este capítulo y a modo de síntesis reflexiva se exponen las siguientes premisas:

Cada organización desarrollará un estilo de liderazgo diferente, si se valoran las variables de las cualidades de liderazgo, seguidores, eficacia del líder se observaran diferentes criterios.

Tal y como se ha estudiado existe una gran disparidad de enfoques sobre el fenómeno del liderazgo organizativo, desde este punto de vista trata fundamentalmente, las dos líneas de investigación principales.

- La primera asume que el contexto organizacional y las prácticas culturales no ejercen influencia alguna en las características del liderazgo, puesto que los rasgos de un líder son, mayoritariamente, universales, en tanto que las acciones que hacen efectiva su función trascienden el contexto objetivo.
- La segunda línea afirma que la eficacia de un líder depende de que el mismo sea reconocido en ese rol y que ese reconocimiento guarde una íntima vinculación con los valores, las tradiciones culturales y las ideologías sostenidas por los seguidores.

Por último en la Tabla 1.6 se presenta un resumen de los autores representativos del enfoque de contingencia o situacional.

Tabla 1.6

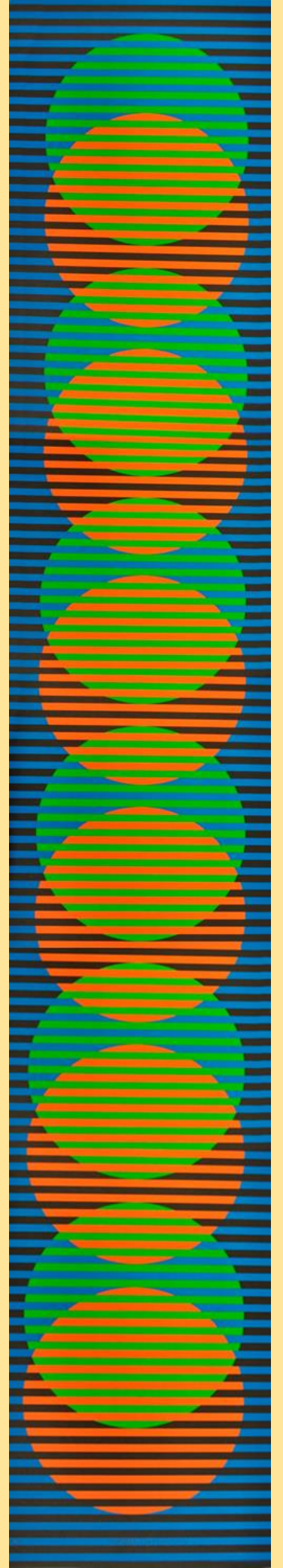
Teorías y autores representativos del enfoque de contingencia o situacional del liderazgo

Teoría	Investigadores	Aporte
La Teoría de Tannenbaum y Schmidt: el Continuo de la Conducta del Líder.	Vroom, V. y Yago, A. (1990)	En este modelo se parte de las dimensiones definidas por la Universidad de Michigan y la Universidad de Ohio y denominaron orientación a la tarea y orientación a las relaciones. Los autores consideran que los líderes inclinados a la tarea son autoritarios y los que se identifican con las relaciones son democráticos (Mencionado por Yago, A, 1982).
El Modelo Contingencial de Fiedler	Fiedler y Chemers, 1985 Beare <i>et al.</i> , 1993 Vroom y Yago, 1990, y Fiedler y Chemers, 1985	Se orientaron a los grupos y organizaciones que desempeñan tareas asignadas por la organización para alcanzar metas organizacionales. El modelo se basa en que la efectividad de la dirección depende de dos aspectos: el estilo de interacción del dirigente con los miembros de su grupo y la disposición favorable de la situación de la tarea del grupo. Con el fin de determinar el liderazgo Fiedler se diseñaron los instrumentos: Semejanza Asumida de Opuestos (ASO) y Compañero de Trabajo Menos Preferido (CTMP). Los resultados sugieren que hay tres variables que determinan la disposición favorable en una situación de liderazgo: relación líder-miembro, grado de estructuración de las tareas y poder posicional formal (Beare et al., 1993). Se debe destacar que Fiedler no incluye variables situacionales como variable moderadoras.
<i>Teoría del Path – Goal.</i> House y Mitchell.	House y Dessler 1974, citados por Yulk, 1989: 99 Cf. Hersey y Blanchard, 1993:121.	Se centra en los conceptos de iniciación de la estructura y consideración vistos por la Universidad de Ohio, se incluye un nuevo elemento: <i>la motivación funcional del líder</i> . Definida como el incremento de los reconocimientos personales de los subordinados por el logro en las metas del trabajo, y la construcción de una senda para estos reconocimientos más fácil de transitar, a través de la clarificación, reducción de obstáculos y dificultades; y el incremento de las oportunidades para la satisfacción personal. House y Mitchell definen cuatro conductas de liderazgo: apoyo, directivo, participativo y orientado al logro.
<i>Modelo Stinson y Johnson</i>	Stinson y Johnson (1975)	Ampliaron las variables situacionales de la teoría del Path Goal. Se considera que el grado de motivación de logro, la necesidad de independencia, el nivel de educación y la experiencia de los seguidores para la realización de las tareas, inciden en el estilo de liderazgo.

Fuente: Elaboración propia (2017).



Capítulo **2**



Al igual que las piedras rodando por las colinas, las ideas justas alcanzan sus objetivos a pesar de todos los obstáculos y barreras. Puede ser posible para acelerar o dificultar, pero imposible de detener.

José Martí

CAPÍTULO 2

LIDERAZGO EDUCATIVO A PARTIR DE LA VISIÓN CLÁSICA A LOS LIDERAZGOS EMERGENTES

El propósito de este capítulo es profundizar y analizar los estilos de liderazgo identificados en las investigaciones realizadas en el contexto educativo. El liderazgo educativo viene a ser una de las principales variables en la explicación de diferentes beneficios educativos (calidad, logros académicos, prestigio, innovación...), tanto a nivel de centros docentes, como de la dirección escolar. Se debe resaltar que el estado del arte de este capítulo se hará sobre la base de la revisión del liderazgo educativo, se aborda el tema del liderazgo educativo o pedagógico, el liderazgo instructivo, liderazgo transformacional y transaccional y algunos de los liderazgos emergentes.

Existen varios tipos de líderes en las instituciones educativas, los estilos de liderazgo nacen generalmente de las normas, prácticas culturales y de la cultura organizacional en donde el líder está ubicado. Lo que mueve a que el líder sea aceptado por sus seguidores depende de que los atributos que tiene se coordinen con las teorías implícitas de los seguidores, condicionadas tanto por la cultura organizacional como por las prácticas culturales.

2.1. LIDERAZGO EDUCATIVO

Las investigaciones resaltan sin duda alguna, el impacto del liderazgo escolar en la mejora de los resultados escolares, el liderazgo puede influir en los resultados de los estudiantes con el ambiente adecuado, así como para que los docentes mejoren sus prácticas en el aula, lo que se traduce a la mejora del aprendizaje del estudiante. Los directivos deben tener presente en la gestión, el liderazgo educativo identificando los procesos que llevan a la ineficiencia; del mismo modo la motivación hacia la colaboración constante entre todos los integrantes de la escuela (profesores, administrativos, padres y alumnos) con el fin de que se prolongue en el tiempo (Leithwood *et al.*, 2004; Marzano *et al.*, 2005; Palomo, 2007; Pont *et al.*, 2008; Bolívar, 2013; Marzano *et al.*, 2017; Maureira, 2018).

La investigación apunta que con el paso del tiempo las direcciones escolares han pasado de ser jerárquicas, autoritarias, rígidas y burocráticas a tener un papel más descentralizado, participativo y democrático sustentado en una serie de objetivos. Según García *et al.*, (2006) y Teixidó (2010) una dirección con liderazgo propia del siglo XXI debe ser capaz de:

- Ser participativa y actuar de forma colegiada con la intención de desarrollar un modelo organizativo, basado en principios como autonomía del centro y participación por parte de la comunidad educativa.
- Tener un perfil multidimensional e integrador de componentes pedagógicos, técnicos, humanos, culturales, políticos y críticos, encargados de configurar al centro educativo como una organización, siempre y cuando se desarrollen las funciones que le competen.
- Liderar una reestructuración escolar, con la finalidad de que se convierta en una organización que aprende y desarrolla proyectos que engloban un aprendizaje activo, de calidad y fructífero.
- Desarrollar un liderazgo pedagógico y organizativo, entendiendo ambos liderazgos como liderazgo transformacional y compartido.
- Llevar a cabo intervenciones en equipo, planificar, cohesionar y colaborar.
- Realizar una gestión autónoma, participativa y colaborativa a través de intervenciones efectivas en los proyectos de centro, estructuras escolares y sistema relacional.

Los líderes tienden a tomar iniciativas en las escuelas eficaces, los directores(as) enfatizan en la selección, contratación y el desarrollo del personal en servicio, en la importancia del consenso, la consistencia, la calidad de la enseñanza, la constancia del comportamiento y las prácticas del personal (Barber y Mourshed, 2007).

Sin embargo, en la práctica, los líderes escolares sólo pueden tener un verdadero impacto en los resultados del estudiante si no cuentan con una autonomía

y apoyo suficientes para tomar decisiones importantes, y si sus principales responsabilidades están bien definidas y centradas en la enseñanza y el aprendizaje (Pont *et al.*, 2008).

Hargreaves (2010) señala que los directores que promueven la mejora de la escuela también pueden lograr mejoras en el logro de los estudiantes, es decir, que las acciones que impulsan los directores impactan tanto sobre los profesores, como sobre los estudiantes.

Al estudiar las responsabilidades centrales del liderazgo escolar se debe mencionar el análisis empírico, con la finalidad de saber qué roles hacen una diferencia en la mejora de los resultados escolares (Pont *et al.*, 2008), a continuación se exponen algunas de estas.

1. **Apoyar, evaluar y desarrollar la adquisición de conocimientos de los docentes.** Mejorar la calidad docente y el aprendizaje es vital para la mejora escolar, para aumentar el desempeño académico de todos los alumnos(as) y reducir las brechas en el desempeño, en el interior de las escuelas y entre ellas. Un director(a) que desea mejorar los resultados escolares apoya, evalúa y consigue que los docentes se desarrollen como parte del proceso escolar.

2. **Fijar los objetivos, evaluación y rendición de cuentas.** El liderazgo escolar que está enfocado en fijar los objetivos, en la evaluación puede influir de forma positiva en el docente y el desempeño del estudiante. Por otra parte los sistemas de aprendizaje de altos estándares son clave para la mejora del aprendizaje y el desempeño del estudiante. Aquellas escuelas que cuentan con sistemas para supervisar el progreso de los alumnos(as) y compararlos con sus objetivos personales, tienen mayor posibilidad de dar apoyo individual e intervenir si el progreso decae.

3. **Diseñar estrategias financieras y de gestión de recursos humanos.** Las cuales puedan ayudar a aumentar las habilidades de gestión financiera de los equipos de liderazgo escolar, proporcionando formación a los líderes escolares, definiendo a un responsable de las finanzas dentro del equipo de liderazgo, o

proporcionando apoyo financiero a los servicios escolares. Igualmente, los líderes escolares deben intervenir en las decisiones sobre la selección y contratación docente idónea a las necesidades escolares.

4. **Trabajar rebasando los límites escolares con otras escuelas, consejos escolares y padres de familia.** Los líderes escolares necesitan que la gestión y los sistemas escolares en su totalidad sean reconocidos, no sólo a los estudiantes de una escuela. Estos líderes deben desarrollar sus habilidades para involucrarse en cuestiones que rebasan las fronteras escolares. Por otra parte, deben también trabajar con los representantes de la comunidad que los rodea, así como con los padres de familia, fortaleciendo los lazos entre los padres y las escuelas

La investigación sobre la participación social en las escuelas es muy escasa, hay poca evidencia directa de la contribución de los consejos escolares, mesas directivas o consejos de administración en la mejora escolar.

Spillane (2006) sugiere que la calidad, el rol de los líderes, quiénes son y qué hacen, es más importante que el estilo con que lo hace en este estudio se identifica tres características que han sido asociadas frecuentemente al liderazgo exitoso:

- Fortaleza de propósito (firmeza).
- Implicar a otros colaboradores en las tomas de decisiones (enfoque participativo).
- Y autoridad profesional en el proceso de enseñanza y aprendizaje (o liderazgo pedagógico: el director de escuela como el profesional que dirige).

Kouzes y Posner (2012) enfatizan especialmente en desafiar los modos consolidados de hacer las cosas que nos llevan a la ineficiencia. Los autores estudiaron las mejores experiencias en el ejercicio de miles de líderes y ofrecieron cinco prácticas ejemplares de liderazgo:

- 1 Desafiar al proceso está incluido en estas prácticas que van en contra del status quo;

- 2 Inspirar una visión conjunta entre el líder y los demás para centrar la atención en la misión educativa;
- 3 Permitir actuar a los demás promoviendo la colaboración y la formación de equipos efectivos;
- 4 Indicar el camino común orientado hacia un objetivo asimismo común y actuar de manera congruente con las expectativas de todos los miembros de la organización;
- 5 “Estimular el corazón” mediante el reconocimiento que el líder da a las contribuciones de las personas de la institución

Se deben destacar varios estudios que reconceptualizan las creencias directivas y docentes, los cuales hacen hincapié en asumir una visión conjunta del liderazgo educativo o pedagógico que propicien una gestión colaborativa que conduzca hacia una comunidad profesional de aprendizaje.

Para Gaírín y Muñoz (2013), la función directiva y el liderazgo educativo son fundamentales para la creación de la visión del centro, la cual debe ser compartida por el profesorado y por toda la comunidad educativa. En Cantón *et al.*, (2010), se recoge como propuesta concreta para la dirección de calidad en centros educativos el liderazgo de la dirección, concretado en un líder democrático, participativo y descentralizador en la toma de decisiones, posibilitador, animador y comprometido con el cambio.

En esta línea, Bolívar (2015) afirma que develar las creencias pedagógicas que subyacen a la práctica de aula contribuye a tomar decisiones orientadas a mejorar el desempeño profesional. En otras palabras, la reestructuración de las concepciones docentes requiere de líderes pedagógicos que transformen el centro educativo, en un espacio de reflexión democrático que propicie el cuestionamiento del pensamiento de los grupos profesionales que se desempeñan en las escuelas.

A continuación se profundiza en las investigaciones clásicas que identifican los estilos de liderazgo pedagógico, las conductas y el perfil del director, para lo

cual se toman como primera aproximación, los trabajos de Sergiovanni (1984) y Leithwood *et al.*, (1990).

Los estudios de Sergiovanni (1984) se pueden clasificar dentro de la Teoría Conductual (estudiada anteriormente), en relación con las investigaciones de Hemphill (1954), cuya tendencia definen el liderazgo en términos de las variables que facilitan la diferenciación y mantenimiento de las estructuras del rol en grupos, específicamente en dos dimensiones: iniciación de la estructura y consideración ambos en el campo conductual. En esta misma línea Barnard (1938) asocia la eficacia-eficiencia, pero sin profundizar en el estilo de liderazgo por rendimiento.

Sergiovanni (1984) define cinco aspectos como “fuerzas” de liderazgo que se consideran como un medio útil para que administradores, inspectores y profesores puedan efectuar o preservar los cambios necesarios para mejorar la escuela. La jerarquía de las fuerzas de Sergiovanni sugieren que cuanto mayor sea la presencia de un aspecto del liderazgo situado más arriba en la jerarquía, menos importantes son los aspectos situados más abajo, siempre que superen unos mínimos. Estas fuerzas más tarde en el 1989 se relacionan y ordenan jerárquicamente en un modelo hexagonal (figura 2.1).

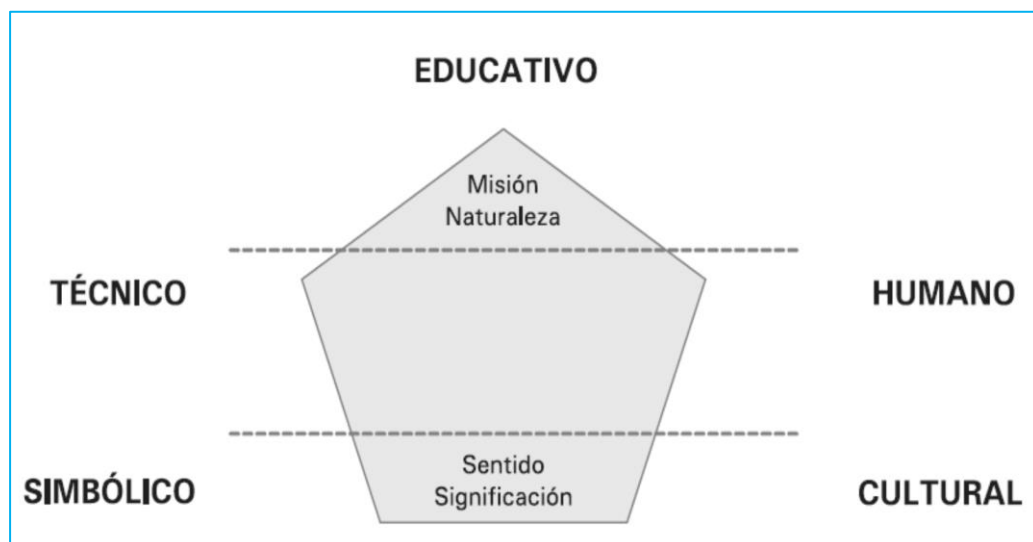


Figura 2.1. Modelo hexagonal jerárquicamente organizado de las fuerzas Según Sergiovanni (1990). Elaboración propia (2017).

Sergiovanni (1990) fórmula cuatro estilos de liderazgo en función del aspecto predominante.

- Las fuerzas de liderazgo técnico y humanista: son genéricas comparten cualidades con la gestión y el liderazgo eficaz. Su presencia es necesaria para conseguir y mantener una competencia escolar cotidiana, pero no es del todo suficiente para alcanzar la excelencia. Sin embargo su ausencia produce ineficacia escolar y una moral pobre de centro (Hernández *et al.*, 2013).
- Las fuerzas y liderazgos educativo, simbólico y cultural son: coyunturales, situacionales y contextuales, su contribución se relaciona con temas específicos de la educación. Estas cualidades diferencian el liderazgo educativo, la supervisión y la administración de la gestión y el liderazgo en general.
- Los aspectos técnicos, humanos y educativos del liderazgo educativo son: básicos para un funcionamiento competente de la escuela, pero su sola presencia no es suficiente para que la escuela alcance su excelencia y su falta contribuye a la ineficacia.
- Los aspectos cultural y simbólico del liderazgo son: esenciales para la eficacia escolar.

El autor considera cinco tipos de liderazgo en función del aspecto predominante, similares a los definidos posteriormente por Leithwood *et al.*, 1990:

1. El líder técnico (*management engineer*: gestor). Asociado a conceptos como técnicas de planificación y de distribución del tiempo, teorías sobre liderazgo de contingencia y estructuras organizativas. El directivo es el encargado de planificar, organizar, coordinar y establecer el horario de las actividades escolares, de forma que se asegure una eficacia óptima.
2. El líder humano (*human engineer*: relaciones públicas). Concede mayor importancia a las relaciones humanas, a la competencia interpersonal, a las

técnicas de motivación instrumental. Se dedica especialmente a apoyar, animar y proporcionar oportunidades de desarrollo profesional a los miembros de la organización. Este tipo de directivo promueve la creación y mantenimiento de una moral de centro y utiliza este proceso para la toma de decisiones participativas.

3. El líder educativo (*clinical practioner*: médico clínico). utiliza conocimientos y acciones de profesional experto en la medida en que estos se relacionan con la eficacia docente, el desarrollo de programas educativos y la supervisión clínica. Diagnostica problemas educativos, orienta a los profesores, promueve la supervisión, la evaluación y el desarrollo del personal y se preocupa por el desarrollo del currículo.
4. El líder simbólico (*chief*: cacique). asume el papel de jefe y pone el énfasis en la selección de metas y comportamientos, señalando a los demás lo realmente importante. Su presencia es visible, recorre el centro, visita las aulas, mantiene contacto permanente con los alumnos(as), da prioridad a los intereses educativos frente a los de gestión, preside ceremonias, rituales y otras ocasiones importantes; y proporciona una visión unificada del centro, que transmite hábilmente a través de las palabras y las acciones. Un aspecto importante de este tipo de liderazgo es la visión, definida como la capacidad de crear y comunicar la imagen de un estado deseable de acontecimientos, que lleven al compromiso entre aquellos que trabajan en la organización.
5. El líder cultural (*high priest*: sumo sacerdote). Caracterizado por definir, fortalecer y articular aquellos valores, creencias y raíces culturales que dan a la escuela su identidad única. Se encarga de crear un estilo organizativo, lo que define a la escuela como una entidad diferenciada que cuenta con una cultura propia. Las actividades asociadas con más frecuencia a este líder son: articular una misión del centro, socializar a los nuevos miembros a la cultura de la escuela, contar historias y mantener mitos, tradiciones y creencias, explicar cómo funciona el centro, desarrollar y manifestar un

sistema de símbolos a lo largo del tiempo, y recompensar a quienes reflejan esta cultura. El efecto global de este tipo de líder es la vinculación y creencia de alumnos, profesores, padres y otros miembros de la comunidad escolar en el trabajo del centro.

Los estudios relacionados con el liderazgo educativo se han enfocado al director(a), como un único líder y motor para el cambio. Estas investigaciones se han basado a la identificación de estilos de liderazgo, conductas y perfil del director(a).

A partir de las investigaciones de Leithwood *et al.*, (1990) también definen cuatro modelos de práctica directiva y establecen una relación entre cada uno de estos estilos, y su contribución a la mejora de la escuela. Los cuatro modelos de práctica directiva (son muy similares a los de Sergiovanni), los estilos que se recogen a continuación:

- El estilo de liderazgo A da una gran importancia a las relaciones interpersonales, instauración de un clima de colaboración por establecer un clima de cooperación dentro de la escuela, por una relación eficaz y de colaboración con diversos miembros de la comunidad y de las autoridades centrales. Los directivos que se comportan bajo este modelo, creen que estas relaciones son críticas para su éxito general y proporcionan una base necesaria para una actividad más dirigida a tareas determinadas en sus centros.
- En el estilo B el foco de atención está en el rendimiento de los alumnos(as) y en el aumento de su bienestar, así como la calidad de vida en el centro. Utiliza para lograr estas metas diversos medios, que incluyen comportamientos típicos de otros estilos (interpersonal, administrativo y directivo).
- En el estilo C el director(a) está centrado(a) en los programas. Coincide con su interés por la eficacia de los programas, por mejorar la competencia

docente y desarrollar procedimientos para dar curso a las tareas que posibiliten el éxito de los programas.

- El estilo D está caracterizado casi exclusivamente por la atención hacia lo que se califica como administrativo (las cuestiones prácticas de la organización y mantenimiento diario del centro). Este tipo de directivos(as) se preocupan por los presupuestos, los horarios, el personal administrativo y por responder a las demandas de información de los demás. Parecen tener poco tiempo para tomar decisiones sobre cuestiones pedagógicas y tienden a involucrarse únicamente como respuesta a una crisis o una demanda concreta.

Leithwood *et al.*, (1990) establecen la relación entre cada uno de estos estilos y su contribución a la mejora de la escuela. En este sentido, el que más aporta es el que se centra en el alumnado (B), seguido de la práctica centrada en los programas (C), el liderazgo basado en el clima y las relaciones (A) y en último lugar, el estilo administrativo (D). Leithwood *et al.*, (2007), aportan que:

1. Dentro de todos los factores relacionados con la escuela, el liderazgo es el segundo factor después de la instrucción en la clase, que contribuye a lo que aprenden los alumnos(as) en la escuela, explicando alrededor de un 25 % de todos los efectos escolares.
2. Los líderes generalmente contribuyen al aprendizaje de los alumnos(as) indirectamente, a través de su influencia sobre otras personas o características de su organización. Su éxito depende mucho de sus decisiones sobre en qué partes de la escuela dedicar tiempo y atención.
3. Cuatro conjuntos de acciones pueden ser considerados como las “bases” de un liderazgo con éxito: formando a la gente, marcando directrices, gestionando el programa de instrucción, y rediseñando la organización.
4. Todo liderazgo con éxito depende de los contextos específicos en que se encuentra, pero los efectos del liderazgo normalmente son mayores donde más se necesitan, como en las escuelas con circunstancias más difíciles.

A modo de conclusión se determina que la contribución de este enfoque a las teorías de liderazgo, específicamente en el campo del liderazgo educativo no se puede negar:

- Escasa consistencia en los resultados de las investigaciones: no pasa de ser un estadio descriptivo.
- Exclusión, pese a la insistencia en la situación, de variable como el poder o las relaciones de clase.
- Representación simple y estática del liderazgo, así como de los subordinados y su papel en el proceso.

Los enfoques expuestos anteriormente, se centran en el aprendizaje del alumnado, atendiendo además a las cuestiones de gestión administrativa, clima escolar y los programas, todo como medio para lo primero, pero no como fin en sí mismo.

Si bien el liderazgo de Sergiovanni (1984) y el de Leithwood *et al.*, (1990) se basan en el enfoque conductual, donde es evidente que los líderes no se mueven en un solo estilo, se combinan varios estilos de acuerdo a la necesidad y situación.

Goolamally y Ahmad, (2014), exponen un modelo de dirección pedagógica en donde el liderazgo educativo se asocia a una complicada maraña de relaciones entre el director, con sus convicciones, y el contexto en que se ubica el centro escolar. Las expectativas comunitarias e institucionales en torno a él desempeñan un papel tan importante como los valores y experiencias previas del director(a).

Los resultados de dicho estudio coinciden con otras revisiones sobre el mismo tema (Leithwood y Montgomery, 1986 y Leithwood *et al.*, 1990) justifican el interés despertado por la figura del director y los futuros estudios.

2.2. LIDERAZGO PEDAGÓGICO O INSTRUCCIONAL

Este liderazgo surge a finales de la década de los setenta con la integración de la investigación sobre escuelas eficaces, se identifica un estilo de liderazgo al que denominan instruccional (Greenfield, 1977, 1996; Alig-Mielcarek y Hoy, 2005), otros investigadores del Reino Unido prefieren llamarlo liderazgo educacional (Brookover *et al.*, 1979; Edmonds, 1979; Purkey y Smith, 1981; Ralp y Femmesey, 1983; Rutheford, 1985; Achilles, 1987; Holly, 1987; Ubben y Hughes, 1987) mencionados por Marzano *et al.*, (2017).

En los primeros estudios del Reino Unido también se menciona como factor determinante de eficacia escolar, el liderazgo escolar y el uso de mecanismos democráticos para la toma de decisiones. Por otra parte, en los Estados Unidos en la décadas de los setenta y ochenta del siglo pasado, centrado en el director(a), quien se encargaría en las labores educativas, todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

The National Association of Elementary School Principals (2001) define al liderazgo instructivo, a partir de seis funciones que deben practicar los directores(as):

1. Establecer los parámetros idóneos y crear altas expectativas para el desarrollo académico y social de los estudiantes.
2. Ser exigente con los contenidos impartidos y asegurarse que la instrucción del estudiante alcance las consecuciones de los estándares académicos.
3. Creación de una cultura de aprendizaje continuo, para todos los estudiantes vinculados a la escuela.
4. Tener claros otros objetivos utilizando múltiples herramientas para el diagnóstico y la evaluación.
5. Aplicar las mejoras y correctivos necesarios para mejorar el conocimiento.
6. La participación activa de la comunidad con el fin de crear una responsabilidad compartida para el estudiante y el éxito escolar.

Southworth (2002) reconoce que uno de los modelos más completos del liderazgo instruccional, es el propuesto por Hallinger y Heck el cual está formado por tres dimensiones: (i) Definición de la meta de la escuela: el director(a) construye una visión colectiva de la escuela, para lo cual clarifica y establece las metas educativas a partir de un proceso consensuado. (ii) Desarrollo de los programas instruccionales: presta especial atención a la organización de los horarios, equipos docentes, coordinación curricular, las cuales pueden potenciar o dificultar el trabajo de aula y (iii) Promoción del clima escolar: propicia una cultura fundamentada en la participación y el trabajo colaborativo.

López Yáñez (2003) afirma que este enfoque, consiste en dirigir la atención hacia todas aquellas acciones del profesorado, que afectan directamente al aprendizaje de los alumnos, tales como: animar y supervisar el trabajo en las aulas, promover el desarrollo y la formación docente o facilitar un clima de trabajo cooperativo.

Este estilo de liderazgo fue concebido como un rol desarrollado por el director de la escuela (Marzano *et al.*, 2005). Por otro lado, durante la década de los 80, se hizo escasa referencia a lo que hacían los profesores, jefes de departamento e incluso asistentes de los directores. Existía muy poca discusión sobre la característica distribuida o función de compartir el liderazgo instruccional (Hallinger, 2011, 2013). La función del liderazgo instruccional se basa en dos aspectos clave, en primer lugar definir el foco de la gestión e influir en sus miembros para moverse en esa dirección. En segundo lugar, es el logro de aprendizajes en todos los estudiantes (Knapp *et al.*, 2002; Volante, 2008 y Leithwood *et al.*, 2009).

Es importante resaltar, como ya se explicó, que a nivel internacional este estilo de liderazgo que involucra directamente a la dirección se denomina “liderazgo pedagógico”.

Este estilo de liderazgo se asocia a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y esa es la labor prioritaria de la dirección, sometiendo el resto de funciones no relacionadas con el logro de este objetivo (Bolívar, 2006, 2010^a).

Desempeñar este estilo de liderazgo implica cualidades y capacidades relacionadas con la comunicación, el trabajo en equipo, la adaptación al cambio, la toma de decisiones, la gestión de conflictos, la innovación, el control emocional, la tolerancia, la equidad, la autoridad serena, la flexibilidad ideológica, la visión prospectiva, la responsabilidad por los compromisos y la autocrítica (Castro *et al.*, 2006).

Coronel (2008), reconoce que el liderazgo pedagógico, es un gran acierto, al involucrar lo pedagógico del centro en la labor directiva. Y es que en cualquier organización los directores deben centrar todos sus esfuerzos o gran parte de ellos en reconducir las actividades hacia el logro de los objetivos de la misma. Los centros educativos no tienen otra misión que optimizar los procesos de enseñanza y alcanzar aprendizajes de calidad.

Según Pont *et al.*, (2008): “Los líderes escolares influyen en las motivaciones, capacidades y condiciones de trabajo de los docentes, quienes a su vez moldean la práctica en el salón de clase y el aprendizaje estudiantil” (p.35).

Se puede intervenir la cultura profesional docente, la formación continua o las condiciones de trabajo del profesorado, de modo que favorezcan los objetivos deseados y por otra parte, aunque el liderazgo no influye en gran medida sobre la capacidad docente, si lo hace con otras variables como: motivaciones, compromisos y condiciones del trabajo docente (Bolívar, 1997, 2000). El autor explica que cuando los directores ejercen el liderazgo instruccional, tienen mayor influencia en estas variables intermedias del profesorado que, a su vez, condicionan las nuevas prácticas docentes y, finalmente, los resultados de los alumnos.

En el liderazgo instructivo el director(a) aparece como factor o variable relevante dentro del movimiento de investigación de las escuelas eficaces. Los primeros estudios acerca de las escuelas eficaces fueron de tipo cualitativo y se concluyó que no sólo la escuela incide en el rendimiento de los alumnos, sino que

es lo que hace a los centros diferentes. Esta propuesta tuvo y sigue teniendo una fuerte influencia en el mundo educativo y sus aportes son innegables, ya que cambió el enfoque tradicional de una dirección burocrática, centrada en la organización, a una dirección más preocupada por la enseñanza (González, 1991; Gary y Thomas, 1992; Bolívar *et al.*, 2014).

La limitación de esta visión era claramente insuficiente, en un primer momento era estática, dado que se basaba en la identificación de las características de las escuelas que funcionaban bien, omitiendo las que tenían que mejorar.

Hasta ahora la mayoría de las teorías expuestas tienen como principal característica la relación líder-colaboradores, y en esta relación se oculta la relación como un trueque de intereses, donde el líder da recompensas inmediatas y tangibles a esos colaboradores. Esto, a cambio sólo de ejecutar las órdenes del líder y obtener buenos rendimientos o alcanzar los logros establecidos (Finley, 2014). En el desarrollo del liderazgo transaccional y transformacional se demuestran otros estilos de dirección, donde el líder ayuda a los colaboradores(as) para lograr los objetivos esperados.

A modo de conclusión, se tiene que el liderazgo instructivo, ha demostrado ser la aportación más importante de la línea de investigación de eficacia escolar en los años 80 y se considera una corriente fuerte en la dirección escolar. Esta propuesta tuvo y sigue teniendo una fuerte influencia en el mundo educativo y sus aportaciones son innegables, cambió el enfoque tradicional de una dirección burocrática, centrada en la organización, a una dirección más preocupada por la enseñanza.

Otros factores negativos se relacionan a que, esta visión del liderazgo es claramente insuficiente y estática. Se basa en la identificación de las características de las escuelas que funcionaban bien, pero no de las que tenían que mejorar. La posición del director(a) de la escuela pública ha evolucionado en su alcance y la expectativa de ser, en su mayoría, directivos a cumplir una serie de roles que han

ampliado el panorama de la educación pública para satisfacer las necesidades de los estudiantes en el siglo XXI.

Por otra parte, es con este liderazgo que la investigación sobre dirección escolar da un giro y cambia: ya no se busca reconocer características, conductas o actitudes que configuren una buena dirección. Ahora la investigación se compromete con proponer modelos de dirección para contribuir a mejorar la educación (Finley, 2014).

Otros investigadores han sido críticos, ya que el estilo de este liderazgo, apunta, al descuido de aspectos importantes de las escuelas como instituciones y la relación con la conducta del director(a). Se han limitado al desarrollo de vínculos burocráticos o disposiciones formales, obviando lo cultural, estos factores son relevantes, ya que la combinación de cultura y actividad, dan una mayor eficacia de la escuela.

De la misma forma, la investigación se centra sólo en las actividades en las que los directores(as) se vinculan directa y formalmente con la enseñanza y la supervisión del profesorado, se olvidan de la capacidad de influencia del director(a) a través de acciones indirectas de apoyo, así como de los antecedentes y consecuencias de las mismas.

2.3. LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y TRANSACCIONAL

Los liderazgos transaccional y transformacional surgen de la teoría de la contingencia, existe una dicotomía planteada entre el liderazgo transaccional y el transformacional, la cual supone un avance importante y un cambio radical en la forma de entender y estudiar el liderazgo. A continuación se explica cada uno de ellos.

2.3.1. Liderazgo Transformacional

Esta teoría fue desarrollada por Burns (1978), años más tarde es Bass (1995, 1997) difunde este enfoque, el cual en un primer momento no se asoció al ámbito escolar. En las últimas tres décadas, una gran cantidad de investigaciones han examinado los efectos directos de liderazgo transformacional, seguido de los resultados del desempeño del trabajo y la creatividad, también en los últimos años, los investigadores comienzan a esclarecer los mecanismos psicológicos, en este tipo de liderazgo y relaciones (Wofford y Goodwin, 1994; Conger, 1999; Judge y Piccolo, 2004; Avolio *et al.*, 2004a; Walumbwa *et al.*, 2004; Walumbwa *et al.*, 2005; Burke *et al.*, 2007; Walumbwa y Hartnell, 2011; mencionados por Carpintero y Parra, 2016 y Delgado *et al.*, 2014).

Uno de los mecanismos fundamentales para el proceso de liderazgo transformacional es el desarrollo de la confianza en el líder seguidor (Judge y Bono, 2000; Aryee *et al.*, 2012; Avolio y Yammarino, 2013 y Cruz *et al.*, 2013), la confianza es un factor generalmente utilizado en la calidad del intercambio social entre los seguidores y el director(a) (Salanova *et al.*, 2011). Los acontecimientos recientes en el tema indican que hay dos tipos de confianza, una basada en el intercambio y otra basada en caracteres de naturaleza cognitiva (Wang *et al.*, 2005; Yang *et al.*, 2009; Yang y Mossholder, 2010).

Muchos investigadores y profesionales consideran que los líderes transformacionales son los adecuados para una época en la que los directores(as), deberían tener en cuenta las implicaciones morales y éticas de sus actividades relacionadas con las decisiones. Una característica distintiva que diferencia el liderazgo transformacional de otros enfoques, es que este liderazgo es muy activo con la participación y el compromiso de los valores personales entre los seguidores (Taylor *et al.*, 2011).

Para (Gronn, 2000; Bass *et al.*, 2003 y Sergiovanni, 2004) el estilo transformacional contribuye a promover la excelencia en los centros educativos con

una buena dirección, unas buenas relaciones sociales e interpersonales, y unos conocimientos expertos en su área de trabajo. Por otra parte, favorece a realizar los buenos modelos del rol de importantes y pertinentes conductas y creencias.

Los líderes transformacionales se caracterizan, fundamentalmente, por ser sinceros en sus esfuerzos por animar a los profesores y alumnos(as), para estimularlos intelectualmente y mostrar una consideración individualizada a sus profesores, alumnos(as) y padres.

La evidencia demuestra, que las escuelas no se transforman fácilmente, ningún liderazgo es igual a otro, los estilos de liderazgo son variados, de allí que los investigadores comenzaron a buscar dentro de las corrientes empresariales otras concepciones de liderazgo más sofisticadas (Leithwood *et al.*, 2009). De hecho, se ha puesto cada vez más atención en otros modelos como el planteado por el liderazgo transaccional (Bass, 1997) y transformacional (Leithwood, 2009), ya que estos enfatizan la colaboración y la distribución del poder.

Rubin *et al.*, (2005, p. 845) exponen: "...el liderazgo transformacional representa la forma de liderazgo más activo y efectivo". Si se parte de esta definición, se pueden analizar los efectos de la transformación, en los comportamientos de liderazgo de los directores(as) sobre el desempeño innovador.

En concreto, el liderazgo transformacional que permite mejorar el rendimiento innovador de las alianzas de investigación intensiva y, la innovación, han sugerido durante mucho tiempo que los directores deben desarrollar una visión cuando se enfrentan a retos complejos en un entorno complejo (Jung y Sosik 2002 y Sosik y Dinger, 2007). El liderazgo transformacional implica el uso de la ideología, y los valores (visionarios, cargados de apelaciones afectivas y valor) (Waldman *et al.*, 2006).

Las tendencias actuales en el campo de la organización escolar, identifican al estilo transformacional como el liderazgo más importante a desarrollar en las instituciones educativas. El liderazgo, las estructuras y la cultura escolar, son las que se identifican como las variables más determinantes en los procesos de aprendizaje organizativo, tanto en los centros escolares como en las organizaciones

no educativas. Además, es el liderazgo que se propone como modelo en la reestructuración escolar para que las escuelas puedan hacer frente a los desafíos actuales, caracterizados por la incertidumbre, la complejidad y la ambigüedad.

Por un lado, el liderazgo transformacional se inscribe dentro de las estrategias de cambio educativo, basadas en promover el compromiso organizativo de los implicados una vez fracasados los intentos de control. Se separa sensiblemente de la imagen de liderazgo pedagógico que había emergido dentro de la investigación sobre escuelas eficaces.

En la formulación de Leithwood y Jantzi (2008) el liderazgo transformacional tiene como metas fundamentales: identificar, consensuar y establecer metas claras, estimular y desarrollar un clima de colegialidad, contribuir al desarrollo profesional de sus profesores e incrementar la capacidad de la escuela para resolver sus problemas. También, construir una visión colectiva y situar los objetivos prácticos, crear culturas de colaboración, altas expectativas de niveles de consecución y proveer apoyo psicológico y material al personal, son otras tantas dimensiones de estas funciones transformadoras.

La concepción del liderazgo transformacional ha ido evolucionando y está dando paso a un nuevo modelo denominado liderazgo facilitador (Lashway, 1997, Álvarez, 2004, Cruz *et al.*, 2013), cuya idea central de esta tendencia es ejercer el poder a través de los demás y no sobre ellos.

Leithwood (2009) opina que el liderazgo facilitador, posee niveles más altos de compromiso personal con las metas organizativas, requiere mayores capacidades para conseguirlas, y un esfuerzo extra y una mayor productividad. A su vez, no va unido a ocupar una posición formal en la cumbre de la pirámide, más bien el poder está distribuido entre todos los miembros.

El modelo de liderazgo transformacional, desarrollado a partir de la investigación de Leithwood (2009) en escuelas, incluye los estudios analíticos factoriales, describe el liderazgo transformacional a partir de seis dimensiones: (i). Crear una visión y metas para la escuela. (ii). Brindar estimulación intelectual. (iii).

Ofrecer apoyo individualizado. (iv). Simbolizar las prácticas y los valores profesionales. (v). Demostrar expectativas de alto desempeño. (vi). Desarrollar estructuras para fomentar la participación en las decisiones de la escuela Tabla 2.1.

Tabla 2.1.

Las dimensiones del liderazgo transformativo

Dimensiones de liderazgo
<p>1. Construir una visión de la escuela A falta de una visión de la escuela, que aglutine los esfuerzos de cambio, no habrá una línea común de mejora. El liderazgo, en esta dimensión, identifica para los demás lo que es importante (a nivel conceptual y operativo), aportando un sentido y propósito a la realidad organizativa, articulando los distintos puntos de vista. .</p> <p>2. Establecer las metas Uno de los focos centrales del liderazgo debe ser establecer las metas y propósitos centrales de la escuela.</p> <p>3. Proveer estímulos intelectuales Los líderes contribuyen a que el personal reexamine algunos de los supuestos de su práctica habitual, proveen nuevas ideas, incentivos y experiencias de desarrollo profesional.</p> <p>4. Ofrecer apoyos individualizados Incluye la adquisición de recursos (tiempo, materiales, asesores) para el desarrollo no sólo de los miembros del personal de la escuela, sino también organizativo o institucional. El profesorado precisa sentir que la dirección les apoya, está detrás de ellos cuando surgen problemas y reduce la incertidumbre.</p> <p>5. Proporcionar modelos de las mejoras prácticas, de acuerdo con los valores importantes de la organización Proponer prácticas, como modelos ejemplares, a seguir por el personal.</p> <p>6. Inducir altas expectativas de realización (resultados) Transmitir al personal altas expectativas de excelencia, consecución, calidad; de desarrollo profesional, exigir "profesionalismo" y comprometer a la escuela en el centro del cambio.</p> <p>7. Construir una cultura escolar productiva Contribuir a que el centro configure una cultura que promueva el aprendizaje continuo, como "comunidad profesional" donde, "desprivatizada" la práctica en el aula, se comparta el trabajo y experiencias con los colegas.</p> <p>8. Desarrollar estructuras para una mayor participación en las decisiones escolares Crear oportunidades para que todos los grupos implicados participen efectivamente en las decisiones.</p>
Dimensiones de gestión
<p>1. Preocuparse por el personal. Proveer los recursos necesarios (tiempo, personal, fondos, materiales y facilidades) para desarrollar a gusto el trabajo.</p> <p>2. Apoyo instructivo.</p> <p>3. Monitorizar las actividades de la escuela.</p> <p>4. Construir relaciones con la comunidad. Además de organizar actividades que faciliten la participación de familias y comunidad, es preciso a que la escuela se configure y opere como parte de una comunidad más integral.</p>

Nota: elaboración propia (2017).

No obstante, el liderazgo transformacional es objeto de fuertes críticas, se le considera como un medio para ejercer el control sobre los profesores y se le atribuye un fuerte potencial para llegar a ser despótico debido a sus características: carismático, fuerte y heroico (Jung y Avolio, 2000).

La mayor crítica es la metodológica, los datos de los resultados debieran ser recolectados con un instrumento diferente y a una muestra de evaluadores también diferente al que se utilizó para evaluar el liderazgo; para hacer frente a posibles problemas fruto de utilizar la misma fuente de datos, lo que provoca endogeneidad en el modelo de estimación (Avolio *et al.*, 2004^a, 2004b).

Para Taylor *et al.*, (2011) el liderazgo transformacional, es opuesto al liderazgo transaccional, el cual es más rutinario y diario. El liderazgo transformacional logró sus excepcionales efectos sobre los subordinados, cambiando las bases motivacionales sobre las cuales operan.

Los líderes transformacionales elevan los deseos de logros y autodesarrollo de los seguidores, mientras que a la vez promueven el desarrollo de grupos y organizaciones.

A partir de la revisión bibliográfica realizada, entendemos que las últimas teorías contemplan al liderazgo transformacional, no sólo como una clave para comprender la relación líder-seguidor, sino también como un factor decisivo a la hora de alcanzar resultados organizacionales excelentes.

También a partir del ejercicio de liderazgo transformacional se puede contribuir a la motivación de los seguidores y equipos de trabajo, obteniendo resultados organizacionales óptimos.

Se posiciona como un recurso social indispensable para potenciar y formar dentro de las organizaciones. Las investigaciones respecto al liderazgo transformacional dejan en evidencia que las estructuras de las organizaciones no sólo necesitan líderes para motivar a los individuos, también es necesario considerar a los equipos de trabajo en su conjunto.

2.3.2. Liderazgo Transaccional

El concepto de liderazgo transaccional no se relacionó, en un primer lugar con el ámbito escolar. Bass inicia estas investigaciones en los ámbitos militares, de salud, empresariales, y luego en los educativos, mediante la aplicación de un cuestionario multifactorial, se basaba en el refuerzo contingente. El estudio fue predominante hasta ese momento en la literatura psicosocial, y tiene que ver con el intercambio de recompensas entre el líder y los miembros de su equipo.

Los empleados realizan su labor y, a cambio, el líder o directivo les proporciona recompensas económicas u otro tipo de refuerzos. El líder transaccional se rige por valores como honestidad, responsabilidad, imparcialidad y la rectitud en los compromisos.

El liderazgo transaccional se basa en el intercambio de recompensas entre líder y seguidores, está presente en todas las teorías existentes hasta ahora sobre liderazgo, es capaz de producir efectos positivos en el rendimiento y satisfacción de los subordinados. Aun así, esto no basta para explicar por qué ciertos líderes producen cambios radicales en las actitudes, creencias y valores de sus seguidores.

En el liderazgo transaccional la relación entre líderes y seguidores viene marcada por una transacción de tipo contractual y de intercambio, guiada por intereses, en la cual el grupo se puede mover por intereses o por aportar recompensas.

El enfoque tradicional del liderazgo transaccional de Hollander (1978) se basa en el modelo de Unión Bivalente Vertical y en el intercambio de relaciones entre el líder y los subordinados, y viceversa. El líder y cada subordinado determinan lo que cada uno espera del otro; este conjunto de expectativas resulta en comportamientos de ambos, regulados por expectativas, negociaciones, y así sucesivamente. La transacción o intercambio, y la premiación contingente por buen desempeño es lo que a menudo, ha enfatizado como liderazgo efectivo.

Saiz (2009) define al líder transaccional como aquél que trata un intercambio habitual producido entre líderes y subordinados en las situaciones del

trabajo diario, se asocia a los niveles directivos intermedios y con ámbitos de responsabilidad más reducidos, que dirigen un equipo o una unidad funcional de la institución.

El autor piensa que es el líder transaccional quien reconoce, lo que los colaboradores desean conseguir por medio del trabajo y trata de proporcionarlo si el desempeño de éstos está al nivel acordado. Intercambia recompensas y promesas de recompensa por el esfuerzo de sus colaboradores. Es sensible a los intereses inmediatos de los colaboradores si éstos pueden alcanzarse por medio de la realización del trabajo.

Por otra parte, dos componentes definen el liderazgo transaccional: (i) hacer concesiones a los intereses personales, mediante recompensas contingentes (en función de consecución de resultados) y (ii) la gestión-por-excepción (corrección, retroalimentación negativa, crítica, sanciones) para que se cumplan los requerimientos.

Los estudios realizados en el ámbito educativo por Silins (1994) sugieren, que ambos estilos de liderazgo se entremezclan, es posible encontrar en un mismo director(a) rasgos transformacionales y transaccionales, Day *et al.*, (2009) exponen al respecto que las acciones de liderazgo están más fuertemente centradas en las personas. Son transaccionales ya que fortalecen la consideración, competencia, autonomía y logros, que promueven el nivel de las conductas humanas y aspiraciones éticas, tanto del líder como de los seguidores.

Bass (2007) define el liderazgo transaccional en términos más extensos que Burns (1978) y no sólo incluye el uso de incentivos para influir en el esfuerzo, sino también la clarificación del trabajo necesitado para obtener los premios.

El autor describe el líder transaccional como aquella persona que destaca la transacción, arreglo o cambio que toma lugar entre líderes, colegas y seguidores. Estos cambios están basados sobre lo que el líder especifique que espera que suceda y ayude a los seguidores para que, claramente entiendan qué recibirán si ellos cumplen estas expectativas.

No obstante, el autor establece la diferencia del liderazgo transformacional como opuesto al liderazgo transaccional, el cual es más rutinario y diario. Percibe ambos liderazgos como distintos pero no procesos mutuamente exclusivos y reconoce que el mismo líder puede usar ambos tipos de procesos en momentos diferentes, en situaciones distintas.

También agrega que el liderazgo transformacional logra sus excepcionales efectos sobre los subordinados, cambiando las bases motivacionales sobre las cuales operan.

El líder transformacional tiene éxito al cambiar la base motivacional del individuo desde una motivación regular hasta llevarla al compromiso. A diferencia del líder transformacional quien se centra en el autoconcepto y la autoestima, que le permite alcanzar niveles más altos de esfuerzo extra, eficacia y satisfacción en sus colaboradores. El liderazgo transaccional, al orientarse a las necesidades materiales de los colaboradores, obtiene niveles mucho más bajos (Bass, 2007).

Este tipo de liderazgo, cuando es bien aplicado, consigue efectos positivos en la satisfacción y el rendimiento de los empleados. Sin embargo, no basta para explicar por qué ciertos líderes producen efectos extraordinarios en las actitudes, creencias y valores de sus seguidores. Para explicar dichos efectos se hace necesario reconocer la existencia de otro tipo de liderazgo: el liderazgo transformacional.

La base del liderazgo transaccional es una transacción o proceso de intercambio entre los líderes y sus seguidores. El líder transaccional reconoce las necesidades y los deseos de los seguidores y, después, explica con claridad como podrán satisfacer esas necesidades y deseos, a cambio de que cumplan los objetivos especificados y que realicen ciertas tareas. Por tanto, los seguidores reciben premios por su desempeño laboral y el líder se beneficia, porque ellos cumplen con las tareas (Judge y Piccolo, 2004).

Los líderes al explicar con claridad lo que esperan de los seguidores, aumentan la confianza que éstos les tienen. Además, el hecho de satisfacer las necesidades de los subalternos puede mejorar la productividad y el estado de ánimo. Sin embargo, como el liderazgo transaccional implica un compromiso a seguir las

reglas, los líderes transaccionales conservan la estabilidad dentro de la organización, en lugar de propiciar el cambio. A modo de conclusión tenemos varios puntos importantes:

Se observa que el liderazgo transformacional, plantea que son posibles cambios en el nivel de necesidades de los individuos y que esto incrementa aceleradamente el esfuerzo y desempeño de los seguidores. Involucra cambios en actitudes, creencias, valores y necesidades.

De esta forma al compararlo con el transaccional, centrado en un intercambio de necesidades psíquicas y materiales por servicios contratados con el subordinado, el líder transformacional intenta influenciar y elevar al subordinado desde un nivel bajo de necesidades a uno mayor, de acuerdo a la jerarquía de necesidades de Maslow.

El líder logra estos efectos, a través de tres vías principales:

- Haciendo a los seguidores más conscientes de la importancia de los objetivos y resultados;
- Induciendo a trascender sus propios intereses a favor del grupo u organización;
- Activando sus necesidades de orden superior (auto-realización, por ejemplo).

Bass y Riggio (2006) ayudan a distinguir entre liderazgo transformacional y transaccional, considerando los efectos que tiene el líder en los seguidores Tabla 2.2.

- El primero de ellos es la asignación de recompensas a los seguidores a cambio de su obediencia. El líder reconoce las necesidades y los deseos de los colaboradores, aclarando cómo puede satisfacerlas a cambio de la ejecución de las tareas y el rendimiento.

- El segundo se define en términos de efectos sobre los seguidores: estos sienten confianza, admiración, lealtad y respeto por el líder, y se predisponen a comportamientos extra-rol.

Tabla 2.2.

Dimensiones del liderazgo transformacional y transaccional

Transaccional	
Refuerzo Contingente	Proporciona recompensas o promesas de recompensas como consecuencia del logro de los objetivos previstos. Interviene para dar retroalimentación negativa, crítica constructiva o acciones excepcionales que impliquen mejorar para que la actividad favorezca el plan previsto y por ende se logren los objetivos establecidos.
Dirección por excepción	-Activa: el líder espera a que se produzcan los errores o irregularidades, y entonces propicia los ajustes o modificaciones. -Pasiva: el líder interviene sólo si es necesario, y sólo cuando se producen desviaciones
Transformacional	
Laissez-faire	El líder se abstiene de guiar e interviene para proporcionar información cuando alguien de la organización se lo solicita.
Carismático	Destacan por tener una visión clara, ganarse el respeto y la confianza, dar seguridad; provocar identificación y compromiso de sus colaboradores.
Consideración individualizada	Prestan atención a cada uno de sus colaboradores de forma individual y personal, y les otorgan responsabilidades diferentes.
Estimulación intelectual	Anima, estimula y propicia la innovación y creatividad de sus colaboradores para la solución de problemas y el planteamiento de estrategias.
Liderazgo inspiracional	Dan ánimo y generan entusiasmo mediante la generación de altas expectativas y modificando actitudes/comportamientos.

Nota: elaboración propia (2017).

2.4. ENFOQUES ACTUALES Y EMERGENTES DEL LIDERAZGO EDUCATIVO

El papel del director(a) debe redefinirse para ejercer como agente de cambio y de recursos, que aprovecha las competencias de los miembros en torno a una misión común, en lugar de la gestión burocrática tradicionalmente ejercida (Murillo *et al.*, 1999). Se presentan los análisis de los estilos de liderazgo identificados en las investigaciones que los consideran emergentes. Se estudian los enfoques actuales de liderazgo como son: persuasivo, sostenible, inclusivo, e-liderazgo, de las comunidades, resiliente y distribuido tema central de esta tesis.

Después de los enfoques estudiados como el liderazgo transformacional y transaccional, han emergido en las últimas décadas nuevas ideas en relación al liderazgo dignas de consideración, ya que han aportado nuevos elementos en el ámbito educativo. En estos se ha de centrar la figura del liderazgo para poder avanzar hacia la convergencia de un proyecto educativo y compartido en nuestras instituciones. Un liderazgo pedagógico que desde la perspectiva crítica ha de lograr que el docente se convierta en un profesional reflexivo que analiza colaborativamente las prácticas escolares vinculadas a los contextos.

2.4.1. Liderazgo Persuasivo

Se inicia el estudio con los autores Stoll y Fink (1999) quienes proponen el concepto de liderazgo persuasivo (*invitational leadership*), a partir de su trabajo, que incluyó más de un centenar de líderes escolares, específicamente las dimensiones del liderazgo persuasivo en las 83 escuelas de Halton (Canadá).

En este estudio se trabajó con 100 líderes de los respectivos centros, se observó que había un número significativo de directores (as), en quienes la jerarquía administrativa tenía depositada la suficiente confianza, como para colocarlos en cualquier escuela, con la total seguridad de que tendrían éxito.

Este liderazgo se sustenta en cuatro premisas básicas: el optimismo, el respeto, la confianza y el apoyo intencional, con estas premisas el liderazgo persuasivo se desarrolla en cuatro dimensiones: la auto-invitación, tanto personal como profesional, y la invitación a los otros, también personal y profesional.

En la revisión se encuentra como principales representantes del liderazgo persuasivo a Barth (1991); Asbill (1994) y Egly (2003), el enfoque predominante del liderazgo persuasivo se basa en las diversas orientaciones para entender el comportamiento. Dentro de sus precursores están Snygg y Combs (1950) con la teoría de la percepción, la cual implica que las personas se comportan de acuerdo a cómo se ven a sí mismas y a su medio ambiente.

Los modelos de la psicología individual, la modificación de la conducta y la teoría cognitiva, como lo propone Keller (1963), quien hace hincapié en las necesidades personales de la gente y la necesidad de reconocimiento. Esto tiene un gran impacto en el liderazgo, ya que implica que una persona (líder) puede tener un comportamiento deliberadamente directo para obtener el reconocimiento que lo lleve al éxito.

Purkey y Smith (1983), amplían la teoría en 1980, es en este contexto que Glasser (1986) expone que es compatible con el principio de que las personas pueden controlar sus vidas y por lo tanto pueden asumir la responsabilidad de éstas.

Kok *et al.*, (1992) la conectan a la psicología de la realidad y la teoría de invitación, en el sentido de que, si las personas se consideran un activo valioso, ser responsables, esta visión a su vez, conduce al desarrollo del concepto de sí mismo a través de la dirección y orientación de los demás. En términos de liderazgo, esto implica que los líderes escolares deben guiar a su personal a alcanzar su potencial.

Purkey y Novak (1996) sostienen que los educadores deben manejar desde una posición consecuente de respeto, confianza, optimismo y de intencionalidad. En 1996 estos autores señalaron la teoría de la persuasión, como una teoría que ofrece un enfoque sistemático para el proceso educativo, y las estrategias para hacer de las escuelas más atractivas, facilitando a los educadores los principios que tratan de integrar a la investigación, teoría y práctica, de manera creativa y ética.

Otro de los objetivos del liderazgo persuasivo es la creación de escuelas con un clima que invita a toda la institución a experimentar el éxito. Strahan y Purkey (1992) concluyen que el clima escolar debe reflejar una sensación de emoción y satisfacción, tanto para los estudiantes como para el personal en general.

Al revisar la literatura sobre el papel del clima escolar en la mejora del rendimiento de los estudiantes (Brookover y Lezotte, 1979; Anderson, 1982; Howe, 1985 mencionados por Egly, 2003), se evidencia que está muy extendida, con datos que apoyan el clima escolar como una variable con efecto sobre otras variables en el contexto mencionado.

Otros investigadores como Cunningham y Gresso (1993) y Schein (2006), han indagado sobre otras variables, aportando el alejamiento de los estilos autocráticos y burocráticos de la dirección. Como han señalado Cunningham y Gresso (1993), los nuevos modelos de liderazgo pueden ser desarrollados a partir de la comprensión, la confianza, las expectativas que se crean y comparten todos los que trabajan dentro de la organización. Además, Schein (2006) describe una nueva forma de liderazgo en la que el líder identifica y evalúa los supuestos acerca de "quiénes somos" y "lo que es importante".

Estos líderes funcionan según una serie de principios o creencias muy claros, que les servirían de guía a la hora de hacer elecciones. Actuaban a partir de una postura persuasiva de optimismo, respeto, confianza e intencionalidad. También habían desarrollado su habilidad para la comunicación, la toma de decisiones, la resolución de conflictos, entre otros ámbitos, que les permitían invitar a los otros, tanto personal como profesionalmente.

Lo que era más importante, se habían tomado el tiempo necesario para entender las percepciones de los demás y, de este modo, las invitaciones que ellos ofrecían resultasen apropiadas. El enfoque persuasivo es abierto. No hay una lista de estrategias persuasivas a prueba de fallo para invitar a los otros a hacer cosas de forma diferente.

Las dimensiones del liderazgo persuasivo, proporcionando una introducción a sus posibilidades son las siguientes:

- **Invitar a los otros, para ello deben primero invitarse a sí mismos,** física, intelectual, social, emocional y espiritualmente. El desafío, cuando adoptamos tantos roles, es mantenernos en equilibrio como profesional, cónyuge, padre o madre, ciudadano o colaborador con la comunidad. Los líderes que observaron que podían tener éxito en cualquier entorno solían ser personas muy centradas. Tenían una idea muy real de lo que eran y de lo que querían conseguir tanto personal como profesionalmente. Reflejaban los puntos sólidos de enfoque persuasivo, según el cual cada uno de los roles que componían sus vidas se fundamentaba en las cuatro dimensiones de optimismo, confianza, respeto e intencionalidad.

Senge (2006) habla sobre la maestría personal como una de las cinco disciplinas que contribuyen a las organizaciones de aprendizaje. Una disciplina constituye una *“serie de prácticas y principios que deben ser aplicados para que resulten útiles. La maestría personal es la “disciplina del aprendizaje y del crecimiento personal”* (p. 141).

- **Autoinvitarse en lo personal a través de la creación de instrumentos para determinar la autenticidad en las relaciones personales y profesionales.** Quizás, la estrategia más sencilla sea pedirle a una tercera parte, que cuente con la confianza del líder y del personal, que lleve a cabo una sencilla encuesta sobre la actitud del líder y que conste de tres preguntas: *¿Qué no debería seguir haciendo el líder?, ¿qué debería seguir haciendo el líder? y ¿qué debería empezar a hacer el líder?* Ésta podría convertirse en una empresa arriesgada. Si se le da la oportunidad, el personal podría, como en la fábula, decirle al emperador o a la emperatriz que no lleva ropa. Una importante invitación personal es examinar el modelo mental de cada uno. *“Las nuevas percepciones no consiguen ser llevadas a la práctica, porque entran en conflicto con imágenes muy arraigadas de cómo funciona el mundo, imágenes que nos restringen a formas familiares de*

pensamiento y de acción” (Senge, 2006, p. 174). Para invitarse personalmente a sí mismo, uno debe, como sugiere Fullan (2002, p. 167), “...*practicar la audacia y otras formas de asumir riesgos*”. No hablamos de riesgos simples sino, más bien, de riesgos calculados por la capacidad personal.

- **Los líderes persuasivos invitan a otros profesionalmente.** La teoría del liderazgo persuasivo que presentamos, sugiere que una preparación personal y profesional por parte de los líderes, es una condición previa indispensable para facilitar el crecimiento tanto personal, como en otros. La naturaleza de las invitaciones profesionales varía dependiendo del contexto de la escuela.

- **Líderes persuasivos que se invitan a sí mismos profesionalmente.** La obligación profesional de cada líder es escoger crecer profesionalmente. Los líderes persuasivos se invitan a sí mismos profesionalmente leyendo, relacionando, reflexionando e investigando. Conformar la visión profesional de uno mismo y proporcionar el liderazgo necesario para arrastrar a los demás a la búsqueda de una visión educativa común, requiere un pensamiento instruido. El incremento extraordinario en la calidad y cantidad de las investigaciones sobre materia educativa en los últimos años ha supuesto un desafío, de hecho más bien una condena, para muchos de los modelos mentales aceptados de enseñanza y aprendizaje.

Así pues, los líderes deben estar al corriente de la bibliografía educativa con el objeto de tener la creencia suficiente para promover un aprendizaje organizativo. Un número reducido de teorías del liderazgo se ocupa de la preparación personal y profesional requerida para funcionar en un ambiente inestable y a menudo irracional.

Como conclusión final del tema del liderazgo persuasivo se debe mencionar que el cambio y el liderazgo educativo se consideran tridimensionales, ya que poseen: profundidad, amplitud y duración. Así como se establecen principios clave de la acción para dar a la sostenibilidad y hacer que sea real en tres ámbitos

esenciales del liderazgo sostenible: los centros educativos, los municipios y las naciones o estados (Hurtado, 2014).

2.4.2. Liderazgo Sostenible

El liderazgo sostenible es una forma que se apropia al contexto escolar, en el cual los directivos y comunidad educativa van más allá de la función técnica y propician ambientes de desarrollo humano integral.

Sobre la base del liderazgo sostenible propuesto por Hargreaves y Fink (2012) para un desarrollo sostenible de la calidad de la educación con equidad social, se parte de esos mismos principios y le agregamos el principio de la meta cognición, el empoderamiento, la contextualización, para darle base al liderazgo formativo como son, según Hargreaves y Fink (2006, p.46):

Lejos de la obsesión por la eficacia competitiva de algunas reformas corrientes, los cambios que necesitamos para el aprendizaje profundo y duradero de nuestros estudiantes, requieren procesos sostenibles, democráticos y justos. Han de inspirarse en ciertos principios como amplitud, profundidad, continuidad, diversidad, justicia, disponibilidad de recursos y conservación de la memoria. Merecen ser proyectados sobre diversas esferas de influencia recíproca entre la escuela y la comunidad, el sistema educativo en su conjunto y los movimientos sociales.

Los centros escolares han convertido en un tema de interés el uso del término “sostenibilidad”, este concepto se ha asociado con la “mantenibilidad”, relacionada a la labor de hacer que las cosas se mantengan o prosigan, o con el de “accesibilidad económica” tratar de mejorar con el mínimo de gastos. Sin embargo, tanto el significado como la base moral del término “sostenibilidad”, son mucho más profundos y su alcance va más allá de todo esto (Hargreaves y Fink, 2004, 2006 y López y Lavié, 2010).

Resaltan los investigadores representantes del estudio de la sostenibilidad (McConnell, 1997; Suzuki y Nadeau, 2003 mencionados por Hargreaves y Fink, 2004, 2005, 2012), así como en el ámbito de desarrollo colectivo correspondiente

Collins y Porras (1998); Hawken *et al.*, (1999), Batstone (2003) relativos al comienzo de la década de la educación y el desarrollo sostenible (2005-2014) proclamada por Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO, 2006). (McKibben, 2014).

Al revisar los antecedentes del concepto destaca Lester Brown, fundador del Instituto de Observación Mundial, quien fue el primero en acuñar el término “sostenibilidad” en la esfera medioambiental a comienzos de los años ochenta, del siglo XX.

La definición clave y más ampliamente utilizada, un tanto diferente aunque estrechamente relacionada con la idea de desarrollo sostenible, se encuentra en el Informe *Brundtland* del Comité Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo de 1987: “*La humanidad es capaz de lograr el desarrollo sostenible, con el fin de satisfacer las necesidades presentes, sin tener que comprometer las posibilidades de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades*” (World Commission on Environment and Development, 1987, p.5).

Suzuki (2003) define a la sociedad sostenible, como aquella que es capaz de satisfacer sus necesidades, sin tener que disminuir las oportunidades de las generaciones futuras, para satisfacer las suyas.

Fullan (2008, p.46) define la sostenibilidad educativa como “*la capacidad del sistema para comprometerse a tratar de resolver las complejidades, que resultan de la mejora continua y que es compatible con los valores profundos derivados de las necesidades humanas*”.

El liderazgo y la mejora educativa sostenibles, preservan y desarrollan el aprendizaje profundo de todo aquello que se difunde y que consigue perdurar en el tiempo, de modo que no cause perjuicio alguno y que propicie, de hecho, un beneficio positivo para las persona que se encuentran a nuestro alrededor, ahora y en el futuro. Hargreaves y Fink, (2012, p.1) proponen:

El liderazgo y la mejora sostenible, preservan y desarrollan el aprendizaje profundo para todo lo que se extiende y perdura, de forma que no se perjudique a quienes nos rodean y se genere un auténtico beneficio para ellos, hoy y en el futuro.

Esta definición configura la sostenibilidad en la educación como un concepto y una práctica moral. A continuación los siete principios de la sostenibilidad.

Principio I. Profundidad. El liderazgo sostenible es importante. Preserva, protege y fomenta el aprendizaje profundo y amplio para todos, en unas relaciones de atención a los demás. Los ejemplos presentados insisten en que el liderazgo sostenible se centra en la necesidad profunda de desarrollar aprendizajes duraderos.

Principio II. Duración. 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. Se expone la importancia de asumir la sucesión del liderazgo como algo natural y planificado, para que los esfuerzos por mejorar o las mejoras ya instaladas se mantengan a lo largo del tiempo. Se propone que la mejor forma de encontrar líderes fuertes para el cambio, es formando sólidas culturas en la que los líderes puedan aparecer y desarrollarse, un ejemplo de ello es el liderazgo distribuido, que desarrolla capacidades específicas en los miembros que permiten la continuidad de los logros alcanzados en el mismo centro. Otra opción posible, es creando escuelas donde se cultiven las competencias necesarias para ocupar cargos de liderazgo educativo.

Principio III. Amplitud. El liderazgo sostenible se extiende. Sostiene el liderazgo de los demás, a la vez que depende de él. Se entenderá por amplitud el liderazgo distribuido, también llamado liderazgo compartido y en colaboración, que consiste en estimular a profesores (as), alumnos(as) y padres para que busquen, creen y exploten oportunidades de liderazgo, que contribuyan al aprendizaje amplio y profundo para todos los alumnos.

Principio IV. Justicia. 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 local. Parece insostenible pensar en una educación democrática que no fortalezca

la educación pública como obligación moral. Un liderazgo socialmente sostenible y justo, es un liderazgo responsable en todo el sentido de la palabra, y se puede demostrar a través de estas prácticas.

Principio V. Diversidad. El liderazgo sostenible fomenta la diversidad cohesiva 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, crea la cohesión y la interconexión entre sus componentes, ricos por su propia variedad. Desarrolla el concepto de biodiversidad, para introducir el tema de la diversidad cultural y su relación con el mundo natural, donde los organismos eficaces de entornos complejos funcionan con la fluidez y la adaptabilidad de los sistemas vivos y nunca como máquinas.

En la actualidad existen modificaciones importantes y en muchos países se vislumbran cambios de esta índole, a la vez que organismos internacionales sugieren políticas educativas que favorecen la innovación centrada en la escuela, la mayor participación de los docentes en sus aulas y sistemas evaluativos más afines con el alumnado, mayor flexibilidad curricular, y otros cambios necesarios. Una de las soluciones más acertadas que han encontrado los centros para intercomunicarse son las redes profesionales (Katz y Earl, 2010). Estas ofrecen oportunidades, impensables en otra época e incluso se han estudiado sus alcances, limitaciones y proyecciones dando pie a una importante bibliografía al respecto.

Principio VI. Iniciativa. El liderazgo sostenible desarrolla los recursos humanos y materiales, no los reduce. Renueva la energía de las personas, es un liderazgo prudente y con iniciativa, que no desperdicia ni el dinero ni las personas. En este estilo de liderazgo se habla de sistemas abiertos y cerrados, de la entropía (caos). Se demuestra que una explicación mecánica de la vida ha tenido efectos negativos en nuestra percepción de la realidad, configurada desde hace cuatro siglos y que aún esas ideas mecanicistas constituyen los pilares del desarrollo económico, la estrategia política y la reforma educativa. Para avanzar hacia un

desarrollo sostenible se deben esas ideas y para ello se proponen dos acciones: la “limitación” y la “renovación”.

En el plano educativo, se mencionan cuatro ámbitos donde conservar y renovar la energía: físico, emocional, mental y espiritual. Los profesores(as) y directivos sufren muchos años de exigencias, perdiendo energía y aumentando el estrés, para afrontar sus tareas cotidianas. Los recursos humanos y el medioambiente se han resentido con la sobreexplotación y se sugiere, ante eso, estar más dispuestos a conservar y restituir parte de esa energía con aportes presupuestarios, destinados a hacer más satisfactorio el trabajo y el lugar de trabajo de los docentes. La renovación se logra a través del desarrollo profesional y personal de los docentes. Ambas opciones -limitación y renovación- no son excluyentes en la decisión de desarrollar un liderazgo sostenible y con capacidad de iniciativa, para afrontar cualquier desafío con vitalidad y fuerza.

Principio VII. Consideración. El liderazgo sostenible en su propósito de construir un futuro mejor, respeta el pasado y sobre él construye. El cambio educativo no considera el pasado como un elemento importante; el desarrollo sostenible, sí. El pasado constituye un elemento del que hay que aprender para construir un futuro mejor, de esto trata la “recombinación creativa”, de reutilizar y reciclar el pasado. No obstante a lo anterior, también es importante la determinación de situaciones en las que es necesario olvidar. Para lograrlo, los autores sugieren un ejercicio denominado “Detener, iniciar, continuar e ignorar”. Se realiza después de considerar lo que tiene valor y lo que se practica con frecuencia, para luego decidir en qué categoría ubicarlo y proceder a la acción.

A modo de conclusión, el concepto de “sostenibilidad”, se asocia al lenguaje empresarial y medioambiental, aplicado al liderazgo de centros educativos, trae como consecuencia no sólo centrarse en la calidad de los aprendizajes desarrollados en los estudiantes, sino en el trato y las condiciones humanas dadas a los docentes, a las familias de los estudiantes, y, sobre todo, el efecto producido en el entorno físico y social.

Reconocidos autores proponen un acuerdo, un pacto sostenible de liderazgo ecológico, comprometido con la salud de la educación, de los estudiantes, docentes y del resto de la comunidad. Un liderazgo que establezca un nuevo ritmo de hacer las cosas, más lento, para dar tiempo a que los aprendizajes se asienten, permanezcan, provengan de una mayor reflexión y posibiliten una vida más humana y responsable.

2.4.3. Liderazgo Inclusivo

Este tipo de liderazgo coincide con el liderazgo sostenible en que las características favorecen la inclusión social, en el hecho de que no hay unas prácticas especiales que identifiquen a estos líderes, ni un tipo particular de liderazgo que sea la clave para la inclusión social (Murillo y Duk, (2017) y UNESCO (2017).

En la revisión bibliográfica se investigó sobre los siguientes autores: Guzmán y Schofield (1995); Bailey y de Plessis (1997); Guzmán (1997); Ingram (1997); Praisner (2003); Kugelmass (2003); Carrington y Robinson 2004; Kugelmass y Ainscow (2004); Ryan (2006); Angelides *et al.*, (2006); González, 1997, 2008; Angelides *et al.*, (2010); Amador y Musitu (2011); Escudero y Martínez, (2011); Angelides *et al.*, (2012); Hollander, 2012; Fernández y Hernández, (2013); Amador *et al.*, (2017); de esta revisión se desprende lo siguiente:

- Los investigadores en su mayoría están a favor del papel significativo en el desarrollo de la educación inclusiva en las escuelas, promoviendo prácticas y construyendo relaciones entre las escuelas y la comunidad.
- Existen investigaciones relacionadas al estudio del comportamiento y actitudes de este tipo de líderes, las cuales han concluido acerca del liderazgo inclusivo en la educación, que estas personas son fundamentales

en la implementación de los cambios y reestructuración, así como el éxito en la innovación de las escuelas.

- Estos autores consideran significativo el papel de los líderes en el desarrollo de la educación inclusiva, ya que pueden promover prácticas inclusivas en las escuelas, fomentar nuevos significados acerca de la diversidad y construir relaciones entre las escuelas y la comunidad.
- En el contexto actual de radicalización de las relaciones sociales entre grupos humanos y pueblos, existe una real preocupación sobre la situación de los valores sociales de convivencia. Se pretende conocer el sentido de la educación en el cultivo de estos valores universales en la consecución de objetivos de cultura y civilización mundial.

Lo que sí es una realidad, es el hecho de que el liderazgo inclusivo, estará abierto al cambio de un estilo de liderazgo a otro y de adaptar las estrategias que mejor funcionen de cada uno, para hacer frente a los problemas que se presentan (Harris y Chapman, 2004; Kugelmass, 2003; Muijs *et al.*, 2007; Muijs, 2010).

Kugelmass y Ainscow (2004) parten de la premisa de que la personalidad del director, y la forma en que la escuela es dirigida, afectan a la actuación de los profesores y de los estudiantes. Para Ryan (2005, 2006) es un liderazgo integrador, el cual implica procesos colectivos en lugar de acciones individuales, ampliando así el papel del liderazgo a las actividades de participación y representación de los profesores, los administradores en todos los niveles, miembros de la comunidad y de la escuela.

La dirección debe tener una perspectiva del sistema educativo inclusivo, apoyado en una organización escolar basada en los principios de la educación inclusiva, siendo estos el eje central del funcionamiento de la misma y se considera que la función principal del director escolar es la de dinamizar e impulsar una serie de valores que puedan llegar a reflejarse en las prácticas que se den en la escuela, prácticas que serán inclusivas si los líderes creen en el respeto a la diferencia como valor principal (Ainscow *et al.*, 2006).

La inclusión como fenómeno visible de una escuela para todos, sin discriminación ni exclusión de ningún tipo, debe trascender, no sólo a intervenciones referentes a las modificaciones del currículum o a las metodológicas del aula, sino que también implica considerar un plano más amplio y relevante como el organizativo. Debe estar presente en la planificación y en todas aquellas personas que tienen responsabilidades en el liderazgo y en la gestión de la escuela (Amador y Musitu, 2011 y Frutos, 2014).

Señalan Hargreaves y Fink (2012) que el liderazgo no puede tenerlo una sola persona, se necesitan todas las inteligencias para sacar adelante la organización, así como reagrupar o reorganizar. Es relevante en este tipo de liderazgo definir las culturas inclusivas, tal y como exponen Dyson y Millward, (2000):

...existe una gran cantidad de documentación crítica en la que se destacan los problemas y las complejidades que se ponen de manifiesto, cuando las escuelas intentan avanzar hacia un mayor grado de inclusión, pero no llega a indicar cómo podría desarrollarse realmente la inclusión.

Para algunos, la educación inclusiva es la clave para la mejora escolar y algo que debe ser cultivado por los líderes de la escuela, con el fin de aumentar las oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes (Avissar, 2000; Burello *et al.*, 2001; Powers *et al.*, 2001; Kugelmass y Ainscow, 2004, Cardona, 2012 mencionado por Chiner y Cardona, 2013).

Praisner (2003) afirma que el fin de establecer con éxito la inclusión, son importantes líderes comprometidos con la filosofía de la educación inclusiva, el desarrollo de actitudes y comportamientos que promueven la inclusión de aquellos estudiantes que tienen dificultades en el aprendizaje.

Attfield y Williams (2003) opinan que los líderes deben desarrollar ideas claras en los maestros* de lo que significa inclusión.

Kugelmass (2003) y Kugelmass y Ainscow (2004) van un paso más allá, al sugerir que uno de los deberes de los líderes es impulsar nuevos significados de la diversidad, a fin de no aislar personas que por alguna razón u otra se encuentran ya

marginadas. Comparan las prácticas internacionales dentro del tema del liderazgo porque, de esta manera, pueden darle sentido al papel de los líderes en el desarrollo de la educación inclusiva.

Este liderazgo no necesariamente cae en aquellas personas que ostentan un cargo, sino que puede ser llevado a cabo por un colectivo de individuos que trabajan juntos, que toman y comparten iniciativas, que responden y construyen la cotidianidad del centro a partir de este trabajo colaborativo (Gronn, 2002; Harris, 2010; Gómez, 2016).

Los diferentes estudios relacionados con este tipo de líderes, coinciden con que no existen prácticas específicas que los caractericen, o algún estilo particular de liderazgo que sea la clave para la inclusión, por el contrario es necesario estar dispuesto a cambiar de un estilo de liderazgo a otro y a tomar las estrategias que mejor funcionen de cada uno para hacer frente a los problemas que se presentan.

En resumen, se observa que:

- Algunas escuelas se caracterizan por una cultura inclusiva. Dentro de esas escuelas, domina cierto grado de consenso entre los adultos en torno a los valores de respeto de la diferencia y una voluntad de ofrecer a todos los alumnos(as) el acceso a las oportunidades de aprendizaje. Este consenso puede no ser total y no eliminará necesariamente todas las tensiones o contradicciones en la práctica. Es probable que el nivel de colaboración entre el personal sea elevado, así como la resolución de problemas; los valores sean extensivos a toda la comunidad, padres e interesados en esta comunidad.
- Las culturas inclusivas tiene una mayor participación de los estudiantes. Por ejemplo, el respeto de la diversidad por parte de los docentes puede, en sí mismo, ser percibido por los niños(as) como una forma de participación dentro de la comunidad escolar.
- Las escuelas con “culturas de inclusión” poseen una dirección comprometida con los valores de la inclusión y con un estilo de dirección que anima a distintas personas a participar en las funciones de liderazgo.

Según este análisis, la organización escolar y la práctica del aula deben atenerse a unos principios generales, en particular:

- La eliminación de las barreras estructurales entre los distintos grupos de estudiantes y el personal.
- El desmantelamiento de programas, servicios y especialidades aislados.
- El desarrollo de enfoques pedagógicos (como los enfoques constructivistas y el aprendizaje cooperativo) que permitan a los alumnos(as) aprender juntos y no separados (García, 2008b).

Así, tras las propuestas “clásicas” de liderazgo instructivo (Blase y Blase, 1994) surgido de la línea de Eficacia Escolar, o liderazgo transformacional (Bass, 1995), ligados al movimiento de Mejora de la Escuela, donde se han propuesto formulaciones tales como las de Liderazgo Sostenible (Hargreaves y Fink, 2012), Sistémico (Higham *et al.*, 2009), para el aprendizaje (MacBeath y Dempster, 2008) o inclusivo (Ryan, 2005; Woods, 2013, 2015).

Un liderazgo para la inclusión escolar, ha de ser un liderazgo democrático y participativo, en el que ocupan un lugar importante las dinámicas de indagación abierta, comunicación, diálogo, colaboración, trabajo en grupo con un marco de respeto en el que necesariamente confluirán perspectivas no siempre consensuales, a veces conflictivas, sobre las que hay que optar desde una base moral.

En una interesante reflexión, Doyle y Doyle (2005) invitan a pensar en la inclusión de los alumnos(as) con discapacidad como un buen camino, para que los líderes democráticos logren desarrollar escuelas equitativas y con fuertes huellas de justicia social, es decir, democráticas (Murillo *et al.*, 2010 y Bolívar, 2015). Desde esta perspectiva, la inclusión no sólo sería un fin en sí mismo, sino que además aparece entendida como un medio para alcanzar el desarrollo de un liderazgo y una escuela democrática. Sin embargo, es importante destacar dos elementos: por un lado, que un liderazgo democrático por sí solo no es necesariamente inclusivo, ni está ligado a la justicia social y a la equidad. Este

proceso no es suficiente, ha de tener necesariamente “contenidos” vinculados a la justicia, a la equidad, el respeto por la dignidad de los individuos, la participación y el trabajo por el bien común. Por otro lado, debe subrayarse que el liderazgo democrático no puede entenderse sólo como un proceso, sino también debe n evaluarse sus resultados.

Efectivamente, el liderazgo democrático implica tanto un proceso como una meta dado que ambos, aunque a menudo pueden parecer contradictorios, no pueden estar separados. Como señalan estos autores, los procesos democráticos no justifican el liderazgo democrático: los fines y los medios deben ser siempre coherentes con los objetivos perseguidos, es decir, que un resultado inclusivo no puede alcanzarse nunca mediante procesos o prácticas no inclusivas. No todos los estilos de liderazgo son efectivos para ayudar a los centros a alcanzar una cultura inclusiva.

La diversidad social, cultural, lingüística, religiosa y personal que caracteriza cada vez más a nuestros centros educativos, hace que liderazgo y diversidad sean dos aspectos que están invariablemente conectados. La perspectiva de la diversidad cuestiona las creencias tradicionales sobre la organización y la gestión de los centros, de tal forma que nos lleva a plantearnos un nuevo marco sobre el liderazgo centrado en el impacto del mismo en la diversidad y que implica nuevas consideraciones estratégicas, estructurales y personales en la gestión de las escuelas. Por último es un largo camino y son muchos los aspectos a seguir, algunas reflexiones aprendidas en este tema son: (i) Que la dirección es un elemento clave de la construcción en la escuela de una “cultura de la inclusión”, entendiendo como tal aquella que está centrada según Booth y Ainscow (2002, p.13) en:

...crear una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga los mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, el alumnado, los miembros del consejo escolar y las familias que se transmitan a todos los nuevos miembros del centro educativo

(ii). Existe una concordancia entre las condiciones señaladas por los investigadores de la escuela inclusiva y por las destacadas por aquellos que han indagado los requisitos necesarios para conseguir que los centros educativos sean Organizaciones que Aprenden (OA) (Bass, 2000) y Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) (Bolívar, 2001) lo que nos lleva a afirmar que la escuelas inclusivas está enmarcada en los modelos de OA y CPA por ser escuelas que buscan el cambio y la mejora continua mediante el establecimiento de un sentido de comunidad y determinando las barreras para el aprendizaje y la participación con el fin de mostrar vías de cambio hacia una escuela con “cultura más inclusiva”.

(iii) En estas líneas de investigación, se destaca al liderazgo distribuido (*Distributed Leadership*), como la única concepción del líder que se ajusta a la escuela como organización que aprende, como comunidad profesional de aprendizaje y como escuela inclusiva.

(iv) El liderazgo inclusivo debe ser llevado a cabo por una dirección comprometida con los valores de la inclusión y con la responsabilidad aceptada de que todos los estudiantes deben aprender y participar de la vida académica y social del centro. Así mismo, el estilo de dirección debe caracterizarse por incentivar a las distintas personas que están implicadas en el proceso educativo de los alumnos de un centro a participar tanto en las prácticas educativas como en el liderazgo. La visión de la dirección debe ser sistémica e inclusiva, que le lleve a emprender una organización escolar que apoye y promueva programas efectivos de educación inclusiva y que distribuya los recursos financieros priorizando dichos programas (González, 1991; León, 2001, 2012).

2.4.4. Liderazgo Virtual (e-Liderazgo)

El liderazgo en el entorno virtual del siglo XXI tiene varias características: tiempos de cambio e innovación dentro de un escenario de globalización, competitivo internacionalmente que demandan nuevos perfiles, tanto para el

docente virtual como para el estudiante, con fortalezas enfocadas hacia la versatilidad, y una visión holística.

Al entender la complejidad del liderazgo virtual (*e-leadership*), se cambia la manera de estudiarlo; la forma, la identificación, la descripción y los análisis de factores relacionados se hacen ahora desde unas perspectivas más amplias, sistémicas e integrales, con la intención no solo de superar aquellas visiones lineales y unicasales que caracterizaron muchos estudios del tema en el pasado (Williams, 2002, Contreras, 2008). Se trata de fortalecer las teorías y modelos explicativos que incluyan aspectos relevantes como la incertidumbre, los procesos y la tecnología.

La incorporación de las tecnologías a los procesos de interacción y comunicación humana es cada día más evidentes y condicionan todos los procesos organizacionales. En la actualidad, las organizaciones educativas dependen cada vez más de distintas formas de comunicación digital; muchos de los procesos se desarrollan en línea y cuentan con las enormes ventajas que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC).

Gilstrap y Hendershot (2015) opinan que son justamente la inclusión de la tecnología a las organizaciones y la incertidumbre en la que estas operan, las que han dado lugar al concepto de *e-leaders* o líderes electrónicos y de *e-leadership* o liderazgo electrónico.

Dentro de este contexto, se muestra la apremiante necesidad de incluir este tema en esta investigación doctoral, con propuestas de liderazgo más pertinentes y ajustadas a todos los cambios contextuales y a la realidad de las organizaciones educativas, en las que es innegable la constante dinámica de modernización de sistemas, la digitalización de la información y la comunicación virtual ha generado nuevas formas de interacciones de relación social y laboral, en la construcción del conocimiento, los resultados del proceso escolar y la educación a distancia o *e-learning* no está exenta de este principio (García, 2010c, 2014^a, 2014b).

En términos generales, la virtualización es un proceso y un resultado al mismo tiempo del tratamiento y de la comunicación mediante computadora de

datos, informaciones y conocimientos. En el contexto de la educación, la virtualización puede comprender la representación de procesos y objetos asociados a actividades de enseñanza y aprendizaje, investigación y gestión, así como objetos cuya manipulación permite al usuario, realizar diversas operaciones a través de Internet (Keegan, 1996; García, 2001 y Silvio, 2004^a, 2004b, 2006).

Los estudios pioneros del e-liderazgo surgen a finales del siglo XX (Sosik, 1997; Sosik *et al.*, 1997; Sosik *et al.*, 1998) lo cual señala que se trata de un constructo relativamente nuevo, en proceso de construcción, del cual aún no hay suficiente conocimiento.

Resaltan como primeros hallazgos de investigación, Avolio *et al.*, (2001) presentan una definición inicial del e-liderazgo, resaltando que el término puede ser utilizado para incorporar el liderazgo en un contexto emergente (avances en la NTIC), un proceso: “...de influencia social mediado por las tecnologías avanzadas de la información para producir cambios en las actitudes, sentimientos, pensamientos, comportamientos y desempeño entre individuos, grupos y organizaciones” (p. 617).

Esta definición fue revisada posteriormente por Avolio (2007), agregó que se trata además de un proceso de influencia social, inmerso en contextos proximales y distales, mediados por las tecnologías de información.

Pulley y Sessa (2001) exploran el impacto de la tecnología digital en el e-liderazgo e identifica cinco características fundamentales como desafío complejo: (i) Debe ser rápido y atento. (ii) Mantener un nexo con la comunidad. (iii) Se desplaza desde arriba hacia abajo y la base. (iv) Mantener los detalles y (v) Una conducta flexible y estable.

Se plantea que las personas para superar el reto del e-Liderazgo en las organizaciones, deben tener sentido del desafío que enfrentan, y sobre todo plantearse el reto de poder participar en el liderazgo en todos los niveles. Quizás el mayor reto del e-Liderazgo es cómo hacer que las personas generen una cultura colectiva, que permita que todas las voces del e-liderazgo sean escuchadas.

Avolio y Kahai (2003) revisan la literatura existente para llegar a una amplia comprensión de lo que compone el e-liderazgo en las organizaciones. Cuando aparece el uso de la palabra e-liderazgo, se define como: un proceso de influencia social, mediada por la *Advanced Information of Technology* (AIT) para producir un cambio en las actitudes, sentimientos, pensamiento, comportamiento, y/o el desempeño de los individuos, grupos y/u organizaciones. El e-liderazgo puede ocurrir en cualquier nivel jerárquico en una organización, la participación tanto de uno a uno, así como las interacciones uno-a-muchos, más la de los medios electrónicos.

A través de la teoría estructuración de adaptación, se estudia la tecnología y el impacto del liderazgo entre sí, se basa en la teoría de la acción y se guía por las estructuras, que se definen como reglas y recursos que sirven de plantillas para la planificación y la realización de tareas.

La tecnología crea las estructuras de organización y el liderazgo es una parte, pero al mismo tiempo, estas estructuras organizativas continúan siendo transformadas por el impacto del liderazgo y la tecnología.

Avolio y Kahai (2003) discuten sobre cómo la tecnología está afectando el liderazgo en las organizaciones, mediante la definición de e-liderazgo y la exploración de cómo éste impacta a los líderes, seguidores, equipos y organizaciones. Describen el e-liderazgo no sólo como una extensión de la dirección tradicional, sino como un cambio fundamental en el camino; líderes y seguidores se relacionan entre sí dentro y entre las organizaciones.

Lo imperativo detrás del e-Liderazgo fue descrito como la revolución silenciosa, resultado de las redes en las organizaciones donde es más importante la tecnología que las interacciones humanas, mediadas por la tecnología de la información.

Hoy en día, los líderes pueden dirigir proyectos desde la distancia e interactuar con sus seguidores o los miembros del equipo únicamente a través de tecnología de la información. El e-liderazgo toma forma en el contexto virtual en el que están mediadas la colaboración y la interacción del líder seguido por TIC.

El e-líder tiene como objetivo crear y distribuir la visión de la organización, o individuos en conjunto, así como dirigir y supervisar la ejecución de los planes.

Los autores destacaron que el liderazgo mediado por la tecnología de la información, puede mostrar exactamente el mismo contenido y estilos tradicionales cara a cara. Aconsejan a los e-líderes equilibrar lo tradicional con lo nuevo, comunicar abiertamente sus intenciones, y para hacer pleno uso de la tecnología, debe llegar a los otros.

Hamilton y Scandura (2003) estudian y comparan el concepto de *e-mentoring* en el mundo digital como un corolario necesario de e-liderazgo. Identifican los posibles beneficios, retos, y posibilidad de extender la tecnología a la construcción de la relación y dirección, subrayando la importancia de la tutoría en general, la tutoría puede hacer una diferencia.

Los autores han planteado las barreras del *e-mentoring*, tales como la organización, barreras interpersonales, así como la naturaleza cambiante del trabajo. Exploraron las dimensiones de e-tutoría definida por las funciones y fases. La tecnología es un componente crítico o principal del *e-mentoring* y el uso de esta tecnología se ve influenciada por factores situacionales y sociales. Se debe destacar el género, etnia, edad y la personalidad del e-líder y los e-participantes.

La integración de los modelos de la tecnología con los sistemas tradicionales de tutoría es un reto que se debe superar. Los autores concluyeron que el asesoramiento es importante, y se extiende el uso y la flexibilidad de la tutoría tradicional como modelo a través del tiempo y el espacio.

El e-tutor (*e-mentoring*) debe poseer suficientes conocimientos de las materias que tutela, y dominio de las técnicas apropiadas para el desarrollo de las diferentes formas de tutorías. García (2009) determina cuáles son las capacidades que debe poseer un tutor.

- Ofrecer las posibilidades del medio ambiente social y de las instituciones sociales como objeto de aprendizaje.

- Asesorar al alumno en la organización de su currículum (objetivos, contenidos, recursos y actividades).
- Dominar determinadas técnicas y habilidades para tratar de forma específica los contenidos (escritos, videos, audio, informáticos), integrados dentro de las técnicas del diseño curricular. Utilizar como instrumento las posibilidades del lenguaje total.
- Ser capaz de organizar otras vías de aprendizaje (lecturas, actividades, etc.).
- Enseñar al alumno a adquirir técnicas para el diseño instruccional (como método de aprendizaje y de organizar a través de una estructura).
- Saber utilizar los medios de comunicación social como instrumentos para alcanzar unos fines, aprovechando todas las posibilidades.
- Elaborar diferentes técnicas y procedimientos de evaluación.
- Facilitar la posibilidad de que el alumno autoevalúe su propio proceso de autoaprendizaje. Dominar técnicas de tutoría, ya sean presenciales o a distancia.
- Proveer al estudiante de diferentes técnicas de recuperación y corrección para el logro de los aprendizajes.

El éxito de los líderes virtuales se basa en aprender a cruzar el espacio-tiempo y las barreras de la cultura, para hacer mejoras a través de entidades pequeñas y grandes lugares lejanos, donde la supervisión directa y la interacción son imposibles (Amador, 2004). Se requieren nuevas competencias para crear y mantener grupos de alto rendimiento a través de límites diversos.

Gurr (2004) argumentó que a pesar de que el concepto del e-liderazgo es relativamente reciente con una ambigüedad conceptual, existen diferencias significativas entre los directores de las organizaciones tradicionales y de aquellos que tienen la tecnología mediada por entornos. Los entornos tecnológicos parecen

requerir de los líderes con competencias para hacer frente a las contradicciones y dilemas, y con la complejidad de los comportamientos asociados.

El e-líder debe necesariamente establecer, el clima social adecuado, a través de una comunicación permanente, y ser capaz de transmitir ejemplarmente habilidades interpersonales a través de la tecnología asociada, también se plantea un mayor énfasis en un liderazgo distribuido. En algunas situaciones, tales como los grupos anónimos, el estilo de liderazgo formal puede ser perjudicial para el rendimiento del grupo.

El concepto de las redes sociales educativas responde a necesidades sumamente diversas en el imaginario de la educación. A partir de las revoluciones digitales, en años recientes las instituciones educativas han perdido buena parte del control que venían ejerciendo sobre la producción y circulación del saber y el conocimiento (Katz y Earl, 2010).

El análisis de redes sociales contempla las relaciones sociales en términos de nodos y enlaces, los nodos son los actores individuales y los enlaces son las relaciones entre los actores, pudiendo existir muchos tipos de enlaces entre los nodos (Santamaría, 2005). Virtualmente, cualquier elemento que se pueda registrar o experimentar puede convertirse en un nodo. Pensamientos, sentimientos, interacciones con otros y nuevos datos e información pueden verse como tales.

La agregación de estos nodos da como resultado una red, las redes pueden combinarse para formar otras más amplias (cada nodo de una red más amplia puede ser por sí mismo una red de nodos). Una comunidad, por ejemplo, es una sustanciosa red de aprendizaje formada por individuos, que por ellos mismos se pueden convertir en una red de aprendizaje completa (sin tecnología), cuya unidad mínima de aprendizaje es el aula.

El objetivo de una teoría de redes de aprendizaje es describir la forma en la que están organizados los recursos y servicios en orden a ofrecer oportunidades de aprendizaje en un entorno de red. En consecuencia, las redes de aprendizaje no son

un principio pedagógico, sino más bien una descripción de un entorno pensado para dar apoyo a una pedagogía particular.

Una de las clave del aprendizaje en red es la capacidad de establecer conexiones, sobre todo, cuando la infraestructura de red está bien diseñada y planificada y se activa por medio de un facilitador. Por medio del pertinente software social, se establece un flujo de procesos de interacción y de comunicaciones; así, el conocimiento se incrusta en ese engranaje de conexiones para que esos flujos conversacionales y de enlaces significativos hagan posible el aprendizaje en red (García, 2010c).

En un plano más concreto de los sitios de redes sociales en Internet, Boyd y Ellison (2007) lo definen como: “...un servicio basado en Internet que permite a los individuos (1) construir un perfil público o semipúblico dentro de un sistema delimitado, (2) articular una lista de otros usuarios con los que comparten una conexión, y (3) ver y recorrer su lista de conexiones y de las hechas por otros dentro del sistema. La naturaleza y la nomenclatura de estas conexiones pueden variar de un sitio a otro”.

Hertel *et al.*, (2005), Malhotra *et al.*, (2007) y Rincón y Zambrano (2008) enfocaron sus estudios a los equipos virtuales, para identificar las mejores prácticas de liderazgo de los líderes efectivos en estos equipos. De una encuesta realizada acerca del e-Liderazgo, se concluyó que el éxito de este estilo de liderazgo incluye la capacidad para:

- Generar y mantener la confianza a través de la utilización de las tecnologías de información y comunicación (TIC).
- Asegurarse de que se distribuya la diversidad y que esté claramente entendida y apreciada.
- Supervisar de manera efectiva y gestionar los ciclos de vida del trabajo virtual.
- Supervisar y administrar el equipo virtual de avances en el uso de la tecnología.

- Aumentar la visibilidad de los miembros virtuales tanto dentro del equipo, así como fuera de la institución.
- Ayudar a asegurar que cada miembro se beneficia del equipo y del trabajo cooperativo.

Watson (2007) investigó el entorno del trabajo distribuido, centrándose concretamente en el comportamiento del líder virtual y su impacto en los resultados de los subordinados, tales como el compromiso y satisfacción con la supervisión. Hoy en día, la distancia geográfica entre los trabajadores va en aumento, y con este estudio se establece si el conjunto de conductas tradicionales es eficaz en entornos virtuales de trabajo distribuidos, y cómo los seguidores impactan en el resultado del trabajo. Se investigaron cuestiones fundamentales tales como:

- Es esencial para la gestión la consideración y la estructura para iniciar conductas.
- Los tipos de liderazgo y supervisión que pueden tener el impacto más positivo sobre la percepción del participante y la satisfacción, así como el compromiso de la organización.
- La importancia del tiempo invertido entre el gerente y el empleado. El autor reportó que hubo una diferencia significativa entre los empleados virtuales y físicos. Los virtuales hicieron informes con niveles más altos y profesionales.
- También hubo una fuerte relación con la supervisión distancia geográfica, se comprobó que esta era alta, por lo tanto, parece que la distancia espacial en realidad actuó como un potenciador.

Colfax *et al.*, (2009) argumentan que los equipos virtuales son una necesidad en la sociedad global, y cada vez más incluso en las organizacionales, cuando las operaciones y empleados con talentos especiales no están dispuestos a reubicarse. Tradicionalmente los empleados clave o expertos con conocimientos técnicos o

directivos eran mudados para dirigir operaciones en un país extranjero, eran trasladados geográficamente con la expansión de empresas y el cambio, estos cambios forman parte de un modelo tradicional.

Es imprescindible desarrollar un estilo de dirección virtual que posea las ventajas de las tecnologías disponibles y minimice obligado cara a cara estos entornos. Esta necesidad de adoptar y expandir el liderazgo virtual, así como las comunicaciones virtuales, son desafíos de la manera convencional de hacer negocios.

Los equipos de trabajo virtual son críticos, y como lo es también la necesidad de desarrollar paradigmas virtuales de la gestión de la organización. Esto requiere la capacitación de los miembros del equipo, el establecimiento de la confianza y la delegación al aceptar plenamente y constante la comunicación inclusiva entre todos los miembros del equipo. Estas características generan el estilo de líder llamado la e-líder, que llegará a todo el mundo y con eficacia a gestionar equipos y operaciones virtuales.

Kerfoot (2010) define el líder virtual como integrante de una organización que no es física, gestor de equipos de trabajo distribuido y como miembro principal encargado de comunicar y coordinar el trabajo a través de la los medios electrónicos. Los líderes virtuales son los "administradores de los límites", cuya función es inspirar a las personas a distancia para desarrollar capacidades de auto-gestión y aprendizaje significativo. Deben centrarse en la interacción con el medio tecnológico. El autor se centró en la industria de la salud. Como conclusión expone que el liderazgo virtual sustituye cada vez más liderazgo tradicional, porque las tecnologías pueden apoyar la promoción de nuevos modelos de comunicación para todos los sistemas y nivel educativo, salud, entre otros.

Avolio *et al.*, (2014) identificaron algunas preguntas sobre el e-liderazgo en general: ¿cómo la naturaleza y estructura del estilo de liderazgo de la tecnología influyen en el impacto seguidor de la motivación y el rendimiento?, ¿cuál es el efecto de la e-confianza en el liderazgo formación?, ¿de qué manera la mediación a través del ordenador afecta a la calidad y cantidad de la comunicación entre los

miembros del equipo?, ¿cómo es y cómo influye la naturaleza y complejidad de la tarea en el liderazgo de equipos virtuales el rendimiento? Como síntesis a estas interrogantes, concluyen que los e-líderes son los responsables del desarrollo del personal y de involucrar a todas las personas de los diferentes departamentos y divisiones de la organización. En tales equipos virtuales, los desafíos son altamente competitivos.

En relación al entorno virtual en equipos de trabajo, han capturado la imaginación de académicos y personas de los más variados ámbitos por permitir la conexión de trabajadores sin importancia de las distancias, los husos horarios, o los límites de organizaciones, a través de las más variadas tecnologías en comunicación (Qureshi y Vogel, 2001).

Según Gothelf (2002) un equipo virtual es un grupo de personas que trabaja en forma interdependiente, con un propósito compartido, más allá de las fronteras del espacio, el tiempo y los límites organizacionales, usando las tecnologías de la información y la comunicación para interactuar. El trabajo virtual no posee las características tradicionales del trabajo en una organización típica de la revolución industrial, donde el ruido de las máquinas y de las personas es lo que se tomaba por normal, todo rodeado bajo la estructura de una gran empresa.

En este estudio se detecta la importancia del líder como mentor, motivando a través de su comprensión de las necesidades de los miembros, su preocupación y empatía. Siendo estas cualidades comunes al liderazgo efectivo tradicional, el entorno virtual exige la proyección de estas habilidades en el contexto virtual.

Además de su papel como mentor, es crítica la habilidad de comunicación escrita (que le permitirá clarificar roles, mantener estable y a tiempo el flujo de información y mensajes), y especialmente, la habilidad de compatibilizar un comportamiento asertivo y cuidadoso con las necesidades de desarrollo de los miembros del equipo.

Aunque el liderazgo de equipos virtuales se han investigado poco, parece que la ausencia de comunicación verbal, más que incentivar el desarrollo de soluciones

motivacionales complejas, debe asumir un entorno más simple que el tradicional y concentrar la investigación en cuestiones tales como: el empleo más efectivo de la tecnología para aumentar el confort y agilidad de su uso, la formación de los equipos para estructurar el flujo de información entre los miembros, y en gestionar las expectativas del líder y miembros del equipo.

Dentro de las limitaciones identificadas en el e-liderazgo dado que se trata de un concepto relativamente nuevo, se evidenció que no posee suficiente marco teórico y experiencia organizacional, requiere un mayor desarrollo conceptual y empírico que permita llegar a conclusiones más categóricas.

Kahai (2013) señala "...que las tecnologías avanzadas de información serán un gran reto para líderes y seguidores, principalmente por las limitaciones en los procesos de comunicación digital, que en ocasiones omiten la información proveniente de la expresión e interpretación de emociones, lo cual no se prevé en todos los contextos de interconexión virtual y equipos de trabajo remoto.

En relación a la importancia de las emociones en la interacción humana y en los procesos de liderazgo, Mac Lean (2008) ha sugerido que es imprescindible el reconocimiento de expresiones faciales, con soporte en dispositivos que faciliten a los líderes y colaboradores la expresión, identificación e interpretación de emociones en interacciones a distancia.

Los sistemas expertos y los robots carecen de los procesos cognitivos básicos, tales como el desarrollo moral, la creatividad, la acumulación de experiencias y la intuición; elementos de dominio humano necesarios para el desarrollo de un liderazgo efectivo (Dreyfus et al., 2000; Goldenberg y Mazursky, 2002).

Como perspectivas de la investigación sobre liderazgo electrónico Kahai (2013) expone que el fenómeno del e-liderazgo brinda un amplio campo de posibilidades de estudio que implica estudiar a fondo las múltiples variables y factores que lo determinan.

Es importante estudiar la forma en que las tecnologías avanzadas de información están transformando las organizaciones y cómo estas están configurando nuevas formas de relación, generando cambios en el ejercicio del

liderazgo y en los procesos que el líder facilita para la consecución de los resultados organizacionales.

Se debe estudiar cuáles podrían ser los estilos de e-liderazgo más adecuados para lograr la sinergia en los equipos virtuales efectivos. Es decir, se trata de un tema que requiere más investigación a fin de desarrollar conocimientos nuevos y recomendar prácticas necesarias y eficaces para quienes dirijan equipos virtuales en el campo educativo.

Como conclusiones a este tema, se tienen las siguientes:

El e-liderazgo es un constructo amplio que va más allá de simplemente describir cómo los líderes usan las tecnologías de información y comunicación cuando interactúan virtualmente con los integrantes de los grupos que lideran.

Se trata de un concepto más acorde con la realidad de las organizaciones, en las que la información constituye la base sobre la que estas se construyen. Surge el liderazgo electrónico surge como producto de la interacción entre las posibilidades que brindan las tecnologías de la información y los propósitos del liderazgo.

El entorno en el que operan las organizaciones en la actualidad ha tenido cambios importantes, las variables tiempo y espacio son cada vez más difusas y las relaciones a nivel interno y externo son cada vez más complejos. Los líderes deben hacer un uso adecuado de las potencialidades que ofrecen los diferentes recursos tecnológicos que pueden favorecer el desarrollo de las organizaciones.

Los e-líderes deberán aprovechar la diversidad y entenderla como uno de los recursos más importantes para el liderazgo. Se puede establecer que el surgimiento y el desarrollo de las modernas TIC, el necesario vínculo entre estas y el desarrollo organizacional, han traído al contexto del tema del E-liderazgo, un interesante campo de estudio, con importantes implicaciones para las organizaciones actuales.

A continuación se presenta el liderazgo de las llamadas “comunidades de práctica”. Estos son espacios para el desarrollo profesional del docente de varios centros de formación. Ellos trabajan juntos con el fin de mejorar la calidad y los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

2.4.5. El liderazgo de las comunidades

La tendencia de estudios futuros del liderazgo, la constituyen las comunidades de liderazgo, al igual que el e-liderazgo estos estudios también son muy recientes por lo que hay una bibliografía muy escasa.

Destacan Fullan (2002); Harris y Lambert (2003); Wenger (2000); Coll, 2001; Thompson *et al.*, (2004); Hopkins (2003, 2007); Ibarra y Hunter (2007); Jackson y Temperley (2007); Campo y Fernández (2009) y Lorenzo, (2012).

Desde el punto de vista de este enfoque, el liderazgo es un constructo con cuatro componentes interrelacionados: (i) El líder como persona. (ii) Sus seguidores y el sistema de relaciones que establecen entre ambos. (iii) Un proyecto o sueño compartido. (iv).Lo anterior, encarnado en un contexto concreto (Lorenzo, 2012).

En el liderazgo del sistema y comunidades de liderazgo, el líder es corresponsable con otros líderes del desarrollo y mejora de los colegios de una zona geográfica. Es lo que se llama liderazgo del sistema. Por otra parte, al no hacerlo sólo o en los límites exclusivos de su centro es también un líder comunitario.

El liderazgo del sistema se puede considerar holístico, ya que rompe los límites tradicionales del centro y ve como suyos no sólo a sus estudiantes sino también, a los alumnos de los demás centros, integrando en una sola comunidad el resto de los funcionarios y directivos. En esta gran comunidad se requiere un trabajo de colaboración muy dinámico y es de aquí que nacen los sistemas relacionales en red.

Lo que se busca en este modelo de liderazgo es la mejora del rendimiento de los estudiantes como camino, a su vez, para lograr cualquier reforma educativa. Se observa que existe una traslación matizada de la idea de comunidades de práctica, como un grupo de personas que comparten información, ideas, experiencias que se generan y continúan a lo largo del tiempo, en relación transversal con otras comunidades. Los supuestos o fundamentos más importantes son:

- El aprendizaje es, básicamente, un fenómeno social.

- El conocimiento está integrado en la vida misma de las comunidades: se comparten compromisos, valores, lenguajes y formas de hacer las cosas.
- Los procesos de aprendizaje y pertenencia a una comunidad de práctica son inseparables.
- El conocimiento es inseparable también de la práctica, de manera que es imposible conocer sin hacer.

Coll (2001) estudia las comunidades de aprendizaje y reseña como rasgos de identificación:

- La existencia de unos objetivos y valores compartidos entre todos los miembros de la institución.
- La existencia de un liderazgo compartido.
- El trabajo en equipo, la colaboración y el apoyo mutuo.
- Nuevas formas de organización y agrupamiento del alumnado.
- Nuevas formas de organización del currículo, fomentando la participación de los agentes sociales en su establecimiento.
- Nuevas metodologías de enseñanza.
- La utilización de procedimientos y estrategias de evaluación formativa y orientadora.
- La articulación entre práctica/investigación/acción.
- La implicación de la comunidad educativa en el trabajo con los alumnos(as).

Hay un profundo cambio en la ordenación, en la que el liderazgo compartido, la participación y la gestión nodal derriban las antiguas estructuras de funcionamiento y organización jerárquica. Se habla de integración con la comunidad, de receptividad y sugerencia interdisciplinar, de co-responsabilidad, cambio de actitud y compromiso, en base a una educación participativa que encuentra en el diálogo su forma de expresión y desarrollo. Así, los procesos de

innovación no son puntualmente fruto de nuestro tiempo actual, sino que han estado presentes a lo largo de la historia, en mayor o menor medida.

Quizás ahora sean potencialmente más efectivas y atractivas, con la integración de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje y se insiste, en mayor medida, a la atención sobre los resultados y la eficacia conseguidas habiéndose puesto en marcha recursos materiales y personales, modificaciones y reestructuraciones curriculares, transformación de estructuras, cambio de actitud y sensibilización para el sentimiento de grupo. Hopkins (2007, p.9) define el liderazgo del sistema como:

...un líder de centro (educativo) que desea y es capaz de responsabilizarse de funciones más amplias dentro del sistema y está tan implicado en la consecución del éxito de los alumnos(as) de otros centros como en el de sus propios alumnos.

Las características de este tipo de líder según el autor son:

- Trabajan con los otros centros para disminuir las distancias entre ellos.
- Están comprometidos fundamentalmente en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.
- Desarrollan los centros como comunidades de aprendizaje profesional y personal.
- Luchan por la equidad y la inclusión.
- Son conscientes de que el aula, la escuela, y el sistema educativo son niveles que se influyen entre sí, de manera que para cambiar el sistema hace falta cambiar primeramente los otros espacios. La reforma educativa, tiene, por tanto, estos conductores clave.

Se debe resaltar que el trabajo en red es una habilidad o competencia propia de los líderes es las comunidades, ya que los no líderes rara vez la poseen, Ibarra y Hunter (2007) diferencian, en este sentido, tres tipos de trabajo en red.

Tabla 2.3.

Las tres formas de hacer redes

	Red operativa	Red personal	Red estratégica
Propósito	Conseguir hacer el trabajo de manera eficiente, manteniendo las capacidades y las funciones requeridas por el grupo.	Mejorar el desarrollo personal y profesional, proporcionando referencias para información útil y contactos.	Averiguar las futuras prioridades y desafíos; obtener apoyo para ellos.
Ubicación y orientación temporal	Los contactos son, sobre todo, internos y orientados hacia las demandas actuales.	Los contactos son, sobre todo, externos y orientados hacia intereses actuales y futuros intereses en potencia	Los contactos son internos y externos y orientados hacia el futuro.
Jugadores y reclutamiento	Los contactos clave son relativamente no discrecionales; que se prescriben sobre todo por la tarea y la estructura de la organización, por lo que está muy claro quién es relevante.	Los contactos clave son sobre todo discrecionales, no es siempre fácil saber quién es relevante.	Los contactos clave siguen el contexto estratégico y el ambiente de la organización, pero los miembros específicos son discrecionales, no siempre resulta claro quién es relevante
Atributos de la red y comportamientos clave	Profundidad: construyendo fuertes relaciones de trabajo.	Aliento: llegando a los contactos para hacer referencias	Aprovechar: creando contactos dentro y fuera.

Nota: elaboración propia (2017).

Los autores presentan las tres formas de construir las redes de la tipología anterior Tabla 2.3.

(i). **Operativo.** Trabajan con personas que necesitan “rutinas”, es decir, mecanizar las tareas que se le asignan.

(ii). **Personal.** Con espíritu afín de otras organizaciones que puedan ayudarle en su desarrollo personal.

(iii). **Estratégico.** Personas externas que le permiten alcanzar objetivos clave de la organización por el conocimiento que tienen.

Los escenarios en donde se puede trabajar en comunidad son básicamente tres: el espacio virtual, el espacio real y ambos integrados.

El espacio real o las escuelas en red de localización física real y en las que el uso de las tecnologías es secundaria, son un conjunto de centros educativos que, conservando su autonomía se unen y colaboran con otros del entorno próximo o

con un ideario compartido, para complementarse entre sí y mejorar su proyecto educativo o para diseminar con ellos un proyecto al que se han adscrito (Delgado, 2011).

Hay dos tipos de redes de centros reales (no virtuales):

- Las redes reales sirven a la expansión de un proyecto educativo que tratan de expandir. Tal es el caso de la red de escuelas asociadas a la UNESCO (2000), se caracterizan por ser un conjunto de centros ubicados en localidades y países diferentes, de niveles educativos distintos, con autonomía y que se unen sólo a través de los ideales y valores constitutivos de la UNESCO (2000): *difusión de los derechos humanos, cultura de la paz y la tolerancia, educación medioambiental, cultura popular participativa, defensa del patrimonio y cooperación entre los países...*
- Las otras son escuelas públicas y próximas en el espacio, se complementan con el fin de ofrecer una mejora de la calidad de la educación que imparten. Estas escuelas tienen como finalidad compensar carencias y suplir las deficiencias y falta de medios con la solidaridad de unas con otras y con el apoyo mutuo entre profesores, quienes trabajan en común su proyecto educativo respectivo para así ser más eficaces en la tarea. Les rodea un contexto, de auténtica pobreza y riesgo de exclusión social tal es el caso del Proyecto Redes Amigas, Calidad en la Educación Rural, del Ministerio de Educación y Cultura de la República del Ecuador, también llamado Programa de Redes Escolares Autónomas Rurales (Delgado, 2011).

Las redes o comunidades virtuales son un modelo de escuela basado en el uso de las TIC que, al introducirse en las instituciones educativas, rompen radicalmente las variables de espacio tiempo de los modelos tradicionales. Lo que significa que no hace falta estar en un local específico ni durante un tiempo oficial para aprender. Internet, el correo electrónico, *edublogs*, MOOC o la videoconferencia han dividido los moldes físicos tradicionales de la escuela, y los aprendices se comunican entre sí y con el profesor, formando una comunidad

virtual o red, en cualquier momento y desde cualquier espacio (Duart y Sangrá, 2000; Gairín y Bris, 2004. Gairín, 2006; Campo y Fernández, 2009; García, 2010c).

Las comunidades mixtas son aquellas que integran los dos espacios anteriores. García (2010c, 2014b) señala las tareas más importantes del trabajo en red desde la perspectiva del liderazgo:

- La comunicación multidireccional y compleja.
- Relaciones, que se hacen más horizontales.
- Incremento de la capacidad tanto de las personas como de las organizaciones.
- Planificación para la sostenibilidad.

Junto a los dos componentes anteriores, deben considerarse otros dos:

- Un proyecto, compartido por todos los líderes de la red.
- El análisis del contexto en el que los actores están llamados a desarrollarlo.

Dentro del proyecto compartido la variable más importante, es poder lograr elevadas cuotas de rendimiento en todos los estudiantes de la red. Con el único fin de repercutir en una mejora de los aprendizajes de los alumnos(as).

Las comunidades de liderazgo incorporan esta inquietud haciéndola parte sustancial de su proyecto. El liderazgo del sistema no es solamente comunitario e implicado en el trabajo en red, sino también un liderazgo siempre vinculado al aprendizaje de los alumnos(as). El contexto viene a ser el marco donde situar todo lo anterior.

En la búsqueda de una reforma educativa progresiva y sostenible para todo un país que impregne de sentido el liderazgo comunitario, una variable importante es lo que Hopkins (2009) denomina profesionalización, la cual tiene como objetivo

final lograr un alto grado de profesionalidad partiendo de una situación de políticas ordenancistas y prescriptivas en el sistema escolar.

En términos de políticas y prácticas educativas, una reforma puede quedarse estancada en la mitad del diagrama sin que exista certeza de llegar siempre al final, para ello, la dinamización de las comunidades de líderes es crucial (Delgado, 2011).

En la sección siguiente se menciona al liderazgo resiliente, este estilo de líder ha aprendido y aplica enseñanzas fundamentales que le permiten avanzar en la construcción de organizaciones fuertes y equipos comprometidos.

2.4.6. Liderazgo Resiliente

Con el estudio de este estilo de liderazgo se finaliza la revisión de los enfoques actuales o emergentes del liderazgo. El liderazgo resiliente se asocia con conceptos como sinergia, superación, incertidumbre y adaptación al cambio. Es la capacidad de la persona para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y ser transformado positivamente por ellas.

El término “resiliencia” tiene su origen en la física y la ingeniería, es una magnitud que cuantifica la cantidad de energía por unidad de volumen que almacena un material al deformarse elásticamente, debido a una tensión externa aplicada.

El término resiliencia procede del latín (Kotliarenko *et al.*, 1997), de la palabra “resilio”, que significa “volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar”.

Holling (1973) introduce por primera vez el concepto de resiliencia en la literatura ecológica como una forma para comprender las dinámicas no lineales, así como los procesos a través de los cuales los ecosistemas se auto-mantienen y persisten frente a perturbaciones y los cambios.

Según las definiciones de Holling, la resiliencia hace hincapié en las condiciones de un sistema complejo, alejado del equilibrio, donde las inestabilidades pueden transformar para que se presente otro régimen de

comportamiento. Así la resiliencia es medida por la magnitud de perturbaciones que pueden ser absorbidas por el sistema antes de que sean reorganizadas.

Las investigaciones sobre la resiliencia y los factores que la determinan, las inició hace 40 años el doctor Norman Garmezy, quien investigó cómo era el caso de que muchos hijos de padres esquizofrénicos no sufrían de las terribles enfermedades psicológicas, propias de crecer en un hogar con padres traumatizados. En los campos de concentración durante la segunda guerra mundial los sobrevivientes denominaban esta cualidad “escudo plástico”, con lo cual se referían a la habilidad para hacer rebotar la adversidad (Luthar, 2003).

Según Coutu (2002) no es ni la educación, ni la experiencia, ni el entrenamiento, ni el conocimiento, ni la intuición lo que explica la resiliencia. Las personas resilientes demuestran tres pilares fundamentales que son igualmente válidos en los casos de enfermedades terminales, crisis sociales, crisis económicas, desafíos en las olimpiadas y en las organizaciones. Las tres cualidades medulares de la resiliencia son:

1. Una fría comprensión y aceptación de la realidad.
2. Una profunda creencia en que la vida sí tiene significado, apalancada en valores muy sólidos; y
3. Una extraña y misteriosa habilidad para improvisar, para “inventarse una” en medio de la adversidad.

La resiliencia es un proceso dinámico, que tiene lugar a lo largo del tiempo, y se sustenta en la interacción existente entre la persona y el entorno, entre la familia y el medio social. Es el resultado de un equilibrio entre factores de riesgo, factores protectores y personalidad de cada individuo, funcionalidad y estructura familiar, y puede variar en con el transcurso del tiempo y con los cambios de contexto (Yunes, 2003 y Begoña, 2006).

Implica algo más que sobrevivir, más o menos ileso, al acontecimiento traumático o las circunstancias adversas. Incluye la capacidad de ser transformado

por ellas e incluso construir sobre ellas, dotándolas de sentido, y permitiendo no sólo continuar viviendo, sino tener éxito en algún aspecto vital y poder disfrutar de la vida. La resiliencia se construye en la relación Pereira (2007) y Bennis *et al.*, (2015). En la Tabla 2.5 se resume el concepto de resiliencia según los principales autores.

Tabla 2.5.
Algunas definiciones del liderazgo resiliente

Autor. Año	Definiciones
Fergus y Zimmerman (2005).	Proceso de superar los efectos negativos de la exposición al riesgo, afrontamiento exitoso de las experiencias traumáticas y la evitación de las trayectorias negativas asociadas al riesgo.
Arranz, (2007)	La resiliencia es la capacidad humana de superar la adversidad. La resiliencia es más que la aptitud de resistir a la destrucción preservando la integridad en circunstancias difíciles; es también la aptitud de reaccionar positivamente a pesar de las dificultades y la posibilidad de construir basándose en las fuerzas propias del ser humano.
Pereira (2007)	La resiliencia es un proceso dinámico, que tiene lugar a lo largo del tiempo, y se sustenta en la interacción existente entre la persona y el entorno, entre la familia y el medio social. Es el resultado de un equilibrio entre factores de riesgo, factores protectores y personalidad de cada individuo, funcionalidad y estructura familiar, y puede variar en con el transcurso del tiempo y con los cambios de contexto. Implica algo más que sobrevivir, más o menos indemne, al acontecimiento traumático, a las circunstancias adversas. Incluye la capacidad de ser transformado por ellas e incluso construir sobre ellas, dotándolas de sentido, y permitiendo no sólo continuar viviendo, sino tener éxito en algún aspecto vital y poder disfrutar de la vida. La resiliencia se construye en la relación.
Luthans y Yousseff (2007)	En el campo de la psicología, la investigación sobre la resiliencia durante mucho tiempo asociado con los niños en situación de riesgo, los adolescentes y los problemas de las familias disfuncionales. Aquellas personas que deben ser lo suficientemente fuerte para llevar una vida normal después de enfrentarse a experiencias traumáticas” los sobrevivientes o excepcionales. Esta habilidad le es designada a la resiliencia, como una alusión a un cuerpo que gira pero no se rompe.
Reeves y Allison (2009)	La resiliencia es a menudo descrita como una cualidad personal que predispone a las personas a recuperarse frente a las pérdidas. Se consideran líderes flexibles, sin embargo, algo más que un rebote de regreso son capaces de rebotar hacia adelante. Con velocidad y elegancia, los líderes resilientes son capaces de tomar medidas que respondan a las nuevas

	realidades y en constante cambio, así como mantienen las operaciones esenciales de las organizaciones que dirigen.
López y Snyder (2009)	Resiliencia es recuperar la capacidad de (re) adaptación de algunos individuos, después de experimentar situaciones de adversidad fuerte.
Luthans <i>et al.</i> , (2010)	La resistencia de este modo marcó diferencia entre los que se puede recuperar de las dificultades y los que son incapaces de responder.
Meneghel <i>et al.</i> , (2013).	La resiliencia es la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, desarrollar competencias sociales, académicas y vocacionales, pese a estar expuesto a acontecimientos adversos, al estrés grave o, simplemente, a las tensiones inherentes al mundo de hoy
Madariaga (2014)	Esta característica permite que las personas puedan sentirse a gusto, incluso en situaciones que los ponen fuera de su zona de confort habitual. Además, el elástico se destaca no sólo porque tienen una clara capacidad para superar situaciones complejas, pero también por la capacidad evidente para prosperar y tener éxito en estas condiciones).
Noriega <i>et al</i> (2015)	Coinciden en que a partir de la re conceptualización, el repensar el concepto llevará a los que teoricen sobre el tema a encontrar el potencial que encierra para explicar un fenómeno decisivo en la vida de los seres humanos: La resiliencia que como bien se señala del campo de la psicología y la psiquiatría se transfirió a la pedagogía, así como sus implicaciones en el desarrollo de las personas ante la adversidad y el caos, que es lo que prevalece hoy día y esto es algo que se puede reconocer inmediatamente.

Elaboración propia (2017).

En el campo de la psicología, la investigación sobre la resiliencia se ha considerado durante mucho tiempo asociado con los niños en situación de riesgo, los adolescentes y los problemas de las familias disfuncionales. Aquellas personas que deben ser lo suficientemente fuerte para llevar una vida normal después de enfrentarse a experiencias traumáticas” los sobrevivientes o excepcionales. Esta habilidad le es designada a la resiliencia, como una alusión a un cuerpo que gira pero no se rompe (De Dios, 2006 y Luthans y Yousseff, 2007).

Para Reeves y Allison (2009) la resiliencia es a menudo, descrita como una cualidad personal que predispone a las personas a recuperarse frente a las pérdidas. Se consideran líderes flexibles, sin embargo, algo más que un rebote de regreso son capaces de rebotar hacia adelante. Con velocidad y elegancia, los líderes resilientes

son capaces de tomar medidas que respondan a las nuevas realidades y en constante cambio, así como mantienen las operaciones esenciales de las organizaciones que dirigen.

Villalobos y Castelán, (2007) exponen que: La resiliencia es la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, desarrollar competencias sociales, académicas y vocacionales, pese a estar expuesto a acontecimientos adversos, al estrés grave o, simplemente, a las tensiones inherentes al mundo de hoy.

Los buenos líderes son capaces de conducir con los ojos abiertos. Algunos líderes están tan reacios al riesgo que se ponen tapa ojos para no ver la verdad de la situación de precariedad. Otros son tan pesimistas acerca de cualquier cambio de fortuna que hacen caso omiso de las oportunidades de crecimiento. Pero un líder que presta atención a los datos pertinentes reconoce tanto las oportunidades como los presagios de desastre. Tal líder controla las señales de resiliencia, abanderamiento en su organización y capacidad de recuperación hasta las costas.

Ser resiliente no supone que la persona está exenta de angustias, dolores emocionales, tristeza o decaimiento. De hecho, tales sentimientos son comunes en personas que han experimentado traumas o han sido sometidas a condiciones muy difíciles, de extenuación. El camino hacia la resiliencia está lleno de obstáculos y es amenazante y doloroso. Las personas se sobreponen a tales sentimientos y superan tales obstáculos, no por poseer rasgos excepcionales (aquellos que sólo unos pocos pueden poseer), sino por cultivar patrones de pensamiento y conducta que pueden ser aprendidos y desarrollados por cualquier persona. De tales patrones se destacan:

- La capacidad para formular planes realistas y seguir los pasos necesarios para llevarlos a cabo.
- Una visión positiva de sí mismo y suficiente confianza en las propias fortalezas y habilidades.
- Destrezas y vínculos sociales.
- Habilidades para resolver problemas.

- La capacidad para manejar emociones e impulsos fuertes (Losada y Latour, 2013).

Los rasgos identificativos de las personas con más resiliencia, que se señalan son muy variados. Entre los más frecuentes podemos señalar (Manciaux *et al.*, 2001 y Masten y Powell, 2003).

1. Autocontrol: aprender a conocernos, aceptarnos y valorarnos de manera realista y comprensiva, que puede estar facilitado por la introspección.

2. Locus de control interno: permite hacerse responsable de lo que nos sucede, sentir que controlamos nuestra vida y actuamos en consecuencia. No depositas esperanzas sólo en factores externos.

3. Desarrollar una equilibrada autoestima: Autoconfianza, autoimagen positiva/equilibrada (aspectos positivos/negativos) y sentido humor: mirada positiva y estar abiertos a las infinitas posibilidades que se nos abren (pensamiento positivo).

4. Motivos para actuar/vivir: se alimentan de pasiones o vocación. Orientan la energía hacia el talento y el bienestar en aquello que nos gratifica y sobre lo que tenemos habilidad o dominio. Sentido de trascendencia/espiritualidad/coherencia que permite darle significado a la actuación.

5. Flexibilidad: Creatividad para movilizar nuevos recursos para la solución de problemas. Personas que aceptan el cambio como parte esencial de la propia vida; es decir, de su existencia. También suele asociarse a tomar la iniciativa en nuevos comportamientos.

6. Orientación al logro y perseverancia: buscan mejorar sus comportamientos de forma continua, actuando con energía para poder conseguirlos. La energía que dedican a lo consecución de sus objetivos es base del éxito en su consecución.

7. Equilibrio afectivo y relaciones personales positivas: personas con vínculo(s) afectivo(s) sólidos, empatía elevada y manejo adecuado de las

relaciones interpersonales, que permiten tener redes sociales que proporcionan sentido de pertenencia y ayuda concreta.

Una vez expuesto el amplio y emergente concepto de la resiliencia y los elementos que la diferencian, se estudiará el liderazgo resiliente en la Dirección Escolar. Las instituciones educativas pueden aportar condiciones ambientales que promueven reacciones resilientes ante circunstancias inmediatas y equilibrar el impacto sobrevenido de situaciones traumáticas acontecidas en la organización escolar. El liderazgo resiliente es un nuevo enfoque en el perfil del líder, justificando para la institución, la capacidad de superar la adversidad proyectando, consecuentemente, respuestas y comportamientos de superación para afrontar las dificultades sobrevenidas.

González (2010, p.30) aporta en torno a las posibilidades del liderazgo resiliente:

Hoy el líder escolar requiere nuevas capacidades, que sin desmerecer ninguna de las estudiadas en los otros liderazgos, definen su resiliencia; enfrentamiento a la adversidad, capacidad de superación, altos niveles de autoconfianza, perseverancia, orientación al logro y flexibilidad.

Esta situación supone tanto para la educación como para las instituciones educativas, un ajuste eficaz y sostenible y se plantea crítica la adaptación al cambio de una manera más inmediata. Los equipos directivos han de mostrar, más que nunca, aptitudes para la comunicación y el diálogo desde el pensamiento reflexivo, el desarrollo de la capacidad emocional para ganar credibilidad y confianza y el logro de nuevas formas de hacer, entre el profesorado para crear una cultura sólida, compartida y veraz (López *et al.*, 2011).

Aprender a asimilar las decepciones y contrariedades, construir una estructura compacta para reponernos de agresiones y ofensas externas, aprender a inspirar de inmediato confianza en base a la conformación de un clima adecuado, hacer del conflicto una forma negociada para la mejora, eliminar sentimientos que

no generen valor, entre otros, son, en definitiva, pautas para conformar una cultura organizacional que defina su constructo como suma de valores y normas. Además, esto compartido por personas y grupos, con control de interacciones entre ellos y el entorno para la colaboración como una red comprometida.

Tal y como hemos estudiado, ha emergido la idea de red como la forma más adecuada para abordar las situaciones complejas, pero conviene destacar que el paso a este modelo es un cambio de tipo en la forma de entender la realidad, lo que requiere una profunda transformación en las culturas profesionales (Villar, 2009).

Se trata de coordinación, comunicación, cooperación y construcción conjunta, con base en el ejercicio de un liderazgo resiliente que configure un espacio como punto de encuentro de sensibilidades varias. Éstas ponen de manifiesto en la institución educativa particular las características de un mundo complejo.

El director(a) escolar, ante un mundo cambiante e inestable como el actual, ha de rediseñar su tarea desde un modelo individual a otro reflexivo y creador, que conlleva en sí mismo labores de cooperación para la cohesión social comunitaria.

El liderazgo resiliente para la educación, supone la capacidad ante circunstancias adversas o conflictivas, de lograr el equilibrio optimizador. Implica afrontar desde la perseverancia, la toma decisional compartida y colaborativa; promover autoconfianza, autoestima y control, competencia emocional e ilusión con fundamentos en proyectos comunitarios (Villalobos y Castelán, 2006, 2007; Walker *et al.*, 2004).

Una vez que se tiene claro el concepto de resiliencia y liderazgo, si prestamos una mayor atención a los estudios realizados sobre ambos términos, estos son escasos e inexistentes en cuanto a nuevas formas de dirigir un centro escolar. Por tanto, unir ambos elementos genera un nuevo campo de investigación.

Describir la esencia de un liderazgo resiliente, implica revisar la capacidad que tienen los directores/as de afrontar de forma positiva y colegiada los cambios y controversias que se producen en un centro educativo. Aun cuando los

directores(as) de los centros escolares no son conscientes de que combinar liderazgo, resiliencia y dirección puede generar un impacto fructífero y eficaz en el funcionamiento de una institución escolar.

Esto a través de la práctica con tareas pedagógicas, cuya base sea el diseño preventivo de acciones individuales, colectivas, institucionales y contextualizadas, así como percepciones singulares de las personas en base a:

- Enriquecer vínculos, a través del fortalecimiento positivo y una buena gestión del ego frente a los otros, teniendo una actitud servicial con la finalidad de ayudar a todos los agentes de una comunidad educativa, a que busquen su sitio y sus funciones en ésta.
- Establecer límites claros y firmes, conocidos por todos los miembros de un centro educativo y actuar de forma congruente.
- Enseñar habilidades para la vida como: ser capaces de trabajar en equipo, saber gestionar y solucionar conflictos, desarrollar una comunicación asertiva y tomar decisiones, siendo conscientes de las consecuencias que pueden tener éstas.
- Generar afecto y apoyo para poder afrontar las adversidades y controversias.
- Construir expectativas y metas conocidas por todos los integrantes de una comunidad escolar.
- Crear oportunidades de participación activa, donde todas las personas que forman parte de una organización escolar, tengan responsabilidad y protagonismo.
- Llevar a cabo un liderazgo resiliente en centros educativos requiere centrar la atención en la ejecución de factores protectores *versus* factores de riesgo.

Villalobos y Castelán (2007) aseguran que una actitud mental basada en este modelo, permite reconocer en las personas la capacidad de ayudarse a sí mismas y

convertir al maestro o profesional de la enseñanza en un apoyo, una guía y compañía eficaz para que les permita salir adelante basándose en las fortalezas y oportunidades que ofrecen ellos mismos y su realidad, motivándoles para actuar en beneficio propio, lo que les permite llenarse de esperanza y tener expectativas altas en relación con el proceso de recuperación y aprendizaje.

Si se quieren conseguir centros educativos altamente resilientes uno de los objetivos que se debe ejercer es un correcto desarrollo de la alfabetización emocional, sabiendo desarrollar la resiliencia (Bisquerra, 2000, 2005; Vallés y Tortosa 2000; Carpena, 2010; Sousa *et al.*, 2015).

Ahondado en los rasgos del líder resiliente se tienen entre otros:

- **Actitud positiva:** de nuevo, un estado mental. Una buena actitud positiva hace posible que el líder sea exitoso. Le da la energía para que pueda seguir su propósito, haga crecer su potencial y siembre semillas que beneficien a otros. Pero también, hace que el viaje sea más agradable en el camino sin importar a donde le lleva. Ser positivo es una actitud que marca diferencia. ¿Cómo consigue el líder resiliente mantenerla en el tiempo?: i) cree en sí mismo; ii) está dispuesto a ver lo mejor de los demás; iii) es persistente; iv) se enfoca en las soluciones; v) es generoso (a) y vi) es responsable.
- **Autoestima:** dejar de establecer su valor. Nuestro líder resiliente aquí está siendo revolucionario, ha entendido que lo importante no es sólo, ni tanto, autoevaluarse. No quiere ser especial y, por eso, no trata de establecer su valor. Elige dejar de juzgarse por cómo es, y pasa a ofrecer a los demás pensamientos positivos, objetivos de logro pero no de perfección, posibilidades de aprendizaje desde los errores, opciones de probar cosas nuevas, fija metas a los demás y facilita el orgullo de pertenencia a un colectivo. ¿Cómo suena esto en tiempos de crisis?
- **Autoconfianza:** no tiene que ver con el ego. Este nuevo líder ha entendido mucho mejor el concepto de autoconfianza, de manera que ha conseguido desterrar “el mito del ególatra”. Para conseguir esta capacidad,

fundamental en este nuevo paradigma de liderazgo del siglo XXI, este nuevo líder no tiene vergüenza a la hora de mostrar aquello que ha aprendido a conocer mejor: sus emociones. Además, y como consecuencia, no se siente culpable, consigue emplear parte de su tiempo en hacer lo que realmente le gusta, y entiende que no puede pasar un día o una semana de trabajo, sin realizar un balance de los aspectos más positivos y aquellos que debería mejorar.

- **El poder de la imaginación:** Nos basta con imaginar algo negativo, muy negativo para nosotros, y nos estresamos. Algunos jefes mediocres, utilizan esta estrategia para dirigir a los demás, es la estrategia de “la autoridad burda”. Realmente significa asustar.
- **El líder resiliente utiliza el poder de la imaginación consigo mismo y con su equipo para persistir, animar y gestionar los cambios.** La resiliencia permite al líder construir en la adversidad y sobrevivir. En estos momentos de crisis se convierte en una capacidad fundamental y una garantía para la supervivencia de los proyectos.

A continuación cinco señales que indican que la resiliencia de la escuela está en riesgo (Allison, 2012).

1. Los principales líderes dejan de aprender. Cuando las cosas van bien, el cambio es la última cosa que algunos líderes escolares quieren hacer. Cuando las cosas no van bien, algunos líderes cometen el error de creer peligroso que no pueden darse el lujo de invertir en el desarrollo profesional. Los principales líderes dejan de aprender, porque creen que lo saben. Las organizaciones, sin embargo, están en un constante estado de cambio. Responder al cambio siempre requiere aprendizaje.
2. La gente culpa de todo al presupuesto. Algunas organizaciones toman malas decisiones de tipo administrativas, lo que prepara el escenario para la culpa y la desesperación en que los presupuestos se encogen y por lo tanto no hacen

revisiones importantes que mantienen a las iniciativas pertinentes y no negociables en tiempos difíciles.

3. Los líderes ignoran los indicadores críticos. Los líderes necesitan saber cómo cada iniciativa se está realizando. Además, necesitan saber los indicadores adelantados de las escuelas, tales como: el porcentaje de los graduados, el porcentaje de estudiantes que son competentes en la escritura expositiva, y el porcentaje de estudiantes que van a la educación superior. Los líderes fuertes utilizan estos datos para invitar a la discusión y planificación de características de resiliencia.
4. La gente utiliza demasiadas excusas. "Estar ocupado" una excusa para no conseguir la obra más importante de la organización. Irónicamente, el tiempo apagando incendios es muy alto.
5. El éxito va sin celebración alguna. En tiempos de conflicto, es fácil sucumbir al miedo. Cuando los líderes no pueden celebrar el éxito, pierden la oportunidad de aprender las lecciones que podrían proporcionar avances importantes y podrían alterar los retos actuales. Los líderes resilientes celebran incluso las pequeñas victorias, cualquier cosa que muestre más del deseo de entender cómo el sistema crea esas victorias.

Por último a modo de conclusión, la resiliencia no es una nueva técnica de intervención, se integra en un proceso coherente, en toda una serie de conocimientos y habilidades que nos invitan a tener una mirada más positiva sobre los seres humanos y la existencia.

En el centro educativo, el profesor/tutor tiene una función de guía y facilitador de aprendizajes significativos. La resiliencia está en relación con el ambiente, sus variables y como afectan a su desarrollo, por tanto si el docente

ofrece un ambiente óptimo, con técnicas, metodología y humanismo, hará que el alumnado se sienta motivado y pueda ver en su quehacer diario una realización personal. El humor, la fantasía, el afecto, la aceptación de sí mismo, la ilusión, la alegría, el amor, la generosidad, el optimismo realista, la esperanza, son destrezas que pueden ser enseñadas, aprendidas y desarrolladas.

Es importante entender la resiliencia como un proceso de superación de la adversidad y de responsabilidad social, ya que puede ser promovida con la participación de todas las personas que trabajan con la infancia y en la implantación de programas de protección, teniendo en cuenta que la importancia de este modelo conceptual reside en la posibilidad de que una observación analítica de cada uno de los mecanismos subyacentes a los comportamientos resilientes conduce al diseño de acciones preventivas, tanto individuales como grupales. La resiliencia permite una nueva epistemología del desarrollo humano, enfatizando su potencial, específico de cada cultura y hace también una llamada a la responsabilidad colectiva.

En relación a la importancia de la resiliencia en las escuelas (Henderson y Milstein, 2003) resaltan y ennoblecen el papel de los maestros(as) y la riqueza vital que se logra en las interacciones dentro de las aulas de clase, principalmente donde hay niños víctimas directa o indirectamente por pérdidas, traumas y violencia familiar, contribuye en gran medida a la transformación gradual del cambio de las narraciones de guerra en la paz para todos. Es a través de estas narraciones, acciones y reflexiones, donde se construyen los caminos para un trabajo escolar culturalmente sensible y aplicable a la diversidad de las escuelas y población infantil.

La resiliencia va de la mano con la transformación cuando consigue culturas inclusivas que desarrollan una justicia social. Apuesta por nuevas formas de hacer para mejorar y conseguir la eficacia y el éxito escolar. Vale la pena mencionar la conclusión de Olmo (2016), la cual encierra la esencia de los directores(as) resilientes importante en estos tiempos.

La resiliencia es una actitud alimentada por las características personales que conforman al propio ser de la persona. Un director (a) con resiliencia conoce (cognitivo) hace (conductual) y es (emocional). Lidera desde un liderazgo crítico y transformacional, adapta sus funciones al contexto educativo y considera los retos como oportunidades para crecer y mejorar. Ante centros educativos con grandes retos, la resiliencia es para transformar y construir culturas ricas en optimismo, empatía y compromiso social.

A continuación se desarrollará el liderazgo distribuido, este estilo trata de salvar el recurrente dualismo líder-seguidores y las imágenes de superioridad y subordinación a él asociadas. Lo interesante de este estilo de liderazgo es que asume que el liderazgo puede proceder de cualquier lugar dentro de la organización, y que más que estar vinculado a un estatus o posición determinada, tiene que ver con la dinámica de trabajo que grupos e individuos despliegan en un contexto organizativo específico (López y Lavié, 2010)

Como última reflexión de este capítulo, se ve que en los tiempos actuales, cuando se habla de liderazgo, es preciso tener en cuenta si este responde a un perfil emergente, siendo destacado como aquellos estilos de liderazgo que aportan innovación y otras formas de dirigir los centros escolares.

Las competencias y funciones de los directores(as) educativos deben ser rediseñadas, pasando de modelos individuales a modelos más reflexivos y creadores, derivando en labores cooperativas y de cohesión social comunitaria. Acciones imprescindibles para los tiempos de cambio e inestabilidad política que estamos viviendo, que hacen que los centros educativos naveguen en constantes corrientes de cambio y evoluciones.

A raíz de este estudio se observa que el liderazgo en la educación empieza a recobrar nuevos estilos de dirección, adecuados a los contextos y características de los centros. Desde esta forma de dirigir, destaca el liderazgo sostenible, cuya base está en las singularidades del centro así como las personas que forman una comunidad escolar, consideradas como el factor principal para el funcionamiento de este liderazgo.

Dirigir los centros escolares puede hacerse de forma compartida con otros centros. De esta manera puede conseguirse crear lazos de unión y de trabajo, compartir situaciones complejas interpretando la realidad de manera distinta y transformando las culturas profesionales (García *et al.*, 2006).

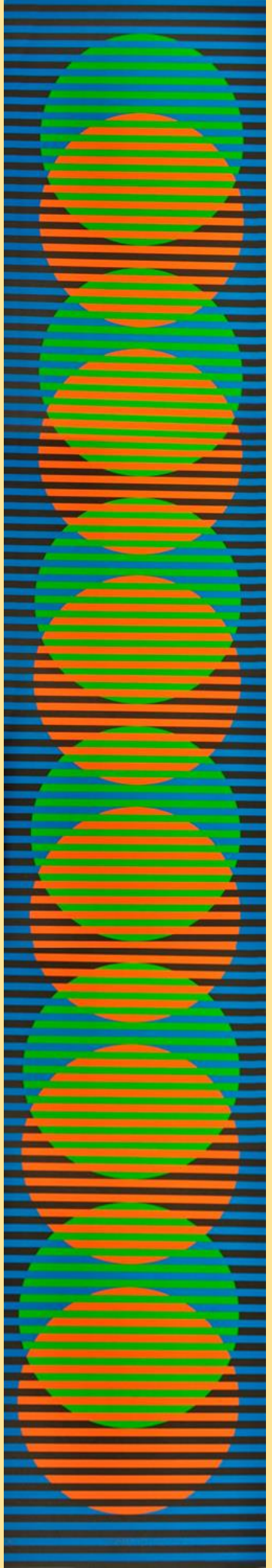
Al mismo tiempo, si al dirigir no sólo se centra en la organización escolar sino que el aprendizaje de los alumnos(as) se torna lo principal, se está generando un modelo de liderazgo para el aprendizaje, compaginado con el uso de las nuevas tecnologías en el buen funcionamiento de la organización, puede generar que un centro educativo no sólo obtenga buenos resultados académicos sino que disponga de un funcionamiento claro, funcional y colegiado.

Se debe señalar que el liderazgo distribuido complementa las propiedades innatas que el liderazgo resiliente, y su capacidad de intervención, pueden ofrecer para la institución y organización educativa. Específicamente para los directivos 2.0, inmersos en la Sociedad del Conocimiento, quienes no pueden obviar la capacidad transformadora del ejercicio del liderazgo distribuido y resiliente para ejercer como motor indiscutible de dinámicas innovadoras, desde el respeto y la consideración del medio y la comunidad.

Son tiempos complejos para los directivos escolares, pero cada día son más los distintos modelos de liderazgo que se crean para poder reenfocar nuevas formas de dirigir sus centros y conseguir organizaciones con liderazgos acordes a los tiempos en los que estamos. Saber aprender a asimilar las contrariedades, construir estructuras compactas, generar confianza de forma eficaz, crear climas adecuados, convertir los conflictos en habilidades para la mejorar, caminar con valores y compañerismo son pautas para consolidar una cultura organizacional. Todo, llevado a cabo desde un buen liderazgo emergente, desde direcciones escolares, así como la participación de toda una comunidad educativa para conseguir metas en conjunto (Amador *et al.*, 2015).



Capítulo **3**



"El gobierno que se le dé a la República debe estar fundado sobre nuestras costumbres, sobre nuestra religión y sobre nuestras inclinaciones, y últimamente, sobre nuestro origen y sobre nuestra historia"

Simón Bolívar

CAPÍTULO 3

CONTEXTO HISTÓRICO DEL SISTEMA EDUCATIVO Y LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN ESPAÑA

Con el fin de comprender en profundidad la organización y el contexto en este trabajo, se hace necesario, disponer de una perspectiva de los acontecimientos políticos y períodos más resaltantes del contexto español. Forma parte de este capítulo el análisis resumido de las leyes orgánicas de educación pre y postconstitucionales que conforman el sistema educativo español, son siete leyes orgánicas de educación las que conforman el período democrático, se hará una síntesis relacionada con el director(a) escolar.

El director(a) escolar se relaciona directamente con el sistema educativo español, esta figura es el resultado de los numerosos cambios sociales, políticos y económicos, acontecidos en los últimos años. Se ha realizado un esbozo con los momentos más importantes de la dirección escolar en España, desde sus orígenes a finales del pasado siglo, hasta el momento presente, así como la dirección escolar a través de las diversas leyes que rigen esta figura.

En la segunda parte del capítulo, se pretende dar una visión contemporánea, de la dirección escolar, la cual constituye un factor clave para la innovación y mejora de la calidad educativa, es actualmente, una prioridad en la política educativa mundial.

El director(a), como representante de la cultura organizativa del centro, propicia desde esa posición, alienta y deja que se manifiesten nuevas reestructuraciones como resultado del desenvolvimiento de esas formas culturales.

3.1 CONTEXTO HISTÓRICO DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL (SEE)

Se presenta en este capítulo un resumen retrospectivo del SEE, se describen el marco legislativo en el cual se han establecido las líneas definitorias y se destacan algunos aspectos y procesos de transformación en la educación española.

Los acontecimientos y la normativa más resaltante se resumen en seis períodos a continuación (Tabla 3.1).

Tabla 3.1.

Acontecimiento político y períodos más resaltantes del contexto español

Acontecimiento político	Período
Sistema Liberal	1837-1868
Sexenio revolucionario	1868-1874
Restauración	1874-1923
Dictadura de Primo de Rivera	1923-1930
Segunda República	1931-1936
Dictadura de Franco	1939-1975
Período Democrático	1978-2009

Elaboración propia (2017).

Es a raíz de la revolución francesa que surgen los sistemas educativos en Europa, específicamente a principios del siglo XIX. En España, con la Constitución de 1812, se incorpora la idea de la educación como un entramado en cuya organización, financiación y control debe intervenir el Estado, con lo que se sientan las bases para el establecimiento del sistema educativo español. En el texto del artículo 366 de la Constitución de 1812 mencionado por el **Ministerio de Educación y Ciencia (1979)** se expone siguiente:

En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles.

Se debe diferenciar que en la sociedad estamental propia del antiguo régimen, el tema de la escolarización no tenía demasiado sentido en la medida en que la mayoría de la población iba a desempeñar oficios que aprenderían por imitación (Merino, 2007).

Como antecedentes a la Ley Moyano se debe entender que la misma fue heredada del Reglamento General de Instrucción Pública de 1821. Por otra parte, está influenciada por dos regulaciones anteriores: (i) El Plan de Instrucción

Pública del Duque de Rivas, que fue aprobado por Real Decreto de 4 de agosto de 1836. (ii) El Plan General de Estudios, o Plan Pidal, aprobado, a su vez, por Real Decreto de 17 de septiembre de 1845 (Ruiz, 2008).

La Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 conocida como Ley Moyano se considera la segunda Ley General de Enseñanza Española, tras el Reglamento de 1821, esta contiene la aprobación a la Ley de Bases de 17 de julio del mismo año 1857, la cual autoriza al Gobierno para elaborar la Ley de Instrucción Pública, que alcanzará su aprobación tras el transcurso de escasamente dos meses.

La Ley Moyano estuvo en vigor, como se ha dicho anteriormente, hasta la aprobación de la Ley Villar Palasí, es decir, durante 113 años, se debe tener en cuenta, que en ese largo periodo se registraron grandes movimientos como consecuencia de regímenes políticos muy dispares, que también afectaron a esta materia, por lo que se debe entender que la aplicación de la citada Ley —no derogada formalmente— no fue la misma en cada etapa histórica (García, 2017).

La Ley Moyano, va a ser la primera norma de carácter global que regula el SEE. En resumen en la Ley Moyano se regulan los niveles educativos de la siguiente manera figura 3.1.

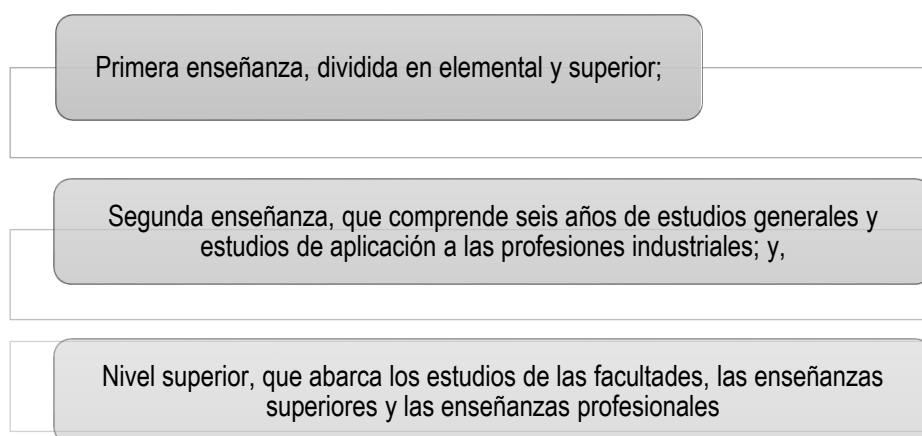


Figura 3.1. Niveles educativos de la Ley Moyano del 1857. Elaboración propia (2017).

Dentro de los puntos relevantes de la Ley Moyano se evidencian (i) la instauración de la gratuidad de la enseñanza elemental, para quien no pudiera costearla; (ii) obligatoriedad para niños y niñas de entre 6 y 9 años, si bien ambos sexos debían permanecer separados y con enseñanzas diferentes; (iii) la respuesta ecléctica y moderada ante problemas como la intervención de la Iglesia en la educación o el peso de los contenidos científicos en la segunda enseñanza, la promoción legal y la consolidación de la enseñanza privada, básicamente católica, en los niveles primario y secundario; y (iv) la incorporación definitiva de los estudios técnicos y profesionales a la enseñanza post-secundaria (Bernal, 1999; Martín, 2017).

Tres eventos relevantes conforman los acontecimientos históricos de 1868 se inicia una agitada época histórica de rápidos cambios políticos que afectan directamente al ámbito de la educación. En 1873 se proclama la Primera República, se da un fuerte impulso a la libertad de enseñanza, se produce un equilibrio entre la educación pública y la privada y se propone la posibilidad de cursar estudios de distinta duración para alumnos con desiguales capacidades.

Finalmente en 1874 se restaura la monarquía constitucional, y se reflejan en la política educativa los extremos posicionamientos de los liberales y del sector más conservador (MEC 1979).

La época de la restauración, tiene lugar a principios del siglo XX su característica principal, es que se relacionaba con los cambios acelerados de los distintos gobiernos, producto de la crisis interna que vivía el país, se refleja la inestabilidad en la política general y en la educación. Se generan reformas importantes relativas a las escuelas de formación de maestros (“escuelas normales”) (Benejam, 2002), la enseñanza secundaria y los planes de estudio de las enseñanzas universitarias.

Dichas reformas también afectan a la reglamentación de los exámenes, la regulación de la enseñanza de la religión, la titulación del profesorado, la reordenación del Bachillerato y la autonomía universitaria (Bernal, 1999).

Con el fin de la Restauración, llega en 1923, por la vía de un golpe militar Primo de Rivera, en este período, es negada la libertad de cátedra y las reformas en el bachillerato y en las enseñanzas universitarias.

En el año 1931 se proclama la Segunda República y la nueva Constitución. En materia educativa se reconocen: (i) una escuela única, la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria, (ii) la libertad de cátedra y (iii) la laicidad de la enseñanza.

En este período los cambios en el sistema educativo son importantes, se trató de beneficiar y facilitar las condiciones para el acceso a todos y cada uno de los grados de enseñanza, se suprime y elimina el carácter obligatorio de la influencia y la enseñanza religiosa, se permite que en las escuelas primarias se enseñe en la lengua materna (en las regiones con lengua propia distinta del castellano), se reforma la formación inicial de los docentes y se regula la inspección de la primera y la segunda enseñanza (MEC, 1985).

El régimen político dictatorial del general Franco se impone tras la Guerra Civil (1936-1939), el cual rompe con todo lo anterior. La educación se convierte en vehículo transmisor de ideología y se establece que debe ser católica y patriótica.

A partir de la década de los 50 se observa una cierta apertura en el mundo de la enseñanza que se refleja en determinadas modificaciones legislativas. Resalta en 1953 la reforma a la enseñanza secundaria, en un intento de hacer más accesible el Bachillerato (hasta entonces muy elitista) dividiéndolo en dos niveles, elemental (hasta los 14 años) y superior (de 14 a 16 años), y se crea el curso preuniversitario como transición a la enseñanza superior.

En los años 60, la expansión económica, el proceso de industrialización, la explosión demográfica y las tensiones internas del país generaron un sistema político el cual hizo indispensable una reforma total y profunda del sistema educativo, que se llevó a cabo con la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) de 14/1970.

Con estas normas se pretendía superar las contradicciones internas existentes en el sistema como consecuencia de las sucesivas reformas sectoriales, insuficientes, sin embargo para responder al acelerado cambio social y económico del país en aquellos tiempos. Las características más relevantes del sistema regulado por la LGE se presentan en la figura 3.2.

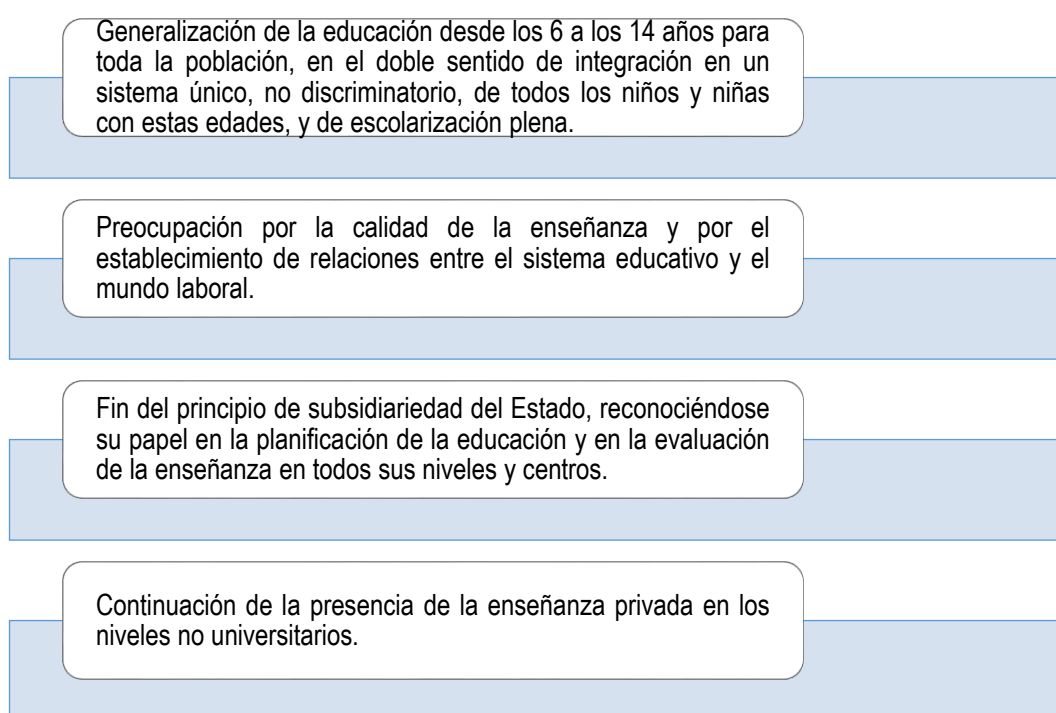


Figura 3.2. Las características relevantes del sistema regulado por la LGE.
Elaboración propia (2017).

Con el fin de analizar la función directiva en España, en el **período preconstitucional** se parte de cuatro eventos clave figura 3.3.

En la Real Orden de 10 de marzo de 1911, se especifican por primera vez las funciones del director. Este proceso termina en 1918, en el momento que el Reglamento de las Escuelas Graduadas, determinó el procedimiento para la selección de directores, cuya designación es competencia directa del Ministerio de Educación, sin tener en cuenta las opiniones del claustro de profesores del centro (Murillo y Gómez, 2006).

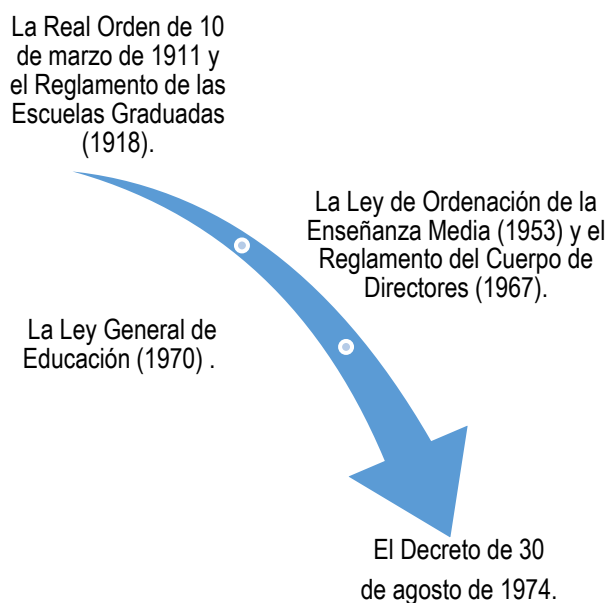


Figura 3.3. Eventos clave del período preconstitucional. Elaboración propia (2017)

Las dos normativas construyen en un primer momento el perfil del director con cuatro características (Figura 3.4.), se debe resaltar que las funciones establecidas en este reglamento son muy variadas e incluyen, las relaciones con la administración y la comunidad educativa, aspectos administrativos y económicos, la coordinación pedagógica y la disciplina, entre otras (López Yáñez *et al.*, 2003 y Arias y Cantón, 2006).

Las funciones que se atribuyen al Director en el Reglamento se presentan en la figura 3.4. Por tanto, ya desde principios del siglo veinte se plantea el debate sobre qué tipo de funciones debe realizar el director, si sólo burocráticas o también de tipo pedagógico; habiendo simpatizantes y detractores para ambas posiciones.

A raíz de la República, se modifican los requisitos de acceso a la dirección y se deben superar tres pruebas en los centros de más de seis grados: (i) ejercicio escrito sobre un texto de pedagogía; (ii) desarrollo de un tema sobre legislación u organización escolar y (iii) exposición de una lección ante un grupo de alumnos. Sin embargo en las escuelas más pequeñas esta elección se realizaba por medio

de la administración, siguiendo las propuestas de los docentes del centro y la inspección.

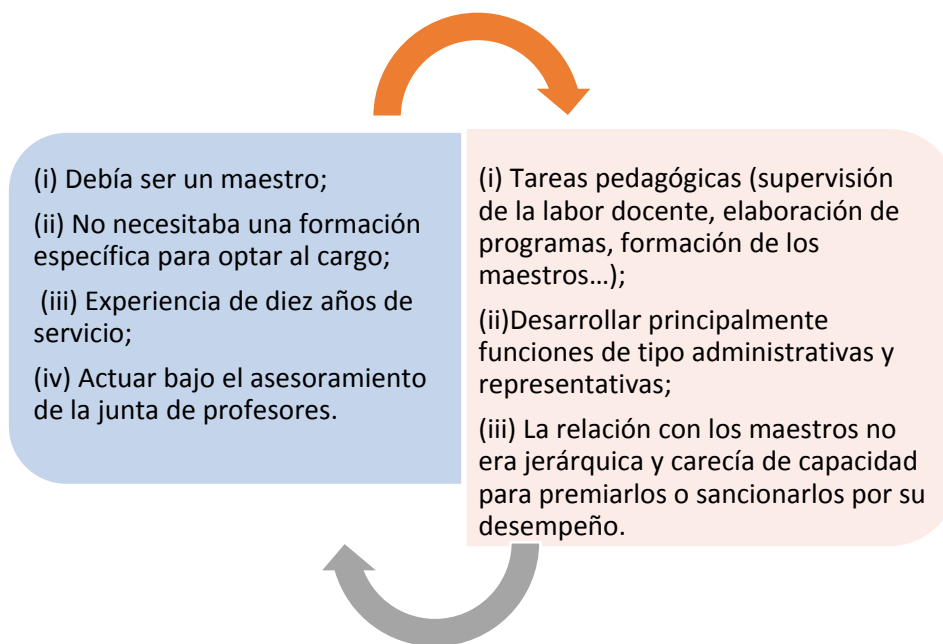


Figura 3.4. Perfil y funciones del Director escolar. Elaboración propia (2017).

Es al final de la Guerra Civil, cuando se promulga la Ley de Instrucción Primaria (17 de julio 1945), la cual promueve una educación con valores acordes a la situación y declara la Educación Primaria como obligatoria y gratuita; y posteriormente el modelo de dirección con la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media (26 de febrero de 1953) que estableció el modelo de dirección escolar:

- Es la administración la que nombra al director del centro de la terna de profesores numerarios propuesta por el claustro y el rector de distrito, teniendo potestad para desestimar la propuesta y para cesar al director.
- En el proceso de selección cobra especial importancia la experiencia docente, la categoría y la antigüedad. Sin que se requiera formación específica para el cargo.
- Su labor es marcadamente burocrática: se convierte en el representante jurídico del centro y goza de una situación administrativa superior a la de sus compañeros docentes.

- Existe un gran control político sobre la dirección, tomando ésta una apariencia político-administrativo.
- Comienza a separarse la función directiva de la docente e incluso se establecen condiciones para la creación de un estatus directivo.

El período de 1953 se destaca por poseer un contexto político, ideológico y educativo autoritario y no participativo, un modelo de dirección jerárquico, burocrático y centralista, que empeoraría con la aparición del Cuerpo de Directores, creado en 1965.

Con el Decreto de 20 de abril nace “El Cuerpo de Directores Escolares”, el cual se formaliza en 1967, estableciendo el proceso de acceso al mismo y, estaba formado por dos fases:

(i). Una oposición libre a la que podían presentarse maestros con al menos cinco años de servicio o licenciados con dos, que incluía ejercicios de carácter general, profesional y personal.

(ii). Un curso de formación teórico-práctico de un curso de duración, al que tenían acceso aquéllos que superaran la fase de oposición.

El director asumiría un perfil autocrático, centrado en labores de gestión. Dentro de las funciones se observa que: (i) representarían al centro a nivel institucional, (ii) velarían por el cumplimiento de las normas, (iii) coordinarían al profesorado, (iv) presidir cualquier institución dependiente del centro y (v) custodiar las instalaciones del mismo principalmente (Lázaro, 1982).

La Ley pretendía tener matices de los modelos europeos, pero lamentablemente el cargo y funciones continuaron manteniendo, al igual que en momentos anteriores del régimen, un matiz político y todos los directores en ejercicio, en el momento de promulgación de la ley estaban en forma directa relacionados con el al Cuerpo de Directores. Como críticas al modelo, la creación

de este cuerpo supondría una combinación del modelo profesional con una dependencia absoluta de la administración.

Arias y Cantón (2006), exponen que durante esta etapa, la dirección osciló como es propio del modelo español, entre el control conveniente de un Estado centralista y ciertas concesiones al colectivo docente. Las concesiones de autonomía a los centros dependieron en todos los casos del grado de fidelidad y afinidad política de los mismos.

En 1970 la Ley General de Educación se quería hacer ver como democrática; con claros objetivos fundamentales de hacer partícipes de la educación a todos los españoles, con igualdad de oportunidades educativas y desarrollando al máximo las capacidades de todos y cada uno de los alumnos.

En 1970 fue abolido el Cuerpo de Directores, el cual se regulaba con el Decreto del 30 de agosto de 1974 y se relacionaba con la función directiva en los centros públicos de Educación General Básica. Se determinó que todo centro tendría un director, perteneciente al Cuerpo de Profesores de Educación General Básica, sumado a una especial formación educativa, y dispuesto a ser reentrenado periódicamente para ejercer la función directiva.

El director sería elegido por la administración “oído” el claustro y el consejo asesor, y como funciones estarían las de carácter administrativo y las docentes. Por otra parte, el texto también planteaba una cierta contradicción en lo referente a la formación que dotaba al cargo de cierto carácter profesional, ya que quedaría rápidamente olvidada y reducida a “cursillos” de habilitación, que simplemente acallaban las palabras de aquéllos que defendían la necesidad de una dirección de corte profesional (Garnica, 2014).

3.2. LAS LEYES ORGÁNICAS DE EDUCACIÓN EN EL PERÍODO DEMOCRÁTICO ESPAÑOL

Las Leyes Orgánicas de Educación postconstitucionales que conforman el Sistema Educativo Español se presentan en la Tabla 3.2.

Tabla 3.2.

Leyes postconstitucionales educativas

-
- Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (14/1970) (en adelante LGE)
 - Ley Orgánica del Estatuto de los Centros Educativos (5-1980) (en adelante LOECE).
 - Ley Orgánica que regula el Derecho a la Educación (1985) (en adelante LODE).
 - Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) (en adelante LOGSE).
 - Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Educativos (1995) (en adelante LOPEGCE).
 - Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002) (en adelante LOCE).
 - Ley Orgánica de Educación (2006) (en adelante LOE)
 - Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación (2013) (en adelante LOMCE).
-

Elaboración propia (2017).

En el año 1978 se aprueba de forma mayoritariamente y por referéndum la Constitución Española, documento legislativo que constituye el marco normativo y jurídico base de España y del cual se han derivado las normativas y las legislaciones que lo han desarrollado. La Carta Magna es sancionada por el Rey Juan Carlos I el 27 de diciembre y publicada en el Boletín Oficial del Estado el 29 de diciembre. La Constitución Española establece en su artículo 27 lo siguiente:

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza;

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales;

3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones;

4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita;

5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes;

6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales;

7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la Ley establezca;

8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las Leyes;

9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la Ley establezca;

10. Se reconoce la autonomía de las Universidades en los términos que la Ley establezca

Al igual que en otros ámbitos, la Constitución tiene una gran repercusión sobre el sistema educativo. En 1980, se promulga la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE), que supone el primer intento normativo para ajustar los principios de la actividad educativa, la organización de los centros docentes, los derechos y deberes del alumnado a los principios marcados por la recién aprobada Constitución.

A partir de entonces, se inicia el proceso de reforma del sistema educativo vigente, el cual se inicia en 1983 con la aprobación de la Ley de Reforma Universitaria (LRU), este distribuye las competencias en materia de educación universitaria entre el Estado, las Comunidades Autónomas y las propias universidades. La autonomía universitaria establecida en la Constitución y

desarrollada por la LRU, se extiende a los siguientes ámbitos: estatutaria o de autogobierno; académica, que permite elaborar los propios planes de estudio y expedir títulos académicos; de gestión presupuestaria; y de personal, tanto administrativo como docente mencionado por Brioso *et al.*, (2009)...

La LOECE es derogada y se sustituye, en 1985, por la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE). Sus objetivos principales son garantizar el derecho a la educación y la libertad de enseñanza, fomentar la participación de la sociedad en la educación, así como racionalizar la oferta de puestos escolares financiados con fondos públicos.

Cinco años después se promulga la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), la cual regula la estructura y organización del sistema educativo en sus niveles no universitarios, tanto las Enseñanzas de Régimen General como las Enseñanzas de Régimen Especial. La importancia de esta radica básicamente en que se incluye dentro de las primeras las siguientes enseñanzas figura 3.5.

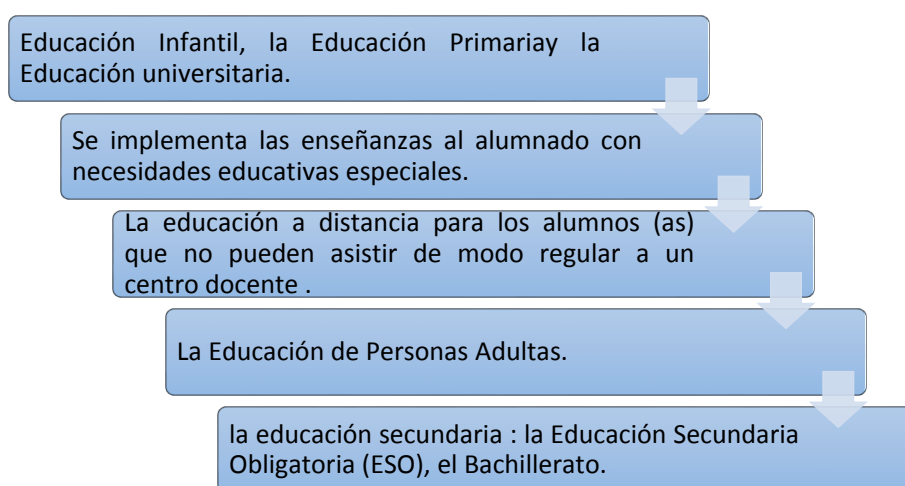


Figura 3.5. Importancia dentro de las primeras las siguientes enseñanzas. Elaboración propia (2017).

Como Enseñanzas del Régimen Especial se mencionan las enseñanzas artísticas, de idiomas y las deportivas. Por otro lado, en el título preliminar de la

LOGSE se determina que la enseñanza básica abarca la Educación Primaria (6-12 años) y la Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años), de esta forma se establecen en España diez años de escolarización obligatoria y gratuita.

Posteriormente, en 1995, se aprueba la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG), que profundiza en el concepto de participación dispuesto en la LODE y completa aspectos relativos a la organización y funciones de los órganos de gobierno de los centros financiados con fondos públicos para ajustarlos a lo establecido en la LOGSE.

En los últimos años se han llevado a cabo dos nuevos procesos de reforma sucesivos. El primero de ellos se ha materializado en la promulgación de tres leyes que modifican la normativa anterior:

- La Ley Orgánica de Universidades (LOU), de 6/2001, deroga la LRU y se aprueba con el objetivo de mejorar la calidad y la excelencia de la actividad universitaria.
- La Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP), de 2002, cuyo objeto es la ordenación de un sistema integral de Formación Profesional, que responda a las demandas sociales y económicas a través de las diversas modalidades formativas.
- La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002, que modifica tanto la LODE, como la LOGSE y la LOPEG.

Posteriormente se lleva a cabo un nuevo proceso de reforma del sistema educativo con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006, y la Ley Orgánica de modificación de la LOU (LOMLOU), de 2007:

- La LOE, en un esfuerzo por simplificar el complejo panorama normativo existente, deroga las leyes anteriores (LOGSE, LOPEG y LOCE) y se establece como norma básica de ordenación general del sistema educativo español en sus niveles no universitarios (Escamilla., 2007).

- La LOMLOU establece una nueva estructuración de las enseñanzas y títulos universitarios oficiales con el fin de potenciar la autonomía de las universidades y adaptar la enseñanza universitaria al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

El desarrollo normativo del sistema educativo, pone de manifiesto que en su evolución destacan dos momentos clave: (i) la aprobación de la Ley General de Educación en 1970, que generaliza la educación y la escolarización de la población, y (ii) la aprobación de la Constitución Española en 1978 que, al recoger el derecho a la educación como un derecho fundamental, marca definitivamente el inicio de una nueva etapa para la educación en España.

En la revisión del análisis histórico normativo de la dirección escolar se definen en tres aspectos fundamentales figura 3.6.

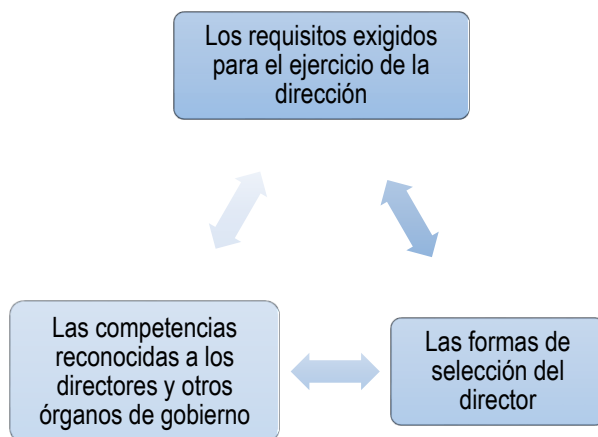


Figura 3.6. Aspectos fundamentales de análisis. Elaboración propia 2017.

Existe una relación entre las funciones directiva de los centros educativos, el estado, los objetivos y las finalidades del sistema educativo español. Tal y como expone de Val (2013), la problemática y las singularidades que se observan en relación con la función directiva en los establecimientos educativos en la actualidad, suelen tener unas bases históricas en su génesis y evolución, cuyo

examen puede resultar de interés para captar con mayor precisión su presente significado.

A continuación al exponer el análisis de la función directiva escolar, se analizan en este contexto, las normas jurídicas, tomando en cuenta la filosofía que existe en la sociedad en un momento histórico determinado, y que dicha perspectiva son los pilares en la comprensión de la actualidad de las instituciones.

3.2.1. Algunos detalles de la primera ley educativa constitucional de la democracia

La Ley General de Educación se aprobó en el franquismo, pero llegó a estar vigente hasta 1980. Fue impulsada por el ministro de Educación José Luis Villar Palasí, y estableció la enseñanza obligatoria hasta los catorce años. Tras ocho años de Educación General Básica, se accedía al llamado Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), o a la Formación Profesional (FP). Esta Ley consiguió modernizar los estamentos educativos en España.

A diferencia de Grecia y Portugal, cuyas transiciones se iniciaron con un acontecimiento unánimemente percibido como el final de la dictadura autoritaria –una derrota militar y un golpe militar, respectivamente en el caso español no hubo tal (Powell, 2001, 2004). La Península Ibérica, a raíz de la caída de las dos dictaduras provocó una gran inestabilidad política y social, convirtiendo al sistema educativo en el escenario de novedosos proyectos políticos, que tenían como objetivo una transformación social radical.

Viñao y Frago (2004) creen que, desde un punto de vista formal, la muerte de Franco no modificó en absoluto la vigencia del régimen, que se mantuvo ileso, motivo por el cual sitúan el inicio de la transición en un momento posterior, el nombramiento de Adolfo Suárez como presidente del gobierno en julio de 1976. Indudablemente, la muerte del general Franco no dio paso, a una democratización inmediata, pero sí a la proclamación de Don Juan Carlos como Rey de España dos días después.

Para Fishman (1990), la transición española, es un ejemplo prototípico de proceso democratizador iniciado por los sectores más pragmáticos del régimen autoritario, en el cual los grandes actores estatales –las Fuerzas Armadas, los funcionarios de la administración central, la judicatura- desempeñaron un papel muy secundario.

Los centros escolares no estaban exentos a esos cambios, en las escuelas se produjeron todo tipo de situaciones, con predominio de experiencias autogestionarias como forma de rechazo ante todo símbolo de autoridad y jerarquía que recordara a la dictadura recién abolida (dirección, inspección, disciplina...).

Toda la educación, especialmente en el sector público, quedó completamente marcada por la ideología antiautoritaria y autogestionaria, perviviendo con el paso del tiempo en la cultura escolar (Estruch, 2002a). Esta cultura autogestionaria, defendida especialmente por los sectores izquierdistas, quedaría plasmada en leyes, más concretamente en la Constitución.

En el artículo 27 de la misma, como ya se mencionado anteriormente, se proclama el derecho de todos los españoles a la educación, la cual será gratuita en los niveles obligatorios y básicos, y que tendrá como objeto el desarrollo pleno de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos. Además, se debe resaltar que por primera vez, existirá una participación de toda la comunidad escolar (padres, alumnos y profesores) en el control y gestión de los centros públicos.

Los gobiernos de la Unión del Centro Democrático (UCD), iniciaron la transformación del sistema educativo; su proyecto más relevante fue la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE). En 1980 se aprueba esta ley que estableció por primera vez un modelo directivo de corte semiprofesional, exigiendo a los futuros directores (as) una formación reglada y formal, para el desarrollo de sus funciones.

El director es nombrado entre el profesorado numerario del centro en base a los criterios de mérito, capacidad y publicidad. Sus funciones son principalmente de gestión, entre ellas: ejercer la representación del centro y la jefatura de todo el personal del mismo, designar a los demás cargos directivos.

Otra de las principales novedades que incorpora la LOECE es la presencia de más de un órgano de gobierno en el centro educativo, dividiendo el poder entre (i) órganos de gobierno unipersonales y (ii) colegiados. Esta ley pretendió conjugar una gestión compartida, entre el director y la comunidad escolar, con una dirección semiprofesional.

A pesar de que permanecían aún presentes, restos del corporativismo y estaban ausentes las labores pedagógicas, esta ley suponía avances importantes y necesarios en el camino hacia la adopción de un modelo profesional a través de pocas medidas relacionadas con el proceso de elección, estabilidad en el cargo y formación.

La LOECE era la continuidad tradicional del control de la administración, de la época franquista, que era en definitiva quien seleccionaba al director, en este caso en base a sus méritos y capacidades. Toda esta situación trajo como consecuencia que precisamente en un contexto de dictadura recién abolida y ansias de democracia, los enfrentamientos con los sectores de izquierda, que defendían un modelo directivo más cercano a estos planteamiento participativos, y a los que el control por parte de la administración les recordaba al autoritarismo y la dedocracia. Esta es la razón por la que esta ley fue derogada nada más llegar al gobierno el partido socialista, impidiendo que se desarrollara plenamente (Garnica, 2014).

Para Borjabad (1983) en la LOECE (1980) no se contempla ningún apartado relativo a la evaluación del Sistema Educativo, puesto que se trata de una Ley que no regula las enseñanzas.

Si bien es cierto que se hace una mínima referencia a las funciones de “inspección, evaluación, control y asesoramiento de los centros”, que corresponde a la Administración. En igual posición se sitúa la LODE (1985), en la que tampoco

se contempla ningún apartado relativo a la evaluación del Sistema Educativo, puesto que se trata de una ley que no regula las enseñanzas.

3.2.2. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985) (incorporación de los colegios concertados)

La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) se destaca por incorporar el sistema de colegios concertados. Los informes del Consejo Escolar de Estado (1994) (Viñao, 2004), reflejaban la dramática situación de crisis que se vivía, en la dirección de los centros educativos nacionales. Esta situación también mostraba el ascenso del número de candidatos a las elecciones de directores de centros públicos.

Con el primer gobierno socialista de nuestro país, en la LODE (1985), se establece la igualdad de derechos y oportunidades en la enseñanza, se potencia la creación de una red de centros públicos que contrarreste la proliferación de entidades. Los centros privados tenían la responsabilidad de educar, constituyendo esto un privilegio, más que un derecho.

LODE (1985), no aborda la estructura de las enseñanzas, solo regula el derecho y acceso a una educación pública y gratuita. También se establece la libertad de cátedra, el modelo dual de centros educativos, así como su autonomía, sus órganos de gestión y gobierno, y la programación general de la enseñanza, entre otros.

Se debe recordar que en el año 1982, la LOECE dejó de aplicarse por completo, al igual que el proceso de acceso a la dirección. Esto trajo como consecuencia que los centros educativos públicos, funcionaron con una situación semiilegal. A raíz de esta situación se desarrolló en los centros una cultura de autonomía y rechazo hacia el control de la administración, que seguiría vigente en los años siguientes (Estruch, 2002^a y Garnica, 2014).

Con la LODE (1985) se establece una clasificación de centros docentes que atiende a los criterios según la titularidad jurídica, origen y carácter de los recursos que aseguran su sostenimiento, así pues, se distingue entre:

- Centros públicos (aquellos cuyo titular sea un poder público).
- Concertados (centros privados sostenidos con fondos públicos).
- Privados (aquellos cuyo titular sea una persona física o jurídica de carácter privado).

A pesar del clima negativo y de hostilidad, el gobierno socialista de ese momento, promulga en 1985 la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE), esta Ley trajo como consecuencias un cambio radical en el sistema educativo, así como una modificación estructural en el mecanismo de acceso y elección de la dirección escolar.

También impulsa un modelo de dirección que pone énfasis en fomentar, los procesos participativos por encima de procurar una acción directiva basada en la competencia, la capacidad y la estabilidad (Antúnez, 2004 y Villa y García, 2003) y en la que cualquier profesor y no el mejor preparado puede ser director.

Ésta ley concede la capacidad de decisión en asuntos generales y docentes al Consejo Escolar y claustro de profesores en detrimento del director.

Existe un notable número de investigaciones relacionadas con los problemas y críticas a las direcciones escolares: Almohalla, 1991; Álvarez, 1992; Bernal y Jiménez, 1992; Armas, 1996; Gairín, 1995; Pascual *et al.*, 1993; Sobrado y Filgueira (1996); Bernal, 1999 (Tabla 3.3).

Internacionalmente, en la mayoría de países europeos el acceso a la dirección tiene lugar por selección en base a la valoración del currículum como es el caso de los países del Norte e Inglaterra o por concurso oposición en el caso de Francia e Italia. Sólo España y Portugal mantienen un sistema de elección del director por votación de sus compañeros de claustro. Este modelo ocasiona en los

directores (as) inseguridad y deudas contraídas con los seguidores que le han votado.

Tabla 3.3.

Algunas críticas a la LODE según varios expertos

Almohalla (1991)
<ul style="list-style-type: none"> • Expone sobre las dificultades que afronta el director/a escolar: (i) la falta de formación específica en dirección; (ii) dinámica de grupos (iii) en gestión económica (iv) administrativa y, (v), la asunción de las funciones de control del Claustro y representación institucional. • Además se considera muy importante la formación inicial y permanente del directivo, ya que el sistema de elección a la dirección, en la que cualquier docente puede acceder a este puesto, limita la eficacia inmediata de sus funciones. • Falta una verdadera conciencia profesional en los directivos, no se desarrollan los recursos técnicos propios de un profesional de la gestión y dirección de grupos humanos. • Los directivos no asumen la función de jefatura de personal en lo que respecta al seguimiento, evaluación y control de la función docente de los profesores, Los directivos no se sienten bien remunerados. • La cuestión de interés sería conocer cómo las leyes que han sucedido a la LODE, han afrontado la problemática directiva, derivada de la aplicación de la propia ley; el sistema de acceso, la formación, la profesionalidad del cargo, la retribución y el estilo de liderazgo y si estas leyes han conseguido frenar el deterioro de la dirección escolar reflejado en los abandonos, la falta de candidatos, el estrés y la falta de preparación.
Antúñez (1993)
<ul style="list-style-type: none"> • Destaca que las causas de la falta de interés del profesorado para acceder a la dirección son principalmente (i) el excesivo trabajo poco compensado; (ii) la falta de una autoridad real y reconocida ante los profesores; (iii) la falta de formación específica; (iv) el apoyo escaso de la Administración; (v) un escaso reconocimiento social y profesional y (vi) una falta de autonomía en la toma de decisiones relevantes.
Gairín (1995)
<ul style="list-style-type: none"> • Además de a la propia naturaleza del trabajo directivo, atribuye la problemática de la dirección al modelo propuesto por la LODE y la LOGSE que se caracteriza por no ser profesional, ser selectivo y temporal lo cual propicia un conflicto de roles, una ralentización en la toma de decisiones y una persistencia de los conflictos.
Vicente (1996)
<ul style="list-style-type: none"> • El modelo de dirección de los centros escolares establecido a partir de la LODE, es obvio que sufre una grave crisis.
Enguita, 2009
<ul style="list-style-type: none"> • Este modelo en sus inicios participativo, fue tornándose en corporativo, y la autogestión se convirtió en una gestión ejercida por el propio profesorado. Dos son las notas principales que caracterizan la decadencia del modelo directivo implantado por la LODE: la marcada ausencia de candidatos a la dirección con la consecuente asignación por parte de la administración y la escasa participación de los miembros no docentes del consejo escolar en el proceso de elección.

Elaboración propia (2017)

El modelo participativo de la LODE (1985), fundamentado en el **consejo escolar** como principal estructura de participación en el centro, dispone en el artículo 41.1, la siguiente composición para los consejos escolares de centros públicos figura 3.7.

- a) El director del centro será su presidente.
- b) El jefe de estudios
- c) Un concejal o representante del ayuntamiento en cuyo término municipal se halle radicado el centro.
- d) Un número determinado de profesores elegidos por el claustro, que no podrá ser inferior a un tercio del total de los componentes del consejo escolar del centro.
- e) Un número determinado de padres de alumnos se establecerá a partir del ciclo superior de la Educación General Básica.
- f) El secretario del centro, que actuará de secretario del consejo, con voz y sin voto.

Figura 3.7. Composición para los consejos escolares de centros públicos. Elaboración propia (2017).

Supone el establecimiento y la regulación de los órganos que se encargan de la gestión y el gobierno de los centros educativos, son los siguientes: (i) Unipersonales: Director, Secretario, Jefe de Estudios y cuantos otros se determinen en los reglamentos orgánicos correspondientes y (ii) Colegiados: Consejo Escolar del Centro, claustro de Profesores y cuantos otros se determinen.

Estos órganos tienen sus funciones, atribuciones y competencias dentro de la comunidad educativa, y siempre deben responder ante el centro y ser sus representantes ante las Administraciones educativas que requieran de sus servicios. El director del centro será elegido por la mayoría absoluta del consejo escolar y nombrado por la administración educativa competente.

El artículo 12 del Real Decreto establece como competencias del director (a) la siguiente figura 3.8.

- Ostentar oficialmente la representación del centro.
- Cumplir y hacer cumplir las leyes y demás disposiciones vigentes.
- Dirigir y coordinar todas las actividades del centro de acuerdo con las disposiciones vigentes, sin perjuicio de las competencias del consejo escolar del centro.
- Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro.
- Convocar y presidir los actos académicos y las reuniones de todos los órganos colegiados del centro
- Autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro y ordenar los pagos.
- Visar las certificaciones y documentos oficiales del centro.
- Proponer el nombramiento de los cargos directivos.
- Ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados en el ámbito de su competencia.
- Coordinar la participación de los distintos sectores de la comunidad escolar procurando los medios precisos para la más eficaz ejecución de sus respectivas atribuciones
- Promover e impulsar las relaciones del centro con las instituciones de su entorno, en especial con los organismos públicos que llevan a cabo tareas de responsabilidad en materia educativa
- Elevar una memoria anual a los servicios provinciales del ministerio sobre las actividades y situación general del centro
- Facilitar la adecuada coordinación con el centro de profesores y otros servicios educativos de su demarcación y suministrar la información que le sea requerida por las instancias educativas competentes
- En los centros de formación profesional, promover sus relaciones con los centros de trabajo siempre que afecten a aspectos referentes a su formación.
- Garantizar la información sobre la vida del centro a los distintos sectores de la comunidad escolar y a sus organizaciones representativas, así como facilitar el derecho de reunión de los profesores, alumnos, padres de alumnos y personal de administración y de servicios, de acuerdo con lo dispuesto en la ley orgánica.

Figura 3.8. Competencias del Director(a) según LODE 1988. Elaboración propia (2017).

Los candidatos al cargo deberán ser docentes con destino definitivo en el centro, con al menos un año de permanencia en el mismo y tres de docencia en un centro de la misma índole. Además, deberán presentar ante el consejo escolar por escrito las directrices de su programa y sus méritos profesionales.

El mandato de cualquiera de los órganos unipersonales de gobierno del centro, incluido el del director, será de tres años a partir de su nombramiento. Por otra parte, ante la ausencia de candidatos, cuando éstos no alcanzaran la mayoría absoluta, o en centros de nueva creación, será la administración competente quien designe al director de forma provisional y durante un año de mandato.

Dicha designación se realizará preferentemente entre el profesorado del centro o entre profesores numerarios de otros centros. El director(a) cesará en las

funciones al finalizar su mandato, así como en situaciones de traslado, renuncia o pérdida de la condición de funcionario público. No obstante, la administración podrá cesarlo, previo informe del consejo escolar, antes del término de dicho mandato, cuando incumpla gravemente sus funciones Tabla 3.4.

Tabla 3.4.

Síntesis del proceso de selección de directores de la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985)

Requisitos para presentar la candidatura a la dirección de centros (LODE, 1985).	
1. Requisitos para presentar la candidatura a la dirección de centros	<ul style="list-style-type: none"> • Ser docente con destino definitivo en el centro. • Tener una permanencia de al menos un año en mismo. • Tener una antigüedad de tres años en un centro similar
2. Los candidatos deben presentar ante el consejo escolar las directrices de su programa directivo y sus méritos profesionales	
3. El director del centro será elegido por la mayoría absoluta del consejo escolar y nombrado por la administración educativa competente.	
4. En ausencia de candidatos o en centros de nueva creación la selección la realizará la administración entre el profesorado del centro o profesores numerarios y será provisional.	
5. El mandato es de 3 años.	

Elaboración propia (2017)

Arias y Cantón (2006), resumen el desempeño de las funciones del director(a) bajo el claustro, el consejo escolar y la inspección. Además, de las funciones de planificación, organización, dirección y control, son realizadas a modo de sugerencia, ya que la permanencia en el cargo depende de los intereses de estos tres colectivos. Esto ha traído como consecuencia, que el director(a) actúen únicamente como ejecutor de las decisiones tomadas por el consejo escolar y como coordinador de la comunidad educativa.

Todas estas funciones determinan un perfil directivo que sigue manteniendo el carácter técnico, permaneciendo ausentes las labores pedagógicas y careciendo de capacidad para tomar decisiones.

Las competencias del director establecidas por la LODE no eran novedosas, tan solo se definen en los mismos términos que en la LOECE. Lo que si se modificó fue el grado de viabilidad de la dirección, reduciendo la capacidad de llevar a la práctica con eficacia las competencias establecidas a nivel legal, haciendo muy difícil el ejercicio de la dirección, atrapada entre la representación de la administración y el claustro de profesores al mismo tiempo.

La ausencia de candidaturas se justifica en la carencia del atractivo de un cargo, que supone el ejercicio de innumerables funciones de gestión con escasa formación específica y apoyo administrativo, a lo que hay que sumar las reducidas compensaciones, la escasa capacidad para resolver problemas y tomar decisiones, y las constantes presiones entre el poder de la administración y el profesorado del centro.

El modelo tiene muchas debilidades y es antagónico a las líneas directivas marcadas a nivel europeo: (i) no exige una formación específica para acceder al cargo; (ii) el director es elegido entre el profesorado del centro; (iii) no se sigue un duro proceso de selección; (iv) no tiene capacidad para tomar decisiones, ni autoridad; (v) no desempeña funciones pedagógicas ni de gestión de recursos humanos; y (vi) no está sometido a ningún proceso de control o evaluación durante su mandato. Todo ello hace imposible la profesionalización de la dirección y de forma complementaria la mejora de los resultados y la calidad educativa.

Ante las debilidades presentadas no es de extrañar, que el período de duración de esta ley se caracterizó por la ausencia de candidatos a la dirección. La mitad de las direcciones de centros se cubrieron por designación obligada, específicamente entre los docentes que no deseaban ocupar el cargo. A raíz de estos nombramientos se generó, un elevado coste para la eficacia global del sistema educativo y el desacredito al modelo directivo de la LODE, produciendo efectos inversos a sus principios de participación democrática.

Desde el momento de la implantación, el modelo directivo de la LODE ha recibido grandes críticas, debido no sólo a la ausencia extendida de candidaturas,

sino también a la falta de apoyo de los directores en el ejercicio de sus funciones, por parte tanto de la administración como de los profesionales de la docencia (Batanaz y Álvarez, 2002).

Arias y Cantón (2006) afirman al respecto, esta última condición pronto cambiaría; el desarrollo social y económico sufrido por España durante estos años se acompañó de un incremento de las funciones de los centros y de su complejidad, exigiendo un mayor apoyo de la administración y la demanda de una mayor formación. Como conclusión a estas leyes se tiene:

- Si bien es cierto la LOGSE (1990), hace referencia al principio de equidad en su título V, de la compensación de las desigualdades en la educación, recogiendo el principio constitucional de la Carta Magna (artículo 27 de la Constitución Española).
- La LODE promulga acerca de los principios de educación pública y universal en 1985 y ahonda en esta cuestión al garantizar el acceso a la educación, así como los recursos necesarios para escolarizar a toda la población, independientemente de los factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de cualquiera otra índole. También se garantiza el derecho a percibir una beca o ayuda al estudio que cubra los costes derivados de la escolaridad del alumnado, otorgándose estas becas a aquellos alumnos que presenten condiciones socioeconómicas desfavorables.

3.2.3. La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) (LOGSE) y La Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (1995) (LOPEG)

En la IV Legislatura de la democracia española, que comprende entre los años 1989 y 1993, el gobierno socialista propone en 1990 para la aprobación, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema

Educativo (LOGSE), que profundizara en la ordenación de las enseñanzas a la vez que avanza en la:

- La configuración educativa del tramo previo al de la escolaridad obligatoria
- La configuración de la Formación Profesional como un tipo de enseñanza menos académica y más práctica, técnica y vinculada al mundo laboral, y
- La consideración de los estudios de Bachillerato como una etapa educativa más y no como algo propedéutico y previo a la Universidad.

Esta reforma educativa sería muy demandada por extensos sectores de la población, se elabora de forma serena, madura y reflexiva, presentándose un “Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate”, en el año 1987, completado en 1988 con el informe de la Formación Profesional.

Después de la aprobación de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) y la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), el producto obtenido es un Sistema Educativo compacto, estructurado, con unas enseñanzas establecidas prescritas y dotado de herramientas básicas para la dirección, gestión y el gobierno de los centros educativos.

La LOGSE impulsa una nueva línea de actuación de los equipos directivos, de carácter más pedagógico. El director(a) ejerce un rol como técnico pedagógico, más que como gestor o líder de la mayoría que le elige a través de procedimientos democráticos.

Esta Ley trae implícita elementos innovadores: (i) en la estructura del sistema escolar, (ii) las etapas y enseñanzas, (iii) en lo referente a las responsabilidades y autonomía de los centros y del profesorado; (iv) en el desarrollo del currículum y (v) en la evaluación del conjunto del sistema. A este respecto, Gairín (1995, p.21) considera que:

La problemática de la dirección tiene sus raíces en la propia naturaleza del trabajo directivo (actuar de intermediario entre la administración y los centros ejecutando múltiples tareas, muy diversas, en poco tiempo y con un amplio contenido verbal) pero también en el modelo de dirección propiciado por la LODE y LOGSE. Este podía caracterizarse brevemente como electivo, temporal, no profesional, colegiado y equilibrado (entre órganos unipersonales y colegiados).

Para la mayoría de los investigadores las características del modelo propician la ambigüedad en la definición de funciones, el conflicto de roles, la toma de decisiones y la persistencia de conflictos.

Las consecuencias señalan una serie de problemáticas como las reseñadas a continuación:

- La falta de candidatos a la dirección, que oscila entre el 25% en FP, el 35,9% en BUP y el 51,7% en EGB, sin considerar que, a menudo, los elegidos por parte del consejo escolar son presentados por sus compañeros (Consejo Escolar del Estado, 1994, p.34)
- El malestar directivo, apoyado por índices de insatisfacción general del 35,8% (Gairín, 1999) o por porcentajes del 53% y 12% de directivos que consideran su trabajo como relativamente frustrante.
- Las resistencias al ejercicio de la dirección escolar (Bardisa, 1993).
- La falta de continuidad en los proyectos de centro y la falta de autoridad del director (Gairín, 1995).

Como característica principal la LOPEG trata de la valoración del ejercicio de la función directiva y de medidas de apoyo a la misma, como la posibilidad de consolidación parcial del complemento retributivo.

Para Teixidó (2006), la LOGSE da un paso importante con la exigencia de los Programas de Dirección, tal como sigue, el plan obliga a los directores(as) a reflexionar seriamente en relación al centro, (i) realizar un diagnóstico inicial de la situación institucional; (ii) desarrollar previsiones de futuro; (iii) planificar los recursos necesarios, etc. Se considera que es un gran avance, ya que se pasa de la improvisación, al impulso de la programación consciente y reflexiva de la labor

directiva. Se atribuye a los centros la autonomía pedagógica y de gestión, dentro del marco que regulen las distintas administraciones educativas.

La LOPEG procede de la conjunción del modelo de dirección creado por la LODE con los principios inspiradores de la LOGSE y continua perpetuando un (i) modelo no profesional, (ii) participativo, (iii) colegiado y (iv) centralizado.

La elección del director en los centros públicos será elegido democráticamente por los miembros de la comunidad educativa tal y como expone el artículo 17: *Específicamente que será elegido por mayoría absoluta del Consejo escolar del centro de entre aquellos profesores que hayan sido previamente acreditados por la Administración educativa competente.*

Esta acreditación supone una de las mayores novedades de la Ley, y de que quienes accedan a la función directiva sean los más adecuados y estén suficientemente formados para asumir sus responsabilidades.

El proceso de selección de los directores en la LOPEG se presenta a continuación Tabla 3.5.

Tabla 3.5

Proceso de selección de los directores/as en la LOPEG.

1. Requisitos para presentar la candidatura:
 - Ser profesor funcionario de carrera.
 - Tener una antigüedad de al menos 5 años en la función pública docente.
 - Haber sido profesor durante este mismo periodo en un centro del mismo nivel y régimen.
 - Tener destino definitivo en el centro con antigüedad de 1 año.
 - Haber sido acreditado por la administración para ejercer la función directiva.
 2. Los candidatos deberán presentar al consejo escolar su programa de dirección, que incluirá su propuesta de gobierno, sus méritos y la acreditación.
 3. El director será elegido por el consejo escolar, requiriéndose la mayoría absoluta, y nombrado por la administración.
 4. Ante la ausencia de candidatos o en centros de nueva creación la selección corresponde a la administración entre profesores funcionarios con más de 5 años de antigüedad en centros similares.
 5. La duración del mandato es de cuatro años.
 6. Podrán desempeñar el mandato un máximo de tres candidaturas en el mismo centro.
-

Elaboración propia (2017).

En cuanto a las funciones del director, la siguiente función es primera vez que aparece:

...favorecer la convivencia en el centro e imponer las correcciones que correspondan, de acuerdo con lo establecido por las administraciones educativas y en cumplimiento de los criterios fijados por el consejo escolar del centro, y dirigir y coordinar todas las actividades del centro hacia la consecución del proyecto educativo del mismo.

A continuación se presentan las competencias de Director(a) figura 3.9.

- Dirigir y coordinar todas las actividades del centro hacia la consecución del proyecto educativo del mismo, de acuerdo con las disposiciones vigentes y sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar del centro y a su Claustro de profesores.
- Ostentar la representación del centro y representar a la Administración educativa en el centro, sin perjuicio de las atribuciones de las demás autoridades educativas.
- Cumplir y hacer cumplir las leyes y demás disposiciones vigentes.
- Colaborar con los órganos de la Administración educativa en todo lo relativo al logro de los objetivos educativos del centro.
- Designar al Jefe de Estudios, al Secretario, así como a cualquier otro órgano unipersonal de gobierno que pueda formar parte del equipo directivo, salvo el administrador, y proponer sus nombramientos y ceses a la Administración educativa competente.
- Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro.
- Favorecer la convivencia en el centro e imponer las correcciones que correspondan, de acuerdo con lo establecido por las Administraciones educativas y en cumplimiento de los criterios fijados por el Consejo Escolar del centro.
- Convocar y presidir los actos académicos y las reuniones de todos los órganos colegiados del centro y ejecutar los acuerdos adoptados en el ámbito de su competencia.
- Autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro, ordenar los pagos y visar las certificaciones y documentos oficiales del centro.
- Cuantas otras competencias se le atribuyan en los correspondientes reglamentos orgánicos.

Figura 3.9. Competencias del Director según el artículo 21. (Elaborado 2017)

La LOGSE (1990) introduce cambios en la ordenación de enseñanzas en base a dos tipos: las enseñanzas generales y las enseñanzas especiales. Las enseñanzas generales constituyen varias etapas educativas, en este trabajo doctoral se toman en cuenta educación infantil y primaria.

- Educación Infantil. De carácter voluntario, comprende hasta los seis años de edad y contribuye al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños. Está dividida en dos ciclos: el primero, hasta los tres años y el segundo, hasta los seis. (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de

Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE Núm. 238, jueves, 4 de octubre de 1990), Artículos 7 y 9. Artículos 12 y 14).

- Educación Primaria. Estas enseñanzas de carácter obligatorio y de régimen general están conformadas por seis cursos académicos, desde los seis a los doce años de edad, divididos en tres ciclos de dos cursos académicos cada uno. Se organiza en áreas obligatorias y con un carácter global e integrador. Las áreas que integran el currículo son las siguientes: Conocimiento del medio natural, social y cultural; Educación Artística; Educación Física; Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura; Lenguas extranjeras y Matemáticas.

3.2.4. Ley de Calidad de la Educación (LOCE) hacía la calidad educativa

En el año 2002 nace otra nueva ley educativa, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), es aprobada en Consejo de Ministros y se propone para su tramitación parlamentaria. Esta Ley tiene dos enfoques: (i) político, se trata de una ley aprobada por un gobierno conservador, rompiendo así con las anteriores, propuestas por gobiernos progresistas. Los cambios en lo referente a temas controvertidos para la sociedad como el papel de las enseñanzas religiosas en los centros públicos o los procedimientos y mecanismos de acceso a las enseñanzas universitarias. (ii) desde el punto de vista educativo, la calidad de la educación.

Feito (2002, p.27), resalta la presencia de dos movimientos sociopolíticos que lideraban la educación en una época conservadora: los neoliberales y los neoconservadores. Los neoliberales hacen referencia a los modernizadores económicos que desean que la política educativa dependa de la economía, de la consecución de objetivos basados en una conexión más estrecha entre la escuela y el trabajo retribuido, considerando que las escuelas deberían estar al servicio de la economía global y de los mercados.

Los conservadores con la idea de la “restauración cultural”, centrada en el “regreso a un conocimiento de alto status, basado fundamentalmente en las tradiciones que históricamente han sido contempladas como el conocimiento legítimo de las universidades de élite (Feito, 2002, p. 28), siendo este uno de los principios sobre los que se sustenta la LOCE. La LOCE apoya y promueve estos principios, lo que ha supuesto una verdadera revolución en aspectos como la configuración del Sistema Educativo, la ordenación de las enseñanzas, la formación del profesorado o el control y la gestión de los centros, entre otros.

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002) hace referencia, a los principios de la calidad del Sistema Educativo, que es el eje transversal de la ley. Estos principios son los siguientes:

- La equidad, garantizando la igualdad de oportunidades de calidad;
- La capacidad de transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social, la cohesión y mejora de las sociedades, y la igualdad de derechos entre los sexos;
- La capacidad de actuar como elemento compensador de las desigualdades personales y sociales;
- La participación de los distintos sectores de la comunidad educativa en el desarrollo de la actividad escolar de los centros;
- La concepción de la educación como un proceso permanente, a lo largo de toda la vida;
- La consideración de la responsabilidad y del esfuerzo como elementos esenciales del proceso educativo;
- La flexibilidad, para adecuar su estructura y su organización a los cambios, necesidades y demandas de la sociedad;
- El reconocimiento de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación;
- La capacidad de los alumnos para confiar en sus propias aptitudes y conocimientos;

- El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa;
- La evaluación y la inspección educativas;
- La eficacia de los centros escolares, mediante el refuerzo de su autonomía y la potenciación de la función directiva de los centros.

Para Vázquez (2009), la LOCE (2002) supuso la confirmación de la profesionalización de la dirección escolar. Por tanto, cabe pensar que por idénticos motivos, la LOE (2006) debería significar un notable retroceso en pos de la consecución de una función directiva profesional en los centros educativos. Expresa el autor que:

Si la función directiva requiere una serie de competencias y capacidades específicas, ser docente no basta por sí sólo para acceder al cargo pues no garantiza su capacitación para ejercer dicha función con la máxima eficacia, queda justificado que las personas que ejerzan la función requieran de una especialización. (p.184)

El mayor dinamismo y complejidad de la realidad social afecta directamente al plano educativo, lo que ha hecho necesario que las reformas en este ámbito dejen de ser eventuales para convertirse en acontecimientos continuos de revisión y mejora.

Cuanto más se destaque y demande la necesidad de conocimientos específicos para los directivos, más imposibilita la participación y la toma de decisiones al resto de la comunidad educativa. La profesionalización sirve para legitimar las diferencias entre los profesionales de la dirección frente a los profesionales de la enseñanza. Los procesos de **profesionalización** conllevan racionalización, despolitización y tecnocratización de los procesos educativos (Vázquez, 2009, p.186).

Ante la situación de cambio social surge en el año 2002 la Ley de Calidad de la Educación (LOCE), para alcanzar una educación de calidad para todos y una mejora global del sistema educativo. El logro de este objetivo se organiza en torno a cinco ejes principales figura 3.10.

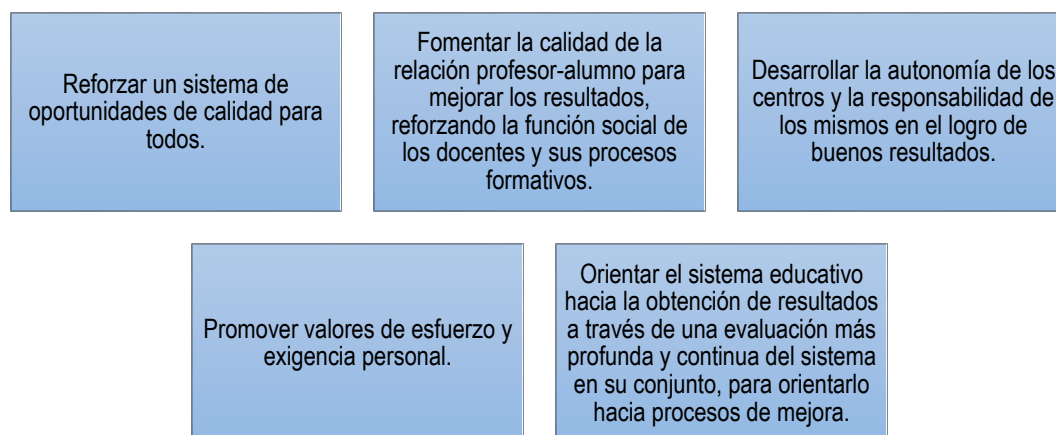


Figura 3.10. Cinco ejes de la LOCE. Elaboración propia (2017).

La Ley trajo importantes cambios en el sistema educativo, y en la dirección escolar, dentro de los cambios se debe mencionar el proceso de selección del director, mediante un concurso de méritos convocado por las administraciones educativas, en el que podrán participar aquellos profesores funcionarios de carrera con una antigüedad de al menos cinco años, que hayan impartido docencia durante este tiempo en un centro público del mismo nivel y régimen, y que estén prestando servicio en un centro de estas mismas características desde al menos un año antes de la publicación de la convocatoria.

La selección la realizará una comisión formada para este fin, compuesta por representantes de la administración y del centro en cuestión. Teniendo en cuenta, que será competencia de la primera determinar la proporción de representantes de cada entidad, así como los criterios y el procedimiento de elección.

El concurso de méritos se basará en la valoración de los méritos profesionales y académicos, la experiencia, la labor docente y el previo ejercicio de funciones directivas.

Según Montero (2006), a pesar de que el proyecto de dirección² no se encuentra entre los méritos básicos establecidos en esta ley para acceder a la

² Los directores(a) de los casos de estudio de la investigación doctoral son proyectos.

dirección, éste es el más valorado en el baremo por la mayoría de las comunidades autónomas. Además, es el único mérito que en ciertas autonomías tiene una puntuación mínima para ser superado, siendo usado incluso para resolver situaciones de empate de candidaturas.

Los aspirantes seleccionados deberán haber realizado un programa de formación inicial, organizado por las administraciones competentes y compuesto por un curso teórico, relacionado con la función directiva, y un periodo de prácticas. Teniendo en cuenta que, los candidatos que tengan adquirida la categoría de director estarán exentos de realizarlo.

La administración educativa es la encargada del nombramiento de los directores por un periodo de tres años; tiempo durante el que serán evaluados. Aquéllos que reciban una valoración positiva pasado este tiempo, adquirirán la categoría de director para los centros públicos del mismo tipo, pudiendo, al mismo tiempo, renovar su candidatura por periodos de la misma duración. Las administraciones podrán determinar un número límite de renovaciones del mandato.

Al igual que en la ley anterior, en situaciones de ausencia de candidatos, en centros de nueva creación o cuando la comisión no haya seleccionado a ningún candidato será la administración quien designe al director entre el profesorado funcionario de un centro del mismo nivel y régimen que cumpla los requisitos antes expuestos. Sabiendo que en centros con circunstancias especiales se podrá eximir a los candidatos de cumplir alguno de los requisitos. El cese del director se producirá al finalizar el periodo de mandato o en casos de renuncia, incapacidad o revocación por incumplimiento de sus funciones.

Esta ley apoya el ejercicio de la función directiva, dotándola de la autonomía de gestión necesaria para impulsar la mejora de la calidad, organizando cursos de formación y actualización, y relevando total o parcialmente al equipo directivo, especialmente al director, de las labores de docencia directa.

Además, se plantea un reconocimiento de la función directiva mediante la retribución de cuantías económicas, determinadas por las administraciones correspondientes en base a la dedicación, y una valoración especial en el acceso a puestos de trabajo de la función pública docente. La percepción de parte del complemento una vez finalizado el mandato será competencia de las administraciones educativas figura 3.11.

1. La selección se realiza mediante un concurso de méritos convocado por la administración educativa, basado en la valoración de los méritos profesionales y académicos, la experiencia, la labor docente y el previo ejercicio de funciones directivas.
2. Requisitos para participar en el concurso de méritos:
 - Ser profesor funcionario de carrera con antigüedad de 5 años.
 - Haber impartido docencia durante este tiempo en un centro del mismo nivel y régimen.
 - Estar prestando servicio desde al menos 1 año en un centro público similar al que se opta.
3. La evaluación de los méritos la realiza una comisión con representantes del centro y la administración, siendo ésta quien determina la proporción de representantes de cada entidad, los criterios y los procedimientos de elección.
4. Los aspirantes seleccionados deberán superar un programa de formación inicial, organizado por la administración competente y compuesto por un curso teórico y un periodo de prácticas.
5. La administración educativa es la encargada del nombramiento de los directores por un periodo de tres años; tiempo durante el que serán evaluados
6. Aquéllos que reciban una valoración positiva adquirirán la categoría de director para los centros públicos del mismo tipo, pudiendo renovar su candidatura por periodos de la misma duración.
7. En situaciones de ausencia de candidatos, en centros de nueva creación o cuando la comisión no haya seleccionado a ningún candidato será la administración quien designe al director entre el profesorado funcionario de un centro del mismo nivel y régimen que cumpla los requisitos.

Figura 3.11. *Proceso de selección de directores de la Ley de Calidad de la Educación (LOCE, 2002).* Elaboración propia (2017).

Esta ley, aunque, siguiendo las directrices planteadas por la LOPEG en lo referente a la dirección, introduce modificaciones en el sistema de selección que se harán patentes en la Ley Orgánica de Educación, la presentación de candidaturas.

- Permite la presentación de aspirantes externos al centro, profesionalizando la función directiva en un intento de acabar con la figura del director-amigo.
- Introduce algunos elementos de carrera docente: estabiliza la dirección al favorecer su continuidad (hasta cinco mandatos previa evaluación positiva) e implanta una rendición de cuentas mediante la evaluación de los resultados.

- Se redefinen las funciones del director reforzando su autoridad y liderazgo.

Muchas de estas medidas permiten una aproximación a los modelos directivos europeos y a la profesionalización de la dirección. Hasta este momento en España ha predominado un modelo no profesional y los centros públicos han estado desprovistos de un instrumento fundamental para la mejora escolar: una auténtica dirección profesional. La mejora de los centros requiere, por tanto, un cambio profundo del modelo directivo.

3.2.5. La Ley Orgánica de Educación (LOE) promulgada en el 2006 hacía la dirección escolar más cualificada

La LOCE queda derogada por la Ley Orgánica de Educación (LOE) promulgada en el 2006. La LOE considera la participación como un valor básico, y en base a ello garantiza la colaboración de la comunidad escolar en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros educativos; al mismo tiempo que otorga un mayor poder a los órganos colegiados de gobierno (claustro y consejo escolar) (Alonso, 2014).

La LOE (2006) establece los requisitos de titulación necesarios para impartir docencia en las enseñanzas del sistema educativo. Para la educación infantil, se requiere el título de maestro de educación infantil u otro grado equivalente; para la educación primaria, el título de maestro en educación primaria, quienes impartirán todas las áreas de conocimiento, salvo las especialidades de educación física, lengua extranjera y música, para lo que se precisa una especialización; para la educación secundaria obligatoria, bachillerato y la enseñanza de idiomas, el título de licenciado, ingeniero o arquitecto, o el título de grado equivalente con la formación pedagógica y didáctica de nivel de postgrado y para la formación profesional, las enseñanzas artísticas y las enseñanzas deportivas, el profesorado

ha de estar habilitado para impartir docencia en educación secundaria obligatoria y bachillerato.

El principio en el que se basa la educación primaria viene recogido en el artículo 16, Capítulo II de la Ley Orgánica de Educación (LOE):

Proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.

Por esta razón consideramos importante enfocar la calidad de la educación en los centros de educación primaria, interviniendo sobre estos contextos y recogiendo toda la información que pueda aportar el profesorado de esta etapa educativa para tener una idea fundamentada acerca de cómo mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje desde los niveles básicos y obligatorios de la educación en España.

Esta ley trata en el Título V, acerca la dirección de los centros públicos, las competencias, el procedimiento de selección y el reconocimiento de la función directiva. El equipo directivo, como un órgano ejecutivo de gobierno de los centros públicos, constituido por el director, el jefe de estudios, el secretario y cuantos miembros determine la administración competente; que trabajará de forma coordinada desempeñando las competencias estipuladas por la ley, siguiendo las pautas del director.

De acuerdo con el artículo 132, del capítulo IV, del Título V, de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, las competencias del director(a) serán:

- Ostentar la representación del centro, representar a la Administración educativa en el mismo y hacerle llegar a ésta los planteamientos, aspiraciones y necesidades de la comunidad educativa.
- Dirigir y coordinar todas las actividades del centro, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Claustro de profesores y al Consejo Escolar.
- Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro.
- Garantizar el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes.
- Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro.
- Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos, en cumplimiento de la normativa vigente sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar en el artículo 127 de esta Ley. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros.
- Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos.
- Impulsar las evaluaciones internas del centro y colaborar en las evaluaciones externas y en la evaluación del profesorado.
- Convocar y presidir los actos académicos y las sesiones del Consejo Escolar y del Claustro de profesores del centro y ejecutar los acuerdos adoptados en el ámbito de sus competencias.

Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros, así como autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro, ordenar los pagos y

visar las certificaciones y documentos oficiales del centro, todo ello de acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas Tabla 3.6.

Tabla 3.6.

Proceso de selección de directores de la Ley Orgánica de Educación (LOE) 2006

Requisitos para presentar la candidatura a la dirección de centros	Tener una antigüedad de al menos cinco años como funcionario de carrera en la función pública docente. Haber impartido docencia directa como funcionario de carrera, durante un período de al menos cinco años, en alguna de las enseñanzas de las que ofrece el centro a que se opta. Estar en posesión de la certificación acreditativa de haber superado un curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva, impartido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte o por las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas. Las características del curso de formación serán desarrolladas reglamentariamente por el Gobierno. Las certificaciones tendrán validez en todo el territorio nacional. Presentar un proyecto de dirección que incluya, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo.
Proyecto de dirección	La presentación de un proyecto de dirección pasa de ser un mérito (LOCE) a un requisito para ser candidato (LOE).
Órgano de selección	Restituye el poder del consejo escolar en la elección del director. Los porcentajes de representantes del profesorado, el resto de la comunidad educativa y la administración en la comisión de selección varían de una ley a otra. Se establece que al menos 2/3 serán designados por el centro (1/3 por el consejo escolar y 1/3 por el claustro). Da preferencia en el proceso de selección a las candidaturas del propio centro.
Duración del mandato	Amplía el período de mandato a cuatro años, como ya estipulaba la LOPEG (1995).
Ausencia de candidatos	En ausencia de candidatos, en el caso de centros de nueva creación o cuando la Comisión correspondiente no haya seleccionado a ningún aspirante, la Administración educativa nombrará director a un profesor funcionario por un período máximo de cuatro años.

Elaboración propia (2017)

La ley favorece el acceso a la dirección de las personas más cualificadas y las mejor valoradas por la comunidad educativa, para desarrollar un proyecto basado en la participación de todos los sectores, en el conocimiento del propio centro docente y su entorno, de su realidad social, económica, cultural y laboral y en la consecución de los objetivos educativos que se proponga. Lo que genera en el sentido de la participación el nombramiento de una Comisión de Selección conformada por todos los sectores de la Comunidad Educativa.

El procedimiento en el proceso será: (i) selección, basada en un concurso de méritos y en la valoración de un programa de dirección; (ii) formación inicial, que consistirá en un curso teórico y la realización de un período de prácticas; y (iii) valoración de un mandato de cuatro años, en el que, de ser evaluado positivamente, podrán continuar ejerciendo el cargo.

Álvarez (2007) señala que el modelo español de dirección sigue siendo deudor de la tradición histórica tan antigua como reciente. Por ejemplo el artículo 91 en su apartado i) resume muy bien la cultura gremial respecto a la dirección escolar de nuestro sistema educativo cuando dice que será función del profesorado: *“La coordinación de las actividades docentes de gestión y de dirección que le sean encomendadas”*.

Otro de los puntos de vista que deben mencionarse es el de Teixidó (2006, 2007), se ha pasado de un modelo que se asentaba en la elección a cargo del Consejo Escolar a un modelo de selección, en función de los méritos y la valoración de un proyecto de dirección, a cargo de una comisión en la cual la Administración Educativa adquiere un mayor protagonismo.

Para Montero (2008), este tipo de procedimiento constituye una variable importante en la configuración del modelo posterior de dirección.

Otro de los rasgos de dirección LOE, es el carácter temporal o transitorio del cargo con el horizonte de retomar la docencia en idénticas condiciones que las que se había partido. Ello implica una condición o estatus débil, que podría reducir la autoridad de las decisiones tomadas por la dirección, en muchas ocasiones con implicaciones entre aquellos que eran y volverán a ser sus iguales.

La LOE (2006) confirma los requisitos de la LOCE respecto a la antigüedad en el cuerpo (5 años), la experiencia docente (5 años) y el conocimiento del centro (1 curso). Las exigencias, por tanto no han sido rebajadas.

3.2.6. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), hacia un modelo gerencial

La promulgación de LOMCE (2013) mantiene, casi en su totalidad, la ordenación de las enseñanzas que estaba vigente, si bien introduce sustanciales cambios en lo referente a contenidos, obligatoriedad de cursar la religión católica y una serie de pruebas o exámenes que se deben realizar para poder acceder a enseñanzas superiores.

Esta nueva Ley nace el 10 de diciembre de 2013 y empezaría a implantarse en los centros educativos en el curso 2014-2015. La (LOMCE), o *ley Wert*, se considera aparte de controvertida, poco social o humanitaria y ha supuesto la contra de importantes sectores sociales y políticos.

Se caracteriza por modificar la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), y seis artículos y una disposición adicional de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), introduce algunos cambios en lo relativo a la gestión de los centros públicos. Lo principal en este ámbito se encuentra en proceso de selección de los directores (as).

Así, en los artículos 83, 84 y 85, se concreta que el proceso de selección se realizará mediante un concurso de méritos, siendo requisitos fundamentales para participar en el mismo: tener una antigüedad mínima de cinco años como funcionario de carrera, haber impartido docencia durante ese período en alguna de las enseñanzas que ofrece el centro al que se opta, estar en posesión de la certificación probatoria de haber superado un curso de formación sobre desarrollo de la función directiva y presentar un proyecto de dirección que incluya los objetivos, las líneas de actuación y el proceso de evaluación del mismo.

En este caso son las administraciones educativas competentes las que convoquen los concursos de méritos, establezcan los criterios y el proceso de selección.

Dicha selección será llevada a cabo por una comisión designada para tal fin, que estará constituida por representantes de la administración y de la comunidad

educativa del centro en cuestión; estos últimos supondrán entre un treinta y un cincuenta por ciento de la comisión, y al menos la mitad de ellos serán miembros del claustro de profesores.

Este proceso de selección estará basado en la valoración de los méritos académicos y profesionales acreditados por los aspirantes, la evaluación del proyecto de dirección, así como en la experiencia y la valoración positiva del trabajo previo como docente y/o miembro del equipo directivo. Teniendo en cuenta, que tendrá especial valor la experiencia en cargos directivos, la situación de servicio activo, el destino, el trabajo previo y la labor docente desarrollada en el centro a cuya dirección se aspira.

Al igual que en la ley anterior, la administración educativa será quien nombre al director por un período de cuatro años; dicho nombramiento podrá ser renovado, por períodos de igual duración, si se recibe una evaluación positiva del trabajo desarrollado a lo largo del mandato. Aunque las administraciones podrán fijar un límite en el número de renovaciones.

Otro de los cambios novedosos de la implantación de la LOMCE es la realización de una evaluación al alumnado al finalizar 3º de Educación Primaria y una evaluación al finalizar la etapa de enseñanza primaria. Esto se contempla en los artículos 20.3 y 21:

Los centros docentes realizarán una evaluación individualizada a todos los alumnos y alumnas al finalizar el tercer curso de Educación Primaria, según dispongan las Administraciones educativas. Al finalizar el sexto curso de Educación Primaria, se realizará una evaluación individualizada a todos los alumnos y alumnas, en la que se comprobará el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística, de la competencia matemática y de las competencias básicas en ciencia y tecnología, así como el logro de los objetivos de la etapa.

Al finalizar la Educación Primaria se realiza la primera de las muchas evaluaciones que la ley contempla. Estas evaluaciones al no ser forma continuas, se limitan el papel de la evaluación a una prueba general de contenidos y competencias que se realice al final de una determinada etapa educativa.

El nombramiento de directores. Artículo 136 de la LOE es modificado por la LOMCE.

- Nombramiento de director por un período de cuatro años.
- El nombramiento de los directores podrá renovarse, por períodos de igual duración, previa evaluación positiva del trabajo desarrollado al final de los mismos.
- Las Administraciones educativas podrán fijar un límite máximo para la renovación de los mandatos. Certificación acreditativa de haber superado un curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva, impartido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte o por las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas. Las características del curso de formación serán desarrolladas reglamentariamente por el Gobierno.
- Las certificaciones tendrán validez en todo el territorio nacional Tabla 3.7.

Tabla 3.7.

Proceso de selección de la dirección en España.

1970 LGE	1985 LODE	1996 LOPEGCE	2002 y 2006 LOCE/LOE	2013 LOMCE
Modelo corporativo	Modelo social participativo	Modelo Pre profesional	Modelo administrativo	Modelo gerencial Interviene el claustro a través de un terna
Interviene el claustro a través de una terna	Lo elige el consejo escolar	Consejo escolar Acreditación. Requisito: Proyecto Dirección	Interviene la administración	Interviene la administración y perfil previo

Fuente. Álvarez, (2010)

En la Tabla 3.8 se presenta un resumen las formas de ingreso al cargo de director según las diferentes Leyes (Monter, 2011).

Tabla 3.8.

Proceso de selección de la dirección en España.

LGE	(1970)	Nombramiento por la Administración.
CE	(1978)	La Constitución española considera el derecho a la educación y, en su ámbito, la intervención de los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos en el control y la gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos.
LOECE	(1980)	Selección por concurso de méritos en comisiones específicas con representantes de la Administración y del centro.
LODE	(1985)	Elección por mayoría absoluta mediante votación en el consejo escolar del centro. (Director como gestor de la participación).
LOGSE	(1990)	No se introducen cambios en el modo de acceso a la dirección. (Director como gestor del currículo).
LOPEG	(1995)	Acreditación previa a la elección, por mayoría absoluta, mediante votación en el consejo escolar del centro. Se introduce la evaluación del ejercicio directivo.
LOCE	(2002)	Selección por concurso de méritos en comisiones específicas con representantes de la Administración y del centro. Evaluación del ejercicio directivo. Categoría de director con efectos en el ámbito de todas las Administraciones educativas.
LOE	(2006)	Selección por concurso de méritos en comisiones específicas con representantes de la Administración y del centro. Evaluación del ejercicio directivo.

LGE: Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa (Boletín Oficial del Estado, BOE, de 6 de agosto, núm. 187).

CE: Constitución Española (BOE de 29 de diciembre de 1978).

LOECE: Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, del Estatuto de los Centros Escolares (BOE de 27 de junio, núm. 154).

LODE: Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (BOE de 4 de julio, núm. 159).

LOGSE: Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de octubre, núm. 238).

LOPEG: Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (BOE de 21 de noviembre, núm. 278).

LOCE: Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE de 24 de diciembre, núm. 307).

LOE: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo, núm. 106).

Fuente: Elaborado sobre la base de Montero (2011).

A continuación, se presenta el detalle de los cambios más importantes que aporta cada ley respecto a la anterior Tabla 3.9.

Tabla 3.9

Resumen de las leyes de educación españolas.

Ley General de Educación (1970)

- Sienta las bases de la Educación moderna en España.
- Reconoce los problemas del pasado y trata de darlos solución.
- Es el primer intento para una Educación Básica en igual de oportunidades para todos.
- Implanta la apertura pedagógica (no imposición de ideas).
- Dota de autonomía a los centros.
- Hace hincapié en la formación continua del profesorado como garantía de calidad, así como la dignificación social y económica de los docentes.
- Las leyes posteriores han recogido y amoldado la esencia y las bases que sentó y que perseguía la que probablemente sea la reforma más profunda del sistema educativo.

LOECE (1980)

- Se crean, por primera vez los consejos de dirección, dando entrada en el centro a otros representantes de la comunidad educativa.
- Aúna lo legislado para primaria y secundaria.
- Concede libertad para la creación de centros docentes.
- Se enfatiza la ideología de los titulares de los centros, ya que se les otorga el derecho a establecer el ideario del mismo.

LODE (1985)

- Establece los fines generales de la educación que giran en torno a la formación personal, intelectual y profesional de los alumnos y alumnas y su preparación para la participación social, democrática y solidaria.
- Refrenda la garantía de una enseñanza básica, gratuita y obligatoria para todos.
- Regula la participación de la sociedad en la educación a través de la creación de los Consejos Escolares.
- Racionaliza la oferta de puestos escolares financiados con fondos públicos creando una red de centros privados concertados.
- El gobierno de los centros queda depositado en sus órganos de gobierno colegiado y unipersonal.
- Es la primera vez que se eligen democráticamente a los directores.

LOGSE (1990)

- Reordena el sistema educativo estableciendo unas enseñanzas de régimen general y otras de régimen especial.
- Establece la duración de la enseñanza básica obligatoria de los 6 a los 16 años.
- Escolarización (no obligatoria) de 0-3 años y de 3-6.
- Regula la educación de las personas adultas.
- Establece una reforma profunda de la Formación Profesional.
- Atiende a la compensación de las desigualdades en educación.
- Parte del principio de normalización e integración del alumnado con necesidades educativas especiales.
- Define los factores que contribuyen a la mejora de la calidad de la enseñanza.
- Diseño Curricular Base: transmite a los profesores la filosofía, los principios y los contenidos de los nuevos currículos, con referencias metodológicas y los criterios de evaluación.
- Comunidades autónomas, centros y profesores pueden participar en su desarrollo

- Atención de alumnos con dificultad en el aprendizaje.
- Puso en marcha mejoras de la calidad de la enseñanza donde el número máximo de alumnos eran 25 en primaria y 30 en secundaria.
- Se establecieron especialidades del profesorado. (Antes, en la educación primaria, en la Educación General Básica, en los primeros seis años sólo había un maestro generalista).
- Se diseña el modelo de Formación Profesional.
- Consiguió un acuerdo mayoritario, sólo el Partido Popular se opuso a esta ley.
- Se pasa del modelo de educación conductista de la LGE al modelo constructivista que aún perdura.

LOPEG (1995)

- Modifica la organización y funciones de los órganos de gobierno de los centros públicos para adecuarlos a lo establecido en la LOGSE.
- Refuerza las funciones de los Consejos Escolares y añade nuevas.
- Concede mayor importancia a la elección del Director/a.
- Regula el ejercicio de la Inspección por la Administración Educativa.
- Establece las medidas para garantizar la escolarización del alumnado con NEE en los centros sostenidos con fondos públicos

LOCE (2002)

- Reordena el sistema educativo.
- Modifica la evaluación y la promoción del alumnado, estableciendo pruebas extraordinarias en Secundaria y una Prueba General de Bachillerato.
- Entre sus principios se recoge la cultura del esfuerzo como base fundamental en el alumnado.
- Separa la participación en los centros (Consejos Escolar y Claustro) de la dirección (Equipo directivo).
- Cambia el sistema de elección del director/a de los centros.
- Educación infantil: primer tramo recobra el carácter asistencial.
- Primaria: pocos cambios, nueva terminología: "hábitos de esfuerzo y responsabilidad en el estudio", "satisfacción por la tarea bien hecha"...
- Itinerarios formativos (controvertidos por su carácter segregador).
- Bachillerato: cambia de 4 modalidades a 3: artes, ciencia y tecnología y humanidades y ciencias sociales.
- Prueba de Bachillerato sin eliminar la selectividad.

LOE (2006)

- No introduce cambios radicales con respecto a reformas anteriores. Es un compendio de la LOGSE y la LOCE.
- Educación infantil: se retoma el carácter educativo en toda la etapa de la LOGSE y la gratuidad del 2º ciclo de la LOCE.
- Elección del director en los centros públicos: La LOGSE establecía la elección directa y la LOCE buscaba el apoyo de la administración. La LOE establece que el aspirante a director debe reunir unos requisitos (concurso de méritos), y participan en su elección el claustro, el consejo escolar y la administración educativa.
- Programas de Cualificación Profesional Inicial: se han combinado los programas de garantía social de la LOGSE y los de iniciación profesional de la LOCE. Podrán adoptar diferentes modalidades y estarán orientados a la adquisición de cualificaciones de nivel uno, con posibilidad real de inserción laboral.

- Supresión de los itinerarios de la LOCE y nueva organización en la ESO. Se intenta dar una salida a todos los alumnos, sea cual sea su nivel e intereses.
- En la ESO reducción del número de materias en los dos primeros cursos, organización flexible de las enseñanzas, orientación como prevención de dificultades, posibilidad de promoción con tres materias suspendidas, diferencias organizativas entre los tres primeros cursos, comunes en casi todo, y el cuarto, que tiene un carácter orientador.
- Bachillerato organizado en tres modalidades, cada una de las cuales se podrá desdoblar en vías diversas para enfocar mejor las perspectivas de estudios futuros.
- Organización de enseñanzas artísticas superiores: planteamiento nuevo en cuanto al contenido y estructura para encuadrarlas en el contexto de ordenación de la Educación Superior del marco europeo.
- Introducción de las asignaturas Educación para la Ciudadanía y Ciencias para un mundo contemporáneo.
- Introducción de “dos evaluaciones de diagnóstico”, una en cuarto de Primaria y otra en segundo de Secundaria, que servirán para que alumnos y centros corrijan lo que sea necesario y mejoren su aprendizaje y enseñanza.

LOMCE (2013) EDUCACIÓN PRIMARIA

- Las novedades pueden sintetizarse en:
 - Supresión de la estructura de ciclos. Se compone de 6 cursos.
 - Desdoble de área de “Conocimiento del Medio Natural y Social en dos áreas diferenciadas: “Ciencias de la Naturaleza” y “Ciencias Sociales”. Esto no conlleva un incremento en la carga horaria con respecto a la situación actual de “Conocimiento del Medio”.
- Desaparición del área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos” que se desarrolla actualmente en un curso del tercer ciclo de Primaria. - Se permite que las CC. AA. puedan introducir una segunda lengua extranjera en 5º y 6º de Primaria.
- Se recupera la religión como materia a evaluar, computando al mismo nivel que el resto, así como se introduce una asignatura alternativa, Valores Culturales y Sociales.
- -Se establece una evaluación en 3º de Primaria para comprobar el grado de consecución de las competencias básicas en comunicación lingüística y matemática. La evaluación negativa permite la adopción de medidas excepcionales más adecuadas, incluida la repetición del tercer curso.
- Al finalizar 6º de Primaria se realizará otra prueba, para comprobar el grado de consecución de las competencias básicas y el cumplimiento de los objetivos de la etapa, así como la viabilidad del tránsito del alumno por la siguiente etapa. Su resultado tendrá carácter informativo y orientador para los centros, el equipo docente, las familias y los alumnos.
- Tanto la prueba de 3º como la de 6º se realizarán en el centro y serán aplicadas y calificadas por especialistas externos al mismo. Los criterios de evaluación los fijará el gobierno así como las características generales de las pruebas.
- El currículo se organiza en materias troncales, específicas y de libre configuración autonómica.

Elaboración propia (2017)

Como principales conclusiones al capítulo, se han analizado cinco décadas de normativas educativas que han estado vigentes en España, se ha observado que la política educativa española se caracteriza por la inestabilidad en el tiempo,

habiéndose contemplado hasta ocho normativas (sin contar con los numerosos Reales Decretos y demás documentos legislativos de menor rango al de Ley) que han ido modificando aspectos tan fundamentales como la estructura y la ordenación de las enseñanzas. Esta inestabilidad crea incertidumbre cada vez que hay un cambio político, pues supone volver a replantear nuevamente el Sistema Educativo y cómo introducir el matiz ideológico del partido político que gobierne el país en ese determinado período.

Tal como señalan Campo (2006) y Cantón *et al.*, (2010), la dirección es clave en la mejora de la educación e internacionalmente las políticas de un país debieran ir hacia una exquisita preparación, formación y selección de los directores de los centros educativos. Esta dirección de centros se encuentra en profundo cambio, lo que genera ambigüedad y complejidad, escasean candidatos para el cargo y permanencia en él.

Como modelos de acceso se tienen tres modelos de acceso a la dirección: la oposición, la elección y la selección. Se descarta el primero por las connotaciones negativas que tiene, y el segundo por el paralelismo con los modelos políticos para acceder. Se hace una propuesta hacia la profesionalización de la dirección con formación selectiva, se considera la profesionalización de la dirección en el marco de una carrera docente. La dirección escolar es una profesión, una categoría y un principio rector de las escuelas.

Son importantes prerrequisitos como la experiencia docente y una formación a nivel de máster de los directores tanto en gestión como en dirección pedagógica y de personas, mejor antes que después de la selección, con un nivel universitario específico y con la valoración adecuada, no endogámica, de los méritos y experiencias de los concursantes a directores.

La formación selectiva se considera la profesionalización de la dirección en el marco de una carrera docente, la dirección escolar es una profesión, una categoría y un principio rector de las escuelas.

Los requisitos como la experiencia docente y una formación a nivel de máster de los directores, tanto en gestión como en dirección pedagógica y de personas, preferiblemente antes que después de la selección, con un nivel universitario específico y con la valoración adecuada, no endogámica de los méritos y experiencias de los concursantes a directores.

3.3. ALGUNAS REFLEXIONES EDUCATIVAS CONTEMPORÁNEAS ACERCA DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN ESPAÑA

A continuación se desarrolla la tercera parte de este capítulo, con el tema de la dirección escolar, destacándose la reflexión educativa contemporánea. Tal y como se ha descrito en capítulos anteriores, los estudios de organismos internacionales como la Organización de Naciones Unidas (ONU), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Consejo de Europa, la Unión Europea o la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) entre otros, coinciden en que la dirección escolar constituye un factor clave para la innovación y mejora de la calidad educativa y es actualmente una prioridad en la política educativa mundial.

La OCDE, afirma que: *“el liderazgo escolar se ha convertido en una prioridad de los programas de política educativa a nivel internacional”* (Pont *et al.*, 2008, p.9). También se señalan las innovaciones en diversos sistemas educativos para la transformación del liderazgo escolar, las cuales ha logrado el éxito, definiendo claramente los objetivos y las estrategias para conseguirlo.

La posición del director constituye un factor esencial la cual se enfrenta a una serie de retos, en los últimos años ha cambiado la visión de lo que las escuelas deben lograr, los países necesitan desarrollar nuevas formas de liderazgo escolar y mejora a los actuales y futuros contextos educativos.

Dos son los retos a enfrentar en primer lugar, necesitan apoyar y preparar a los directores de centros que ocupan actualmente tal posición y en segundo lugar, los países necesitan preparar a las generaciones siguientes de líderes escolares.

Tal es el caso del apoyo de la Unión Europea, a través del programa investigación socioeconómica, capacidad para el cambio y adaptación de escuelas del mejoramiento efectivo de la escuela (Reezigt, 2001). Una síntesis de las opiniones sobre la implicación de la dirección de centros educativos en los diferentes países se muestra a continuación (Tabla 3.10).

Tabla 3.10.

Liderazgo para la mejora de la institución escolar en diferentes países

Holanda	El liderazgo está siendo cada vez más importante en las escuelas holandesas.
Finlandia	El director puede ser considerado como el director de una orquesta. A veces tiene que ser más visible, a veces está más en segundo plano.
Bélgica (comunidad francesa)	El liderazgo del director no es un concepto obvio en Bélgica, donde los profesores están todavía bastante aislados, donde los directores realizan sobre todo tareas administrativas.
Inglaterra	El liderazgo, especialmente del director, es considerado importante. Sin embargo, la mejora es también promovida por otros miembros del centro que asumen un rol de liderazgo informal.
España	El modelo democrático en la elección del director del centro lo convierte en un líder natural de la institución, con alta capacidad para dinamizar a los profesores.
Portugal	El liderazgo del director del centro no es tan importante en Portugal, porque los directores realizan sobre todo tareas administrativas.
Italia	Los directores de centros en Italia tienden sobre todo a ser gestores, no líderes educativos.
Grecia	El liderazgo de los esfuerzos para la mejora lo ejerce el Ministerio de Educación. El director de centro desempeña un rol administrativo.

Fuente. A Framework for Effective School Improvement (Reezigt, 2001).

En la actualidad existen varios estudios acerca de la dirección escolar, tal es el caso, de los trabajos que relacionan la dirección con el rendimiento del alumnado (McKenzie, 2008); las relaciones con el entorno (Fernández, 2002); las conductas de los directivos (Coronel, 1995, 1995, 2005); las tareas (Cantón *et al.*, 2010); o formación para el cargo (Teixidó, 2011).

Al tratar de definir cómo debe ser el director(a) nos enfrentamos a diferentes marcos conceptuales, funciones complejas, múltiples tareas y responsabilidades.

La figura del director(a) será la representación visible de la estructura organizativa y el protagonismo vendrá dado por el modelo organizativo en el que se encuentre, donde la forma de concebir y configurar esta función guarda una relación estrecha con conceptos e ideas clave de la organización escolar tales como los de autoridad, liderazgo, gestión, participación y autonomía (Vargas, 2008).

Además, su clasificación, por lo que respecta a la formación, cualificación o requisitos exigidos de quienes pretendan desempeñar dicha tarea, selección y a las funciones que se les asignan, no sólo definen el modelo de dirección escolar que se tiene en la mente o se prescribe en un momento determinado, sino también el de la organización escolar asimismo propuesta o prescrita (Viñao, 2004).

Para Arias y Cantón (2005) y Gago (2006), la dirección escolar es una función que ejercen profesores(as) o maestros(as) especialmente formados y capacitados para orientar, impulsar, gestionar y desarrollar el centro educativo hacia metas de calidad. Se observa que el desempeño del liderazgo educativo por parte de los directores(as) se resume en cuatro razones:

1. El papel de la dirección es clave en la calidad de los centros escolares en todos sus aspectos (estructurales, culturales, educativos, políticos y simbólicos): todo intento de clarificar sus posibilidades y limitaciones ha de ser considerado positivo.
2. El liderazgo sobrepasa el campo específico de la dirección forma parte de la vida escolar cotidiana, pues todos y todo en un centro tiene relación con actividades de liderazgo.
3. El liderazgo educativo en un centro escolar parece imprescindible por definición. Sólo con su desempeño se podrá mantener en un nivel aceptable de operatividad educativa, parece preciso estudiarlo y analizarlo para avanzar en el desarrollo de la dirección y el liderazgo, por una parte, y del progreso escolar, por otra.

4. Los profesores(as) representan un papel primordial en el ejercicio del liderazgo educativo, desempeñando momentáneamente el rol formal de director, realizando el papel de líder informal o asumiendo el no menos importante de seguidor de las directrices del líder educativo de turno.

Sallán y Piérola (2008) destacan en el campo de la investigación de la organización escolar en la que se diferencian tres enfoques teóricos: (i). Racional, desde el que se han desarrollado las perspectivas estructural y de recursos humanos en torno a la escuela; (ii). Interpretativo-cultural, desde el que se reconoce el carácter peculiar, idiosincrásico y cultural de la organización escolar y (iii). Crítico, desde el que se enfatiza el carácter político de la escuela y se elabora un discurso crítico sobre a la misma.

Se ha demostrado que los estudios sobre dirección escolar son abundantes en cantidad y calidad, destacándose las temáticas relacionadas con su naturaleza como son según Gairín (2009) modelos de dirección, ejercicio (selección, acreditación, formación, funciones, perfiles y trabajo en equipo), efectividad, como la dirección y el género, los directivos de segundo nivel (jefes de estudios, administradores...) o el desarrollo de actividades específicas (evaluación institucional, promoción del clima y cultura...). Tras hacer una revisión de las diferentes corrientes en el campo,

El autor considera que dentro de la organización educativa, específicamente en el cargo del director(a), existe un conjunto de tareas que le son propias, y otras muy diferentes a la docencia, pero necesarias en la misma dirección. Un conjunto de tareas, sin duda, imprescindibles en cualquier grupo organizado son las correspondientes a la motivación, la dinamización, la coordinación del equipo y a la conducción del grupo en función de las decisiones del propio grupo, es decir, las tareas directivas. López (2010, p. 23) afirma que:

El conocimiento útil para comprender las organizaciones –también las educativas– y para intervenir en ellas está actualmente disperso entre movimientos articulados en torno a principios cuasi-ideológicos y teorías de medio rango sobre el liderazgo, la cultura institucional, los recursos humanos, la planificación, la gestión del conflicto, el cambio, etc. Entre todos producen una imagen fragmentada de las organizaciones, como si fueran un compendio de procesos independientes unos de otros.

Una de las debilidades que se observa en la mayoría de las aportaciones es que son muy generales, y muy pocas veces desarrollan aspectos concretos o estrategias, que vinculen y hagan posible combinar la teoría con la práctica. Se ha escrito mucho sobre qué hacen y qué deben hacer los directores(as), pero se ha escrito muy poco sobre cómo lo deben hacer.

Por otra parte, el estudio de la función directiva tiene una de las características definitorias de la investigación en ciencias sociales, como es la imposibilidad de hallar resultados con validez universal, debiendo buscarla mediante la acumulación de resultados parciales. Si se puede considerar cierta la idea de que aún se desconocen la mayoría de los factores implicados en la educación y, por tanto, se ignora cómo aumentar su calidad, aunque se le pueda tachar de pesimista, lo mismo puede afirmarse de los conocimientos que se tienen sobre la función directiva.

Bolívar (2011b) señala que los nuevos directores(as) experimentan dos tipos de socialización:

- La profesional que se adquiere a través de los programas de formación previa a los que son sujetos los aspirantes.
- La organizacional relacionada directamente con el puesto.

Sánchez y López (2011) exponen que si la cultura es la estructura de significados compartidos por la organización, entendida como un sistema social, el poder es la estructura de relaciones o, si se prefiere, la estructura configurada por las posiciones relativas de los sujetos que participan en ese sistema y por las relaciones de influencia que mantienen los unos sobre los otros desde dichas posiciones. Por tanto, se debe ver la estructura de poder como una red de influencias

mutuas entre los participantes en el proceso de comunicación que configura un sistema social.

Para Escudero y Martínez (2011, p. 151) la dirección se concibe como: “...*el resultado de la construcción particular donde los sujetos particulares hacen de ella, dentro de un sistema cuya cultura, relaciones y prácticas regulares, establecen tanto sus márgenes de posibilidad como sus fronteras*”.

Gento (2013) resume en cinco las contribuciones más relevantes del liderazgo de la institución escolar sobre la calidad de la institución educativa, en donde el director(a).

- 1 Establece un nexo de la política educativa con la práctica escolar y relaciona el centro con su entorno.
- 2 Influye en la mejora del clima interno o ambiente del centro escolar.
- 3 Promueve la utilización estratégica de los recursos disponibles.
- 4 Impulsa innovaciones educativas de éxito y promueve organizaciones de aprendizaje.
- 5 Mejora la motivación de los profesores y contribuye al éxito de los estudiantes figura 3.12.

Tanto el aprendizaje del alumnado, como la calidad de la escuela requieren de una participación activa de los docentes, el resto de la comunidad educativa es imprescindible para que la dirección asuma roles de cohesión del grupo humano, coordinación y animación de la participación.

Uno de los factores clave de la acción y el éxito del director(a) está centrado en el liderazgo. Al profundizar en los factores de la acción directiva aparecen aspectos técnicos como planificación, obtención de recursos, gestión exitosa, resolución de problemas, administrativos; pero no se pueden omitir factores personales como compromisos, sensibilidad o capacidad de motivación en torno a un proyecto, los cuales tienen una importancia relevante en la adquisición y desarrollo de competencias directivas (Teixidó, 2013).

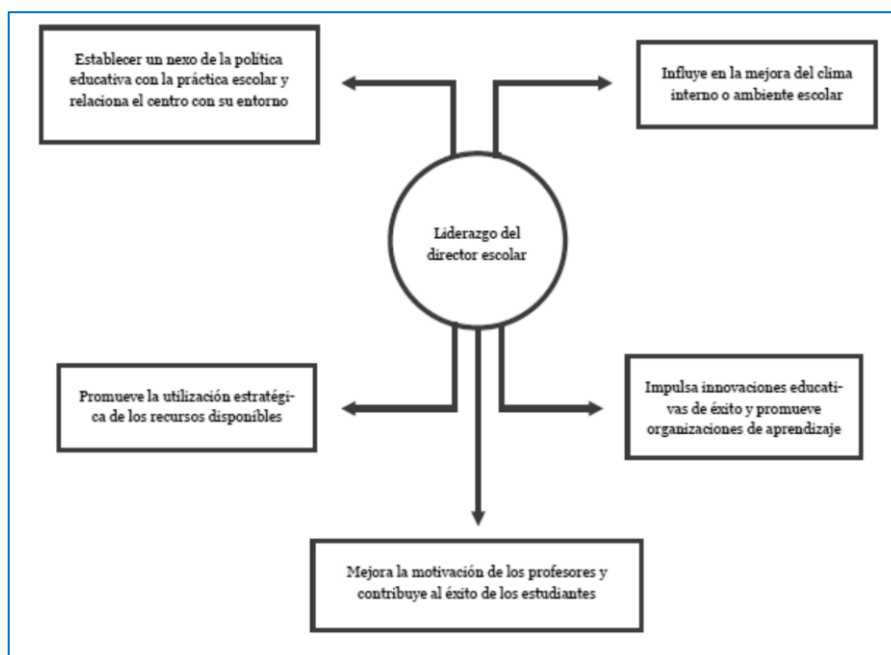


Figura 3.12. Tomado de Gento (2013). Relevancia del liderazgo de la dirección para la calidad de la institución educativa, p.45.

Tanto la conceptualización de la dirección como la del liderazgo han evolucionado, la figura del director(a) ha pasado de ser una idea asociada principalmente al conocimiento a una relación con diferentes aspectos de acción, a enfoques conceptuales más extensos y diversos, centrándose en los equipos directivos de los centros, que en la exclusiva figura del director(a).

No existen criterios precisos para realizar una clasificación de las distintas funciones o tareas que realiza el directivo en el ejercicio de sus funciones. Los cuadros conceptuales para definir las labores que hacen los directivos escolares se resumen en tres alternativas:

- 1 Las funciones en algunos casos sólo describen funciones basándose en normativas legales o por las simples tradiciones organizativas.
- 2 Otro camino utilizado es la fijación de metas específicas para llegar a situaciones ideales.
- 3 Una proposición metodológica es conceptualizar las tareas directivas, pero en combinación con los otros dos puntos anteriores. La cual significa la

necesidad de trazar puestos de director(a) dentro de los marcos vigentes, siempre considerando modelos ideales de referencia, sustituidos por patrones, ideas y valores que en alguna medida pueden estar en los esquemas de percepción y valoración de los mismos directores.

Para Egido (2013) la globalización ha generado nuevos mecanismos de influencia en las políticas educativas de los Estados, un papel importante de los organismos internacionales, es la definición de las prioridades de cambio en la educación, así como en la elaboración de las líneas orientadoras de las reformas escolares en todo el mundo.

El progreso de la dirección escolar y la necesidad de que el director(a) escolar cuente con capacidades específicas, para ejercer un rol que nada tiene que ver con la docencia, se resaltan seis aspectos:

- La claridad e información sobre las necesidades de la escuela, centradas en las necesidades del alumnado.
- La capacidad para transmitir los fines y ventajas educativas a toda la comunidad escolar.
- El apoyo al profesorado en el ámbito curricular.
- La creación de un ambiente sistemático y de un clima escolar que se preste a la enseñanza y el aprendizaje.
- La noción de la enseñanza de calidad y el trabajo activo en conjunto con los docentes con la finalidad de mejorar su capacidad profesional.
- La evaluación y vigilancia del rendimiento del centro (Rodríguez, 2017).

La dirección (unipersonal o en equipo) es el elemento clave para promover o impedir los cambios en los centros escolares, al menos por dos razones: (i) por el lugar que ocupan esas personas en la organización, por el nivel jerárquico y autoridad que se asocian al cargo, al menos formalmente y, (ii) el hecho de que las personas que están en la dirección, dada la naturaleza de su trabajo, son las que

conocen y manejan más información relacionada con la institución y disponen de un mayor número de contactos y relaciones interna y externamente.

La dirección escolar se caracteriza por tener dos pilares, uno es de un gestor administrativo y otro es de líder educativo, ambos roles son necesarios y a la vez se complementan para una buena gestión. La consecuencia es que el liderazgo no se puede entender exclusivamente a los ámbitos pedagógicos de actuación, y esta duplicidad en el rol del director(a) causa uno de los principales sesgos del trabajo práctico de los directores(as).

Con el fin de mejorar el trabajo de los directores(as) es importante saber qué hacen para poder identificar sus actuaciones y así evaluar la incidencia positiva en el desempeño de los estudiantes. La dualidad del rol del director(a) escolar trae la necesidad de evaluar la distribución del tiempo de los directivos, estrategia que se usa para conocer qué hacen los directivos, fundamentalmente en los países anglosajones y europeos.

Desde los años ochenta y hasta la actualidad se han multiplicado los trabajos que demuestran este argumento.

Nelson (1993) analizó las tareas que realizaban directivos de escuelas primarias, evidenciando el poco tiempo que daban a las tareas pedagógicas, así como la cantidad de tiempo en relaciones públicas y a tareas burocráticas. En las escuelas secundarias se evidenció una mayor dedicación a tareas de gestión (Billot, 2003; Rayfield y Diamond, 2004).

Vázquez, 2009 y Walker, 2009 exponen que estos estudios no sólo analizan a qué tareas dedica el directivo escolar su tiempo, sino que hacen para evaluar las variaciones que hay en la distribución de ese tiempo en función de variables tales como: el género del directivo, la edad, la experiencia, o el tamaño y las características de la escuela; las diferencias existentes entre la distribución real y la ideal, según la opinión de sus protagonistas. De la misma forma en la incidencia de esa distribución sobre el desempeño de los estudiantes y la dinámica del centro.

Las investigaciones demostraron que los directores(as) invertían más tiempo en actividades centradas en la disciplina y la supervisión de los estudiantes, que en la gestión de actividades extracurriculares, y mucho menos en actividades directamente relacionadas con la enseñanza y el currículo.

Por otra parte se resalta el hecho de los directores(as) de escuelas de alto rendimiento, quienes invertían más tiempo en actividades unidas a la enseñanza y el currículo, que los directivos de escuelas de bajos resultados académicos.

Buttram *et al.*, (2008) analizan cómo los directores(as) de centros de secundaria distribuyen su tiempo diario y encuentran, de nuevo, que dedican la mayor parte del tiempo diario (64%) a actividades de gestión tales como disciplina escolar, gestión de instalaciones, relación con supervisores y padres; mientras que sólo el 15% del tiempo lo dedican a actividades directamente ligadas a la instrucción tales como seguimiento a estudiantes y docentes, planificación, participación en comité y reuniones relacionadas con la docencia, un 3% a actividades personales y un 18% fuera de horario. Debe añadirse el hecho de que los directivos dedican unas dos horas diarias (18%) a trabajar en casa sobre temas ligados a la dirección.

Walker (2009) obtiene resultados distintos, los directivos dedicaban más tiempo a las tareas relacionadas con el liderazgo pedagógico y menos a funciones administrativas.

Para Murillo y Roman (2013) los directivos de las escuelas primarias españolas poseen el siguiente promedio de distribución del tiempo figura 3.13.

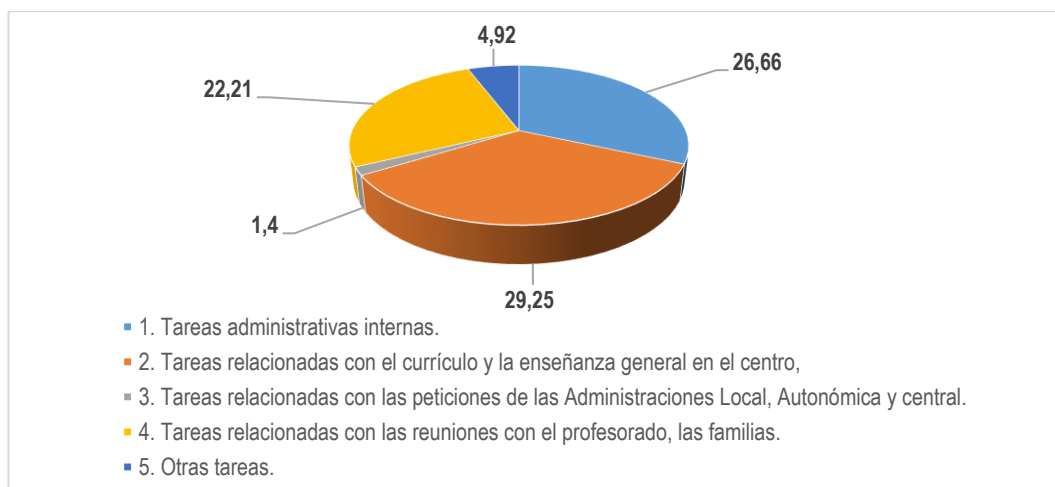


Figura 3.13. Promedio de distribución del tiempo directivos españoles en porcentaje. Incidencia de la distribución del tiempo de los directores y directoras de educación primaria en España en el rendimiento de los estudiantes. Tomado de Murillo y Roman (2013). Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas: Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE).

Se debe resaltar que los directivos españoles de centros de primaria, en una posible jornada laboral de ocho horas en el que no tengan obligaciones lectivas, dedican 3 horas y 43 minutos a tareas de carácter administrativo, 2 horas y 20 minutos a tareas relacionadas con el currículo, 1 hora y 46 minutos se dedica a reuniones y los 23 minutos restantes a otras actividades. En esta investigación también se concluye que son de tres tipos los directivos escolares.

- **Directivo A**, definido por su dedicación más tiempo a reuniones con el profesorado y las familias, y a las tareas relacionadas con las peticiones de las Administraciones, y menos a tareas administrativas internas, y las tareas relacionadas con el currículo y la enseñanza.
- **Directivo B**, definido por su alta dedicación a tareas relacionadas con el currículo y la enseñanza general del centro.
- **Directivo C**, determinado por gran dedicación a tareas administrativas internas.

Según estos resultados, en el análisis de una muestra importante de directivos españoles de escuelas de Educación Primaria (850 sujetos), se observa con claridad

que aquellos que dedican más tiempo a quehaceres relacionados con tareas curriculares y con la enseñanza del centro en general consiguen que los alumnos(as) aprendan más, son mejores directivos. Aquellos directivos del centro educativo tipo B, centrado en temas curriculares, tienen un efecto positivo sobre el desempeño de los estudiantes (Murillo y Román, 2013).

Como conclusión a este punto se tiene que los directores con un estilo pedagógico tienen una incidencia positiva sobre el rendimiento de los estudiantes.

La importancia del estudio de tiempo es presentar como los directores(as) distribuyen su tiempo, y a pesar de no estar en el aula, incide en el rendimiento de los estudiantes.

Los directores(as) para mejorar los aprendizajes, deben evaluar las posibilidades de delegar aquellas tareas que no se relacionan con los procesos de enseñanza y aprendizaje como son las administrativas. Se demostró que los directores(as) de las escuelas que dedican demasiado tiempo a las tareas burocráticas, tanto internas como externas obtienen peores resultados.

3.3.3. El director (a) como gestor y líder

Existe un rol del nuevo gestor que, además de supervisar y coordinar, decide sobre las grandes líneas estratégicas de la organización: es el todopoderoso ejecutivo o gestor de nuestro tiempo. Se debe mencionar el concepto de gestión escolar según Mckenzie (2008, p. 1):

La gestión involucra a la persona con todas sus dimensiones humanas, con su liderazgo generado por sus principios y valores personales, por los objetivos del hecho educativo enfocado hacia el logro de la misión, la visión institucional, comprometiendo a todos sus miembros, a través de proceso democrático que conduce a la autonomía. El equipo asume una responsabilidad que es compartida por iguales, la autoridad se vuelve horizontal y descentralizada, es decir, el equipo de trabajo se compromete y crea el sentido de pertenencia que es otro factor indispensable en la gestión institucional.

En los ochenta expone Torres (2011) autores como Bennis y Nanus (1985), Zaleznik (1991) y Kotter (1995, 1997, 1999) tratan de definir y de establecer comparaciones claras sobre el tema.

Bennis y Nanus (1985) diferencian cada uno de los términos diciendo que los gerentes son personas que hacen el derecho de las cosas y los líderes son personas que hacen las cosas al derecho.

Zaleznik (1991) por su parte hace una propuesta más explícita, manifestando que los gerentes se preocupan más sobre cómo hacer las cosas, mientras que los líderes se preocupan por el significado que tienen las cosas para las personas.

Kotter (1995) asegura que el liderazgo y la gestión son diferentes, inclusive son términos que en ocasiones los mismos directivos tienden a confundir, por eso cuando se les pide que lideren, lo que hacen algunas veces es que dirigen más intensamente. Sin embargo, esto no supone que el liderazgo sea “positivo” y la gestión se conciba como algo “negativo”, los dos son distintos y complementariamente con propósitos diferentes. El líder es quien lleva a un grupo de personas en una determinada dirección por medios no coercitivos mencionado por Torres (2011).

La gestión escolar se convierte así en una encrucijada entre lo burocrático, lo administrativo, lo económico, lo político, lo ideológico, lo pedagógico y lo psicológico, es decir, abarca toda dimensión organizativa y se convierte en un “Sistema Socio mental” (Pacheco, 2002).

Un buen gestor no es equivalente a ser un buen líder en un centro formativo, existe el caso de directores(as) que son excelentes gestores y mejores ejecutivos. Las instituciones cambian y se complican, el buen gestor es aquél que sabe valorar lo que ya existe en la organización aprovechando al máximo sus recursos humanos, materiales o funcionales. Por otra parte el líder, además de realizar todas estas funciones, dinamiza, ilusiona, arrastra en la construcción y reconstrucción permanente de un proyecto educativo.

El nuevo gestor, además de supervisar y coordinar, decide sobre las grandes líneas estratégicas de la organización: es el todopoderoso ejecutivo o gestor de nuestro tiempo (De Anca y Vázquez, 2005).

Gago (2006) expone que la función dinámica de gestión (*management*), profesionalismo y liderazgo, aparecen en mayor o menor extensión, también en otros papeles escolares, sin embargo, la posición del director(a) está investida de la principal responsabilidad de asegurar el éxito de la empresa educativa dentro de la institución.

Para Álvarez (2007) las numerosas investigaciones relacionadas con el estilo de dirección se basan en logros y cambios, los procesos centrados en la gestión giran alrededor de la preocupación por las personas del centro.

El *management* en el contexto escolar se define como la aplicación de una serie específica de habilidades, junto con colegas profesionales, para alcanzar unos determinados objetivos. El liderazgo parece ser algo más que las funciones de la gestión, muchas de las cuales tienen que ver con la administración y el mantenimiento del centro.

La relación entre gestión y centro es compleja ya que no siempre se puede establecer claramente comunicación, coordinación, programación, evaluación y la propia actuación del liderazgo como respaldar, desarrollar, estimular y trabajar con el personal.

Se observa que un *management* eficaz debe tener un liderazgo adecuado. De la revisión efectuada se verifica que son muchos los trabajos que han definido las diferencias entre los conceptos de gestión y liderazgo (Delgado (2005, 2011) y Cantón *et al.*, 2010).

La diferencia entre el gestor y el líder sobre la base de la reflexión y el debate, tanto de España como de Iberoamérica, son aportes originales como los presentados en la Tabla 3.11 (Delgado, 2005, 2011).

Tabla 3.11.

Aportes originales relacionados con las diferencias entre el gestor y el líder

Gestor	Líder
Aplica correctamente los procedimientos estándar a su equipo de trabajo por un proceso de rentabilidad esperada.	Es capaz de sensibilizar a su equipo de trabajo a seguir un sendero de optimización.
Al gestor se le percibe como una fuente de obediencia. Transmite un sentimiento de miedo.	La percepción del líder es de respeto, transmite un sentimiento de respeto.
Tiende a una acción establecida por normas. Tiende a manipular los procesos.	Evalúa y busca nuevas estrategias. Transforma el proceso.
El <i>manager</i> ejecuta lo establecido o lo normado. Limitado al tiempo y el espacio disponibles.	El líder imagina y desarrolla su creatividad.
Su actividad es más predecible. Es un conductor de procesos.	Visionario, futurista. Es soñador.
Busca la eficiencia.	Generador de procesos e ideas.
Tiene una visión a corto plazo.	Tiene una visión más futurista.
Otorga responsabilidades de acuerdo con el organigrama oficial.	Otorga responsabilidades a los más eficientes para realizarlos.
Mantiene el <i>status quo</i> . Crea fácilmente ambientes de competencia. Es previsor.	Crea escenarios para cumplir sus objetivos.
	Es cohesionador y crea ambientes colaborativos. Es audaz.

Elaboración propia (2017)

Muchos de los trabajos se refieren más al gestor o ejecutivo que al líder, mezclando peligrosamente ambos papeles. Delgado (2011) opina que la integración del director(a) a las dos dimensiones del dilema deben quedar claro y exigen dominar procesos de una triple naturaleza:

1. Unos son técnicos (un directivo debe saber manejar los resortes que cualquier otro miembro del grupo utiliza para conseguir resultados: cómo se lleva un Consejo Escolar, qué documentación es necesaria para cumplimentar correctamente las evaluaciones de los alumnos(as), cómo se puede comprar un material, etc.). Pero ahí es donde se quedan los gestores.

2. Debe también encontrar detalles de interpretación, significados, de lo que ocurre en el centro, de los atolladeros por los que va pasando la institución (huelgas, conflictos, denuncias, menciones honoríficas...), de los porqués de las crisis institucionales.
3. Debe también ser un transformador de esas situaciones cuando son opresivas, un buscador de salidas mejores para las crisis a las que el centro se ve abocado; ser una persona, en definitiva, que sólo ve sentido a quemar tantas energías propias y de los que le rodean si es para desarrollar un proyecto.

Las instituciones cambian y se complican y por muy amplia o compleja que llegue a ser la gestión actualmente, el buen gestor es aquél que sabe valorar lo que ya existe en la organización aprovechando al máximo sus recursos humanos, materiales o funcionales. Por otra parte el líder, además de realizar todas estas funciones, dinamizar, ilusionar, arrastrar en la construcción y reconstrucción permanente de un proyecto educativo

Para Delgado (2011, p.10): “...*la función de dinamización de un grupo o de una organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido*”.

Como ya se ha estudiado son múltiples los enfoques de los estilos de liderazgo, y todos coinciden sobre el modo de ejercer esta función, el cómo se ejecuta o debe desarrollarse, expresándolo de acuerdo al estilo, son algunos ejemplos de lo que un director-líder debe o puede enfatizar en su trabajo.

Lorenzo (2004, 2005) ha tratado de justificar las propuestas de un liderazgo:

- Visionario: para construir un proyecto de formación colectiva, una misión para compartir: el Proyecto Educativo de Centro.
- Carismático: para desarrollar ese proyecto formativo con un sello que no tienen otros, con una especificación que los diferencie de otros centros educativos.

- El Liberador: como horizonte al que se dirige todo: el proyecto, los grupos y las personas. Es el fin de toda educación.
- El Liderazgo Instructivo: que dinamiza todos los procesos de enseñanza-aprendizaje de los miembros de la organización, convirtiendo al centro educativo en una “organización que aprende”.
- El Ético: que recoge la otra faceta de la misión de un centro de formación, es decir, la orientación en valores de todo tipo para perseguir, a través del Proyecto Educativo de Centro, ese horizonte liberador al que aspira la educación siempre. La escuela se convierte, así, en una “organización ética”.

En relación con la dirección y el liderazgo y dos roles en una misma persona, se debe señalar la diferencia que existe entre el perfil y el estilo. Se podría decir que el perfil es el director(a) y el estilo es cómo usa el liderazgo para influir en los demás.

Ahora bien, las instituciones educativas requieren de líderes y directores(as); la función de la dirección trata directamente con la organización y con lo que se hace; y la del liderazgo con la motivación para hacer lo que debería hacer. La organización escolar requiere y exige una dirección asociada a lo educativo y comunitario, existen dos referentes al respecto: orientaciones del marco legal y aportaciones más recientes a la investigación educativa.

De ahí que el director(a) escolar tenga una posición institucional ambigua, lo que implica que hay dos modos de considerar la actuación directiva: representación directiva y representación de la comunidad educativa.

En ocasiones al hablar de la dirección esta se confunde con la gestión; es importante resaltar que la gestión está enfocada hacia la administración de los recursos para el logro de una meta concreta, forma parte de la dirección, pero no es dirigir. El que dirige no sólo administra los recursos, sino que además se preocupa por la proyección de la organización. La función directiva que el director(a) lleva a

cabo tiene cuatro procedimientos sistemáticos, independientemente del contexto en el que se encuentre según Kepner y Tregoe (2006):

- **Evaluación de situaciones.** Da respuesta a la pregunta: ¿qué está sucediendo? Es la acción de aclarar, clasificar y desglosar los asuntos complejos en componentes manejables, así como el mantenimiento del control sobre los eventos. Se presenta después de los tres procesos racionales: análisis de problemas, de decisiones y de problemas como de oportunidades potenciales.
- **Análisis de problemas.** Se basa en el patrón de pensamiento causa/efecto. Nos permite identificar, describir, examinar y resolver con precisión una situación en donde algo ha salido mal y no sabemos qué lo causó. Nos da un recurso sistemático para extraer lo esencial de una situación problemática y hacer a un lado información confusa e irrelevante.
- **Análisis de decisiones.** Podemos observar las razones por las que estamos tomando una decisión y examinar su propósito.
- **Análisis de problemas-oportunidades potenciales.** Se enfoca en eventos futuros, un problema latente existe cuando podemos anticipar posibles.

La dirección y el liderazgo no se excluyen. Kotter (2001), mencionado por Torres (2011), estudia la moderna dirección de las organizaciones educativas relacionándola con el liderazgo. Ambos conceptos, el de dirección y el de liderazgo, pueden ser complementarios y a veces se superponen. Porque una dirección fuerte tiende a ser rígida, de ahí que una dirección fuerte sin liderazgo tiende a burocratizarse cada vez más, pierde originalidad de criterio y tiende a establecer controles excesivos.

Al contrario, un liderazgo fuerte tiende a ser cambiante e incluso arbitrario, a no ser que haya una dirección que controle las cosas y ofrezca parámetros ajustados a la realidad. Por lo tanto, parecería que se necesita simultáneamente un cierto grado de dirección con liderazgo, porque cada uno de ellos aislado del otro puede

convertirse en algo negativo, por demasiado rígido o por demasiado voluble. Bennis (2007) establece las diferencias de ambos fenómenos. De ahí nace la necesidad de diferenciar y confrontar los conceptos de dirigir y liderar (Tabla 3.12).

Tabla 3.12.

Dirigir versus liderar según varios autores

Autores (as)	Dirigir	Liderar
Kotter (1990)	Los resultados de una gestión eficaz se basan en la predicción, el orden, y la consecución de resultados para las partes interesadas	Los resultados del liderazgo eficaz se basan en cambios dramáticos y de éxito, resultando un incremento notable en la competitividad
Warren <i>et al.</i> , (1993)	Se interesan por la eficiencia. Administra y mantiene. Se centran en los programas y las estructuras. Confían en el control. Tienen una visión a corto plazo. Preguntan cómo y dónde. Aceptan el <i>status quo</i> . Ponen su mirada en el mínimo aceptable. Buscan la previsibilidad y el orden. Evitan riesgos. Necesitan que otros obedezcan.	Se interesan por la efectividad. Innova y desarrolla. Se centran en las personas. Confían en la confianza. Tienen una visión a largo plazo. Preguntan qué y por qué. Desafían el <i>status quo</i> . Tienen su mirada en el horizonte. Buscan el cambio. Buscan riesgos. Incitan a la gente a cambiar y a los otros para que les sigan.
Droullanrd y Kleiner (1996)	Evita y manipula	Confronta y crece
Kaumann (1997).	Gestiona la complejidad. Brinda cierto grado de orden y coherencia para lograr los objetivos económicos. Dirige, planifica y presupuesta. Señala el cómo se va a llegar a las metas y que recursos necesitamos para lograrlas. Desarrolla la capacidad de llevar a cabo su plan mediante la organización y la selección del personal. Asegura el cumplimiento del plan controlando, resolviendo problemas, identificando desviaciones y reorganizando para decidir acciones ante los problemas.	Gestiona el cambio. Fija un rumbo, desarrollando la visión del futuro y las estrategias para producir los cambios necesarios para alcanzarla. Alinea la gente, lo cual significa comunicar el nuevo rumbo y hacer que entiendan la visión y se comprometan a alcanzarla. En el liderazgo hay que inspirar a la gente para que se sobreponga ante las posibles adversidades que se les presenten para lograr la visión.
Rost (1998)	Autoridad Tiene subordinados Orientado a la producción y a la venta de productos y servicios Todas las actividades resultan de la coordinación con directivos y subordinados	Influencia Tiene colaboradores Orientado a intentar cambios reales Los cambios se reflejan en los objetivos de los líderes y de sus colaboradores (seguidores)

Kotter (1999)	El objetivo es mantener el actual sistema funcionando Trabaja para la jerarquía y los sistemas	El objetivo es producir cambios exitosos Trabaja para la gente y la cultura
Kotter (2001)	Hace frente a la complejidad Controla y resuelve problemas Organiza y dota de personal Planifica y presupuesta	Hace frente a los cambios Motiva e inspira a los demás Allana a las personas Establece una dirección clara
Zimmermann (2001)	Enfocado en las cuestiones micro Capitán, Analista Conductor, Controlador	Enfocado en las cuestiones macro Visionario, Colaborador Vencedor, Negociador
Ackoff (2003)	Autoridad, Tiene subordinados Objetivo: mantener y explotar las ventajas del negocio	Carisma, tiene seguidores Objetivo: llevar a cabo con éxito transformaciones organizacionales
Caldwell (2003)	Facilitador Planifica, organiza, dirige, controla, recompensa y castiga Se centra en detalles pequeños	Innovador Tiene visión, explora oportunidades, desencadena cambios estratégicos, motiva, crea grandes cambios
Bennis(2003)	Administra. Es una copia. Conserva. Se concentra en sistemas y estructura. Se vale del control. Tiene una visión cortoplacista. Pregunta cuándo y cómo. Siempre fija la vista en los beneficios. Imita. Acepta el <i>status quo</i> . Hace las cosas bien	Innova. Es un original. Desarrolla. Se concentra en las personas. Inspira confianza. Tiene una perspectiva a largo plazo. Pregunta qué y por qué Mira el horizonte Origina. Lo desafía. Hace las cosas que se deben hacer.
Lowy y Hood (2004)	Resuelve problemas.	Gestiona dilemas.
Nicolaou-Smokovill (2004)	Legitimado por la organización y sus estructuras.	Legitimado por la existencia de seguidores voluntarios.
Spigener (2004)	Rol funcional. Enfocado en las tareas. Dirige. Dirige/regula las actividades de los demás.	Rol cultural. Enfocado en las práctica y los objetivos. <i>Coach</i> . Guía actividades para sí mismo, en grupo o individualmente.
Zaleznik (2004)	Énfasis en lo racional y el control. Resuelve problemas. Se caracteriza por su inteligencia. Habilidades analíticas, persistencia, habilidades analíticas, persistencia, tolerancia y por su buena voluntad. Los objetivos dan respuesta a las necesidades e ideas. Prefiere trabajar con las personas. Sigue el curso de la vida.	Énfasis en la inspiración y en la asunción de riesgos. Desarrolla nuevas ideas. Se caracteriza por su tolerancia o en situaciones de caos, pasión, intensidad y por su empatía. Los objetivos se derivan de la visión. Da forma a las ideas. A menudo le gusta estar solo. Considera que hay muchas vidas.

El liderazgo y la dirección son dos sistemas de acción peculiares y complementarios, cada uno tiene su propia función y actividades características. Ambos son necesarios para el éxito de cualquier institución, las cuales son cada vez más complejas y fluctuante. El verdadero reto consiste en combinar un fuerte liderazgo con una fuerte dirección, utilizando uno y otro para que se equilibren entre sí. El liderazgo complementa la dirección: no la sustituye (Bennis, 2007).

Por último, la dirección asegura la realización del plan controlando y resolviendo problemas, observando los resultados y comparándolos con cierto detalle, tanto de un modo establecido como mediante informes, reuniones y otros instrumentos; identificando las desviaciones y luego planificando y organizando para resolver los problemas.

Para el liderazgo, lograr que una visión se cumpla requiere motivar y estimular: mantener a la gente moviéndose en la línea correcta, superando los importantes obstáculos que se presentan al cambio, recurriendo a las necesidades, valores y emociones humanas básicas, pero que a menudo no son utilizadas. El examen más atento de cada una de estas actividades ayudará a aclarar las destrezas que necesitan los líderes.

Como conclusión se construye una sólida crítica a este modelo de gestión, en el marco de las organizaciones educativas se presenta el siguiente tratamiento:

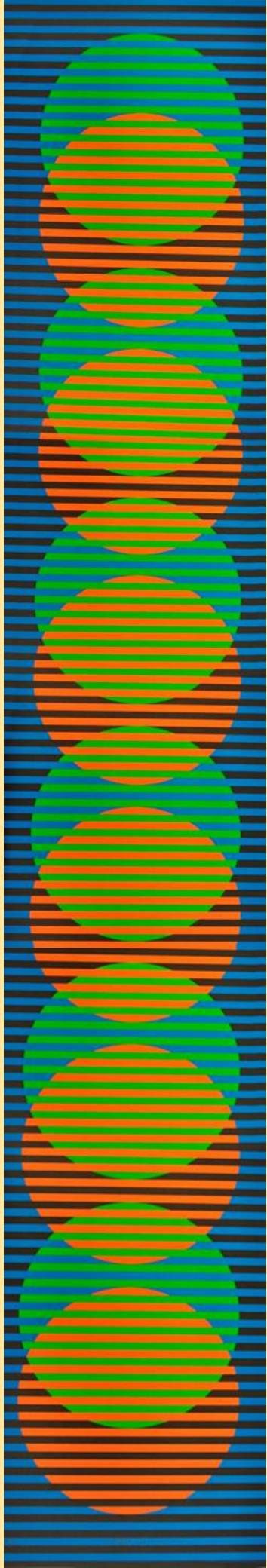
- El liderazgo no equivale a dirección o mando, aunque a veces van juntos o emparejados.
- El liderazgo es un concepto complejo.
- Los atributos del liderazgo pueden desarrollarse a través de la experiencia, formación y análisis.
- El éxito del líder depende sobre todo de las situaciones concretas.
- El liderazgo puede sustituirse.

Autores como Bass, 2000 y Bass y Bass (2008) condicionan la efectividad de la dirección escolar según los entornos socioculturales, y por ende, abren la posibilidad de distinguir más de un tipo de liderazgo eficaz.

La investigación nos provee de otros antecedentes o posibles nuevas definiciones de liderazgo, hay algunos aspectos básicos del accionar de la dirección escolar que son comunes, lo que nos tendría que llevar a distinguir entre tipos y prácticas básicas del liderazgo (Leithwood, 2009), esto es, precisar que independiente del tipo de liderazgo hay cierto número de funciones o desempeños que son necesarios y constituyen una línea base de acción en todos ellos.



Capítulo 4



“Si hemos sido capaces de cambiar el mundo natural, que no hicimos, que ya estaba hecho, si mediante nuestra intervención hemos sido capaces de agregar algo que no existía, ¿cómo no vamos a ser capaces de cambiar el mundo que sí hicimos, el mundo de la cultura, de la política, de la explotación y de las clases sociales?”

Paulo Freire

CAPÍTULO 4

LA INVESTIGACIÓN DEL LIDERAZGO DISTRIBUIDO

La característica de los últimos tiempos es la aplicación de los estilos de liderazgo facilitador (Lashway, 1997, 2003; Álvarez, 2001, 2004); persuasivo (Stoll y Fink, 1999) y sostenible (Hargreaves y Fink, 2006, 2012) en las escuelas.

Se debe destacar que los últimos hallazgos sobre liderazgo centrado en el aprendizaje sugieren, que éste requiere un conjunto interrelacionado de roles y funciones dentro de la escuela y del sistema, especialmente en el contexto de iniciativas complejas de política (Gronn, 2000; Spillane, 2005; Harris *et al.*, 2007).

Aunque aún es pronto para determinarlo con seguridad, el concepto que más fuertemente está cuajando entre investigadores y expertos, y al que se le vislumbra un futuro muy prometedor es al concepto de LD. Por otra parte, se observa que tradicionalmente los estudios sobre las prácticas o funciones del liderazgo se han centrado en el individuo, con ciertos roles o cargos formales de autoridad y a las que con frecuencia se les ha atribuido capacidades heroicas y cualidades carismáticas, se le conoce como el liderazgo focalizado. El interés actual por el LD tal y como expone Leithwood (2009, p. 25):

Podría interpretarse como un esfuerzo por desplazar éstas fuentes de liderazgo desde el extremo informal hacia el formal del organigrama de la organización, para reconocer explícitamente la presencia de dicho liderazgo y comprender mejor su contribución al funcionamiento de la organización.

El LD es también uno de los “punteros” de la actual ola de investigación empírica sobre liderazgo escolar, por lo tanto se pretende establecer con este estudio si hay algún impacto en los resultados con el enfoque del LD sobre los efectos escolares. Al revisar la literatura sobre el LD, se encuentra como principal limitante el hecho de que existe escasez de análisis del concepto, aun cuando la idea de un liderazgo disperso o distribuido no es nueva.

Son pocos los artículos escritos y los que existen se basan en un puñado de comunicaciones de la década de 1990 y 2000, principalmente en el campo del liderazgo educativo (Spillane *et al.*, 2001a, 2001b; Gronn, 2002, MacBeath, 2003,

2005; Spillane *et al.*, 2004; Gordon, 2005; Timperley, 2005, 2009; Ensley *et al.*, 2006; Firestone y Martínez, 2007; Leithwood *et al.*, 2007; Harris, 2008, 2010; Day *et al.*, 2009; Hmieleski *et al.*, 2012).

En contraste con la idea de las limitaciones, Benett *et al.*, (2003) exponen que la literatura que apoya dicho concepto es variada y amplia. La evidencia empírica relativa a las características y los efectos del LD se encuentra en una fase embrionaria de desarrollo, pero los trabajos de investigación en este ámbito se han multiplicado (Leithwood, *et al.*, 2007).

Al profundizar en el tema se evidenció que el concepto de LD no es nuevo, tal y como parecía. Ya en la década de 1950, aparece este concepto en la primera edición del *Manual de Psicología Social*, en el que Gibb (1954) plantea la posibilidad de un liderazgo mostrando un patrón de distribución. Lo que significa que una perspectiva distribuida o compartida de liderazgo no es tan nueva como parece (Ogawa y Bossert, 1995).

Las raíces del LD se remontan a las obras de Mary Parker Follett en los años 1920 y 1930 (Follett, 1940, 1949) y Chester Barnard en los años 1930 y 1960 (Barnard, 1938). Follett, era conocida en su tiempo como la profeta del *management*, se anticipó al trabajo de Likert (1961) y McGregor (1957, 1960) sobre el liderazgo participativo. Follett escribe sobre la eficacia de los grupos de trabajo, aporta estudios al tema de conflicto constructivo e integración. La autora sostuvo que el liderazgo es una propiedad difusa que puede emerger desde cualquier lugar, independientemente de la posición, y puede existir en lugares más allá de lo obvio. Sin embargo, en un desarrollo exhaustivo y detallado Follett (1949), también trató el tema del liderazgo bajo una perspectiva dinámica y relacional.

Por otra parte, Barnard (1938) ha desarrollado como un aspecto de su obra, la noción de la organización informal que existe más allá de las estructuras formales. A pesar de que no menciona el liderazgo como un concepto distribuido, sostuvo que nuestra mirada debe ir más allá de la organización formal, ya que una

organización formal requiere de la informal para funcionar. El argumento del autor es un recordatorio de que, cuanto más actividades informales realizamos, menos actividades estructuradas ejecutamos. Este hecho no debe pasarse por alto en las escuelas.

Estas raíces históricas son evidentes en la literatura del liderazgo y están en gran medida presentes en las escuelas que distribuyen el liderazgo. Lo que se concluye y se acepta como un hecho es que sólo desde el cambio de milenio, es cuando el concepto de LD es abarcado por académicos y profesionales.

Para Oduro (2004) el LD es una de las ideas más antiguas, recomendadas para que fluyan los objetivos de la organización a través de las personas. Esta noción se ha reflejado en adagios sobre la toma de decisiones en las sociedades.

Ejemplos de estos son el adagio Inglés: “*dos cabezas piensan mejor que una*” y dos dichos populares de Ghana –una ex colonia británica-: “*etsir kor nko egyina*” que significa “que la resolución de problemas no es posible con una sola persona sabia” y “*nunya adidoe, asi mesu nei*” o “el conocimiento es como el árbol *baobab*, ninguna persona puede abrazarlo, es el árbol de la sabiduría”.

Esta metáfora del árbol *baobab* lleva el hecho de que la sabiduría de liderazgo, el conocimiento y las habilidades necesarias para resolver un problema de las organizaciones van más allá de la capacidad de un solo individuo.

Ya en el 1250 AC *Jethros* el padre de Moisés, utiliza un estilo de liderazgo que consistía en no compartir la carga de trabajo administrativo con los demás. Y recomienda, basándose en Éxodo 21-22:

Escoge tú de entre todo el pueblo varones de virtud, temerosos de Dios, varones de verdad, que aborrezcan la avaricia, y ponlos sobre el pueblo como jefes de mil y de cien, jefes de cincuenta y de diez. Ellos juzgarán al pueblo en todo tiempo; y será que todo negocio grave lo traerán a ti, pero cada pequeño detalle que han de juzgar así será más fácil para ti, que ellos llevarán la carga contigo.

Jethros se basó en el principio de que los grandes hombres no sólo deben estudiar para ser útiles a sí mismos, deben ingeniárselas para hacer que los demás sean útiles (BibleClassics.com, 2003).

Este principio, como explican MacBeath (2005, 2007), no sólo implica una delegación de autoridad, sino la creación de un entorno en el que las personas son capaces de crecer en liderazgo. El principio, sin embargo, se ha mantenido inactivo o indiferente durante los siglos y, al parecer, sin teoría explícita hasta la segunda mitad del siglo pasado, cuando según Gronn (2002) se destaca en la psicología social y la teoría de la organización. La idea se convierte en una dificultad en la literatura del liderazgo escolar escrita a finales de 1990 (Gronn 2002).

Así en los EE.UU, una estrategia que caracteriza la evolución hacia la mejora de la calidad de liderazgo de la escuela es garantizar a las instituciones educativas líderes, el trabajo de manera efectiva en el liderazgo múltiple o liderazgo distribuido (*Centre for School Improvement* 2001, 2003), mencionado por Oduro, 2004. En el Reino Unido, al LD no se le había dado mucha importancia, hasta hace poco, cuando el (NCSL, 2001) retomó el discurso y lo colocó como un principio esencial de la literatura sobre el desarrollo del liderazgo escolar (MacBeath 2003, Bennett *et al.*, 2003). Las ideas y conceptos del Reino Unido se estudiarán durante el desarrollo de este capítulo.

Tal y como se ha mencionado, Gronn (2000, 2002) es uno de los estudiosos más destacados en la investigación del LD, y le da crédito a Gibb (1954), quien usó el término, en la primera edición del *Manual de Psicología Social*. En el estudio realizado por Gibb existen comentarios que expresan la existencia de LD, y el conocimiento de sus ventajas potenciales desde la perspectiva de la capacidad de la organización en general.

De acuerdo con Gronn (2002), Gibb revela una importante distinción entre el liderazgo centrado y distribuido. Centrado representa el liderazgo en el que, por diversas razones, se concentran o monopolizan alrededor de una sola persona, como

el punto focal de los demás miembros del grupo. Sin embargo, debido a que en un grupo de miembros los patrones de influencia fluctúan, Gibb percibe que es muy probable que el liderazgo se distribuya en aquellos modelos donde está concentrado o monopolizado.

Gibb distinguió en 1969 las siete principales conductas, que pueden entenderse como funciones de un líder. De hecho, los miembros de un grupo, a menudo, desarrollan una rutina o un patrón de trabajo en las que distintas personas aparecen como influyentes, en cuanto a conocimientos especializados o experiencia (Tabla 4.1).

Las ideas de Gibb estuvieron inactivas por tres décadas y esto fue una pérdida para la investigación del liderazgo en general. En la década de 1970, es retomada por los teóricos de la organización y los investigadores, prestando atención a los modelos de la cognición situada y los patrones inherentes a la teoría de la distribución. Esta visión de LD asigna un papel central en la relación entre delegación y distribución, donde la distribución es el medio de la interacción humana.

Gronn (2002) explica que la primera referencia conocida de LD se encuentra en el campo de la psicología social, a principios del siglo XX. En los EE.UU., existe el término oficial e inclusive hay instituciones educativas cuyos líderes deben trabajar efectivamente en liderazgo múltiple, LD y equipos de trabajo. El LD es un concepto de liderazgo emergente relevante para la cultura del sector educativo (educación primaria, secundaria y superior). (Leithwood, 2009; Spillane y Diamond, 2007; Spillane, 2015).

Tabla 4.1.

Las siete principales conductas según Gibb (1969)

-
- 1 **Ejecución de especialidades profesionales y técnicas.** Experiencia o conocimiento especializado. El líder debe manejar información necesaria frente a los diversos temas, o saber a quién recurrir en busca de ella
 - 2 **Conocer a los subordinados y mostrar consideración hacia ellos.** Todo lo que tiene que ver con la consideración hacia las personas. Los integrantes del grupo son muy sensibles al trato proveniente del líder. El reconocimiento y la consideración son muy importantes para mantener la adhesión de los miembros del grupo
 - 3 **Mantener abiertos los canales de comunicación.** El líder debe facilitar la comunicación hacia y desde el grupo, entre las personas del grupo, y entre el grupo y el exterior. Siempre la comunicación es un elemento central en el funcionamiento de un grupo, así por ejemplo, puede ser importante informar al grupo por anticipado de los cambios que vendrán.
 - 4 **Aceptar responsabilidad personal y dar ejemplo.** El líder está en una posición muy visible ("en vitrina"), por lo tanto muchos ojos están puestos sobre él. Su comportamiento servirá como modelo y como motivación para el resto del grupo, de tal forma que debe predicar con el ejemplo.
 - 5 **Iniciar y dirigir la acción:** Se espera que el líder tome la iniciativa, dirija, oriente, señale por ejemplo las metas, los plazos...
 - 6 **Entrenar a la gente como un equipo.** Preocuparse de preparar y capacitar a las personas para las tareas y nuevos desafíos, sobre todo en tiempos tan cambiantes como nuestra época.
 - 7 **Toma de Decisiones.** Siempre el líder tiene que preocuparse de la toma de decisiones. Esto no significa que tenga que él tomar personalmente todas las decisiones, ya que eso dependerá de su estilo de liderazgo y de otros factores. Sin embargo, el líder va a tener gran responsabilidad sobre las decisiones que se adopten.
-

Elaboración propia (2017)

En el Reino Unido, la investigación se ha centrado en la conceptualización teórica del LD en los tres sectores de la educación (Bennett *et al.*, 2003; Woods, 2004; Harris, 2004, 2008; Bolden, 2011). La investigación del Reino Unido establece que el LD está básicamente formado por cinco dimensiones (figura 4.1), (las cuales se tomaron en cuenta a la hora de realizar las dimensiones de esta investigación). Estos estudios han abarcado tanto al director(a) y profesores(as) como líder en el ámbito escolar, así como las funciones administrativas que realizan, tanto dentro de la escuela como entre la escuela y la comunidad.



Figura 4.1. Las cinco dimensiones del liderazgo distribuido según estudios del Reino Unido. Fuente: elaboración propia (2017).

En Australia los sectores de la educación secundaria y superior han tenido la oportunidad de explorar el LD (Gronn, 2002; Gronn y Hamilton, 2004; Dinham *et al.*, 2011). Gronn (2002) describe el LD como una nueva arquitectura para la dirección en la que las actividades se conjugan, con los rasgos/comportamientos de líderes individuales, la organización, las propiedades sistémicas y distribuciones de roles en acciones concertadas.

El contexto es uno de los factores que combina externamente gobierno con la directiva asociados con las influencias para el cambio. En varios casos existe la necesidad de desarrollar relaciones de colaboración más estrechas entre académicos(as), profesores(as), directivos(as) y profesionales dedicados a los sistemas de gestión de calidad. Se identificó la importancia de estos factores en el análisis de la calidad en el aprendizaje y la enseñanza y su directa relación con el LD.

La autonomía de la cultura académica consiguió animar a los participantes a la auto-selección para el proyecto en función de su interés y experiencia, en lugar de sus posiciones formales de liderazgo. La integración para el cambio y desarrollo se logró a través de un proceso que involucró a varios niveles en la participación junto con los altos dirigentes y miembros de comités.

Si bien múltiples teorías de liderazgo existen en el sector de la educación superior, requieren un mayor interés aquellas que se delinean por un contexto altamente especializado y profesional. Para algunos investigadores existe la necesidad de desarrollar un liderazgo más distribuido y colaborativo, cuyo enfoque siga proporcionando cambios en todos los niveles de la escuela. Esta colaboración se logra mejor si se incluyen académicos, ejecutivos y personal profesional. No se trata de negar la importancia del liderazgo formal o estructural, se plantea un enfoque híbrido con líderes formales e informales

Ahora bien, en la literatura revisada se evidencia que la idea del LD está solapada sustancialmente en otros conceptos como: liderazgo compartido (Pearce y Conger, 2003); colaborativo (Wallace, 2002), democrático y participativo (Vroom y Jago, 1988, 2007).

Dentro de las características inherentes al LD existen un conjunto de prácticas potenciales para fijar el rumbo y ejercer influencia. Tal es el caso que mencionan Fletcher y Kaufer (2003, p. 22): “...*personas en todos los niveles, más que un conjunto de características personales y atributos de personas en la cúspide organizacional*”.

No obstante, con la excepción del LD a través de comités y equipos formalmente establecidos, casi no se cuenta con evidencia sistemática, sobre la contribución relativa al logro de los objetivos organizacionales, de los diferentes modelos de distribución del liderazgo. En lo que se refiere a las organizaciones escolares, dicha evidencia no existe.

Estos conceptos afines al liderazgo se utilizan a menudo de manera abreviada para describir cualquier forma de distribución del mismo, compartido en las escuelas o bien, como una visión innovadora de la dirección escolar. Constituye una perspectiva usada a menudo de manera abreviada, para describir cualquier forma de distribución del liderazgo compartido en las escuelas. Esto ha distorsionado o cambiado el sentido del término y a cualquier equipo de trabajo compartido suele llamársele LD, generando una práctica o idea errónea de la definición.

Otra de las definiciones más limitadas de LD, es la de Kayworth y Leidner (2002) quienes opinan que el LD es como el liderazgo de un mando a distancia (física) dando uso sólo a los medios tecnológicos de comunicación (*e-mail* basado en *Web*, etc.). Sin embargo, la mayoría de las concepciones de LD tienden a ser mucho más amplias y completas que este planteamiento. El concepto ha ido creciendo en popularidad, de allí el interés en difundirlo.

El LD reconoce varios dirigentes y las actividades son ampliamente compartidas dentro y entre la organización. La naturaleza del LD tiene una variedad de significados, y que algunos de estos significados (explícita y / o implícitamente), está la pregunta sobre si hay una concepción de LD que tenga comprensión del liderazgo y que vaya más allá de un cambio de nombre o de las ideas previas.

Casi todos los investigadores coinciden en que el liderazgo nace de la dirección, en un primer momento, con sus respectivas directrices o iniciativas, pero las ideas pueden fluir y venir de abajo hacia arriba, de los lados o de cualquier dirección. Este estilo de liderazgo se aprovecha para el bienestar y funcionamiento del centro, de todos los integrantes externos e internos del mismo, en la medida en que contribuya favorablemente a la eficacia, en este caso, de las entidades educativas (Storey, 2004).

A partir de la década de 1980, las ideas de LD cambian, aparecen nuevos estudios y teorías de liderazgo, que examinan las combinaciones de rasgos, comportamientos y situaciones (así como la facilitación de grupos), que podrían permitir a los individuos realizar transacciones o transformar las conductas o perfiles. Se debe tomar en cuenta, que el liderazgo no es sólo una forma de pensar o una nueva visión del estudio como un fenómeno, ni como algo que se une a un equipo u organización; el liderazgo es más que eso.

El principal punto de partida del LD es la división del trabajo, que caracteriza a la mayoría de las organizaciones, pero no termina en esto. La idea básica del LD no es para nada complicada: en todo sistema u organización la gente suele especializarse o desarrollar determinadas competencias, relacionadas con su

predisposición, interés, aptitudes, conocimientos previos, habilidades y funciones. Organizar las diversas características en un todo coherente. Para entender estas competencias es necesario acertar en cómo los individuos varían el conocimiento particular y cómo la habilidad de una sola persona puede complementarse con la de otros, las competencias de algunos, pueden ser compartidas con otros.

Al mismo tiempo, para la organización de diversas competencias es necesario comprender que el conocimiento y la habilidad que poseen las personas dentro de la organización, no es igual, que el problema que están tratando de resolver. Se debe buscar fuera de la organización nuevos conocimientos, habilidades, y ubicarlas dentro de la organización. Se afirma que el LD significa múltiples fuentes de orientación, dirección, utilizando la experiencia en una organización, hecho que se hace coherente a través de una cultura común.

El LD es el engranaje de una tarea o meta común de mejora de la enseñanza, en un marco frecuente de valores relacionados en cómo debe abordarse esa tarea. La cultura común que mantiene el LD se convierte en otra versión de acoplamiento. Las iniciativas de reestructuración organizacional han motivado la investigación sobre las concepciones de LD, en la medida en que las estructuras horizontales comenzaron a remplazar a las estructuras jerárquicas y formales (Banner y Gagne, 1995; Chrispeels *et al.*, 2000; Day y Harris, 2002).

A medida que crece el interés por la idea de un LD, se hace más importante investigar acerca de las características, los efectos específicos e identificar los contextos, en los cuales ésta orientación es más productiva.

4.1.1. Una aproximación al concepto de liderazgo distribuido

Se parte de la idea central de Calder (1977) acerca de las atribuciones del liderazgo. El autor lo define como una condición específicamente atribuida a un individuo o un conjunto de individuos distintos que en grupos pequeños, actúan en armonía con los demás miembros, departamentos o unidades de la organización. Siendo la base de esta adscripción, la influencia atribuida

voluntariamente por los mismos miembros de la organización de una u otra unidad de coordinación.

Destaca Calder (1977) que la base de la influencia legítima por los agentes, puede ser una experiencia directa de primera mano, a través del compromiso con la unidad especial de coordinación o bien una experiencia delegada. El alcance de ésta influencia, abarca el lugar de trabajo, relacionado con las actividades definidas formalmente, como es el caso de los contratos de trabajo.

Este modelo de liderazgo de varios niveles (sistemas, organización directa, unidad de trabajo, modelo multinivel de liderazgo o bien a través de dos, tres o más jefes) representa potencialmente todos los miembros de la organización y de la gestión, tanto formales como informales (figura 4.2).

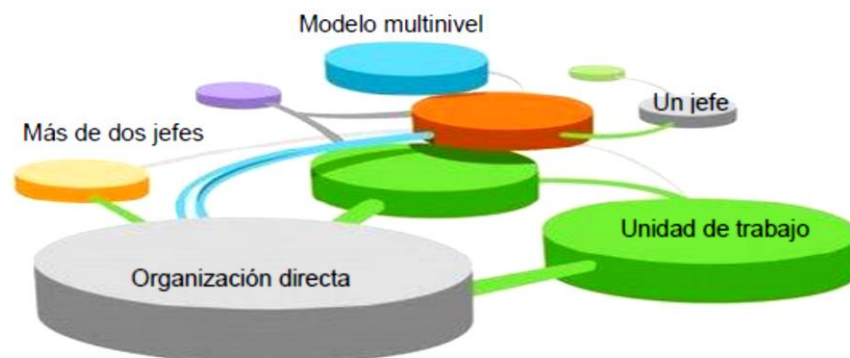


Figura 4.2. Sistema de liderazgo multinivel de Calder (1977). *An attribution theory of leadership* de Calder, B. (1977). *New Directions in Organizational Behavior*. Chicago: St. Clair Press.

Tal como se ha planteado anteriormente los gerentes pueden ser buenos administradores, gestores, pero no buenos líderes, sumado a que requieren de la autoridad en lugar, de usar la relación o influencia (Coleman *et al.*, 1966 y Coleman, 1990) y la duración de la influencia atribuida puede ser de corto o largo plazo.

Tal como se ha planteado anteriormente los gerentes pueden ser buenos administradores, gestores, pero no buenos líderes, sumado a que requieren de la

autoridad en lugar, de usar la relación o influencia (Coleman *et al.*, 1966 y Coleman, 1990) y la duración de la influencia atribuida puede ser de corto o largo plazo.

La sola idea de distribuir el liderazgo genera amplio interés, hay interpretaciones que compiten, y que a veces entran en conflicto en cuanto al significado real del LD. Harris (2004) señala que la definición y la comprensión del LD fluctúan entre lo normativo y lo teórico, por ende, la literatura que respalda el concepto de LD sigue siendo diversa y de amplia base. Para Bennett *et al.*, (2003) el concepto de LD aparece a finales de 1990; es allí cuando la definición de liderazgo distribuido surge.

En la actualidad hay muchas definiciones e interpretaciones del término, pero pocas definiciones son claras y las que existen parecen diferir las unas de las otras. Las características comunes de los líderes de las escuelas sostenibles.

- Optimista y abierto al exterior.
- Apasionado por la sostenibilidad.
- Enfoque integrado, sistémico comprensión del mundo.
- Comunicar a los demás
- Comprender cómo la sociedad, el medio ambiente y personas se conectan dentro de estos contextos

Los estilos de liderazgo, las cualidades del Director(a), el modelo emergente de la ordenación sostenible de la dirección de los centros, se basa en dirigentes escolares eficaces, pero tiene diferentes características adicionales sobre la base de los valores personales de los dirigentes que opten por el desarrollo sostenible. Estos incluyen el fomento de la participación en la toma de decisiones, una orientación hacia el exterior más allá de las puertas de la escuela y una optimista visión del mundo (López, 2009).

El LD adquiere su interés por las tendencias de fondo a las que están sometidas las organizaciones actuales: sociedades y economías basadas en el

conocimiento, entornos más exigentes, incremento de la diversidad interna o estructuras jerárquicas más planas. Con el interés de estudiar el estilo de LD, se hace cada día más importante:

- Investigar acerca de las características y efectos específicos.
- Identificar los contextos en los cuales ésta orientación es más productiva.
- Examinar si la suma de todos los liderazgos provenientes de diferentes fuentes de la escuela, puede traducirse en una variación significativa en los resultados escolares y en la efectividad de la escuela.

La evidencia proveniente de diferentes tipos de instituciones educativas confirma la idea de que algunas prácticas de liderazgo son valiosas en casi todos los contextos (Southworth, 2002; Leithwood *et al.*, 2004; Day *et al.*, 2009). Para Spillane *et al.*, (2007) existe una perspectiva de LD, donde se reconoce la existencia de varios líderes y tal como exponen Harris *et al.*, (2013) y Harris *et al.*, (2014) las actividades se comparten ampliamente dentro y entre la organización.

Un modelo de distribución de liderazgo se centra en las interacciones, en lugar de las acciones, de los supervisores y en los roles de liderazgo informal. Se trata principalmente de que se ocupen de la dirección y cómo influye en el liderazgo y la mejora de la instrucción de la organización (Spillane, 2005).

Una perspectiva sobre el LD reconoce la labor de todas las personas antes que contribuir a la práctica del liderazgo, si no formalmente designada o definida como los líderes. El LD es también fundamental a la reconfiguración del sistema y de organización rediseño que requiere lateral, plano la toma de decisiones (Vroom, 2000, 2003 y Hargreaves y Fink, 2006). Esto conduce a una perspectiva del liderazgo como un fenómeno que involucra a la organización en su totalidad. A continuación algunas ideas relacionadas con la definición del LD:

- Un modelo de LD se centra en la interacción de los empleados en lugar de las acciones, similar al liderazgo informal.-
- Desde una perspectiva del LD se reconoce la labor de todos los individuos al contribuir en la práctica, aun cuando no son formalmente designados o definidos como dirigentes.
- El LD es también fundamental en la configuración del sistema y de organización ya que el rediseño requiere de un proceso de toma de decisiones.

La perspectiva de distribución, se centra en cómo la práctica del liderazgo se distribuye entre los líderes formales e informales y en el concepto analizado se trata de un nuevo liderazgo con base moral, centrada en valores, que por naturaleza promueve su propia sociabilización, su distribución en el conjunto (Harris, 2004, 2007).

Spillane (2006) está de acuerdo con la idea de que el LD es más que un liderazgo compartido y afirma que es la: "...interacción colectiva entre los líderes, seguidores y su situación, que son fundamentales" (p. 4).

Para Elmore (2000, p.15) el LD: "...es el pegamento de una tarea o meta común de mejora de la enseñanza y un marco común de valores de la forma de abordar esa tarea".

Para Bennett *et al.*, (2003, p. 3) el LD: "...no es algo hecho por una persona a los demás, sino que es propiedad emergente de un grupo o red de personas donde los miembros del grupo utilizan en común sus conocimientos".

El LD incorpora las actividades de muchas personas en una escuela que trabajan en la movilización y orientación de otros docentes en el proceso de cambio de instrucción (Spillane, 2006).

Uhl-Bien (2006) argumenta, que todo cambio que tiene el liderazgo ha ocurrido a partir de los atributos de la persona y comportamiento. Esto, promovido dentro de los rasgos tradicionales de la situación, estilo y de la transformación de

las teorías de liderazgo, a una perspectiva más sistémica, por lo que el liderazgo se concibe como un proceso social colectivo emergente a través, de la interacción de múltiples actores.

Otras de las características, se extiende a los límites de la dirección de manera significativa, ya que implica altos niveles de participación de maestros(as) y abarca una amplia variedad de experiencia y habilidad. Involucrar a muchas personas en la actividad de liderazgo es el centro de LD en acción (Harris y Lambert, 2003).

Hoy por hoy, el LD se considera un concepto multidimensional con conceptos superpuestos de otros liderazgos (Ritchie y Woods, 2007 y López y Lavié, 2010). Tal es el caso de dos investigaciones publicadas, basadas en el mismo estudio, las cuales utilizan distintos términos aparentemente intercambiables.

El primer estudio tiene que ver con el LD y liderazgo compartido, donde se hace referencia a este último como liderazgo colaborativo, aunque gran parte de la atención se centró en realidad en el grado de la participación personal en la toma de decisiones (Heck y Hallinger, 2010).

El segundo estudio de Seashore-Louis *et al.*, (2010, p.41), define el liderazgo compartido como: "...la influencia de los profesores(as) y su participación en las decisiones en conjunto con los directores(as)".

La combinación de estas terminologías ha llevado al LD a tener varios significados. El término LD es un poderoso imán para los profesionales, responsables políticos e investigadores. Esto es debido a que, al parecer, es una aparente solución para la intensificación de la dirección de trabajo, como además de haber inherentes supuestos democráticos y morales acompañados por nociones asumidas la distribución justa y democrática.

4.1.2. Liderazgo distribuido: el problema de la definición

Como se ha estudiado, el NCSL y algunos investigadores del liderazgo escolar, han respaldado al LD como la columna vertebral en la mejora de la escuela. El LD se describe exactamente como un término pero se diferencia en el significado de los mismos, utilizando sinónimos tales como el liderazgo: distributivo, disperso, compartido, cooperativo y democrático. Estas diferencias suelen confundir, ya que en algunos casos, estos términos se utilizan indistintamente con el LD.

En el análisis de Elmore (2000) la palabra LD sugiere que el liderazgo se da como un regalo, no es exclusivo del LD, tiene lugar cuando, las personas que fueron nombradas oficialmente como líderes (directivos) y se comprometieron a la construcción de organizaciones de aprendizaje, proporcionan oportunidades para todos, dan sus conocimientos, desarrollan sus habilidades. No sólo depende del lugar en la jerarquía o el organigrama formal.

El LD no puede ser considerado una nueva técnica de la dirección, sino más bien una formalidad intelectual que busca reforzar el hecho de que el liderazgo tiene que ser una actividad compartida en las escuelas. Por lo tanto, se debe conceptualizar tal y como Bennett *et al.*, (2003) lo exponen: simplemente como otra técnica o práctica de liderazgo, pero no menos importante si se trata de una forma de pensar sobre el liderazgo.

MacBeath *et al.*, (2004) son aún más evidentes cuando se tiene en cuenta la distinción entre el LD y se compara con la percepción de otros autores tal es el caso, de que LD implica tomar la iniciativa espontáneamente como un derecho más de lo que está dado como un deber. Al respecto Bolden (2004, p.12) explica que este enfoque sostiene un modelo menos formalizado de liderazgo (donde la responsabilidad del liderazgo es indisociable de la jerarquía de la organización), las personas en todos los niveles de la organización y en todas las funciones (no sólo los que tienen una dimensión de gestión abierta) pueden ejercer influencia

sobre el liderazgo sus colegas y por lo tanto influyen en la dirección general de la organización.

La idea de una experiencia específica, en este contexto, de acuerdo con MacBeath, (2005), denota que las personas que colaboran en las funciones organizativas específicas y el liderazgo, asumen su relación con los conocimientos, la competencia o la predisposición.

A continuación las definiciones de liderazgo asociadas al LD: disperso, colaborativo, democrático y compartido, las cuales dan luz al problema de la definición, ya que todos los términos proyectan un elemento de distribución.

- **El liderazgo disperso:** lo sugiere como una actividad que puede ser ubicada en diferentes puntos dentro de una organización y precede a la delegación, que es una elección consecuente en el ejercicio del poder. Esta idea proviene del término de (Gronn, 2002 mencionado por MacBeath, 2005) *leaderful community*, que implica una comunidad en la que las personas que creen que tienen algo que aportar, pueden ejercer su iniciativa y apoyar a las tareas en cuestión.
- **El liderazgo colaborativo:** funciona sobre la base de la alianza, asociación o *networking*. Tal es el caso de las comunidades de aprendizaje en red, patrocinadas por NCSL, las cuales son una expresión de la colaboración a través de las instituciones individuales. El liderazgo colaborativo también se puede aplicar a un contexto interinstitucional, en trabajo conjunto de escuelas con agencias de la comunidad, padres de familia, grupos de maestros y otros grupos de interés externos.
- **El liderazgo democrático:** es por definición, la antítesis de la jerarquía y la delegación. Se sugieren cuatro características definitorias a) la interacción de un líder con la motivación de los demás a participar plenamente en todos los aspectos de las tareas de dirección b) un amplio intercambio de información y poder c) mejorar la autoestima de los demás y d) otros factores de motivación para tareas. El liderazgo democrático puede tomar la

forma de la consulta (donde un líder toma una decisión de grupo después de consultar a los miembros acerca de su voluntad) o de toma de decisiones participativa (cuando un líder toma la decisión, en colaboración con los miembros del grupo y es a menudo basada en la mayoría) (Vroom y Yetton, 1973).

- **El liderazgo compartido:** se entiende mejor cuando se explora como un proceso social, algo que surge de las relaciones sociales. No está en las cualidades o competencias de un individuo, se encuentra entre las personas, dentro de los grupos, en la acción colectiva, que desafía los intentos de señalar al líder. Está construido alrededor de la apertura, la confianza, el interés, el respeto y aprecio (MacBeath, 2003, 2007).

Sobre la base de las definiciones expuestas anteriormente, se concluye que el liderazgo no está centralizado en una sola persona, esta es la principal idea en la noción de LD.

Tal y como sugiere Gronn (2006), no sólo es el liderazgo del director(a) el que cuenta, sino también los roles de liderazgo realizados por los subdirectores, maestros, maestros de apoyo, miembros de los consejos escolares, juntas u órganos rectores y estudiantes. Si el liderazgo es disperso y no concentrado, no da necesariamente a una persona o categoría particular de personas el privilegio de mostrar más liderazgo que otras (figura 4.3).

Algunos investigadores como Macbeath (2007) se esfuerzan por hacer finas distinciones entre esta “sopa de letras” a la hora de definir las palabras clave o descriptores. Tal es el caso de algunos estudios a pequeña escala que se han realizado en escuelas primarias en el suroeste de Inglaterra, donde se conceptualiza tanto a los directivos y el LD en términos de transferencia y división, mientras que el liderazgo compartido sugiere la responsabilidad de colaboración.



Figura 4.3. Centralización del constructo distribución en términos de liderazgo distribuido. Fuente: elaboración propia (2017).

4.1.3. Sistematización del concepto de liderazgo distribuido

Elmore (2000, 2005) sostiene que en una institución educativa las tareas complejas como la enseñanza y el aprendizaje, no pueden lograrse sin la distribución de la responsabilidad de liderazgo, orientación y dirección. En otras palabras, el LD se ocupa esencialmente de aprovechar y mejorar las habilidades y conocimientos de todos dentro de una organización, para crear una cultura común que funcione de manera positiva y eficaz.

Hopkins (2007) sugiere que el LD es donde el liderazgo y el crecimiento de la organización chocan entre sí y, por definición, se dispersa o distribuye.

Al investigar el LD y las revisiones empíricas relacionadas con el tema se evidenciaron dos aspectos:

Bennett *et al.*,(2003) resaltan como las principales organizaciones dedicadas al estudio del LD las siguientes:

- Los estudios del NCSL, para lo cual existe un proyecto relacionado directamente con el LD. Consiste en una colección de estudios de los

proyectos de investigación que utilizan la perspectiva distribuida para examinar la práctica de liderazgo en las zonas urbanas, en escuelas K-12.

- Los estudios de *Northwestern University. School of Education and Social Policy. School and District Personnel Consent Form- Social Network Survey. Distributed Leadership for Content Leadership Knowledge in Practice* proyecto financiado por la *Carnegie Corporation*. Se basan en la labor de *Spillane et al.*,(2001a) y los dirigentes escolares, en donde se introduce la perspectiva de LD. Se identifica la forma de ubicarlos en la práctica y las formas de usar este conocimiento para crear una comunidad práctica, que fomente la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.
- El proyecto *National Institute for School Leadership (NISL)*, cuyo objetivo principal consiste en evaluar los efectos principales de la participación en los programas de desarrollo profesional dentro de la institución. Se trabajó en conjunto con el Consorcio para la Investigación de Políticas en la Educación. La evaluación se centró en áreas que se consideran de apoyo a la mejora de la instrucción, en particular las conexiones entre los directores(as), las prácticas, las mejoras en los docentes y los incrementos de rendimiento de los estudiantes.
- Un estudio de liderazgo longitudinal de escuelas urbanas fundadas con el apoyo de *National Science Foundation* y de la *Spencer Foundation*, sobre el LD en la escuela primaria. El enfoque de la excelencia educativa y la equidad del estudio, consiste en examinar: a) las prácticas docentes, b) el apoyo y las relaciones entre las prácticas, c) el liderazgo del aula y d) la organización de la escuela.

4.2. PRINCIPALES MODELOS DE LIDERAZGO DISTRIBUIDO

En términos teóricos, algunos de los expertos que lideran el debate actual sobre el LD son: James Spillane, Peter Gronn, Richard Elmore y Locke. El análisis de la dirección de la escuela desde una perspectiva de distribución, se basa en la creencia de que una red de individuos que utilizan diversas herramientas contribuye con su conocimiento y experiencia. Gronn (2000, 2008); Spillane *et al.*, (2009) y Spillane (2006, 2015), han conceptualizado dos formas distintas de LD.

En líneas generales el enfoque de Spillane (2006) y Spillane *et al.*, (2005) se basa, en gran medida en la Cognición Distribuida para generar una teoría de LD, mientras que Gronn (2002) ha utilizado la Teoría de la Actividad para orientar su trabajo sobre LD (ambas teorías se desarrollan más adelante en detalle).

Los cuatro enfoques son importantes como indicadores de los tipos de investigación que se podrían realizar y fortalecen el entendimiento de las formas y actividades del liderazgo para considerarlo como una actividad distribuida.

4.2.1. El enfoque de Gronn

Gronn (2002) menciona dos formas de trabajo: “aditiva” y “holística”. El término “aditivo”, describe un patrón descoordinado de liderazgo en el que muchas personas diferentes pueden asumir funciones de liderazgo, pero sin mucho o ningún esfuerzo por tomar en cuenta las actividades de liderazgo de otras personas dentro de la organización. El autor ve con claridad la teoría de la actividad como la pieza central de este análisis. En la teoría de la actividad, la noción de actividad sirve de puente entre la delegación de tareas y la estructura.

En 1987 aparece la teoría sociológica de Giddens (1984) o de la acción, en dicha teoría se expone que las estructuras sociales o institucionales pueden ser

modificadas por la delegación de los individuos mediante el uso de todos los recursos de poder.

En la teoría de la actividad el liderazgo no es más que un fenómeno colectivo. Gronn (2000, p. 331): “...*el potencial de liderazgo está presente en el flujo de actividades en las que un conjunto de miembros de la organización se encuentran inmersos*”.

Las explicaciones basadas en la teoría de la actividad son especialmente aplicables a contextos profesionales, tales como las escuelas, porque las concepciones de la profesionalidad incluyen la idea de juicio autónomo.

En el trabajo de Gronn (2000) se sugiere que el LD, es una propiedad emergente de un grupo o una red de individuos que interactúan. Aquí el liderazgo es una forma de acción concertada, que se localiza en la dinámica adicional que se produce cuando las personas trabajan juntas, o que es el producto de la acción conjunta.

En cuanto a la forma “holística”, Gronn (2002) basa sus estudios en un pequeño grupo de investigaciones realizadas dentro de un amplio espectro de contextos organizacionales. Sugiere que las formas holísticas de LD pueden adoptar tres clasificaciones, las cuales se explican a continuación (figura 4.4).

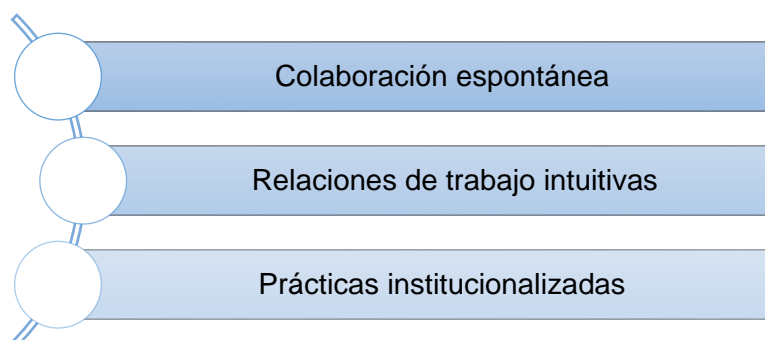


Figura 4.4. Las tres formas holísticas de Liderazgo distribuido según Gronn. De *Distributed leadership as a unit of analysis* por Gronn, P. (2002). *Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451.

- En primer lugar, **la colaboración espontánea**. Gronn (2002) explica que: *“...de vez en cuando, grupos de personas con diferentes destrezas y conocimientos, provenientes de diferentes niveles de la organización, se unen para poner en común su pericia y regularizar sus conductas durante una tarea, y luego se separan”* (p. 425).
- La segunda forma de **distribución concertada**, la denomina relaciones de trabajo intuitivas. Esta forma surge en el tiempo “en la medida en que dos o más miembros de la organización llegan a apoyarse mutuamente y desarrollan relaciones de trabajo cercanas” y, como argumenta Gronn, *“el liderazgo queda de manifiesto en el espacio de los roles compartidos que abarca la relación”* (p. 425).
- Por último, la **práctica institucionalizada** de Gronn (2002), para quien los comités y los equipos representan su forma más obvia, e incluye a las estructuras formalizadas que surgen por designio o a través de una adaptación menos sistemática (p.425).

Desde una perspectiva holística, el alcance y naturaleza de la coordinación en el ejercicio de la influencia entre los miembros de una organización constituye un desafío crítico. Según el autor el efecto de apiñamiento tiene las características siguientes:

- La interdependencia entre dos o más miembros de la organización, puede ser fruto de la superposición de roles o de la complementación de destrezas y conocimientos.
- Cuando la superposición de roles ocurre en forma coordinada, puede haber un reforzamiento mutuo de la influencia y menos probabilidades de cometer errores al momento de tomar decisiones.
- Cuando la ejecución de funciones complementarias es la forma que toma la interdependencia, las personas que ejercen el liderazgo tienen la

oportunidad de hacer lo que hacen mejor, como también de desarrollar sus propias capacidades observando a sus colegas que hacen lo mismo.

4.2.2. El enfoque de Spillane

Spillane *et al.*, (2001^a, 2001b) es uno de los primeros investigadores en escribir sobre el LD, señala que se centra en la práctica del liderazgo, y esta práctica está enmarcada en una forma particular. Ella es el producto de la interacción mutua entre líderes, sus seguidores y aspectos de sus situaciones (tales como las herramientas que usan, las rutinas y procedimientos que adoptan).

Tal visión del liderazgo cambia del líder tradicional (director de una escuela o universidad), a una intrínseca y compleja red de líderes, seguidores y la situación que promueven las prácticas de liderazgo. Sin embargo, como el LD está enfocado en la práctica del liderazgo, se mueve más allá de la exploración, examinación típica, tradicional hacia un liderazgo centrado en roles, responsabilidades, funciones e interacciones.

Spillane (2006) sugiere que se debe considerar el caso del rendimiento como un baile en parejas. Aunque la acción de cada compañero es crucial, gran parte (si no todo) el acto tiene lugar a través de la interacción de los dos bailarines. La práctica es entre los dos bailarines y tener en cuenta la acción de solo uno de ellos no capturaría la práctica que tiene lugar.

Esto es en efecto un sistema de actividades interrelacionadas: “...*La acción de una sola persona solo tiene sentido como parte de un patrón de relaciones las cuales forman la actividad colectiva*” (Ross *et al.*, 2005, p.132). Las clasificaciones de la distribución según Spillane (2006, 2015) se representan tal como sigue:

- La **distribución colaborativa** caracteriza las prácticas de liderazgo que se fundan sobre el trabajo de dos o más líderes con las siguientes características, quienes trabajan juntos en lugar y tiempo y llevan a cabo las mismas rutinas de liderazgo, tales como facilitar una reunión de departamento.

- La **co-práctica** en esta situación es similar a la del baloncesto, en la cual los jugadores deben interactuar los unos con los otros, dando la pelota a otro miembro del equipo cuando dejan de pivotar y trabajando para organizarse entre todos para lograr encestar. O quienes llevan a cabo una rutina de liderazgo separadamente pero en forma interdependiente. Las interdependencias son cruciales para aquellos en béisbol o cricket, en los cuales los jugadores que batean actúan solos, pero sus acciones, en conjunto e interacción con las acciones del lanzador o el bolero, producen la acción.
- La distribución **coordinada** se refiere a rutinas de liderazgo que involucran actividades que tienen que ser llevadas a cabo en una secuencia particular. La interdependencia en esta situación es similar a la de una carrera de relevos; el co-desempeño de la carrera de relevos depende de una secuencia de orden particular.

Aunque la mayoría de la literatura sobre LD se centra en las escuelas como organizaciones, este acercamiento puede tener aplicaciones útiles por fuera del sistema educativo, basado en la escuela.

Tal es el caso del trabajo de Jacky Lumby en un grupo de universidades de educación continua del Reino Unido (Lumby, 2013). Éste puede ser tenido como ejemplo y aplicado en otros ambientes de trabajo, donde se enfatiza en el trabajo independiente y de responsabilidades compartidas (en términos de quién lo hace y cómo es hecho).

Trabajos recientes indican que cada vez más organizaciones adoptan nociones de LD y lo usan como un modelo de manejo organizacional. En particular, para trabajos basados en conocimiento y donde los trabajadores están geográficamente dispersos, las nociones tradicionales de organizaciones de un solo líder resultan obsoletas (Ross *et al.*, 2005).

Spillane (2006) plantea dos términos: “holístico” y “persona-plus”, los cuales se refieren a relaciones conscientemente manejadas y sinérgicas entre algunas, muchas o todas las fuentes de liderazgo dentro de la organización. Estas formas de LD asumen que en el trabajo de los líderes, la suma representa más que las partes; que hay altos niveles de interdependencia entre las personas que ejercen el liderazgo y que la influencia atribuida a sus actividades surge de procesos sociales dinámicos, multidireccionales que, en el mejor de los casos, se traducen en un aprendizaje para las personas involucradas, así como para la propia organización (Pearce y Conger, 2003).

De acuerdo con Spillane *et al.*, (2004) y Leithwood, *et al.*, (2009) se debe distribuir el liderazgo en aras de escuelas más inteligentes, significa eliminar el ego del sistema, aportar tácticas del LD lo cual, resulta de la interacción entre los líderes, sus seguidores, el contexto de la escuela, involucrar a múltiples personas unas en posición de liderazgo formal y otras no. Por otra parte, no se ejerce poder sobre los seguidores, sino que ellos mismos son parte de la práctica de éste tipo de liderazgo. Una perspectiva de la cognición distribuida (Ellis, 1994) y éste concepto se aplica en las escuelas.

Estos investigadores sostienen, que el liderazgo es la actividad que se define con la interacción de los dirigentes y seguidores, lo que implica una distribución social de liderazgo en donde la función es según Spillane *et al.*, (2004, p.20) “...*un área de trabajo con un número de individuos y la tarea se realiza a través de la interacción de varios dirigentes...*”.

Ambos expertos, sostienen, además, que la perspectiva de distribución del liderazgo se basa en dos supuestos:

1. Que la dirección de los centros se entiende mejor mediante la búsqueda de las tareas de liderazgo; y
2. Que el liderazgo está repartido en la práctica, entre los dirigentes, seguidores y la situación escolar.

Este marco teórico ofrece una nueva manera de estudiar los enfoques complejos, tales como la experiencia de los dirigentes y el estudio de liderazgo en las actividades escolares. Se llega a la conclusión de que la perspectiva distribuida, es una nueva meta en la actividad familiar y la práctica de liderazgo es la movilización de un lenguaje y un conjunto de herramientas de análisis para reflexionar sobre la actividad (Spillane *et al.*, 2004). Spillane (2006) considera que la teoría de LD es una herramienta de análisis para entender de una manera diferente el mundo de la escuela y un liderazgo innovador.

Por otra parte, da a los estudiosos una base conceptual para entender el liderazgo, lo que implica un distanciamiento de las otras teorías a partir de cualquier aplicación práctica o ensayos. Sin embargo, también afirma que, si bien no es una receta para un liderazgo eficaz en la práctica, se ofrece como una forma productiva de pensar en el liderazgo y el diseño de sus efectos.

El liderazgo se distribuye mejor como una forma de pensar y no tiene poder prescriptivo, puede ser utilizado como un instrumento de diagnóstico que implica el diseño de predicción y el propósito o la intención. Por otro lado, se cuestiona en qué medida la cognición distribuida nos proporciona una sólida teoría de LD, al respecto se plantea:

- Una transferencia de la teoría de una disciplina a otra, inevitablemente, resulta tener algunas limitaciones de apreciación y comprensión, éstas son disciplinas y marcos epistemológicos muy diferentes y;
- La cognición distribuida es descriptiva y no prescriptiva de una teoría. Si bien las aplicaciones de diseño se han llevado a cabo en la base teórica de la psicología cognitiva, éstas siguen siendo limitadas. En contraste con la educación que es una disciplina, donde la aplicación práctica y pruebas de las ideas son fundamentales, y por tanto, la propia disciplina limita la más abstracta teoría de aplicación.

4.2.3. El enfoque de Elmore del liderazgo distribuido

Elmore (2000, 2005) se centra exclusivamente en la instrucción, mejora y el rendimiento escolar, un aspecto que parece notable desde esta mirada, tiene que ver con el papel del profesorado, que supone empoderarse de su rol profesional. Ello lleva consigo la superación del aislamiento y del individualismo que hace aflorar lo mejor de sí, sus talentos y habilidades se ponen al servicio de la comunidad, se ejercen el liderazgo en diversas funciones y ámbitos.

Es por eso que se plantea que las fronteras entre líderes y seguidores se disipan y dispersan en el colectivo. Las fuentes de orientación y dirección se refieren a la comprensión de cómo el conocimiento y las habilidades de una persona complementan complementar la de otra y cómo la organización de estas competencias puede ser compartida con todos. Esta teoría también reconoce los intereses, aptitudes, conocimientos y habilidades de las personas en la organización.

Para Elmore el LD concluye con la creencia de que no hay manera de realizar tareas complejas sin tener que trabajar duro en la creación de una cultura común (figura 4.5).

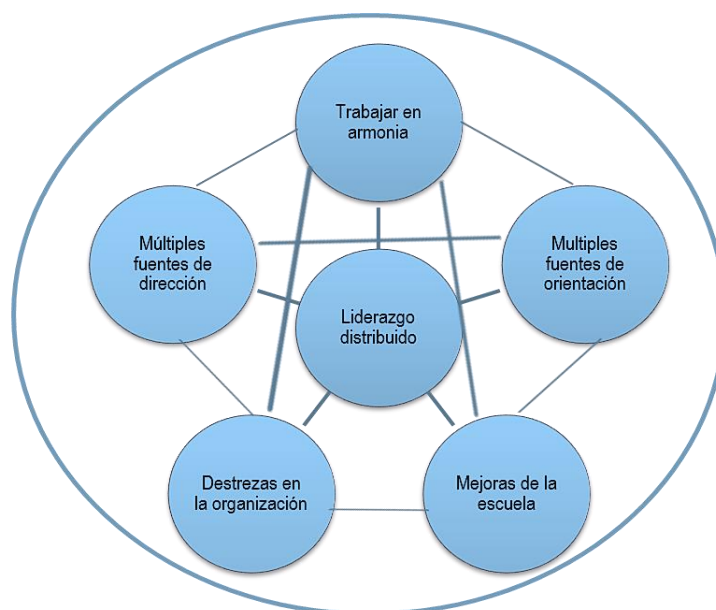


Figura 4.5. El liderazgo distribuido según Elmore. De *Building a new structure for school leadership* por Elmore (2000) Albert Shanker Institute Washington, DC.

4.2.4. Enfoque del modelo integrado de Locke

Se tratará de definir de una manera teórica cuales serían las funciones a desempeñar y la complejidad de las mismas de manera distribuida. Para lo cual se toma como base el “modelo integrado” de liderazgo de Locke (2003) que incluye entre otras variables, el potencial para una coordinación considerable en un ambiente de LD.

Sin embargo, el modelo también reconoce que son fuentes “inevitables” de liderazgo vertical o jerárquico, en cualquier organización exitosa, las relaciones involucradas en el liderazgo vertical, las cuales conllevan un doble flujo de influencia que contribuye a resolver entre otros el problema de la coordinación. Esta dificultad no queda resuelta en las concepciones de LD, que generalmente implican sólo las formas de liderazgo laterales en el modelo de Locke.

Locke (2003) argumenta que dentro de las funciones y tareas asociadas con el liderazgo hay varias que no deberían ser distribuidas o compartidas, en tanto que las restantes sí deberían serlo, por lo menos parcialmente. Desde la perspectiva de aquellas funciones nucleares de liderazgo, Locke les asignaría a los “líderes superiores” (término utilizado por él) la tarea de definir la visión organizacional (incluidos sus valores nucleares), así como determinar la estrategia global para alcanzar esa visión y asegurar que la estructura organizacional apoye dicha estrategia. Si bien puede ser que los líderes superiores incluyan a muchas personas en los procesos que conducen a dichas decisiones, son los líderes superiores quienes tienen la responsabilidad última de éstos.

Según el autor, algunas de las funciones de liderazgo que podrían ser al menos parcialmente compartidas tales como: establecer los objetivos para cumplir con la visión, la estimulación intelectual, el apoyo individualizado y la construcción de una cultura colaborativa. Estas son funciones que deberán realizarse en todos los niveles para que la organización pueda tener éxito en avanzar hacia su visión.

Los estudiosos de las organizaciones, han sostenido durante mucho tiempo que la complejidad de la tarea, es una variable clave que determina las respuestas

de liderazgo productivas. Este argumento se basa en que, las formas de liderazgo más directivas (semejantes a lo que sería la “supervisión” para la mayoría de las personas), son productivas cuando las tareas a realizar son relativamente sencillas.

Por otra parte, las formas de liderazgo más participativas, compartidas o distribuidas, funcionan mejor en respuesta a tareas relativamente complejas (Rowan, 1990), del mismo modo que las capacidades colectivas de la organización, teóricamente exceden las capacidades de cualquiera de los miembros de la organización. Por lo tanto, distribuir el liderazgo, es una estrategia con algún potencial para acceder a los conocimientos colectivos de la organización, para realizar tareas complejas y lograr los objetivos organizacionales (Spillane *et al.*, 2008).

De la misma manera que la cognición distribuida, promueve formas “no forzadas” de LD, si bien las formas “forzadas” de LD conllevan funciones de liderazgo a cargo de un líder formal o compartidas solamente entre los líderes formales, las formas “no forzadas” incluyen la distribución del liderazgo a quien quiera que tenga la competencia necesaria para el trabajo y no solamente a quienes desempeñan roles formales de liderazgo.

Las funciones de liderazgo pueden compartirse entre los líderes formales y uno o unos pocos “otros” excepcionales, debido a su pericia personal única; pueden compartirse ampliamente entre los líderes formales e informales, dependiendo de su competencia; o pueden compartirse ampliamente entre líderes formales e informales en base a su competencia y a las oportunidades que brinda dicha distribución para desarrollar una mayor pericia.

Se debe resaltar que ésta última forma de distribución no forzada, parece ser la más sofisticada o preferida, porque no sólo concibe la distribución del liderazgo como un medio para utilizar la pericia compartida dentro de la organización, sino también como una forma de construir adicionalmente dicha pericia.

Existen factores que promueven e inhiben el LD, los cuales pueden constituir el desarrollo de una organización, donde su crecimiento y sustento logra

ser promovido o inhibido por factores internos y externos. Estos factores son favorables, cuando tienden a ser atractivos al LD sobre los directores(as), profesores(as) y alumnos(as); por el contrario, si los elementos que los rodean son frustrantes y no tiene distribución los alejan de la participación en el liderazgo.

Los directores(as) aunque comprometidos con la aplicación de LD en las escuelas, permiten observar algunas condiciones que pueden promover o inhibir su aplicación como veremos a continuación.

La condición más frecuente y comúnmente mencionada por los autores, para la promoción de la distribución del liderazgo en las escuelas es la confianza, esta se debe de dar de manera constante entre todos los miembros de la organización, empezando por el director(a) y sus profesores(as). Usualmente los directores(as) no fomentan la participación de los maestros(as) en el liderazgo a menos que sean de su total confiabilidad.

Es necesario desarrollar relaciones positivas entre los miembros y si es posible dialogar con aquellos que muestran una actitud negativa, pues es transcendental la promoción de buenas relaciones interpersonales. Entre otros factores se encuentran los diversos aspectos culturales que apoyan el LD y que crean un clima agradable, con altos niveles de comunicación y la voluntad de cambio. Además, se debe generar la voluntad de compartir y conseguir objetivos comunes. Tiene que haber metas y objetivos comunes en la escuela y las personas deben estar de acuerdo para avanzar hacia la misma dirección.

En conclusión, la base de cada uno de los modelos estudiados (Spillane, Gronn, Elmore; Locke) se fundamentan en que la creencia de la teoría del liderazgo es mucho más compleja, que los rasgos, características y el conocimiento de una persona.

Los autores comparten los principios de que el LD está relacionado con la experiencia individual, la habilidad y el conocimiento para trabajar en colaboración con otros miembros de la organización. Tanto como para para resolver un problema como para completar una tarea.

Los modelos del LD reconocen que los miembros integrarán los equipos necesarios que conforman las escuelas, así como las competencias para ejecutar las prácticas de liderazgo. Seguidamente se extenderán los patrones de los modelos de distribución del liderazgo que serán la base teórica del análisis cualitativo del presente trabajo.

Los miembros de la organización deben promover y aceptar que todos pueden conducir en algún momento la vida de la organización; la acción de liderar será más segura cuando todos sientan que poseen las mismas oportunidades. Con frecuencia las personas no suelen tomar riesgos por temor a equivocarse y ser juzgados por sus errores, ya que ven a este punto como un signo de fracaso y no como una situación de aprendizaje.

Por el contrario, los factores que inhiben la ejecución del LD en las escuelas son aquellos donde se muestra una resistencia a la participación, cuando existe desacuerdo entre los miembros y las actitudes son apáticas e inseguras. Otro factor se relaciona a la carga de trabajo, que en ocasiones suele frustrar la labor de los miembros de una organización. La presión puede ocasionar la ruptura de todas las iniciativas que puede tener un grupo de personas.

4.3. PATRONES Y CONCEPTUALIZACIÓN DE LOS MODELOS DE DISTRIBUCIÓN DEL LIDERAZGO

A continuación se exponen los patrones ampliados de LD según Leithwood *et al.*, (2007), los cuales se fundamentan en las tres formas holísticas de Gronn (2002) (explicados anteriormente).

La principal función de éstos estudios, es detectar hasta qué punto el desempeño de las funciones de liderazgo está conscientemente alineadas con las fuentes de liderazgo. Estas se dividen en cuatro y se explican a continuación.

1. **Alineamiento planificado:** esta configuración es comparable con la modalidad holística que Gronn (2002) denomina “práctica

institucionalizada”. Las tareas o funciones de las personas que ejercen el liderazgo han sido pensadas con anterioridad, en forma planificada, por los miembros de la organización. Se han establecido acuerdos entre las fuentes de liderazgo acerca de qué prácticas o funciones de liderazgo son mejor desempeñadas.

Se asume que el alineamiento es algo positivo para la organización, sin embargo, hay varias razones para pensar que contribuya positivamente a la productividad. Los patrones de distribución de las tareas, determinados mediante la planificación, pueden resultar de alguna forma subóptimos.

Si la distribución es óptima, puede que uno o más de los líderes desempeñen las funciones acordadas con poca destreza. Pero se asume que los procesos reflexivos, planificados o pensados con anterioridad, que se asocian a esta configuración, aumentan las posibilidades de un patrón productivo de LD. Las creencias y valores compartidos que parecen estar asociados al alineamiento planificado incluyen:

- La reflexión y diálogo como fundamento para una buena toma de decisiones.
- La confianza en los móviles de los colegas que ejercen el liderazgo.
- Creencias bien fundadas acerca de las capacidades de los colegas que ejercen el liderazgo.
- Compromiso con las metas compartidas de la organización en su conjunto.
- La cooperación, en vez de la competencia, como la mejor forma de promover la productividad dentro de la organización.

2. **Alineamiento espontáneo.** Esta configuración corresponde esencialmente a la forma de distribución concertada que Gronn denomina “colaboración espontánea”, en la que las tareas y funciones de liderazgo se distribuyen con poca o ninguna planificación. Esto trae como consecuencia que las decisiones

tácitas e intuitivas acerca de quién debería desempeñar determinadas funciones de liderazgo, vengán en un alineamiento fortuito de las funciones entre las fuentes de liderazgo.

Al compararlo con el alineamiento planificado, se observa que no hay una diferencia significativa en cuanto a la contribución, productividad organizacional a corto plazo de este “método” de alineación. Sin embargo, la naturaleza tácita de las decisiones que conlleva el alineamiento espontáneo, pareciera reducir la flexibilidad y adaptabilidad de las respuestas de la organización a futuros desafíos de liderazgo, la espontaneidad ofrece pocas garantías de un alineamiento fortuito. Las creencias y valores compartidos que parecen estar asociados con el alineamiento espontáneo incluyen:

- Sentimientos instintivos como base para una buena toma de decisiones.
- Confianza en los móviles de los colegas que ejercen el liderazgo.
- Creencias idealistas acerca de las capacidades de los colegas que ejercen el liderazgo.
- Compromiso con las metas compartidas de la organización.
- Cooperación, en vez de competencia, como la mejor forma de promover la productividad dentro de la organización.

3. **Desalineamiento espontáneo:** esta configuración se asemeja al alineamiento espontáneo en lo que se refiere a la distribución del liderazgo, así como los valores, creencias y normas subyacentes. Sólo el resultado es diferente en el desalineamiento (puede ser marginal o amplio). La productividad organizacional, tanto a corto como a largo plazo, se ve afectada por ésta forma de desalineamiento. Sin embargo, los miembros de la organización no se oponen, al alineamiento planificado o espontáneo; esta actitud deja abiertas perspectivas razonables de alguna modalidad de alineamiento productivo en el futuro.

4. **Desalineamiento anárquico:** esta configuración se caracteriza por un rechazo activo, por parte de algunos o muchos líderes de la organización, a la influencia de otras personas en cuanto a lo que deberían estar haciendo en su propia esfera de influencia. Como resultado, las unidades de estos líderes se comportan en forma altamente independiente, compitiendo con otras unidades en temas como los objetivos de la organización y el acceso a los recursos. El rechazo activo a la influencia de otras personas, estimula la reflexión acerca de la propia posición en relación a la mayoría de los temas de importancia. Las creencias y valores compartidos asociados con el desalineamiento anárquico son:
- Reflexión y diálogo como base para una buena toma de decisiones en relación al trabajo propio y a la propia esfera de influencia.
 - Desconfianza en cuanto a los móviles y capacidades de los colegas que ejercen el liderazgo.
 - Compromiso con los objetivos individuales o de la unidad, pero no con los de toda la organización.
 - Competencia, en vez de cooperación, como la mejor forma de promover la productividad entre las unidades de la organización.

En la figura 4.6 se presenta el resumen de valores, creencias, patrones y conceptualización de los modelos de distribución del liderazgo utilizados en ésta tesis.

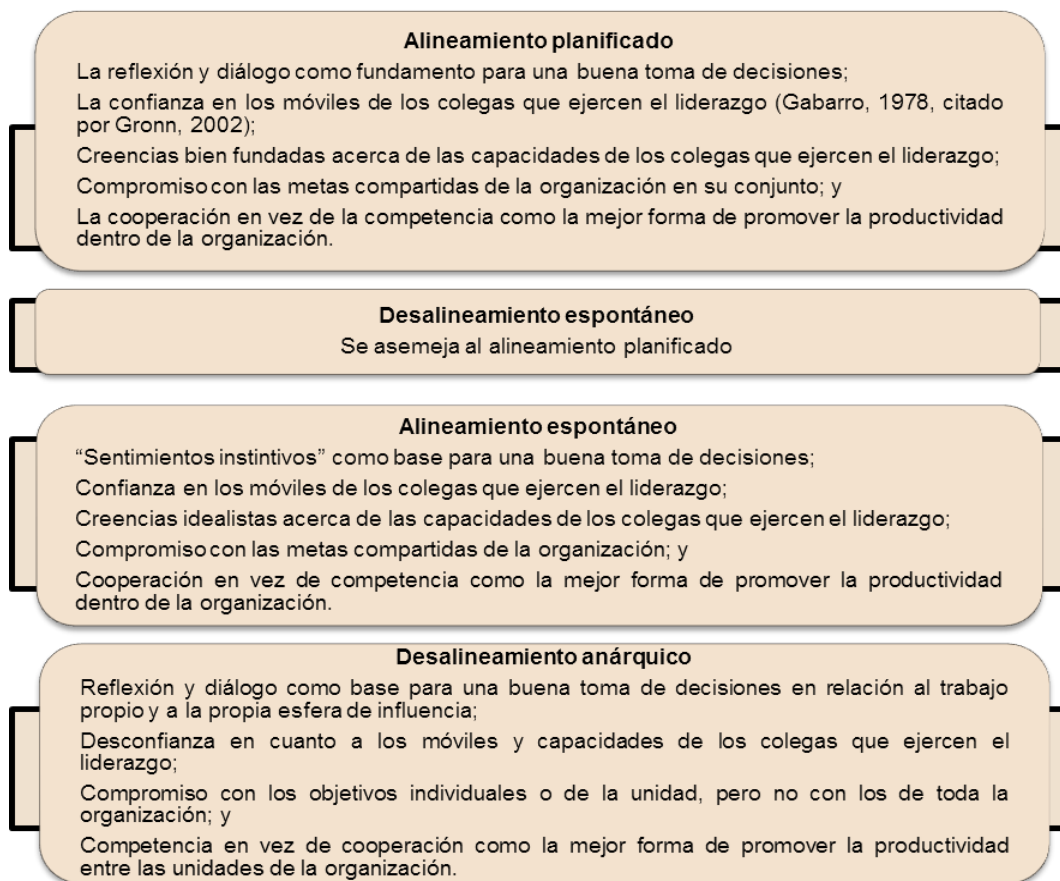


Figura 4.6. Resumen de las creencias y valores. De *Distributed properties a new architecture for leadership* por Gronn, P. (2000). *Educational Management Administration and Leadership*, 28(3), 317-338.

4.4. FUNCIONES DEL LIDERAZGO DISTRIBUIDO

Las preguntas sobre exactamente qué es lo que se está desarrollado en materia de LD, son fundamentales para el estudio objetivo de ésta investigación. Para Gronn, (2002), Leithwood *et al.*, (2007) y Harris, (2011) las funciones equivalen a las acciones o prácticas de liderazgo. En el estudio del LD el término “prácticas”, corresponde a la definición que aparece en la mayoría de los diccionarios y es, más o menos, sinónimo de los estilos de liderazgo. Se debe enfatizar y diferenciar de la concepción de prácticas creada por Spillane (2006); Spillane *et al.*, (2009), la cual

se centra en las interacciones que ocurren entre los líderes, seguidores, y las situaciones en que trabajan.

Si bien estas interacciones son obviamente críticas para comprender cómo se produce la influencia del liderazgo, se circunscriben a la concepción de las prácticas, a las conductas o funciones de los líderes durante esas interacciones (Leithwood *et al.*, 2007).

En este estudio, tanto los líderes como los seguidores participan en prácticas que requieren ser comprendidas y el contexto o situación en que interactúan tiene una influencia determinante en las acciones que emprenden como respuesta los unos a los otros.

Una de las metas a lograr, más importantes para la investigación sobre el LD, es descubrir aquellas conductas o prácticas de liderazgo que tienen influencias predecibles y deseables en los seguidores, que puedan predecirse dentro de un rango significativo de contextos o situaciones. La evidencia que arrojan los estudios sobre liderazgo, tanto en contextos escolares como no escolares, apunta a varias categorías amplias de funciones del liderazgo, con dichos efectos predecibles. Esta investigación expone inicialmente lo que se considera “distribuido” y las evidencias de su origen (Leithwood y Riehl, 2003; Leithwood *et al.*, 2004; Leithwood *et al.*, 2006; Leithwood *et al.*, 2007).

Tal y como se ha estudiado en el desarrollo de éste trabajo, anteriormente estas categorías de prácticas del liderazgo reflejaban una aproximación transformacional al liderazgo (Bass, 1997). La afirmación de Bass generalmente puede demostrarse en el caso de aquellas organizaciones específicamente, en el éxito de algunos esfuerzos de reforma a gran escala en las escuelas (Day 2000).

A continuación, en la figura 4.7. se presentan las categorías y las prácticas específicas que abarcan y constituyen el “fundamento” de un buen LD, en la mayoría de los contextos organizacionales.



Figura 4.7. Variables de un buen liderazgo distribuido en las organizaciones.
Elaboración propia (2017).

1. **Fijar rumbos:** un aspecto crítico del liderazgo, consiste en ayudar a un grupo a desarrollar un conocimiento compartido de la organización, de sus actividades y objetivos, con el fin de crear un sentido de propósito o visión (Hallinger y Heck, 2010). Las contribuciones teóricas sobre la importancia de las prácticas de los líderes orientadas a fijar rumbos, son las teorías de la motivación humana basadas en los objetivos (Bandura, 1986, 1988; Locke *et al.*, 1991). De acuerdo con estas teorías, las personas se sienten motivadas por los objetivos que consideran personalmente atractivos y desafiantes, pero que, al mismo tiempo, sienten que pueden alcanzar. Estos objetivos les permiten a las personas darle un sentido a su trabajo y les permiten desarrollar un sentido de identidad propio dentro de su contexto de trabajo. Las prácticas específicas que contribuyen a brindar una orientación y que frecuentemente se mencionan son:
 - Identificar y articular una visión.
 - Promover la aceptación de los objetivos grupales.
 - Crear expectativas de alto rendimiento.
 - Promover la comunicación efectiva (Bennis, 1984).
2. **Desarrollar a las personas:** si bien es cierto que unas directrices organizacionales transparentes y atractivas, contribuyen a motivar a las personas en su trabajo, no constituyen las únicas condiciones para lograrlo.

Tampoco favorecen al desarrollo de las destrezas que los miembros a menudo requieren para avanzar productivamente en esa dirección. Dichas destrezas y motivaciones, están influenciadas por las experiencias directas que los miembros de la organización tienen con las personas que desempeñan un rol de liderazgo, así como por las condiciones en que trabajan las personas dentro de la organización (Lord y Maher, 2002).

La capacidad para participar en dichas prácticas depende, en parte, del conocimiento de los líderes del “núcleo técnico” de la enseñanza, base de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y conocido como el liderazgo pedagógico (Sheppard, 1996 mencionado por Leithwood, 2009). Hoy por hoy, esa competencia se conoce como la inteligencia emocional de los líderes (Goleman *et al.*, 2003), cuando dicha inteligencia se manifiesta, como es el caso en la atención personal que un líder le dedica a un colaborador y al desarrollo de sus destrezas, aumentan los niveles de entusiasmo y optimismo, se reduce la frustración, se transmite un sentimiento de misión e indirectamente aumenta la productividad (McColl-Kennedy y Anderson, 2002).

Existen otros grupos de prácticas de liderazgo cuya influencia positiva y significativa se traduce en éstas experiencias directas, entre ellos:

- ofrecer estimulación intelectual;
 - proporcionar apoyo individualizado; y
 - modelar prácticas y valores apropiados (Ross, 1998).
3. Rediseñar la organización: se ha comprobado que los líderes educacionales exitosos, desarrollan sus escuelas como organizaciones efectivas que respaldan y mantienen el rendimiento de los profesores(as) y alumnos(as) (Leithwood *et al.*, 2007), su contribución al trabajo del equipo y al aprendizaje de los alumnos(as) (Silins y Mulford, 2002). Estas prácticas asumen que el propósito de las culturas y estructuras organizacionales, es generar la flexibilidad de las instituciones la cual debe ir unida con la

naturaleza cambiante de la agenda de mejoramiento escolar. Las prácticas específicas asociadas con ésta categoría son:

- facilitar el trabajo de los miembros de la organización; se suman a fortalecer las culturas escolares (Leithwood y Jantzi, 2008);
- modifican las estructuras organizacionales; y desarrollar procesos de colaboración (Sleegers *et al.*, 2002).

4. **Gestionar el programa de estudio:** esta categoría reconoce el carácter especial de las escuelas, la tecnología aplicada a la enseñanza y las contribuciones cruciales, que los procedimientos operacionales estándares confiables aportan a la efectividad de prácticamente cualquier institución. La evidencia sobre la naturaleza del liderazgo pedagógico (Alig-Mielcarek y Hoy, 2005) y los procesos efectivos de mejoramiento escolar (Leithwood *et al.*, 2006) dan cuatro subcategorías de tareas:

- proporcionar personal para el programa de enseñanza;
- monitorear el progreso de los alumnos(as) y las estrategias de mejoramiento escolar;
- proteger al personal de las demandas improductivas externas; y
- asignar recursos para impulsar los esfuerzos de mejoramiento escolar.

4.5. LA TAXONOMÍA DEL LIDERAZGO DISTRIBUIDO

A continuación se presentan tres formas básicas de la taxonomía del LD figura 4.8..

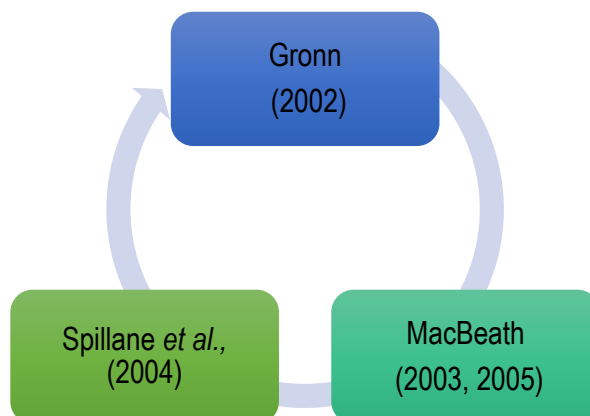


Figura 4.8. Taxonomías del liderazgo distribuido. Elaboración propia (2017).

4.5.1. Taxonomía del LD según Gronn

Gronn (2002) enfoca la taxonomía del liderazgo en el estudio de las relaciones de trabajo intuitivas y las prácticas institucionalizadas. El autor señala la importancia de las unidades distribuidas de análisis enfatizando la importancia del liderazgo como un estado atribuido. En la mayoría de los casos, la evidencia aportada por los autores sugiere que se trataba de unidades integrales de análisis, (p.e. sistemas de agentes actuando concertadamente) las cuales fueron adscritas al liderazgo y no solo a los individuos (García, 2012).

Además la evidencia de la influencia recíproca interna y externa se presenta de manera desigual a lo largo del estudio de los casos. De allí que las relaciones internas entre los agentes conjuntos se restringe a la correlación, deben tenerse en cuenta tres características.

En primer lugar, la taxonomía distingue entre el trabajo del autor realizado en conjunto por un cuerpo de agentes en cercanía física, y los agentes colaboradores dispersos en uno o más lugares de trabajo. El primero es definido como un trabajo co-realizado, y el segundo como un trabajo realizado colectivamente. Los medios importantes para facilitar el desempeño del trabajo colectivo incluyen la video-conferencia y el correo electrónico del grupo. Hasta ahora, sin embargo, todas las implicaciones en relación al tamaño de los nuevos

grupos y los límites, los patrones de influencia y las normas de identidad facilitadas por los sistemas electrónicos sincrónicos y asincrónicos no están claros.

Segundo en los ejemplos citados los agentes colaboradores son en su mayoría individuos, pero ocasionalmente individuos y grupos en asociación.

Y en tercer y último lugar, en cada parte de la taxonomía, se usan dos criterios para distinguir las unidades focales.

El primer criterio es el tamaño o número de integrantes de la organización, con el fin de mejorar el análisis detallado de la interdependencia del Comité de Factores Humanos, las distinciones entre dos miembros y muchos miembros del sistema de trabajo distribuido se han subdividido en tres, cuatro, cinco y más unidades de miembros. Mientras que el umbral numérico exacto en grupos cara a cara, en donde la intensidad de los cambios de las emociones y normas interpersonales no es claro, las adiciones y sustracciones afectan la interacción de pequeños grupos significativamente. Además, el aumento numérico puede desencadenar preocupaciones con la identidad de los miembros. Mientras las habilidades y los valores agregados de base se aumentan y diversifican, el aumento de la membresía significa más energía que se utiliza en la conservación de un sentido de la definición colectiva.

El segundo criterio es la ubicación de los miembros de la unidad en relación a una serie de factores como el tiempo, lugar, distancia, y cultura. Estos factores limitan o permiten determinados modos de coordinación entre los miembros unitarios y su capacidad para articular el trabajo.

Se deben tener en cuenta otras características de la taxonomía como son:

La selección es arbitraria, y no exhaustiva, en cuanto a que los ejemplos son conocidos por el autor para ilustrar aspectos de la división real negociada del trabajo del liderazgo entre los agentes. En la parte de co-realización de la taxonomía, por ejemplo, las posibilidades abiertas para grupos de cuatro, cinco o más miembros, son numerosas e incluyen unidades de membresía tan importantes como los comités y los equipos.

Respecto a los niveles de análisis, los ejemplos son sesgados hacia el sistema y los dominios e incumbencias formales de la organización. Finalmente, la línea entre una acción intuitiva y una institucionalizada se reconoce como confusa, y es en parte dependiente para su validez, de las presunciones de los agentes y de sus pares acerca de las prácticas de trabajo contextualizado. Por otra parte, la distinción omite la cuestión de transición estructural y la formalización de las relaciones emergentes y conjuntas de las agencias. Con estas advertencias, la división del trabajo entre individuos y grupos de agentes se resume en la taxonomía de Gronn (2002) de la siguiente manera:

- Co-rendimiento – relaciones de trabajo intuitivas
- Co-rendimiento – prácticas institucionalizadas
- Rendimiento colectivo
- Acción concertiva: Relaciones intuitivas de trabajo
- Modo de agencia conjunta
- Forma de los miembros

En relación al cumplimiento de delegación conjunta, los dos aspectos distintivos de una agencia conjunta citados anteriormente fueron la correlación interpersonal y la influencia recíproca. Las correlaciones formales incluyen cuatro subtipos: cruzar la jerarquía, custodia, paridad de las relaciones, y el detalle sumario de la separación de poderes se usa para contrastar los factores dinámicos de cada tipo.

1. **Cruzar la jerarquía.** Las correlaciones que cruzan la jerarquía implican la negociación de los límites de rol, los agentes negocian sus límites de rol disminuyéndolos o extendiéndolos. Esta terna ejecutiva opera como un “todo relativamente integrado” y el papel muestra la especialización de tareas, la diferenciación y la complementariedad. La especialización complementaria permitió que cada hombre actuara como él prefería y como él fue equipado dentro de un marco de común acuerdo de las actividades en la búsqueda de los intereses

de la institución. La extensión del rol significaba que: “cada miembro del sistema podría, en parte, imponer su propia personalidad en el sistema”, pero había “un límite para la extensión del control de cada uno de los individuos” de ese sistema. Cuatro factores pueden dar cuenta de la profundidad de la confianza en el papel de las extensiones y los pares: (i) valores compartidos; (ii) temperamentos; (iii) complementarios del espacio psicológico requerido, y (iv) la experiencia previa de colaboración.

2. **Custodia.** La esencia de la custodia, de acuerdo a Greenleaf *et al.*, (2003), no se debe descuidar el poder ejecutivo, para supervisar la “influencia corrupta” del poder en los ejecutivos, y para evitar los perjuicios a “aquellos afectados por su uso”. Para tal fin, la correlación ideal sería una en la que sus administradores, y en particular, sus equipos de trabajo, fueran proactivos en lugar de reactivos, en su administración de las escuelas.

3. **Paridad de las relaciones.** Dos alternativas para la distribución de roles del cruce de fronteras jerárquicas son prescindir de las jerarquías (paridad de las relaciones) o establecer múltiples estructuras de competencia institucional (separación de poderes). Cada forma genera su propia y única correlación.

4. **Separación de poderes.** A excepción de la amistad, las correlaciones consideradas hasta ahora han sido el producto de sistemas horizontales o verticales de autoridad. Una clase diferente de correlación se evidencia, sin embargo cuando la autoridad es segmentada, como en un acuerdo de separación de poderes.

La segmentación, más que la concentración, de autoridad crea un “dominio pluralista” de múltiples agentes, persiguiendo diferentes objetivos en las relaciones fluidas. Esta situación genera específicamente diferentes tipos de tensiones. Estas son evidentes en las disputas de límites entre autoridades separadas por la ambigüedad jurisdiccional y las alianzas desarrolladas por diferentes tipos de agentes.

Un ejemplo de esta última tensión se encuentra en las numerosas fuentes de liderazgo en las universidades, y en el balance del poder que emerge

periódicamente entre los diferentes grupos dentro de una estructura universitaria a veces difícil de manejar (por ejemplo, rectorado, departamentos, facultades, colegios, juntas de profesores, concejos, etc.). Un resultado, hallado en la investigación, fue que las instituciones podrían mejorar aun cuando sus presidentes no fueran considerados particularmente efectivos.

Tal y como se ha mencionado, Gronn (2000, 2002, 2006) propone una perspectiva holística de liderazgo, lo que considera que es más que la suma de sus partes: la unidad de análisis es la acción concertada y no la actuación agregada o yuxtapuesta. Se observan en la taxonomía tres modelos:

1. Colaboración espontáneas las cuales son aquellas formas colaborativas de compromiso que surgen espontáneamente en el escenario laboral:
2. Relaciones de trabajo intuitivas.
3. Prácticas institucionalizadas.

Algunas de las características a tener en cuenta son, en primer lugar, la taxonomía se distingue entre una forma conjunta, trabajo escrito realizado por los agentes presentes en una estrecha proximidad física, y agentes colaboradores dispersos en un sitio de trabajo o durante varios sitios de trabajo.

El primero se define como un trabajo co-realizado y el segundo como el trabajo realizado colectivamente. Hay importantes medios para facilitar el desempeño colectivo estos incluyen la videoconferencia y los artefactos electrónicos. Ejemplos de las relaciones de trabajo intuitivos y las prácticas institucionalizadas se presentan detalladamente en la taxonomía de LD (Tabla 4.2).

Tabla 4.2.
Taxonomía del liderazgo distribuido según Gronn (2002)

Acción concertada	Modelo de agencia conjunta: co-realización			
	Forma de 2 miembros	Forma de 3 miembros	Forma de 4 miembros	Forma de 5 miembros
Relaciones de trabajo intuitivas	George y George (1964) Chityayat (1985) Stewart Powell (1997) Herman y Bennis (1999)			
Prácticas Institucionalizadas	Zainuddin (1981) Doyle y Myers (1999)		Newton y Levinson (1973) Mumighan y Conlon (1991)	Vandenlice (1988) Shapin (1989) Hall y Wallance (1996)
Acción concertada	Modelo de agencia conjunta: realización colectiva			
	Forma de 2 miembros	Forma de 3 miembros	Forma de 4 miembros	Forma de 5 miembros
Relaciones de trabajo intuitivas	Gronn (1999b)			
Prácticas Institucionalizadas			Bimbaum (1992) Denis y cols. (1996,2001)	Brown y Hosking (1986) Brown (1989)

Nota: De *Distributed leadership as a unit of analysis* por Gronn, (2002). *Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451.

La principal función de presentar una taxonomía es para la comprensión de la organización y del LD, una taxonomía también clasifica los patrones distribuidos, basados en una serie de elementos constitutivos identificados en estudios de investigación, actualmente, con la experiencia en el lugar de trabajo.

La taxonomía es importante para tener claro los ejemplos como unidades distribuidas de análisis. Mientras que la discusión de este punto hace hincapié en la importancia del liderazgo como un estatus atribuido, no todos los autores del tema citado consideran que los contenidos tratados dentro de un marco de liderazgo y, de los que lo crearon, tan solo el de unos pocos autores definen la atribución términos.

Powell, (1997) y Denis *et al.*, (2001) sugieren dos aspectos relevantes relacionados con el tema. En primer lugar, que se trataba de las unidades integrales de análisis (es decir, conjuntos de actuación de agentes concertados) y en segundo lugar estos fueron atribuidos al liderazgo, y no sólo a los individuos.

Además, la evidencia de influencia recíproca interna y externa es desigual lo que se evidenció a través de los estudios de casos. Para estas razones, las discusiones posteriores de las relaciones internas entre los agentes conjunta se limitan a la sinergia.

Para Gronn (2002) existen tres elementos que básicamente distinguen el LD de otras teorías de liderazgo.

En primer lugar, se coloca de relieve al liderazgo como una propiedad emergente de un grupo o una red de individuos que interactúan. En segundo lugar, se sugiere la apertura en los límites del liderazgo y en tercer lugar, implica que los múltiples tipos de conocimiento se distribuyen a través de los muchos, no para unos pocos. Sin embargo, es la primera de las tres características, a saber que expone: el liderazgo como el producto de la actividad concertada, que pone de relieve el LD como una propiedad emergente de un grupo o de la red.

El autor también distingue entre patrones holísticos –que suponen interdependencia y coordinación entre diversos líderes que comparten objetivos- y patrones aditivos –que no suponen alineamiento estratégico-.

También describe diferentes patrones que convierten al liderazgo en un fenómeno distribuido: la colaboración espontánea, cuando los profesores se unen para encarar dificultades u objetivos comunes; las relaciones de trabajo intuitivas, cuando los equipos directivos comparten responsabilidades y decisiones de manera natural o no premeditada; y prácticas institucionalizadas y cuasi-institucionalizadas de LD, allí es donde aparecen patrones intencionales de distribución (Gronn, 2003).

4.5.2. Taxonomía del liderazgo distribuido según MacBeath (2005)

El estudio elaborado por MacBeath (2005) clasifica en seis las formas de distribuir el liderazgo: (i) formal, (ii) la pragmática, (iii) estratégica, (iv) incremental, (v) oportunista, y (vi) cultural; ésta categoría no es fija ni excluyente entre sí: cada persona, ya sea independiente o en combinación con otros, puede ser apropiada en un momento dado y en función de las circunstancias (figura 4.9).

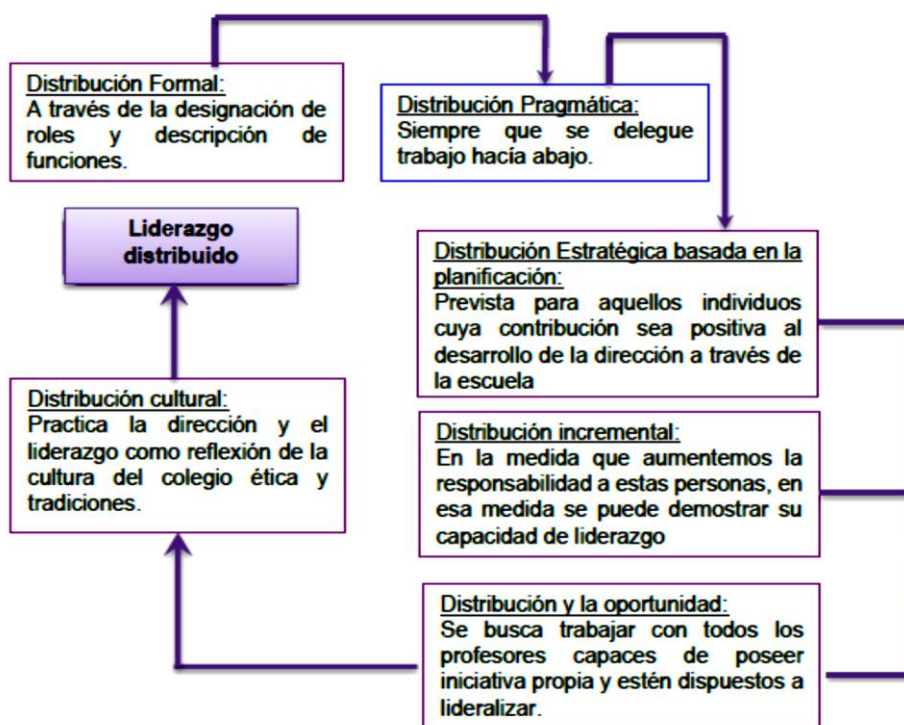


Figura 4.9. Taxonomía del concepto de liderazgo distribuido según MacBeath. De *Leadership: Paradoxes of leadership in an age of accountability* por MacBeath (2003). Paper Delivered at the Sixth World Convention of the International Confederacy of Principals, Edinburgh, 15 July, en: http://www.icponline.org/icp_sections/conventions/con_6/p2_03.htm.

MacBeath (2005) en su taxonomía de dispersión del LD, expone que lo más interesante es que los líderes más exitosos operan con todas ellas, en alguna medida que se ajusta adecuadamente tanto a la situación como al estadio de desarrollo de la escuela. También una organización se puede considerar que evoluciona por etapas o fases en un proceso de desarrollo. Tal es el caso, que en

una fase inicial la organización lo haría por una necesidad de crear una conciencia de LD y en fases posteriores, el trabajo para construir la confianza, el conocimiento, y las actitudes, enriquecido esto por las observaciones del grupo que se mueven de lo formal difusión cultural.

Los conceptos clave en la distribución cultural, son la delegación y la reciprocidad, así como las prácticas. Forma parte importante del concepto de LD la sinergia, la cual se define de la siguiente manera:

La sinergia es la integración de elementos y participación activa y concertada que da como resultado algo más grande que la simple suma de estos, es decir cuando dos o más elementos se unen sinérgicamente crean un resultado que aprovecha y maximiza las cualidades de cada uno de los elementos. Unión de varias fuerzas, causas, etc., para lograr una mayor efectividad: (RAE, 2010)

El término sinergia se extiende gracias a la teoría general de sistemas, desarrollada por Ludwig von Bertalanffy (von Bertalanffy, 1969) biólogo alemán, que formuló la teoría de los sistemas abiertos. Una definición genérica de los sistemas, puede enunciarse como un conjunto de componentes que interactúan entre sí para lograr uno o más propósitos. Tales componentes tienen nexos y en sus relaciones, varían sus características, asumiendo cualidades distintas por la influencia de otros componentes o del todo (Dominici y Roblek, 2005).

Se concluye que sólo existe sinergia en las organizaciones, cuando el resultado o el objetivo alcanzado por un todo, es mucho mayor en conjunto, que si se consiguiera de los aportes de cada una de sus partes. Este concepto responde al postulado aristotélico que dice que “el todo no es igual a la suma de las partes”. La totalidad es la conservación del todo en la acción recíproca de las partes componentes. Ahora bien si se ve la escuela como un sistema social, abierto y aplicamos el concepto de sinergia al LD, se podría concluir que la sinergia aplica perfectamente, ya que todos somos necesarios para llevar a cabo la misión de la escuela eficiente.

El concepto de sinergia es sumamente interesante, desde el punto de vista del trabajo en equipo; exige aporte individual, estar informado y respeto mutuo;

no se puede imponer por orden de una autoridad ni puede ser producto de la indiferencia. El hecho de transigir destruye la posibilidad de que surja la sinergia. La cordialidad y el mutuo apoyo son paliativos que impiden que surja. Sólo cuando el interés en los resultados grupales se integra con la confianza y el apoyo mutuo de los miembros del equipo, es probable que surja la sinergia.

La sinergia es la visión que está al alcance de todo equipo en toda organización. Puede transformarse en la norma alcanzable a que aspire el equipo. La respuesta está en el equipo. Cada miembro, incluso el líder, tiene que asumir la responsabilidad de crear una visión, es decir, adoptar la visión como suya y compartir la responsabilidad de alcanzarla.

4.5.3. Taxonomía del liderazgo distribuido de Spillane

Como tercera clasificación, se presenta la investigación de Spillane *et al.*, (2008) acerca de las taxonomías del LD, estas se enfocan entre los profesores(as) y los directores(as) utilizando una taxonomía de funciones de liderazgo, que incluye la administración, el currículo y la instrucción, la observación y el crecimiento profesional (figura 4.10) (García, 2012).

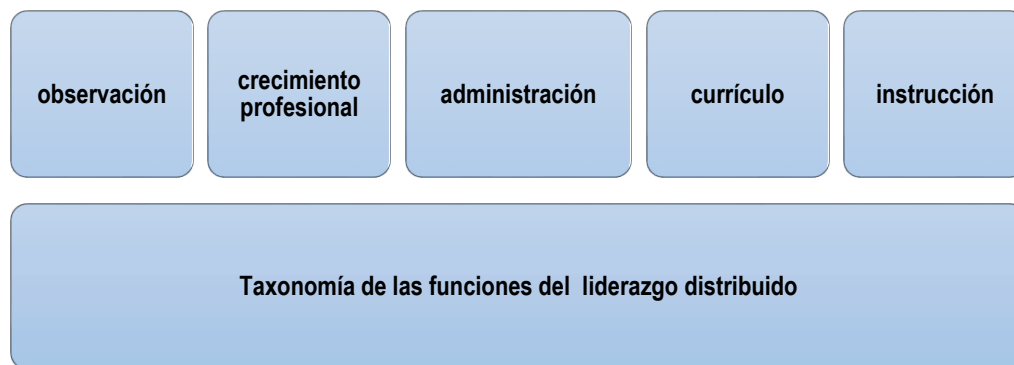


Figura 4.10. Taxonomía del concepto de liderazgo distribuido según Spillane (2008). De *Taking a distributed perspective: Epistemological and methodological tradeoffs in operationalizing the leader-plus aspect* por Spillane, *et al.*, 2008 *Journal of Educational Administration.*, 46(2), 189-213.

4.6. TEORÍAS QUE FUNDAMENTAN EL LIDERAZGO DISTRIBUIDO

La posición predominante en la literatura contemporánea respecto al LD establece como teorías del líder distribuido, las siguientes teorías fundamentantes:

- La teoría de la actividad (Spillane *et al.*, 2009);
- La teoría de los “sustitutos para el liderazgo” (Jermier y Kerr, 1997);
- Las teorías sobre cognición situada y distribuida (Bandura, 1989; Brown y Duguid, 1991; Wenger, 2000; Gronn, 2009),
- La teoría institucional (Ogawa y Bossert, 1995) y;
- La teoría de la motivación (Bandura, 1977, 1986; Locke, 2003) (figura 4.11).

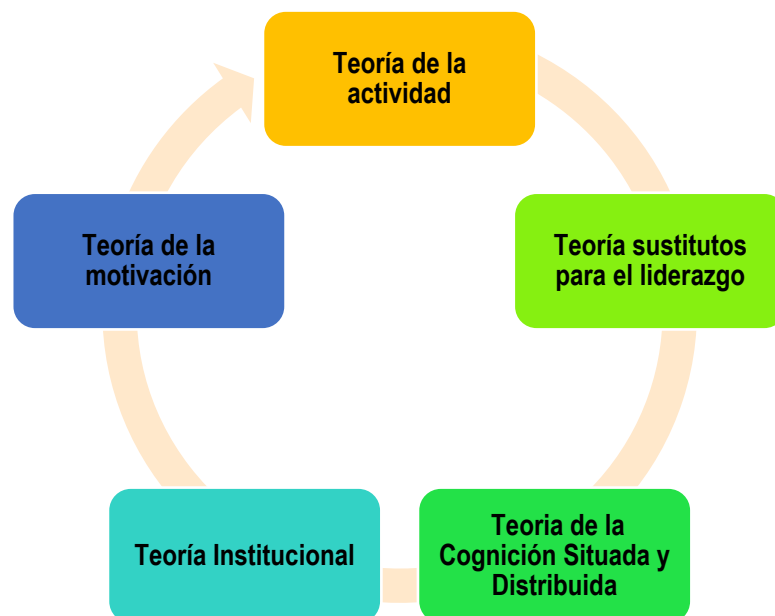


Figura 4.11. Teorías fundamentantes del liderazgo distribuido. Fuente: elaboración propia (2017).

4.6.1. Teoría de la actividad: primera, segunda y tercera generación

Gronn (2000) se encuentran en la vanguardia de los trabajos teóricos sobre el LD, aunque con orientaciones teóricas diferentes. Gronn (2002) ha utilizado la Teoría de la Actividad de Engeström (2000), principalmente para guiar su trabajo sobre el liderazgo distribuido.

Esta enfatiza la actividad realizada en conjunto, la centralidad de la división del trabajo, la fluidez de las relaciones, los grados de libertad abierta a actores sociales y la dinámica interna del sistema de actividad que permite la transformación a través de pequeños cambios.

La teoría de la actividad describe la vida social como un proceso de relaciones en constante movimiento entre las tecnologías, la naturaleza, las ideas (conceptos), personas y comunidades. Su foco de acción pasa de una persona a otra de acuerdo con el contexto social y medioambiental y con el flujo de acción dentro de éste. En efecto, un individuo puede iniciar el cambio, en conjunto con otros que lo siguen, le contribuyen, aportan o lo alteran de varias formas. Sus acciones tienen un efecto hacia atrás y alteran las condiciones, relaciones, reglas, etc. de ese contexto.

En trabajos anteriores Gronn, deja claro que también está influenciado por la teoría sociológica del dualismo analítico de Archer (Archer, 1988, 2009).

La teoría de la actividad tiene sus inicios a finales de los setenta, enfocada como una unidad de análisis, desarrollada por el psicólogo ruso Alex Leontiev y es reformulada por Engeström (1999, 2000), quien considera que la teoría de la actividad histórico-cultural ha evolucionado a través de tres generaciones de investigación.

La primera generación se basa en la idea Vygotskyana de mediación cultural, concibiéndose a toda acción humana mediada por instrumentos y orientada hacia determinados objetos. El modelo triangular de “un acto complejo

y mediado” que es expresado comúnmente como la tríada de sujeto, objeto y artefacto mediador (figura 4.12).

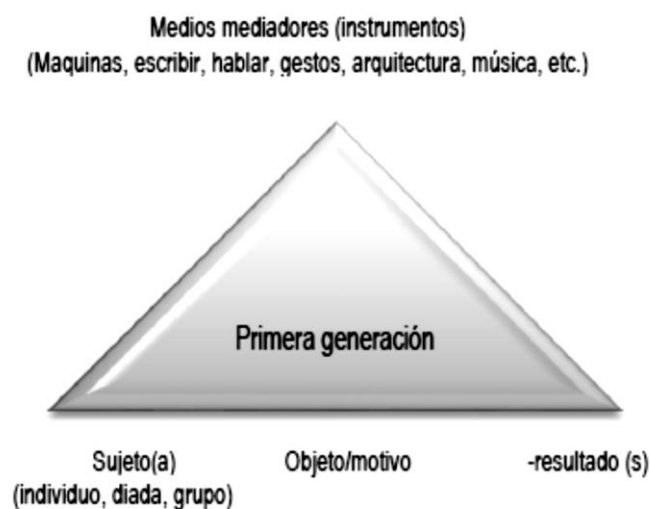


Figura 4.12. Modelo de la primera generación. Elaboración propia (2017).

Para Engeström (2000) la primera generación permite superar el dualismo cartesiano individuo-sociedad. El individuo no podría en lo sucesivo ser entendido sin sus medios culturales; y la sociedad no podría en lo sucesivo ser entendida sin la agencia de individuos que usan y producen artefactos. De todos modos, la unidad de análisis vygotskiana queda circunscrita a las acciones individuales.

La segunda generación supera la limitación anterior, a partir de los desarrollos de Leont´ev (1978, 1981) acerca de la actividad colectiva. El trabajo del autor sobre la actividad supuso una elaboración de las nociones de objeto, objetivo y del carácter central del objeto para un análisis de la motivación, se establece que la transformación del objeto/objetivo es lo que conduce a la integración de los elementos del sistema de actividad (figura 4.13).

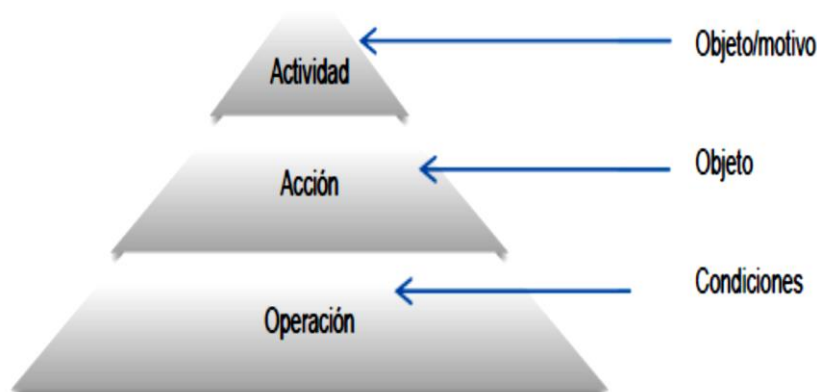


Figura 4.13. Estructura jerárquica de la actividad. De *Activity, Consciousness, and Personality* por Leont'ev, A, (1978), Englewood Cliffs N. P. (Ed.), New Jersey:

El enfoque de la segunda generación, retomado por Engeström (2000) y Engeström y Blackler (2005), exponen que la actividad es una formación colectiva y sistémica con una compleja estructura mediadora. Un sistema de actividad produce y se desarrolla por medio de acciones; sin embargo, la actividad no es reducible a acciones, que son relativamente efímeras y tienen un principio y un final determinados en el tiempo de los individuos o grupos.

Los sistemas de actividad, en cambio, evolucionan durante períodos de tiempo-socio-histórico, adoptando la forma de instituciones y organizaciones. Leont'ev (1978, p.213) mostró cómo históricamente es desarrollada la “división del trabajo” está produce la diferenciación crucial entre acción individual y actividad colectiva.

Cuando los miembros de una tribu están cazando, cada uno de ellos tiene unos objetivos separados y está a cargo de distintas acciones. Algunos espantan a una manada de animales para que corra hacia otros cazadores (...) y otros miembros tienen otras tareas. Estas acciones tienen unos objetivos inmediatos, pero el motivo real se encuentra más allá de la caza. El objetivo conjunto de esas personas es obtener comida y vestimenta: sobrevivir. Para comprender por qué son significativas unas acciones separadas es necesario comprender el motivo que hay detrás de toda la actividad.

Engeström (1999, 2000) retoma esta segunda generación, representando en la expansión del triángulo vygotskyano los elementos colectivos del sistema de actividad, añadiendo en su estudio la comunidad, las reglas, la división del trabajo, destacando la importancia de analizar sus interacciones y conflictos.

Se posibilita el examen de los sistemas de actividad en el macro nivel de lo colectivo y de la comunidad, en lugar de concentrarse exclusivamente en el micro-nivel del actor o agente individual que opera con instrumentos, o en las relaciones intersubjetivas próximas de los vínculos cara a cara en micro-contextos (figura 4.14).

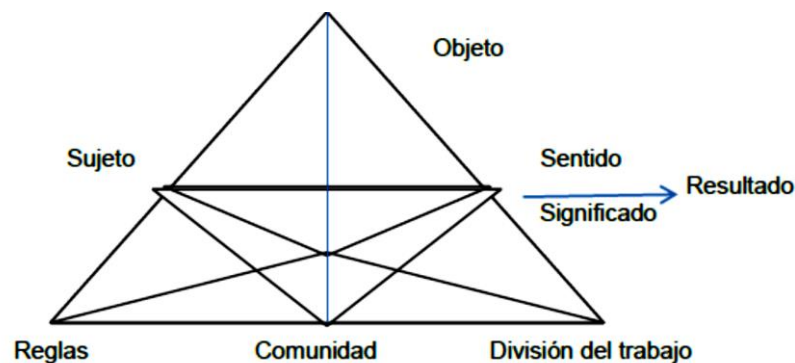
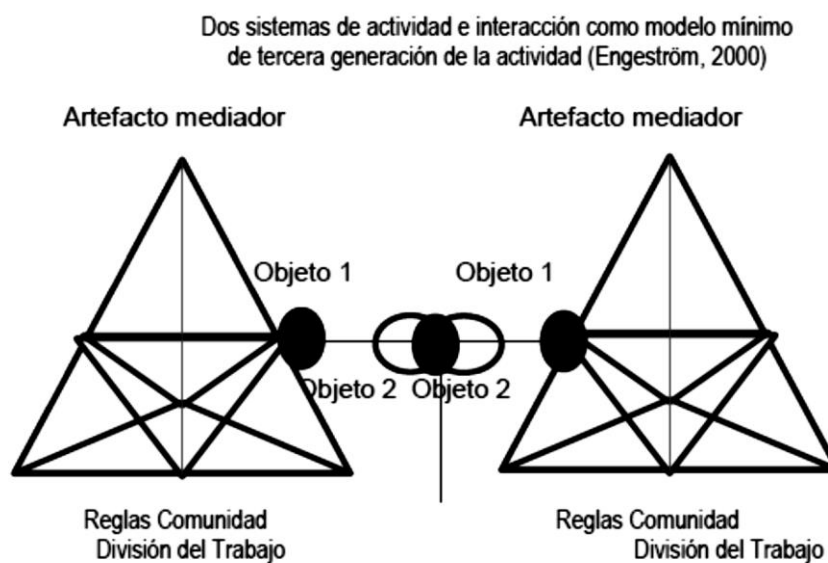


Figura 4.14. Modelo de la segunda generación de la teoría de la actividad. De *Activity theory and individual and social transformation* por Engeström, Y. (1999). *Perspectives on Activity Theory*, 19-38.

Se describe el objeto con la ayuda de un triángulo que indica que las acciones orientadas al objeto están siempre caracterizadas de manera explícita o implícita por la ambigüedad, sorpresa, interpretación, comprensión y el potencial para el cambio (Engeström, 1999). Al mismo tiempo Engeström se basó en Vi'enkov para destacar la importancia de las contradicciones en los sistemas de actividad como fuerza impulsora del cambio y el desarrollo. Cole y Engeström (2001) exponen que una de las limitantes de la segunda generación de la teoría de la actividad es que permanece insensible a la diversidad cultural

La tercera generación de la teoría de la actividad es llamada a desarrollar herramientas conceptuales para entender el diálogo, la múltiple perspectiva de

diferentes voces y las redes de sistemas de actividad inter-actuales. Formulada por Engeström (2000) toma a dos sistemas de actividad como unidad mínima de análisis, lo que posibilita estudiar procesos de aprendizaje inter-organizacional, capturando tensiones y contradicciones que se producen intra e inter sistemas de actividad, aspectos no abordados por la segunda generación (figura 4.15).



Dos sistemas de actividad e interacción como modelo mínimo de tercera generación de la actividad
Figura 4.15. Modelo de la tercera generación de la teoría de la actividad. De *Activity theory and the social construction of knowledge: A story of four umpires*. Organization, por Engeström, Y. (2000). 7(2), 301-310.

La figura 4.15 se corresponde con el objeto que pasa de un estado inicial de “material en bruto” dado por la situación y que no es tema de reflexión (objeto 1; por ejemplo, un paciente concreto que entra en la consulta de un médico) a ser un objeto colectivamente significativo construido por el sistema de actividad (objeto 2; por ejemplo, el paciente como espécimen de una categoría de enfermedad/salud).

El objeto de la actividad es un blanco en movimiento que no es reducible a objetivos conscientes a corto plazo. La actividad se realiza mediante una constante negociación, orquestación y lucha entre las distintas metas y perspectivas de los participantes.

El objeto y el motivo de una actividad colectiva son como un mosaico en constante evolución, una pauta que nunca se establece por completo (Engeström, 2000). Al respecto Daniels (2001, p.131) considera:

“... la construcción de objetos mediada por artefactos (...) es un proceso dialógico y en colaboración donde distintas perspectivas (...) y voces (...) se encuentran, chocan y se fusionan. Estas distintas perspectivas están arraigadas en distintas comunidades y prácticas que siguen coexistiendo dentro del mismo sistema de actividad colectiva”-

Ambos autores postulan un “ciclo expansivo” que representa una relación cíclica entre la interiorización y la exteriorización en una actividad que se encuentra en constante cambio. Este pensamiento refleja una teoría cultural mental donde la cognición se redistribuye entre formas de actividad conjunta próximas y a distancia, y el pensamiento se da tanto entre individuos como dentro de ellos. Engeström considera que la interiorización está relacionada con la reproducción de la cultura y la exteriorización con la producción de nuevos artefactos culturales.

El “ciclo expansivo” comienza con un cuestionamiento por parte de individuos o grupos de la práctica consagrada, que se expande gradualmente hasta formar un movimiento colectivo o una nueva institución.

Engeström (2000) resume la “tercera generación de la teoría de la actividad” en cinco principios a considerar para estudiar a los sistemas de actividad en su dinámica interna y su interrelación:

- 1 Se considera que la unidad mínima de análisis psicológico es un sistema de actividad en relación con otro/s sistema/s de actividad. Las acciones individuales y grupales son relativamente independientes, pero están subordinadas y entrelazadas y sólo pueden llegar a comprenderse cuando se interpretan en relación, con sistemas de actividad íntegros vinculados a otros sistemas de actividad que se relacionan entre sí. Un sistema de actividad colectivo, mediado por artefactos y orientado a objetos, es

considerado en el contexto de sus relaciones de red con otros sistemas de actividad.

- 2 Se entiende que la división del trabajo en una actividad crea distintas posiciones para los participantes, e implica agentes con múltiples puntos de vista, intereses y tradiciones. Esta multiplicidad de voces o multi-vocalidad de los sistemas de actividad permite vislumbrar fuentes de problemas y prácticas de negociación. Ello permite pensar cómo se negocian, modifican o cristalizan los modelos mentales de situación que construyen y ponen en interacción los agentes psicoeducativos en escenarios socioculturales concretos. La multi-vocalidad se multiplica en redes de sistemas de actividad en interacción.
- 3 Se rescata el carácter histórico de los sistemas de actividad, entendiendo que los mismos se conforman y transforman durante largos períodos de tiempo y que la historia se debe estudiar como historia local de la actividad, de sus objetos, como la historia de los instrumentos conceptuales y materiales que han dado forma a la actividad.
- 4 Se destaca las contradicciones históricas que acumulan los sistemas de actividad, como fuentes de cambio y desarrollo, entendidos como sistemas abiertos que al introducir nuevas tecnologías u objetos, provocan contradicciones que abren la posibilidad de acciones innovadoras de cambio.
- 5 Por último, se establece la posibilidad de transformaciones expansivas en los sistemas de actividad, generadas a partir de esfuerzos colectivos y deliberados por superar las contradicciones acumuladas. En algunos casos, ello desemboca en un objetivo colectivo nuevo, en un esfuerzo en colaboración para producir un cambio; objeto y motivo de la actividad se replantean para adoptar un horizonte de posibilidades más amplio que en el modo anterior de la actividad. Un ciclo completo de transformación

expansiva se puede concebir como un viaje colectivo por la zona de desarrollo próximo de la actividad Daniels (2001).

Autores como Engeström (1999, 2000), Daniels (2001) y Engeström y Blackler (2005), hacen hincapié en la necesidad de construir nuevas herramientas conceptuales para abordar los procesos inter-organizacionales y los conflictos que se suceden en dichos procesos.

Gronn (2000, p. 331) señala que: "...el potencial del liderazgo está presente en el flujo de actividades en las que un conjunto de miembros de la organización se encuentran inmersos..”.

Sugiere que el LD es una propiedad emergente de un grupo o una red de individuos que interactúan. Aquí el liderazgo es una forma de acción concertada que se localiza la dinámica adicional que se produce cuando las personas trabajan juntas, o que es el producto de la acción conjunta.

La forma en que la actividad humana es activada y restringida por factores individuales, materiales, culturales y sociales (Brown & Duguid, 1991). Spillane et al. (2004) desarrollan una perspectiva del liderazgo distribuido en las escuelas como un marco para estudiar la práctica del liderazgo, basándose en que el mismo está constituido por la interacción de los líderes de las escuelas, sus seguidores y el entorno.

Las formulaciones sobre las diferentes clases de liderazgo concuerdan con el análisis que hace Gronn (2002) del tema donde el trabajo indica la relación con el LD, ya que ninguna persona es experta en todos los aspectos de la organización. Las actividades clave dentro de una organización son llevadas a cabo por especialistas quienes delegan en relaciones de tipo colaborativas y recíprocas.

Gronn (2006) ve con claridad la teoría de la actividad como la pieza central de su análisis, ya que en esta teoría, la noción de actividad sirve de puente entre la delegación, estructura y el liderazgo es un fenómeno colectivo.

Tal y como lo expone Gronn (2008) las reformulaciones de la teoría de la actividad histórico-cultural efectuadas por Engeström son adoptadas en esta investigación para la comprensión del LD.

El pensamiento y lenguaje de Vygotsky en el año 1978, motivo y reforzó las demandas de varios psicólogos por conceptualizar nuevas unidades de análisis psicológico, que dieran al contexto un papel central en la constitución y explicación del comportamiento humano (Larripa y Erausquin, 2008).

Desde una perspectiva holística, el alcance y naturaleza de la coordinación en el ejercicio de la influencia entre los miembros de una organización constituye un desafío crítico:

- La interdependencia entre dos o más miembros de la organización puede ser fruto de la superposición de roles, o de la complementación de destrezas y conocimientos.
- Cuando la superposición de roles ocurre en forma coordinada, puede haber un reforzamiento mutuo de la influencia y menos probabilidades de cometer errores al momento de tomar decisiones.
- Cuando la ejecución de funciones complementarias es la forma que toma la interdependencia, las personas que ejercen el liderazgo tienen la oportunidad de hacer lo que hacen mejor, como también de desarrollar sus propias capacidades observando a sus colegas que hacen lo mismo, en un “efecto de apiñamiento”, según lo denomina Gronn (2002, p.430).

4.6.2. Teoría de los sustitutos del liderazgo

Ya se estudió en capítulos anteriores el enfoque contingente, el cual aparece, a partir de las críticas relacionadas sobre los enfoques de rasgos y del comportamiento. A partir del auge del enfoque contingente en los estudios de la organización, surgen una serie de investigaciones que tratan de explicar el

liderazgo efectivo en el contexto de la situación de la que nace y en la que opera (Pounder *et al.*, 1995).

En la década de 1970, el campo de la investigación del liderazgo estaba dominado por dos teorías: Fiedler (1967) con el Modelo de Contingencia, y House (1977) la Teoría Ruta- Meta (*Path goal*).

La teoría de los sustitutos de liderazgo (Kerr y Jermier, 1978), entra en la clasificación de la teoría de la contingencia, ya que trata de explicar la efectividad del liderazgo a partir de la influencia de una serie de variables situacionales como moderadoras; desde esta perspectiva se asume que un determinado tipo de liderazgo puede ser eficaz en unas situaciones pero no en otras. Esta teoría explica que hay aspectos de la situación que pueden reducir la importancia del liderazgo, los ordena en dos categorías:

1. **Sustitutos.** Un aspecto de la situación que lleva a los empleados a comportarse de la misma manera que un líder podría conseguir que se comportan y,
2. **Neutralizadores.** Un neutralizador es algo que disminuye el efecto de cualquier otra cosa). Si sustitutos de trabajo de liderazgo, entonces los líderes no serían necesarios. Pueden ser situaciones diseñadas de tal manera que los líderes no son necesarios, a fin de que la situación se pone a los empleados a hacer lo que los líderes normalmente conseguir que hagan.

Algunos de los autores piensan que existen determinados factores contextuales que hacen que en algunas situaciones, el liderazgo resulte innecesario. Algunos de esos factores son la experiencia, capacidad de los subordinados, la claridad de las tareas o estructuración de la organización. Estos factores funcionan como neutralizadores del liderazgo, convirtiéndolo en prescindible. Algunas de las variables moderadoras empleadas en esta teoría que tienen un carácter cultural sería:

- La existencia de reglas y procedimientos formalizados para la realización del trabajo, cuando la tarea está poco estructurada y existe poca formalización de las reglas un líder directivo aumentaría la satisfacción y el esfuerzo de los subordinados;
- El grado de cohesión grupal, cuando existe un alto grado de cohesión grupal el apoyo del líder es menos necesario;
- El sistema de recompensas imperante en la organización, con independencia del líder el esfuerzo de los subordinados será mayor si existe un sistema de recompensas atractivo en función del rendimiento;
- El conjunto de prácticas y procedimientos informales que han evolucionado a lo largo del tiempo entre los empleados, que puede facilitar o dificultar el ejercicio del liderazgo.

Este aporte se enfrenta a los planteamientos anteriores, cuestionando la necesidad de la labor verdadera del liderazgo. En este sentido, se preguntan: ¿en qué situaciones se debe adoptar un determinado estilo directivo y en qué ocasiones es innecesario que exista liderazgo?, ante esta interrogante responden y concluyen que en determinadas situaciones las organizaciones no requieren un líder, para ello plantean la sustitución del líder por otros elementos que asuman o neutralicen sus obligaciones.

Por lo tanto, se presentan una serie de sustitutos de la labor del líder, que parten de tres orígenes diferentes (subordinados, tareas y organización) con las características siguientes:

- 1 **De los subordinados:** cuando los subordinados están muy preparados psicológica y profesionalmente, y por tanto, tienen habilidad, experiencia, capacitación, conocimientos y deseo de autonomía, las funciones de liderazgo pasan a un segundo plano. En este caso, las personas no precisan de orientación, supervisión directa o de relación, se les puede dejar actuar

con total libertad sin que ello suponga una reducción de su rendimiento profesional.

- 2 **De la tarea:** las tareas no ambiguas que se pueden predecir sin excepciones de consideración y que proporcionan una retroalimentación directa, tienden a sustituir al liderazgo orientado a la tarea. Por otro lado, los trabajos cuya naturaleza los hace intrínsecamente satisfactorios, sustituyen al líder orientado a la relación.
- 3 **De la organización:** la existencia de una elevada formalización, a través de planes, metas, procedimientos, y de departamentos de apoyo especializados pueden sustituir al líder orientado a la tarea. Por otro lado, en las organizaciones basadas en grupos de trabajo integrados y en la toma de decisiones descentralizada, se puede relevar total o parcialmente la necesidad de tener líderes.

Estas contribuciones introducen una nueva perspectiva en la investigación del liderazgo, señalando que el líder no es siempre necesario, ni se plantea como el único factor que condiciona el buen rendimiento de los subordinados. Por tanto, existe la posibilidad de que a pesar de la existencia de un mal líder, los subordinados trabajen eficazmente con plena satisfacción de sus necesidades.

A partir de esta aportación, los enfoques situacionales no sólo se deben orientar a estudiar el tipo de comportamiento idóneo del líder, sino también a determinar el grado en que los factores sustitutivos de la labor directiva están presentes. En cualquier caso, debemos señalar que las investigaciones desde esta perspectiva son todavía escasas.

Las características de los seguidores, es la primera de las variables situacionales que pueden afectar la influencia del líder. En la medida en que los seguidores sean capaces, tengan experiencia y sean autosuficientes, se puede generar indiferencia hacia ciertos incentivos que la organización pudiera ofrecer. En esta circunstancia el líder pierde su influencia, y especialmente un líder orientado a la tarea quedaría neutralizado.

Otra variable situacional a considerar son las características de la tarea, y la teoría propone que si la tarea es perfectamente entendida por los subordinados, es rutinaria con una metodología definida y poco variable, eliminará la necesidad de un líder y en todo caso limitará de forma importante su capacidad de influencia.

La última variable situacional a considerar son, las características de la organización. El nivel de formalización de la organización, sus mecanismos de toma de decisiones, reglas de promoción e incentivos al personal fuera del control del líder, así como el nivel de cohesión de sus grupos de trabajo pueden también limitar enormemente la eficacia en la influencia de un líder.

Desde el enfoque de esta teoría, el líder esencialmente tendrá la posibilidad de ejercer una influencia eficaz solo en los espacios en donde las tres variables situacionales mencionadas no son determinantes. En otras palabras, la función del líder sirve para proporcionar la dirección y apoyo que no ofrecen la tarea, el grupo o la organización.

A manera de conclusión, se destaca que, las aportaciones relacionadas al enfoque contingente tienen como fundamento, que no existe un único estilo de liderazgo eficaz en todas las situaciones. Éste estará condicionado por la situación en la que surge y opera el líder, llegando incluso a plantear su sustitución en determinadas circunstancias.

La principal contribución de la teoría de liderazgo sustitutos, es que ha ayudado a comprender, cómo los empleados pueden estar motivados para trabajar duro (dar un mayor esfuerzo), por otros medios que por el líder formal. Los líderes influyen, facilitan también, pueden proceder en parte, del diseño del trabajo, los sistemas de recompensa, el liderazgo de los compañeros y la autogestión.

El líder es sólo una de las fuentes de influencia sobre los esfuerzos de los empleados y su comportamiento. Las críticas que han recibido estos modelos se han basado fundamentalmente en la elección de las variables y en la ponderación de las mismas.

4.6.3. Teoría de la cognición distribuida y los aportes de Spillane et al., acerca del liderazgo distribuido

En la segunda mitad de los setenta surgió en EE.UU. una corriente de estudio de los procesos cognitivos en estrecha relación con el contexto. Esto ha traído como consecuencia la necesidad de estudiar la cognición humana en contexto y se han desarrollado los aspectos contextuales, que tienen que ver con la definición individual, cultural de las situaciones en que se emplean y estudian las destrezas cognitivas Ellis (1994) y Cole y Engerström (2001) señalan que la idea de que la cognición está distribuida no es nueva y el interés renovado en este planteamiento parte de:

- El hecho de que las personas se apoyan en computadoras para realizar una gran variedad de tareas cognitivas (Karasavvidis 2002).
- La influencia del trabajo realizado por Vygotsky a partir de la década de 1920 y publicado tardíamente (Hernández 1998).
- El desacuerdo con la noción de que la cognición ocurre en la mente de un individuo de manera aislada (Salomon, 1997, 2001).

Perkins (2001) distingue tres formas de distribución cognitiva en el interior de los sistemas de actividad: (i) física, (ii) social y (iii) simbólica. Cada una de ellas configura subsistemas interdependientes que deben ser analizados para optimizar la realización de las tareas implicadas.

Específicamente, en el ámbito del sistema educativo universitario, dichos subsistemas se presentan de la siguiente manera: el sistema físico se constituye por el contexto material, es decir, espacio físico, mobiliario y tecnologías disponibles.

Concretamente, la manera en que están distribuidos los escritorios de los alumnos(as), el mobiliario con el que cuenta el docente, la localización de la pizarra, la presencia de tecnologías que permiten la vehiculización material o digital

de la información, todos estos elementos constituyen indicadores del sistema físico que definen un uso posible (defectuoso o beneficioso).

En este trabajo de investigación, se presentan algunas propuestas respecto a la idea de la cognición distribuida que han sido desarrolladas en diferentes tradiciones intelectuales: Ciencia Cognitiva, Psicología Educativa y el Paradigma Histórico-Cultural.

Se debe tener en cuenta que existe una tendencia a estudiar los procesos cognitivos en sus contextos culturales, la cual ha surgido como respuesta a la necesidad de explicar las diferencias culturales en dominios cognitivos específicos, vinculados con dominios igualmente específicos de práctica sociocultural.

Las aportaciones desde la ciencia cognitiva (teoría de la cognición distribuida) al conocimiento tradicional en la ciencia cognitiva observan que la cognición ocurre en la mente de un solo individuo, esto desde hace tiempo se ha confrontado por otra perspectiva que en contraste considera, a la cognición como distribuida a través tanto de personas como de artefactos inmersos en un contexto social y cultural (Lave, 1988; Hollander y Offermann, 1990; Hollan et al., 2001; Salomon 1997, 2001; Sperber, y Hirschfeld 2004). Desde esta perspectiva, se plantea entonces un sistema cognitivo de mayor escala.

El enfoque psicológico denominado cognición distribuida (CD) retoma algunos aportes de la Escuela Socio-Cultural y propone una crítica al enfoque individualista planteado por la psicología tradicional, principalmente en relación con el concepto mismo de la cognición. Para este enfoque, la cognición no es una propiedad exclusiva de cada individuo, sino que se sostiene y distribuye en los elementos del contexto de actividad. Asimismo, el contexto cultural, los sistemas de actividad humanos, las herramientas y los productos cognitivos resultantes constituyen soportes cognitivos externos.

Holland *et al.*, (2000) y Salomon (2001) explican que se busca entender la organización y operación de estos sistemas cognitivos de mayor escala también

denominados sistemas sociotécnicos. Los autores consideran que los poderosos modelos, acerca de las propiedades de procesamiento de información de los humanos provistos por la psicología cognitiva y otras áreas de la ciencia cognitiva, pueden ser aplicados con una pequeña modificación a unidades de análisis que rebasan los límites de una persona.

Se deben mencionar los trabajos de Giere (2002, 2007) y Giere y Moffatt (2003), quienes han incorporado algunas ideas provenientes de la CD, ampliando la interpretación sobre la forma en que los científicos utilizan sus habilidades cognitivas, centrándose más en los procesos de resolución que en los productos obtenidos.

La teoría de la CD busca comprender cómo las personas resuelven las tareas cognitivas o problemas que se les presentan. Según Cole y Engeström (2001) la perspectiva sociocultural, propone pensar el funcionamiento cognitivo en el marco de actividades colectivas. En general, estos sistemas de actividad están constituidos por un conjunto de personas que interactúa socio-comunicacionalmente, en función de un objetivo o una tarea común. Más aún, en muchas ocasiones adquieren carácter institucional, a partir de su permanencia en el tiempo y las reglas que regulan sus intercambios sociales se cristalizan en normas explícitas, definidas material y formalmente, es decir, adquieren un carácter legal.

Tal es el caso de la universidad como sistema o institución, la cual será tratada como un “macrosistema” de actividad en el cual una episteme adquiere materialidad en función de prácticas sociales e institucionales naturalizadas. El término “episteme” alude a la estructura conceptual y procedimental de una disciplina científica que adopta, en el ámbito universitario, formas concretas a través de dichas prácticas institucionales naturalizadas (Dominino *et al.*, 2010).

Explican Dominino *et al.*, 2010 que en este sentido, es posible diferenciar dos tipos de formas institucionales: una correspondiente a la enseñanza de las ciencias sociales y otra, a la enseñanza de las ciencias exactas-naturales. Por tal motivo, en reiteradas ocasiones se calificará a estas formas como “epistémico-

institucionales”, para hacer referencia a la condición mencionada. Dentro de la concepción de DC coexisten dos líneas de pensamiento:

La primera línea sostiene una postura radical al considerar las cogniciones como propiedades exclusivamente distribuidas y, por tanto, no localizables individualmente (Cole y Engeström, 2001).

La segunda línea no descarta la existencia de cogniciones de tipo “solista”, por lo cual se hallaría teóricamente en un punto intermedio entre los tradicionales estudios psicológicos y los pertenecientes a una perspectiva radical de DC. Esta línea plantea un sistema en el cual los individuos interactúan recíprocamente conservando, al mismo tiempo, su identidad cognitiva (Salomon, 2001).

Estas ideas se ven reflejadas en una serie de trabajos teóricos (Ellis, 1994; List, 2008; Dominino *et al.*, 2010), estos investigadores primero reflexionan acerca de las condiciones que hicieron posible el surgimiento del modelo de CD a mediados de los 80’, momento en el cual Hutchins (1991,1995,2006) propone esta nueva forma de entender y estudiar la cognición.

Un grupo de investigadores de corte empírico (Dillembourg y Self, 1992; Karasavvidis, 2002; Castro *et al.*, 2004; Rotstein *et al.*, 2006; Tomaszewski y MacEachren, 2006; Dominino *et al.*, 2010), dan cuenta de la variada posibilidad de aplicación a distintos sistemas de actividad. Por ejemplo, desde tareas de colaboración vía *Web* (Monguet *et al.*, 2005; Ferruzca y Monguet, 2008) hasta el trabajo en cabinas de mando de aviones (Hutchins, 2006).

Entre otras cosas, esta teoría puede distinguirse de otras propuestas cognitivas por su compromiso con dos principios teóricos relacionados (Hutchins, 1995 y Hollan *et al.*, 2001):

1. El primero atañe a los límites de la unidad de análisis para la cognición. La explicación racional detrás de esta propuesta de ampliación era que, es más fácil y más preciso determinar los procesos y propiedades de un sistema externo porque éstos pueden ser observados directamente en diversas formas que difícilmente podríamos observar dentro de la mente

de una persona y, porque éstos son diferentes y consecuentemente incapaces de ser reducidos a las propiedades cognitivas de un individuo (Rogers, 2005).

2. El segundo principio corresponde al rango de mecanismos que pueden asumirse que participan en los procesos cognitivos. Mientras que la ciencia cognitiva tradicional busca eventos cognitivos en la manipulación de símbolos dentro de actores individuales, la CD los busca en donde quiera que ocurran, no necesariamente dentro de una persona.

Tal y como se menciona anteriormente, Hutchins (2006) da ejemplos de sistemas cognitivos de escala mayor, también denominados sistemas socio-técnicos o sistemas de actividad, que reflejan la aplicación de los principios anteriores incluyen: en primer lugar, el estudio realizado a un equipo de navegación y las tareas que realizan para dar dirección a una nave y en segundo lugar, el estudio en una cabina de avión sobre los procesos de memoria involucrados en recordar la velocidad. La finalidad de estos estudios es para:

- Entender la cognición humana la cual apunta a reconocer que los procesos cognitivos pueden ser distribuidos a través de los miembros de un grupo social;
- Que los procesos cognitivos implican la coordinación entre la estructura interna (organización y operación de la mente) y externa (material o ambiental);
- Y que además estos procesos pueden distribuirse en el tiempo de tal forma que los productos de eventos anteriores pueden modificar la naturaleza de futuros eventos.

Otro de los aspectos clave de esta teoría radica en la flexibilidad de configuración de su unidad de análisis. En este sentido, la unidad de análisis se define en relación al fenómeno que está siendo observado. Esto significa que uno

puede adoptar diferentes tipos de unidades de análisis en donde unos pueden incluir a otros.

La CD se centra en la manera en que el conocimiento es transmitido entre los actores de un sistema y cómo la información necesaria para cooperar es propagada a través del mismo por estados representacionales y artefactos.

Las actividades cognitivas bajo este contexto son entendidas, como operaciones que se llevan a cabo vía la propagación del estado representacional a través de medios. Los medios se refieren a las representaciones internas (memoria individual) y externas (interfaces de computadora, esquemas, etc.) mientras que el estado representacional se refiere a cómo los recursos de información y conocimiento son transformados durante las actividades (Giere, 2002, 2007 y Ferruzca y Monguet, 2008).

Uno puede enfocarse en los procesos cognitivos de un individuo, o en un individuo en interacción con un conjunto de artefactos, o en un grupo de individuos en interacción entre sí y con un conjunto de artefactos. No importa la amplitud de la unidad de análisis debido a que para cada nivel de descripción de un sistema cognitivo, un conjunto de propiedades cognitivas pueden ser identificadas. En relación a estas propiedades la CD da por sentado que:

- Los sistemas cognitivos compuestos de más de un individuo tienen propiedades que difieren de las propiedades de los individuos que participan en esos sistemas;
- El conocimiento que poseen los miembros del sistema cognitivo es redundante y variable;
- Compartir el conocimiento y el acceso a la información permite la coordinación de las expectativas que surgen y que a su vez forman la base de la acción coordinada.

Para revelar los procesos y propiedades de un sistema funcional, la CD usa diversos métodos: análisis de grabaciones en audio y video de eventos reales,

experimentos de laboratorio, estudios de campo etnográficos, etc. La metodología a emplear depende en la unidad de análisis definida y el nivel en el cual el sistema funcional es explicado.

En síntesis, la propuesta de la CD constituye una teoría y una metodología analítica para explicar las interacciones entre las personas y los artefactos en sus actividades de trabajo. Ésta permite identificar problemas en dicha relación y los procesos distribuidos que surgen para tratar de solucionarlos. Desde el enfoque psicológico denominado CD es posible postular tres formas de distribución de la cognición en el interior de los sistemas de actividad: física, socio-comunicacional y simbólico-instrumental.

En relación al aporte de Spillane (2005), se ha basado en la CD, para crear una teoría de LD, el enfoque de la CD es importante como indicador de los tipos de investigación que se podrían realizar y fortalecen el entendimiento de las formas y actividades del liderazgo para considerarlo como una actividad distribuida (Wenger, 2000; Furman y Starratt, 2002).

De acuerdo a Spillane *et al.*, (2004), la práctica del LD resulta de la interacción entre los líderes, sus seguidores y el contexto de la escuela, involucrando a múltiples personas, unas en posición de liderazgo formal y otras no. No se ejerce sobre los seguidores, sino que ellos mismos son parte de la práctica de este tipo de liderazgo. Para los autores la perspectiva de distribución del liderazgo se basa en dos supuestos:

1. Que la dirección de los centros se entiende mejor mediante la búsqueda de las tareas de liderazgo; y
2. Que el liderazgo está repartido en la práctica los dirigentes, seguidores y la situación escolar.

Se adopta una perspectiva de la CD, concepto que se aplica en las escuelas, éstos investigadores sostienen que el liderazgo una actividad que se define con la interacción de los dirigentes y seguidores, lo que implica una distribución social de liderazgo en donde la función de liderazgo es según Spillane (2005, p.20):

“...un área de trabajo con un número de individuos y la tarea se realiza a través de la interacción de varios dirigentes”.

Este marco teórico ofrece una nueva manera de estudiar los enfoques complejos tales como la experiencia de los dirigentes y el estudio de liderazgo en las actividades escolares.

Han llegado a la conclusión de que la perspectiva distribuida, es una nueva meta en la actividad familiar y de la práctica de liderazgo mediante la movilización de un lenguaje y un conjunto de herramientas de análisis para reflexionar sobre la actividad.

Spillane (2006) considera que la teoría de LD es una herramienta de análisis, para entender de una manera diferente el mundo de la escuela y un liderazgo innovador. Por otra parte da a los estudiosos una base conceptual para entender el liderazgo lo que implica un distanciamiento de las otras teorías a partir de cualquier aplicación práctica o ensayos. Sin embargo, también afirma que si bien no es una receta para un liderazgo eficaz en la práctica se ofrece una forma productiva de pensar en el liderazgo y el diseño de sus efectos.

El liderazgo se distribuye mejor como una forma de pensar y no tiene poder prescriptivo, también puede ser utilizado como un instrumento de diagnóstico que implica el diseño de predicción y el propósito o la intención.

El autor se cuestiona en qué medida la CD nos proporciona una sólida teoría de LD:

- A través de una transferencia de la teoría de una disciplina a otra, inevitablemente resulta tener algunas limitaciones de apreciación y comprensión, estas son disciplinas y marcos epistemológicos muy diferentes y;
- La CD es descriptiva y no prescriptiva de una teoría. Si bien las aplicaciones de diseño se han llevado a cabo en la base teórica de la psicología cognitiva estas han sido limitadas. En contraste la educación es una disciplina donde la aplicación práctica y pruebas de las ideas son

fundamentales, y por tanto la propia disciplina limita la más abstracta teoría de aplicación.

Spillane *et al.*, 2008 amplían el concepto de los patrones de LD y se fundamenta en las tres formas holísticas de Gronn (2002) (ya estudiadas en este capítulo). Se detecta en cual punto, el desempeño de las funciones de liderazgo está conscientemente alineadas con las fuentes de liderazgo.

Adicionalmente, se especula acerca de las creencias y valores que conlleva cada una de estas diferentes modalidades de alineamiento. Dado que el conocimiento de una persona está socialmente construido en ese contexto, ciertas características de la organización, tales como, normas, creencias, procedimientos operativos e incluso características físicas, determinan lo que sus miembros saben y son capaces de realizar. Se ha partido de los mismos supuestos de la teoría de la situación, las teorías sobre CD (Brown y Duguid, 1991; Salomon, 1997; Wenger, 2000) son especialmente útiles para entender el aprendizaje en pequeños grupos o en equipo.

Cada miembro de un equipo en funcionamiento debe compartir algunas de las mismas comprensiones tal es el caso, los propósitos que guían el trabajo del equipo y las restricciones dentro de las cuales el equipo debe operar. Pero cada integrante del equipo también aporta capacidades únicas al trabajo de su grupo. Es en este sentido que la capacidad total del grupo se distribuye entre sus miembros.

Tal y como se observa, la propuesta de la CD constituye una teoría y una metodología analítica para explicar las interacciones entre las personas y los artefactos en sus actividades de trabajo. Ésta permite identificar problemas en dicha relación y los procesos distribuidos que surgen para tratar de solucionarlos (Rogers, 2005).

A principios de la década de los años noventa la noción de la CD comenzó a crecer con fuerza gracias al trabajo realizado por Salomón (2001). El autor estudia la cuestión de en dónde reside la cognición, sobre todo cuando se le analiza

desde el contexto de la educación, indica que no puede ser tratada en la modalidad de o (en la cabeza de una persona) / o (distribuida). Si bien la cognición puede estar distribuida, necesita de algunas fuentes de esa distribución; de manera que puedan operar en forma conjunta. Se debe considerar la posibilidad de que cada una de esas llamadas fuentes, o asociados intelectuales, puede crecer en forma tal, que cada una de las reuniones de asociados posteriores se vuelva más inteligente.

Salomón desarrolla un modelo de interacción (o transacción) entre las cogniciones de los individuos y las CD. Esta interacción recíproca se produce dentro de las actividades en las que las cogniciones son compartidas. Estas actividades permiten que las habilidades de los individuos participen en situaciones distribuidas como la asociación intelectual y también proporcionan la oportunidad para la práctica de habilidades. La hipótesis general del autor sería, concretamente, que los “componentes” interactúan entre sí a manera de un espiral, y que los aportes de los individuos, a través de sus actividades en colaboración, afectan la naturaleza del sistema conjunto y distribuido, el cual a su vez afecta las cogniciones de aquellos, de manera que su participación posterior se ve modificada, lo que resulta en una posterior modificación de las actuaciones y los productos conjuntos figura 4.16.

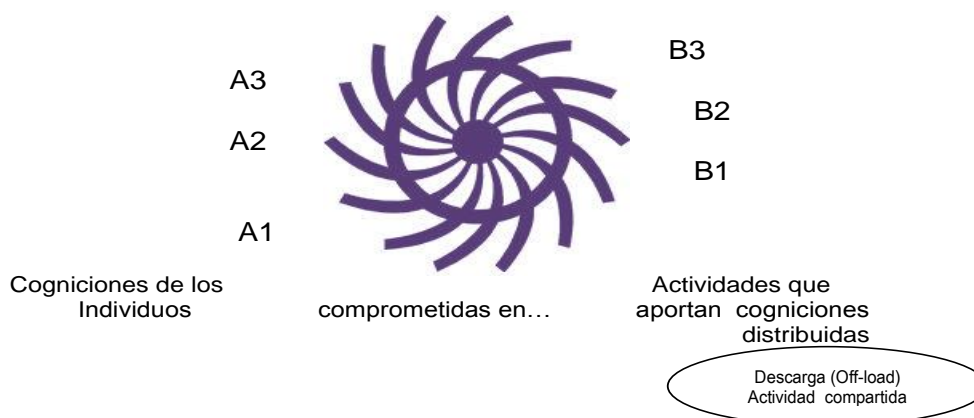


Figura 4.16. Las relaciones recíprocas entre las cogniciones de los individuos y las cogniciones distribuidas. De Distributed cognitions: Psychological and educational considerations por Salomon, G. (2001). Cambridge University Press y No hay distribución sin la cognición de los individuos: Un enfoque interactivo dinámico por G. Salomon. (Ed.), Cogniciones Distribuidas. Consideraciones Psicológicas y Educativas. (Traducción E. Sinnott.) Argentina: Amorrortu Editores. (Trabajo Original Publicado En 1993).153-184.

Hatch y Gardner (2001) proponen ampliar el alcance del término cognición con el objetivo de incluir las condiciones en que los procesos cognitivos se organizan y operan. Estos autores sostienen que existen factores de tres niveles distintos –personal, local y cultural- que siempre se encuentran presentes en cualquier situación dando forma a la actividad, al desarrollo cognitivo y a las habilidades de las personas. Cualquiera de estas fuerzas, si es modificada, puede incidir en el comportamiento de las personas (figura 4.17).

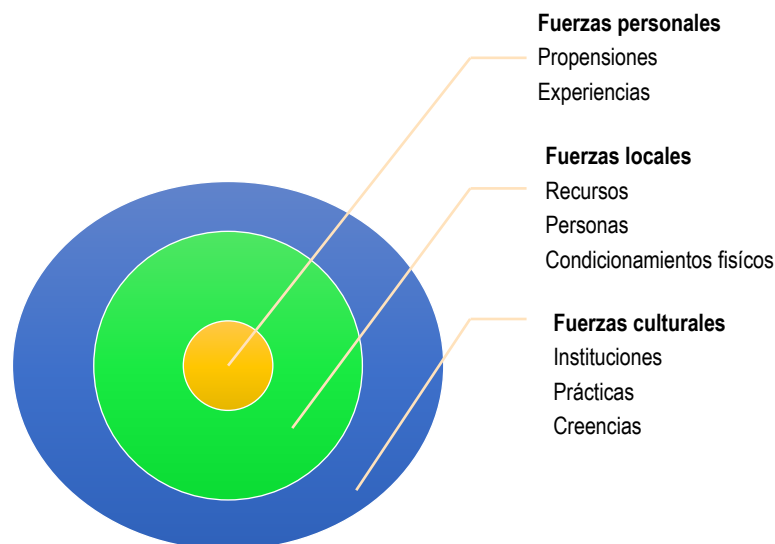


Figura 4.17. Tres fuerzas que dan forma a la cognición y a las habilidades de las personas. De/ Descubrimiento de la cognición en el aula: una concepción más amplia de la inteligencia humana por Hatch y Gardner (2001).

Sobre los **factores culturales**, señalan que existen elementos contextuales como las instituciones, las prácticas y las creencias que trascienden los contextos concretos e influyen a muchas personas. Particularmente en el comportamiento de un individuo estos factores ejercen varios efectos: i) influyen en el tipo de habilidades que las personas pueden mostrar, ii) en la manera como se desarrollan y iii) en los propósitos a los que se dirigen.

Con respecto a los **factores locales**, los recursos y las personas afectan directamente el comportamiento de un individuo inmerso en contextos locales específicos (p.e. el lugar de trabajo, el aula).

Acerca de los **factores personales**, estos están determinados por los atributos y las experiencias que cada individuo exhibe en los contextos locales que se desempeña.

Desde esta perspectiva, los individuos dependen y se apoyan de una amplia variedad de herramientas, personas y otros recursos para realizar sus actividades. Por lo tanto, lo correcto es concebir a la cognición como algo compartido entre todos los agentes que componen un escenario de trabajo (individuos, artefactos y el entorno en que están situados).

Dentro de las explicaciones sobre los procesos mentales internos asociados con el procesamiento de la información se incluyen, estructuras cognitivas hipotéticas o arquitecturas y relaciones simbólicas para explicar por qué las personas seleccionan algunos aspectos de la información que está disponible para ellas; cómo se almacena, extrae y posteriormente desarrolla ese conocimiento, y cómo es utilizado para la solución de problemas.

La cognición situada y compartida explica el aprendizaje como un proceso de incorporación y adquisición de cultura en el seno de una y la última de las corrientes se sitúa en torno al concepto de cognición compartida o distribuida. Según este concepto, se considera el entorno como una parte integral de la actividad cognitiva, y no simplemente un conjunto de circunstancias en las que tiene lugar el proceso cognitivo de forma independiente.

Por entorno se entiende el contexto físico y contexto social. Sin embargo, la influencia de los sociólogos y los antropólogos hace que el interés investigador se centre en su mayor parte en el contexto social. Esta aproximación ofrece una nueva perspectiva que aglutina las dos corrientes anteriores, por este motivo un buen número de investigadores que apostaron por ellas, ahora orientan su trabajo en esta dirección (Resnick, 1991; Wertsch, 1991).

Por último, para Spillane el aspecto del **líder-plus** es reconocer el trabajo de todas las personas que tienen una mano en la práctica de liderazgo, más allá si son o no, formalmente designados como líderes.

La distribución de la responsabilidad para el liderazgo escolar varía en función de la dirección, función o rutina. La responsabilidad de la dirección puede ser distribuida en al menos tres aspectos: división del trabajo, la cooperación en el desempeño y en paralelo que pueden coexistir las dos en la misma escuela. (Spillane, 2005) Para la mayor parte, rara vez una posición de liderazgo solo se responsabiliza de una determinada función; por lo general se asumen más de una función, por lo que una clara división del trabajo del liderazgo es necesaria e imperativa como norma en las escuelas.

Los investigadores se preocupaban por el estudio de variables como tamaño y composición del grupo, naturaleza de las tareas, medio de comunicación, etc. Sin embargo, existen complejas relaciones y dependencias entre estas variables, lo que hizo casi imposible el establecimiento de relaciones entre causa y efecto con los valores de dichas variables.

Por este motivo, los últimos estudios experimentales se han dirigido hacia la comprensión del papel que las citadas variables juegan en los procesos de interacción en grupo. En este enfoque conlleva el desarrollo de herramientas que faciliten el análisis y modelado de las interacciones.

4.6.4. Teoría Institucional

Al revisar la teoría evidenciamos que el institucionalismo de la primera mitad del siglo XIX tenía una orientación descriptiva y usaba el razonamiento inductivo. Para Commons (1950) las instituciones existentes en un tiempo determinado representaban soluciones imperfectas y pragmáticas a los conflictos pasados.

De hecho la historia institucional debe ser tratada como un proceso de selección de un conjunto de prácticas institucionales sobre un conjunto de alternativas en un proceso de toma de decisiones pragmáticas que involucran el descubrimiento a través de la investigación y la negociación de lo que es la mejor

práctica en las circunstancias actuales de intereses organizados en conflicto, para imponer su voluntad colectiva entre los grupos y sobre los individuos.

Meyer y Rowan (1977, 2012) y DiMaggio y Powell (2005) son los principales exponentes de tales teorías, los autores creen que la organización debe ser estudiada como un todo y es importante la distinción entre las instituciones y las organizaciones privadas por su complejidad y sus fines. Las organizaciones son sistemas sociales, no solo técnicos y por lo tanto sus miembros requieren apoyo social y no sólo eficiencia.

La teoría institucional se basa fundamentalmente en la sociología, se argumenta que el contexto social, entendido como las normas sociales, las creencias y las reglas restringen y orienta el comportamiento de los agentes. Su componente clave es el llamado isomorfismo institucional.

Estos autores hacen hincapié en los sistemas culturales que les son impuestos o que son adoptados por el individuo o por organizaciones. También consideran que el rasgo distintivo de cualquier institucionalización es el isomorfismo, que es un proceso de homogeneización que puede originarse de dos modos: de la competición y de la adecuación de organizaciones individuales a cambios en el mercado.

Lo que se denomina isomorfismo competitivo; o de la competición por diferentes factores como influencia política, búsqueda de legitimación, etc., y el llamado isomorfismo institucional, que es el que se usara para abordar el caso de las organizaciones del tercer sector (Forni y Lucimeire, 2006). Para los autores este segundo tipo de isomorfismo puede darse de diferentes maneras: a las organizaciones más grandes o poderosas que imponen sus propias pautas a la sociedad en general (por ejemplo, cuando exigen que sus funcionarios tengan determinadas credenciales – M.B.A., doctorados, etc.- para ejercer ciertos puestos).

De cualquier modo, siempre se trata de una respuesta de la estructura organizacional al ambiente institucional. Sin embargo, las organizaciones no se

constituyen y se desarrollan aisladas de su entorno, sino que interactúan con él de forma bastante intensa y las características de esa interacción van a tener diversos efectos en cómo se estructuran los elementos de dichas organizaciones.

A medida que un campo organizacional se va conformando, las nuevas organizaciones a menudo toman como ejemplo a otras más antiguas, ya exitosas. Los elementos que son incorporados pueden referirse a las normas jurídicas existentes, a patrones organizacionales, a la imagen institucional, etc. Así, las nuevas organizaciones tienden a adoptar mitos y ceremonias previamente racionalizadas e institucionalizadas que van a proporcionarles legitimidad.

Frente a esta necesidad, la eficiencia resulta menos relevante; más bien se mantienen mecanismos que garanticen la legitimidad, a través de dichos mitos y ceremonias que son compartidos, de modo que las organizaciones se hacen cada vez más homogéneas. Esos mitos son considerados, consciente o inconscientemente, racionales o efectivos. Por otro lado, el costo puede ser alto para aquellas organizaciones en vías de institucionalización que no adopten dichos mitos en la búsqueda por la legitimación.

Por lo tanto, las organizaciones en un incipiente proceso de institucionalización, en su búsqueda por la legitimidad, sufren procesos isomórficos que les proveen dos ventajas principales: ser reconocidas como legítimas o válidas por su entorno, lo que les permite, entre otras cosas, la expansión o el éxito y, además, disminuir la incertidumbre. La incertidumbre puede estar dada por factores tanto internos como externos a la organización.

En el primer caso, al que Scott (2005, 2007) se refiere como entorno organizacional, deben mencionarse las dificultades de solvencia, luchas internas por el poder o el uso de nuevas tecnologías. En el segundo caso de incertidumbres relacionadas al entorno institucional, está la búsqueda de legitimación, la relación con el mercado o clientes, la influencia de decisiones políticas.

A medida que incorporan mitos institucionales, las organizaciones tenderían a dejar la eficiencia en un segundo plano, llevando a ciertas inconsistencias donde, básicamente, las reglas institucionales o ceremoniales pueden entrar en conflicto

con el quehacer cotidiano de las organizaciones. En caso de que se opte por privilegiar la eficiencia, a su vez, la organización podría estar arriesgando su legitimidad.

El análisis institucional puede enfatizar diferentes elementos según la apuesta en cuáles son los aspectos predominantes en un proceso de institucionalización. En base a ello, DiMaggio(1995) y DiMaggio y Powell (2005) señalan que el proceso de isomorfismo puede presentar tres diferentes mecanismos: coercitivo, mimético y normativo.

1. El **isomorfismo coercitivo** es el resultado de las presiones tanto formales como informales que se expresan como una fuerza, persuasión o invitación a coludirse. Ello puede darse debido a un dictamen legal (por ejemplo, si los dispositivos de seguridad de los autos son requeridos por ley), a imposiciones de la casa matriz sobre sus sucursales y proveedores; la necesidad de adoptar cierta jerarquía para conseguir recursos económicos, etc. Scott (2007) hace una diferenciación entre: “imposición por medio de la autoridad” e “imposición por medio del poder coercitivo”, donde la primera se encontraría con menores resistencias y con un mayor nivel de cumplimiento que la segunda.
2. El **isomorfismo mimético** es una respuesta a la incertidumbre; las organizaciones copian de otras más exitosas modelos de gerenciamiento, usos de tecnologías e innovaciones, lo que les puede favorecer, además de la legitimación, el ahorro en término de costos.
3. El **isomorfismo normativo**, según el autor, alude a la profesionalización, es decir, a medida que las organizaciones contratan gerentes y personal jerárquico de la misma rama de formación académica, esos profesionales ya pasan por una homogeneización de antemano, pues comparten un mismo lenguaje, mismas maneras de encarar y solucionar problemas, etc. figura 4.18.

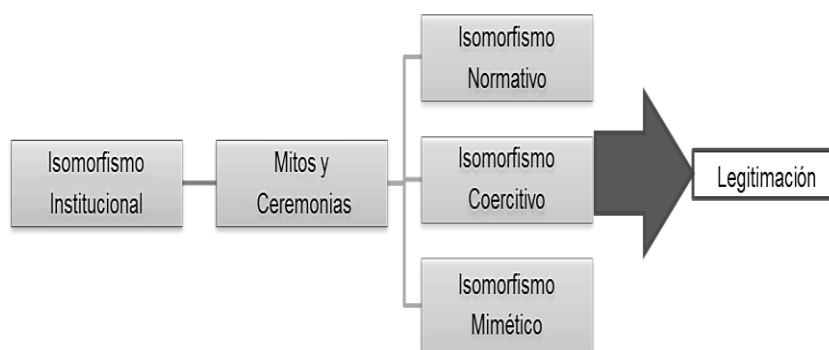


Figura 4.18. Isomorfismo institucional. Fuente: elaboración propia (2017).

Por otra parte se debe resaltar que, la revisión efectuada señala que se está en un momento de reconceptualización del liderazgo escolar, enfoques emergentes influyen a extenderlo más allá de las posiciones ocupadas formalmente en la organización. El liderazgo como algo a "estimular" inductivamente entre todos los miembros de una institución, ya porque el liderazgo como algo a "ejercer" (se impone deductivamente a otros), este estilo de liderazgo está en una profunda crisis, en organizaciones convencionales, pero especialmente en organizaciones educativas.

Igualmente se discute si el liderazgo es algo individual, a promover en el grupo, o -mejor- un fenómeno o cualidad de la organización (Ogawa y Bossert, 1995). En fin, el movimiento de reestructuración escolar está dando la vuelta a los planteamientos tradicionales y es paralelo al enfoque sistémico de Senge (2006), quien señala el liderazgo como característica sistémica de la organización, producto de una determinada ecología organizativa, cuyos significados y patrones de interacción producen la aparición de un liderazgo específico.

Según esta perspectiva, es cuando el liderazgo excede el nivel individual, depende del sistema y las estructuras en que se da. El liderazgo propuesto dependerá del tipo de organización subyacente: si obedece a una determinada ecología la cuestión radica en determinar qué condiciones organizativas motivan la aparición de un LD. A la hora de plantear la eficacia de la escuela y la calidad

de la educación se suele considerar al liderazgo como uno de los factores clave. Sin embargo, el liderazgo sigue siendo uno de los temas más controvertidos en el campo de la elaboración teórica, en el de las políticas educativas y prácticas concernientes a la organización de las instituciones educativas.

A pesar de esta falta de acuerdo, nadie niega que existan claras diferencias entre el funcionamiento y satisfacción de un grupo liderado y el de aquel en el que se produce ausencia de líder. En este sentido, diferentes autores (Leithwood, 1994 y Ogawa y Bossert, 1995) sostienen que la actuación de los líderes afecta al ambiente y la cultura de la organización escolar, y que ésta modela el sentido que los miembros del centro dan a su trabajo y su predisposición hacia el cambio y la mejora.

La teoría estudiada incluye la idea de que los individuos y los grupos crean sus propias estructuras de relación muy al margen de la organización formal y, a menudo, incluso en contra de ella. Estas ideas son contrarias a la concepción mecanicista de las organizaciones que fundamentaron las teorías clásicas. March y Simon (1958) formulan el concepto de racionalidad limitada (*bounded rationality*), años más tarde Cyert y March (1963) desarrollan, y expresan que esta racionalidad es imperfecta, compleja y, por lo tanto, difícil de comprender.

Es el caso de la organización institucionalizada (Meyer y Rowan, 1977) o de la anarquía organizada (Cohen *et al.*, 1972). El primer concepto plantea la existencia de una cara o estructura a través de la cual las organizaciones se presentan ante la sociedad reclamando legitimidad, mientras que el segundo criterio sugiere la existencia de un mediano orden interno al margen del orden formal o externo definido por la estructura organizativa.

Este orden interno se manifiesta, en los procesos de toma de decisiones. Se debe resaltar que muchas decisiones se toman, cuando el tiempo o las energías se agotan, más que por la llegada a una solución satisfactoria.

Con frecuencia el resultado queda definido por las actitudes de los participantes, su búsqueda de una posición favorable de poder o las relaciones

entre ellos antes que por los aspectos racionales. Weick (1974) tomaría la idea de racionalidad limitada para plantear que muchas estructuras organizativas, principalmente las educativas están débilmente acopladas o articuladas (*loosely coupling*).

Para Reniham (1985, p. 129): “...esta realidad organizativa se presenta como algo complejo, indefinido, problemático, confuso, fluido, cambiante, caprichoso y vago” (López y Sánchez, 2000 y López Yañez, 2006).

En aquellas organizaciones fuertemente acopladas (típicamente los sistemas mecánicos o eléctricos, o algunas instituciones, sobre todo las grandes que son más propensas a serlo) se espera que los elementos funcionen exactamente en la forma en que se predijo que lo harían y para lo cual fueron diseñados. Por lo tanto, la estructura gobierna la organización, sus miembros encuentran en ella las indicaciones precisas sobre qué hacer, cómo hacerlo, cómo actuar y cómo relacionarse los unos con los otros.

Esto da un margen de autonomía relativamente escaso al cambio, la incertidumbre también se reduce notablemente. En este tipo de organizaciones, un fallo -incluso uno insignificante- o un suceso imprevisto, pueden tener consecuencias insospechadas, quizás dramáticas, si la estructura no tiene disponible una respuesta adecuada para tal novedad.

Por el contrario, en las organizaciones débilmente estructuradas, la incertidumbre es mucho mayor; sin embargo, los fallos y las eventualidades difícilmente logran comprometer su funcionamiento ni su orden interno, ya que las fluctuaciones son permanentemente absorbidas, gracias fundamentalmente al margen de autonomía de sus miembros, el cual les permite desarrollar conductas adaptativas sin necesidad de que éstas estén predeterminadas por la estructura.

En este sentido, la debilidad se refiere a la debilidad de los mecanismos de control, de supervisión y de evaluación. Y ello trae consigo el desacople entre la estructura y la acción, lo cual obliga a la organización a la búsqueda de regulaciones alternativas para dicha acción (Portela y Nieto, 1999).

Este tipo de organizaciones se permiten a sí mismas importantes márgenes de flexibilidad en el funcionamiento, obteniéndose a veces la impresión de que la gente puede hacer lo que quiera, del modo que estime más conveniente. Es decir, puede llegar más fácilmente a la creación de espacios privados de ejercicio profesional, de células aisladas (‘celulario’) (Willower, 1996).

Bidwell (2001), mencionado por López-Yañez (2006), ha agrupado los enfoques anteriores bajo la etiqueta de teoría neo-institucional. La característica común que les atribuye es la idea de que, aunque los mecanismos que estructuran la organización son externos, los miembros desarrollan creencias y significados, culturas en definitiva, que ajustan dichas estructuras a sus necesidades.

Por su parte Fridberg mencionado por López-Yañez (2006), habla de ‘complejificación’, la cual conlleva aparejada una: “...relativización radical de la noción de organización”.

A partir de aquí, la teoría de la organización se interesa no tanto por un objeto social distinguible con precisión, sino por: “...el proceso de construcción de un orden local y por lo tanto, como modalidad particular pero central y omnipresente de la construcción de la acción colectiva de los hombres” (p.10).

Este salto desde la preocupación por la organización a la preocupación por la acción de organizar (el reemplazo de *organization* por *organizing*) es señalado por Hernes y Bakken (2003), como distintivo del pensamiento de Weick (1974) quien opina que nunca encontraremos la organización si lo que buscamos es algo dotado de sustancia, de corporeidad. Lo que sí encontraremos serán acontecimientos enlazados entre sí, los cuales adoptan pautas reconocibles; sólo eso.

Al realizar una revisión sobre **La teoría institucional y el cambio organizativo**, DiMaggio y Powell (2005), distinguen entre viejo y nuevo institucionalismo. En el viejo institucionalismo las cuestiones centrales son las influencias, las coaliciones y los valores enfrentados, junto con las estructuras de

poder (Selznick, 1957; Clark, 1972;; Hirsch, 1997; Hirsch y Lounsbury, 1997), por lo que estos aportes se dirigen a lo organizativo.

El neoinstitucionalismo sociológico identifica como pilares de las instituciones a los sistemas: reguladores, cognitivos y, normativos. Según esta perspectiva, resultado de las presiones ejercidas por estos mecanismos, las organizaciones son cada vez más homogéneas dentro de su campo y destacan el isomorfismo estructural como una importante consecuencia, tanto de los procesos competitivos como de los institucionales. De acuerdo con todo lo anterior se plantean las siguientes hipótesis presentadas por Restrepo y Rosero (2002) (figura 4.19).

Proposición 1: Las organizaciones que se amoldan a las expectativas institucionales, logran sobrevivir en el ambiente en que se desenvuelven.	Las presiones institucionales pueden proceder del Estado, de las profesiones, de las expectativas sociales o de las acciones llevadas a cabo por las organizaciones líderes. Pfeffer y Salancik (1978) y DiMaggio y Powell (1983), han considerado los procesos a través de los cuales las organizaciones pueden estar influenciadas por otras organizaciones. La búsqueda de legitimidad o aceptación de la organización por parte de su entorno, se considera vital para la supervivencia o éxito organizativo (Hannan y Freeman, 1977; Meyer y Rowan, 1977).
Proposición 2: Entre más organizaciones existan practicando las mismas tareas, mayor será la probabilidad de que aumente la imitación por parte de otras organizaciones, queriendo alcanzar legitimidad	La perspectiva sociológica del neoinstitucionalismo se ha tenido que enfrentar a una serie de críticas. Fundamentalmente se le atribuye una tendencia al determinismo, al negar la posibilidad de que las organizaciones respondan de forma diferente a las presiones institucionales. La falta de atención en los temas relacionados con el poder, los intereses particulares de las organizaciones y las personas en las mismas, hacen centrar el interés en el nivel macro, sin apenas considerar el interior de la organización. Esto ha llevado a criticar el concepto del cambio (Brint y Karabel, 1991; DiMaggio, 1988; Hirsch, 1977; Hirsch y Lounsbury 1997) considerándosele como características definitivas básicas, la estabilidad y la inercia (DiMaggio, 1995; Greenwood y Hinings, 1996).
Proposición 3: Las organizaciones son las que decidirán cuáles presiones institucionales deben aceptar y cómo responder a éstas, de acuerdo con sus estrategias planteadas con anterioridad.	Aunque las organizaciones se encuentran influenciadas por el entorno, sólo ellas decidirán su respectiva respuesta, la cual no tiene por qué estar determinada (Araújo, 2000). A partir de estas condiciones, el punto que interesa analizar es saber cómo responden las organizaciones a las presiones institucionales.

Figura 4.19. Hipótesis relacionadas con el cambio organizativo (Elaboración propia 2017).

El proceso de institucionalización, señala que la organización se convierte en el objeto en social un instrumento accesible y convierte la ciencia un marco de referencia en la red de significados. Jovchelovitch (2000) lo demonina

objetivación y anclaje de las formas específicas de mediación social de las representaciones sociales, que aumentando la producción "material" a nivel simbólico de una comunidad incorpora las representaciones sociales.

Su principal objetivo es transformar lo familiar en desconocido, por lo tanto el anclaje forastero en realidad ahora institucionalizado, es mover o cambiar significaciones establecidas que las sociedades tratan de perpetuar. La regularidad del pensamiento también puede ser logrado a través de la institucionalización convertir en legítimas representaciones aceptadas por la sociedad.

Tolbert (1985) y Tolbert y Zucker (1996) mencionan que la institucionalización se trata a menudo como un estado de organización prácticas cualitativas o están institucionalizadas o no.

Powell y Colyvas (2008) añaden que el análisis institucional necesita una mayor atención en procesos cotidianos que los eventos ocasionales, y la atención también se debe dar miembros menos poderosos de la organización, y no sólo a los líderes y campeones.

Según DiMaggio y Powell (2005), las organizaciones son más homogénea y menos orientada a la competencia y la necesidad eficiencia. El proceso de institucionalización, que comienza con la innovación, y pasa a través de la objetivación y la habituación sedimentación termina con la necesidad de innovación, los cuales pueden derivar cambios tecnológicos, legales o bajo mercado, haciendo que el sistema que existe entre en crisis.

La enseñanza en el establecimiento de patrones de comportamiento, para resolver problemas en cuestión, creando nuevas estructuras independiente. Estos patrones de actividad pueden ser utilizados por otras empresas (dependiendo de la forma de comunicación entre ellos), a partir, por lo tanto un isomorfismo mimético.

Con la objetivación las acciones comienzan, a tener significados compartidos por la sociedad. Como cuanto mayor es la propagación de la estructura, más se observa como una elección óptima, debido al menor grado de

incertidumbre. Los grupos de interés son los defensores de la estructura y realizan dos importantes tareas, el no revelar la existencia e insatisfacción de algunas organizaciones y hacer un diagnóstico, proporcionando una solución o el tratamiento para el problema particular de la organización.

La evidencia puede ser recogida por una gran variedad de fuentes (noticias, observación directa, etc.). Se puede mencionar que la objetivación estructural es en parte resultado de la vigilancia lo que hace que la organización y sus competidores muestren esfuerzos para aumentar la competitividad. Significa que la teorización legítima, cognitiva y normativa de la estructura, se desarrolla con ejemplos de éxito, más que por una mera imitación (Tolbert y Zucker, 1996).

La transmisión de las tipificaciones nuevas se presenta en la tercera fase: la sedimentación. Los actores involucrados, por no tener conocimiento del origen de las tipificaciones, los tratan como datos sociales, y esto hace que se perpetúe por historia, sobreviviendo a varias generaciones (Tolbert y Zucker, 1996). Por lo tanto, el proceso termina con la formación de una nueva institución, que prescribirán solamente si los grupos que toman las decisiones se ven afectadas negativamente continuas o faltas de resultados de su adopción.

Para Selznick (2011, p.2): "...la teoría institucional investiga la aparición de formas, procesos, estrategias, perspectivas y habilidades diferentes a medida que emergen patrones interacción y adaptación de la organización...".

Por último y como conclusión, esta teoría es una opción para el análisis de fenómenos organizacionales que se proponga identificar el entendimiento que los miembros de una organización poseen de un determinado objeto/sujeto, así como la formación de ese entendimiento. Para el análisis del proceso de institucionalización, se recurrió a Tolbert *et al.*, (2011), cuyas ideas fueron complementadas con las de otros autores.

4.6.5. Teoría de la motivación

En un primer momento, los psicólogos educativos han reconocido la importancia de la motivación para apoyar el aprendizaje de los estudiantes. Más recientemente, dentro de las habilidades del Siglo 21 la motivación es una iniciativa de la vida y las habilidades profesionales necesarias para preparar a los estudiantes para la educación post-secundaria y la fuerza laboral.

El objetivo de esta revisión bibliográfica consiste en explorar las formas en que la motivación se ha definido por los investigadores, su desarrollo, y revisar las mejores prácticas en la evaluación de la motivación

Las contribuciones teóricas fundamentantes sobre la importancia de las prácticas de los líderes orientadas a fijar rumbos son las teorías de la motivación humana basadas en los objetivos (Bandura, 1986; Locke, 1991). De acuerdo con estas teorías, las personas se sienten motivadas por los objetivos que consideran personalmente atractivos y desafiantes, pero que, sienten que pueden alcanzar.

Estos objetivos le permiten a las personas darle un sentido a su trabajo y posibilita desarrollar un sentido de identidad propio dentro de su contexto de trabajo. Bass (1990, p. 19) hace referencia a la motivación tal y como sigue:

El liderazgo es una interacción entre dos o más miembros de un grupo que frecuentemente involucra una estructuración o re-estructuración de la situación y las percepciones y expectativas de los miembros. Los líderes son agentes de cambio, personas cuyos actos afectan a otras personas más que lo que otras personas pueden afectarles. El liderazgo ocurre cuando un miembro del grupo modifica la motivación o competencias de otros en el grupo.

Tal y como se ha estudiado, el liderazgo puede entenderse desde un enfoque tanto social como conductual, y en base a ello destaca Antonakis *et al.*, 2004:

Desde el contexto organizacional, se puede relacionar al liderazgo con la consecución del logro de metas individuales y grupales y, por tanto, medir la efectividad del líder bajo estos parámetros. En este sentido, el líder visto desde una visión instrumental es necesario desde dos niveles: en primer lugar desde un nivel de supervisión para lograr los propósitos organizacionales y aumentar la motivación, efectividad y satisfacción del

subordinado, y en segundo desde un nivel estratégico, es necesario para asegurar la función coordinada de la organización así como su interacción con un medio ambiente externo dinámico (p.50).

La vinculación motivación-liderazgo. A continuación se hará una revisión de las teorías de la motivación, estas teorías se asocian en primer lugar a las teorías contingentes del liderazgo (ya estudiadas anteriormente), las teorías sobre la motivación se relacionan con los enfoques de liderazgo conductuales, dentro de los contextos organizacionales para investigar sus efectos sobre el desempeño (Tabla 4.3).

Tabla 4.3.

Teorías de la motivación más resaltantes

Las teorías basadas en necesidades la teoría más conocida sea la de Maslow (1943).

Sugieren que las personas tienen necesidades de obtener ciertos resultados y que se comportarán de forma tal que les permitan satisfacer esas necesidades. En este sentido quizás quién propone una jerarquía de necesidades en donde unas son más básicas que otras y que las personas están motivadas a satisfacerlas (ej. necesidades fisiológicas) antes que sentir el deseo de satisfacer necesidades de orden superior (ej. pertenencia, estima, autorrealización). Aun así, no falta quien diga que es “la teoría más citada, pero la menos probada científicamente”, como lo argumentan Wahba y Bridwell (1976) quienes al hacer una revisión extensa a la teoría de Maslow (1943), encuentran escasas evidencias de la existencia de dicha jerarquía. Alderfer (1972) sugiere que podría haber solo tres necesidades en una jerarquía concreta y que las personas podrían moverse entre estas necesidades y tener múltiples necesidades en cualquier momento.

La teoría de motivación-higiene de Herzberg (1968)

Hace la diferencia entre los elementos en el lugar de trabajo que conducen a la satisfacción (considerados factores de La inteligencia emocional rasgo, la autoeficacia para el liderazgo y su vinculación a procesos afectivos grupales, cognitivos y de desempeño motivación porque los empleados están motivados para alcanzarlos) o a la insatisfacción del empleado, de éstos se identificaron los elementos de higiene, los cuales deben estar presentes para evitar la insatisfacción del empleado (no causan mayores niveles de motivación pero sin ellos habrá descontento, ejemplos de ellos tenemos el sueldo, la seguridad, las relaciones interpersonales, etc.). Esta teoría se relaciona con el liderazgo porque los líderes tenderían a estar más interesados en reducir la insatisfacción e incrementar la satisfacción de los empleados y derivado de ello quizás una mejora del desempeño.

La teoría de las expectativas (Vroom, 1964).

Propone que la motivación será producto de la valencia (o el valor) que el individuo pone en los posibles resultados de sus acciones y la expectativa de que sus metas se cumplan. Esta teoría hace énfasis en la individualidad y la variabilidad de las fuerzas motivadoras, a diferencia de las generalizaciones implícitas de las teorías de Maslow y Herzberg ya expuestas. A medida que los líderes comprendan que las personas valoran, pueden impactar en las acciones de las personas al definirles qué conductas producirán determinados resultados.

Las teorías de la igualdad

Buscan describir una relación entre la motivación de los empleados y su percepción de ser tratados de forma justa. Adams (1965) sugiere que los empleados buscan mantener la igualdad entre las aportaciones que hacen a la empresa y los resultados que reciben a cambio, y las percepciones de las aportaciones y resultados de otras personas.

La teoría del establecimiento de metas,

Sugiere que las personas están motivadas para alcanzar metas y sus intenciones mueven esa conducta (Locke y Latham, 1990). La relación de estas teorías con el liderazgo en una organización es que el trabajo típicamente satisface algunas necesidades pero el líder podría desarrollar ambientes que satisfagan mejor esas necesidades. El establecimiento de metas, ya sea establecido por los líderes o por los individuos, contribuirá a determinar las conductas que se llevarán a cabo. Al centrar el énfasis en las personas que están siendo dirigidas, las teorías de motivación contribuyen a la literatura sobre el liderazgo debido a que reconocen que éste es un proceso no limitado a la persona que dirige, sino que es producto de una dinámica interactiva donde también cuentan las actividades y habilidades de las personas que son dirigidas.

Motivación Inspiracional

Está muy relacionado con el factor de carisma. Bass (1990) propone que existe una diferenciación conceptual en el sentido de que los seguidores tienen el deseo de identificarse con el líder carismático pero no necesariamente con el líder inspiracional. Pero aunque se pueden establecer conceptualmente estas diferencias, empíricamente es difícil hacerlas, puesto que los líderes carismáticos tienden a ser altamente inspiracionales y viceversa (Bass, 2000). El proceso de liderazgo inspiracional sería definido como el despertar de la motivación entre los seguidores, el líder no simplemente ayuda a los seguidores a cumplir sus expectativas, influye para que estos se conduzcan más allá de sus propias expectativas e intereses propios por medio de una estimulación de entusiasmo que acrecienta sus niveles de confianza y su habilidad para cumplir una meta común significativa exitosamente (Bass, 1985).

Nota: elaboración propia (2017).

La **estimulación intelectual** hace énfasis en el hecho de que no basta con ser una persona de “ideas” y que lo “intelectual” no necesariamente tiene el sentido académico.

Como se mencionó anteriormente en la revisión de Stogdill sobre los rasgos del líder en lo referente a la inteligencia, la relación del intelecto del líder respecto al subordinado debe ser tal que exista una diferencia a favor del líder, pero que ésta no sea tan grande pues existiría un problema de comunicación entre líder-seguidor.

Una posible razón al hecho de que los líderes con mayor CI se desempeñen menos bien que aquellos con menor IQ, es que los sujetos más brillantes dedican mucho tiempo en intelectualizar el asunto, en ser demasiado racionales e intentan emular un modelo racional de toma de decisión en sus procesos mentales y quizás los menos brillantes sean más pragmáticos. Bass (1985, p.123) la define como:

...la provocación, cambio en la conciencia y resolución de problemas, de pensamiento e imaginación y de creencias y valores en lugar de provocación y cambio en acciones inmediatas. La estimulación intelectual del líder transformacional se ve en el salto discreto en la conceptualización, comprensión y discernimiento de la naturaleza de los problemas a los que se enfrentan los seguidores y sus soluciones.

La Autoeficacia. Desde su concepción sobre la naturaleza humana, Bandura (1988, 1989, 1999) considera que la capacidad de ejercer control sobre los propios procesos de pensamiento, la motivación y la acción, es una característica del ser humano.

Su teoría social cognitiva se suscribe a un modelo de agencia interactiva emergente donde las personas hacen contribuciones causales a su propia motivación y acción dentro de un sistema de causación trídica recíproca, algo que es expresado como “una interacción recíproca continua entre determinantes personales, conductuales y ambientales” (Bandura, 1986).

La originalidad de esta propuesta reside en que identifica el papel primordial que desempeña la persona hacia su propia conducta, entendiendo aquella no como una estructura fija que afecta invariablemente el comportamiento, sino como una estructura que se transforma a partir de las transacciones de la persona con el entorno. Es decir, en este modelo explicativo, los factores referidos a la acción, el afecto, ambientales y personales operan como determinantes interactivos.

Bandura (1986) en su obra, critica la concepción dualística de la personalidad que considera a los individuos como agentes cuando actúan sobre el medio ambiente y como objetos cuando reflexionan y actúan en sí mismos. Supone que al mismo tiempo que las personas actúan en su medio ambiente, también evalúan y reaccionan en sí mismos. En lugar, de dividir al ser en agente y objeto, la teoría social cognitiva lo ve como un sistema dinámico de funciones interconectadas.

Así mismo, describe cómo las personas poseen un auto-sistema que, les permite ejercer un control sobre el medio ambiente, por encima de sus pensamientos, sus sentimientos y sus acciones. Su teoría afirma que la naturaleza humana está compuesta por cinco capacidades básicas: capacidad simbolizadora, capacidad vicaria, capacidad de previsión, capacidad autorreguladora y capacidad de autorreflexión.

La autoeficacia percibida se refiere, según Bandura (1999, p. 3), “a las creencias en las capacidades de una persona para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para producir logros determinados” Con la introducción de este concepto, el autor propuso que la propia estimación de un individuo sobre sus habilidades en una situación determinada ejerce una influencia importante sobre las actividades que lleva a cabo (o evita) y en las cuales persiste (o abandona).

La definición de autoeficacia de forma simultánea nos dice lo que es y lo que no es, como hemos visto, la autoeficacia no debería verse como una entidad estática que la gente “tiene”, sino como un proceso cognitivo dinámico que la gente “hace” (Cantor, 1990). Siendo éste un constructo de “una persona en

contexto”, cuando se dice que una persona tiene “alta autoeficacia” en determinada situación se refiere a que la confianza de ese individuo en lograr determinado nivel o tipo de desempeño en ese contexto específico supera el promedio. También existen otros constructos psicológicos, dentro del terreno del pensamiento autorreferente, con los que es prudente no confundir con la autoeficacia.

Bandura (1998, 1999) hace una amplia revisión sobre las distinciones entre ésta y otros conceptos. Quizás uno de los términos con los que más frecuentemente se le suele confundir es con el concepto de autoestima.

Para empezar, Brockner (1988, p.11) la define como: “...*un rasgo referido al grado de gusto o disgusto consigo mismo*”, por tanto, una persona con baja autoestima puede sentirse en general mal consigo misma y al mismo tiempo poder considerarse altamente eficaz.

Debe advertirse también que las fuentes de donde se forman los juicios de capacidad y los de la autoestima también son diferentes. Los juicios de capacidad van ligados a criterios de la propia habilidad para ejecutar una conducta en contextos específicos, mientras que las fuentes de autoestima se basan, entre otras, en autoevaluaciones basadas en la posesión de atributos que son culturalmente asociados a valores positivos o negativos.

Así mismo dentro del ámbito cultural, el estereotipo también es otra fuente de autoestima puesto que las personas suelen catalogarse de acuerdo a grupos más valorados que otros por causa de indicadores como la raza, el sexo y los atributos físicos (Bandura 1998, 1999)

En todo caso, creemos que la diferencia clave entre ambos conceptos reside en que la autoeficacia implica un juicio motivacional, en tanto que la autoestima conlleva una evaluación afectiva del ser (Gardner y Pierce, 1998).

La evidencia que arrojan los estudios sobre liderazgo, tanto en contextos escolares como no escolares, apunta a varias categorías amplias de funciones del liderazgo con dichos efectos predecibles. Éstas sirvieron en este estudio como

nuestra concepción inicial de lo que está siendo distribuido y las hemos descrito, así como la evidencia que les dio origen, en forma extensa en otras publicaciones.

Estas categorías de prácticas del liderazgo reflejan una aproximación transformacional al liderazgo que, según Bass (1990), ha probado ser útil en diferentes contextos culturales organizaciones. La afirmación de Bass generalmente puede demostrarse en el caso de las organizaciones educacionales y, específicamente, en el éxito de algunos esfuerzos de reforma a gran escala en las escuelas.

Una vez expuestas las teoría fundamentantes se pasa a concluir este capítulo, ya estudiamos que la noción de LD, como se expone en esta tesis, tiene una clara influencia de cómo el liderazgo es concebido e investigado sobre la pasada década.

Harris y Spillane (2008, p. 33) expresan: “...es una forma de obtener bajo la piel la práctica del liderazgo y de verla diferente e iluminando las posibilidades de transformación de la organización”.

4.7. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DEL LIDERAZGO DISTRIBUIDO EN LAS INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

Con el propósito de profundizar en el campo de estudio del LD, se efectuó un análisis de las investigaciones publicadas en revistas especializadas y libros nacionales e internacionales. Para este fin también se utilizaron bases de datos especializadas para buscar las fuentes.

Los trabajos encontrados se agrupan según las siguientes características: autor/es, título del trabajo; conceptos, marco teórico, estrategias metodológicas y técnicas utilizadas. Se trató de abordar la mayor información e investigaciones, dado que el LD es el principal tema de esta tesis doctoral, con el objetivo central de hacer una investigación de calidad.

Los cuadros a continuación, tienen los estudios ordenados según la fuente del tema, hacen hincapié en el LD, así como de las iniciativas más dispersas los autores.

También se detallan los principales autores de tesis doctorales relacionados con este trabajo de investigación (Tabla 4.4).

Tabla 4.4.

Resumen de los principales autores y estudios aportados del liderazgo distribuido

Autores	Estudios aportados
<p><i>Estudios del liderazgo distribuido:</i> Spillane, Diamond y Jita (2003) Spillane, Hallett y Diamond (2003); Spillane (2005); Spillane y Diamond (2007); Spillane, Parise y Shearer (2011)</p>	<p>Estas investigaciones se centran en niños de cinco años, un estudio longitudinal con métodos mixtos, que se centró en el ejercicio del liderazgo y la gestión de 15 escuelas primarias de la región de Chicago. Ocho escuelas con "pobreza alta" fueron las que se tomaron en los estudios de caso, mientras que las otras siete solo se entrevistaron. Se utilizaron una amplia gama de herramientas de recolección de datos y muestreo en las escuelas seleccionadas para el estudio de casos. (Spillane, 2005; Spillane y Coldren, 2011).</p>
<p>Estudio de casos en Spillane y Diamond's (2007)</p>	<p>El primer grupo de referencias son publicaciones que sintetizan los hallazgos del estudio.</p>
<p>Burch (2007), Coldren (2007), Diamond (2007), Hallett (2007a, 2007b, 2010), Halverson (2007), Sherer (2007).</p>	<p>En el segundo grupo que figuran en esta lista se presentan las investigaciones relacionadas con más profundidad a las escuelas de estudios de caso.</p>
<p>Estudios relacionados con el desarrollo de los directores: Spillane, Camburn y Pareja (2007); Spillane, Camburn, Pustejovsky <i>et al.</i>, (2009) Spillane, Hunt y Healey (2009)</p>	<p>Investigaciones mixtas desarrolladas sobre la base de 52 directores del día a día de trabajo y los cambios en su práctica desde los distritos urbanos escolares con un tamaño medio en los Estados Unidos. La recolección de datos se realizó a través de los registros, cuestionarios a los directores, observación personal, entrevistas y los datos de logros de los estudiantes (Spillane y Coldren, 2011).</p>
<p>Estudios del liderazgo distribuido en escuelas medias en el área de matemáticas Pitts y Spillane (2009) Spillane y Zuberi (2009)</p>	<p>Un estudio de métodos mixtos participación de las escuelas medias a través de cuatro Estados norteamericanos que se centró en liderazgo en el contexto de las matemáticas. Una gama de herramientas de recolección de datos se utilizaron como sociales red de instrumentos (Spillane y Coldren, 2011).</p>
<p>Park y Datnow (2009)</p>	<p>Una perspectiva distribuida utilizada para examinar la aplicación de los datos empleados en la toma de decisiones de los sistemas escolares. Se utilizaron varios estudios de casos y participaron ocho escuelas de cuatro sistemas, de los cuales dos eran de escuelas públicas distritales y las otras dos organizaciones autónomas de gestión. Proyectos Distribución del Liderazgo en Centros Escolares. Alcance y Modalidades. Responsable: Julián López Yáñez Tipo de Proyecto: Plan Nacional del 2011 Referencia: EDU2011-26436 Fecha de Inicio: 01-01-2012 Fecha de Finalización: 31-12-2014</p>

Cowie <i>et al.</i> ,(2011)	Un estudio sobre el uso de los portátiles patrocinados por el gobierno para el plan de Maestros en Nueva Zelanda. Los datos fueron recolectados a nivel nacional como a nivel local de la escuela.
LE9-1222:	<p>Lecciones aprendidas: identificar sinergias en proyectos de liderazgo distribuido (2009)</p> <p>Participación universidades e Instituciones asociadas: Australian Catholic University, Macquarie University, University of Wollongong</p> <p>Este proyecto tiene como objetivo explorar las implicaciones para las instituciones de los enfoques de liderazgo distribuido que utilizan estructuras menos formalmente definidos. El proyecto utilizará la experiencia y los resultados de cuatro proyectos terminados del Liderazgo ALTC que aplicaron diferentes enfoques de liderazgo distribuido (LE6-7, LE6-8, LE6-9 y LE6 12). A cada uno se sustenta el uso de expertos y entusiastas de la construcción de redes y comunidades de práctica para enfrentar el cambio institucional.</p> <p>Los objetivos de este proyecto consisten en identificar las sinergias entre estos proyectos terminados y de éstos a desarrollar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • una matriz de liderazgo distribuido (DLM) de las condiciones contextuales y las habilidades de liderazgo necesarias para lograr un efectivo proceso distribuido liderazgo y • un sistema flexible, auto-evaluativa herramienta para las instituciones que pretende fomentar y apoyar un enfoque de liderazgo distribuido para el aprendizaje y la enseñanza de las mejoras. <p>Progreso (hasta octubre 2010)</p> <p>Un documento de alcance que identifica las similitudes entre los elementos de los distintos modelos y las sinergias en el proceso de cambio cultural que se requiere para lograr un resultado liderazgo distribuido es desarrollado. Un taller en torno a la determinación del alcance documento se llevó a cabo en la reunión de Líderes Liderazgo ALTC proyecto »en febrero de 2010, y la respuesta es analizada.</p>
De Lima (2008)	Un estudio de doce departamentos a través de dos escuelas portuguesas que se centraron en los roles de liderazgo departamental y el análisis de redes sociales que se utilizan para valorar cómo el liderazgo docente se practicaba y se distribuye.
Firestone y Martínez (2007)	Estudios de caso de cuatro escuelas se hace con el fin de explorar cómo los líderes del distrito y el maestro desempeñan funciones complementarias, específicamente colaborando con una base del programa universitario con el principal objetivo de mejorar la ciencia y la enseñanza de las matemáticas.
Møller y Eggen (2005)	Un estudio de la dirección de la escuela secundaria analizada desde el punto de vista distribuido con teorías de Noruega de la Escuela de Liderazgo "Successful Proyecto. El trabajo de campo se basó en tres escuelas y los datos incluidos en entrevistas y observaciones.
Goldstein (2004)	Estudio de Asistencia y Revisión de Colegas (ARC) en una gran escuela de EE.UU. urbano distrito. ARC se habían sometido a un cambio de

directores centrado en la evaluación de los profesores en un sistema de pares

Elaboración propia (2017).

En la Tabla 4.5 se resumen los autores del reporte de la revisión de la literatura del *National College for School Leadership* (Bennett et al., 2003).

Tabla 4.5.

Principales autores e investigaciones del liderazgo distribuido según Bennett et al., (2003)

Autor: *Kits de Vries, M.F.R. (1999)*

Título: Equipos de alto rendimiento: lecciones de los Pigmeos Organizaciones Dinamicas. *High-Performance Teams: Lessons from the Pygmies. Organizational Dynamics, 27(3), p. 66-77*

Conceptos y teorías

- Vries (1999) y Bryant (2003), analizan el liderazgo dentro de una comunidad social no-occidental.
- Se define LD en términos de eficacia del trabajo en equipo, que vincula la teoría con la actividad social adoptado por Wenger (2000).
- Vries conceptualiza en un estudio de los pigmeos en una sociedad informal, igualitaria y reconoce que ninguna persona ejerce la autoridad máxima. Las relaciones se basan en la confianza mutua, protección y apoyo. Hay una comunicación abierta, una fuerte distribución de los objetivos comunes, los valores y creencias, y los miembros de su propia subordinación a los objetivos del grupo. Todos los miembros de un grupo social están facultados para tomar decisiones. El respeto no se basa en la edad, el sexo, la riqueza o condición, sino en la experiencia y los conocimientos. Si algunas de las personas tendrán mayor peso cuando es tomada la decisión, será a causa de las capacidades o las habilidades que poseen.
- Todos los miembros de la sociedad pigmea están dispuestos a impugnar la autoridad cuando ellos consideran que el esfuerzo de equipo está en peligro. Como resultado de ello, es probable que cada miembro del equipo aceptara la propiedad de las decisiones conjuntas. Estos principios están estrechamente vinculados con el contexto sociocultural, lo que plantea dudas sobre su viabilidad en otros lugares.

Pruebas de Investigación.

Presentan un estudio etnográfico y un caso de estudio basado en su experiencia personal. de cuando vivía con las tribus de pigmeos en Camerún. No existe una revisión o literatura formal y no hay ninguna explicación de la metodología, ni se menciona cuanto tiempo el autor pasó en el país de acogida o la comunidad. Los datos se deben considerar como poco sólidos o serios. Distribuidos a través de la confianza, liderazgo y trabajo en equipo.

Autor: Graetz, (2000)

Título: Cambio estratégico de liderazgo (*Strategic change leadership*)

Fuente: *Management Decision*,38(8): 550-562

Conceptos y teorías

- La investigación se realizó en tres empresas en proceso de cambio y consistió en un estudio de casos. Graetz ofrece una visión del LD como un canal para el cambio.
- En este estudio se observa que las organizaciones más exitosas son aquellas en las que los altos niveles descentralizan el liderazgo, a un grupo de personas experimentadas y de confianza que operan en distintos niveles de la organización.

Sin embargo, se observó que la dependencia de un líder fuerte en los niveles superiores de la pirámide de mando reduce el impacto potencial de su trabajo debido a la necesidad de un alto directivo clave para transmitir la visión del líder, que luego les señala el camino a seguir a los niveles que están por debajo. El LD, implica una baja en la distribución de los roles de liderazgo a través de una jerárquica estructura organizativa.

Autor (es); Hartley y Allison (2000)

Título: El papel de liderazgo en la modernización y mejora de Servicios Públicos. (*The Role of Leadership in the Modernization and Improvement of Public Services*)

Fuente: *Public Money and Management*. April to June pp.35–40

Conceptos y teorías

- Para Hartley y Allison el LD es ejercido por las personas que han construido alianzas de apoyo, en los sistemas y culturas de colaboración para el trabajo interinstitucional.
- Consideran el LD como el resultado de alianzas y trabajo en equipo y una consecuencia natural de las nuevas formas de trabajo colaborativo en las estructuras más planas.

En este estudio preocupa si el liderazgo político, que se encuentra en la cúspide de los entes locales de las estructuras gubernamentales, podrá coexistir con el Liderazgo Distribuido

Autor (es): Spillane, J., Halverson, R. and Diamond, J.B. (2001a)

Título: *Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective*.

Fuente: *In Educational Researcher*, vol. 30, no. 3, pp.23–28

Conceptos y teorías

- Spillane *et al.* 2001a, formulan que la ejecución del liderazgo, a menudo se, distribuye entre varios dirigentes, pero mientras que las tareas son un elemento clave elemento de análisis de liderazgo, no son suficientes por sí solas.
- Sostienen que la distribución de liderazgo es el proceso de pensar y de actuar en una determinada situación, y que se desarrolla sobre la base de la percepción de los profesionales y de sus teorías en uso (Argyris y Schon 1974).

El Liderazgo en la escuela se debe considerar como pensar y actuar en una situación determinada a fin de facilitar la enseñanza y el aprendizaje. En los estudios de Spillane *et al.*, 2001a está el concepto de la teoría de la cognición distribuida.

Pruebas de Investigación

Spillane *et al.*, 2001b proporcionan un estudio cualitativo, de trece escuelas primarias en Chicago. Se trata de un estudio sustancial y el sitio web del proyecto contiene una serie de documentos de trabajo muy importantes incluyendo la presentación de conferencias, pero, no pueden ser citados. Una parte clave implica el análisis y la interpretación de los resultados de las pruebas y la identificación de las necesidades y prioridades de instrucción de dicho análisis.

Autor (es): Harris y Chapman (2002)

Título: Liderazgo democrático para la escuela en contextos difíciles. *Democratic leadership for school improving challenging contexts.*

Fuente: Paper presented to the International Congress on School Effectiveness and Improvement, Copenhagen.

- Harris y Chapman (2002) opinan que el concepto de LD coincide con el de liderazgo democrático, y examinan si es por referencia a los mecanismos estructurales y acciones, que el director puede crear. En esta descripción, el liderazgo democrático incluye LD, este último consiste en un proceso de delegación de responsabilidades y la autoridad superiores a los equipos de gestión y, más ampliamente, hasta los profesores pueden la oportunidad de compartir en la toma de decisiones.
- Estos planteamientos se resumen en el término **empoderamiento**. Los autores exploran cuáles son las maneras de crear un cambio cultural hacia uno menos autoritario con un enfoque de liderazgo democrático.

En este estudio el LD es creado por un líder el director(a) a través de un proceso que progresivamente se extiende, en la medida en que individuos y grupos dentro de una escuela tienen la oportunidad de tomar la responsabilidad de los aspectos de su labor.

Pruebas de investigación

- Este estudio se basó en los informes de inspección *Ofsted* para definir el liderazgo y se han trabajado de una forma muy limitada de los criterios de liderazgo.
- En cuanto a los métodos de estudio, comprenden entrevistas semiestructuradas con los jefes, mandos medios y los profesores de aula, pruebas de los resultados con otros jefes, además de recoger una amplia gama de documentos y datos contextuales.
- Se llevaron a cabo más de cincuenta entrevistas (el número exacto no se da), con un promedio de cinco por escuela. Se critica que esto es potencialmente engañoso, ya que en la presentación de los datos que representan pareciese que puede no existir LD en todos los casos.

No se informó de los datos primarios, por lo que es difícil decir el grado de representatividad de la interpretación. Así pues, el LD se presenta aquí como una dimensión de un gran modelo de liderazgo desarrollo.

Nota: de Bennett, N., Wise, C., Woods, P y Harvey, J. (2003). In The Open University's repository of research publications and other research outputs (Ed.), *Distributed leadership: A review of literature* National College for School Leadership

En la Tabla 4.6 se presentan los principales autores, libros de las investigaciones revisadas y que forman parte de este trabajo dotcoral.

Tabla 4.6.

Resumen de los principales autores, libros y tesis doctoral técnicas y metodología de las investigaciones revisadas

Autor (es):

Rosemary T. Lucia (2004)

Título: Liderazgo distribuido: Un estudio exploratorio.

El propósito de este estudio fue investigar la distribución del liderazgo y su efectividad en un entorno de escuela primaria. Se realizó en la Universidad de *Atlantic* en Florida. Se desarrolla bajo una perspectiva democrática, distribuida, basada en el trabajo de Gibb (1969), Elmore, Gronn y Spillane (2001a, 2001b). El diseño de este estudio consistió en la utilización de métodos tanto cuantitativos como cualitativos. La fase cuantitativa consistió en la recopilación de datos a través de encuestas y documentos existentes. La recolección de datos cualitativos incluyó entrevistas y observaciones. La muestra para este estudio fue de seis escuelas primarias de Florida. Los resultados de este estudio confirman las teorías de Gibb (1969), Elmore, Gronn y Spillane: el desarrollo del ciclo LD es la clave para una colaboración eficaz que impactará positivamente en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, lo que repercute el rendimiento estudiantil. El LD es el objetivo teórico a través del cual la práctica del liderazgo en la escuela puede ser reconfigurado y re-conceptualizado para el siglo XXI.

Autor (es): Spillane y Diamond (2007)**Título:** Estudios de liderazgo distribuido.

Este libro usa el método mixto, longitudinal de cinco años centrado en el ejercicio del liderazgo y la gestión de 15 escuelas primarias de la región de Chicago. Se emplearon como herramientas de recolección de datos los estudios de caso. Las referencias son las publicaciones y síntesis de los resultados de los estudio.

Esta tesis doctoral estudia los problemas epistemológicos y metodológicos involucrados en el estudio de la distribución del liderazgo, así como la conducta del líder (directivo escolar) desde una perspectiva distribuida entre los individuos de la escuela. Examina las implicaciones de la perspectiva distribuida en la recolección y análisis de datos de la gestión escolar. 52 escuelas aplicadas a 52 directores

El estudio incluyó un diseño de método mixto. Una combinación de datos cualitativos y cuantitativos, incluyendo cuestionario para el director(a) y un cuestionario para el personal de la escuela.

Autor (es): De Lima (2008)**Título:** Las redes departamentales y el liderazgo distribuido en las escuelas

Un estudio de doce (12) departamentos a través de dos (2) escuelas portuguesas que se centró en el papel de liderazgo del departamento y el análisis de redes sociales para evaluar cómo se practica y se distribuye el liderazgo docente. El estudio recoge dos tipos de datos en las redes docentes de las escuelas: las atribuciones e influencia de los compañeros en el desarrollo de lo profesional y práctica profesional conjunta. Se midió el líder central y la densidad de la red, identificando las diferentes configuraciones de liderazgo en los departamentos. Se discuten las implicaciones del liderazgo distribuido y para la distribución de roles de liderazgo en las organizaciones educativas.

Autor(es): Monique Whillington Davis (2009)**Título:** Liderazgo distribuido y el rendimiento escolar.

Esta tesis se realizó en la Universidad de *George Washington* el propósito de este estudio fue investigar la relación entre el LD y el rendimiento escolar. Este estudio presentó un examen de la relación entre cada una de las siete dimensiones (visión de la escuela, organización escolar, la cultura escolar, el programa de instrucción, los artefactos, el liderazgo docente, y el liderazgo del director(a) del LD y el

rendimiento escolar. Este estudio utilizó un enfoque metodológico cuantitativo que es un elección apropiada para un estudio que trata de probar una teoría (Creswell, 2003). Los datos fueron recolectados a través de la Encuesta de LD (DLS) en 34 escuelas primarias. Los datos fueron analizados mediante el análisis de correlación, el coeficiente de Pearson. Como conclusión los resultados de este estudio cuantitativo indicaron que había una relación estadísticamente significativa entre el LD y la escuela en el área de las matemáticas. Las dimensiones de liderazgo de maestros tenían una relación estadísticamente significativa en el tercer grado rendimiento en matemáticas. Por último, el estudio reveló que la colaboración espontánea y relaciones de trabajo intuitivos tenían una relación estadísticamente significativa en el tercer grado rendimiento en matemáticas.

Autor(es): Glen, Matthew (2009).

Título: El liderazgo distribuido: Un estudio de caso en una escuela secundaria de Queensland.

La tesis comprende un estudio de caso cualitativo, se basa en un diseño de estudio de caso instrumental mediante la recopilación de datos cualitativos y técnicas de análisis. Se aplica un análisis descriptivo de los datos del estudio de caso utilizando las técnicas de mapeo internos procedentes de teoría de la actividad.

Autor (es): van Ameijde *et al.*, 2009.

Título: Mejorar el liderazgo en las instituciones de Educación Superior: una perspectiva distribuida.

Un estudio longitudinal de la elaboración de normas inter-organizacionales realizadas por Feyerherm (1994) aportó pruebas sobre la naturaleza común de los comportamientos de liderazgo en los equipos que se enfrentan a una tarea altamente compleja e interdependiente, que requiere la integración de diferentes puntos de vista e intereses. En este tipo de situaciones altamente interdependientes, en el que una sola persona es capaz de poseer todos los conocimientos pertinentes para llegar a un común objetivo, el liderazgo distribuido parece particularmente útil (Pearce 2004).

Autor (es): Hulpia y Devos (2010)

Título: La influencia del liderazgo distribuido sobre el compromiso organizacional docente: un enfoque multinivel.

El objetivo de este estudio es enfocar el efecto de las percepciones individuales de los maestros sobre las variables: cooperación del equipo de liderazgo, cantidad, distribución formal de las funciones de liderazgo, y toma de decisiones participativas de todos los miembros de la escuela. Asociadas a la variable de contexto "compromiso de la organización del profesorado", se debe tener en cuenta el nivel de cada profesor y el nivel de la escuela. El instrumento de investigación para evaluar las variables de estudio fue el inventario de LD, se seleccionaron medidas en función de las propiedades psicométricas y variables definidas consistentes con los del estudio. Se aplicó el cuestionario de compromiso Organizacional. Cuestionario (1979) (Mowday *et al*, *Organizational Commitment Questionnaire* (1979) para evaluar la variable dependiente. Para la distribución de la variable "liderazgo", se evaluó la centralización del equipo de liderazgo para enfocar la distribución formal de las funciones de liderazgo. Esta distribución de la dirección se refiere al grado en el que las funciones de liderazgo de apoyo y de supervisión son distriidos equitativamente en tres subgrupos de la dirección equipo. Se hizo un estudio multinivel para explorar el efecto de la dirección y variables de contexto sobre el compromiso de la organización de los docentes.

Autor(es): Spillane y Coldren, (2011).

Título: Diagnóstico y diseño para la mejora escolar: el uso de la perspectiva distribuida para dirigir y gestionar el cambio

Administra el cambio, destaca la importancia crítica y análisis de la obra del líder así como la gestión para la mejora escolar. El trabajo de los directores de centros escolares, bajo intensa presión y como mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Expone que no pueden simplemente adoptar y aplicar reformas prefabricadas fuera de la escuela. Para llevar a cabo una verdadera reforma, se debe comprender cómo dirigir, administrar la mejora de la enseñanza en la escuela y, a su vez, usar sus diagnósticos base del diseño consciente y rediseño. El diagnóstico y diseño para la Mejora de la Escuela:

- Toma más de 10 años de estudio empírico e incluye viñetas detalladas a examinar ejemplos del mundo real de las redes sociales de la escuela.
- Combina liderazgo distribuido con el diagnóstico y el diseño y la base del trabajo en la vida diaria de las escuelas.
- Incluye sugerencias y herramientas para hacer el trabajo de diagnóstico y diseño.

Autor (es): Abu Salahuddin (2011)

Título: Las percepciones de liderazgo eficaz en la Secundaria de Bangladesh: ¿hacia un Liderazgo Distribuido?

Esta tesis se realizó en la Universidad de Canterbury de Nueva Zelanda. El estudio se efectuó específicamente a los 20 directores de 4 escuelas de secundaria en Dhaka de Bangladesh. Se utilizó una metodología mixta. Las escuelas secundarias de Bangladesh dependen de directores como sus líderes. El propósito de este estudio fue explorar cómo los directores de Bangladesh entienden la teoría del liderazgo y la medida en que utilizan el enfoque de LD. El cuestionario se desarrolló sobre la base del *Distributed Leadership Readiness Scale (DLRS)* Copyright © 2004 by the Connecticut State Board of Education in the name of the Secretary of the State of Connecticut (Connecticut State Department of Education, 2004). Dentro de las conclusiones se tiene que los directores tienen poco o ninguna práctica del liderazgo distribuido en las escuelas.

Autor (es): Howard Youngs (2012)

Título. Formas distribuidas de liderazgo escolar: Un análisis crítico y sociológico

Estudio realizado en la Universidad de Waikato. En esta tesis se aplica una metodología de estudio de caso, con un diseño de la investigación de tres fases, que involucró las herramientas de recogida de datos. Se trabajó también la etnografía durante 2006-07. Los estudios cuantitativos y cualitativos en materia de liderazgo fueron los mejores para contextualizar la práctica del liderazgo (Bryman, 2004; Conger, 1998). Los estudios de liderazgo cualitativos tienden a favorecer las entrevistas.

Autor (es): Spaniak, N. (2012)

Título: La esencia de la experiencia del LD en un equipo de entrenamiento de alfabetización en la secundaria: un estudio fenomenológico.

Esta tesis se realizó en la *National College of Education National-Louis University* utiliza como metodología la fenomenología a 1 escuela y 14 sujetos. El propósito del estudio fue descubrir la esencia de la experiencia de distribuir el liderazgo del equipo de entrenamiento donde las prácticas de liderazgo y entendimientos que evidencian el liderazgo de los miembros del equipo de desarrollo.

Elaboración propia (2017).

En cuanto a otros proyectos y estudios acerca del LD, en organizaciones escolares, los casos investigados proceden de Chile, Finlandia, Canadá y Estados Unidos:

- **Estudio del programa Futuro Infantil Hoy, Chile.** Los estudios realizados por Sawyer *et al.*, 2007 y Singh y Woodrow (2010) dan cuenta de que, en Chile, se viene desarrollando el programa Futuro Infantil Hoy (FIH). Este manifiesta la necesidad de la activación y multiplicación de recursos del posible liderazgo en los centros, mediante un despliegue de los conceptos del LD.
- **Estudio de LD en la Universidad de Alberta, Canadá.** El estudio realizado por Wright (2008), de la Universidad de Alberta, detalla que el rol del liderazgo en la instrucción de los directores de una escuela hace hincapié en la política educativa. La Ley de Educación establece que el director(a) de una escuela debe proporcionar el liderazgo educativo, para asegurar que la instrucción esté acorde a los cursos. Debe evaluar los programas, asegurar que los estudiantes tengan la oportunidad de cumplir con los estándares educativos, mantener el orden y la disciplina, promover la cooperación escuela-comunidad, asumir la responsabilidad de la evaluación de los profesores
- **Proyecto Nebraska Math sobre LD en Estados Unidos.** Durante la última década, los estudios de LD han desarrollado nuevos esquemas que hacen hincapié en el carácter distributivo de la dirección de la escuela y las prácticas de gestión. El objetivo de desarrollar esta perspectiva es distribuir y cultivar el conocimiento acerca de liderazgo y administración, sobre todo lo que respecta a la forma de liderar y gestionarla. El proyecto apunta a mejorar el rendimiento en Matemática, para todos los estudiantes y disminuir la brecha entre los logros de las poblaciones en riesgo (Wang y Bachler, 2011).
- **Proyecto finlandés en el marco del Liderazgo Distribuido.** Finlandia es conocida mundialmente como un modelo de enfoque sistémico del liderazgo escolar, debido a su aproximación a la distribución del liderazgo. El estudio indica que, en ese entorno de descentralización,

unido a la reducción de la matrícula y de los recursos para la educación, los municipios han adoptado nuevos enfoques sobre la distribución del liderazgo escolar y la colaboración (Julie, 2011).

4.8. DIMENSIONES DEL LIDERAZGO DISTRIBUIDO

A raíz de la revisión teórica del tema, se encuentran varias dimensiones y enfoques de distintos autores. La importancia de estas variables radica en que permiten orientarnos en cuanto a la formación de los factores del modelo que pretendemos crear y que servirá para concretar y realizar el desarrollo del LD construido en esta investigación. En la revisión realizada del LD se determinaron los indicadores o constructos de estudio y sus autores principales mencionados anteriormente (figura 4.20).

Constructos	Organización de la escuela	Visión Escuela	Cultura de la escuela	Programas	Recursos educativos / Artefactos	Liderazgo del director/a	Colaboración	Prácticas institucionadas	Fijar el rumbo	Desarrollo de las personas	Rediseño de la organización	Gestionar los programas de estudio	Total
Autores													
Spillane	x	x	x	x	x	x					x	x	8
Gronn	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	10
Elmore		x	x	x		x					x	x	6
Leithwood									x	x	x	x	4
Harris	x	x	x			x	x						5
Total	3	4	4	3	2	4	2	1	1	1	4	4	33

Figura 4.20. Elementos utilizados para la construcción de variables del estudio: Spillane, Gronn, Elmore, Harris y Leithwood. Nota: Elaboración propia (2017).

A continuación se presentan los constructos más relevantes encontrados en la investigación (figura 4.21).

Cultura de la escuela	Prácticas institucionalizadas
Fijar rumbos	Organización Escolar
Programas institucionales	Visión de la escuela
Desarrollar a las personas	Valores. cooperación y compromiso
Rediseñar la organización	Creencias y valores
Complejidad de la tarea	Participación
Prácticas de liderazgo distribuido	

Figura 4.21. Categorías del liderazgo distribuido..Elaboración propia (2017).

Las dimensiones más resaltantes se presentan en el capítulo 5. Se parte de la figura 4.22 para su construcción.



Figura 4.22. Dimensiones del modelo de liderazgo distribuido. Fuente: elaboración propia (2017).

Los constructos se agrupan en un primer momento en seis dimensiones para el futuro análisis del LD. En esta tesis se plantea para la estimación de la medición de los constructos, la agrupación de varios ítems en torno a las distintas dimensiones que conforman el modelo de liderazgo distribuido a diseñar.

A continuación se definen las categorías y constructos implícitos en este análisis sobre la base de los principales autores e investigaciones Tabla 4.7.

Tabla 4.7

Definiciones de las categorías y constructos según los principales autores

Categoría	Definición
Cultura de la escuela	La cultura de una organización es la estructura socialmente construida de creencias, valores, normas y modos de ver el mundo y de actuar en él, que identifica a sus miembros. Se adapta con gran facilidad a la naturaleza de nuestras instituciones, en las que la interacción humana prima sobre la planificación y el control. Tiene que ver con las muchas formas en que la enseñanza puede ser caracterizada como una actividad profundamente social (Spillane, 2005, 2006, 2012; Gronn, 2000; Elmore, 2000; Harris, 2004).
Fijar rumbos	Esta categoría trata de ayudar a un grupo a desarrollar una sección compartida de la organización, de sus actividades y objetivos, con el fin de crear un sentido de propósito o visión (Leithwood et al., 2009)
Programas institucionales	La mejora de la enseñanza y el aprendizaje es uno de los resultados de practicar el liderazgo distribuido. Los atributos de esta categoría tratan con la propiedad personal de la escuela en la mejora de la enseñanza, del profesor y el análisis del director de los datos para hacer los cambios necesarios en la enseñanza, los profesores discutiendo las necesidades de las diversas asignaturas. (Copland, 2003; Camburn et al., 2003; Storey, 2004; Timperley, 2005; Firestone et al., 2005; Maxcy, 2006).
Desarrollar a las personas	El desarrollo profesional de los docentes se convierte en una característica clave de las escuelas de calidad. Como categoría se tiene que una escuela en la que haya preocupación por parte de toda la comunidad, pero fundamentalmente de los docentes, por seguir aprendiendo y mejorando, es también la escuela donde los alumnos aprenden más. (Leithwood et al., 2009 y Spillane et al., 2009)
Rediseñar la organización	Los líderes establecen como propósito la cultura y estructuras organizacionales que faciliten el trabajo de los miembros de la organización. La flexibilidad de las estructuras debe ir de la mano con la naturaleza cambiante de la agenda de mejoramiento escolar, con el fin de fortalecer las culturas escolares, así como modificar las estructuras organizacionales. También debe desarrollarse procesos de colaboración (Leithwood et al., 2009).

Categoría	Definición
Complejidad de la tarea	Esta categoría es una variable clave que determina las respuestas de liderazgo productivas, las formas de liderazgo más participativas, compartidas o distribuidas, funcionan mejor en respuesta a tareas relativamente complejas son productivas cuando las tareas a realizar son relativamente sencillas (Leithwood <i>et al.</i> , 2009).
Prácticas de LD	Una forma de liderazgo distribuido resultante del esfuerzo para aplicar nuevas prácticas en las estructuras ya existentes. Se trata de concertar y de regularizar las relaciones informales que se consideran mejoras en los acuerdo ya existentes.
Prácticas institucionizadas	Se trata de concertar y de regularizar las relaciones informales que se consideran mejoras en los acuerdo ya existentes Gronn (2006).
Organización Escolar	Es la estructura formal la que permite a los maestros colaborar con las estrategias de enseñanza. La administración se relaciona con las prácticas del liderazgo distribuido. Los atributos de este constructo se refieren al horario de la escuela, las oportunidades del personal a participar en la toma de decisiones, y el tiempo para la preparación de instrucción. (Camburn <i>et al.</i> , 2003; Copland, 2003; Timperley, 2005; Macbeath, 2005; Maxey y Nguyen, 2006; Leithwood <i>et al.</i> , 2007).
Visión de la escuela	Esta categoría tiene que ver con las creencias colectivas del personal que trabaja en una escuela. Los maestros tienen la entrada en la visión de la escuela, misión y los objetivos educativos. Los maestros articular la visión de la escuela canadienses. Los objetivos de la escuela están alineados con las metas del distrito (Spillane 2012; Gronn 2000; Elmore, 2000; Harris, 2012, 2014). Implica los incentivos, incluidas las recompensas monetarias y no monetarias, como el reconocimiento público del trabajo de los profesores líderes (Murphy, 2005, 2006; Leithwood <i>et al.</i> , 2009). Los directores proporcionan recursos e incentivos dentro de la escuela para que los profesores ejerzan liderazgo.
Valores. Cooperación/compromiso	Las creencias y valores compartidos que parecen estar asociados con la reflexión y diálogo como base para una buena toma de decisiones en relación al trabajo propio y a la propia esfera de influencia; así como con el compromiso y con los objetivos individuales o de la unidad, pero no con los de toda la organización. Spillane <i>et al.</i> , 2004; Spillane (2006).
Creencias y valores	Esta categoría tiene que ver con el cómo se van a modelar los valores y prácticas apropiadas. Las creencias y valores compartidos que parecen estar asociados al LD son: la reflexión y diálogo como fundamento para una buena toma de decisiones, la confianza en los móviles de los colegas que ejercen el liderazgo. (Gronn, 2002; Leithwood <i>et al.</i> , 2009).
Participación	La participación en las reuniones con los maestros con el fin de lograr las metas con los líderes en la mejora de los logros académicos. (Copland, 2003; Camburn <i>et al.</i> , 2003; Brown <i>et al.</i> , 2004; Firestone <i>et al.</i> , 2005; Macbeath, 2005; Timperley, 2005; Leithwood <i>et al.</i> , 2007; Leithwood y Jantzi, 2005;).

Nota: elaboración propia (2017)

Como última reflexión los investigadores del LD lo perciben de la siguiente forma:

Para Gronn (2002) se trata de una:

- Colaboración espontánea: donde grupos de personas con diferentes habilidades, conocimiento y/o capacidades se unen para completar una determinada tarea/proyector y luego disolverse.
- Las relaciones de trabajo intuitivas: donde dos o más individuos desarrollan cerca relaciones de trabajo a través del tiempo hasta que el liderazgo se manifiesta en el espacio de papel compartido abarcada por su relación" (p. 657).
- La práctica institucionalizada: donde perduran las estructuras organizativas (por ejemplo, comités y equipos) se ponen en marcha para facilitar la colaboración entre individuos.

MacBeath *et al.*, (2005) categorizan la distribución de la siguiente forma:

- Distribución Formal: donde liderazgo es intencional delegado o delegada.
- Distribución Pragmática: donde los puestos de liderazgo y responsabilidades son negociado y dividido entre los diferentes actores.
- Distribución Estratégica: donde gente nueva, con especiales habilidades, conocimientos y / o recursos, son contratado para cumplir una necesidad particular de liderazgo.
- Distribución Incremental: donde las personas adquieren responsabilidades de liderazgo progresivamente a medida que adquieren experiencia.
- Distribución oportunista: donde la gente toma voluntariamente responsabilidades adicionales por encima de las típicamente requeridas para su trabajo, en un tiempo relativamente *ad hoc*.

- Distribución Cultural: donde el liderazgo es naturalmente asumido por los miembros de una organización/grupo y compartido orgánicamente entre los individuos.

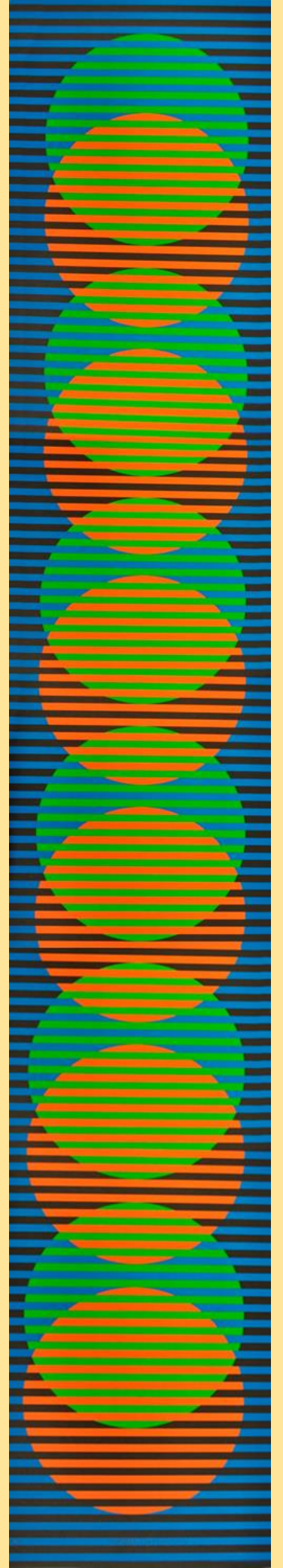
Leithwood *et al.*, (2006) se centran en los conceptos de:

- Alineación planificada: cuando previa consulta los recursos y las responsabilidades son distribuidas deliberadamente a las personas y/o grupos en mejores condiciones para llevar una función o tarea en particular.
- Alineación espontánea: cuando las tareas de liderazgo y funciones se distribuyen en forma no planificada, sin embargo, quedan tácitas las decisiones intuitivas que se deben llevar a cabo, por lo que las funciones de liderazgo son resultado de una alineación fortuita de actuaciones a través de las fuentes del liderazgo (Harris *et al.*, 2007, p. 344).
- Desalineación espontánea: donde, como antes, el liderazgo es distribuido en una manera no planificada, sin embargo, en este caso, el resultado es menos fortuito y hay una falta en la alineación de actividades del liderazgo.
- Desalineación absurda: cuando los líderes persiguen sus propias metas independientemente de las instituciones, sin existir ningún rechazo activo por parte de otros líderes de la organización. El líder usa la influencia de otros para el logro de sus fines (p. 344).
- Distribución colaborativa: donde dos o más personas trabajan juntas en la misma hora y lugar para ejecutar la misma rutina de liderazgo.
- Distribución colectiva: donde dos o más personas trabajan por separado pero interdependiente para promulgar una rutina de liderazgo.
- Distribución coordinada: donde dos o más personas trabajan en secuencia con el fin de completar un liderazgo de rutina.

Harris (2014) expone que el LD tiene las siguientes características:

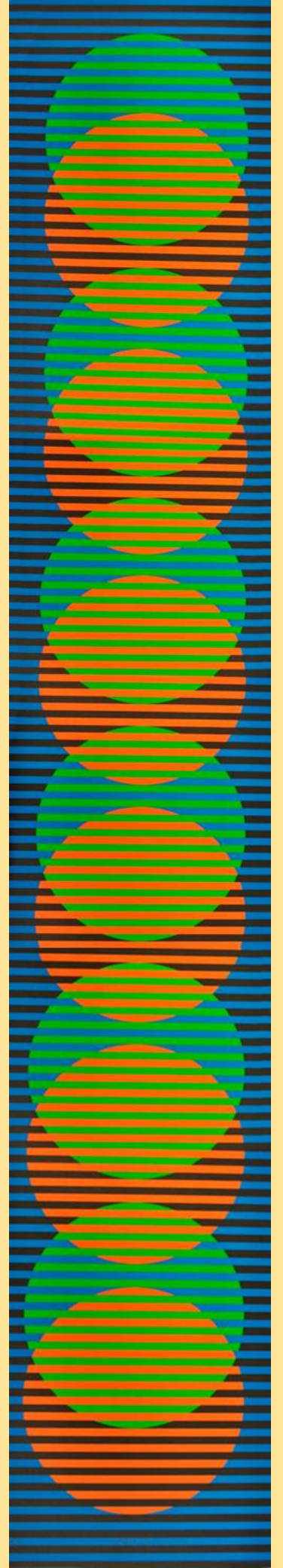
- Se ocupa de la construcción de la capacidad de innovación y el cambio.
- Es incluyente e implica la participación de un líder proactivo con experiencia en la práctica de liderazgo.
- No significa que todo el mundo pueda ser líder, pero es importante que en algún momento pueda desarrollar las competencias y experiencia, que pueda delegar en cualquier momento.
- Se genera en varios escenarios, no hay un proyecto global, depende del contexto, pero se basa en la planificación y delegación.
- Requiere altos niveles de confianza y el aprendizaje debe ser recíproco.

Segunda
Parte





Capítulo **5**



Uno escribe a partir de una necesidad de comunicación y de comunión con los demás, para denunciar lo que duele y compartir lo que da alegría. Uno escribe contra la propia soledad y la soledad de los otros. Somos lo que hacemos y sobre todo lo que hacemos para dejar de ser lo que somos: Nuestra identidad reside en la acción y en la lucha. Por eso la revelación de lo que somos implica la denuncia de lo que nos impide ser lo que podemos ser. Nos definimos a partir del desafío y por oposición al obstáculo

Eduardo Galeano (1977)

CAPÍTULO 5

DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En el capítulo cinco se muestran las estrategias metodológicas que orientan y sustentan la investigación. En primer lugar se presentan el problema y las preguntas de la investigación y, a partir de estas, se exponen el objetivo general y los objetivos específicos. En segundo lugar se describe planteamiento epistemológico, el diseño, también se explican los dos momentos del estudio (cuantitativo y cualitativo), para especificar en ellos los instrumentos y procesamientos del trabajo empírico.

Toda la información y los datos pertinentes recogidos se ordenan, se registran y se analizan, para poder cumplir así con la meta de llegar a las evidencias del trabajo doctoral con el rigor y la validez científica. A continuación se presentan los objetivos y metodología a seguir, los procesos metodológicos que se llevaron a cabo en esta investigación se ilustran en la figura 5.1.

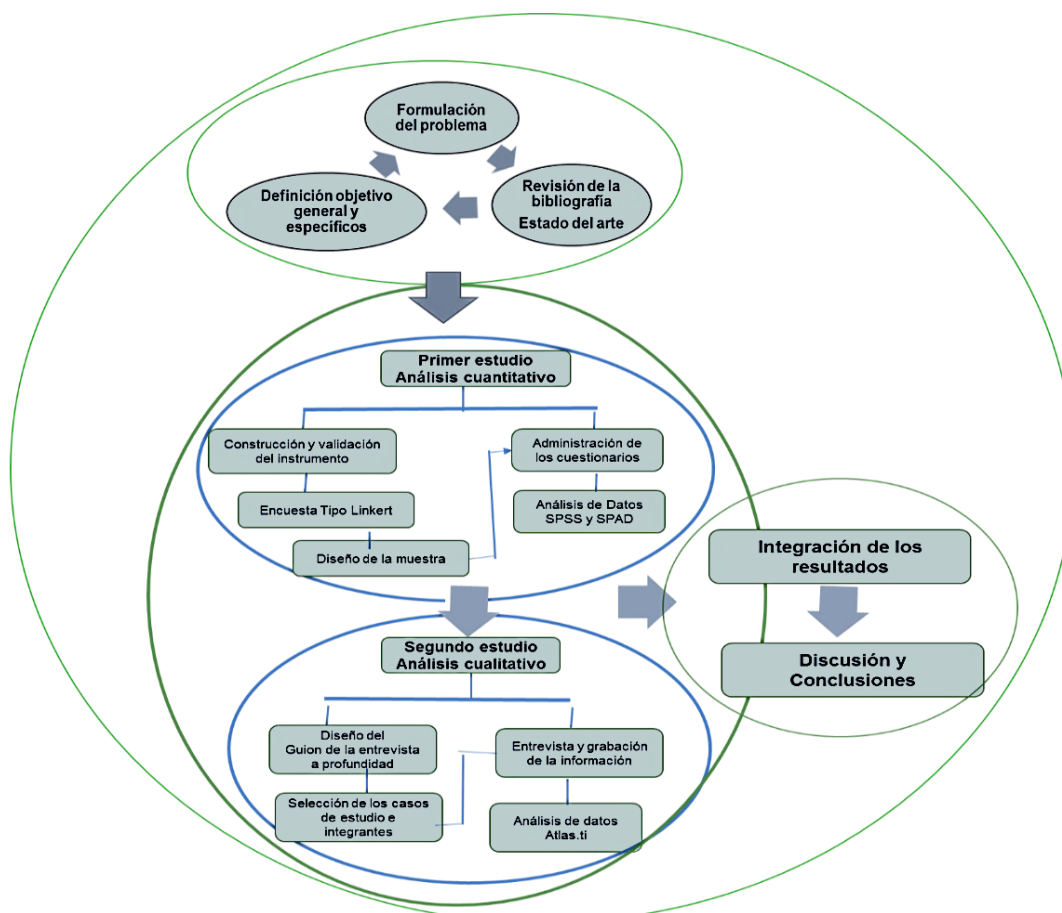


Figura 5.1. El proceso metodológico. Elaborado por la autora (2017)

5.1. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

A los efectos de la presente investigación, se formuló la siguiente pregunta:

¿Cómo se manifiesta el ejercicio del liderazgo distribuido en las escuelas públicas y primarias de Madrid, en términos de sus dimensiones (prácticas de liderazgo distribuido, decisiones compartidas, misión, visión y metas compartidas y desarrollo profesional, complejidad de la tarea e incentivos), en presencia de un conjunto de características propias de los directivos(as)?

De esta pregunta general, se desprenden las siguientes interrogantes específicas:

- ¿Cómo se está ejerciendo el liderazgo distribuido en escuelas públicas de primarias de Madrid?
- ¿Qué factores permiten visualizar la dinámica de interacción entre las diferentes dimensiones del liderazgo distribuido en los directivos(as) que forman parte del estudio, en relación con las variables demográficas y de contexto?
- ¿Cuáles son los perfiles de liderazgo distribuido que poseen las escuelas públicas de primaria de Madrid?
- ¿Cómo se manifiestan los perfiles de liderazgo en las escuelas a través de las condiciones características de un conjunto de casos típicos?

Para dar respuesta a cada una de estas interrogantes se propuso como objetivo general:

Describir las prácticas del liderazgo distribuido de las escuelas pública de primaria de Madrid, en presencia de un conjunto de características propias de sus directivos.

Este objetivo se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Caracterizar el liderazgo distribuido de las escuelas públicas de primarias, en términos de sus dimensiones.
- Identificar los factores que permiten visualizar la dinámica de interacción entre las diferentes dimensiones del liderazgo distribuido de las escuelas públicas de primarias, en relación con las variables demográficas y de contexto.
- Determinar los perfiles de liderazgo distribuido que poseen las escuelas públicas de primaria de Madrid.
- Comprender las prácticas del liderazgo distribuido a través de casos representativos de escuelas públicas de primarias, que ilustren las prácticas de los directivos(as) de manera más profunda.

5.2. PROCESO METODOLÓGICO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

5.2.1. Reflexiones epistemológicas acerca de la investigación

Los estudios de ciencias sociales, específicamente los relacionados con la educación se ven acelerados, y son difíciles de armonizar como una totalidad, por las relaciones complejas y complementarias involucradas. Estos análisis exigen otras formas de interpretar el conocimiento, los objetivos y resultados obtenidos. Como expone Morín (1996, p.137):

...se puede afirmar que la aspiración a la totalidad es una aspiración a la verdad y que el reconocimiento de la imposibilidad de la totalidad es una verdad muy importante, por lo cual la totalidad es, a la vez, la verdad y la no verdad.

Esta investigación doctoral parte de la comprensión holística (Smuts, 1926; Goldstein, 1934; Wilber, 1989;; Hurtado, 2010), que no representa un paradigma o un modelo teórico en sí, sino se trata de un sintagma, entendido como la integración trascendente de paradigmas, a partir de sus complementariedades.

Es de esta forma, como el abordaje de cualquier evento de investigación, se hace de manera más completa y aproximada, porque se da la libertad y oportunidad de recoger todos los puntos de vista o enfoques posibles.

Al intentar una comprensión holística de la realidad, se favorece al análisis estructural, no fragmentario, de una relación, maximizada en su propia complejidad, entre el todo (que está en cada parte) y sus partes (sabiendo que cada parte está también en el todo) (Barrera,2006).

La comprensión holística de la ciencia posee las siguientes ventajas: (i). tiene la virtud de romper, con la falsa creencia de que los paradigmas son excluyentes e incompatibles, por el contrario, si se hace el ejercicio sintagmático, se pueden encontrar complementariedades; (ii). se trasciende la concepción errónea que algunos diseños y técnicas de investigación son exclusivas de determinados paradigmas; (iii). es una propuesta flexible, permite a los investigadores trascender, más allá de los estadios de investigación en donde se concentran cada uno de los paradigmas de la modernidad, Tal es el caso, el empirismo y la fenomenología que se circunscriben al estadio descriptivo, pero de dicho estadio no pasan, el estructuralismo y el marxismo, se emplazan en torno al estadio analítico, y así sucesivamente (Barrera, 2006).

En la práctica no se enfoca en un solo estadio, da la libertad al investigador(a) de iniciar o proseguir desde un estadio específico y cubrir cuantos sea necesario de acuerdo a sus objetivos, la viabilidad de la investigación y al conocimiento científico sistematizado.

El investigador(a) ha de tratar de observar la realidad con una visión profunda y, asimismo, ha de tratar de ofrecer una visión total del fenómeno objeto de estudio, reflejando la complejidad del mismo.

Esta propuesta se metaforiza en la espiral holística (figura 5.2) que sirve tanto para interpretar los tipos de investigación como la dimensión histórica de la investigación y hasta de la ciencia, donde se puede identificar, cuál o cuáles estadios han sido cubiertos por generaciones de científicos, entre otras formas novedosas y didácticas de comprender el proceso de investigación y la ciencia (Hurtado, 2010).

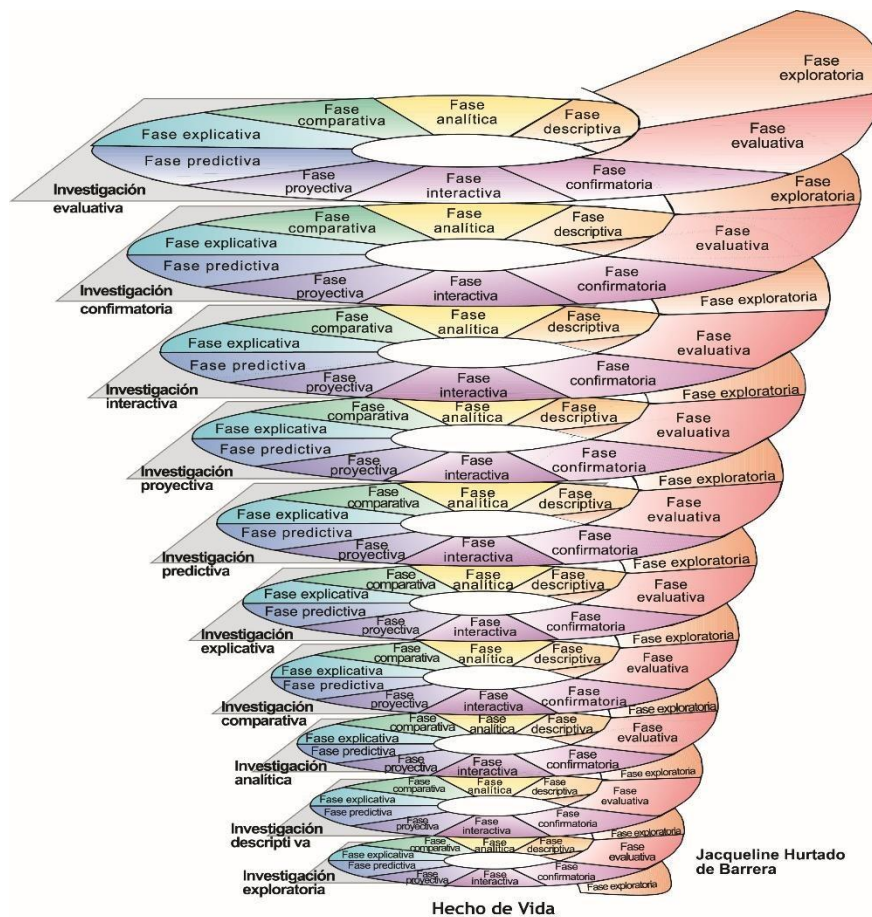


Figura 5.2. Investigación holística. Tomado de Hurtado (2010). Líneas de investigación y gerencia del conocimiento: Premisas de la cultura de investigación. *Revista Trilogía*, 1(2), 83-92.

El tipo de investigación es descriptiva. En ella se caracterizó el liderazgo distribuido de los directivos(as) de educación pública y primaria de las escuelas

de Madrid. Una de las principales características de la investigación descriptiva, radica en que junto con la investigación exploratoria, constituye la base y el punto de partida para los tipos de investigación de mayor profundidad. En la medida que existen descripciones precisas de los eventos, es más sencillo avanzar a niveles mayores de complejidad, como el comparativo, el explicativo, el proyectivo o el evaluativo (Hurtado, 2002, figura 5.3).

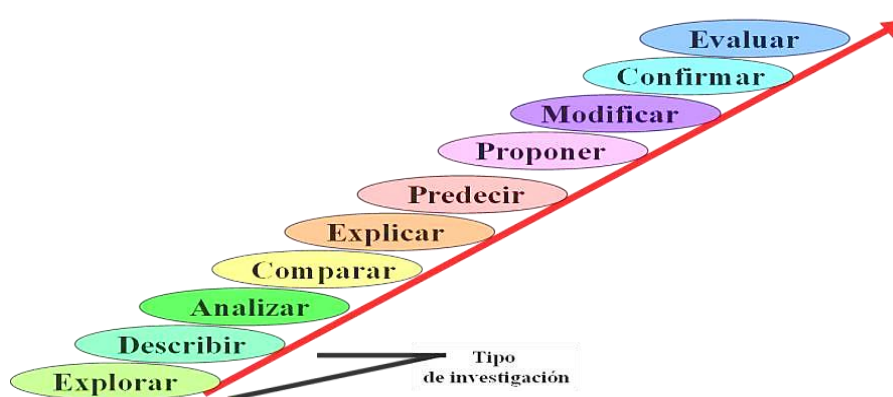


Figura 5.3. Jerarquía de los objetivos en investigación según el grado de profundidad del conocimiento. De Hurtado, J. (2002). *El proyecto de investigación. Metodología de la investigación holística*. Cooperativa Editorial Magisterio. Colección Holos. Bogotá, D. C., Colombia.

Se trata de una investigación descriptiva, porque se intenta caracterizar el ejercicio del liderazgo distribuido en cada una de sus dimensiones, precisar la sinergia que se establece entre ellas, y detectar cómo se manifiesta en función de variables como: género de los directivos(as), edad de los directivos(as), experiencia laboral de los directivos(as), experiencia en el cargo de los directivos(as), acceso de los directivos(as) a los cargos.

Con respecto al diseño de investigación, se utilizó un diseño de campo, transeccional, multivariable. De campo, ya que los datos que se utilizaron fueron recogidos en forma directa de la realidad, y la información pertinente para el desarrollo de esta investigación se obtuvo de fuentes vivas o directas en su ambiente natural.

Transeccional ya que la información se recolecto en un sólo momento, en un tiempo único. Su propósito fue describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

Es multivariable porque aunque haya un solo evento a describir (liderazgo distribuido), hay varios eventos de contexto.

En relación con las técnicas de análisis, Day (2005), defiende la investigación sobre el liderazgo internacional, así como la combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas (en esta tesis doctoral las técnicas de análisis se combinaron de manera complementaria). El uso de ambos tipos de técnica permitió acceder a una comprensión más robusta, profunda y objetiva del objeto de estudio.

La relación con el tipo de técnicas utilizadas, se ha centrado primeramente en una fase de análisis cuantitativo y, una segunda fase de análisis cualitativo con estudios de casos. Esta selección se ha basado en que la investigación en educación, tal y como exponen (McMillan y Schumacher, 2005), implica un estudio científico y sistemático de un objeto a través de aproximaciones cualitativas y cuantitativas.

Los propósitos de las técnicas mixtas según Tashakkori y Teddlie (2010), se sintetizan en cinco figura 5.4, para los efectos de este estudio se han elegido la combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas de forma complementaria.

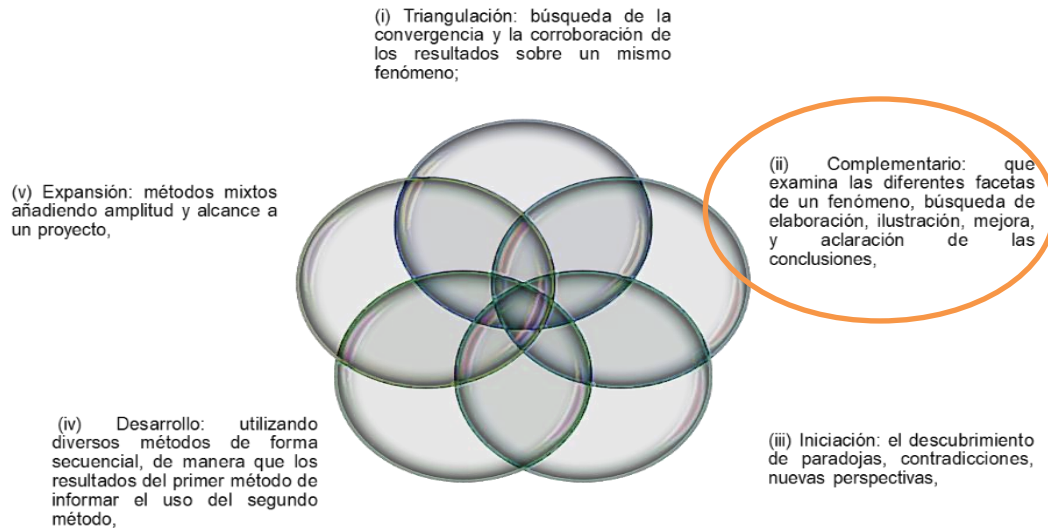


Figura 5.4 Los propósitos de los diseños mixtos según Tashakkori y Teddlie (2010).

Cohen *et al.*, (2002) resumen en tres las ventajas y beneficios de la combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas en el análisis: (i) La complementación: cada técnica aporta información diferente y relevante del objeto de estudio, y permite una comprensión más profunda del mismo. (ii) La convergencia o triangulación: ambas técnicas acercan a un mismo aspecto de la realidad estudiada, e incrementan la confianza en los resultados y (iii) La combinación, integrar una técnica con la otra, fortalece su validez, compensa sus debilidades y aumenta la calidad de los resultados.

También el uso de técnicas mixtas nos acerca a varios beneficios, superando las limitaciones de un método único, facilitando así el espectro o una visión más amplia de la realidad social estudiada, todo esto se traduce a una mayor confianza en los resultados obtenidos y validez de las conclusiones.

Los obstáculos que derivan de la combinación de técnicas, se asocian principalmente al perfil del investigador, quién deberá dominar técnicas de recogida de información y análisis de datos de corte cualitativo y cuantitativo, además del elevado coste temporal y económico (Molina *et al.*, 2012).

En síntesis, la complejidad de la investigación del liderazgo distribuido, sobre la revisión y análisis de los expertos en el tema a estudiar, ha generado la aplicación de variadas técnicas de análisis, cualitativas y cuantitativas, para alcanzar una mejor comprensión del estudio y sus efectos (Heck y Hallinger, 2005; Day, 2005).

En esta tesis doctoral, como se ha mencionado anteriormente, el criterio a utilizar es la complementariedad (figura 5.4) ya que examina las diferentes facetas de un fenómeno, búsqueda de elaboración, ilustración, mejora, y aclaración de las conclusiones (Tashakkori y Teddlie, 2010).

5.2.1. Proceso metodológico

Para el logro de los objetivos propuestos, se diseñó un doble estudio de características con técnicas de análisis complementarias. Se desarrolló una **primera etapa**, donde se aplicaron técnicas cuantitativas, destinada a identificar los factores que permitieran visualizar la dinámica de interacción entre las diferentes dimensiones del liderazgo distribuido en la percepción que poseen los directivos(as) de las escuelas públicas de educación primaria de Madrid.

Se hizo una **segunda etapa**, con técnicas cualitativas a través de casos representativos de las escuelas de la muestra, que ilustran las prácticas de liderazgo distribuido con mayor profundidad, con el fin de recuperar desde el discurso de los directivos(as) los distintos significados empleados, para señalar cómo se gestionan las prácticas de liderazgo distribuido en esas escuelas. El procedimiento de los dos estudios se presenta en la figura 5.5.

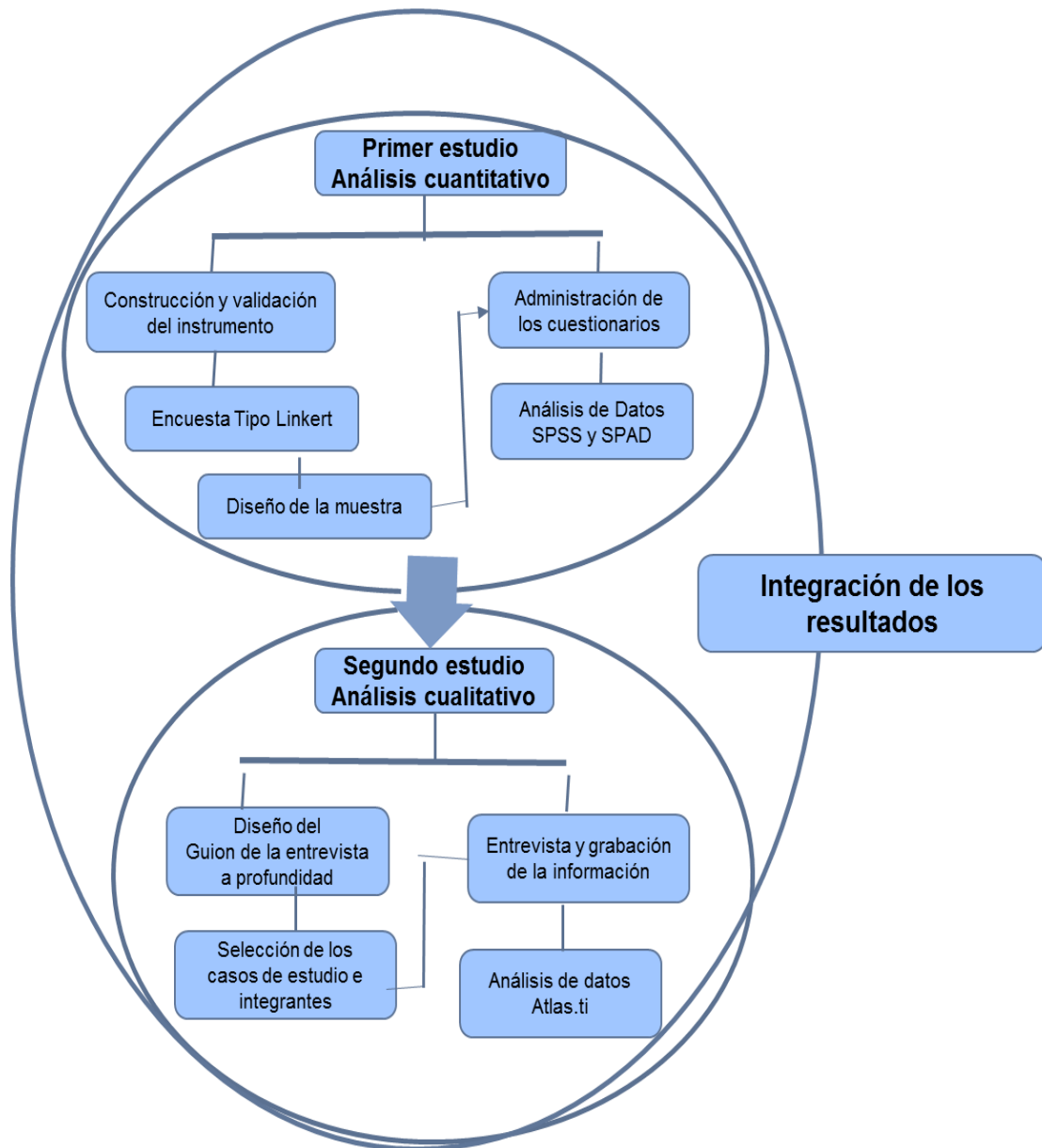


Figura 5.5. Esquema del procedimiento de análisis integrado seleccionado en esta investigación. Elaborado por la autora (2017).

5.2.2. Variables

En esta tesis se define el liderazgo distribuido como variable de estudio, la cual está conformada por cuatro dimensiones, se mencionan a continuación en la figura 5.6.

El **liderazgo distribuido**: se centra en la interacción entre los directivos(as), maestros(as), colaboradores(as) o empleados(as), en la cual se reconoce la labor de todos los individuos al contribuir en la práctica en la toma de decisiones y en la delegación de responsabilidades y autoridad, aun cuando no son formalmente designados o definidos como dirigentes, y es fundamental en la configuración del sistema y de la organización, ya que el rediseño de la organización requiere de un proceso de toma de decisiones compartidas.

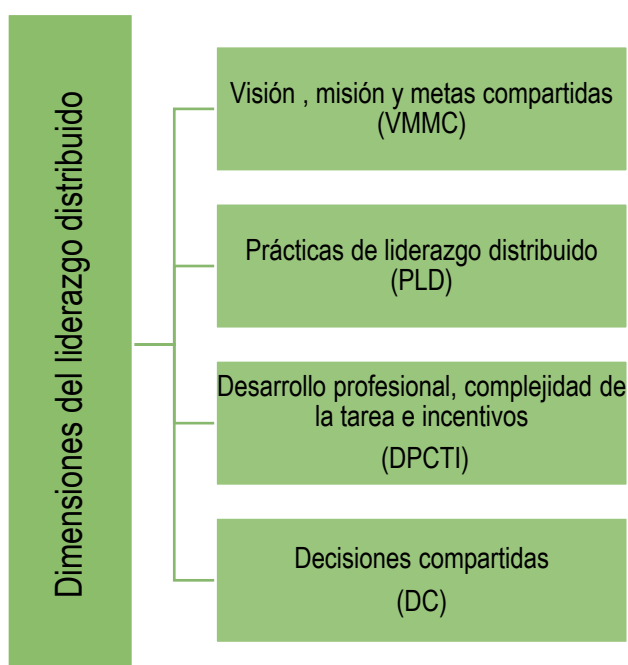


Figura 5.6. Dimensiones e indicadores del liderazgo distribuido. Elaboración propia (2017).

Las cuatro dimensiones de la figura 5.6, se definen como:

1. **Visión, misión y metas compartidas (VMMC)**: es el aspecto del liderazgo distribuido que implica que todos los miembros de la escuela están comprometidos, con las metas compartidas de la institución en un sentido de propósito o visión a largo plazo; se considera que la escuela cuenta con un conjunto de valores compartidos que guían los esfuerzos, promueven la confianza y el compromiso entre los docentes, directivos(as), personal administrativo y comunidad educativa. Hay un firme compromiso con las metas compartidas de la

organización en su conjunto y se comparte con todo el personal la filosofía del colegio y una visión a largo plazo de la escuela; la escuela es sensible a las necesidades de los alumnos, padres y comunidad y se genera apoyo en ayudar, establecer y comunicar al grupo claramente el rumbo de la institución

2. **Prácticas de liderazgo distribuido (PLD):** existe delegación del trabajo, y el director(a) asume que la suma de las acciones representa más que las partes, pues el trabajo participativo se traduce en un aprendizaje para la organización. Los directivos (as) consideran que las formas de liderazgo más participativas funcionan mejor y permiten acceder a los conocimientos colectivos de la organización, así como manejar procesos democráticos para utilizar de manera productiva los conflictos, lo cual requiere concertar y regularizar las relaciones informales para mejorar los acuerdos ya existentes.

3. **Desarrollo profesional de los maestros(as), complejidad de la tarea (DPMCT):** se relaciona con la reflexión y el diálogo para delegar, orientar, aprovechar y mejorar las habilidades y conocimientos de todos los maestros(as), y crear una cultura común positiva y eficaz, así como proporcionar un currículo escolar consistente y coherente entre materias y niveles, además de un sistema de metas e incentivos. Las acciones de liderazgo contribuyen al desarrollo de las personas para avanzar productivamente en la institución. Se practica la dirección y el liderazgo como reflexión de la cultura del colegio, de la ética y las tradiciones. Además, esta dimensión incluye la planificación del desarrollo profesional del equipo, a través de asistencia a seminarios, cursos, talleres, etc., y se apoya la asignación de los recursos necesarios para impulsar los esfuerzos de mejoramiento escolar.

4. **Decisiones compartidas de la organización (DC):** se trabaja sobre la base de la cooperación en vez de la competencia, para promover la productividad dentro de la escuela, con una visión “holística” de la organización y con las prácticas profesionales flexibles. Los miembros de la organización discuten y se ayudan de una forma espontánea a la hora de resolver cualquier problema, por medio de acuerdos para modificar ciertas estructuras

organizacionales, y a través de la participación de los padres, a fin de que tomen decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de sus hijos en la escuela.

Además del liderazgo distribuido, se incorporaron algunas variables demográficas y de contexto. Estas son las condiciones bajo las cuales se manifiesta el evento a describir, a continuación se definen cada una de ellas:

- **Edad:** se especifica como el número de años transcurrido desde el nacimiento hasta el momento de la investigación.
- **Género de los directores(as):** tiene que ver con el sexo masculino o femenino.
- **Experiencia como directivo(a):** se define como el número de años transcurridos desde su incorporación al cargo de director(a), hasta el momento de la investigación.
- **Experiencia en lo académico:** se refiere al número de años transcurridos desde su inicio en el trabajo como maestros(as) hasta el momento de la investigación.
- **Tipo de ingreso al cargo de director(a):** se describe al modo en que ingresan los directivos(as) en el sistema educativo español según la Ley educativa, y puede ser:
 - **Proyecto Educativo de la Dirección:** es una de las formas establecidas en la Comunidad de Madrid, para participar en la selección de los centros docentes en la incorporación a los directores(as) en los cargos.
 - **Elección por el Consejo Escolar y claustro de profesores:** corresponde al nombramiento del director(a).
 - **Designación directa por la Administración:** asignación elegida por el Consejo Escolar y otros miembros de la escuela.

- **Concurso:** es convocado por las administraciones educativas donde participan aquellos funcionarios con cinco años de carrera de maestro y hayan trabajado en la escuela.

5.3. ESTUDIO BASADO EN TÉCNICAS CUANTITATIVAS (PRIMER ESTUDIO)

Con la finalidad de estudiar el liderazgo distribuido desde una perspectiva educativa, se realizó este primer estudio descriptivo con técnicas de análisis cuantitativo.

El estudio con técnicas cuantitativas permite abstraer aspectos relevantes de la realidad, para analizarlos en su conjunto en busca de regularidades. En líneas generales las técnicas cuantitativas persiguen observar y medir los conceptos estudiados, cuyo significado debe ser especificado de un modo preciso que permita el desarrollo de procedimientos de medida de los mismos.

5.3.1. Diseño de investigación del primer estudio

Este primer estudio corresponde a un diseño de campo porque se utilizaron fuentes de información primaria y se aplicó el instrumento a los directivos(as), directores(as) y jefes(as) de estudio. El valor del diseño de campo reside en que a través de este, el investigador puede cerciorarse de las verdaderas condiciones en que se han conseguido los datos, y se hace posible su revisión o modificación en el caso de que surjan dudas respecto a su calidad.

5.3.2. Población y unidades de estudio

Las unidades de estudio de esta investigación estuvieron conformadas por las escuelas primarias públicas de Madrid, y los informantes fueron los directivos de las escuelas, es decir, las personas que toman decisiones. Se consideraron los directivos: el director(a) y el/la jefe(a) de estudio de cada escuela, por lo cual el instrumento fue aplicado a ambos directivos.

La población total de escuelas públicas de Madrid está conformada por 243 escuelas, según información proporcionada por la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid (Tabla 5.1 y Anexo I).

Tabla 5.1.

Distribución de los directivos en las 243 escuelas según la Comunidad de Madrid al 1 de marzo de 2017.

POBLACIÓN SUJETA A ESTUDIO (N)	TAMAÑO
Cargos Directivos en CEIP de Madrid Capital	
Dirección	243
Jefatura de estudios	236
Sub total tomado para la muestra	479
Secretaria*	245
Totales	724

*En las visitas a las escuelas el Director(a) manifestaron que por razones de la crisis en muchas escuelas este cargo no existía. En este cargo no se toman decisiones, por tanto no se incluyó como unidad de estudio

Las escuelas se encuentran distribuidas geográficamente en Madrid Capital de la siguiente manera figura 5.7.:



Figura 5.7. Mapa de Madrid Capital y sus 21 Distritos. De Comunidad de Madrid, España. (2018). Tomado de: <http://www.gifex.com/Europa/Espana/Comunidad-de-Madrid/Madrid/Politicos.html>

5.3.3. Cálculo del tamaño de la muestra y muestra sujeta a estudio

Para calcular el tamaño de la muestra de esta investigación se utilizó la fórmula de muestreo aleatorio simple para poblaciones finitas figura 5.8. (Martínez, 2012):

$$n = \frac{k^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{(e^2 \cdot (N-1)) + k^2 \cdot p \cdot q}$$

- Donde **N** es la población, conformada por **243 escuelas**
- **k** es el nivel de confianza. Se asumió un valor de **2** para un **95%** de confianza
- **e** es el error permitido, que en este caso fue de **8 %**
- **p** es la proporción de individuos de la población que poseen la característica de estudio. Este dato es generalmente desconocido y se suele suponer que $p=q=50$ que es la opción más segura, sin embargo puede ser calculado a través de un estudio piloto.

Figura 5.8. Fórmula para el cálculo de poblaciones finitas. De Martínez Bencardino, Ciro (2012). Estadística y muestreo. Bogotá, Colombia. Ecoe Ediciones

Para obtener los datos de p y q se aplicó una prueba piloto a 20 directores(as)³ (García, 2018), y se categorizaron los resultados para obtener el grupo con liderazgo distribuido alto (p) y el grupo con liderazgo distribuido bajo (q).

Se obtuvo que el 80% del grupo se ubicó en liderazgo distribuido alto (p=80) y el 20% en bajo (q=20). De manera que:

$$n = \frac{k^2 * p * q * N}{(e^2 * (N-1)) + k^2 * p * q}$$

$$= \frac{2^2 * (80 * 20) * 243}{(8^2 * (243 - 1)) + (2^2 * 80 * 20)}$$

$$n = \frac{4 * (1600) * 243}{(64 * (242)) + (4 * 80 * 20)} = 71,052$$

$$n = 71,052$$

La aplicación de la fórmula dio un resultado de **71,052** por lo cual una muestra que garantice un **error máximo del 8%**, con un **95% de confianza**, estaría constituida por **71 escuelas**.

La muestra final quedó conformada por 71 escuelas, lo que se traduce a 132 directivos(as) (71 directores(as) y 61 jefes(as) de estudio), de las escuelas públicas primarias de Madrid, Capital Tabla 5.2.

³ La prueba piloto estaba compuesta por 20 escuelas de Madrid Capital. La muestra de las escuelas estuvo dada por 57% de mujeres y 43% de hombres. La edad de los participantes tuvo un predominio entre los 52-58 años (35%), es significativa la existencia de directores con edades entre 32-51 años. 17% está entre 32-51 años respectivamente. 35% corresponde a 52 y 58 años y 13% a 59-64 años. La experiencia de los directores es relevante. La mayoría de los directores(as) tienen el 30% de su edad entre 13 y 18 años de experiencia. 13% tienen entre 19-24 años de experiencia; 25-30 años corresponden al 22%; 31-37 años son 26%, y solo el 9% corresponde a 38-43 años.

Tabla 5.2.*Tamaño de la población sujeta a estudio*

Población del Estudio	Tamaño de la muestra
Miembros de los equipos directivos	
Directores(as)	71
Jefe de estudios*	61
Total directivos	132 sujetos

*No todos los Jefes de estudio contestaron la encuesta

Para la recolección de la muestra se realizaron vía internet cerca de 40 solicitudes y unas 100 visitas personales a las escuelas públicas primarias de Madrid Capital en cada uno de los distritos de Madrid Capital. Se logró obtener la conformidad de las 71 escuelas.

5.3.4. Descripción de la muestra

En esta sección se presenta un resumen de las características de la muestra. La descripción detallada de la muestra se realiza en el análisis y discusión de los resultados.

En relación a los integrantes de los equipos directivos, la muestra está compuesta por 132 sujetos, de 71 centros de Educación infantil y primaria públicos de Madrid Capital; de los cuales el 54 % son mujeres y el 46 % hombres. El género de los directivos (as) de las escuelas visitadas en Madrid (Tabla 5.3).

Tabla 5.3.*Género de los directivos(as) de las 71 escuelas de Madrid Capital*

Género	Porcentaje de los directores(as)
Femenino	54%
Masculino	46%
Total	100%

Elaboración propia (2017).

La edad de los directivos (as) de las escuelas visitadas en Madrid se presenta en (Tabla 5.4.). El mayor porcentaje de edad se concentra entre 39 y 43 años con un 24%. El menor porcentaje de edad se ubica entre los intervalos entre 55 y 59 y 59 y 63 ambos con un 10%.

Tabla 5.4.

Composición de la muestra según la edad de los directivos(as) de las escuelas primarias en 2017

Intervalo de edad	Número de directivos(as)	Porcentaje %
35-39	18	14
39-43	32	24
43-47	18	14
47-51	20	15
51-55	17	13
55-59	15	10
59-63	12	10
Total directivos(as)	132	100

Elaboración propia (2017).

5.4. ADMINISTRACIÓN DE LA ESCALA

Se diseñó la escala en formato papel y a partir de éste, con el propósito de poder acceder a un sector más amplio de la población, se aplicó también *on-line*. La investigadora consideró que era más efectivo el contacto directo con los directivos basándose en los criterios siguientes:

La Escala de Liderazgo Distribuido en formato papel se ha entregado de manera personal en las escuelas visitadas de Madrid Capital. En todos los centros a los que se ha acudido personalmente, se han aprovechado las ventajas propias del contacto directo.

Cuando el investigador(a) presenta la escala personalmente se genera un mayor compromiso y hay menos probabilidades de que los sujetos ofrezcan respuestas parciales o se nieguen a contestar.

Otro punto fuerte, es que de este modo es posible explicarles los propósitos del estudio, responder sus dudas y preguntas e instarles a que contesten con sinceridad y seriedad (van Dalen *et al.*, 1981). De la misma forma una de las limitantes del método son los costes temporales y económicos elevados.

Al visitar las escuelas de Madrid, el intermediario siempre fue el equipo directivo, el director(a) o jefe(a) de estudios del centro. Es a estas personas que se les ha explicado al detalle el propósito de la escala y de esta forma solicitar su colaboración. La Escala (*Anexo II*) iba acompañada de la carta formal (*Anexo III*).

Se debe destacar que la investigadora en varias ocasiones entregó la Escala versión papel acompañado de un sobre para ser devuelto por correo postal. Esta técnica se realizó en aquellos centros muy distantes, en su mayoría fueron enviados correctamente cumplimentados.

Al respecto se debe mencionar a Bisquerra (2004), esta opción presenta la amenaza de que las respuestas no regresen con la misma celeridad y que un porcentaje elevado no retorne. Para compensar esta dificultad, se ha recurrido al seguimiento a través de llamadas telefónicas y correos electrónicos. En algunos casos los directivos por motivo de tiempo y trabajo solicitaron responder la encuesta *on line*. Estos directivos(as) cumplieron efectivamente la escala de esta forma.

5.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE OBTENCIÓN DE DATOS DEL PRIMER ESTUDIO (CUANTITATIVO)

Como ya se ha explicado la elaboración de una escala o encuesta, no es un trabajo sencillo, sobre todo si el problema objeto de estudio es original y las escalas elaboradas para evaluarlo son *ad hoc*. La escala mide de modo indirecto

lo que los directivos conocen, opinan o juzgan acerca del liderazgo distribuido y las dimensiones.

Se pretende con el diseño de la escala acceder: (i) A la subjetividad de las personas de modo indirecto, lo cual depende del grado de cumplimiento de los principios de la medición en la configuración del instrumento y (ii) En relación a la escala diseñada, se considera específico para la investigación, ya que es *ad hoc* y ha requerido una elaboración tanto teórica como práctica.

El proceso del diseño la escala **Percepciones de las dimensiones del liderazgo distribuido de los directivos escolares**, ha seguido ocho fases:

1. Revisión bibliográfica. Se revisaron las investigaciones, así como de los instrumentos de medición del liderazgo distribuido que pudieran aportar ideas clave a tomar como punto de partida.

2. Definición de los objetivos específicos. Se establecieron los objetivos a alcanzar con el estudio cuantitativo, esto ayudó a especificar la información y el tipo de cuestiones que se incluirían en el instrumento, por dimensión estudiada.

3. Definición del evento de estudio. El liderazgo distribuido a partir de la revisión bibliográfica donde se analizaron diversos conceptos de liderazgo distribuido, así como trabajos del tema. Al final se trabajó con los conceptos de: Spillane, Gronn, Elmore, Harris y Leithwood.

4. Elaboración de la tabla de operacionalización: Se identificaron las dimensiones del evento con base en la teoría y se precisaron los indicadores de cada dimensión. Se redactaron un conjunto de ítems para cada indicador, tal como está especificado en la Tabla 5.5, de manera tal que el instrumento también arrojó un puntaje total por cada dimensión.

5. Elaboración de la escala inicial. Las tareas anteriores dieron como fruto una primera versión de la escala.

6. Acercamiento del instrumento a la realidad social educativa. La primera versión de la encuesta fue revisada por profesionales y directivos (as) de los centros de Educación Infantil y Primaria. Se diseñó una escala o instrumento

que se aproximara lo máximo posible a la realidad de los centros educativos madrileños y que el lenguaje utilizado fuese cercano y lo más claro posible al profesorado, para de esta forma disminuir al máximo los errores de interpretación.

7. Revisión de expertos. Esta segunda versión del instrumento fue revisada por 12 expertos del área de Didáctica y Organización escolar, expertos en dirección y liderazgo, así como algunos de los directivos(as) involucrados. Estos expertos aportaron observaciones relacionadas con terminología, redacción y coherencia, las cuales se incorporaron a la versión final del instrumento.

8. Estudio piloto. El último paso antes de iniciar el trabajo de campo consistió en la realización de un estudio piloto, en el que participaron 12 profesionales de la educación (equipos directivos) pertenecientes a seis centros públicos de Educación Infantil y Primaria. Ellos aportaron nuevas observaciones en relación a comprensión de las preguntas y pertinencia al contexto. Tras este proceso se elaboró la escala definitiva.

9. Construcción de la segunda versión del instrumento: al final se utilizó la técnica de la encuesta, y se construyó una escala para medir el liderazgo distribuido y la percepción en el ejercicio del liderazgo por parte de los directivos(as). Esta segunda versión fue una escala de *Likert* de liderazgo distribuido, conformada por 54 ítem, 9 referidos a las variables de contexto, y 45 de liderazgo distribuido, con cinco alternativas de respuesta graduadas. El instrumento fue diseñado especialmente para esta investigación (*ad hoc*). Estos 54 ítem fueron escogidos entre 171 afirmaciones originales, a partir de la revisión por parte de los seis expertos. En la figura 5.9. se muestran las alternativas de respuesta y los valores que se le asignaron a cada ítem.

4	Totalmente de acuerdo
3	De acuerdo
2	Indiferente
1	En desacuerdo
0	Totalmente en desacuerdo

Figura 5.9. Alternativas de respuesta de los ítems de la Escala. Elaboración propia (2017).

En total el instrumento arrojó un puntaje bruto de 180 puntos, que se transformó a una escala de 50 puntos para facilitar el análisis descriptivo. Los puntajes de cada dimensión también fueron transformados a una escala de 50 puntos y se utilizaron cinco intervalos de interpretación (figura 5.10).

Puntaje	Intervalos de Interpretación
40-50	Muy Alto
30-39.9	Alto
20-29.9	Medio
10-19.9	Bajo
0-9.9	Muy bajo

Figura 5.10. Interpretación del puntaje transformado. Elaboración propia (2017).

También se calculó un puntaje bruto y transformado para cada dimensión de liderazgo distribuido. Esta información se muestra en la Tabla 5.5.

Tabla 5.5.

Cantidad de ítems, puntaje bruto y transformado por dimensión

Dimensión	Número preguntas	Puntaje total bruto	Puntaje transformado
Prácticas de liderazgo distribuido	7	28	50
Decisiones compartidas en la organización	14	56	50
Misión, visión y metas compartidas	11	44	50
Desarrollo profesional y complejidad de la tarea	13	52	50
Total	45	180	50

Elaboración propia (2017).

Tabla 5.6.
Tabla de operacionalización. Dimensiones e indicadores de la variable liderazgo distribuido.

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítem	Instrumento
Liderazgo distribuido	Prácticas de liderazgo distribuido	Existe división del trabajo.	10	Escala de Percepciones de las dimensiones del liderazgo distribuido de los directivos escolares.
		El director(a), al delegar su trabajo, asume que la suma representa más que las partes.	15	
		Considera que el trabajo participativo se traduce en un aprendizaje.	16	
		Las prácticas de liderazgo que se fundan sobre el trabajo de dos o más líderes.	17	
		Hay dos o más líderes, quienes llevan a cabo una rutina de liderazgo separadamente.	18	
		Está de acuerdo en que las formas de liderazgo más participativas funcionan mejor.	34	
		Distribuye el liderazgo para acceder a los conocimientos colectivos de la organización.	35	
	Decisiones compartidas en la organización	Se trabaja sobre la base de cooperación en vez de competencia, para promover la productividad dentro de la escuela.	22	
		Se posee una visión "holística" de la organización.	23	
		Hay interacción entre los otros líderes, y múltiples personas, unas en posición de liderazgo formal y otras no.	24	
		Las prácticas profesionales son flexibles y enriquecen el mejoramiento escolar.	32	
		Se discuten y se ayudan de una forma espontánea a la hora de resolver cualquier problema.	36	
		Existe acuerdo para modificar ciertas estructuras organizacionales.	38	
		Hay estructuras y participación para los padres a fin de que tomen decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de sus hijos en la escuela.	42	
		Existen fuertes lazos de integración grupal en donde el apoyo del líder es menos necesario.	43	
		Se promueve la productividad en la escuela a través de la cooperación en vez de la competencia.	52	
		Usa el liderazgo distribuido como una herramienta de análisis para entender de una manera diferente el mundo de la escuela y un liderazgo innovador.	45	
		Existe una contribución a la institución por parte de los maestros(as) que asumen roles de liderazgo en la escuela. La actuación de los líderes afecta al ambiente y la cultura de la organización escolar, y predispone hacia el cambio y la mejora.	29	
		Rediseño de las estructuras de la escuela para fomentar la participación y hacerla más flexible.	46	
		Se comunica con todos los niveles de la organización de una manera abierta e informal.	11	
	12			

Continuación....

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítem	Instrumento
	Misión, visión y metas compartidas	<p>Considera que están todos comprometidos con las metas compartidas de la institución. Se compromete con las metas compartidas de la organización.</p> <p>Crea un sentido de propósito o visión.</p> <p>Considera que la escuela cuenta con un conjunto de valores compartidos.</p> <p>Se comparten los valores de la escuela y guían esfuerzos.</p> <p>Considera que se promueven la confianza y el compromiso entre los colegas que ejercen el liderazgo. Existe el compromiso con las metas compartidas de la organización en su conjunto.</p> <p>Se comparte con todo el personal la filosofía del colegio.</p> <p>Existe una visión a largo plazo de la escuela.</p> <p>Considera que la escuela es sensible a las necesidades de los alumnos, padres y comunidad.</p> <p>Genera apoyo en ayudar, establecer y comunicar al grupo claramente el rumbo de la institución.</p>	<p>21</p> <p>25</p> <p>27</p> <p>31</p> <p>33</p> <p>50</p> <p>51</p> <p>53</p> <p>54</p> <p>48</p> <p>26</p>	Escala de Percepciones de las dimensiones del liderazgo distribuido de los directivos escolares,
	Desarrollo profesional de los maestros(as), complejidad de la tarea	<p>Está de acuerdo con la reflexión y el diálogo como fundamentos para una buena toma de decisiones.</p> <p>Considera delegar, orientar, aprovechar y mejorar las habilidades y conocimientos de todos los maestros(as), para crear una cultura común positiva y eficaz.</p> <p>Cree que todos somos líderes y que muchas personas pueden asumir funciones de liderazgo.</p> <p>Fundamenta las capacidades de los colegas que ejercen el liderazgo.</p> <p>Motiva los objetivos que considera atractivos y desafiantes, pero que, al mismo tiempo, siente que pueden alcanzar.</p> <p>Proporciona un currículo escolar consistente y coherente entre materias y niveles de un sistema de metas e incentivos.</p> <p>Contribuye al desarrollo de las personas para avanzar productivamente en la institución.</p> <p>Practica la dirección y el liderazgo como reflexión de la cultura del colegio, la ética y las tradiciones.</p> <p>Considera que planifica el desarrollo profesional del equipo: a través de la asistencia a seminarios, cursos, talleres, etc.</p> <p>Apoya que se asignen los recursos necesarios para impulsar los esfuerzos de mejoramiento escolar.</p> <p>Existe algún sistema de metas e incentivos en la escuela (como organización) para los maestros(as) individualmente.</p> <p>Existe en la escuela una política de gestión de los Recursos Humanos.</p> <p>Cree que el conjunto de prácticas y procedimientos informales entre los profesores puede facilitar el ejercicio del liderazgo.</p>	<p>19</p> <p>13</p> <p>14</p> <p>20</p> <p>28</p> <p>39</p> <p>30</p> <p>37</p> <p>40</p> <p>41</p> <p>47</p> <p>49</p> <p>44</p>	

Elaboración propia (2017)

El rigor científico de los resultados obtenidos por medio de la escala viene determinado por el cumplimiento de las características psicométricas de validez y fiabilidad. La validez se relaciona con el hecho de que el instrumento mida aquello que se pretende estudiar. En este caso se ha trabajado inicialmente la validez de constructo a través de la Tabla 5.6. para garantizar la correspondencia entre cada ítem y las dimensiones del constructo.

5.6. CRITERIOS DE RIGOR DE LA ESCALA VALIDEZ Y FIABILIDAD DEL INSTRUMENTO

Es importante analizar la validez y confiabilidad de la escala, del mismo modo es fundamental que el instrumento esté midiendo lo que debe medir, de lo contrario se estaría operacionalizando incorrectamente las dimensiones y ítem.

Por otra parte, se deben cuantificar los errores de medición, y en qué medida el instrumento que estamos aplicando es preciso en medir los valores verdaderos, de la variable que se analiza y cuál es su grado de congruencia para medir la variable en cuestión.

5.6.1 Validez del instrumento

La validez de constructo se trabajó inicialmente con la Tabla de operacionalización. Dimensiones e indicadores de la variable liderazgo distribuido (Tabla 5.6), para garantizar que cada ítem se correspondiera con algún indicador.

Luego de la prueba piloto se calculó la validez estructural por medio de una correlación entre cada sinergia y el total de liderazgo. También se calculó la correlación entre las distintas sinergias.



Para estimar la correlación entre las diferentes sinergias y el total de la prueba, se utilizó el coeficiente de *Correlación Rho de Spearman*, que es apropiado para instrumentos en nivel de medición ordinal (Tabla 5.7).

El liderazgo distribuido y la percepción de los equipos directivos de las

Tabla 5.7.
Cálculo de Rho de Spearman y Coeficiente de Correlación

Rho de Spearman		Prácticas de liderazgo distribuido	Decisiones compartidas	Desarrollo profesional y complejidad de la tarea	Misión, visión y metas compartidas	Liderazgo distribuido
Prácticas de liderazgo distribuido(PLD)	Coefficiente de correlación	1,000	,272**	,570**	,572**	,684**
	Sig. (bilateral)	.	,002	,000	,000	,000
	N	131	131	131	131	131
Decisiones compartidas (DC)	Coefficiente de correlación	,272**	1,000	,603**	,441**	,762**
	Sig. (bilateral)	,002	.	,000	,000	,000
	N	131	131	131	131	131
Desarrollo profesional y complejidad de l-a tarea (DPCT)	Coefficiente de correlación	,570**	,603**	1,000	,621**	,873**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	.	,000	,000
	N	131	131	131	131	131
Misión, visión y metas compartidas (MVMC)	Coefficiente de correlación	,572**	,441**	,621**	1,000	,829**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	.	,000
	N	131	131	131	131	131
Liderazgo distribuido (LD)	Coefficiente de correlación	,684**	,762**	,873**	,829**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	.
	N	131	131	131	131	131

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Se puede observar que en todas las correlaciones la dimensión-total son positivas, altas y significativas. Esto indica que las dimensiones pertenecen al evento liderazgo distribuido, por lo tanto la escala tiene validez estructural.

Estas correlaciones deben ser iguales o mayores a 0,70. A pesar de que la dimensión práctica de liderazgo distribuido es un poco menor a 0,70 correlaciona de forma moderada con las demás dimensiones y el valor es significativo, por lo cual se considera aceptable en este caso.

Como primer análisis se tiene la variable sujeta a estudio o constructo, el liderazgo distribuido correlaciona alto con todas las dimensiones. Esto ratifica la validez estructural de la escala.

La dimensión (PLD), tiene una correlación Alta y positiva con la variable a estudiar. En relación a la dimensión (DC) la correlación en un primer momento es baja, se deben estudiar los otros estadísticos antes de sacar conclusiones. Con las dimensiones (DPCT) y (MVMC) la correlación es moderada.

El segundo análisis tiene que ver con la dimensión (DC), en relación a sinergia con la variable en estudio la misma es Alta (.762). La sinergia con el (DPCT) es Alta también (.603). La (MVMC) presenta un coeficiente de (.441) lo cual la coloca en una relación moderada. La de menor coeficiente es (PLD) con (.272) Tabla 5.7.

5.6.2. Fiabilidad del instrumento

Se calcula la confiabilidad del instrumento, para lo cual se ha utilizado el coeficiente *Alfa de Cronbach*. El método de consistencia interna, basado en el Alfa de Cronbach permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida, a través de un conjunto de ítems, que se espera que midan el mismo constructo o dimensión teórica.

Cuanto más cerca se encuentre el valor del alfa a 1 mayor es la consistencia interna de los ítems analizados. La fiabilidad de la escala debe obtenerse siempre

con los datos de cada muestra para garantizar la medida fiable del constructo en la muestra concreta de investigación. Para el cálculo de la confiabilidad se utilizó un Alfa de Cronbach y los resultados se muestran a continuación (figura 5.11).

Alfa de Cronbach	No. de elementos
,860	45

Figura 5.11. Estadísticas de fiabilidad. Alfa de Cronbach. Elaboración propia (2017)

Los valores obtenidos, **entre el 0,754 y el 0,839**, indican que las correlaciones son buenas, los valores del Alfa de Cronbach se interpretan tal como sigue:

- Son aceptados a partir del 0,70
- Buenos desde el 0,80
- Muy altos cuando superan el 0,90.

Además de la confiabilidad total de la prueba, se calculó la confiabilidad de cada una de las dimensiones de liderazgo distribuido. A continuación se muestran los resultados de confiabilidad por dimensión. Para garantizar que cada una de las dimensiones de la prueba fuesen igualmente confiables, también se aplicó el Alfa de Cronbach a cada una de ellas Tabla 5.8.

La dimensión Prácticas de liderazgo distribuido presenta una confiabilidad de 0,705 y está formada por 7 elementos.

Seguidamente la dimensión Decisiones compartidas presenta un valor de confiabilidad de 0,739 con 14 elementos.

La Misión, visión y metas compartidas tiene un valor de 0,820 y 11 elementos; por último el Desarrollo profesional, complejidad de la tarea e incentivos posee un 0,644 de confiabilidad para 13 elementos (Tabla 5.8) (*Anexo IV*).

Tabla 5.8.

Resumen de estadísticos de fiabilidad de las dimensiones de LD

Dimensión	Valor Alfa de Cronbach	Número de elementos
Prácticas de LD	0.705	7
Decisiones compartidas	0.739	14
Misión, visión y metas compartidas	0.820	11
Desarrollo profesional, complejidad de la tarea e incentivo	0.644	13
Total		45

Elaboración propia (2017).

5.6.3. Análisis de ítems y correlación total

La correlación del ítem con el total de la prueba, tiene que ver con la calidad de medición y el poder de discriminación del ítem.

Al analizar los 45 ítem en la prueba piloto (N23) se observa, que todas las preguntas correlacionan positivamente con el total de la Escala, esto significa que están midiendo el mismo evento que el instrumento, en este caso liderazgo distribuido, y que tienen poder de discriminación, porque un valor alto en el ítem, corresponde a un valor alto en la prueba, y un valor bajo en el ítem corresponde a un valor bajo en la prueba.

Los ítems que correlacionan más alto son el p17, p22, p34, p35, p38, p46, p41, p 51, p53 y p54 (Tabla 5.9).

Tabla 5.9.
Resumen de estadísticos totales por elementos

Estadísticas de total de elemento				
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
p1d10	126,82	220,923	,054	,861
p1d15	126,97	215,856	,245	,859
p1d16	126,68	218,965	,178	,860
p1d17	127,27	210,227	,418	,856
p1d18	127,31	214,674	,219	,860
p1d34	127,11	209,073	,459	,855
p1d35	127,11	211,216	,464	,855
dco11	127,13	217,455	,146	,861
dco12	127,30	210,040	,318	,858
dco22	127,90	207,833	,408	,856
dco23	127,06	215,882	,263	,859
dco24	127,06	217,540	,178	,860
dco29	128,24	216,870	,133	,862
dco32	127,96	212,727	,238	,860
dco36	127,49	213,311	,339	,857
dco38	128,34	206,541	,429	,855
dco42	127,93	209,952	,351	,857
dco43	127,79	211,712	,372	,857
dco45	128,28	209,634	,304	,859
dco46	127,38	208,839	,419	,856
dco52	127,10	211,633	,429	,856
dptd13	127,08	216,878	,183	,860
dptd14	127,41	211,645	,316	,858
dptd19	126,75	214,421	,348	,857
dptd20	127,28	216,177	,235	,859
dptd28	127,07	214,638	,256	,859
dptd30	127,23	212,406	,378	,857
dptd37	127,17	212,114	,405	,856
dptd39	127,66	214,827	,187	,861
dptd40	127,34	210,313	,420	,856
dptd41	127,11	209,959	,523	,854
dptd44	127,63	208,921	,473	,855

dptd47	128,77	220,806	,061	,861
dptd49	128,38	217,782	,125	,862
mvmc21	127,18	219,380	,094	,862
mvmc25	126,96	213,155	,400	,857
mvmc26	126,93	213,724	,368	,857
mvmc27	126,94	213,940	,348	,857
mvmc31	127,20	214,275	,345	,857
mvmc33	127,03	213,571	,368	,857
mvmc48	127,18	213,980	,268	,859
mvmc50	127,65	209,574	,406	,856
mvmc51	127,32	206,679	,528	,853
mvmc53	127,66	206,484	,510	,854
mvmc54	127,24	203,670	,567	,852

Elaboración propia (2017)

5.6.4. Correlación de cada ítem con el total de su sinergia

Esta correlación indica si cada ítem tiene poder de discriminación en cada dimensión.

A continuación se presentan todos los ítems que conforman la dimensión Prácticas de liderazgo distribuido con su respectiva correlación con la dimensión (Tabla 5.10).

Tabla 5.10.
Confiabilidad Prácticas de liderazgo distribuido

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,705	7

Elaboración propia (2017)

Las correlaciones entre cada ítem y el total de la dimensión práctica de liderazgo distribuido son positivas y mayores a 0,35, lo que indica que todos los ítems pertenecen a la dimensión y tienen una buena capacidad de discriminación. Destacan la P15 y P16 (Tabla 5.11).

Tabla 5.11.

Correlación de cada ítem con el total de las sinergias prácticas de liderazgo distribuido

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
p1d10	17,95	11,352	,362	,685
p1d15	17,98	10,400	,491	,653
p1d16	17,72	11,081	,477	,662
p1d17	18,27	10,309	,437	,666
pp1d18	18,27	10,693	,351	,691
p1d34	18,05	10,429	,403	,676
p1d35	18,11	10,671	,412	,673

Elaboración propia (2017)

A continuación se presentan todos los ítem que conforman la dimensión Decisiones Compartidas con su respectiva correlación con la dimensión (Tabla 5.12).

Tabla 5.12

Confiabilidad Decisiones Compartidas

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,739	14

Elaboración propia (2017)

Las correlaciones entre cada ítem y el total de la dimensión decisiones compartidas son positivas y no hay ninguna cercana a cero, lo que indica que todos los ítems miden bien la dimensión y tienen una buena capacidad de discriminación. Destacan la P42 (Tabla 5.13).

Tabla 5.13.

Correlación de cada ítem con el total de la sinergia decisiones compartidas

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
dco11	33,92	42,410	,198	,739
dco12	34,06	40,565	,275	,733
dco22	34,41	37,813	,477	,710
dco23	34,01	42,638	,183	,740
dco24	33,99	43,392	,103	,748
dco29	34,80	42,437	,139	,747
dco32	34,41	39,029	,372	,722
dco36	34,19	41,202	,297	,730
dco38	34,56	36,909	,508	,705
dco42	34,53	36,974	,569	,699
dco43	34,48	38,928	,457	,713
dco45	34,56	37,079	,461	,711
dco46	34,13	38,283	,493	,709
dco52	34,04	40,652	,314	,728

Elaboración propia (2017)

Como tercera dimensión se presentan todos los ítem que conforman la dimensión desarrollo profesional y dificultad de la tarea con su respectiva correlación con la dimensión (Tabla 5.14).

Tabla 5.14.

Confiabilidad desarrollo profesional y dificultad de la tarea

Alfa de Cronbach	N de elementos
,644	13

Elaboración propia (2017)

Las correlaciones entre cada ítem y el total de la dimensión **desarrollo profesional y dificultad de la tarea** son positivas y mayores a 0,35, lo que indica

que todos los ítems pertenecen a la dimensión y tienen una buena capacidad de discriminación (Tabla 5.15).

Tabla 5.15.

Correlación de cada ítem con el total de la sinergia desarrollo profesional y dificultad de la tarea

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
dptd13	33,58	21,333	,101	,653
dptd14	33,90	18,947	,318	,619
dptd19	33,24	21,099	,188	,638
dptd20	33,77	20,148	,303	,622
dptd28	33,56	20,878	,141	,649
dptd30	33,72	19,948	,301	,622
dptd37	33,66	19,027	,458	,597
dptd39	34,15	20,133	,150	,655
dptd40	33,83	18,628	,435	,597
dptd41	33,61	19,499	,406	,606
dptd44	34,13	18,141	,502	,584
dptd47	35,27	22,199	,068	,650
dptd49	34,87	19,798	,264	,628

Elaboración propia (2017).

Como cuarta y última dimensión se presentan todos los ítems que conforman la dimensión misión, visión y metas compartidas con su respectiva correlación con la dimensión (Tabla 5.16).

Tabla 5.16.

Correlación de cada ítem con el total de la sinergia misión, visión y metas compartidas

Alfa de Cronbach	N de elementos
,820	11

Elaboración propia (2017)

Las correlaciones entre cada ítem y el total de la dimensión **visión, misión y metas compartidas** son positivas, lo que indica que todos los ítems pertenecen a la dimensión y tienen una buena capacidad de discriminación. Destacan P27, P31, P48, P53, y P54 (Tabla 5.17).

Tabla 5.17.

Correlación de cada ítem con el total de la sinergia de cada ítem con el total de la sinergia visión, misión y metas compartidas

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
mvmc21	28,31	36,091	,207	,828
mvmc25	28,09	34,361	,391	,814
mvmc26	28,21	33,319	,447	,809
mvmc27	28,24	32,120	,540	,801
mvmc31	28,38	32,222	,595	,797
mvmc33	28,22	33,497	,452	,809
mvmc48	28,30	32,103	,500	,805
mvmc50	28,65	32,522	,469	,808
mvmc51	28,43	30,677	,629	,791
mvmc53	28,73	31,520	,548	,800
mvmc54	28,44	30,832	,559	,799

Elaboración propia (2017)

De esta forma todos los ítems del instrumento han pasado por un exhaustivo proceso de revisión, tanto en su formulación (semántica y sintáctica) como en el propio contenido (delimitación del constructo). Los indicadores nos permiten afirmar que el instrumento diseñado posee un elevado índice de validez y confiabilidad.

5.6.5. Técnicas de análisis de datos del primer estudio cuantitativo

La escala *ad hoc* aplicada, se ha diseñado para obtener ítems de información de carácter moderado, ya sean números o palabras fácilmente codificables, que requieren un análisis cuantitativo.

En líneas generales el análisis se ha realizado a través del paquete estadístico *Statistical Package for Social Science* (SPSS Statistics 24) (Porto y Mosteiro, 2016), siguiendo en la mayoría de los objetivos varias fases fundamentales en el proceso (figura 5.12).

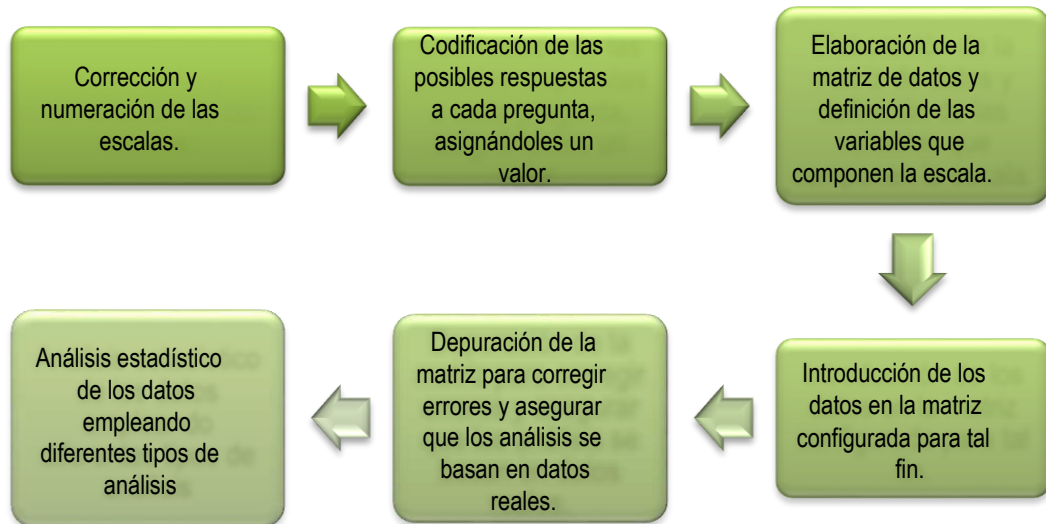


Figura 5.12. Análisis de los objetivos según varias fases fundamentales en el proceso. Porto y Mosteiro (2016).

Por último el tratamiento de los datos mediante técnicas cuantitativas debe responder a las exigencias del modelo estadístico y a los objetivos de la investigación, por ello se han analizado desde diferentes niveles.

5.7. TÉCNICAS DE ANALISIS POR CADA OBJETIVO ESPECÍFICO

Se expone a continuación en detalle para cada uno de los objetivos específicos que permitieron alcanzar el objetivo general, las técnicas de análisis utilizadas.

Para caracterizar el liderazgo distribuido de las escuelas primarias seleccionadas, en términos globales (**primer objetivo específico**), se utilizó, como recurso informático, el SPSS versión 23.

Como técnica de análisis, se utilizó la estimación de la mediana, se calcularon los cuartiles, el máximo y el mínimo, y se hizo el de caja y bigote, para visualizar la distribución de los datos y para analizar los casos atípicos.

Asimismo se calcularon las frecuencias y porcentajes de escuelas por cada categoría de interpretación y se ilustró la información con un gráfico de sectores.

Se calculó el liderazgo distribuido de cada escuela partir de la triangulación de las respuestas de los directores(as) y jefes(as) de estudio.

Después de hacer el análisis por escuelas, se hizo el análisis por separado de las respuestas de los directores(as) y jefes(as) de estudio, para precisar la contribución de cada uno, al liderazgo global de las escuelas.

Luego se realizó el análisis descriptivo de las cuatro dimensiones: prácticas de liderazgo distribuido, decisiones compartidas, misión, visión y metas compartidas, y desarrollo profesional, complejidad de la tarea e incentivos, de la misma manera, por escuelas, para directores(as) y para jefes(as) de estudio.

Para ello se calcularon los puntajes brutos y transformados en cada dimensión, la mediana, los cuartiles, máximo y mínimo, con su correspondiente gráfico de caja y bigote, así como las frecuencias y porcentajes por cada categoría de interpretación con su gráfico de sectores.

Para obtener una visión más detallada de las dimensiones se hizo el análisis por ítem, con apoyo de Excel. En este análisis se tomó cada una de las preguntas de cada dimensión y se estimó el porcentaje de directores(as) que respondieron a cada opción (total desacuerdo, desacuerdo, indiferente, acuerdo y total acuerdo).

Para el **segundo y tercer objetivos específicos**, dirigidos a identificar los factores que permiten visualizar la dinámica de interacción entre las diferentes dimensiones del liderazgo distribuido en relación con las variables de contexto, y a determinar los perfiles de liderazgo distribuido de los directores(as), se hizo inicialmente la descripción de las variables de contexto, con el apoyo del Excel, y se estimaron las frecuencias y porcentajes para las variables de contexto expresadas en categorías (García *et al.*, 2018).

Luego, para observar cómo se conectaban entre sí todas las variables (la actitud y las características demográficas y académicas del grupo estudiado), y para garantizar una visión de conjunto de toda la investigación, se realizó un análisis de componentes principales (ACP) con apoyo del programa estadístico *Système Portable pour l'Analyse des Données* (SPAD) (SPAD V5.5, 2000).

En relación con el análisis de componentes principales (ACP) es una de las técnicas multivariadas más utilizadas en el análisis de datos y es aplicable a variables ordinales.

El ACP permite seccionar la información contenida en un conjunto de variables de interés y combinarlas en nuevas variables llamadas componentes principales (también se les llama factores). Cada factor ofrece la posibilidad de resumir la información en pocos componentes o factores, que reducen la dimensión del problema.

En el análisis de componentes principales se incorporaron como variables activas los aspectos del liderazgo distribuido, y como variables ilustrativas las variables de contexto (algunas de las cuales eran nominales y otras continuas).

El uso del SPAD proporciona la posibilidad de manejar elementos suplementarios o ilustrativos como variables nominales y cuantitativas, modalidades y sujetos; elementos que juegan un papel muy importante en dichos análisis.

Las **variables continuas ilustrativas** y nominales que se incorporaron (previamente definidas) para los directores(as) y jefes(as) de estudio se presentan en la Tabla 5.18.

Tabla 5.18
Variables continuas y nominales ilustrativas

Continuas Ilustrativas	Nominales ilustrativas
Edad	Tipos de acceso al cargo por parte del director(a).
Experiencia total del director(a).	Género de los directores(as)
Años de experiencia total del jefe(a) de estudio.	Género de los Jefes de estudio
Experiencia como directivo(a), del director(a)	

Elaboración propia (2017)

El ACP permitió visualizar los factores como combinación de las dimensiones del LD, así como las proximidades entre los directores(as), jefes(as) de estudio y los vínculos entre el liderazgo distribuido y las variables demográficas, pues para ello se obtuvo un resumen gráfico del conjunto de datos, a través de los denominados planos factoriales (una representación plana aproximada de las variables y los relaciones que forman entre sí).

Para determinar los perfiles de liderazgo distribuido que poseen los directivos(as) de las escuelas de educación pública y primaria de Madrid (**tercer objetivo**), se profundizó en el análisis de componentes principales (ACP) iniciado en el objetivo anterior, y se estudiaron con detalle los planos formados por los factores, y las proyecciones de las variables demográficas, pero además se proyectaron las 71 escuelas en cada cuadrante.

A continuación se expone el **cuarto objetivo** basado en técnicas cualitativas y casos de estudio.

5.8. ESTUDIO BASADO EN TÉCNICAS CUALITATIVAS (SEGUNDO ESTUDIO)

Para el desarrollo del **cuarto objetivo**, correspondiente al segundo estudio, se aplicaron técnicas cualitativas, con el fin de establecer las prácticas del liderazgo distribuido y actuaciones de los directores(as) a través de casos, representativos de escuelas de la muestra que ilustran las prácticas de los directivos(as) en un contexto más amplio.

Esto permitió profundizar en los hallazgos arrojados en los objetivos anteriores correspondientes al primer estudio, donde se utilizó el análisis cuantitativo. Se hizo con la finalidad de ilustrar ciertos perfiles que identifican maneras distintas de ejercer el liderazgo distribuido en las escuelas públicas de Madrid.

La definición de la unidad de análisis de cada entrevista estuvo determinada, entonces, tanto por los objetivos y las preguntas de investigación formuladas, como por los estudios previos, cuando ellos existían, a fin de facilitar las comparaciones entre ellos. Siguiendo estos lineamientos, en este trabajo de investigación, la **unidad de análisis** correspondió al estudio del liderazgo distribuido en las escuelas primarias públicas de Madrid.

5.8.1. Elaboración de las guías de entrevista

Para la elaboración del guion de las entrevistas se ha partido de la revisión bibliográfica realizada, así como de las definiciones de variable LD y las cuatro dimensiones previamente establecidas en la encuesta. Se pretende con esto alcanzar un entendimiento más amplio y profundo de los ítem recogidos con la escala, de esta forma el objetivo principal es profundizar, explicar y ejemplificar las opiniones dadas por los sujetos encuestados, en las escuelas seleccionadas.

El uso de las entrevistas en profundidad, es de las más utilizadas en la investigación cualitativa, cuya principal finalidad es de recoger con persistencia y exhaustividad información trascendente, ahondando de esa forma en temas principales concernientes al objeto de investigación.

Para Lichtman (2006) estas entrevistas se ejecutan de manera semiestructurada, también incluyen un repertorio de preguntas, que sirven de guía para relacionarse y así poder dirigir la interacción entrevistador-entrevistado, de esta forma se asegura que los temas clave sean investigados. En relación a la organización de las preguntas se debe hacer de una forma lógica pero no rígida, flexible para que los sujetos puedan contestar libremente a los puntos que se les plantean.

Albert (2007) afirma que las entrevistas se mueven en un continuo donde existen diferentes grados de estructuración, por los que el investigador(a) puede optar para recoger la información que desee de la mejor manera posible.

Para Meneses y Rodríguez, (2011) en el campo específico de la investigación social, el propósito de cualquier entrevista es recoger información de un participante sobre un objeto de estudio a partir de su interpretación de la realidad.

Para estos autores el principal beneficio es la riqueza de información que proporcionan, y su mayor limitación la dificultad para extrapolar los datos a otros casos. A continuación se resumen las ventajas y desventajas de la entrevista en profundidad figura 5.13.

Ventajas	Desventajas
<ul style="list-style-type: none"> • Permite obtener información rica y contextualizada, desde la perspectiva del entrevistado. • Su interactividad y flexibilidad permite ajustar y clarificar las preguntas y las respuestas. • En el inicio de una investigación, proporciona orientaciones para concretar el diseño o preparar otros instrumentos. • Favorece la transmisión de información no superficial. • Suele ser un complemento eficaz a los datos de carácter cuantitativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Implica un gran consumo de tiempo en su desarrollo y en el tratamiento de los datos. • Proporciona información indirecta, filtrada por la perspectiva del entrevistado. • Proporciona información que no proviene del contexto natural. • La presencia del investigador puede sesgar las respuestas. • No todas las personas se expresan igual y son igual de perceptivas.

Figura 5.13. Principales ventajas e inconvenientes de las entrevistas Tomado de Meneses, J. y Rodríguez, D. (2011). *El cuestionario y la entrevista*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

La entrevista en profundidad se basa en una serie de encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, con la finalidad de comprender las perspectivas que tienen éstos sobre sus vidas, experiencias, expresadas a través de sus propias palabras, enfocadas a una temática en especial, en este trabajo orientadas hacia las dimensiones del LD.

Otra de las características de que se trata de una entrevista abierta, flexible y dinámica, que entra en completo contraste con la entrevista estructurada, directiva y estandarizada. El tiempo o duración del encuentro conversacional; es otra de las características de las entrevistas. La prolongación a la que se alude puede lograrse en una sola sesión o extenderse a varias (Valles, 2014).

Para Vallés (2014) la entrevista en profundidad es como una conversación, pero no es una conversación, pues mantienen importantes diferencias, relativas a la intensidad de la escucha que practica el entrevistador y a la existencia de un propósito claro, orientado a la investigación, que exige del entrevistador preparación, habilidad conversacional, conocer el tema investigado y capacidad analítica.

Siguiendo a Kvale (2011), las preguntas que componen las entrevistas se han organizado en torno al liderazgo distribuido y a las diferentes dimensiones del LD contenidas en la escala. Se perseguía que éstas siguieran un orden lógico y flexible en la entrevista o discurso, para de esta forma evitar saltos en los temas abordados y así concretarnos en el tema central de la investigación. Las preguntas y partes de la entrevista se elaboraron referidas a los siguientes aspectos Tabla 5.19.

Tabla 5.19.
Principales aspectos de la entrevista en profundidad

Datos personales y profesionales
Este apartado se corresponde con las variables descriptivas establecidas en la escala, tales como: la edad, el género, el cargo ocupado, los años de experiencia en el mismo, la experiencia docente o la formación entre otros, el modo de cómo se ingresó al centro.
La escuela y su contexto
Esta parte no guarda correspondencia con ninguna de las dimensiones de la escala, pero para los casos de estudio es una información relevante, conocer el contexto en el que se desarrollan las prácticas de liderazgo distribuido, exponiendo aspectos relativos a las particularidades del centro (ubicación, tamaño, antigüedad, personal, número de estudiantes, maestros, etc.), y las características del alumnado y sus familias (nivel social, económico y cultural).
Historia en la dirección, formación y experiencia
Se profundiza en la historia profesional de los entrevistados, conociendo de esta forma la trayectoria de cómo llegó al cargo actual, cuál es su trayectoria docente, si dispone de experiencia previa en el ámbito directivo.
Cultura de la escuela
Se trata de definir por parte de los directivos la escuela y su cultura. Es importante también considerar a raíz de la gestión del equipo directivo, los cambios y si estos cambios han sido importantes para el funcionamiento de la escuela.
Fijar el rumbo
Aborda los aspectos organizacionales y si el equipo considera que ha fijado el rumbo. Es uno de los aspectos importantes del liderazgo distribuido.
Programas institucionales
Se indaga sobre los aspectos de mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje en un trabajo en equipo con los profesores (as). Analiza las acciones que se ponen en marcha por parte de los entrevistados para ayudar al profesorado a perfeccionar su práctica dentro del aula, qué actuaciones desarrollan para promoverlo y qué estrategias llevan a cabo para favorecer la formación continua de los profesionales que trabajan en su escuela.
Desarrollar a las personas
Existen o se fomenta el desarrollo profesional de los docentes (incluidas las recompensas monetarias y no monetarias, como el reconocimiento público del trabajo de los profesores)
Rediseñar la organización
Se considera si se ha rediseñado la organización, puede explicar como era antes puntos favorables o desfavorables.
Prácticas de liderazgo distribuido
Esta parte tiene como objetivo considerar que su liderazgo es la resultante del esfuerzo para aplicar nuevas prácticas en las estructuras ya existentes. ¿Cómo se calificaría como líder?
Organización escolar
Se trata de obtener la información relacionada con el trabajo de los integrantes en la estructura formal, a fin de que maestros(as) puedan colaborar con las estrategias de enseñanza. Por ejemplo:

se refieren al horario de la escuela, las oportunidades del personal a participar en la toma de decisiones, y el tiempo para la preparación de instrucción.
Visión de la escuela
La visión tiene que ver con la existencia de las creencias colectivas del personal que trabaja en una escuela. Se trata de entender si los maestros tienen la entrada en la visión de la escuela, misión y los objetivos educativos.
Incentivos y el Reconocimiento
Existen o se promueven incentivos y el reconocimiento (incluidas las recompensas monetarias y no monetarias, como el reconocimiento público del trabajo de los profesores Líderes).
Valores cooperación y compromiso
Las creencias y valores compartidos que parecen estar asociados con la reflexión y diálogo, como base para una buena toma de decisiones en relación al trabajo propio y a la propia esfera de influencia; así como con el compromiso y con los objetivos individuales o de la unidad, pero no con los de toda la organización.
Participación
La participación en las reuniones con los maestros con el fin de lograr las metas con los líderes en la mejora de los logros académicos
La comunidad
Se abordan los puntos que hacen referencia a la relación que mantiene la escuela con otras instituciones de la sociedad, se espera conocer con qué entidades se colabora, específicamente qué objetivos y procedimientos se utiliza para iniciar y mantener estos contactos. También se pretende conocer la relación con otras escuelas; así como, en la relación con los padres y madres de los alumnos, y en las actividades del centro.

Elaboración propia (2017)

Las entrevistas a profundidad se han realizado a los directores(as) cuyas funciones se relacionan con el contexto estudiado de la unidad CEIPs públicos de Madrid, Capital. Para lograr los objetivos se ha partido de este esquema general (Tabla 5.19), y se han adaptado el guion de entrevista a los cargos señalados.

En la Tabla 5.20 se pueden apreciar los temas incluidos en la entrevista a profundidad aplicada a los directores. El guion de la entrevista a profundidad se detalla en el Anexo V.

Tabla 5.20
Temas incluidos en el guion de los directores(as).

OBJETIVOS Y DIMENSIONES	PUNTOS A INVESTIGAR	PREGUNTAS DETALLADAS
Cultura de la escuela el contexto	Por favor podría hablarme, de la cultura de la escuela y el contexto que la rodea	<p>¿Cuáles son las principales características de la zona?</p> <p>¿Cuáles son las características de su alumnado?</p> <p>¿Qué nivel social, económico y cultural tienen sus familias?</p> <p>¿Cómo definiría usted la cultura de les escuela?</p> <p>Sabría hacer un recuento de la cultura y como ha ido cambiando</p>
Historia en la dirección, formación y experiencia	Podría explicarnos su historia como director, así como su trayectoria director, como puede resumir su experiencia en las escuelas así como su formación cuando decidió optar a este cargo	<p>¿Cómo y por qué llegó a ser líder de esta Escuela?</p> <p>¿Con qué experiencia y formación cuenta para desempeñar su cargo?</p> <p>¿Cómo contribuye ésta al ejercicio de sus labores? ¿Qué le atrajo del cargo directivo?</p> <p>¿Cuál fue el proceso de acceso al cargo?</p> <p>¿Cuál es su experiencia como docente?</p> <p>¿Ha tenido experiencias previas de liderazgo dentro o fuera de la escuela (Otros cargos)?</p> <p>¿Cómo cree usted han contribuido a su desempeño?</p> <p>¿Considera esta formación suficiente? ¿Le ha ayudado en el desempeño de sus labores de liderazgo?</p>
Fijar el rumbo de la escuela	Considera que fijado el rumbo de la escuela y en qué momento se encuentra en el camino hacia el logro de este rumbo	<p>¿Cuál será para usted el rumbo de su escuela?</p> <p>Puede explicar los propósitos a alcanzar y las estrategias empleadas para ello</p> <p>¿De dónde surge el rumbo?</p> <p>¿Está el profesorado comprometido con este rumbo?</p>
Programas institucionales	Como explicaría la gestión de los programas institucionales recursos	<p>¿Qué estrategias utiliza para gestionar los programas del centro con eficacia en pro de la visión de la escuela?</p> <p>¿Cómo se gestionan los recursos materiales y las instalaciones del centro?</p>

OBJETIVOS Y DIMENSIONES	PUNTOS A INVESTIGAR	PREGUNTAS DETALLADAS
Desarrollar al personal	Usted cree que ha diseñado o creado una política orientada al desarrollo del personal docente y administrativo.	Ha fomentado el desarrollo profesional de los docentes Existe presupuesto para tal fin
Rediseñar la organización	Podría explicar que cambios relevantes cree usted ha realizado en la organización	Usted considera que ha rediseñado la organización, puede explicar como era antes puntos favorables o desfavorables
Prácticas de Liderazgo Distribuido	Usted considera que su liderazgo es la resultante del esfuerzo para aplicar nuevas prácticas en las estructuras ya existentes.	¿Cómo considera su liderazgo dentro de la organización escolar? ¿Comparte su liderazgo con otros profesionales de la escuela? ¿Cómo y con quién? ¿Cómo y por qué distribuye el liderazgo?
Organización Escolar	¿Qué mejoras ha realizado durante su gestión en la institución?	Cuál fue su trabajo en la estructura formal a fin de que maestros puedan colaborar con las estrategias de enseñanza (Se refieren al horario de la escuela, las oportunidades del personal a participar en la toma de decisiones, y el tiempo para la preparación de instrucción)
Visión de la escuela	Podría explicar la visión de la escuela	Existen unas creencias colectivas del personal que trabaja en una escuela. Los maestros tienen la entrada en la visión de la escuela, misión y los objetivos educativos
Incentivos y el Reconocimiento	Podría aplicarnos si existen incentivos y de qué tipo en la institución.	Existen o se promueven incentivos y el reconocimiento (incluidas las recompensas monetarias y no monetarias, como el reconocimiento público del trabajo de los profesores Líderes
Valores. cooperación y compromiso	Qué puede decirnos de los valores, cooperación y compromiso	Las creencias y valores compartidos que parecen estar asociados con la reflexión y diálogo como base para una buena toma de decisiones en relación al trabajo propio y a la propia esfera de influencia; así como con el compromiso y con los objetivos individuales o de la unidad, pero no con los de toda la organización
Participación de la comunidad y de los maestros	Se hacen reuniones periódicas de las padres y maestros en la escuela y se discuten los problemas abiertamente	Existe participación de las familias y padres La participación en las reuniones con los maestros con el fin de lograr las metas con los líderes en la mejora de los logros académicos.

Elaboración propia (2017).

Como punto final de este apartado se debe señalar el importante papel que tiene la ética a lo largo de todo el proceso, en donde se debe tener cuidado con varios aspectos. Tal y como señala Gibbs, (2012) la naturaleza individual y personal de los datos cualitativos, plantea una serie de problemas éticos y para no incurrir en problemas de índole éticos, en esta investigación se debe resaltar, que se preservar el total anonimato y confidencialidad de los participantes e informarles en el uso que se va a hacer de los datos recabados, así como de las escuelas.

5.8.2. Criterios para garantizar la veracidad de la información

Se ha hecho énfasis en asegurar criterios como la credibilidad, validez, la fiabilidad y la generalizabilidad de los resultados obtenidos a partir de técnicas cualitativas (Kvale, 2011).

- El **criterio de credibilidad** está orientado al valor de verdad de la información: se trata de contrastar las creencias y preocupaciones del investigador con las diferentes fuentes de las que se han obtenido los datos. La credibilidad (interna): Se relaciona con la triangulación de datos; el juicio crítico de colegas; la recogida de material referencial y las comprobaciones con los participantes (Olabuénaga *et al.*, 2003). Este criterio se aplicó al contrastar la información aportada por los directores(as) con la proporcionada por los jefes de estudio.
- **Transferibilidad** (validez externa se corresponde con el grado en que los sujetos investigados son representativos del universo al cual pueden extenderse los resultados obtenidos). Se pretende determinar en qué medida es posible alguna transferencia entre dos contextos, como consecuencia de la similitud entre ellos. Tiene que ver con el muestreo teórico; la descripción exhaustiva y la recogida abundante de datos. En este

caso las entrevistas fueron exhaustivas y se recogió gran cantidad de información.

- El **criterio de dependencia** es equivalente a la fiabilidad en los análisis cuantitativos. Hace referencia a la estabilidad de los datos. Se debe ver la identificación del status y el rol del investigador; las descripciones minuciosas de los informantes; la identificación y descripción de las técnicas de análisis y recogida de datos; la delimitación del contexto físico, social e interpersonal; la réplica paso a paso y los métodos solapados. Esta estabilidad se corroboró al contrastar los resultados de los casos con la información obtenida en los perfiles producto del análisis cuantitativo.
- Y el **criterio de confirmabilidad**, se corresponde a la objetividad. Es esencial en la investigación y equivale a captar la realidad de la misma forma que lo haría alguien sin prejuicios ni llevado por intereses particulares. Se basa en la neutralidad de los datos producidos, no en la neutralidad del investigador. Para conseguir la confirmabilidad se debe realizar con objetividad. Es esencial en la investigación y equivale a captar la realidad de la misma forma que lo haría alguien sin prejuicios ni llevado por intereses particulares. Comprobaciones de los participantes; recogida mecánica de datos y; triangulación. Gibbs (2012) no solo menciona la ética, también muestra que en el estudio de la validez de una investigación cualitativa, existen varias técnicas que se pueden utilizar, para eliminar errores y generar explicaciones más ricas de los datos.

5.8.3. Diseño de investigación del segundo estudio

Se trata de un diseño de caso de fuente mixta. Es de caso porque se profundizó en el liderazgo distribuido de unos pocos directivos (as) de manera profunda, con descripciones detalladas de su contexto y de la escuela. Es de fuente mixta porque se utilizaron entrevistas estructuradas a profundidad, que se aplicaron a los directivos (as), y datos de fuentes documentales institucionales, generados por las

mismas escuelas, y por fuentes secundarias relacionadas con datos estadísticos de cada colegio, registrados por el Ministerio de Educación y Ciencia Español (Educa Madrid, 2017).

Si atendemos a la finalidad del estudio de caso, a las técnicas de recogida de información y al informe, podemos concluir que no existe un único modo de hacer estudios de caso. Stake (2005) plantea que hay tres tipos de estudios de caso atendiendo a la finalidad última del mismo:

Estudio de caso intrínseco: casos con especificidades propias, que tienen un valor en sí mismos y pretenden alcanzar una mejor comprensión del caso concreto a estudiar. En este supuesto no se elige al caso porque sea representativo de otros casos, o porque ilustre un determinado problema o rasgo, sino porque el caso en sí es de interés. Yin (1989) se refiere a él como diseño de caso único.

Estudio de caso instrumental: al servicio de la construcción de una teoría. Son casos que pretenden generalizar a partir de un conjunto de situaciones específicas. El caso se examina para profundizar en un tema o afinar una teoría, de tal modo que el caso juega un papel secundario, de apoyo, para llegar a la formulación de afirmaciones sobre el objeto de estudio. Es el diseño de casos múltiples y se emplea cuando se dispone de varios casos para replicar.

Estudio de caso colectivo: se realiza cuando el interés de la investigación se centra en un fenómeno, población o condición general seleccionando para ello varios casos que se han de estudiar intensivamente

El tipo de estudio de caso que se desarrolló en este trabajo de investigación y sobre la base de lo explicado anteriormente fue el **estudio de caso instrumental** porque se quería conseguir una mejor comprensión. Los estudios de caso instrumentales se distinguen porque se definen en razón del interés por conocer y comprender un problema más amplio a través del conocimiento de un caso particular. Es el diseño de casos múltiples y se emplea cuando se dispone de varios casos para replicar (Stake, 2013).

Es importante agregar que el estudio de casos, como diseño de investigación, aporta al trabajo científico la posibilidad de elaborar descripciones y explicaciones, sobre fenómenos y situaciones que se presentan en las organizaciones y las instituciones, desde una perspectiva social (Larrinaga, y Rodríguez, 2010).

Según Stake (2013, p.11), la nota distintiva del estudio de casos está en la comprensión de la realidad objeto de estudio: “*El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes*”.

El objetivo básico es desde una perspectiva interpretativa es comprender el significado de una experiencia. El conocimiento de lo particular, de lo idiosincrásico, sin olvidar su contexto, parece que está presente en la intencionalidad de la investigación basada en estudios de caso.

Por otra parte, la metodología del estudio de caso aplicada a la investigación social remite inevitablemente a la etnografía. La etnografía es tanto una perspectiva teórica como un método de investigación en las ciencias sociales, que incluye las siguientes características: (i) El investigador comienza su trabajo con la etapa denominada *observación participante*. (ii) Los datos analizados proceden siempre de discursos o interacciones reales. (iii) El investigador recoge los datos de manera *naturalística*. (iv) El tratamiento posterior de los datos se realiza a través del análisis cualitativo de los mismos. Suele hacerse hincapié en el proceso descriptivo y holístico que caracteriza esta metodología, dirigiéndose a la comprensión holística de un sistema cultural en acción.

El estudio de casos se puede definir como “una descripción intensiva, holística y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social. Los estudios de casos son particularistas, descriptivos y heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos. No es una técnica particular para conseguir datos sino una forma de organizarlos.

En cuanto al **diseño metodológico del estudio de caso** (Martínez, 2006; Hurtado, 2010; Stake, 2013) coinciden en señalar que las técnicas principales que se utilizan para la recogida de datos son la *observación* y la *entrevista*. Pero al mismo tiempo reconocen que el diseño permite la utilización de otras técnicas cualitativas como las historias de vida, la observación participante, el análisis de documentos y también técnicas cuantitativas como cuestionarios. De esta manera la selección de las técnicas responde a las necesidades de la investigación y a las características de las fuentes.

Yin (1993, 1994) considera el método de estudio de caso apropiado para temas que se consideran prácticamente nuevos, pues en su opinión, la investigación empírica tiene los siguientes rasgos distintivos:

- Examina o indaga sobre un fenómeno contemporáneo en su entorno real.
- Las fronteras entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes.
- Se utilizan múltiples fuentes de datos, y
- Puede estudiarse tanto un caso único como múltiples caso.

En relación con las limitaciones que presenta el Estudio de Caso, como diseño metodológico, se puede señalar, quizás la dificultad para generalizar los hallazgos de la investigación. En efecto, existe coincidencia entre distintos autores en destacar que la mayor dificultad del Estudio de Caso está en su validez externa o capacidad de generalizar.

Sin embargo, la aplicabilidad del conocimiento en investigaciones de enfoque cualitativo no es del orden de la generalización sino de la transferencia.

5.8.4. Población, muestra y unidades de estudio

La población de estudio es el conjunto de 243 escuelas primarias públicas y 277 privadas, según la base de datos aportados por la Conserjería de Madrid (Anexo I)

Para la muestra del estudio se realizó un muestreo intencional con tres escuelas. Se definieron los siguientes criterios para seleccionar los casos de estudio:

- El tipo de institución.
- El tamaño de la institución.
- El reconocimiento a la calidad del colegio.
- El perfil de liderazgo distribuido identificado.

La selección de las escuelas en particular para este estudio de caso cualitativo se ha basado en:

- Las tres escuelas primarias son de diferente naturaleza para percibir más fácilmente las prácticas de liderazgo distribuido existentes.
- Las escuelas escogidas permitían ver si existe la evidencia de una historia de innovación que ha caracterizado a las escuelas como un sitio potencial para la investigación sobre el liderazgo distribuido.
- En la mayoría de las escuelas el director(a) ha tenido un largo período de tiempo en la escuela lo que significa que procesos de liderazgo deberían estar bien integrados en la cultura escolar.
- Las tres escuelas son muestra de una amplia gama de factores de complejidad basada en características contextuales incluyendo socioeconómicas, educativas, culturales y de diversidad lingüística. Las comunidades escolares es probable que obtengan algún beneficio de la participación en el proyecto de investigación.
- La existencia de una sincera voluntad por parte del director(a) y de otros miembros clave del personal para participar en este proyecto de investigación doctoral durante el año 2016-2017

Sobre la base de estos criterios, los casos de estudio seleccionados en esta investigación fueron las siguientes escuelas en la ciudad de Madrid:

- Caso de estudio No. 1: Escuela O y G (unidad de estudio 2).
- Caso de estudio No. 2: Escuela Primaria JV (unidad de estudio 10).
- Caso de estudio No. 3: Escuela Pública CR (unidad de estudio 8).

En relación con el género de los directivos(as) en los casos de estudio se tienen dos directores y una directora en la Escuela O y G. Las edades de los directores(as) son 40 años la directora de la Escuela OyG, 55 años el director de la Escuela JV y 60 años el director de la Escuela CR. En relación a los jefes(as) de estudio son tres mujeres cuyas edades están comprendidas entre 48, 39 y 45 años.

Los años de experiencia como directores(as) en las respectivas escuelas eran muy variados. La directora de la Escuela OyG y el director de la Escuela CR tienen 8 años en el cargo y el de mayor experiencia es el director del JV con 14 años. El género de los jefes(as) de estudio era femenino y tenían entre 5 y 7 años de experiencia.

La composición de las escuelas públicas seleccionadas es de un 100% primarias y públicas (3 escuelas públicas), la ubicación geográfica de las escuelas era en Madrid Capital específicamente en los distritos de Aluche y Tetuán (dos escuelas). En cuanto al número de estudiantes, 298 estudiantes, corresponden a la escuela CR, la escuela JV tiene 550 estudiantes, y la escuela OyG tiene 689 estudiantes (figura 5.14).

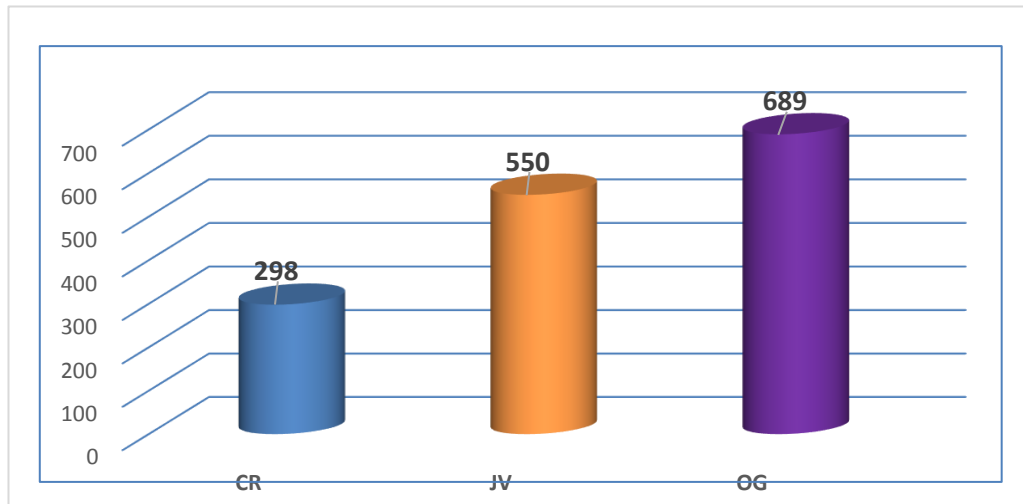


Figura 5.14. Composición de los casos de estudio según el número de alumnos(as) de las escuelas primarias en 2017. Datos tomados de :

http://www.madrid.org/wpad_pub/run/j/Mostrar.ConsultaGeneral.icm

5.8.5. Técnicas e instrumentos de obtención de datos

Este estudio de caso requirió de cinco visitas a las escuelas para la recolección de datos, observación, mediante entrevistas a profundidad con el director(a), así como también mediante registros de observación.

Para el estudio de casos se desarrolló una guía de entrevista en profundidad (Anexo V. Guía de entrevista). Tal y como se mencionó la entrevista es una de las estrategias más utilizadas para obtener información en la investigación social, de forma similar es también utilizada más frecuentemente hasta ahora en las investigaciones sociales y educativas. Entre las ventajas de las entrevistas se destaca, en primer lugar, que la honestidad de las respuestas de los ítems es muy alta, así como que la información recogida es más completa y de una mayor calidad.

Como segundo punto, se accedió a una mayor profundización en las percepciones de los tres casos objeto de estudio (directivos(as), escuelas, organización, comunidades...) que con otros métodos de recolección de información.

Al elaborar el protocolo de las entrevistas se han tenido presentes las cuestiones a profundizar en las cuatro dimensiones teóricas del LD recogidas en la escala. Se indagaron también aspectos relacionados con las variables demográficas y, específicamente, con la deserción escolar y las políticas económicas de recorte de la crisis española actual. De esta forma se dio continuidad y coherencia a la investigación.

Se trata de complementar la información cuantitativa y cualitativa obtenida a través de ambos instrumentos.

En líneas generales el procedimiento de recolección de datos para los estudios de caso en la investigación fue el siguiente:

- Se realizó una primera visita a los centros para tener toma de contacto inicial con los directivos(as), se pidió la autorización para visitar a las escuelas y observar las actividades diarias.
- Se autorizó a la recogida de diversos documentos del centro. Me reuní con las jefas de estudio.
- Se realizó una segunda visita a los centros.
- Se enviaron las escalas al equipo directivo, y guiones a los directivos(as) para que conocieran el tema a discutir.
- Una vez fijada la fecha en una tercera visita se procedió a realizar las entrevistas y su grabación.
- En la cuarta visita se profundizó con la observación de la escuela en general y las zonas comunes.
- En la quinta visita se llevaron a los directores(as) para su información y aprobación.
- Una sexta visita para obtener opiniones y verificar todas las ideas.

En cuanto al procedimiento de aplicación de la entrevista, a los entrevistados(as) se les mencionó al inicio sobre lo que se estaba investigando (Anexo VI. Guion de la entrevista estructurada), ¿por qué? y el ¿para qué?, con

el fin de generar un clima de confianza y por ende mayor grado de sinceridad en las respuestas que se dieron.

También se les informó de la ética y confidencialidad con que se manejaría la información recabada, y de que se valoraban sus argumentos y se entendían perfectamente sus puntos de vista.

Al ser una entrevista estructurada se planificaron previamente todas las preguntas que se formularon. Las preguntas se coordinaron con el guion realizado de forma secuenciada y dirigida, basadas en las dimensiones y el liderazgo distribuido.

Se utilizó como medio la grabación para realizar las entrevistas, ya que de esa forma se facilitaba el mecanismo que permitió obtener datos objetivos en relación con la investigación. Con la grabación también se aseguró la fiabilidad de las palabras, ideas y el lenguaje utilizado. Las grabaciones fueron depuradas, y transcritas para ser analizadas en el ATLAS.ti.

5.8.6. Técnicas de análisis de datos del segundo estudio

No existe un formato aceptado por unanimidad para reportar los resultados del estudio de casos. Por tanto, la investigadora ha diseñado un esquema básico de lo que será el reporte de los estudios de casos, el cual facilita la obtención de evidencia importante para el análisis y reduce el riesgo de que sea necesario regresar por información adicional.

Tal y como expone Skate (2013) en ocasiones es útil y necesario realizar un caso piloto (Stake, 2013), el cual:

- Permite corregir el plan de obtención de evidencia, tanto respecto a su contenido, como a los procedimientos a ser seguidos.
- Es una prueba del funcionamiento del protocolo desarrollado y no una fase previa a dicha prueba.

- Permite hacer una revisión continua de la literatura relevante, lo cual facilita que la investigación se mantenga al día del desarrollo del campo en que se ubica.

En este sentido el estudio seleccionado como piloto fue la escuela OG.

Se utilizó un análisis cualitativo, que se llevó a cabo con el programa ATLAS.ti. Esto implicó el desarrollo de un conjunto de tareas que abarcaron la codificación, categorización, establecimiento de relaciones y la generación de redes conceptuales (las cuales se detallan más adelante).

En líneas generales se combinó el proceso de análisis, que se relaciona por la creatividad de la investigadora, y se identifica en cuatro fases:

- Contacto primario con el documento (organización, clasificación y lecturas iniciales de la información).
- Preparación del documento.
- Análisis (construcción, denominación y definición de categorías de primer y segundo orden [selección de las unidades de análisis, asignación de códigos, relación de códigos] y creación de redes).
- Interpretación analítica (descripción de hallazgos o teorización), (Varguillas, 2006 y Peñalba *et al.*, 2015).

La aplicación del ATLAS-ti permitió desarrollar el análisis de contenido. El análisis de contenido es una técnica apropiada para la descripción objetiva, sistemática y cualitativa del contenido manifiesto o implícito de una fuente de datos como son las entrevistas, las observaciones de campo, los documentos impresos, autobiografías, bibliografías, periódicos y otros materiales) y las grabaciones audiovisuales.

El procedimiento de análisis cualitativo utilizado en esta tesis se desarrolló en cuatro etapas (figura 5.15).

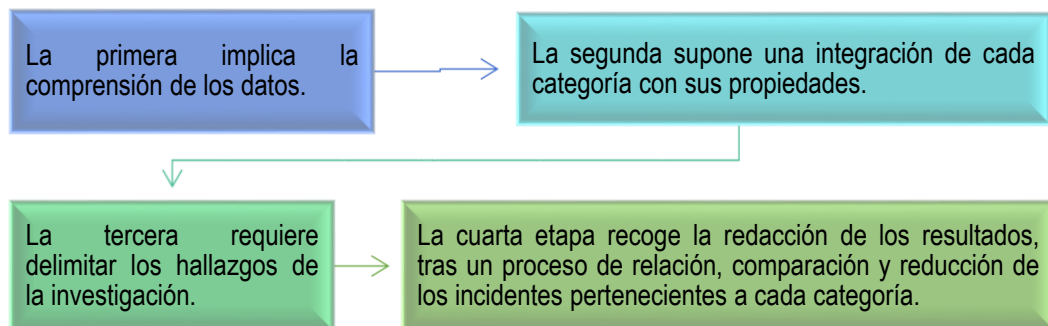


Figura 5.15. Etapas del análisis de contenido. Elaboración propia (2017).

Este análisis se configuró con la **unidad hermenéutica** denominada **Liderazgo Distribuido**. La unidad hermenéutica es el archivo generado por el *software* ATLAS. Ti.

El ATLAS. Ti está estructurado para trabajar con una gran variedad de información, cuya gama de orígenes pueden ser textos, observaciones directas, fotografías y datos gráficos, sonoros y audiovisuales (figura 5.10).

En esta tesis doctoral se cargaron todas las entrevistas previa depuración (aplicación del *software*) y a partir de estas se procesó a la codificación. Como se mencionó anteriormente en el programa ATLAS. Ti, el proceso se representa en los siguientes pasos:

1. Categorización de la información. Las categorías son denominaciones, conceptos o interpretaciones abreviadas de las citas, se refieren al resultado final de un elaborado proceso entre un estímulo ambiguo, sin forma, y la actividad interpretativa del perceptor.

La fase de categorización implica procedimientos previos como la preparación de los documentos y la asignación de los mismos al programa. Seleccionar citas de los documentos asignados (en este caso en particular el guion de la entrevista) y asignar códigos que identifiquen lo seleccionado.

En esta tesis se cargaron tres documentos ya que ese era el número de entrevistas y escuelas a ser estudiadas (figura 5.16) y se generaron 97 citas.

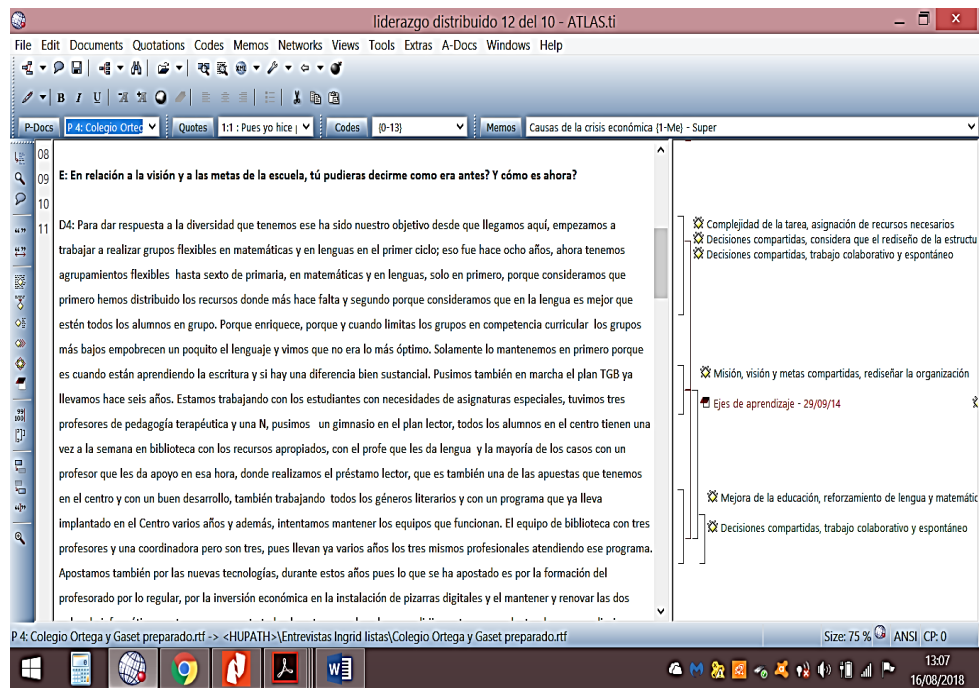
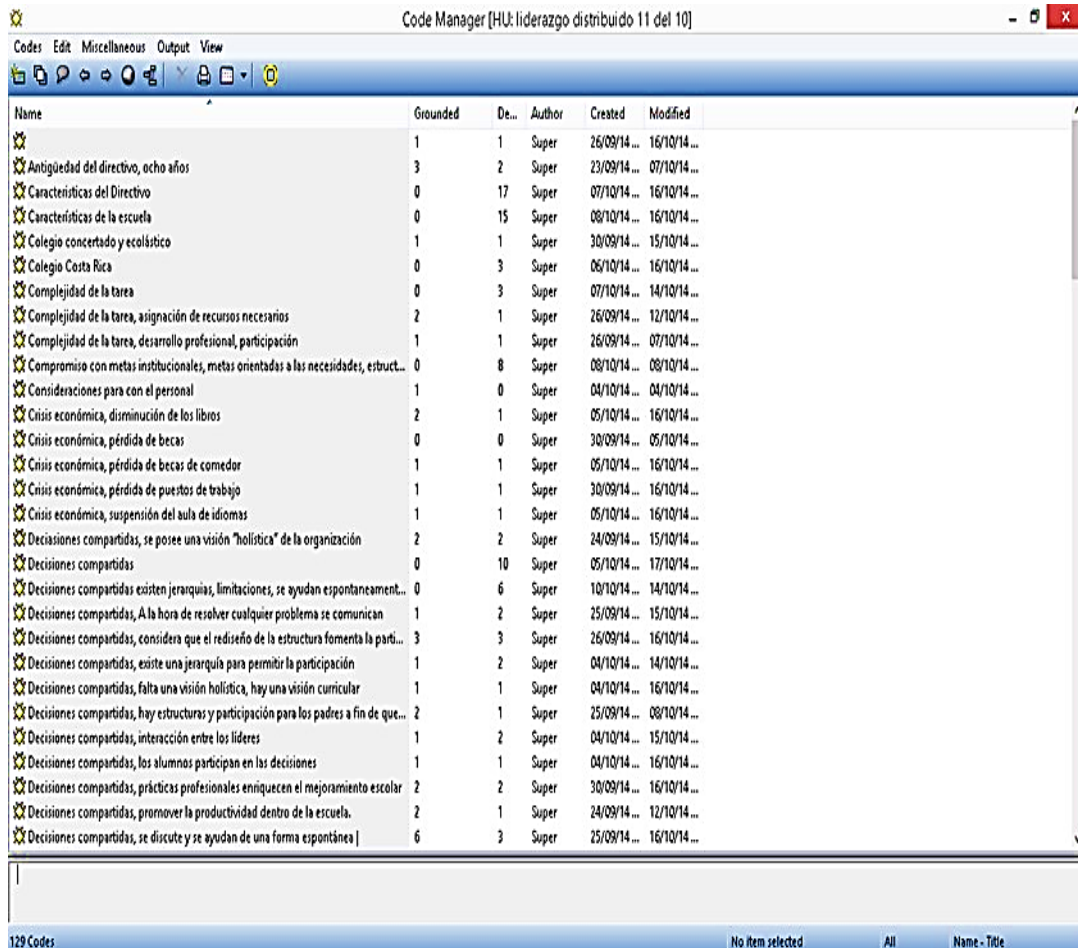


Figura 5.16. Modelo de creación de códigos a partir de un guion en la aplicación Atlas.ti. Elaboración propia (2017).

Las categorías en el ATLAS. Ti se utilizan indistintamente como códigos. Los códigos se relacionaron a través de una opción que provee el programa, lo que permite en primer lugar configurar la categoría, y en segundo lugar se crea la red (*network*). Es a través de la configuración de las redes como se va afinando el análisis. Esta unidad hermenéutica se organizó con 129 códigos en total. En la figura 5.17 se presenta una lista parcial de estos códigos.



Name	Grounded	De...	Author	Created	Modified
✱ Antigüedad del directivo, ocho años	1	1	Super	26/09/14 ...	16/10/14 ...
✱ Características del Directivo	3	2	Super	23/09/14 ...	07/10/14 ...
✱ Características de la escuela	0	17	Super	07/10/14 ...	16/10/14 ...
✱ Colegio concertado y escolástico	0	15	Super	08/10/14 ...	16/10/14 ...
✱ Colegio Costa Rica	1	1	Super	30/09/14 ...	15/10/14 ...
✱ Complejidad de la tarea	0	3	Super	06/10/14 ...	16/10/14 ...
✱ Complejidad de la tarea, asignación de recursos necesarios	0	3	Super	07/10/14 ...	14/10/14 ...
✱ Complejidad de la tarea, desarrollo profesional, participación	2	1	Super	26/09/14 ...	12/10/14 ...
✱ Compromiso con metas institucionales, metas orientadas a las necesidades, estruct...	1	1	Super	26/09/14 ...	07/10/14 ...
✱ Consideraciones para con el personal	0	8	Super	08/10/14 ...	08/10/14 ...
✱ Crisis económica, disminución de los libros	1	0	Super	04/10/14 ...	04/10/14 ...
✱ Crisis económica, pérdida de becas	2	1	Super	05/10/14 ...	16/10/14 ...
✱ Crisis económica, pérdida de becas de comedor	0	0	Super	30/09/14 ...	05/10/14 ...
✱ Crisis económica, pérdida de puestos de trabajo	1	1	Super	05/10/14 ...	16/10/14 ...
✱ Crisis económica, suspensión del aula de idiomas	1	1	Super	30/09/14 ...	16/10/14 ...
✱ Decisiones compartidas, se posee una visión "holística" de la organización	1	1	Super	05/10/14 ...	16/10/14 ...
✱ Decisiones compartidas, se poseen jerarquías, limitaciones, se ayudan espontáneament...	2	2	Super	24/09/14 ...	15/10/14 ...
✱ Decisiones compartidas, existen jerarquías, limitaciones, se ayudan espontáneament...	0	10	Super	05/10/14 ...	17/10/14 ...
✱ Decisiones compartidas, A la hora de resolver cualquier problema se comunican	0	6	Super	10/10/14 ...	14/10/14 ...
✱ Decisiones compartidas, considera que el rediseño de la estructura fomenta la parti...	1	2	Super	25/09/14 ...	15/10/14 ...
✱ Decisiones compartidas, existe una jerarquía para permitir la participación	3	3	Super	26/09/14 ...	16/10/14 ...
✱ Decisiones compartidas, existe una jerarquía para permitir la participación	1	2	Super	04/10/14 ...	14/10/14 ...
✱ Decisiones compartidas, falta una visión holística, hay una visión curricular	1	1	Super	04/10/14 ...	16/10/14 ...
✱ Decisiones compartidas, hay estructuras y participación para los padres a fin de que...	1	1	Super	25/09/14 ...	08/10/14 ...
✱ Decisiones compartidas, interacción entre los líderes	2	2	Super	04/10/14 ...	15/10/14 ...
✱ Decisiones compartidas, los alumnos participan en las decisiones	1	1	Super	04/10/14 ...	16/10/14 ...
✱ Decisiones compartidas, prácticas profesionales enriquecen el mejoramiento escolar	1	1	Super	04/10/14 ...	16/10/14 ...
✱ Decisiones compartidas, promover la productividad dentro de la escuela.	2	2	Super	30/09/14 ...	16/10/14 ...
✱ Decisiones compartidas, se discute y se ayudan de una forma espontánea	2	1	Super	24/09/14 ...	12/10/14 ...
✱ Decisiones compartidas, se discute y se ayudan de una forma espontánea	6	3	Super	25/09/14 ...	16/10/14 ...

Figura 5.17. Modelo de los códigos unidad hermenéutica liderazgo distribuido. Elaboración propia (2017).

2. Creación de redes. Una vez finalizada la primera fase (categorización), se procedió a organizar las redes de relaciones, entre las categorías. Las redes (*networks*) representan gráficamente sistemas de relaciones sobre todo entre las categorías o códigos (ATLAS. ti) permite utilizar las mismas categorías como códigos).

En total se generaron 28 redes. En las redes conceptuales se hicieron explícitas a las interpretaciones y permiten, en un momento determinado, llamar a todos los elementos que pueden apoyar una u otra conclusión (figura 5.18).

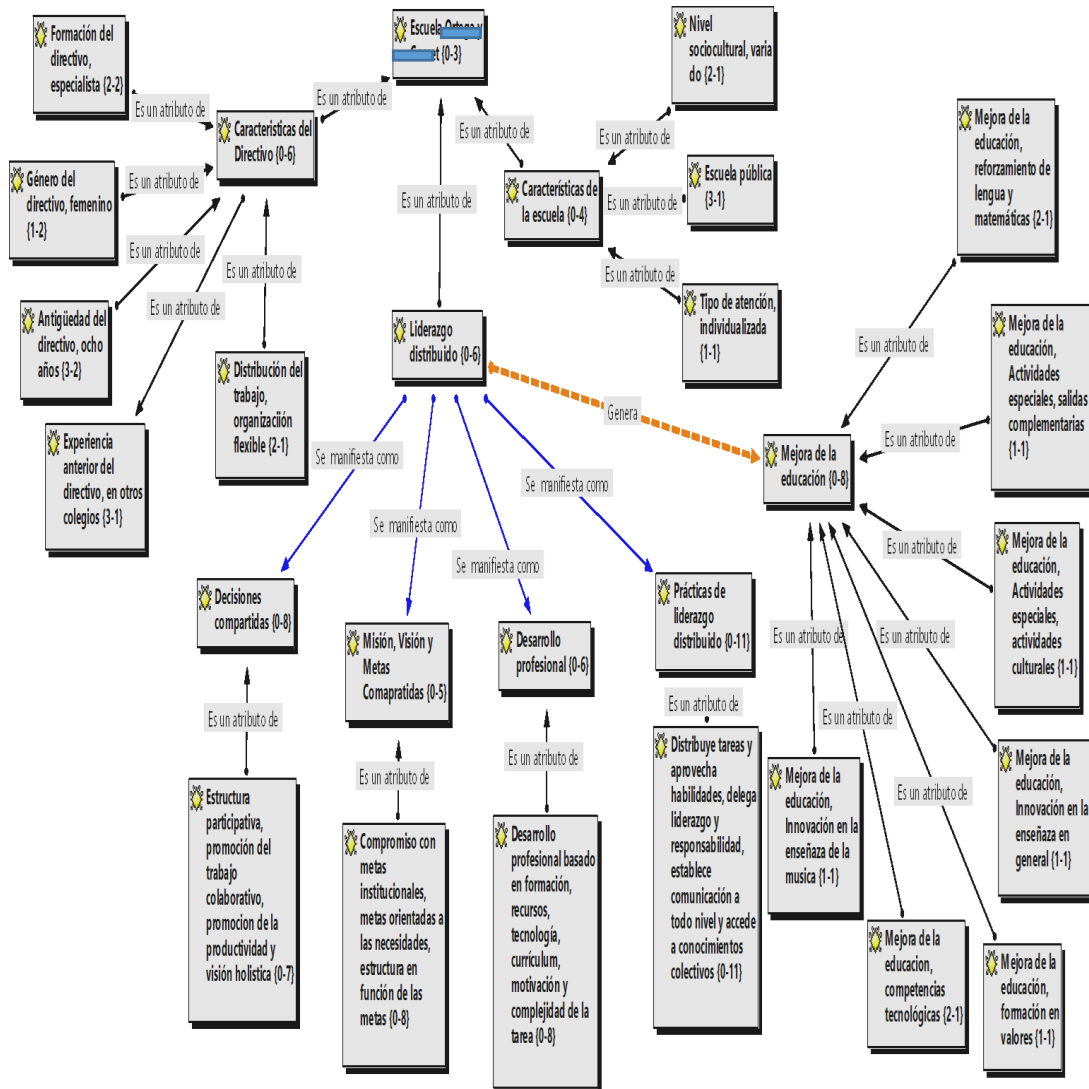


Figura 5.18. Ejemplo de la red general de la información de la escuela OyG.
Elaboración propia (2017).

3. Proceso de organización de hallazgos. En este trabajo se buscó relacionar cada una de las respuestas de cada directivo(a) con el fin de buscar el sentido que pudieran tener las realidades complejas de cada una de las escuelas en la red de categorías. Para lograr de manera exitosa el resultado del trabajo se siguieron todas las reglas de sintaxis que establece el programa y se usaron los parámetros que estableció la investigadora en el estudio de casos.

Ahora bien, combinar tecnología por sí sola a través del uso del ATLAS.ti no es suficiente, lo valioso es la capacidad interpretativa del investigador(a), porque justamente es de allí que emergen los hallazgos caracterizados por lo inédito. Por último, en la figura 5.19 se resume el proceso realizado con ATLAS. Ti.

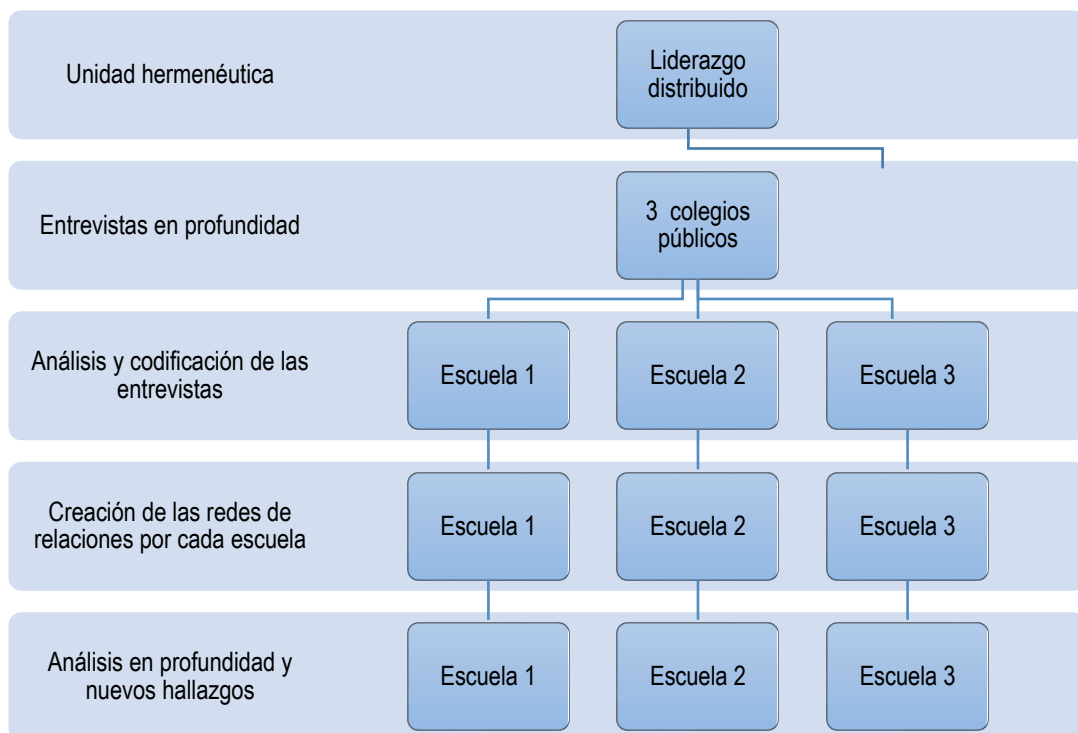


Figura 5.19. Descripción del proceso general realizado con el ATLAS. Ti. Elaboración propia (2017).

Como último aspecto de este capítulo se muestra la **Tabla holopróxica** que recoge los pasos por cada uno de los estadios de la investigación, con base en los objetivos específicos

En la Tabla holopróxica (Tabla 5.21) se identifican los elementos del diseño metodológico previamente diseñados para cada objetivo, los estadios, eventos, unidades de estudio, fuentes de información, población y muestra, abordaje, técnicas e instrumentos.

Tabla 5.21.

Tabla holopróxica de la investigación

Objetivo 1	Estadio	Evento	Unidades de estudio	Fuente de información	Población y muestra	Diseño	Abordaje	Técnica	Instrumento	Tipo de análisis
Caracterizar el liderazgo distribuido de los directivos (as) de las escuelas primarias, en términos de sus dimensiones.	Descriptivo	Evento a describir: Liderazgo distribuido	Escuelas públicas de Madrid	Directivos de las escuelas: Director y Jefe de estudios	Población real: Todas las escuelas públicas de Madrid Muestra real: 71 escuelas Población referencial: Todos los directivos de las 243 escuelas públicas de Madrid Muestra referencial: 71 directores y 61 Jefes de estudio de las 71 escuelas seleccionadas.	De campo, transeccional, contemporáneo, univariable	Estructurado, parte de un concepto establecido de liderazgo distribuido	Encuesta	Escala tipo Likert de Liderazgo distribuido, con puntajes en escala ordinal	Cuantitativo con estadística descriptiva: Frecuencias, porcentajes, mediana.

Continuación...

Tabla holopráctica de la investigación

Objetivo 2	Estadio	Evento	Unidades de estudio	Fuente de información	Población y muestra	Diseño	Abordaje	Técnica	Instrumento	Tipo de análisis
Identificar los factores que permiten visualizar la dinámica de interacción entre las diferentes dimensiones del liderazgo distribuido en los directores(as), en relación con las variables demográficas	Descriptivo	Evento a describir: Liderazgo distribuido Eventos de contexto: Variables demográficas	Escuelas públicas de Madrid	Directivos de las escuelas: Director y Jefe de estudios	Población real: Todas las escuelas públicas de Madrid Muestra real: 71 escuelas Población referencial: Todos los directivos de las 243 escuelas públicas de Madrid Muestra referencial: 71 directores y 61 Jefes de estudio de las 71 escuelas seleccionadas.	De campo, transeccional, contemporáneo, multivariable	Estructurado, parte de un concepto establecido de liderazgo distribuido	Encuesta	Escala tipo Likert de Liderazgo distribuido, con puntajes en escala ordinal	Cuantitativo Análisis de componentes principales

Continuación...

Tabla holopróxica de la investigación

Objetivo 3	Estadio	Evento	Unidades de estudio	Fuente de información	Población y muestra	Diseño	Abordaje	Técnica	Instrumento	Tipo de análisis
Determinar los perfiles de liderazgo distribuido que poseen los directores(as) de las escuelas de educación pública y primaria de Madrid.	Descriptivo	Evento a describir: Liderazgo distribuido Eventos de contexto: Variables demográficas	Escuelas públicas de Madrid	Directivos de las escuelas: Director y Jefe de estudios	Población real: Todas las escuelas públicas de Madrid Muestra real: 71 escuelas Población referencial: Todos los directivos de las 243 escuelas públicas de Madrid Muestra referencial: 71 directores y 61 Jefes de estudio de las 71 escuelas seleccionadas.	De campo, transeccional, contemporáneo multivariable	Estructurado, parte de un concepto establecido de liderazgo distribuido	Encuesta	Escala tipo Likert de Liderazgo distribuido, con puntajes en escala ordinal	Cuantitativo Análisis de componentes principales

Continuación...

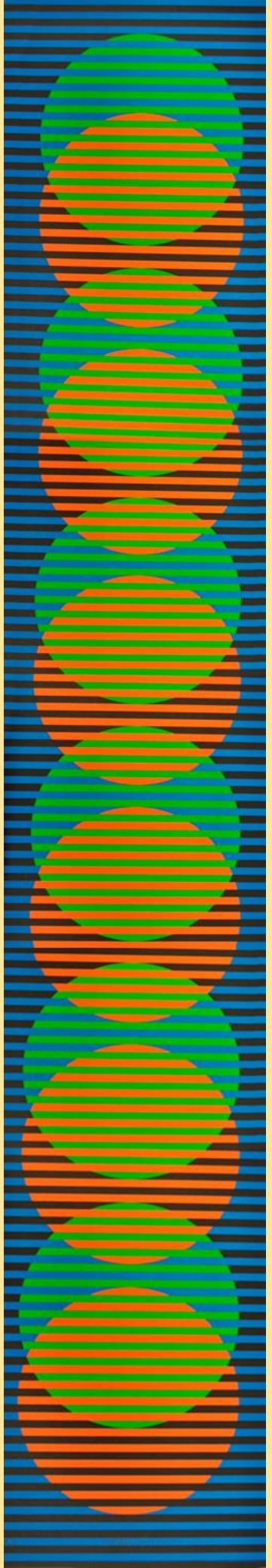
Tabla holopráctica de la investigación

Objetivo 4	Estadio	Evento	Unidades de estudio	Población y muestra	Diseño	Abordaje	Técnica	Instrumento	Tipo de análisis
Comprender las prácticas del liderazgo distribuido y las actuaciones de los directivos(as) a través de casos representativos de escuelas que nos ilustren las prácticas de los directivos(as) en un contexto más amplio.	Descriptivo	Evento a describir: Liderazgo distribuido Eventos de contexto: Variables demográficas	Escuelas públicas de Madrid	Muestreo intencional por significatividad Tres escuelas que representaron los casos.	De fuente mixta (fuentes vivas y documentos de las escuelas), transeccional, contemporáneo o Estudios de caso	Inestructurado con categorías emergentes	Entrevista	Guía de entrevista abierta focalizada	Cualitativo con categorización y relaciones entre categorías

Elaboración propia (2017) sobre la base de Hurtado (2007) El proyecto de investigación.



Capítulo **6**



Si conoces a los demás y te conoces a ti mismo, ni en cien batallas correrás peligro; si no conoces a los demás, pero te conoces a ti mismo, perderás una batalla y ganarás otra; si no conoces a los demás ni te conoces a ti mismo, correrás peligro en cada batalla.

Tzsu Zsu

Capítulo 6

Análisis de resultados: Estudio cuantitativo



El análisis de resultados de la tesis doctoral, da respuesta a las cuestiones centrales de la investigación planteada. Esta investigación se ha dividido en dos capítulos: (i) en primer lugar se presentan los resultados correspondientes al análisis cuantitativo y; (ii) en segundo lugar se analizan los resultados del estudio de casos, correspondiente al análisis cualitativo.

Los resultados cuantitativos se exponen por objetivo específico tal como sigue:

Para el primer objetivo, destinado a caracterizar el liderazgo distribuido de los directivos (as) de las escuelas primarias, en términos de sus dimensiones. Se presentan los hallazgos a través de un análisis descriptivo global de la variable estudiada: liderazgo distribuido.

Seguidamente se presenta el estudio descriptivo de las cuatro dimensiones: prácticas de liderazgo distribuido, decisiones compartidas, misión, visión y metas compartidas, y desarrollo profesional, complejidad de la tarea e incentivos.

Para el logro del segundo objetivo específico, identificar los factores que permiten visualizar la dinámica de interacción entre las diferentes dimensiones del liderazgo distribuido en los directores(as), en relación con las variables demográficas y de contexto, se construye un análisis multivariable de componentes principales (MVCP) identificando los factores y se describe cada uno de ellos.

Y por último, para el tercer objetivo, que consiste en determinar los perfiles de liderazgo distribuido que poseen los directores(as) de las escuelas de educación pública y primaria de Madrid, se analizan los planos de los factores (1 y 2; 2 y 3) conjuntamente con las variables de contexto y se presentan los perfiles.

6.1. RESULTADOS GLOBALES DE LA VARIABLE DEL LIDERAZGO DISTRIBUIDO Y HALLAZGOS RELACIONADOS CON LAS CUATRO DIMENSIONES

El **primer objetivo específico** consiste en caracterizar el liderazgo distribuido de los directivos(as) (directores(as) y jefe(as) de estudio) de los centros primarios públicos de Madrid Capital, a partir de sus dimensiones.

Para éste objetivo, se considera que el constructo liderazgo distribuido está formado por cuatro dimensiones (desarrolladas en el capítulo 6):

- Prácticas de liderazgo distribuido.
- Visión, misión y metas compartidas.
- Desarrollo profesional, complejidad de la tarea e incentivos.
- Decisiones compartidas.

El instrumento está diseñado para arrojar puntaje bruto, de liderazgo distribuido, de 180 puntos, que se transformó a una escala de 50 puntos para facilitar el análisis descriptivo. Los puntajes de cada dimensión también fueron transformados a una escala de 50 puntos y se utilizaron cinco intervalos de interpretación (figura 6.1.1).

Puntaje Transformado	
Puntaje	Intervalos de Interpretación
40-50	Muy Alto
30-39.9	Alto
20-29.9	Medio
10-19.9	Bajo
0-9.9	Muy bajo

Figura 6.1.1. Interpretación del puntaje transformado. Elaboración propia (2017).

A continuación se procede al análisis descriptivo global de la variable liderazgo distribuido, en la figura 6.1.2. se muestra el procedimiento a seguir para dicho análisis.

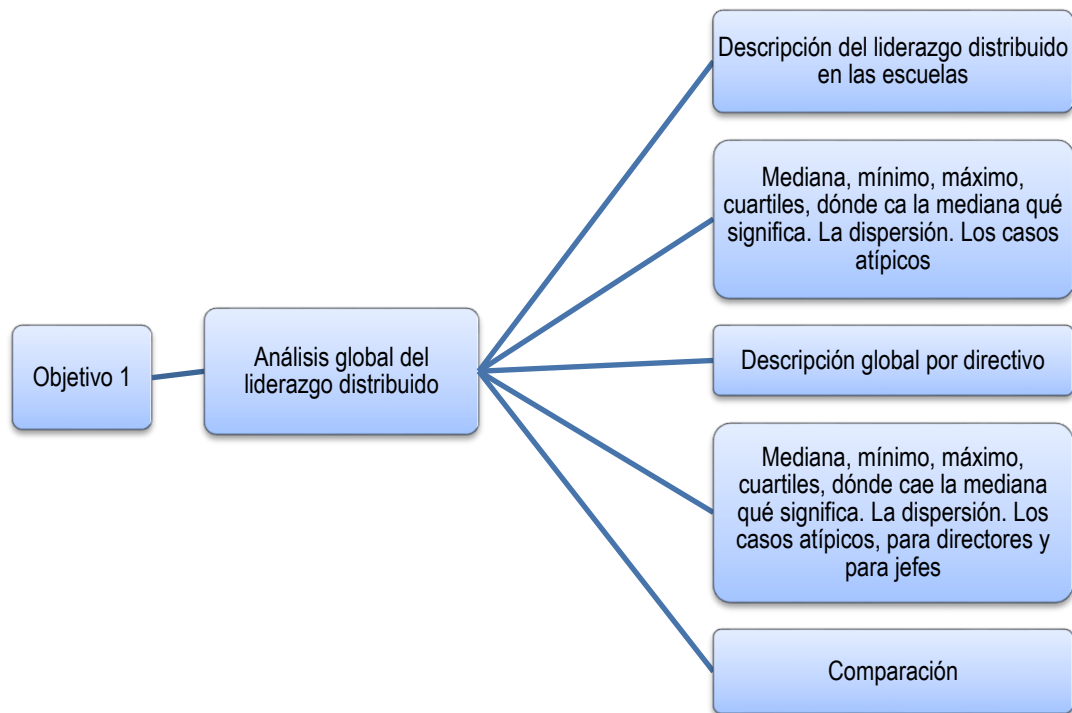


Figura 6.1.2. Análisis descriptivo a seguir en los resultados globales de la variable del liderazgo distribuido. Elaboración propia (2017).

6.1.1. Resultados globales de la variable del liderazgo distribuido

El valor de liderazgo distribuido de las escuelas se obtuvo al triangular las respuestas de los directores(as) y los jefes(as) de estudio. Se muestran la mediana y otros estadísticos relacionados con el análisis, como los cuartiles, el mínimo y el máximo, para el grupo de escuelas (Tabla 6.1.1 y figura 6.1.3).

Tabla 6.1.1

Calculo de la mediana del constructo liderazgo distribuido por escuela y otros estadísticos

N	Válido	71
Mediana		34,7600
Mínimo		25,28
Máximo		47,04
Percentiles	25	32,7900
	50	34,7600
	75	36,9400

Elaboración propia (2017)

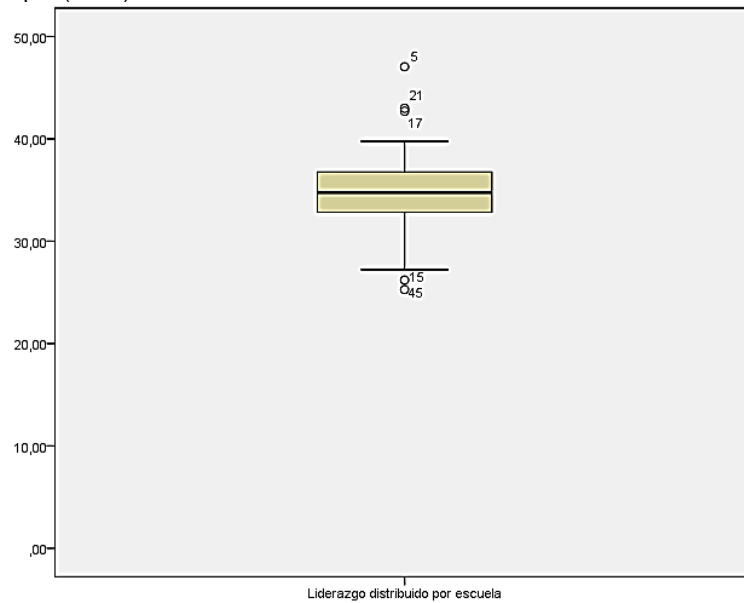


Figura 6.1.3. Representación de la mediana del liderazgo distribuido por escuela.

Elaboración propia (2017).

A continuación se representan los datos de la variable estudiada liderazgo distribuido (LD), para las escuelas, con el fin de explicar todos los análisis se utilizara la figura de caja y bigote, o *boxplot-Whisher* (figura 6.1.3).

La mediana de liderazgo distribuido, del grupo de escuelas fue de 34,76 puntos sobre una escala de 50 (Tabla 6.1.1). Esta mediana se ubicó en la categoría alta, lo que significa que en términos generales el liderazgo distribuido está presente en las 71 escuelas estudiadas. En este caso la distribución no es simétrica porque el total de los puntajes se ubica por encima de 25 puntos (figura 6.1.3).

Sobre la base de estos datos, se puede afirmar que en general los directivos(as) tienden a interactuar con los líderes formales, informales, los seguidores y los diferentes actores pertenecientes al contexto de la escuela, para propiciar la distribución social de la influencia en el grupo, y delegan las funciones de dirección, orientación, la toma de decisiones, las tareas y los compromisos que guían y dan sentido a la organización.

El valor 25.28 es el mínimo puntaje, por lo tanto, no hubo escuelas con puntajes bajos o muy bajos. El valor máximo es 47,04, y se ubica en la categoría muy alta (Figura 6.1.1).

La dispersión de los datos es $(47.04 - 25.28 = 20.76)$ puntos, esto significa que el grupo de escuelas es muy homogéneo, en cuanto a liderazgo distribuido.

Las características de las cinco escuelas (casos atípicos) se presentan en la Tabla 6.1.2.

Tabla 6.1.2.

Características de los casos atípicos relacionados con liderazgo distribuido

E V E N T O	Atípicos por debajo	Atípicos por arriba	No.de estudi antes	Género del director (a)	Años de experiencia del director(a)	Edad Del Director (a)	Género del jefe de estudio	Años de experiencia del jefe de estudio	Edad del jefe de estudio
L D		05	352	Masculino	15	38	Masculino	13	38
		021	590	Femenino	23	54	Masculino	15	40
		027	224	Masculino	26	57	Masculino	15	42
	015		456	Masculino	24	59	Masculino	14	39
	045		323	Femenino	10	40	Masculino	13	38

Elaboración propia (2017).

Se observan cinco casos atípicos (figura 6.1.3 y Tabla 6.1.2), dos de estas escuelas obtuvieron, puntajes bajos de liderazgo distribuido en relación con su grupo, aun cuando en la escala de puntajes se ubican en la categoría de liderazgo distribuido en el medio.

Estas escuelas son la 15 y la 45. Por otra parte tres escuelas están muy por encima con puntajes altos. Estas escuelas son 5, 21 y 27.

En relación a las dos escuelas que están por debajo se tiene, la escuela 15 con 456 estudiantes. El director, tiene 49 años y una experiencia de 35 años en el área pedagógica y de 25 años en el cargo de director. El Jefe de estudios tiene 39 años y 14 años de experiencia y 3 años en el cargo de jefe de estudio.

La escuela 45 tiene 323 estudiantes, la directora, se encuentra por los 40 años y tiene una experiencia de 15 años y 10 en el cargo de directora. Esta escuela también obtuvo un puntaje atípico inferior al resto de su grupo, en el liderazgo distribuido. El jefe de estudios tiene 38 años y 13 años de experiencia. En la variable liderazgo distribuido, estas escuelas obtuvieron un puntaje atípico inferior al resto de su grupo. Estos directores a diferencia de los otros, no comparte la idea de la redistribución interna con el personal de la escuela. A pesar de tener una amplia experiencia, no están de acuerdo en delegar y tampoco apoyar el desarrollo del liderazgo de las escuelas, ambos directores están conformes con la gestión. Las funciones de los jefes(as) de estudios se limitan en ambos casos, en actuar como jefe del personal docente por delegación del director y coordinar todas las actividades académicas y de orientación en los centros, elaborar los horarios, tanto de los profesores como de los alumnos, coordinar los departamentos o los equipos docentes, organizar a los tutores y a la acción tutorial, organizar los actos académicos, entregar de becas, ceremonia de graduación.

Al analizar las tres escuelas que están por encima del promedio se tiene: la escuela 5 tiene 352 estudiantes, se corresponde a un director de 38 años de edad y 15 años de experiencia pedagógica, con 9 años en el cargo. El jefe de estudio tiene 38 años y 13 de experiencia. La escuela 21 tiene 590 estudiantes. La directora tiene 54 años y 23 de experiencia en el área docente y 12 en el cargo de directora. El jefe de estudio tiene 40 años de edad y 15 de experiencia y por último la escuela 27 posee 224 estudiantes. El director de 57 años y 26 años de experiencia y 10 como director y el jefe de estudio tienen 42 años y 15 de experiencia.

Los seis directivos ubicados por encima del promedio, están identificados con la interacción entre los directores(as), jefe(a) de estudio, maestros(as),

colaboradores o empleados, en la cual se reconoce la labor de todos los individuos al contribuir en la práctica en la toma de decisiones y en la delegación de responsabilidades y autoridad, aun cuando no son formalmente designados o definidos como dirigentes, y es fundamental en la configuración del sistema y de la organización, ya que el rediseño de la organización requiere de un proceso de toma de decisiones compartidas.

Al analizar la frecuencia y porcentajes en la categoría de liderazgo distribuido sobre la base de los datos de la Tabla 6.1.3 se observa que el 6.1% de los directivos(as) se ubicó en la categoría “media” de liderazgo distribuido. Seguidamente el 43.50% de los directivos(as) obtuvieron puntajes altos, y un 4.6% muy alto.

Tabla 6.1.3

Frecuencias y porcentajes en la categoría liderazgo distribuido

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Medio	8	6,1	11,3	11,3
	Alto	57	43,5	80,3	91,5
	Muy alto	6	4,6	8,5	100,0
	Total	71	54,2	100,0	

Elaboración propia (2017)

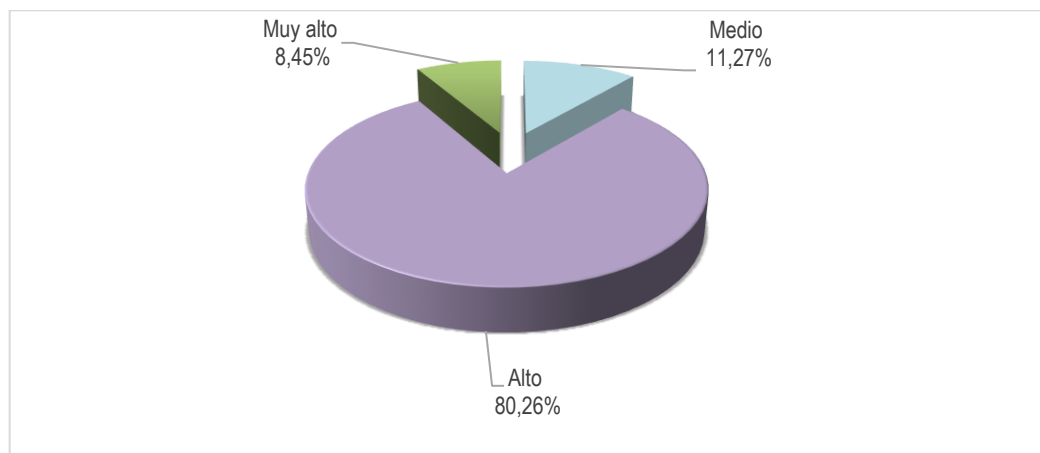


Figura 6.1.4. Porcentaje de liderazgo distribuido en las escuelas. Elaboración propia (2017).

La figura 6.1.4 se corresponde con el porcentaje de liderazgo distribuido se observa un 80,28 % alto, 11.27% medio y 8.45% muy alto. No se observaron valores bajos. Los resultados obtenidos demuestran que el liderazgo distribuido se ha difundido en las escuelas públicas, más de lo que pudiera suponerse y es aceptado por la mayoría de los directores(as) de las 71 escuelas estudiadas en Madrid. La mayoría de los directores(as) están de acuerdo con las prácticas de LD. Un 8.5 % de los directores tienen un liderazgo distribuido muy alto, un 80.3 % de los directores obtuvieron un valor alto, y tan solo dos directores(as) (11.3%) se ubicaron en la posición media.

A continuación se procede al análisis descriptivo por directivo (Tabla 6.1.4 y figura 6.1.5), en la Tabla 6.1.4 se calculó la mediana para tener una apreciación general del liderazgo distribuido en los dos grupos, el de directores(as) y el de jefes(as) de estudio de las escuelas públicas primarias. Se muestran la mediana para el grupo y otros estadísticos relacionados con el análisis, como los cuartiles, el mínimo y el máximo.

Tabla 6.1.4.

Liderazgo distribuido para los directivos

Director(a)	N	Válido	71
	Mediana		36,3889
	Mínimo		25,00
	Máximo		47,78
	Percentiles	25	33,3333
		50	36,3889
		75	39,4444
Jefe(a) de estudio	N	Válido	60
	Mediana		32,2443
	Mínimo		20,17
	Máximo		46,31
	Percentiles	25	28,7642
		50	32,2443
		75	36,3636

Elaboración propia (2017)

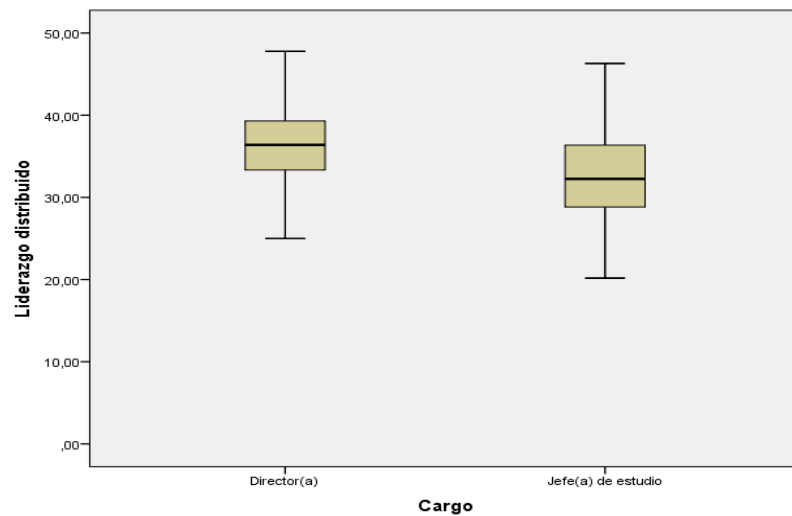


Figura 6.1.5. Representación de la mediana del liderazgo distribuido de los directivos por escuela. Elaboración propia (2017).

La mediana del grupo de los directores(as) fue de 36,39 puntos sobre una escala de 50. Esta mediana se ubicó en la categoría alta, lo que significa que en términos generales los directores(as) de las 71 escuelas gestionan el liderazgo distribuido en su servicio. En relación con los jefes(as) de estudio la mediana fue de 32.24, se ubica también en la categoría alta. No se evidenciaron puntajes bajos en ninguno de los dos grupos.

Ambos directivos hacen énfasis en la interacción con los maestros(as), colaboradores o empleados, en la cual se reconoce la labor de todos los individuos al contribuir en la práctica en la toma de decisiones y en la delegación de responsabilidades y autoridad, el rediseño de la organización requiere de un proceso de toma de decisiones compartidas para un buen funcionamiento.

En relación con la dispersión de los datos, el recorrido para los directores (as) viene dado por $(47.78-25.00=22.78)$, el rango o recorrido es de 22.78 puntos. La dispersión de los datos de los jefes(as) de estudio, el recorrido viene dado por $(46.31-20.17=26.14)$, el rango o recorrido es de 26.14 puntos. Ambos grupos de directivos son relativamente homogéneos, aunque los jefes(as) de estudio son ligeramente más heterogéneos.

Los percentiles de las distribuciones se presentan a continuación: Los directores(as) en el primer cuartil (Q1) se ubican en el puntaje 33.33, lo que significa que el 25% del grupo de los directores obtuvo puntajes menores a 33.33. El segundo cuartil (Q2) corresponde al puntaje 36,39, lo que implica que el 50% del grupo se encuentra por debajo de este puntaje. El tercer cuartil (Q3) está en 39.44 puntos, por lo cual el 75% del grupo está por debajo de este puntaje.

En relación con los jefes(as) de estudio les corresponde 28.76 puntos sobre una escala de 50, este primer cuartil se ubica en la categoría media. El segundo cuartil (Q2) se corresponde con 32.24 puntos sobre una escala de 50, este valor también se ubica en alto (corresponde a la mediana). El tercer cuartil (Q3) 36.36 puntos corresponde a tres cuartos de las observaciones por debajo y un cuarto por encima, este resultado corresponde a una categoría alta.

Aparentemente en la gráfica 6.1.6 pareciese que los jefes(as) de estudio ejercen menos el liderazgo distribuido que los directores. Para determinar si esta diferencia es significativa se aplicó la prueba de rangos con signo de *Wilcoxon* (T de Wilcoxon) para muestras relacionadas¹, el resultado se muestra en la Tabla 6.1.5.

¹ La prueba de los rangos con signo de Wilcoxon es una prueba no **paramétrica** para comparar el rango medio de dos muestras relacionadas y determinar si existen diferencias entre ellas.

Tabla 6.1.5.

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Liderazgo distribuido Jefe(a) de estudios - Liderazgo distribuido	Rangos negativos	35 ^a	36,26	1269,00
	Rangos positivos	25 ^b	22,44	561,00
	Empates	0 ^c		
	Total	60		

a. Liderazgo distribuido Jefe(a) de estudios < Liderazgo distribuido

b. Liderazgo distribuido Jefe(a) de estudios > Liderazgo distribuido

c. Liderazgo distribuido Jefe(a) de estudios = Liderazgo distribuido

Estadísticos de prueba ^a	
	Liderazgo distribuido Jefe(a) de estudios - Liderazgo distribuido
Z	-2,606 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,009

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos positivos.

Se puede observar que la significación asintótica fue de 0,009, lo cual indica que efectivamente la diferencia es significativa.

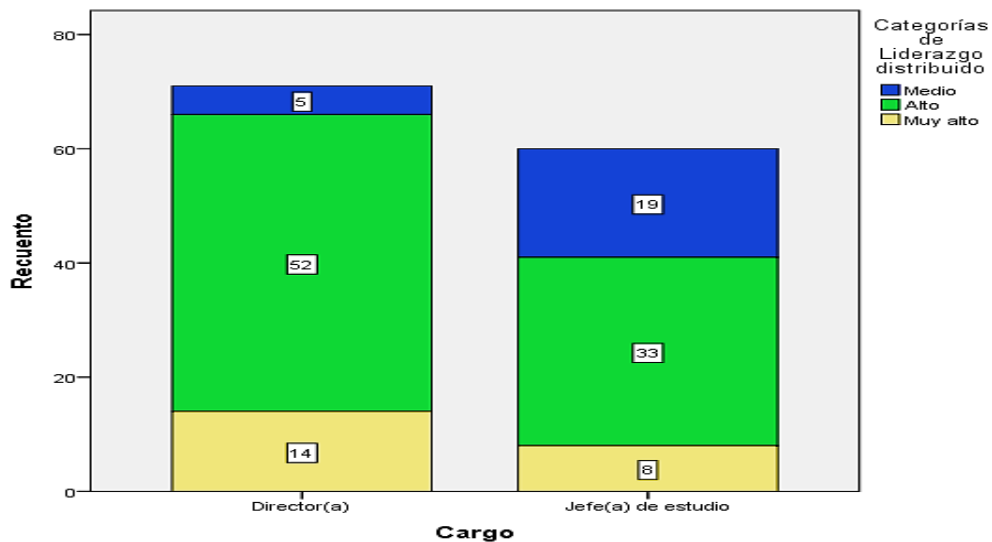


Figura 6.1.6. Categorías de liderazgo distribuido por cargo. Elaboración propia (2017).

Al analizar la figura 6.1.6 correspondiente a la categoría de liderazgo distribuido por cargo, se observa que los directores(as) presentan un 14 % de muy alto; un 52 % alto y un 5% de medio, en contraste con los jefes(as) de estudio

quienes tienen un valor de 8% de muy alto; 33% de alto y 19 % medio. Como ya se ha explicado, la categoría alto de los directores supera a la de los jefes(as) de estudio en 19%. De igual forma la categoría muy alto es superada en 6%. La categoría media es mayor en los jefes(as) de estudio y se supera en 14%.

Estas diferencias podrían explicarse con base en lo que los expertos han planteado: los jefes(as) de estudio de las escuelas distribuyen el tiempo diario a actividades de gestión tales como disciplina escolar, gestión de instalaciones, horarios, notas, exámenes, entre otras. Estas actividades están directamente ligadas a la instrucción tales como seguimiento a estudiantes y docentes, planificación, participación en comité y reuniones relacionadas con la docencia. Los directivos (directores y jefes(as)) dedican unas dos horas diarias a trabajar en casa sobre temas ligados a la dirección. Sin embargo, la forma de dirigir parece ser distinta en unos y otros.

6.1.2. Análisis descriptivo para las cuatro dimensiones y estadísticos de las escuelas

Tabla 6.1.6.

Estadísticos de las cuatro dimensiones

		1 PLD	4 DC	3 DPCT	2 MVMC
N	Válido	71	71	71	71
Mediana		37,5000	32,5893	33,7740	36,3636
Mínimo		23,21	23,21	24,68	22,73
Máximo		48,21	49,11	47,04	48,86
Percentiles	25	34,8200	28,1250	31,2500	31,8182
	50	37,5000	32,5893	33,7740	36,3636
	75	41,0700	35,7143	37,0593	41,4773

1.Prácticas de liderazgo distribuido en las escuelas (PLD) /4. Decisiones compartidas en las escuelas/3. Desarrollo profesional y complejidad de la tarea en las escuelas (DPCT)/ 2. Misión, visión y metas compartidas en las escuelas (MVMC).

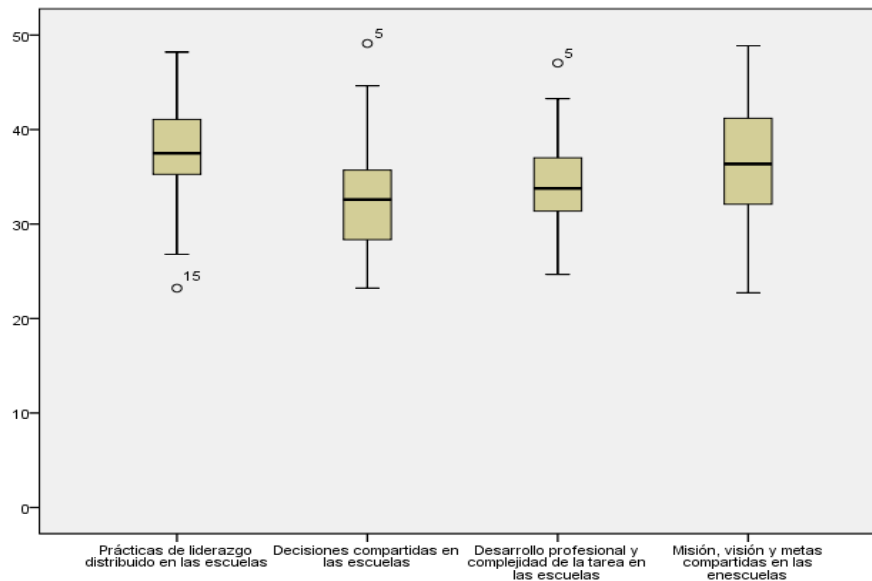


Figura 6.1.7. Los estadísticos de las cuatro dimensiones del liderazgo distribuido. Elaboración propia (2017).

Al analizar los estadísticos de las 71 escuelas (Tabla 6.1.6.) se observa que la dimensión con mayor mediana es Prácticas de liderazgo distribuido con 37,50 puntos sobre una escala de 50. Esta mediana se ubicó en la categoría alta, lo que significa que en términos generales los directivos(as) de las 71 escuelas aplican las prácticas de liderazgo distribuido en su gestión.

En segundo lugar, está la misión, visión y metas compartidas en las escuelas con una mediana de 36.36 puntos sobre una escala de 50. Esta mediana se ubicó en la categoría alta, lo que significa que en términos generales los directivos(as) de las 71 escuelas creen en la misión, visión y metas compartidas en su gestión. En relación con la dispersión de los datos, el recorrido para los directores(as) viene dado por $(48.86-22.73=26.13)$, el rango o recorrido es de 26.13 puntos. El grupo de directores(as) son relativamente homogéneos.

En tercer lugar, se observa la dimensión desarrollo profesional y complejidad de la tarea en las escuelas con una mediana de 33.77 puntos sobre una escala de 50. Esta mediana se ubicó en la categoría alta, lo que significa que en términos generales los directivos(as) de las 71 escuelas creen la importancia del desarrollo profesional y complejidad de la tarea. En relación con la dispersión de los datos, el recorrido para los directores (as) viene dado por $(47.04-24.68=22.36)$, el rango o

recorrido es de 22.36 puntos. El grupo de directores(as) son relativamente homogéneos.

En cuarto y último lugar se tiene la dimensión decisiones compartidas en las escuelas con una mediana de 32.59 puntos sobre una escala de 50. La mediana se ubicó en la categoría alta, lo que significa que en términos generales los directivos (as) de las 71 escuelas practican las decisiones compartidas en las escuelas.

En relación con la dispersión de los datos, el recorrido para los directores (as) viene dado por $(49.11-23.21=26.90)$, el rango o recorrido es de 26.90 puntos.

Tabla 6.1.7.

Características de los casos atípicos relacionados con liderazgo distribuido

Evento	Atípicos por debajo	Atípicos por arriba	Cantidad De estudiantes	Género del director(a)	Años de experiencia del director(a)	Edad del director(a)
Liderazgo Distribuido		05	352	Masculino	15	38
	015		456	Masculino	35	54

Elaboración propia (2017)

Este grupo tiene algunos casos atípicos, en la figura 6.1.7 se observan dos casos atípicos, uno de ellos obtuvo un puntaje muy bajo de liderazgo distribuido en relación con el grupo: de 71 escuelas, es el sujeto 15. El sujeto 05 está por encima del grupo. Se debe resaltar la edad del director de la escuela 15 se encuentra por encima de los 55 años y más de 25 años de experiencia como. Esto podría indicar que mientras mayor experiencia directiva, mayor resistencia a las formas emergentes de liderazgo. En todo caso, ellos se manifestaron de forma algo negativa hacia el concepto de liderazgo distribuido.

Tal y como se evidenció en la revisión de la literatura, la edad promedio de los Directores (as) de escuela ha aumentado durante las dos décadas pasadas y gran cantidad de ellos se retirarán en los próximos cinco (5) a diez (10) años.

En España, el líder escolar promedio tenía 51 años de edad en 2006-07, significa que el perfil de edad de los directores de educación primaria y secundaria

podría ser visto como alarmante en el contexto de otros continentes, pero hay que considerar que en la mayoría de los países europeos los promedios de edad de los directores corresponden a los de la población europea en general. Por ejemplo en Bélgica (comunidad francesa) (81%) y Dinamarca (76%) el promedio de ambos países es de 51 años.

El sujeto cinco (5) se ubica por encima, la directora tiene 38 años de edad y 9 años en el cargo de directora. Se observa que está totalmente de acuerdo en compartir las decisiones. Es una persona joven y tiene poca experiencia en el cargo de dirección. Dadas esas características se supone que tenga el puntaje por encima del promedio, lo cual llama la atención.

El hecho de que la directora de esta escuela se encuentre en las categorías “muy alto” en la dimensión decisiones compartidas significa que esta directiva compartirá las tareas en función de las competencias y habilidades de quienes trabajan con ella, lo que significa que de una forma u otra consulta sus decisiones en el trabajo fomentando, el liderazgo distribuido dentro de la organización.

Tabla 6.1.8.

Estadísticos de las dimensiones para directores y jefes(as) de estudio

Cargo			Prácticas de liderazgo distribuido	Decisiones compartidas	Desarrollo profesional y complejidad de la tarea	Misión, visión y metas compartidas	
Director(a)	N	Válido	71	71	71	71	
	Mediana		41,0700	32,1429	35,5769	38,6364	
	Mínimo		19,64	24,11	20,19	25,00	
	Máximo		50,00	50,00	46,15	48,86	
	Percentiles	25		37,5000	28,5714	31,7308	34,0909
		50		41,0700	32,1429	35,5769	38,6364
75			44,6400	37,5000	38,4615	43,1818	
Jefe(a) de estudio	N	Válido	60	60	60	60	
	Mediana		33,9300	32,5864	32,2917	30,6818	
	Mínimo		21,43	17,86	19,79	17,05	
	Máximo		46,43	48,21	47,92	46,59	
	Percentiles	25		30,3600	28,5714	28,1250	27,2727
		50		33,9300	32,5864	32,2917	30,6818
75			37,5000	37,5000	36,4583	37,2159	

Elaboración propia (2017)

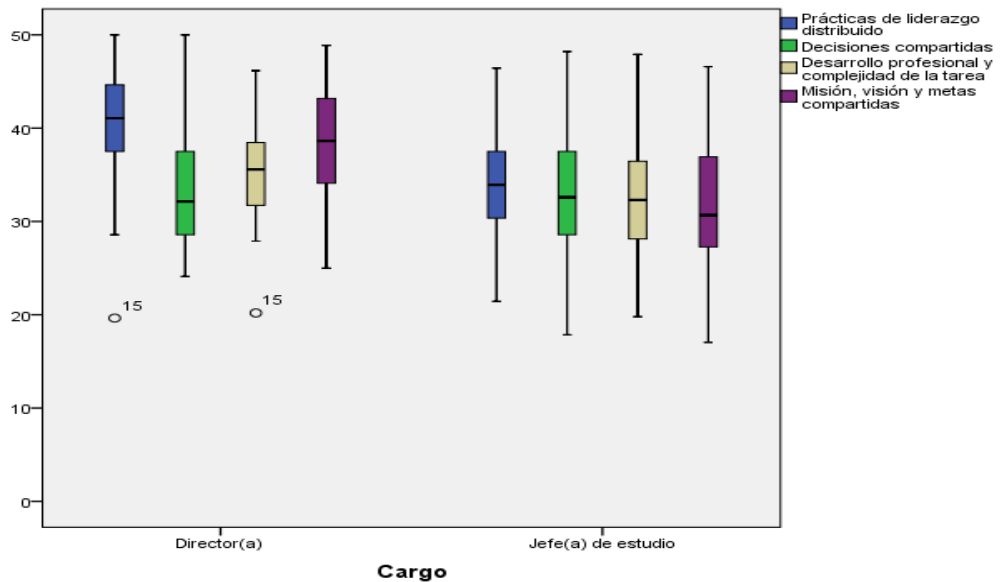


Figura 6.1.8. Estadísticos de las cuatro dimensiones del liderazgo distribuido. Elaboración propia (2017).

Al analizar la Tabla 6.1.8 y la figura 6.1.8 correspondiente a los estadísticos de las dimensiones para los directores(as) y jefes(as) de estudio se observan los valores siguientes. Los directores proyectan como mayor dimensión las Prácticas de Liderazgo Distribuido con una mediana de 41.07 puntos, seguida por la dimensión Misión, visión y metas compartidas. La dimensión Desarrollo profesional y complejidad de la tarea con un 35.58 y en último lugar las Decisiones compartidas con 32.15.

En contraste, con los jefes(as) de estudio representan 33.93 puntos en las prácticas de liderazgo distribuido, seguidamente con 33 en decisiones compartidas, un 32 en desarrollo profesional y por último un 30 en misión visión. También se observan dos escuelas por debajo O15 en prácticas de liderazgo y la O15 en el desarrollo profesional ambas en los directores(as). La escuela tiene un Director de 54 años, con 456 estudiantes.

Una vez analizado el constructo liderazgo distribuido globalmente y las tendencias de ambos grupos, se procede al análisis de las cuatro dimensiones.

6.1.3. Hallazgos relacionados con las cuatro dimensiones del liderazgo distribuido

Con el fin de resumir y organizar los datos se utilizan diferentes técnicas descriptivas.

1. Los diferentes valores que asumen las cuatro dimensiones del liderazgo distribuido se denominaron puntaje.
2. Para evitar algunos inconvenientes se han transformando los puntajes brutos en otros llamados puntajes transformados (Tabla 6.1.1).
3. La finalidad de esta conversión es para facilitar el análisis del ítem, ya que los puntajes brutos, en sí mismos, carecen de significación.
4. El procedimiento a seguir en el análisis de las cuatro dimensiones de liderazgo distribuido se presenta en la figura 6.1.9.

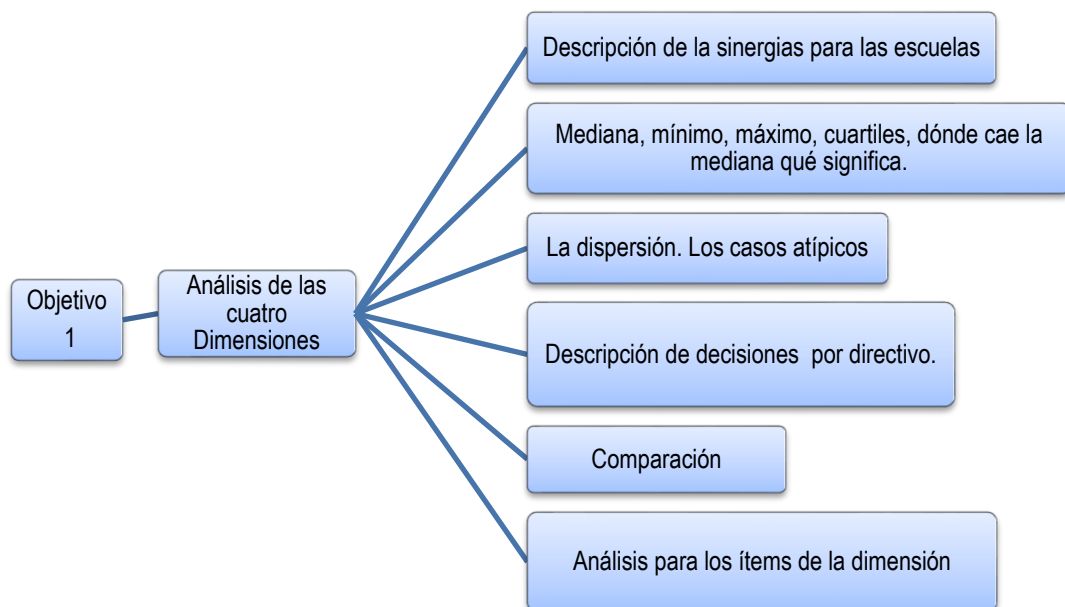


Figura 6.1.9. Procedimiento a seguir en el análisis descriptivo de las cuatro dimensiones. Elaboración propia (2017).

Se parte del análisis de la dimensión **prácticas de liderazgo distribuido**, ya que es la dimensión con mayor mediana de las cuatro dimensiones, a continuación se explican los estadísticos de la Tabla 6.1.9 y la figura 6.1.10.

Tabla 6.1.9.

Estadísticos de las prácticas de liderazgo distribuido en las escuelas

N	Válido	71
Mediana		37,5000
Mínimo		23,21
Máximo		48,21
Percentiles	25	34,8200
	50	37,5000
	75	41,0700

Elaboración propia (2017)

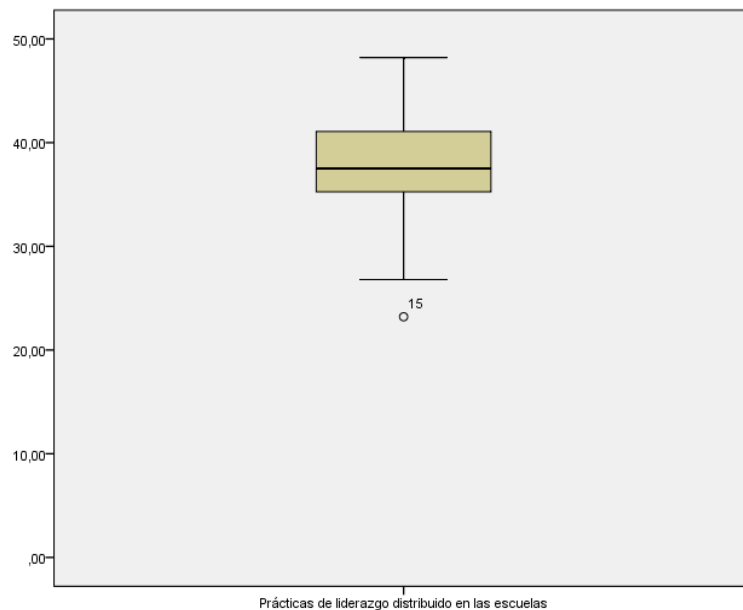


Figura 6.1.10. Los estadísticos de la dimensión prácticas del liderazgo distribuido. Elaboración propia (2017).

Al analizar los datos de la Tabla 6.1.9 y la figura 6.1.10, correspondientes a la mediana y los estadísticos de la dimensión prácticas de liderazgo distribuido, se observa que la mediana se coloca en 37.50 puntos sobre una escala de 50, lo que la

ubica en una categoría alta. Significa que se evidencia, que un porcentaje alto de directivos(as) están de acuerdo con estas prácticas, la mayoría ejerce estas prácticas de LD. La distribución no es simétrica ya que, aunque la mediana está en la mitad de la caja, toda la caja está corrida hacia la parte superior.

Al comparar las cuatro dimensiones del liderazgo distribuido, se observa que es en esta dimensión donde mejor se desempeñan los directivos(as) en general. La mediana en esta dimensión es 37.50 lo que implica que el 50% del grupo, que está por encima de la mediana, tiene puntajes muy altos en esta dimensión. El mínimo de la distribución fue 23.21 puntos. Existe un caso atípico, el caso 15 por debajo.

El hecho de que la mediana de la dimensión prácticas de liderazgo distribuido se ubique en la categoría “alto” significa que estos directivos tienden, en general, a distribuir las tareas en función de las competencias y habilidades de quienes trabajan con ellos, se inclinan a delegar aspectos de su trabajo como directores(as) y fomentan el surgimiento de otros líderes dentro de la organización, como una forma de abordar tareas complejas y lograr las metas institucionales.

Por otra parte, el resultado de esta mediana implica que las escuelas públicas primarias españolas, analizadas se encuentran lejos de los modelos tradicionales, en donde el equipo de liderazgo está constituido exclusivamente por personal docente calificado y por lo regular incluye al director(a) apoyado por los maestros(as).

Los beneficios de las prácticas de liderazgo distribuido pueden mejorar varios aspectos como son: la motivación del personal, una mayor capacidad en el equipo de trabajo, la posibilidad de diseminar un carácter más democrático en toda la escuela y una mayor flexibilidad.

A continuación una vez explicada la mediana de la dimensión práctica de liderazgo distribuido, se procederá a presentar la dispersión de los datos en su distribución.

El rango de la dimensión prácticas de liderazgo distribuido, en este caso es $(48.21-23.21=25)$, significa que el recorrido de la distribución es de 25 puntos, lo que nos indica una concentración de los datos y que el grupo es bastante homogéneo

en esta dimensión, pero no tanto como en las dimensiones misión, visión y metas compartidas, y decisiones compartidas.

El valor 23.21 es el mínimo puntaje, este valor se ubica en la categoría baja. El valor máximo de 48.21 se ubica en la categoría muy alta. Al interpretar los cuartiles tenemos que el 75% del grupo de directores obtuvo un puntaje de muy alto 41.07, excepto el caso atípico. El primer cuartil (Q1) se ubica en 34.82 puntos de 50 lo que significa que un 25% de los sujetos está por debajo de este puntaje.

En la investigación se evidenció la práctica de liderazgo distribuido según Gronn (2002) en las tres condiciones (distribución colaborativa, colectiva y coordinada), por parte de los directores(as) de las escuelas de Madrid estudiadas.

Existen otros grupos de prácticas de liderazgo cuya influencia positiva y significativa se traduce en estas experiencias directas, entre ellas: ofrecer estimulación intelectual, proporcionar apoyo individualizado, y modelar prácticas y valores apropiados.

De esta investigación se desprende que es clave entender que al trabajar colaborativamente con los actores comprometidos y capaces, y adaptar localmente algunas sugerencias generales, para retomar las fortalezas y superar las debilidades de los liderazgos individuales, se podría obtener una fórmula con buenos resultados, y, desde luego, una educación de primera con calidad (Leithwood, 2006).

Desde la mirada de las prácticas del LD y del papel que tiene que ver con el profesorado, el cual a veces es individualista, puede decirse que cuando las prácticas de liderazgo se aplican, hacen aflorar lo mejor de sus talentos y habilidades, y éstos se ponen al servicio de la comunidad y de la escuela, ejerciendo funciones de liderazgo en diversos ámbitos.

En esta dimensión se observa un valor atípico correspondiente a los directivos de la escuela número 15. Tal y como se explicó anteriormente el sujeto 15 corresponde con un director, que se encuentra por encima de los 55 años y tiene una experiencia de 24 años en el cargo de director. Al igual que en el análisis

descriptivo del liderazgo global, este caso también obtuvo un puntaje atípico inferior al resto de su grupo, en la dimensión prácticas de liderazgo distribuido.

Este director a diferencia de los otros, no comparte la idea de la redistribución interna entre el director y otro personal de la escuela. El director, a pesar de su experiencia, no delega para liberar responsabilidades relacionadas al área y tampoco desarrolla más experiencia y capacidad de liderazgo dentro de las escuelas, dada su experiencia se puede afirmar que está conforme.

Tabla 6.1.10

Categorías de prácticas de liderazgo distribuido en las escuelas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Medio	3	2,3	4,2	4,2
	Alto	46	35,1	64,8	69,0
	Muy alto	22	16,8	31,0	100,0
	Total	71	54,2	100,0	

Elaboración propia (2017).

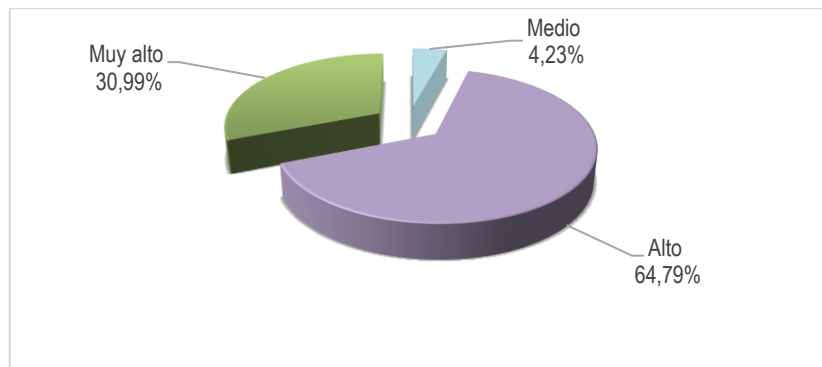


Figura 6.1.11. Categorías de prácticas de liderazgo (%) distribuido en las escuelas.
Elaboración propia (2017).

Al analizar las categorías de las prácticas de liderazgo distribuido en las escuelas, en los datos de la Tabla 6.10 se observa que el 2,3% de los directores(as) Seguidamente el 46 % de los directores(as) obtuvieron puntajes altos, y el 22% muy altos (Tabla 6.1.10 y figura 6.1.11).

Tabla 6.1.11

Estadísticos de las Prácticas de liderazgo distribuido en las escuelas de los jefes(as) de estudio y directores(as)

Director(a)	N	Válido	71	
	Mediana		41,0700	
	Mínimo		19,64	
	Máximo		50,00	
	Percentiles	25		37,5000
		50		41,0700
75			44,6400	
Jefe(a) de estudio	N	Válido	60	
	Mediana		33,9300	
	Mínimo		21,43	
	Máximo		46,43	
	Percentiles	25		30,3600
		50		33,9300
75			37,5000	

Elaboración propia (2017).

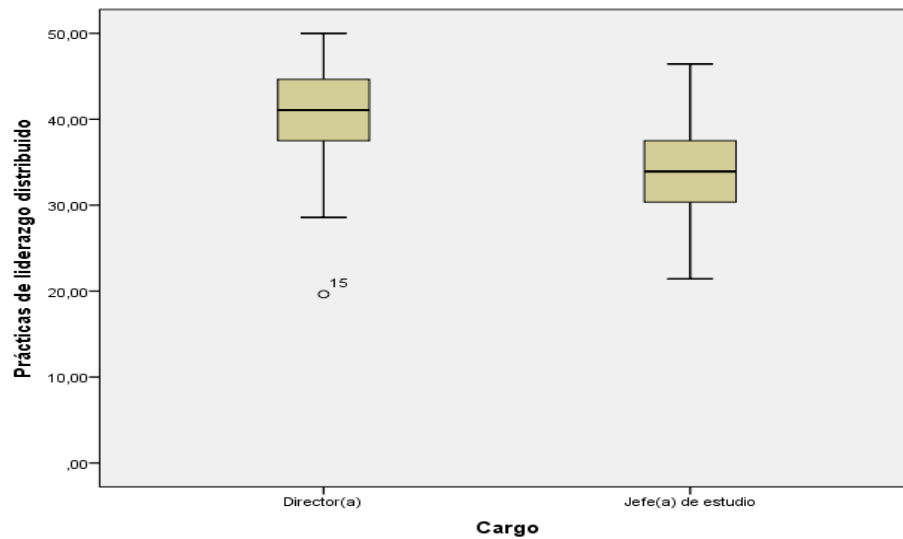


Figura 6.1.12. Categorías de prácticas de liderazgo distribuido en las escuelas.
Elaboración propia (2017).

Continuando con el análisis se procede a estudiar los descriptivos estadísticos de las prácticas del liderazgo distribuido (Tabla 6.1.11 y figura 6.1.12), relacionados con los directores(as) y jefe(a) de estudios.

Como primer cálculo se muestra la mediana, en el caso de los directores(as) esta se ubica en 41.07 en una categoría de 50, se coloca en una posición muy alta y los jefes(as) de estudio se ubican en 33.93 puntos alta.

En relación con los directores(as), se evidencia, que un porcentaje alto de directivos(as) están muy de acuerdo con estas prácticas de LD. La distribución no es simétrica ya que, aunque la mediana está en la mitad de la caja, toda la caja está corrida hacia la parte superior. El mínimo de la distribución fue 19.64 puntos. Existe un caso atípico, el caso 15 por debajo.

Al profundizar en el análisis de la mediana se observa que los directores(as) tienden, en general, a distribuir las tareas con las personas que trabajan con ellos, delegan aspectos de su trabajo como directores y fomentan el surgimiento de otros líderes dentro de la organización, como una forma de abordar tareas complejas y lograr las metas institucionales. Dentro de los beneficios de las prácticas de liderazgo distribuido están: la motivación, un carácter más democrático en toda la escuela y flexibilidad (Harris, 2008).

El rango de la dimensión prácticas de liderazgo distribuido, en este caso es $(48.21-23.21=25)$, significa que el recorrido de la distribución es de 25 puntos, lo que nos indica una concentración de los datos y que el grupo es bastante homogéneo en esta dimensión, pero no tanto como en las dimensiones misión, visión y metas compartidas, y decisiones compartidas. El valor 23.21 es el mínimo puntaje, este valor se ubica en la categoría baja. El valor máximo de 48.21 se ubica en la categoría muy alta. Al interpretar los cuartiles tenemos que el 75% del grupo de directores(as) obtuvo un puntaje de muy alto 41.07, excepto el caso atípico. El primer cuartil (Q1) se ubica en 34.82 puntos de 50 lo que significa que un 25% de los sujetos está por debajo de este puntaje.

Los jefes(as) de estudio poseen una media de 33.93 puntos un valor alto. El mínimo de la distribución fue 21.43 puntos y el de 46.43. No existen casos atípicos. Los jefes(as) de estudio tienden, en general, a realizar otras tareas no a distribuir las tareas con las personas que trabajan con ellos, tampoco delegan aspectos de su trabajo.

El rango de la dimensión prácticas de liderazgo distribuido, en este caso es $(46.43-21.43=25)$, significa que el recorrido de la distribución es de 25 puntos, lo que nos indica una concentración de los datos y que el grupo es bastante homogéneo, en esta dimensión.

El valor 21.43 es el mínimo puntaje, este valor se ubica en la categoría baja. El valor máximo de 46.43 se ubica en la categoría muy alta. Al interpretar los cuartiles tenemos que el 75% del grupo de jefes(as) obtuvo un puntaje de alto 37.50.

El primer cuartil (Q1) se ubica en 33.93 puntos de 50 lo que significa que un 25% de los sujetos está por debajo de este puntaje. La dispersión de los directores(as) viene dada por $50-19.54=30.36$ puntos. La mediana de los jefes(as) de estudio es $46.43-21.43=25$ puntos. El primer cuartil de los directores(as) se ubica en 37.5 puntos es alto. El tercer cuartil es muy alto con 44.64 puntos. El segundo cuartil es 41.67 puntos. Los jefes(as) de estudio tienen un primer cuartil alto de 30.36 puntos y un tercer cuartil de 37.50. Parece que en la gráfica 7.12 los jefes(as) de estudio ejercen menos el liderazgo distribuido que los directores. Tal y como se ha venido estudiando, para determinar si esta diferencia es significativa se aplicó la prueba de rangos con signo de *Wilcoxon* (T de Wilcoxon) para muestras relacionadas, el resultado se muestra en la Tabla 6.1.12.

Tabla 6.1.12

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon *categorías de prácticas de liderazgo distribuido en las escuelas*

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Práctica de Liderazgo distribuido Jefe(a) de estudios - Prácticas de liderazgo distribuido	Rangos negativos	42 ^a	27,26	1145,00
	Rangos positivos	7 ^b	11,43	80,00
	Empates	11 ^c		
	Total	60		

a. Práctica de Liderazgo distribuido Jefe(a) de estudios < Prácticas de liderazgo distribuido

b. Práctica de Liderazgo distribuido Jefe(a) de estudios > Prácticas de liderazgo distribuido

c. Práctica de Liderazgo distribuido Jefe(a) de estudios = Prácticas de liderazgo distribuido

Estadísticos de prueba^a	
	Práctica de Liderazgo distribuido Jefe(a) de estudios - Prácticas de liderazgo distribuido
Z	-5,301 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,000

a. Prueba de rangos con signo de *Wilcoxon*

b. Se basa en rangos positivos.

Elaboración propia (2017).

Se puede observar que la significación asintótica fue de 0,000, lo cual indica que efectivamente la diferencia es significativa.

En relación con la categorización de las prácticas de liderazgo distribuido los directores(as) aplican en un 59% de porcentaje muy alto las prácticas de liderazgo distribuido a diferencia de los jefes(as) de estudio que representan un 20%. Significa que existe delegación del trabajo, así como la sinergia para el trabajo participativo.

La diferencia se basa en las distintas ocupaciones que realizan cada directivo y responsabilidades tal es el caso de la orientación, la toma de decisiones, las tareas y los compromisos. Sin embargo los jefes(as) de estudio poseen un 60% como alto, consideran formas de liderazgo más participativa, accediendo a los conocimientos colectivos de la escuela. Tiene sentido por la relación directa con los maestros y familiares, y los directores un 38%. Existe un porcentaje bajo y medio de 1.5% para los directores y un 20% para los jefes(as) de estudio (Tabla 6.1.13 y figura 6.1.13).

Tabla 6.1.13

Categorías de prácticas de liderazgo distribuido en las escuelas

Categorías de prácticas de liderazgo distribuido	Director(a)	Jefe(a) de estudio
Bajo	1,5	0
Medio	1,5	20
Alto	38	60
Muy alto	59	20
Total	100	100

Elaboración propia (2017).

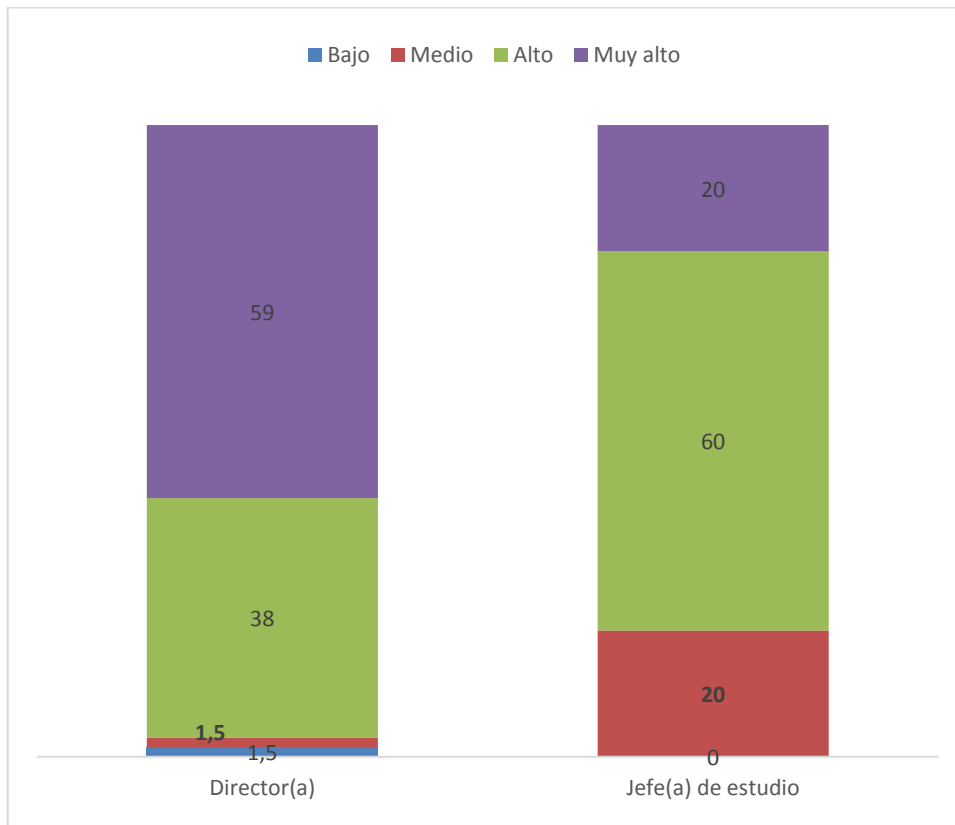


Figura 6.1.13. Categorías de prácticas de liderazgo distribuido en las escuelas. Elaboración propia (2017).

Como parte del análisis descriptivo resulta fundamental para considerar los resultados del estudio el cálculo de las distribuciones de respuesta de los sujetos por cada ítem para cada dimensión. Estos análisis se han tomado como imprescindibles para descubrir la realidad y problemática de las prácticas del liderazgo distribuido de los directores(as) y jefes(as) de estudio.

Para obtener una visión aún más detallada de las dimensiones se hizo el análisis por ítem de las prácticas de liderazgo distribuido (Tabla 6.1.14), esta información se representa en la figura 6.1.14.

En este análisis se toman siete **ítem de la dimensión prácticas de liderazgo distribuido** (P10, P15, P16, P17, P18, P34 y P35), se estimó el porcentaje de directores(as) y jefes(as) de estudio que respondieron a cada opción Muy bajo (MB), Bajo (B), Medio (M), Alto (A) y Muy Alto (MA).

El análisis se basa en el detalle de los ítems definidos para esta dimensión (Capítulo 5), se aprecian resultados interesantes, el total de los directores(as) está de acuerdo con estas prácticas. A diferencia de los jefes(as) de estudio con 47% en desacuerdo.

La Tabla 6.1.14 y figura 6.1.14 van acompañadas de una leyenda para su mejor comprensión, en este análisis se tomó cada una de las preguntas de esta dimensión y se ubicó el porcentaje de directores(as) y jefes(as) de estudio que respondieron a cada opción.

A continuación se analizan los ítems que conforman la dimensión de prácticas de liderazgo distribuido.

Tabla 6.1.14
Detalle de la dimensión de las prácticas de liderazgo distribuido por ítem

Ítem	P 10		P 15		P. 16		P 17		P 18		P 34		P 35	
	D	J	D	J	D	J	D	J	D	J	D	J	D	J
Muy bajo (MB)	0,00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	1.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Bajo (B)	0.00	5.00	0.00	6.00	0.00	1.00	9.00	14.00	6.00	12.00	7.00	10.00	1.00	13.00
Medio (M)	0,00	42.00	19.00	32.00	1.00	25.00	14.00	40.00	24.00	38.00	13.00	30.00	17.00	28.00
Total MB+B+M	0.00	47.00	19.00	38.00	1.00	26.00	23.00	54.00	31.00	50.00	20.00	40.00	18.00	41.00
Alto (A)	54.00	33.00	32.00	37.00	37.00	42.00	45.00	28.00	32.00	32.00	37.00	27.00	45.00	35.00
Muy alto (MA)	46.00	20.00	49.00	25.00	62.00	32.00	32.00	18.00	37.00	18.00	44.00	33.00	37.00	24.00
Total A+MA	100.00	53.00	81.00	62.00	99.00	74.00	77.00	46.00	69.00	50.00	81.00	60.00	82.00	59.00
Total	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00

- P10 Existe división del trabajo según la especialización de competencias.
- P15 Al delegar su trabajo y distribuirlo la suma es más que las partes.
- P16 El trabajo participativo da como resultado el aprendizaje.
- P17 Las prácticas de liderazgo que se fundan sobre el trabajo de dos o más líderes.
- P18 El trabajo de dos o más líderes se hace separada e interdependientemente.
- P34 Las formas de liderazgo más participativas funcionan mejor en tareas complejas.
- P35 Distribuir el liderazgo, es una estrategia con algún potencial para acceder a los conocimientos colectivos de la organización, para realizar tareas complejas y lograr los objetivos organizacionales.

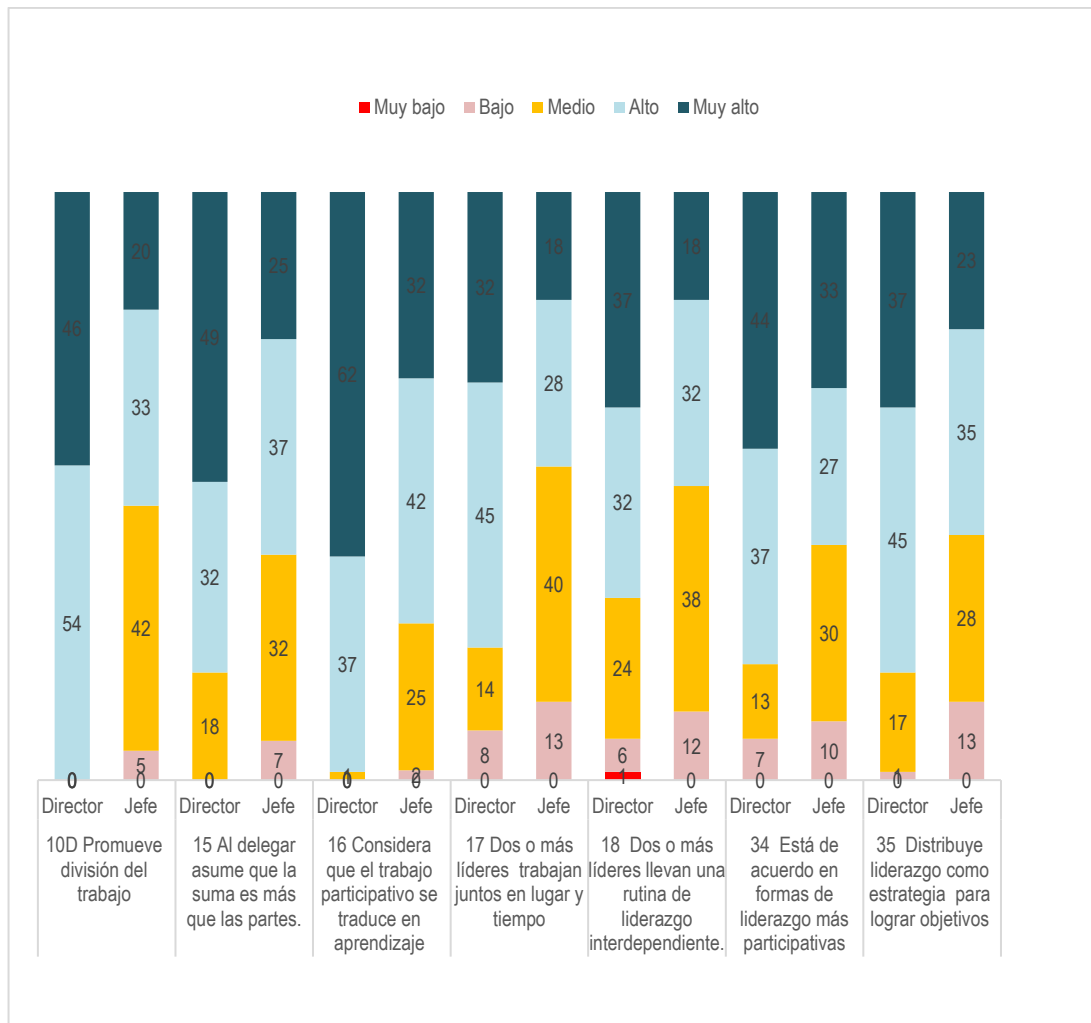


Figura 6.1.14. Detalle de la dimensión de las prácticas de liderazgo distribuido por ítem. Elaboración propia (2017)

Resaltan los resultados relacionados con el ítem: la división del trabajo según la especialización de competencias (P10) y el trabajo participativo da como resultado el aprendizaje (P16), un 99,00% de los directores(as) y jefes(as) de estudios, se ubican entre alto y muy alto con estas prácticas, es decir, con la división del trabajo según la especialización de competencias.

La división del trabajo, aumenta las oportunidades de la organización de beneficiarse de las capacidades de un mayor número de sus integrantes; permite a los miembros capitalizar sus fortalezas individuales; y promueve entre los miembros de la organización un mayor sentimiento de interdependencia y un sentido de cómo el propio actuar tiene un efecto sobre la organización en su

conjunto. Así como una mayor participación en la toma de decisiones, puede desarrollarse un mayor compromiso con las metas y estrategias de la organización.

Los directores(as) y los jefes(as) de estudio consideran que la división del trabajo produce la diferenciación crucial entre la acción individual y la actividad colectiva. Se entiende que la división del trabajo en una actividad crea distintas posiciones para los participantes, e implica agentes con múltiples puntos de vista, intereses y tradiciones. La idea de la división del trabajo es entendida en la totalidad de las tareas para la realización del trabajo se suma la capacidad tecnológica, las herramientas y el conocimiento).

Los cambios en la división del trabajo se producen con la incorporación de nuevas tareas y nuevos requisitos esto significa que tiene dos partes la parte técnica y una forma social.

En las prácticas de liderazgo distribuido la división del trabajo se hace evidente cuando los individuos y grupos lo hacen sobre la base de sus valores e intereses. Estas relaciones son una fuente clave del poder social y organizacional, si se compara con formas exclusivamente jerárquicas o centradas de liderazgo, se piensa que el liderazgo distribuido refleja de manera más exacta la división del trabajo que se vive dentro de las organizaciones en el día a día. En el análisis de la P10 se observa que un 47% de los jefes(as) de estudio estuvo en desacuerdo con la posición de la división del trabajo.

Otro de los resultados que resalta con un 99.00% de acuerdo y total acuerdo, es la percepción de los directores(as) ante la afirmación: **el trabajo participativo da como resultado el aprendizaje** (P16), significa que los directores(as) valoran el trabajo participativo como vía para el aprendizaje de las personas y de la organización. Se plantea, así, que un director(a) difícilmente puede servir como líder distribuido para un centro escolar sin la participación activa y sustancial de otros docentes o educadores y el desarrollo de una capacidad de liderazgo entre todos los miembros de la comunidad escolar.

Para estos directores(as) el trabajo participativo es una práctica de liderazgo distribuido, al rediseñar la organización se ha comprobado que los líderes distribuidos, desarrollan sus escuelas como organizaciones efectivas que respaldan y mantienen el rendimiento de los profesores y alumnos, su contribución al trabajo del equipo y al aprendizaje de los alumnos. Estas prácticas de liderazgo participativo asumen que el propósito de las culturas y estructuras organizacionales, es generar la flexibilidad de las estructuras la cual debe ir unida con la naturaleza cambiante de la agenda de mejoramiento escolar.

Un 74.00 de los jefes(as) de estudio están de acuerdo con el trabajo participativo y tan solo un 27% esta es desacuerdo con esto.

Los directores(as) y jefes(as) de estudio parecen tener algún efecto sobre otros factores relevantes, como son la participación de la comunidad, los padres, el seguimiento del progreso de los estudiantes, el desarrollo de esquemas de agrupamiento de los alumnos y otras disposiciones organizacionales, así como la coordinación en materia de currículo, y políticas y prácticas de promoción escolar rigurosas y equitativas. Esta participación le otorga al equipo directivo y educativo la bondad de moldear el contexto organizacional para satisfacer sus propias necesidades, relacionadas con el cumplimiento de las metas educativas

Seguidamente con un 82.00% alto y muy alto están de acuerdo los directores(as) con el planteamiento relacionado con: **La distribución del liderazgo como estrategia con algún potencial para acceder a los conocimientos colectivos de la organización, para realizar tareas complejas y lograr los objetivos organizacionales (P35).**

Los estudiosos de las organizaciones han sostenido durante mucho tiempo que la complejidad de la tarea, es una variable clave que determina las respuestas de liderazgo productivas. Este argumento se basa en que las formas de liderazgo más directivas (semejantes a lo que sería la “supervisión” para la mayoría de las personas) son productivas cuando las tareas a realizar son relativamente sencillas.

Las formas de liderazgo más participativas, compartidas o distribuidas, funcionan mejor en respuesta a tareas relativamente complejas, del mismo modo

que las capacidades colectivas de la organización, teóricamente exceden por mucho las capacidades de cualquiera de los miembros de la organización.

Al comparar la pregunta obtuvo un 41.00% de total a bajo y medio por parte de los jefes(as) de estudio, y un 58.00% con un porcentaje importante de alto y muy alto. Esto quiere decir que la P35 no es uno de los aspectos más valorados de las prácticas de liderazgo distribuido.

La creciente autodeterminación que surge del liderazgo distribuido puede mejorar la experiencia de trabajo de los miembros de una organización. Este tipo de liderazgo les permite a los miembros anticiparse de mejor manera y responder a las demandas del entorno organizacional. El liderazgo distribuido puede aportar a los desafíos organizacionales soluciones que difícilmente surgirían de fuentes individuales. Finalmente, las acciones traslapadas que ocurren en algunos contextos de liderazgo distribuido proveen un mayor refuerzo de la influencia del liderazgo.

Las formas de liderazgo más participativas funcionan mejor en tareas complejas (P34) con un 81.00%, significa que para los directores(as) distribuir el liderazgo, es una estrategia con algún potencial para acceder a los conocimientos colectivos de la organización, para realizar tareas complejas y lograr los objetivos organizacionales. Se relaciona con la división del trabajo como actividad que genera distintas posiciones para los participantes. Se observa que no todos los directores(as) están de acuerdo con una forma de liderazgo compartido que se sustenta en una filosofía más colectiva e incluyente de la teoría del liderazgo tradicional que se centra en las habilidades y comportamientos de los individuos líderes, nótese que el porcentaje de desacuerdo es muy pequeño (13,00·%).

La opinión de los jefes(as) de estudio en relación con este ítem está dividida un 40,00% se ubica en bajo y medio y un 60% se ubica en alto y muy alto. Es el director(a) quien asigna las tareas complejas y distribuye las responsabilidades.

Los estudios indican que los efectos del liderazgo distribuido sobre la efectividad de los equipos, es mayor cuando estos equipos están desarrollando tareas complejas que requieren mucha interdependencia, pero en condiciones más

rutinarias. Las formas de liderazgo más directivas (semejantes a lo que sería la “supervisión” para la mayoría de las personas) son productivas cuando las tareas a realizar son relativamente sencillas. Las formas de liderazgo más participativas, compartidas o distribuidas, funcionan mejor en respuesta a tareas relativamente complejas. Esto, es porque las capacidades colectivas de la organización teóricamente exceden por mucho las capacidades de cualquiera de los miembros de la organización. Distribuir el liderazgo es una estrategia con algún potencial para acceder a los conocimientos colectivos de la organización para realizar tareas complejas y lograr los objetivos organizacionales.

Sin embargo, un 41% de los jefes(as) de estudio obtuvieron un porcentaje muy bajo o bajo, dicha variación, se debe a que esas escuelas podrían refinar sus prácticas sustancialmente sensibilizándose más ante la complejidad de las tareas y mostrar una diferenciación en la realización de funciones dependiendo del rol.

La idea es que una distribución más efectiva de las funciones del liderazgo haría variar el número de personas que ejercen liderazgo en función de la complejidad de las tareas que han de ser realizadas, más personas en el caso de tareas complejas y menos en respuesta a tareas sencillas.

Ante la opinión acerca de: **Al delegar su trabajo y distribuirlo la suma es más que las partes (P15)** los directores(as) muestran un porcentaje de alto y muy alto de 81.00% y solo un 19% está en desacuerdo en este ítem. Este aspecto se relaciona con la delegación y la distribución que se traducen en el efecto sinergia.

Los directores(as) están de acuerdo en que la suma de todos los liderazgos provenientes de diferentes fuentes o personas de la escuela, se traducen en una variación significativa en los resultados escolares y en la efectividad de la escuela.

Esta pregunta encierra al liderazgo democrático (también se conoce o asocia con el liderazgo distribuido) es, por definición, la antítesis de la jerarquía y la delegación. Implica que existe la interacción de un líder con la motivación de los demás a participar plenamente en todos los aspectos de las tareas de dirección; un amplio intercambio de información; mejorar la autoestima de los demás y también involucra otros factores de motivación para tareas.

Sin embargo se observaron varias posiciones interesantes al respecto, ya que ningún directivo(a) estuvo en desacuerdo con la delegación y distribución de trabajo. Las prácticas de liderazgo distribuido más valoradas por los directores (as) y jefes(as) del estudio consultado son:

- División del trabajo según la especialización de competencias.
- Delegación del trabajo y distribuirlo la suma es más que las partes.
- Trabajo participativo da como resultado el aprendizaje.

A medida que crece el interés por la idea de un liderazgo distribuido, es más importante saber sus características, efectos específicos e identificar los contextos en los cuales esta orientación es más productiva. Adicionalmente, puede resultar provechoso examinar si la suma de todos los liderazgos provenientes de diferentes fuentes de la escuela puede traducirse en una variación significativa en los resultados escolares y en la efectividad de la escuela.

Sin embargo estas ideas no han llegado a un 39.00% de los jefes(as) de estudio, quienes no comparten ningún interés por saber las características del liderazgo distribuido, así como los efectos específicos para una orientación más productiva.

Aunque, en general todos los ítem de esta dimensión tienden a alto y muy alto, los que obtuvieron menos porcentaje, y mostraron algún porcentaje de muy bajo fueron los siguientes:

La opinión peor valorada es en relación al ítem: **El trabajo de dos o más líderes se hace separada e interdependientemente** (P18) muestra, un 69.00 % están en alto y muy alto. 31% opinan medio y bajo. Esto se interpreta como que los directores(as) no están de acuerdo con el trabajo de dos o más líderes, ni con la colaboración espontánea, que se refiere a grupos de personas con diferentes destrezas y conocimientos, provenientes de diferentes niveles de la organización, que se unen para poner en común su pericia y regularizar sus conductas durante una tarea ejerciendo liderazgos propios, y luego se separan. En relación a los jefes(as)

de estudio un 50% opina de la misma forma.

Por último, en relación a la pregunta relacionada con que las **prácticas de liderazgo que se fundan sobre el trabajo de dos o más líderes (P17)**, aunque un 77% de los directores(as) estuvieron alto y muy alto y 22% bajo y medio. No siempre se está de acuerdo con delegar y pasar poder a otros. En relación a los jefes(as) de estudio un 46% delega, pero un 43 % está en desacuerdo con ceder poder y delegar.

La idea de que el liderazgo distribuido va más allá que el liderazgo compartido, se debe tener presente la interacción colectiva entre los líderes, seguidores y su situación, que son fundamentales, es una estrategia con algún potencial para acceder a los conocimientos colectivos de la organización, para realizar tareas complejas y lograr los objetivos organizacionales.

Sin embargo, los resultados en esta dimensión muestran que los directores(as) y los jefes(as) de estudio valoran más la distribución de tareas, que la distribución del liderazgo como tal (esto se demuestra en el próximo estudio). Distribuir el liderazgo, es una estrategia con algún potencial para acceder a los conocimientos colectivos de la organización, para realizar tareas complejas y lograr los objetivos organizacionales.

A continuación se procederá con el análisis descriptivo de la segunda **dimensión misión, visión y metas compartidas**. Al analizar los datos de la Tabla 6.1.15 se observa que la mediana se ubica en 36.36 puntos sobre una escala de 50 correspondiente a una escala de la categoría alta, esto significa que se evidencia, que un porcentaje alto de directores(as) está de acuerdo con la misión, visión y metas compartidas.

Tabla 6.1.15

Mediana de la dimensión misión, visión y metas compartidas y otros estadísticos

N	Válido	71
Mediana		36,3636
Mínimo		22,73
Máximo		48,86
Percentiles	25	31,8182
	50	36,3636
	75	41,4773

Elaboración propia (2017).

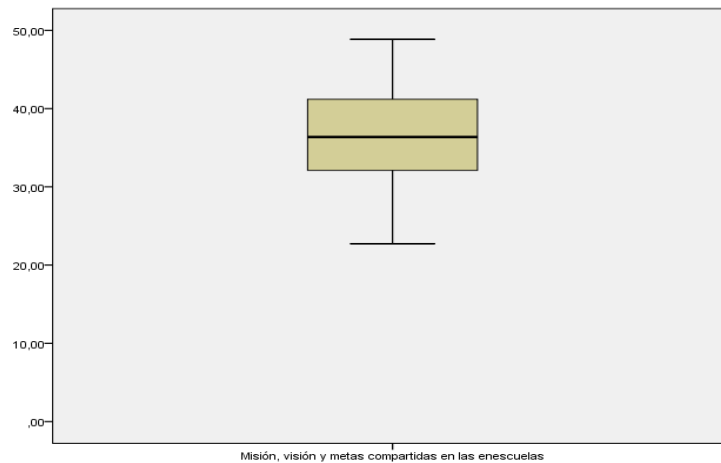


Figura 6.1.15. Estadísticos de la dimensión misión, visión y metas compartidas y otros estadísticos. Elaboración propia (2017).

Si comparamos las cuatro dimensiones se observa que esta dimensión ocupa el segundo lugar con un valor de la mediana con 36.36. Ello implica el grupo tiene valores altos en esta dimensión. El recorrido intercuartílico es de $(41.48 - 31.82 = 9.66)$, 9.66 puntos del total de 50 que tenía la escala, lo que ratifica que el grupo es bastante homogéneo. El primer cuartil (Q1) en esta dimensión en particular corresponde a 31.82 puntos sobre una escala de 50, este primer cuartil se ubica en la categoría alta. El segundo cuartil (Q2) se corresponde con 36.36 puntos sobre una escala de 50, este valor también se ubica en alto (corresponde a la mediana). El tercer cuartil (Q3) 41.48, se corresponde a una categoría muy alta.



Esta dimensión aborda aspectos críticos del liderazgo distribuido que consisten en ayudar al grupo a desarrollar un conocimiento compartido de la organización, de las actividades y objetivos, con el fin de crear un sentido de propósito o visión.

La importancia de que los líderes distribuidos se orienten a fijar rumbos reside en que se basan en las teorías de la motivación humana para dichos objetivos. De acuerdo con las teorías ya estudiadas, las personas se sienten motivadas por los objetivos que consideran personalmente atractivos y desafiantes, pero que, al mismo tiempo, sienten que pueden alcanzar. Estos objetivos les permiten a los docentes, directivos(as) y personal en general darle un sentido a su trabajo, lo que les posibilita desarrollar un sentido de identidad propio dentro de su contexto de trabajo en la escuela.

Las experiencias específicas que contribuyen a brindar una orientación y que frecuentemente se mencionan son identificar y articular una visión y promover la aceptación de los objetivos grupales.

Al fomentar la aceptación de metas grupales, los líderes ayudan a fijar un rumbo, alentando al equipo educativo a desarrollar metas compartidas. Las personas se sienten motivadas por metas que consideran convincentes, desafiantes y factibles. La existencia de esas metas ayuda a las personas a entender la lógica de la escuela y a elaborar una identidad dentro de su contexto laboral. Las metas compartidas también permiten orientar la actividad organizacional en una dirección común para lograr el máximo impacto.

Al analizar los datos de la Tabla 6.1.16 y figura 6.1.16 se observa que el 9.9 % se ubicó en la categoría “medio” de la dimensión misión, visión y metas compartidas en las escuelas. Un 62.0 % se ubican en alto y un 28.2% en muy alto.

Tabla 6.1.16.

Categorías de la Misión, visión y metas compartidas en las escuelas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Medio	7	9,9	9,9	9,9
	Alto	44	62,0	62,0	71,8
	Muy alto	20	28,2	28,2	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

Elaboración propia (2017).

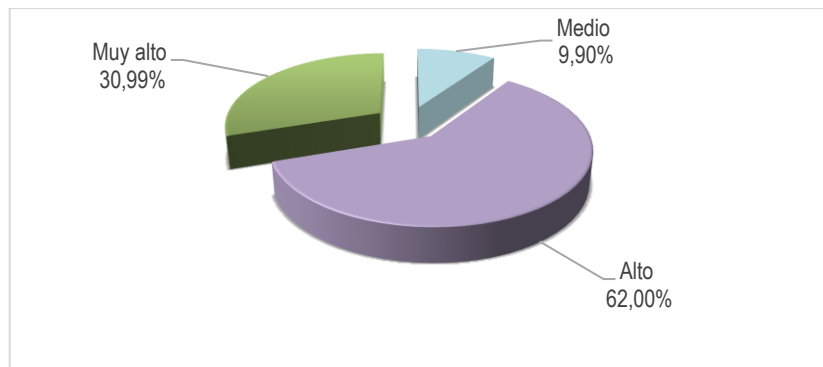


Figura 6.1.16 .Categoría de la dimensión misión, visión y metas compartidas en las escuelas. Elaboración propia (2017).

Tabla 6.1.17.

Estadísticos Misión, visión y metas compartidas para directores y jefes(as) de estudio

Director(a)	N	Válido	71	
	Mediana		38,6364	
	Mínimo		25,00	
	Máximo		48,86	
	Percentiles	25		34,0909
		50		38,6364
75			43,1818	
Jefe(a) de estudio	N	Válido	60	
	Mediana		30,6818	
	Mínimo		17,05	
	Máximo		46,59	
	Percentiles	25		27,2727
		50		30,6818
75			37,2159	

Elaboración propia (2017).

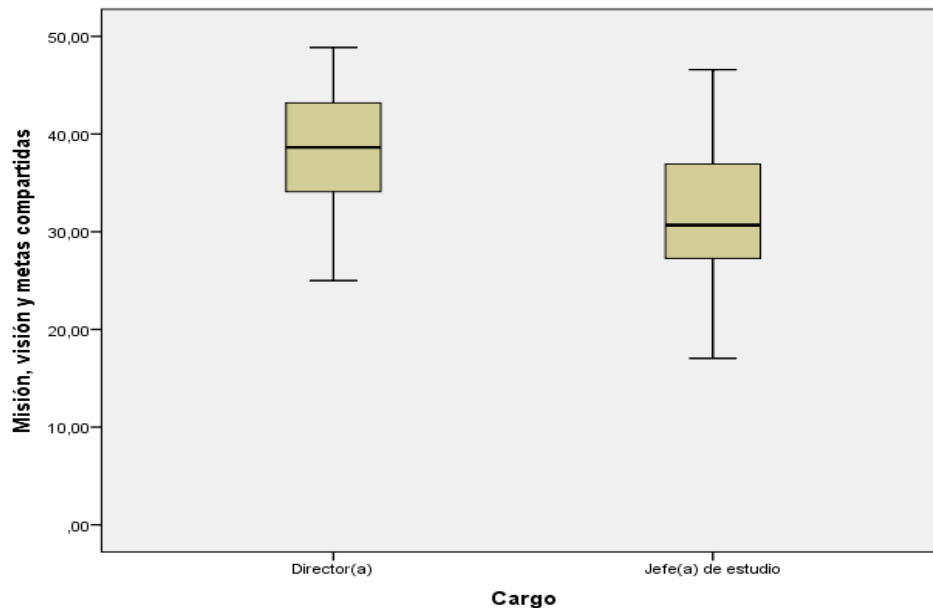


Figura 6.1.17 Estadísticos Misión, visión y metas compartidas para directores(as) y jefes(as) de estudio.
Elaboración propia (2017).

Seguidamente se procede al análisis del grupo los directores(as) y los jefes(as) de estudio de la dimensión. Los directores(as) se ubican en una mediana de 38,64 que se considera alta. Los jefes(as) de estudio poseen una mediana de 30.68 también alta.

En relación con la dispersión de los datos, el recorrido en los directores(as) es $48.8 - 25.00 = 23.86$, el rango o recorrido es de 23.86 puntos del total de 50 que tenía la escala, lo que ratifica que el grupo es bastante homogéneo.

Los percentiles de la distribución se exponen a continuación: El primer cuartil (Q1) en esta dimensión en particular corresponde a 34.09 puntos sobre una escala de 50, este primer cuartil se ubica en la categoría alta. El segundo cuartil (Q2) se corresponde con 38.63 puntos sobre una escala de 50, este valor también se ubica en alto (corresponde a la mediana). El tercer cuartil (Q3) 43.18, se corresponde a una categoría muy alta. Del mismo modo, en relación con la dispersión de los datos, el recorrido en los jefes(as) de estudio es $46.59 - 17.05 = 29.54$, el rango o recorrido es de 29.54 puntos del total de 50 que tenía la escala, lo que ratifica que el grupo es bastante homogéneo. Los percentiles de la distribución se exponen a continuación:

El primer cuartil (Q1) en esta dimensión en particular corresponde a 27.27 puntos sobre una escala de 50, este primer cuartil se ubica en la categoría alta. El segundo cuartil (Q2) se corresponde con 30.68 puntos sobre una escala de 50, este valor también se ubica en alto (corresponde a la mediana). El tercer cuartil (Q3) 37.22, se corresponde a una categoría alta.

Los líderes educativos apoyan a sus equipos mostrando respeto y consideración por sus sentimientos y necesidades personales. Esto le asegura al equipo educativo que los problemas que surgirán en el contexto del cambio de sus prácticas serán tomados en cuenta y que se les brindará. La evidencia reciente sugiere que la atención personal de un líder hacia sus colaboradores, incrementa los niveles de entusiasmo y optimismo, reduce la frustración, transmite un sentido de misión y aumenta de manera indirecta el rendimiento.

Establecer la misión, visión y metas compartidas son aspectos primordiales de la labor de liderazgo, la cual consiste en orientar y apoyar al equipo de trabajo a desarrollar una visión compartida de la escuela.

Para identificar y articular adecuadamente visiones, los líderes deben ser hábiles comunicadores, capaces de centrar la atención y enmarcar los problemas de tal manera que se traduzcan en un discurso productivo y en una toma de decisiones efectivas. Los líderes deben entender el contexto en que operan y trabajar de manera consistente con todas las personas que representan para promover visiones compartidas. Las personas actúan sobre la base de su comprensión de las cosas; por ende, los líderes influyen sobre cómo los demás ven el mundo y cómo deciden actuar. Los líderes deben vigilar el rendimiento y utilizar esa información a medida que se desarrollan y se afinan las metas. Algunos argumentan que un elemento clave al momento de desarrollar una visión en educación es tener una perspectiva crítica respecto de la escolarización.

Los líderes ayudan a fijar un rumbo a través de acciones que demuestran sus expectativas de calidad y alto rendimiento por parte del equipo educativo. Las altas expectativas de los líderes pueden ayudar a los miembros de la organización a

visualizar el carácter desafiante de las metas fijadas y, a la vez, a entender claramente que las expectativas son alcanzables.

Con el fin de determinar si esta diferencia es significativa se aplicó la prueba de rangos con signo de *Wilcoxon* (T de *Wilcoxon*) para muestras relacionadas, el resultado se muestra en la Tabla 6.1.18.

Tabla 6.1.18

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para la dimensión Misión, visión y metas compartidas

Rangos				
		N	Rango promedio	Suma de rangos
Misión, visión y metas compartidas Jefe(a) de estudios - Misión, visión y metas compartidas	Rangos negativos	34 ^a	25,88	880,00
	Rangos positivos	10 ^b	11,00	110,00
	Empates	16 ^c		
	Total	60		
a. Misión, visión y metas compartidas Jefe(a) de estudios < Misión, visión y metas compartidas				
b. Misión, visión y metas compartidas Jefe(a) de estudios > Misión, visión y metas compartidas				
c. Misión, visión y metas compartidas Jefe(a) de estudios = Misión, visión y metas compartidas				
Estadísticos de prueba ^a				
		Misión, visión y metas compartidas Jefe(a) de estudios - Misión, visión y metas compartidas		
Z				-4,498 ^b
Sig. asintótica (bilateral)				,000
a. Prueba de rangos con signo de <i>Wilcoxon</i>				
b. Se basa en rangos positivos.				

Elaboración propia (2017)

En la gráfica 6.1.19 los jefes(as) de estudio ejercen menos la dimensión misión, visión y metas compartidas los directores.

Tabla 6.1.19

Categorías de la dimensión misión, visión y metas compartidas en las escuelas

Categorías de Misión, visión y metas compartidas	Director(a)	Jefe(a) de estudio
Bajo	0,0	2
Medio	8,5	30
Alto	54,9	60
Muy alto	36,6	8
Total	100	100

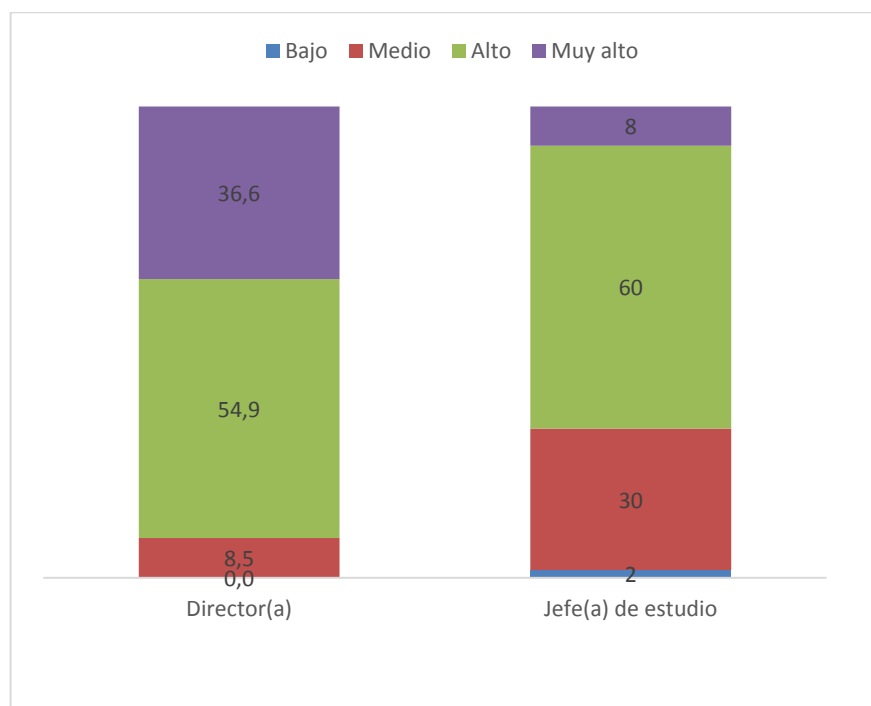


Figura 6.1.18. Categorías de la dimensión misión, visión y metas compartidas en las escuelas. Elaboración propia (2017).

En relación con la categorización de la misión, visión y metas compartidas, se ve que los directores(as) aplican en un 54,9 % de porcentaje alto, a diferencia de los jefes(as) de estudio que representan un 60%, o sea 5 puntos por encima. La diferencia se basa en las actividades que realizan cada uno de ellos y los roles o responsabilidades.

Este aspecto implica que un 54.9% y 60% están comprometidos con las metas compartidas de la institución con un sentido de propósito o visión a largo plazo; se considera que la escuela cuenta con un conjunto de valores compartidos que guían los esfuerzos, promueven la confianza y el compromiso entre los docentes, directivos(as), personal administrativo y comunidad educativa.

La clasificación alto es de 36.6% para los directores(as) y de 8% para los jefe de estudio. Existe un porcentaje bajo de 2% para los jefe de estudio. Un 36.6% posee un firme compromiso con las metas compartidas de la organización en su conjunto y se comparte con todo el personal la filosofía del colegio y una visión a

largo plazo de la escuela; la escuela es sensible a las necesidades de los alumnos, padres y comunidad y se genera apoyo en ayudar, establecer y comunicar al grupo claramente el rumbo de la institución.

Como ya se ha planteado para el análisis descriptivo es fundamental, considerar los resultados del estudio el cálculo de las distribuciones de respuesta de los sujetos por cada ítem para cada dimensión. Estos análisis descubren la realidad y problemática de la dimensión misión, visión y metas compartidas de los directores(as) y jefes(as) de estudio. Se hizo el análisis por ítem (Tabla 6.1.20), esta información se representa en la figura 6.1.19.

A continuación se analizan cada uno de **los ítems, de la dimensión misión, visión y metas compartidas**, la cual está conformada por 11 ítem (P21, P25, P26, P27, P31, P33, P48, P50, P51, P53, P54)

Al analizar los resultados en esta dimensión resaltan como más valorados tanto para los directores(as) como para los jefes(as) de estudio, el P25 (con un 92%), el P27 (95%), el P26 (89%), todos estos ítem se relacionan con el compromiso de los docentes con las metas compartidas significa que los directivos(as) se encuentran ubicados en alto y muy alto con la metas compartidas. Se corresponden con el desarrollo y el compartir el conocimiento de la organización. En relación al desarrollo de las personas, los líderes distribuidos están focalizados en proporcionar apoyo individual, modelar las prácticas y valores. Este resultado contribuye al desarrollo profesional como una función importante, a gestionar los programas, comités y reuniones, y a compartir información en reuniones.

En relación con el ítem P26, uno de los aspectos primordiales de la labor de liderazgo es generar en el grupo una comprensión compartida respecto de la escuela que pueda traducirse en una visión. Los líderes distribuidos ayudan a identificar nuevas oportunidades para la escuela que puede resultar inspiradora. Cuando las visiones son portadoras de valores pueden llevar a un mayor compromiso por parte de los miembros de la organización y a una disposición hacia un crecimiento profesional permanente

P21 con un 83,00% se ubica en alto y se relaciona con que están todos

comprometidos con las metas de la institución. Con respecto a este ítem los directores(as), los profesores(as) y administrativos(as) están comprometidos con el mejoramiento que otorga sentido a estas iniciativas a través la aplicación de sus propias estructuras de conocimiento.

En cuanto a los ítem con mayor respuestas de total desacuerdo y desacuerdo se tiene la P25 con un 92,00% de respuestas alto y muy alto. Sin embargo este ítem representa un 8% en medio y bajo. Esta pregunta tiene que ver con el compromiso con las metas compartidas. El compromiso organizacional fue definido en la revisión de la teoría como un constructo tridimensional que incluye una fuerte creencia en las metas y valores de la organización y una voluntad de aceptarlas; lealtad y voluntad de desarrollar un esfuerzo considerable en nombre de la organización; y un fuerte deseo de seguir siendo miembro de la organización.

Los ítem menos valorados fueron el P53 y P54, referidos al compromiso con la visión y la filosofía de la institución, estos tienen que ver con la ayuda que ofrece el director(a) para establecer y comunicar el rumbo de la institución. La práctica de establecer rumbos se materializa de diferentes maneras entre otras identificar la visión, nuevas oportunidades para la escuela y articulan una visión de futuro que puede resultar inspiradora. Pero esto es lo que no valoran.

Tabla 6.1.20

Ítem de la dimensión Misión, visión y metas compartidas

Ítem	21		25		26		27		31		33		48		50		51		53		54		
	D	J	D	J	D	J	D	J	D	J	D	J	D	J	D	J	D	J	D	J	D	J	
Muy bajo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Bajo	3	7	2	8	1	15	2	20	0	15	1	12	8	13	20	22	10	22	15	27	13	22	
MB+B	3	7	2	8	1	15	2	20	0	15	1	12	8	15	20	22	10	22	16	27	13	22	
Medio	13	40	6	22	10	28	11	23	21	35	13	30	15	28	13	28	17	23	28	33	15	33	
Alto	54	35	48	47	41	42	39	42	49	35	45	40	38	30	52	33	41	33	35	25	27	25	
Muy alto	30	18	44	23	48	15	48	15	30	15	41	18	39	27	15	17	32	22	21	15	45	20	
M+A+MA	97	93	98	92	99	85	98	80	100	85	99	88	92	85	80	78	90	78	84	73	86	78	
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	

- | | |
|------|---|
| P21. | Están todos comprometidos con las metas de la institución |
| P25. | Me comprometo con las metas compartidas |
| P26. | Ayudo, establezco y comunico el rumbo de la institución. |
| P27. | Desarrollo y comparto el conocimiento de la organización |
| P31. | La escuela cuenta con un conjunto de valores compartidos |
| P33. | Los valores compartidos de la escuela guían los esfuerzos |
| P48. | La escuela es sensible a las necesidades de alumnos, padres y comunidad |
| P50. | Promueve confianza y compromiso en quienes ejercen el liderazgo. |
| P51. | Existe el compromiso con las metas compartidas |
| P53. | Todo el personal comparte la filosofía del colegio |
| P54. | Existe una visión a largo plazo de la escuela |

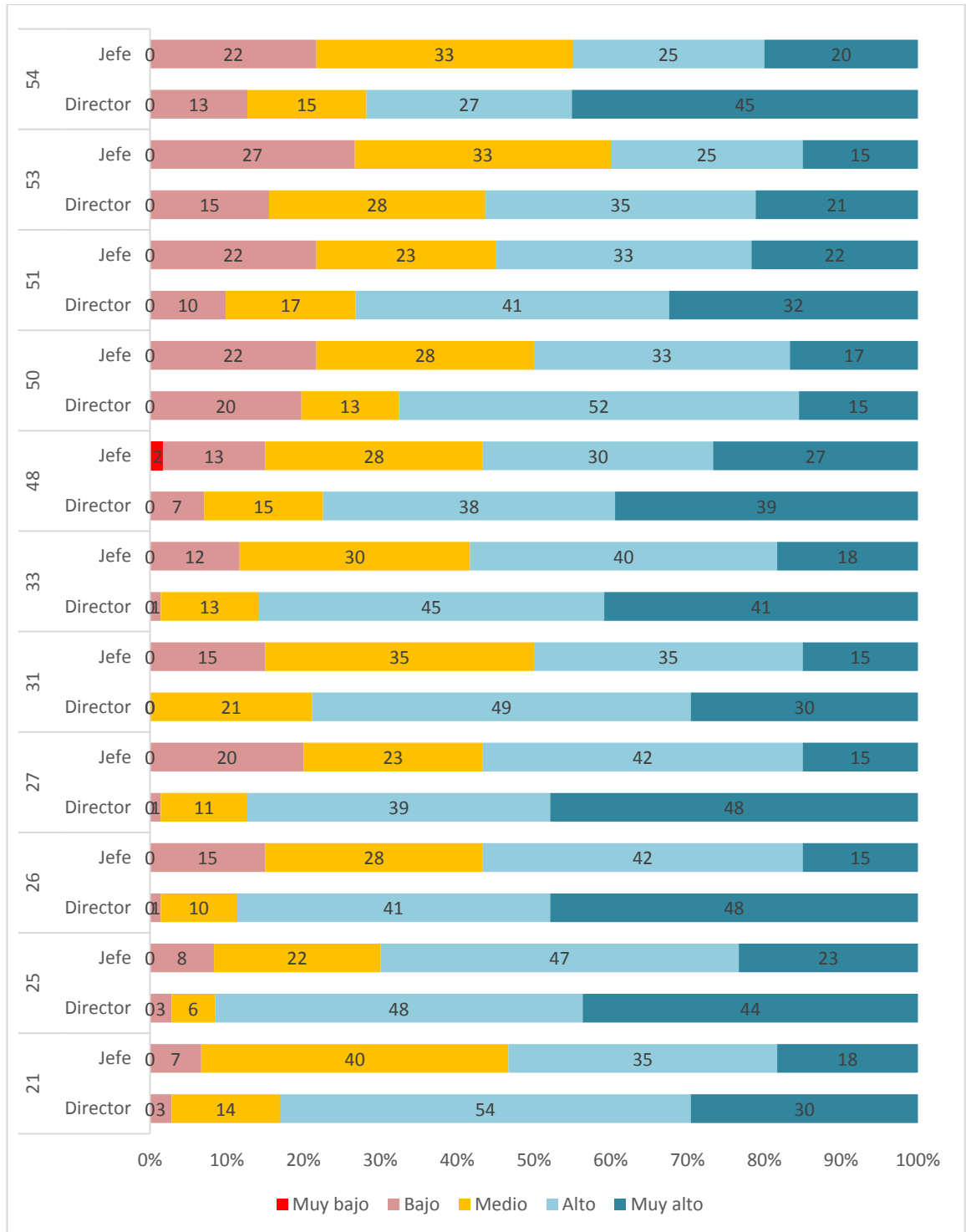


Figura 6.1.19. Ítem de la dimensión Misión, visión y metas compartidas Elaboración propia (2017).

En relación al P48, **relacionado con la escuela es sensible a las necesidades de alumnos, padres y comunidad**, los jefes(as) de estudio no están de acuerdo es el porcentaje más bajo, esto quizás se deba a que la relaciones con padres y comunidad la gerencian directamente los Directores(as), quienes se ubican en alto y muy alto.

La P53 es una de las peor valoradas con un 56% en la categoría alto. Se trata de que todo el personal comparte la filosofía del colegio. El 44% está en desacuerdo con esta afirmación, la mayoría de los directores(as) hizo referencia a objetivos relacionados con el personal, se observa que surgieron algunas diferencias en relación a los objetivos particulares relacionados con el personal. En relación a los jefes(as) de estudio opinan igual que los directores(as), un 40% esta alto y un 60 % está bajo y medio

Establecer rumbos es uno de los aspectos primordiales de la labor de liderazgo consiste en ayudar al grupo a desarrollar una comprensión compartida respecto de la organización y de sus metas que pueda traducirse en un propósito o una visión y filosofía.

La tercera dimensión que se analiza es **la dimensión desarrollo profesional, complejidad de la tarea e incentivos**. En la Tabla 6.1.21 y figura 6.1.20 se observa que esta dimensión está ubicada en un tercer lugar, al compararla con las otras tres. La mediana se coloca en 35.58 puntos sobre una escala de 50 y se ubica en la categoría alta. Los jefes(as) de estudio se ubican en 32.29.

Esto evidencia que al contrastar los resultados de los dos grupos, se observa que tienen puntajes altos en esta dimensión y están de acuerdo. Ambos grupos se relacionan con la reflexión y el diálogo para delegar, orientar, aprovechar y mejorar las habilidades y conocimientos de todos los maestros(as), y crear una cultura común positiva y eficaz, así como proporcionar un currículo escolar consistente y coherente entre materias y niveles, además de un sistema de metas e incentivos.

Estos directivos (as) tienden, en general, a entender esta dimensión como variable clave que determina las respuestas de liderazgo productivas, así como el uso de formas de liderazgo más participativas, compartidas o distribuidas. Esto

implica que funcionan mejor en respuesta a tareas relativamente complejas, y no son productivas cuando las tareas a realizar son relativamente sencillas. Por otro lado, el desarrollo profesional de los docentes se convierte en una característica clave de las escuelas de calidad. Una escuela en la que exista preocupación por parte de los docentes, por seguir aprendiendo y mejorando, es una escuela donde los alumnos (as) aprenden más.

Tabla 6.1.21.

Estadísticos de la dimensión desarrollo profesional y complejidad de la tarea

Director(a)	N	Válido	71
	Mediana		35,5769
	Mínimo		20,19
	Máximo		46,15
	Percentiles	25	31,7308
		50	35,5769
75		38,4615	
Jefe(a) de estudio	N	Válido	60
	Mediana		32,2917
	Mínimo		19,79
	Máximo		47,92
	Percentiles	25	28,1250
		50	32,2917
75		36,4583	

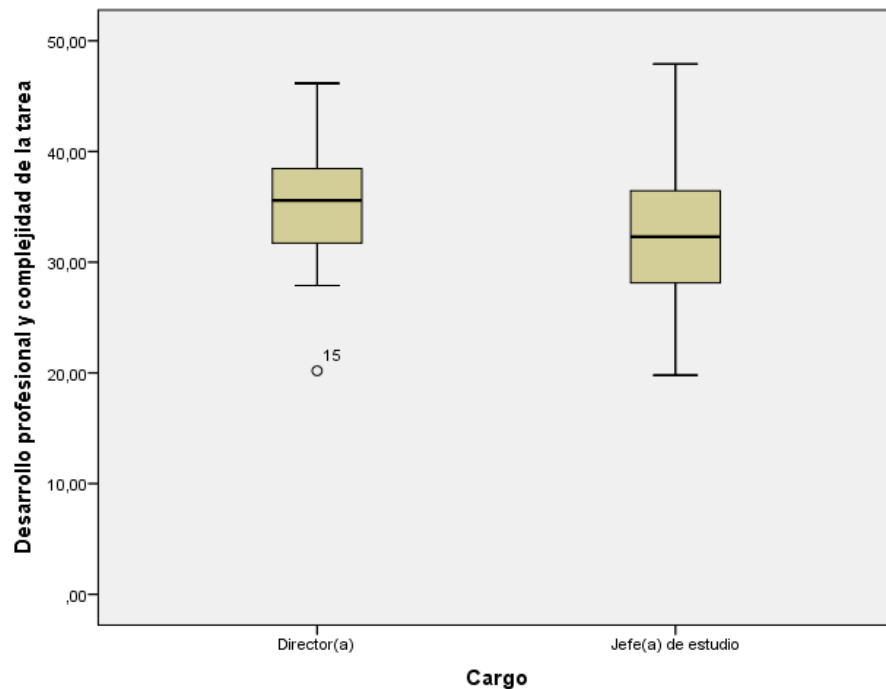


Figura 6.1.20. Diagrama de caja y bigote de la dimensión desarrollo profesional y complejidad de la tarea. Elaboración propia (2017).

También en esta tercera dimensión se observa un caso atípico el número 15 el cual se ubica por debajo del bigote. El sujeto 15, ya fue descrito anteriormente, aparece tanto en la dimensión del LD como en las prácticas del liderazgo distribuido, el director no está de acuerdo en la promoción del desarrollo profesional, ni en apoyar en la complejidad de la tarea y promover incentivos. El director 15 está en desacuerdo con la reflexión y el diálogo para delegar, orientar, tampoco aprovecha las habilidades y conocimientos de los maestros(as), no cree en una cultura positiva y eficaz, o en algún sistema de metas e incentivos.

Tanto el volumen como la complejidad de la carga de trabajo tienen efectos sustanciales sobre las emociones de los profesores. La complejidad (o intensidad) de la carga de trabajo, tal como la perciben los maestros, influye sobre sus estados mentales de la misma manera que el volumen de la carga de trabajo. La satisfacción laboral también es afectada negativamente por la

percepción que los profesores tienen al tener que enfrentar una asignación docente excesivamente compleja.

Tabla 6.1.22.

Estadísticos de la dimensión desarrollo profesional y complejidad de la tarea para los directores(as) y jefes(as) de estudio.

Director(a)	N	Válido	71	
	Mediana		35,5769	
	Mínimo		20,19	
	Máximo		46,15	
	Percentiles	25		31,7308
		50		35,5769
75			38,4615	
Jefe(a) de estudio	N	Válido	60	
	Mediana		32,2917	
	Mínimo		19,79	
	Máximo		47,92	
	Percentiles	25		28,1250
		50		32,2917
75			36,4583	

Elaboración propia (2017)

Al analizar los datos de la Tabla 6.1.23 y figura 6.1.21 se observa que el 9.9% se ubicó en la categoría “medio” de la dimensión misión, visión y metas compartidas en las escuelas. Un 74.6 % se ubican en alto y un 15.5% en muy alto.

Tabla 6.1.23.

Categorías de Desarrollo profesional y complejidad de la tarea

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Medio	7	9,9	9,9	9,9
Alto	53	74,6	74,6	84,5
Muy alto	11	15,5	15,5	100,0
Total	71	100,0	100,0	

Elaboración propia (2017)

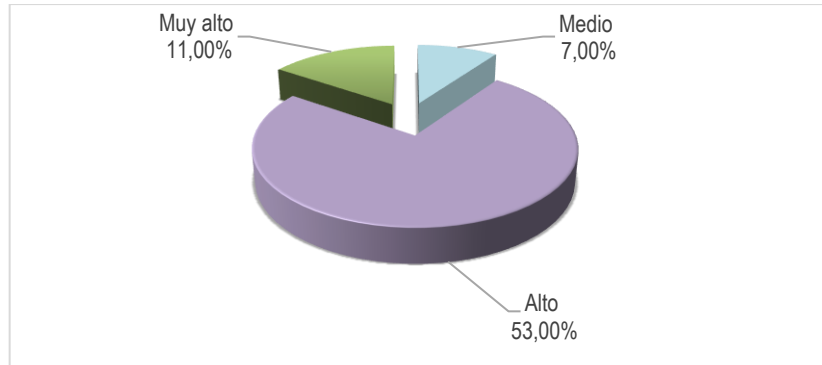


Figura 6.1.21. Categorías de desarrollo profesional y complejidad de la tarea (%) en las escuelas. Elaboración propia (2017).

Con el fin de determinar si esta diferencia es significativa se aplicó la prueba de rangos con signo de *Wilcoxon* (T de *Wilcoxon*) para muestras relacionadas, el resultado se muestra en la Tabla 6.1.24.

Tabla 6.1.24

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon desarrollo profesional y complejidad de la tarea

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Desarrollo profesional y complejidad de la tarea Jefe(a) de estudios - Desarrollo profesional y complejidad de la tarea	Rangos negativos	39 ^a	34,71	1353,50
	Rangos positivos	21 ^b	22,69	476,50
	Empates	0 ^c		
	Total	60		

a. Desarrollo profesional y complejidad de la tarea Jefe(a) de estudios < Desarrollo profesional y complejidad de la tarea

b. Desarrollo profesional y complejidad de la tarea Jefe(a) de estudios > Desarrollo profesional y complejidad de la tarea

c. Desarrollo profesional y complejidad de la tarea Jefe(a) de estudios = Desarrollo profesional y complejidad de la tarea

Estadísticos de prueba

	Desarrollo profesional y complejidad de la tarea Jefe(a) de estudios - Desarrollo profesional y complejidad de la tarea
Z	-3,228 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,001

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos positivos.

Se puede observar que la significación asintótica fue de 0,001, lo cual indica que efectivamente la diferencia es significativa.

Tabla 6.1.25

Categorización del desarrollo profesional y complejidad de la tarea,

Categorías de Desarrollo profesional	Director(a)	Jefe(a) de estudio
Bajo	0,0	2
Medio	9,9	30
Alto	74,6	60
Muy alto	15,5	8
Total	100	100

Elaboración propia (2017).

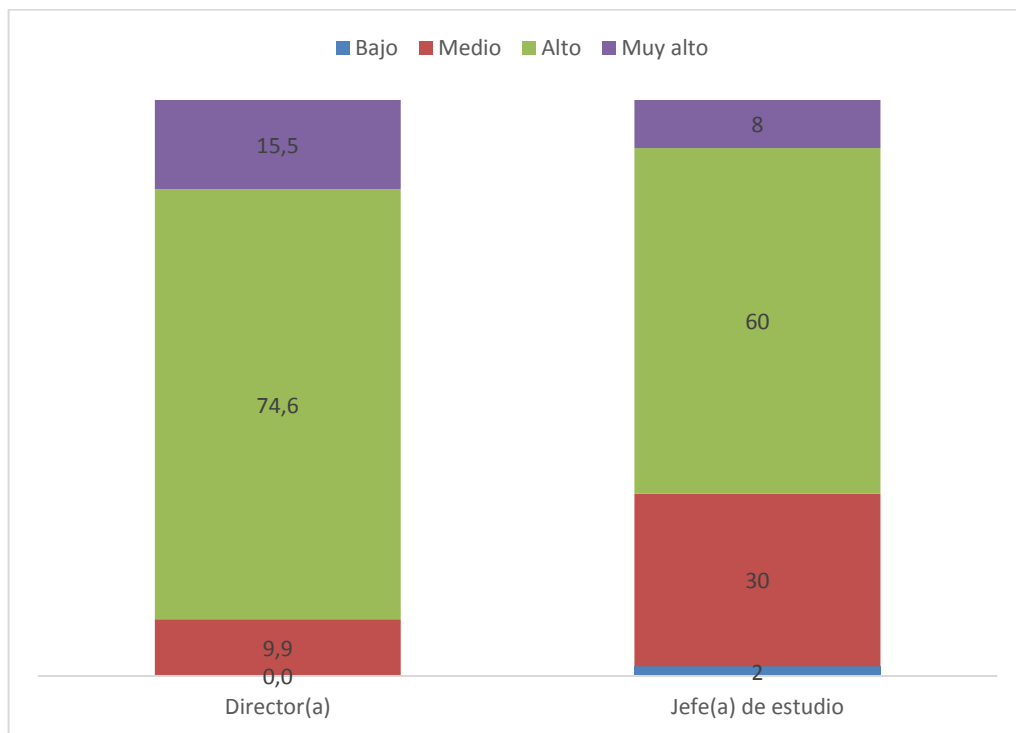


Figura 6.1.22. Categorización del desarrollo profesional y complejidad de la tarea.

En relación con la categorización del desarrollo profesional y complejidad de la tarea, se observa que los directores(as) aplican en un 74,6 % de porcentaje alto la dimensión, a diferencia de los jefes(as) de estudio que representan un 60%, o sea 14 puntos por encima. Esta diferencia se basa en el trabajo, que realizan cada

directivo. La clasificación muy alto es de 15.5% para los directores(as) y de 8% para los jefe de estudio. Existe un porcentaje bajo de 2% para los jefe de estudio

Un 74.6% de los directores y un 60% de los jefes(as) de estudio, se relaciona con la comunicación para beneficiar y mejorar las competencias y conocimientos de todos los maestros(as), y crear un clima común positivo y eficaz. Se trabaja formalmente en el currículo escolar de forma consistente y coherente entre materias y niveles, además de un sistema de metas e incentivos.

Un 30% de los jefes(as) de estudio apoyan las acciones de liderazgo contribuyendo al desarrollo de las personas para avanzar productivamente en la institución.

A continuación se describen los ítem de la dimensión desarrollo profesional, complejidad de la tarea e incentivos, esta tiene 13 ítem (P13,P14,P19,P20,P28,P30,P37,P39,P40,P41, P44, P47, P49) la información se representan en la Tabla 6.1.23 y la figura 6.1.23.

El ítem que ha obtenido el mayor porcentaje 100% es: **Está de acuerdo con que la reflexión y diálogo como fundamento para una buena toma de decisiones** (P19) este ítem tienen un puntaje de 100% ubicados en alto, y muy alto de los directores(as) y nótese que ningún directivo(a) está en desacuerdo. Los jefes(as) de estudio opinaron en un 97%. El ítem P19, mide la disposición y la capacidad de los directivos(as) para tomar control de sus ideas a la hora de tomar decisiones. Esto queda de manifiesto en la cuidadosa “elaboración” de la solución a los problemas y la planificación detallada para buscar una solución a los problemas menos estructurados.

También queda de visible en el proceso de reflexión sobre un problema durante la interpretación de las situaciones. En la revisión de la literatura esto se asocia al concepto de alineamiento planificado del liderazgo distribuido, comparable con la modalidad holística denominada “práctica institucionalizada”: las tareas o funciones de las personas que ejercen el liderazgo han sido pensadas con anterioridad, en forma planificada, por los miembros de la escuela.

Tabla 6.1.23

Ítem de la dimensión desarrollo profesional, complejidad de la tarea e incentivos

	13		14		19		20		28		30		37		39		40		41		44		47		49		
	D	J	D	J	D	J	D	J	D	J	D	J	D	J	D	J	D	J	D	J	D	J	D	J	D	J	
MB	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	1	2	0	0	2	0	
B	3	10	8	12	0	3	1	24	6	0	4	15	3	10	13	17	7	10	3	17	7	18	49	18	35	15	
MB+B	3	10	9	12	0	3	1	24	5		4	15	3	10	17	17	7	10	3	17	8	20	49	18	37	15	
M	17	35	24	45	11	27	24	30	13	0	17	23	17	30	21	30	21	37	13	18	34	42	51	27	42	28	
A	38	33	34	35	24	38	48	33	37	0	48	42	46	42	41	23	42	32	49	33	41	25	0	37	14	37	
MA	42	22	32	8	65	32	27	13	45	0	31	20	34	18	21	30	30	21	35	32	17	13	0	18	7	20	
M+A+MA	97	90	90	88	100	97	99	76	95		96	85	97	90	83	83	93	90	97	83	82	80	51	82	63	85	
	100	100	100	100	100	100	100	100	100		100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

P13 Usted delega, orienta, aprovecha y mejora las habilidades y conocimientos de todos los maestros del centro, para crear una cultura común que funciona de manera positiva y eficaz.

P14 Está de acuerdo en que todos somos líderes y que muchas personas pueden asumir funciones de liderazgo.

P19 Está de acuerdo con que la reflexión y diálogo como fundamento para una buena toma de decisiones

P20 Considera que sus creencias están bien fundadas acerca de las capacidades de los colegas que ejercen el liderazgo

P28 Estoy de acuerdo en que las personas se sienten motivadas por los objetivos que consideran personalmente atractivos y desafiantes, pero qué, al mismo tiempo, sienten que pueden alcanzar.

P37 Practica la dirección y el liderazgo como reflexión de la cultura del colegio ética y tradiciones.

P39 El currículo escolar proporciona consistencia y coherencia de la instrucción de los alumnos durante su período de formación, es decir, entre materias y entre niveles un sistema de metas e incentivos que opera como una influencia real en el nivel escolar

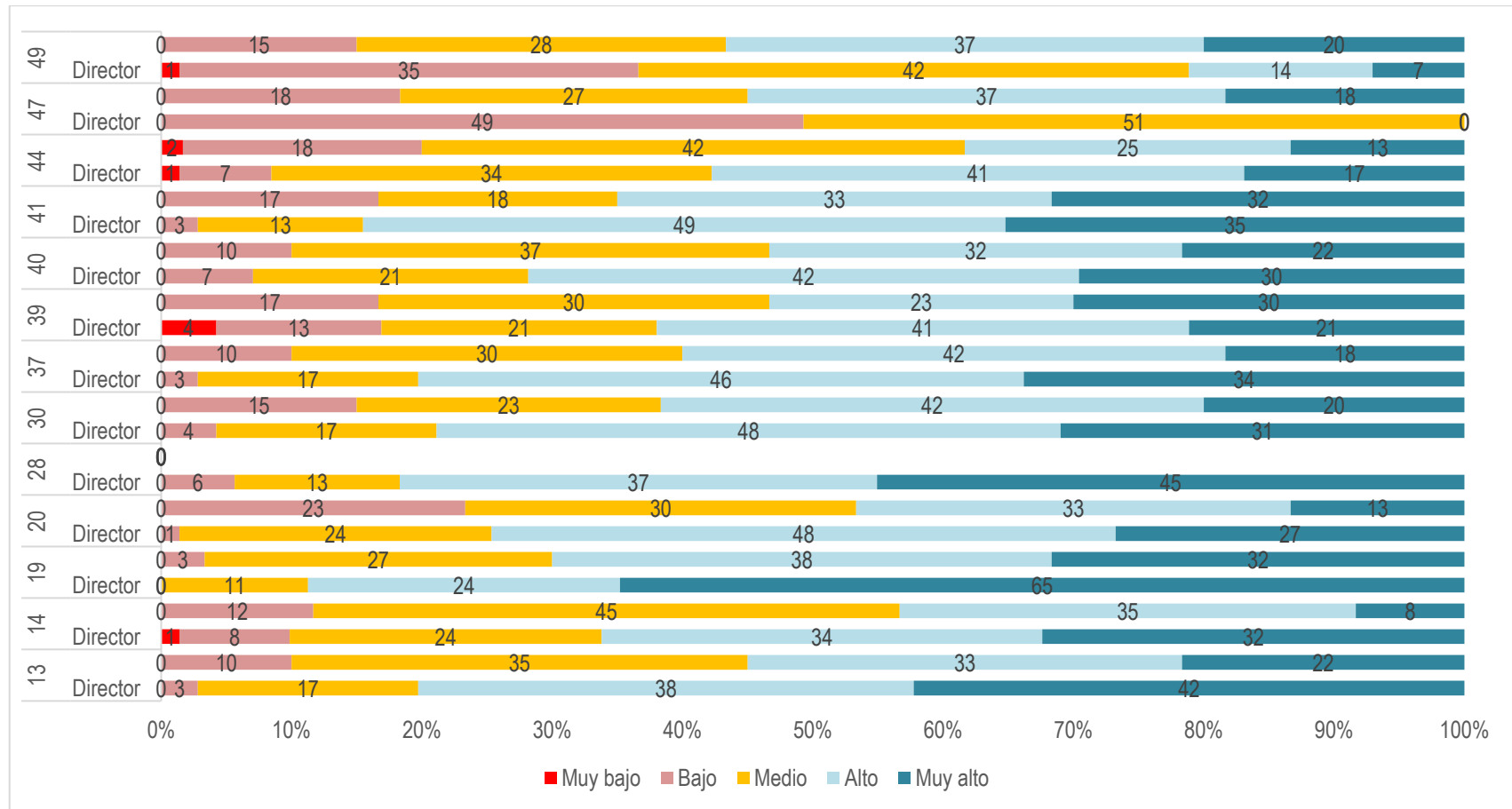
P40 Planifica el desarrollo profesional de los profesores y el equipo: tiempo dedicado a la asistencia a seminarios, cursos, talleres, etc.

P41 Verifico que se asignen los recursos necesarios para impulsar los esfuerzos de mejoramiento escolar

P44 Cree que el conjunto de prácticas y procedimientos informales que han evolucionado a lo largo del tiempo entre los profesores puede facilitar el ejercicio del liderazgo

P47 Existe algún sistema de metas e incentivos que esté operando en la escuela (como organización) para los profesores individualmente.

P49 Tiene la escuela una política de Gestión de los Recursos Humanos.



El ítem (P37) con un 97% de los directores(as) y un 90% de los jefes(as) de estudio se identifican con el ítem **Práctica la dirección y el liderazgo como reflexión de la cultura del colegio ética y tradiciones** (P37) tienen que ver con la distribución cultural, así como la importancia de generar y crear una cultura común positiva y eficaz. Las acciones de liderazgo contribuyen en una práctica de la dirección y el liderazgo las cuales incluyen el apoyo a la cultura y la ética. También el ítem (P41) tiene un 97% **Verifico que se asignen los recursos necesarios para impulsar los esfuerzos de mejoramiento escolar**, la evidencia señala que los recursos afectan directamente el comportamiento de un individuo inmerso en contextos educativos específicos. Por una parte, los docentes dependen y se apoyan de una amplia variedad de herramientas, personas y otros recursos para realizar sus actividades. Por otra parte, los directores(as) y jefes(as) de estudio trabajan en sentido de que estas herramientas contribuyan a un clima de confianza y compromiso con un propósito común. Lo que los líderes distribuidos hacen en la mayoría de las organizaciones, es asignar recursos para apoyar las prioridades de las instituciones. Al contrastar todos aceptaron esta idea.

Los ítem (P30) y (P28) poseen 95% respectivamente. En el ítem P30 los directores y jefes(as) de estudio, **contribuyen con el desarrollo de las personas y de las destrezas para avanzar productivamente en la institución**. Los jefes (as) de estudio y directores (as) estaban más focalizados en proporcionar apoyo individual y en organizar las prácticas y valores apropiados, se ve que contribuir al desarrollo profesional es una función importante de su gestión educativa. Al crear formas de trabajo colaborativo que aprovecharan al máximo las destrezas colectivas del personal, fomentaran el desarrollo de nuevas destrezas y redujeran el acaparamiento improductivo del conocimiento y las prácticas competitivas.

Un 95,00% estuvo de acuerdo con que el desarrollo se relaciona a directrices organizacionales transparentes, atractivas y contribuyen a motivar a las personas en su trabajo. Dichas destrezas y motivaciones, están influenciadas por las experiencias directas que los miembros de la organización tienen con las personas

que desempeñan un rol de liderazgo, así como por las condiciones en que trabajan las personas dentro de la organización

En cuanto a: **Estoy de acuerdo en que las personas se sienten motivadas por los objetivos que consideran personalmente atractivos y desafiantes, pero qué, al mismo tiempo, sienten que pueden alcanzar** (P28), un 97% estuvo en alto y muy alto con esta afirmación y no hubo posiciones en desacuerdo. A pesar de la inexistencia de políticas y gestión de recursos humanos, los directores(as) y jefes(as) de estudio coincidieron con la importancia de la motivación en el trabajo.

La respuesta ante la pregunta: **Está de acuerdo en que todos somos líderes y que muchas personas pueden asumir funciones de liderazgo** (P14), obtuvo 90% por parte de los directores(as) y jefes(as) de estudio de total de acuerdo, tan solo un 10% y 9% están en desacuerdo con esta afirmación, no delegan tareas.

El liderazgo puede ser una experiencia directa de primera mano (contrato laboral), delegado o informal. El alcance de esta influencia, abarca el lugar de trabajo relacionado con las actividades definidas formalmente por los contratos de trabajo. El modelo de liderazgo de varios niveles (sistemas, organización directa, unidad de trabajo, modelo multinivel de liderazgo, o bien a través de dos o tres coordinadores) representan potencialmente todos los miembros de la organización, no sólo los supervisores formales de la gestión manifiestan la verdadera forma del liderazgo distribuido.

Entre los ítems peor valorados de la dimensión se tienen los siguientes: **Existe algún sistema de metas e incentivos que esté operando en la escuela (como organización) para los profesores individualmente** (P47) es el peor valorado con un 51,3% e indicaron que si existe algún sistema de metas e incentivos que esté operando en la escuela (como organización) para los profesores individualmente. Las metas e incentivos describen otras influencias que afectan la distribución del liderazgo entre los directivos(as) y maestros(as) al igual que los incentivos y el reconocimiento público del trabajo de los profesores (las recompensas monetarias y no monetarias). El nivel de formalización de la organización, sus mecanismos de toma de decisiones, reglas de promoción e incentivos al personal, fuera del control

del líder, así como el nivel de cohesión de sus grupos de trabajo pueden también limitar enormemente la eficacia en la influencia de un líder.

Un 69,30 % opina que no existe un sistema de metas e incentivos que esté operando en la escuela (como organización) para los profesores(as), individualmente. Los directores(as) piensan que este sistema no existe, lo que significa que los directores(as) no establecen los sistemas de metas e incentivos de las escuelas de Madrid, ya que está severamente regulado por el estado español y las leyes en materia educativa, recordando la figura de la autonomía en la figura del director escolar en el sistema español. Esto, a pesar de que los sistemas de incentivos son indispensables para promover un clima académico que establezca expectativas y elevados estándares positivos de conducta.

En relación a: **Tiene la escuela una política de Gestión de los Recursos Humanos** (P49) es el segundo peor valorado con un 42% de los directores(as) demuestran que no existe política de recursos humanos en las escuelas. La gestión de los recursos humanos influye en la distribución del liderazgo entre los integrantes de la institución. Hay una inexistencia de recompensas económicas y no económicas. Las normas de promoción e incentivos al personal, están fuera de la influencia de un líder.

Un 37,00 % de los jefes(as) de estudio se ubicaron en muy bajo, en la pregunta no existe una política de recursos humanos, los directores(as) piensan que esta gerencia no existe, lo que significa que los directivos(as) no hacen ni participan en la creación de políticas de recursos humanos de las escuelas de Madrid, al igual que el sistema de metas e incentivos esto también está rigurosamente controlado por el estado español.

En cuanto a la opinión: **Cree que el conjunto de prácticas y procedimientos informales que han evolucionado a lo largo del tiempo entre los profesores puede facilitar el ejercicio del liderazgo** (P44), el resultado de esta pregunta indica que 20% está en bajo o muy bajo, aun cuando la noción de la organización informal que existe va más allá de las estructuras formales. Estos directivos(as) se limitan a



ver sólo la organización formal, sin percatarse de que requiere la organización informal para operar. Por lo tanto, mientras más actividades informales haya, menos estructuradas serán las escuelas y eso no debería pasarse por alto. El contexto altamente especializado y profesional del sector educativo requiere una menor jerarquía, este enfoque se logra mejor si incluye académicos, ejecutivos y personal profesional, de forma informal, asociada a la colaboración. No se evita el importante papel de liderazgo formal estructural, sino que se plantea un enfoque híbrido con líderes formales e informales.

La perspectiva de distribución, se centra en cómo la práctica del liderazgo se distribuye entre los líderes formales e informales. Como dice la evidencia en el concepto analizado se trata de construir un nuevo liderazgo con base moral, centrado en valores, que por naturaleza promueva su propia sociabilización, su distribución en el conjunto.

Se debe resaltar que esta última forma de distribución no forzada, parece ser la más sofisticada o preferida, porque no sólo concibe la distribución del liderazgo como un medio para utilizar la destreza compartida dentro de la organización, sino también como una forma de construir dicha destreza. El grupo de directivos(as) encuestados consideran que debe haber incentivos y desarrollo del personal, pero creen que la escuela no cuenta con sistemas de gestión del personal ni con sistemas de incentivos

En relación al ítem: **El currículo escolar proporciona consistencia y coherencia de la instrucción de los alumnos durante su período de formación, es decir, entre materias y entre niveles un sistema de metas e incentivos que opera como una influencia real en el nivel escolar** (P39), tanto los directores(as) como los jefes(as) de estudio están de acuerdo con un 83%, lo que significa que se relaciona con las acciones de liderazgo que contribuyen en el desarrollo de las personas para avanzar productivamente en la mejora de la institución. Se ejerce la dirección y el liderazgo como reflexión de la cultura del colegio, de la ética y las tradiciones. Además incluye la planificación del desarrollo profesional del equipo,

a través de asistencia a seminarios, cursos, talleres, etc., y se apoya la asignación de los recursos necesarios para impulsar los esfuerzos de mejoramiento escolar.

El ítem P40: **Planifica el desarrollo profesional de los profesores y el equipo: tiempo dedicado a la asistencia a seminarios, cursos, talleres, etc.** Se distribuye entre un 90% de directores y jefes(as) de estudio. Implica el desarrollo profesional de los maestros(as), el cual es planificado por los jefes(as) de estudio. Estas acciones contribuyen de manera positiva para la institución. Se trata de líderes que planifican y se preocupan del equipo, apoyando la asignación de recursos para estas actividades impulsando así los esfuerzos del mejoramiento escolar.

Al analizar la pregunta: **Considera que sus creencias están bien fundadas acerca de las capacidades de los colegas que ejercen el liderazgo** (P20) tiene un 97% de jefes(as) de estudio en total acuerdo y un 99% de directores(as). Al comparar los dos grupos se ha evidenciado que un número importante de directivos(as) creen en la capacidad de los colegas que ejercen el liderazgo.

En relación a: **Usted delega, orienta, aprovecha y mejora las habilidades y conocimientos de todos los maestros(as) del centro, para crear una cultura común que funciona de manera positiva y eficaz.** (P13), se evidencia que un 97,00% de los directores(as) está de acuerdo con esta afirmación y un 90% de jefes(as) de estudio también. En esta pregunta ninguna persona de las entrevistadas estuvo en desacuerdo o total acuerdo. El modelo de liderazgo distribuido es menos formalizado (donde la responsabilidad del liderazgo es indisociable de la jerarquía de la organización), involucra a todas las personas en todos los niveles de la organización y en todas las funciones (no sólo los que tienen una dimensión de gestión abierta) pueden ejercer influencia sobre sus colegas y por lo tanto influyen en la dirección general de la organización.

Se debe creer en el conjunto de prácticas que requieren de la participación de los individuos en todos los niveles. Un 97,00% estuvo “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”, se deduce que los directores(as) si delegan, orientan, aprovechan y mejoran las habilidades y conocimientos de todos los maestros(as) del centro, para

crear una cultura común que funciona de manera positiva y eficaz. En base a esta estrategia se puede crear una cultura común para acceder a los conocimientos de los integrantes de la escuela y lograr los objetivos organizacionales.

La cuarta y última dimensión que se analiza es **decisiones compartidas compartidas** por parte de los 71 directores(as) de las escuelas públicas de Madrid.

Tabla 6.1.24

Estadísticos de la dimensión decisiones compartidas

N		Válido	71
Mediana			32,5893
Mínimo			23,21
Máximo			49,11
Percentiles	25		28,1250
	50		32,5893
	75		35,7143

Elaboración propia (2017).

Al analizar los datos de la Tabla 6.1.24 se observa que la mediana se ubica en 32.58 puntos sobre una escala de 50 correspondiente a una escala de la categoría alta, esto significa que se evidencia, que un porcentaje alto de directores(as) está de acuerdo con las decisiones compartidas

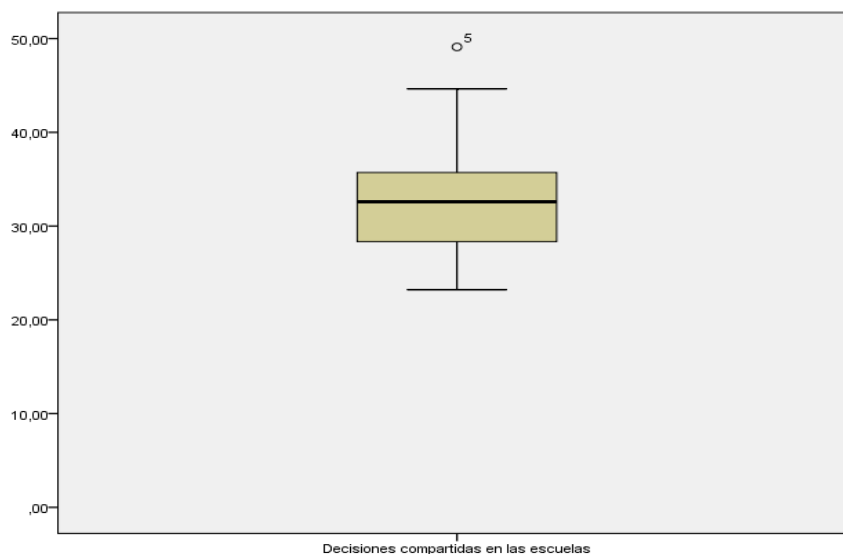


Figura 6.1.24. Estadísticos de la dimensión decisiones compartidas y otros estadísticos. Elaboración propia (2017).

Si comparamos las cuatro dimensiones se observa que esta dimensión ocupa el cuarto lugar con un valor de la mediana con 32.59. Ello implica que el grupo tiene valores altos en esta dimensión. En relación con la dispersión de los datos, el recorrido viene dado por $(48.86-22.73=26.13)$, el rango o recorrido es de 26.13 puntos. El recorrido intercuartílico es de $(49.11-23.21=25.90)$, 25.90 puntos del total de 50 que tenía la escala. Los percentiles de la distribución se exponen a continuación: El primer cuartil (Q1) en esta dimensión en particular corresponde a 28.13 puntos sobre una escala de 50, este primer cuartil se ubica en la categoría alta. El segundo cuartil (Q2) se corresponde con 32.55 puntos sobre una escala de 50, este valor también se ubica en alto (corresponde a la mediana). El tercer cuartil (Q3) 35.71, se corresponde a una categoría muy alta.

Tabla 6.1.25

Características de los casos atípicos relacionados con la dimensión decisiones compartidas

E V E N T O	Atípicos Por arriba	No.de estudiantes	Género del director(a)	Años de experiencia del director(a)	Edad del Director(a)	Género del jefe de estudio	Años de experiencia del jefe de estudio	Edad del jefe de estudio
LD	05	352	Masculino	15	38	Masculino	13	38

Elaboración propia (2017).

El sujeto cinco (5), caso atípico se ubica por encima, corresponde a una escuela cuyo director tiene 38 años de edad y 15 años en el cargo de director. Se observa que está totalmente de acuerdo en compartir las decisiones (Tabla 6.1.25).

Las decisiones compartidas se asocian y se definen como elementos clave que determinan las respuestas de liderazgo productivas, las formas de liderazgo más participativas, compartidas o distribuidas, funcionan mejor en respuesta a tareas relativamente complejas y son productivas cuando las tareas a realizar son relativamente sencillas. La dimensión decisiones compartidas que se observaron en las escuelas se relaciona con:

- Distribución colaborativa: donde dos o más personas trabajan juntas en la misma hora y lugar para ejecutar la misma rutina de liderazgo.
- Distribución colectiva: donde dos o más personas trabajan por separado pero interdependiente para promulgar una rutina de liderazgo.
- Distribución coordinada: donde dos o más personas trabajan en secuencia con el fin de completar un liderazgo de rutina.

En investigaciones anteriores como las de Spillane (2008) y Groom (2002) se ha demostrado que los líderes distribuidos pueden influir en el desempeño de la escuela y de los estudiantes, si otorgan autonomía para tomar decisiones importantes, de allí que la toma de decisiones se relacione con:

- Considerar que se trabaja sobre la base de cooperación en vez de la competencia, como la mejor forma de promover la productividad dentro de la escuela.
- Practicar la interacción entre los otros líderes, sus seguidores y el contexto de la escuela, involucra a múltiples personas, unas en posición de liderazgo formal y otras no. Donde los seguidores son parte de la práctica de éste tipo de liderazgo.
- Considerar que las prácticas profesionales son flexibles y enriquecen el mejoramiento escolar.
- Modificar ciertas estructuras organizacionales, con el fin de desarrollar procesos de colaboración.
- Comunicar a todos los niveles de la organización de una manera abierta e informal, escuchando los planteamientos a fin de lograr soluciones.

Al analizar los datos de la Tabla 6.1.26 y figura 6.1.25 concluye que el 9.9% se ubicó en la categoría “medio” de la dimensión decisiones compartidas en las escuelas. Un 5.6% muy alto, 66.2% se ubican en alto y un 28.2% en muy alto.

Tabla 6.1.26

Categorías de Decisiones compartidas en las escuelas

		Frecuencia	Porcentaje %	Porcentaje válido %	Porcentaje acumulado%
Válido	Medio	20	28,2	28,2	28,2
	Alto	47	66,2	66,2	94,4
	Muy alto	4	5,6	5,6	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

Elaboración propia (2017).

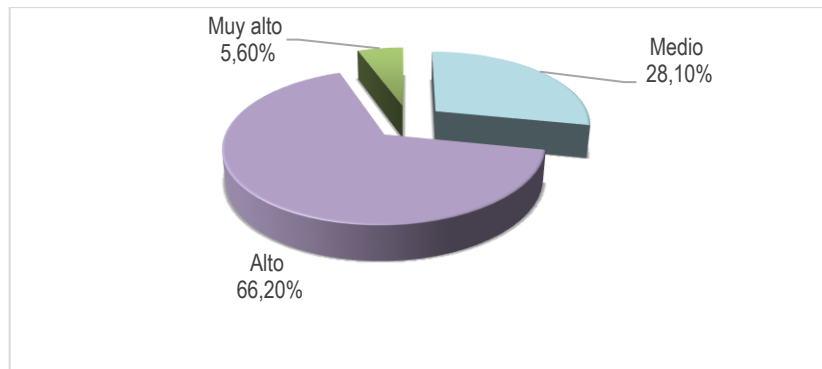


Figura 6.1.25. Categorías decisiones compartidas (%) en las escuelas. Elaboración propia (2017).

Tabla 6.1.27.

Análisis de la dimensión decisiones compartidas para directores(as) y jefes(as) de estudio

Cargo		Decisiones compartidas		
Director(a)	N	Válido	71	
	Mediana		32,1429	
	Mínimo		24,11	
	Máximo		50,00	
	Percentiles	25		28,5714
		50		32,1429
75			37,5000	
Jefe(a) de estudio	N	Válido	60	
	Mediana		32,5864	
	Mínimo		17,86	
	Máximo		48,21	
	Percentiles	25		28,5714
		50		32,5864
75			37,5000	

. Elaboración propia (2017)

A continuación se describen las **decisiones compartidas** por parte de los directores(as) y jefes(as) (as) de estudio de las escuelas públicas de Madrid y se analizan los estadísticos de la dimensión. En los datos de la Tabla 6.1.27, del grupo de directores(as) se observa que la mediana se ubica en el 32.14 puntos sobre una escala de 50, correspondiente a una escala de la categoría alta, esto significa que un porcentaje alto de directores(as) está de acuerdo con las decisiones compartidas, la mayoría comparte las decisiones.

De la misma forma el grupo de jefes(as) de estudio tienen una media de 32.59 puntos en la escala de 50 puntos. Esto se interpreta para ambos grupos como que se fomenta la cooperación en vez de la competencia, para promover la productividad dentro de la escuela, con una visión “holística” de la organización y con las prácticas profesionales flexibles.

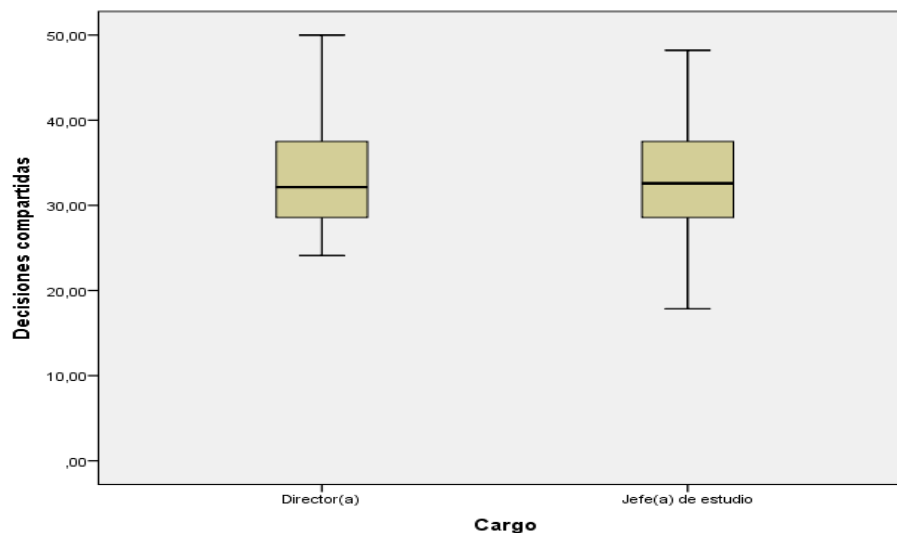


Figura. 6.1.26. Categorías de decisiones compartidas en las escuelas. Elaboración propia (2017)

Seguidamente se procede al análisis del grupo los directores(as) y los jefes(as) de estudio de la dimensión. En relación con la dispersión de los datos, el recorrido en los directores(as) es $50.00 - 24.11 =$ el rango o recorrido es de 25.89 puntos del total de 50.

Los percentiles de la distribución se exponen a continuación: El primer cuartil (Q1) en esta dimensión en particular corresponde a 37.50 puntos sobre una escala de 50, este primer cuartil se ubica en la categoría alta. El segundo cuartil (Q2) se corresponde con 32.14 puntos sobre una escala de 50, este valor también se ubica en alto (corresponde a la mediana). El tercer cuartil (Q3) 37.50, se corresponde a una categoría alta.

Del mismo modo, en relación con la dispersión de los datos, el recorrido en los jefes(as) de estudio es $48.21 - 17.86 = 30.35$, el rango o recorrido es de 30.35 puntos del total de 50 que tenía la escala. Los percentiles de la distribución se exponen a continuación: El primer cuartil (Q1) en esta dimensión en particular corresponde a 28.57 puntos sobre una escala de 50, este primer cuartil se ubica en la categoría alta. El segundo cuartil (Q2) se corresponde con 32.58 puntos sobre una escala de 50, este valor también se ubica en alto (corresponde a la mediana). El tercer cuartil (Q3) 37.50, se corresponde a una categoría alta.

Tabla 6.1.28.

Categorías de decisiones compartidas directores(as) y jefes(as) de estudio.

Categorías de Decisiones compartidas	Directores (as)	Jefes(as) de estudio
Bajo	0,0	1,0
Medio	24,0	19,0
Alto	36,0	31,0
Muy alto	11,0	9
Total	100	100

Elaboración propia (2017).

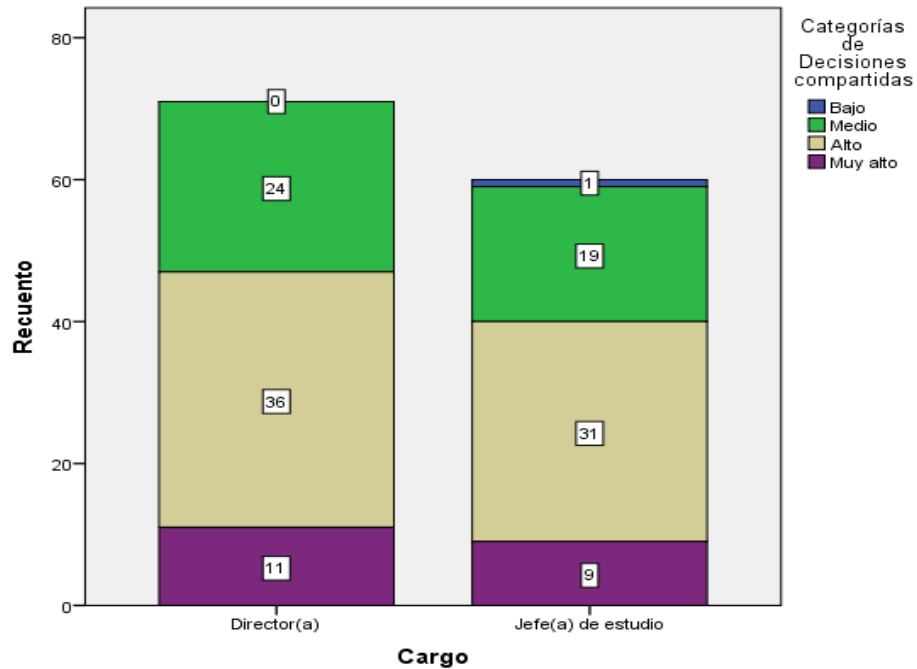


Figura. 6.1.27. Categorías de decisiones compartidas en las escuelas. Elaboración propia (2017)

Al examinar los datos de la Tabla 6.1.28 y la figura 6.1.27 correspondiente a las categorías de decisiones compartidas en las escuelas se observa, que los directores(as) aplican en un 36 % de porcentaje alto, en contraste con la diferencia de los jefes(as) de estudio que representa un 31%. La diferencia es poca, a penas de 5%, esta diferencia se basa en las responsabilidades y las actividades laborales que realiza cada directivo. La clasificación muy alto es de 11% para los directores(as) y de 9% para los jefe de estudio. Existe una diferencia porcentaje bajo de 2% para los jefe de estudio. Se observa que un 24% de los directores(as) se ubicó en la categoría “medio” en contraste con un 19 % de los jefes(as) de estudio.

Para determinar si esta diferencia es significativa se aplicó la prueba de rangos con signo de *Wilcoxon* (T de *Wilcoxon*) para muestras relacionadas, el resultado se muestra en la Tabla 6.1.29.

Tabla 6.1.29

Prueba de rangos con signo de *Wilcoxon* Categorías de decisiones compartidas en las escuelas

Rangos				
		N	Rango promedio	Suma de rangos
Decisiones compartidas	Rangos negativos	28 ^a	27,96	783,00
Jefe(a) de estudios -	Rangos positivos	22 ^b	22,36	492,00
Decisiones compartidas	Empates	10 ^c		
	Total	60		
a. Decisiones compartidas Jefe(a) de estudios < Decisiones compartidas				
b. Decisiones compartidas Jefe(a) de estudios > Decisiones compartidas				
c. Decisiones compartidas Jefe(a) de estudios = Decisiones compartidas				

Estadísticos de prueba ^a	
	Decisiones compartidas Jefe(a) de estudios - Decisiones compartidas
Z	-1,406 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,160
a. Prueba de rangos con signo de <i>Wilcoxon</i>	
b. Se basa en rangos positivos.	

A continuación se procede al análisis de los **ítem de la dimensión decisiones compartidas**, con el fin de obtener una visión más detallada. La dimensión decisiones compartidas tiene 14 ítem (P22, P23, P24, P32, P36, P38, P42, P43, P52, P45, P29, P46, P11, P12). Esta información se representa en la Tabla 6.1.30 y la figura 6.1.28.

Resalta la posición P11, en el grupo de los directores(as) y jefes(as) de estudio con un 95% y un 97%, ante **Tener como propósito del rediseño de las estructuras de la escuela el fin de fomentar la participación y hacerla más flexible** (P11), los líderes distribuidos desarrollan sus escuelas como organizaciones efectivas que apoyan y aseguran el rendimiento de los profesores y de los estudiantes.

Al hacer esto los logros se asocian de manera general con fortalecer la cultura escolar, a través de prácticas orientadas a desarrollar normas, creencias, actitudes,



valores compartidos, promocionando el cuidado y la confianza dentro del equipo educativo. Una sólida cultura escolar agrupa a los miembros en torno a las metas que se ha propuesto la escuela, los valores y las creencias que sustentan esas metas.

Otra forma de rediseñar las estructuras organizacionales es a través de cambios en los equipos de trabajo, tareas asignadas, la calendarización y el diseño del tiempo, los procedimientos operativos rutinarios y el uso de tecnologías y otros recursos materiales. Estos elementos que pueden dificultar o facilitar el rendimiento personal y el cumplimiento de metas organizacionales y los directores(as) orientan los cambios estructurales hacia el establecimiento de condiciones positivas para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Siguen con un 96% y 95% medio, alto y muy alto las opiniones relacionada con: **se comunica con todos los niveles de la organización de una manera abierta e informal, escuchando los planteamientos a fin de lograr soluciones (P12)**. Ante este planteamiento (P12) se relacionan en cómo los directores(as) y jefes(as) de estudio, se comunican con todos los niveles de la organización de una manera abierta e informal, escuchando los planteamientos a fin de lograr soluciones. Tiene que ver con alcanzar una comprensión razonablemente uniforme y generalizada de una iniciativa. Esto requiere una comunicación reiterada de múltiples formas, niveles y en muchas oportunidades, para entablar conversaciones que ayuden a aclarar el sentido de los planteamientos y poder lograr las soluciones. La comunicación también contribuye a brindar una orientación y se asocia a proveerla de manera comunicación efectiva.

La comunicación en este punto debiese fomentar la adquisición de destrezas finamente desarrolladas en la facilitación de procesos grupales, investigación, mediación de conflictos y diálogo. Debe ser vista como proceso para alcanzar una solución. Dentro de esta categoría, incluimos las respuestas relacionadas con todas las acciones que los directores(as) emprenderían para resolver el problema.

Tabla 6.1.30.

Ítems de la dimensión desarrollo profesional, complejidad de la tarea e incentivos

	11		12		22		23		24		29		32		36		38		42		43		45		46		52	
	Director	Jefe	Director	Jefe	Director	Jefe	Director	Jefe	Director	Jefe	Director	Jefe	Director	Jefe	Director	Jefe	Director	Jefe	Director	Jefe	Director	Jefe	Director	Jefe	Director	Jefe	Director	Jefe
Muy bajo	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Bajo	5	3	4	5	25	12	0	20	3	12	37	29	32	13	7	12	52	8	27	22	12	24	55	12	11	12	3	17
MB+B	5	3	4	5	25	13	20	20	3	12	37	29	32	13	7	12	52	8	27	22	12	24	55	12	11	12	3	17
Medio	18	32	24	42	34	30	25	35	10	33	37	33	24	25	24	32	18	27	30	30	38	33	10	28	21	33	14	33
Alto	35	43	11	28	18	30	52	43	49	38	13	25	23	35	52	33	15	35	25	30	37	23	15	27	34	30	45	28
Muy alto	42	22	51	25	23	27	3	12	38	17	13	13	21	27	17	23	15	30	18	18	13	20	20	33	34	25	38	22
M+A+MA	95	97	96	95	75	87	100	80	97	88	63	71	68	87	93	88	48	92	73	78	88	76	45	88	89	88	97	83
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
P22	Considera que se trabaja sobre la base de cooperación en vez de la competencia, como la mejor forma de promover la productividad dentro de la escuela.																											
P23	Se considera una persona con una visión "holística", que maneja las relaciones conscientemente con todas las fuentes de liderazgo dentro de la organización																											
P24	Practica la interacción entre los otros líderes, sus seguidores y el contexto de la escuela, involucra a múltiples personas, unas en posición de liderazgo formal y otras no. Los seguidores son parte de la práctica de éste tipo de liderazgo.																											
P32	Considera que las prácticas profesionales son flexibles y enriquecen el mejoramiento escolar.																											
P36	Qué piensa de esta afirmación: los profesores de mi escuela discuten y se ayudan de una forma espontánea a la hora de resolver cualquier problema.																											
P38	Está de acuerdo en modificar ciertas estructuras organizacionales, con el fin de desarrollar procesos de colaboración.																											
P42	P42 Las estructuras de las escuelas fomentan el desarrollo de equipos de liderazgo: existe lugar para que los padres participen en las decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de sus hijos en la escuela.																											
P43	Considera que si existen fuertes lazos de integración grupal, el apoyo del líder es menos necesario.																											
P52	La cooperación en vez de la competencia como la mejor forma de promover la productividad dentro de la organización.																											
P45	Está de acuerdo en que el liderazgo distribuido, es una herramienta de análisis para entender de una manera diferente el mundo de la escuela y un liderazgo innovador.																											
P29	Los maestros que asumen roles de liderazgo en la escuela tienen suficiente tiempo para hacer contribuciones significativas a la institución.																											
P46	La actuación de los líderes afecta al ambiente y la cultura de la organización escolar, y ésta modela el sentido que los miembros del centro dan a su trabajo y su predisposición hacia el cambio y la mejora.																											
P11	Tiene como propósito del rediseño de las estructuras de la escuela el fin de fomentar la participación y hacerla más flexible																											
P12	Se comunica con todos los niveles de la organización de una manera abierta e informal, escuchando los planteamientos a fin de lograr soluciones.																											

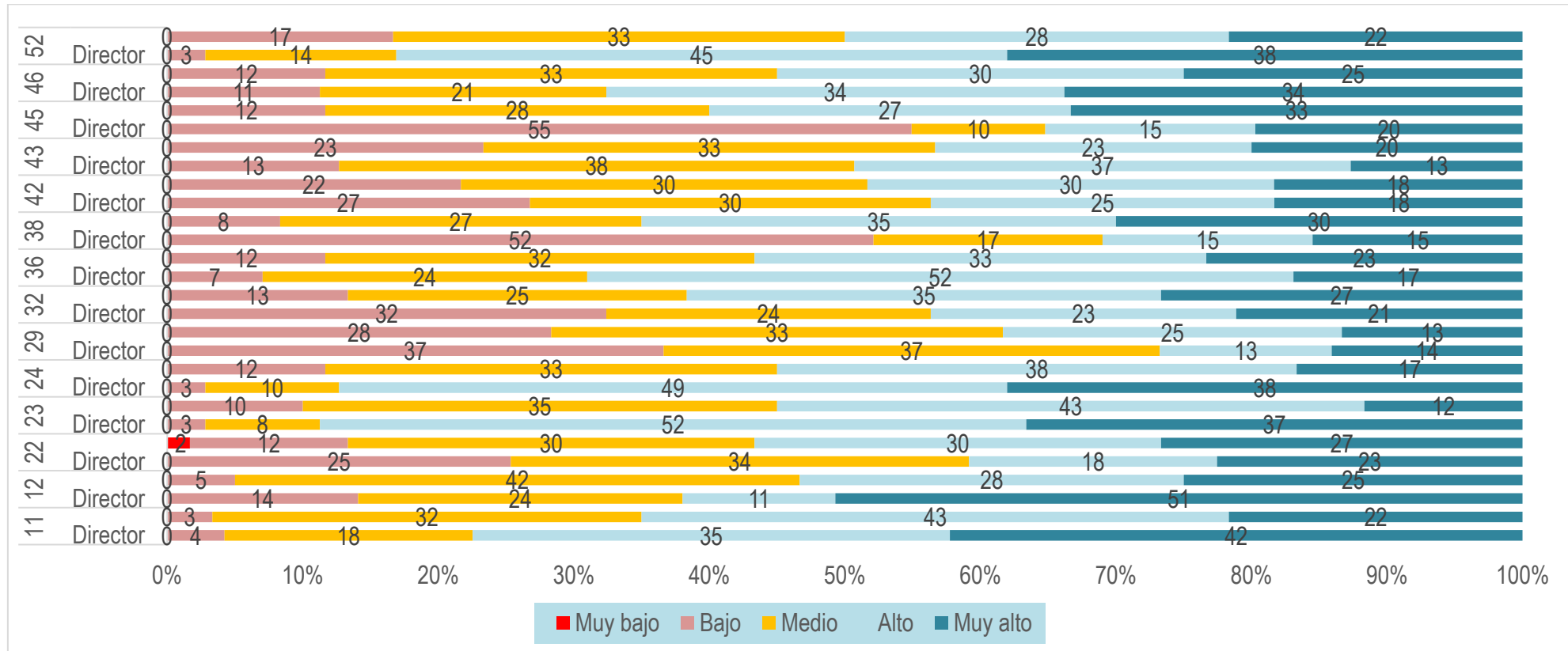


Figura 6.1.28. Dimensión desarrollo profesional, complejidad de la tarea e incentivos

El porcentaje del 96% nos proporciona información acerca de los procesos de planificación utilizados por los directores(as) y ejecutados por los jefes(as) de estudio: la forma en que organizan las actividades orientadas a la solución y su utilización de los recursos y el apoyo de otras personas, los esfuerzos por establecer una comunicación con las personas involucradas en el problema y de recoger información a través de diferentes modalidades de consulta. También, como hacer un seguimiento o evaluación de las actividades diseñadas para dar solución al problema.

Destaca también el ítem P24 con un 97% de los directores y un 88% en los jefes(as) de estudio. La P24 relacionada con: **Practica la interacción entre los otros líderes, sus seguidores y el contexto de la escuela, involucra a múltiples personas, unas en posición de liderazgo formal y otras no. Los seguidores son parte de la práctica de éste tipo de liderazgo.** Tiene un 97% en alto, medio y muy alto, una vez más se demuestra que las decisiones son compartidas con el grupo y que los seguidores son parte de la práctica de este liderazgo. Frente a un 12% en bajo y muy bajo no estuvo de acuerdo con este planteamiento.

La afirmación (P36): **los profesores de mi escuela discuten y se ayudan de una forma espontánea a la hora de resolver cualquier problema.** Tiene un 82,61% de acuerdo y total acuerdo y un 17,30% de regular y desacuerdo, no posee total desacuerdo. Significa que están motivados a trabajar en equipo a la hora de cualquier dificultad. Existe una colaboración espontanea por parte de los docentes que integran la institución, posición sumamente positiva.

Solo en organizaciones con una cultura abierta de distribución es cuando se motiva a un compromiso activo con los miembros del centro por parte del director(a) y equipo. El equipo educativo estará motivado a participar activamente en los procesos de colaboración aun cuando no existe un apoyo visible por parte de los líderes formales.

Aunque, en general, todos los ítems de esta dimensión tienden al acuerdo, los que obtuvieron menos porcentaje de acuerdo, de total acuerdo, y mostraron porcentajes de desacuerdo fueron los siguientes:

La cooperación en vez de la competencia como la mejor forma de promover la productividad dentro de la organización (P52), implica que los directores(as) y los jefes(as) de estudio, manejan las relaciones, conscientemente, con todos los actores de liderazgo dentro de la organización. Estas formas de liderazgo distribuido tiene implícito que, en el trabajo de los líderes, la suma representa más que las partes; que hay altos niveles de interdependencia entre las personas que ejercen el liderazgo y que la influencia atribuida a sus actividades surge de procesos sociales dinámicos, multidireccionales que, en el mejor de los casos, se traducen en un aprendizaje para las personas involucradas, así como para la propia organización.

Otro de los valores importantes y que resaltan con un 80% de los directores(as) y jefes(as) de estudio se encuentran ubicados entre medio, alto y muy alto con las decisiones compartidas: **Se considera una persona con una visión “holística”, que maneja las relaciones conscientemente con todas las fuentes de liderazgo dentro de la organización** (P23). En relación al enfoque holístico (P23) y a la provisión de desarrollo de liderazgo distribuido, se intenta satisfacer las diferentes necesidades de los directores(as), en este caso específico las decisiones compartidas. Al mencionar los términos “holístico” o “persona-*plus*”, nos referimos a relaciones conscientemente manejadas y sinérgicas entre algunas, muchas o todas las fuentes de liderazgo dentro de la organización.

Ante la opinión relacionada con: **La actuación de los líderes afecta al ambiente y la cultura de la organización escolar, y ésta modela el sentido que los miembros del centro dan a su trabajo y su predisposición hacia el cambio y la mejora** (P46). Se tiene que al modificar estructuras organizacionales los líderes rediseñan las estructuras a través de cambios en los equipos y en las tareas asignadas, la calendarización y el diseño del tiempo, los procedimientos operativos rutinarios y el uso de tecnologías y otros recursos materiales, elementos todos que pueden dificultar o facilitar el rendimiento personal y el cumplimiento de metas organizacionales.

Los líderes distribuidos se relacionan con los patrones de distribución del liderazgo, ellos surgen cuando la cultura organizacional es abierta, cuando estimula un compromiso activo con los miembros del centro por parte del director(a) y equipo educativo y cuando está libre de favoritismo y de disensión interna.

El equipo educativo estará motivado a participar activamente en modalidades de distribución del liderazgo cuando hay un apoyo visible por parte de los líderes formales, cuando dichos líderes expliquen sus decisiones (dando ejemplo de una cultura abierta) y cuando hagan todo lo que esté en su poder para asegurar que el equipo educativo tenga claridad respecto a las nuevas directrices y actividades.

La actuación de los líderes afecta al ambiente y la cultura de la organización escolar, y ésta modela el sentido que los miembros del centro dan a su trabajo y su predisposición hacia el cambio y la mejora. Se debe recordar que la teoría de las relaciones humanas incluye la idea de que los individuos y los grupos crean sus propias estructuras de relación muy al margen de la organización formal y, a menudo, incluso en contra de ella. Estas ideas son contrarias a la concepción mecanicista de las organizaciones que fundamentaron las teorías clásicas.

Aunque, en general todos los ítems de esta dimensión tienden al acuerdo, los que están no muy valorados o con menos porcentaje muy bajo y, bajo y mostraron algún porcentaje de muy bajo fueron los siguientes:

El planteamiento acerca de: **Considera que se trabaja sobre la base de cooperación en vez de la competencia, como la mejor forma de promover la productividad dentro de la escuela** (P22), un 75% considera que se trabaja sobre la base de cooperación en vez de la competencia, como la mejor forma de promover la productividad dentro de la escuela y un 25% está en desacuerdo con esta afirmación. Los jefes(as) de estudio obtuvieron 87%, o sea un mayor porcentaje que los directores(as). Los patrones de distribución de las tareas, determinados mediante la planificación pueden resultar de alguna forma subóptima, e incluso si la distribución es óptima, puede que uno o más de los líderes desempeñen las funciones acordadas con poca destreza. Pero asumimos que los procesos reflexivos,

planificados o pensados con anterioridad, y que se asocian a esta configuración, aumentan las posibilidades de un patrón productivo de liderazgo distribuido.

Las afirmaciones peor valoradas son: **Considera que las prácticas profesionales son flexibles y enriquecen el mejoramiento escolar (P32)** y **Las estructuras de las escuelas fomentan el desarrollo de equipos de liderazgo: existe lugar para que los padres participen en las decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de sus hijos en la escuela (P42)** presentan para los directores un 68% muy alto, medio y alto. Los jefes(as) de estudio obtuvieron 82% en esta pregunta. P42 frente a un 27% de total desacuerdo para los directores.

El considerar que las prácticas profesionales son flexibles y enriquecen el mejoramiento escolar (P32), se relaciona con que los directores(as) invierten más tiempo planificando sus estrategias globales iniciales y son planificadores flexibles y oportunos durante el proceso de solución de un problema. Son también capaces de utilizar una gama más amplia de aproximaciones a una solución. Todo esto enriquece el mejoramiento escolar. El ítem P32 manifiesta un 32% en desacuerdo ante este planteamiento. Los jefes(as) de estudio están en alto y muy alto en este planteamiento.

En relación con: las estructuras escolares jerárquicas disminuyen la probabilidad de aquellos cambios, en las relaciones entre los profesores, administrativos y demás personal de la escuela (P42), son necesarias para fomentar las prácticas de liderazgo distribuido de los docentes. Ahora bien, en discrepancia, con aquellas estructuras organizacionales más planas a nivel escolar, las cuales fomentan ampliamente el liderazgo distribuido. Este tipo de estructura proporciona oportunidades para la colaboración entre colegas y padres. Para los directores(as) (así como también para el resto de la comunidad escolar) puede resultar difícil aceptar cambios en las estructuras de poder. La responsabilidad de que el liderazgo distribuido funcione dentro de la escuela depende en gran medida de los directores(as).

Para participar en el liderazgo distribuido, es necesario que los jefes(as) de estudio, profesores y la comunidad educativa reconozcan y acepten nuevos roles profesionales. Los roles cambiantes son fruto de las auto percepciones cambiantes. A su vez, los nuevos roles proporcionan “espacios” en donde los individuos pueden redefinir lo que significa ser profesor, alumno, administrativo. Los nuevos roles van aparejados de nuevas responsabilidades. Los líderes establecen como propósito la cultura y estructuras organizacionales que facilitan el trabajo de los miembros de la organización. La flexibilidad de las estructuras debe ir de la mano con la naturaleza cambiante de la agenda de mejoramiento escolar, con el fin de fortalecer las culturas escolares así como, modificar las estructuras organizacionales. Se trata de una práctica institucionalizada, en donde perduren las estructuras organizativas que se ponen en marcha, para facilitar la colaboración entre individuos.

La afirmación: **Está de acuerdo en modificar ciertas estructuras organizacionales, con el fin de desarrollar procesos de colaboración (P38)** es la peor valorada por un 48% de los participantes bajo y muy bajo. Este ítem se relaciona con modificar ciertas estructuras organizacionales, con el fin de desarrollar los procesos de colaboración. Como ya se planteó, los líderes rediseñan las estructuras organizacionales a través de cambios en los equipos y en las tareas asignadas, la calendarización y el diseño del tiempo, los procedimientos operativos rutinarios, el uso de tecnologías y otros recursos materiales, elementos todos que afectan la dificultad del rendimiento personal y el cumplimiento de metas organizacionales.

La palabra clave es “flexibilidad”, pero se observa que no comparten este concepto. Los líderes exitosos orientan los cambios estructurales, hacia el establecimiento de condiciones positivas para los procesos de enseñanza. En relación a la flexibilidad, cuando los acontecimientos o situaciones comprometen los objetivos, estados de ánimo o pericia de una persona, las personas son capaces de responder flexiblemente. Es decir, son capaces de adaptar sus interpretaciones en respuesta a las características de la situación, tomar control de sus pensamientos, planes, identificar múltiples alternativas para interpretar el mismo acontecimiento,

modificar su repertorio de conocimientos mediante nuevas experiencias y reelaborar sus creencias, valores y objetivos.

En la revisión teórica se menciona, que las investigaciones sobre cognición social evidencian que las estrategias cognitivas de las personas se basan en opuestos inflexibles. Las personas se aferran a sus propias interpretaciones pues carecen de control metacognitivo y tienden a quedar atrapadas por los estímulos disponibles. Sólo son capaces de interpretar los acontecimientos de una sola forma y el conocimiento existente en forma pasiva. Tan solo un 52% estuvo en acuerdo bajo y muy bajo con esta afirmación.

Las afirmaciones: **Está de acuerdo en que el liderazgo distribuido, es una herramienta de análisis para entender de una manera diferente el mundo de la escuela y un liderazgo innovador (P45)** y **Los maestros que asumen roles de liderazgo en la escuela tienen suficiente tiempo para hacer contribuciones significativas a la institución (P29)** tienen un porcentaje de desacuerdo el P29, con un 34,78%, y el P45 con 30,63%.

Estos ítems tienen que ver con la tendencia a considerar que el liderazgo distribuido se localiza en ciertos roles de la jerarquía organizativa y a equiparar el líder con la persona que los ocupa. También, la consideración de que el liderazgo es un proceso centrado en metas, cuya función es influir en el rendimiento de la organización, o la focalización en los comportamientos del líder.

De allí que un director(a) acepte como un proceso normal la intervención de otros maestros(as) pueda proporcionar liderazgo para todos y en todos los contextos. La complejidad y multiplicidad de los acontecimientos y temas a los que han de hacer frente las organizaciones escolares, hace que sea improbable que una única persona lo realice por sí mismo. Al ser una colaboración espontánea por parte de otros docentes, es realizada con una alta motivación y el tiempo no será un factor negativo.

El ítem (P43) relacionado con: **Considera que si existen fuertes lazos de integración grupal, el apoyo del líder es menos necesario.** Mostro un 34,70 de



desacuerdo y frente un 65,26 % en acuerdo y total acuerdo. Tiene que ver con el apoyo y la integración de las personas involucradas con la escuela todo con el fin de conseguir las metas pautadas y generar un sistemas social que lo haga más fácil.

En la medida que el liderazgo es distribuido y compartido se requiere menos supervisión de líder ya que todos conocen las reglas, normas, filosofía metas y visión de la escuela.

El director entiende las necesidades de la escuela, se muestra muy activo, pero es capaz de compartir la autoridad con su equipo y liderazgo.

6.2. ANÁLISIS INTEGRADO DEL LIDERAZGO DISTRIBUIDO CON LAS DIFERENTES VARIABLES DE CONTEXTO

Hasta ahora se han analizado las variables del estudio, desde un punto de vista de una estadística descriptiva simple univariada, es decir examinando por separado todas las variables (frecuencias, porcentajes y medianas), y luego se ha profundizado un poco más en la relación existente entre diversas variables a través del análisis de los ítem.

En esta investigación doctoral ha surgido la necesidad de buscar mecanismos que permitan observar cómo se conectan entre sí, todas las variables (los componentes del liderazgo distribuido y las características demográficas y académicas del grupo estudiado), con el fin de garantizar una visión de conjunto de toda la investigación.

El segundo objetivo específico trata de:

Identificar los factores que permiten visualizar la dinámica de interacción entre las diferentes dimensiones del liderazgo distribuido en las escuelas que forman parte del estudio, en relación con las variables demográficas y de contexto.

Tal y como se explicó en el marco metodológico, para lograr esa visión de conjunto se utilizó un análisis factorial apropiado para variables continuas y en nivel

ordinal el Análisis de Componentes Principales, (ACP), y se utilizaron como variables activas los puntajes de las dimensiones de liderazgo distribuido de las escuelas.

6.2.1. Descripción de las variables nominales ilustrativas

Se proyectaron como variables ilustrativas las características demográficas y académicas de los integrantes del grupo estudiado, algunas de las cuales eran nominales y otras continuas. Las variables nominales ilustrativas que se incorporaron en este análisis fueron:

- Género de los directores(as) y de los jefes(as) de estudio.
- Edad de los directores(as) y de los jefes(as) de estudio
- Experiencia laboral de los directores(as) y de los jefes(as) de estudio
- Experiencia directiva de los directores(as)
- Modo de acceso a la dirección

El **género de los directores(as)** ofrece un panorama integral de la visión masculina y femenina en la experiencia educativa, en este caso es mayor la composición femenina. A continuación se presenta el género de los directores (as) de las escuelas visitadas en Madrid (figura 6.2.1).

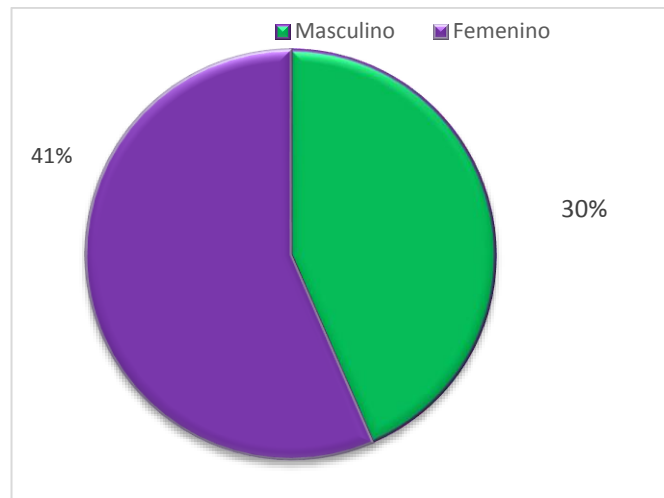


Figura 6.2.1. Composición de la muestra de los directores(as) según género. Fuente: Según escala realizada (2017)

Se evidenciaron 41 Directoras para un 41% y 30 Directores para un 30%. De una muestra total de 71 escuelas. En cuando al **género de los jefes(as) de estudio** se evidenciaron 40 jefas de estudio para un 40% y 21 jefes(as) de estudio para un 21% (figura 6.2.2.).

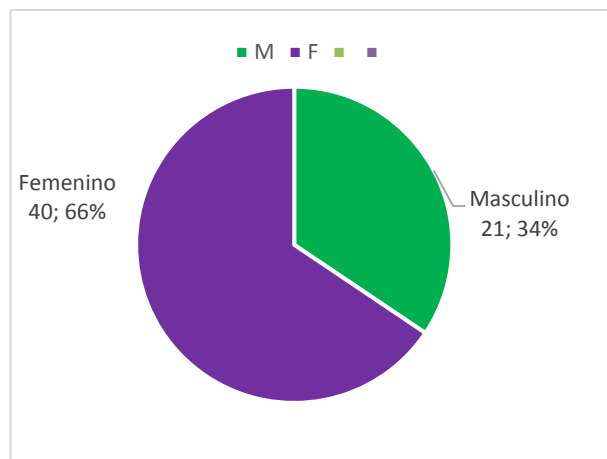


Figura 6.2.2. Composición de la muestra de los jefes(as) de estudio según género. Fuente: escala realizada (2017)

A continuación en la figura 6.2.3 y 6.2.4 se detallan las edades de los directores(as) y jefes(as) de estudio. En la muestra de las **edades de los directores(as)** se observa que los mayores valores se concentran entre 45-49 años,

con 17 personas. El menor número esta entre 60-64 años con 6 personas. Entre 55 y 59 años existen 16 personas.

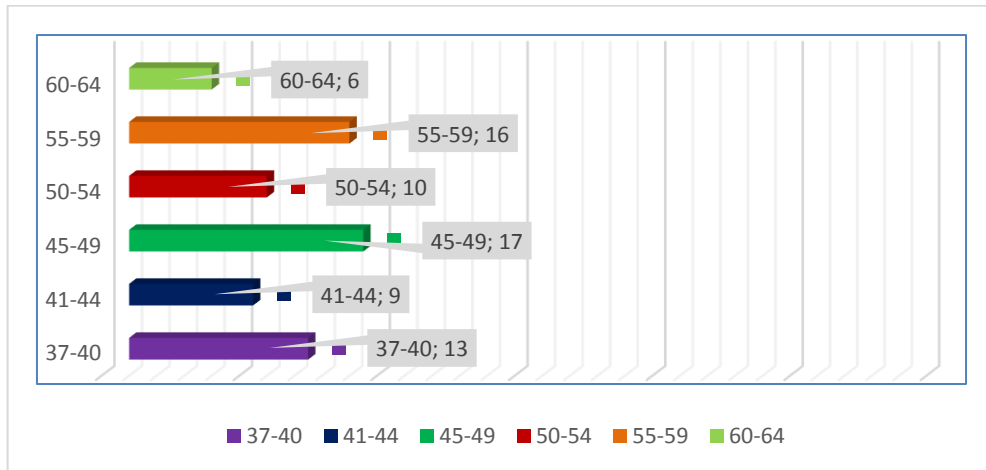


Figura 6.2.3. Composición de la muestra de los directores(as) según la edad. Fuente: Según escala realizada (2017)

En la muestra de la **edad de los jefes(as) (as) de estudio** predominan las edades entre 39 y 45 años con 36 personas. Tan solo tres personas tienen edades comprendidas entre 52 y 58 años. En el rango de 46 a 51 existen 11 personas y en el rango de 32 a 38 años hay 12 apersonas (figura 6.24).

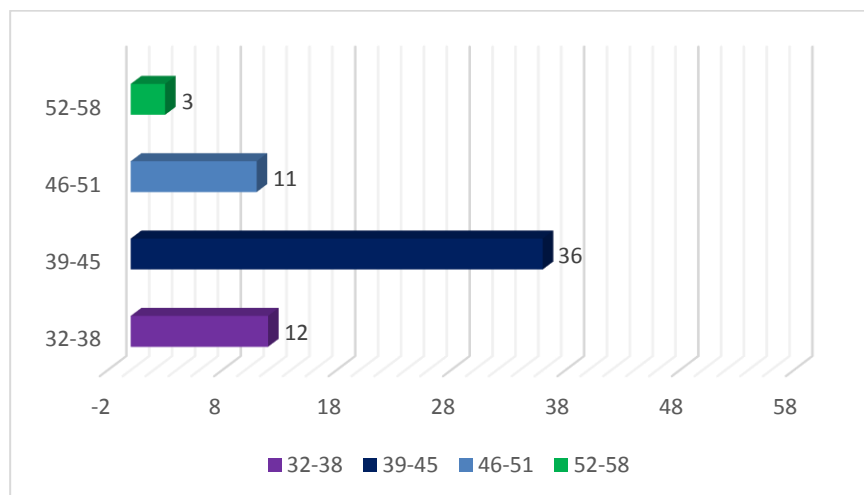


Figura 6.2.4. Composición de la muestra de los jefes(as) de estudio según la edad. Fuente: Según escala realizada (2017)

La **experiencia laboral de los directores(as)** es relevante. En la figura 6.25 se presentan los años de experiencia. Resaltan los valores entre 20 y 24 años con 17 directores(as). Entre 15 a 19 años existen 14 personas. En el rango de 25 a 29 años hay 11 directores(as). Hay 12 directores(as) en el rango de 35 a 39 años. El menor rango con 7 directores(as) se sitúa entre 10 a 14 años.

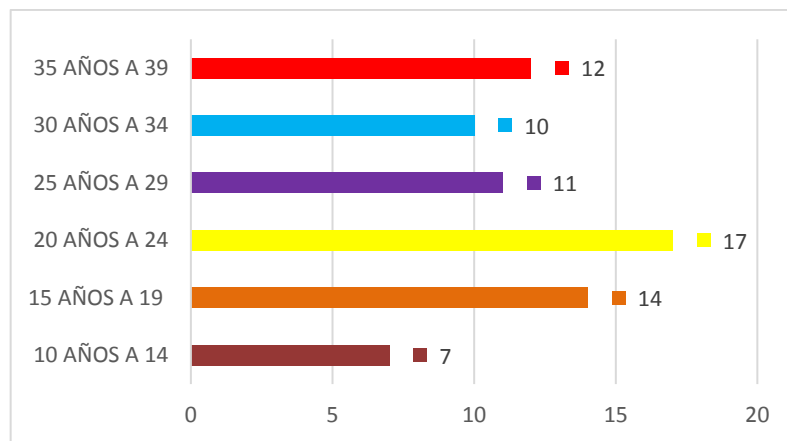


Figura 6.25. Composición de la muestra de los directores(as) según los años de experiencia. Fuente: Según escala realizada (2017)

En relación a la **experiencia en el cargo como directivos**, la misma se presenta en el gráfico 6.26. Resalta la experiencia entre 11 y 16 años con 26 directores(as); le sigue de 5 a 10 años con 20 años. La mayor experiencia la poseen 4 directores(as) con 28 a 32 años.

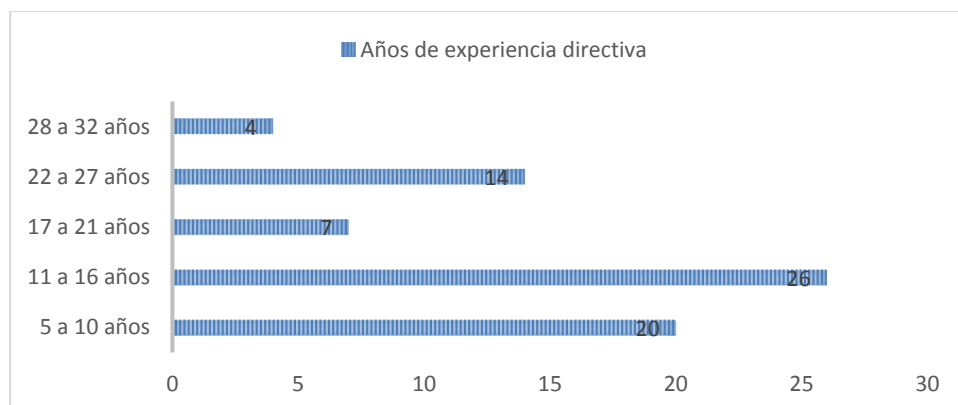


Figura 6.26. Composición de la muestra de la experiencia de los directores(as) según los años de experiencia. Fuente: Según escala realizada (2017)

En relación a la experiencia profesional de los jefes(as) de estudio se concentra entre 15 y 19 años con 39 sujetos figura 6.27.

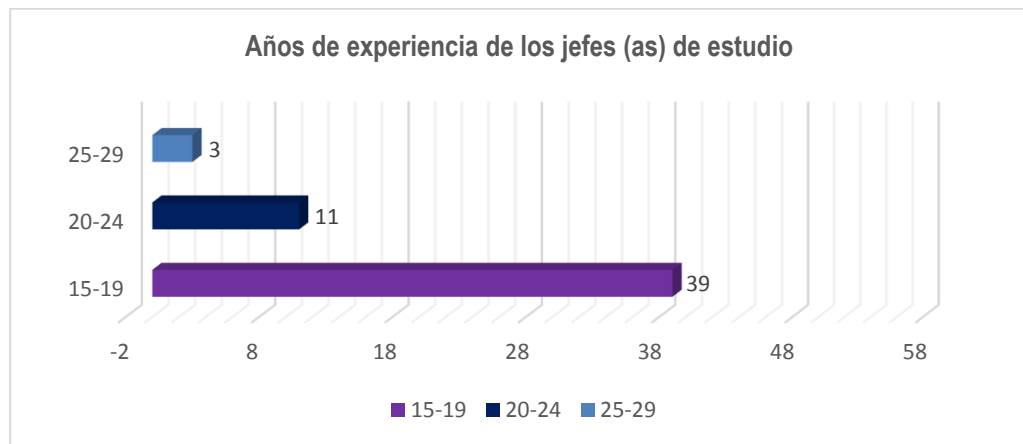


Figura 6.27. Composición de la muestra de los jefes(as) de estudio según los años de experiencia. Fuente: Según escala realizada (2017)

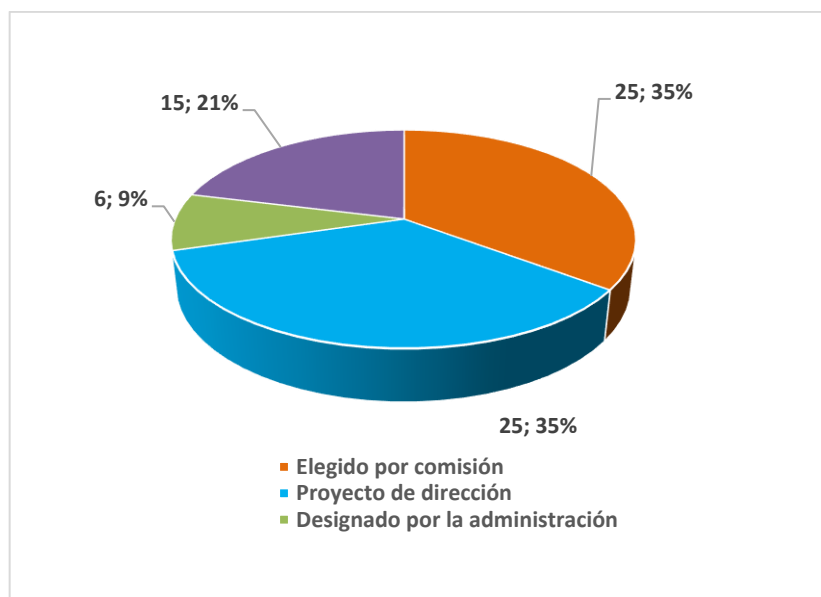


Figura 6.28. Composición porcentual de la muestra según el modo de acceso a la dirección escolar. Fuente: Según escala realizada (2017)

La mayor parte de los directivos accedieron a sus cargos por la elección de la comisión y proyecto de dirección. Esto está comprendido en un 35% para ambos casos. Un 21% lo hizo por el concurso de oposición y tan solo 9% fue designado por la administración figura 6.28.

A continuación se presenta el análisis multivariable (Análisis de Componentes Principales, ACP), utilizando como variables activas los puntajes de las dimensiones de liderazgo distribuido.

6.2.2. Factores identificados en el análisis

Para seleccionar los factores más importantes en los que se agrupan los componentes del LD, se examinó el histograma de valores propios. Los guiones en el histograma muestran el criterio de *Káiser* para el análisis de correlación, en la figura 6.29, se puede decidir cuántos componentes o factores se van a escoger.

Existen reglas para saber el número más adecuado a conservar, por ejemplo, la que se conoce como “criterio de *Káiser*” e indica que hay que conservar los componentes principales cuyos valores propios son mayores que la unidad. Aun cuando el criterio más utilizado es el de observar el porcentaje de varianza total explicada por cada componente o factor y, cuando éste llega a un porcentaje acumulado considerado alto -normalmente cerca del ochenta por ciento-, significa que el número de factores es suficiente.

En el histograma de valores propios, cada valor propio se representa mediante una línea de asteriscos en la cual la cantidad de asteriscos es proporcional al valor propio. Existen otros métodos para seleccionar los factores a considerar. Estos métodos son los siguientes:

1. Se puede fijar el porcentaje mínimo de inercia que se quiere conservar y retener el número de ejes necesarios para ello.
2. Se puede utilizar la ley del codo, la cual se basa en lo siguiente: la inercia explicada por cada eje sucesivo debe ser decreciente. Si se representa el histograma de los valores propios con los números de los ejes en ordenadas y los porcentajes de inercias en abscisas, se pueden eliminar los ejes cuyo número de orden es posterior al “codo” que se produce en la curva. Así, este caso, nos quedamos con los tres primeros ejes.

En el histograma de valores propios (figura 6.2.9) se puede observar que el **primer factor** explica el 53,27% de la varianza. Es el factor más largo y sugiere que hay una alta correlación entre todas las dimensiones de LD. Le sigue un **segundo factor** que recoge un 24,28% de la varianza.

Estos dos factores, en conjunto, explican el 77,55% de la varianza de los datos.

En dicho histograma se aprecia que **primer factor** concentra la mayor cantidad de información y en él todas las variables tienen un alto peso. Podría decirse que este primer factor es un factor de ordenamiento general que presenta una jerarquía de las dimensiones del LD, desde la que más contribuye hasta la que menos aporta.

N	Valor	%	% Acum
1	2.1308	53.27	53.27
2	0.9711	24.28	77.55
3	0.5828	14.57	92.12
4	0.3152	7.88	100.00

N = es el número de factor
 %= expresa el porcentaje de varianza explicado por cada factor
 % acum= es el porcentaje acumulado de varianza explicada.

Figura 6.2.9. Histograma de valores propios. Elaboración propia (2017).

En el factor 1 las cuatro dimensiones están altamente correlacionadas y tienen una alta contribución, lo cual muestra que efectivamente se puede considerar el liderazgo distribuido como una variable global conformada por cuatro dimensiones.

La dimensión que más peso tiene es evaluación y desarrollo del personal y la que menos peso tiene es decisiones compartidas.

Además se analizó el segundo factor, que aunque explica mucho menos porcentaje de varianza, permite visualizar la dinámica interna entre las dimensiones.

En la Tabla 6.2.1. se muestran las correlaciones y las coordenadas de cada dimensión del liderazgo distribuido en cada factor.

Tabla 6.2.1.

Correlaciones y coordenadas de cada dimensión en los respectivos factores

Etiqueta de la dimensión	Coordenadas de las variables activas				Correlaciones variables factores (pesos)			
	Eje 1	Eje 2	Eje 3	Eje 4	Eje 1	Eje 2	Eje 3	Eje 4
Práctica de liderazgo distribuido	0,80	0,23	0,48	0,28	0,80	0,23	0,48	0,28
Decisiones compartidas	0,58	-0,73	-0,29	0,22	0,58	-0,73	-0,29	0,22
Evaluación y desarrollo del personal	0,88	-0,15	0,11	-0,43	0,88	-0,15	0,11	-0,43
Misión, visión y metas compartidas	0,61	0,60	-0,51	0,05	0,61	0,60	-0,51	0,05
Mínimo de la correlación -1 Máximo de la correlación 1 Correlación positiva: misma dirección Correlación negativa: dirección opuesta								

Tabla 6.2.2.

Correlaciones y coordenadas de las dimensiones de liderazgo distribuido, edad, experiencia profesional y experiencia directiva, de jefes(as) de estudio y directores(as) en cada factor de liderazgo distribuido

Variable ilustrativa	Coordenadas de las variables continuas ilustrativas en cada factor				Correlación de las variables continuas ilustrativas con cada factor			
	Eje 1	Eje 2	Eje 3	Eje 4	Eje 1	Eje 2	Eje 3	Eje 4
EdadD	-0,12	-0,02	-0,14	0,04	-0,12	-0,02	-0,14	0,04
ExproD	-0,15	-0,05	-0,20	0,06	-0,15	-0,05	-0,20	0,06
ExpDir	-0,23	-0,10	-0,23	0,11	-0,23	-0,10	-0,23	0,11
PrLDD	0,65	0,18	0,33	0,22	0,65	0,18	0,33	0,22
DecCD	0,41	-0,50	-0,50	0,39	0,41	-0,50	-0,50	0,39
DesPD	0,75	-0,06	-0,02	-0,32	0,75	-0,06	-0,02	-0,32
MisVD	0,64	0,34	-0,37	0,03	0,64	0,34	-0,37	0,03
EdadJ	-0,23	0,14	0,07	-0,06	-0,23	0,14	0,07	-0,06
ExproJ	-0,25	0,11	0,05	-0,05	-0,25	0,11	0,05	-0,05
PrLDJ	0,59	-0,08	0,34	0,33	0,59	-0,08	0,34	0,33
DecCJ	0,63	-0,50	0,12	-0,12	0,63	-0,50	0,12	-0,12
DesPJ	0,68	-0,34	0,16	-0,33	0,68	-0,34	0,16	-0,33
MisVJ	0,53	-0,28	0,14	-0,01	0,53	-0,28	0,14	-0,01

Fuente: Elaboración propia. (2017)

Para cada factor, se proyectaron como variables ilustrativas las dimensiones del liderazgo distribuido de los directores(as) y de los jefes(as) de estudio, para ver cómo se comportaban en relación con el liderazgo distribuido de la escuela como totalidad.

También se proyectaron como variables ilustrativas continuas, la edad de los directores y de los jefes(as) de estudio, los años de experiencia profesional de ambos, y los años de experiencia en cargos directivos de los directores.

Las ubicaciones y pesos de cada una de estas variables en cada factor se muestran en la Tabla 6.2.3. Allí se puede observar que las variables edad, experiencia profesional y experiencia directiva de directores(as) y jefes(as) de estudio no tienen ubicación significativa en ninguno de los dos factores.

Tabla 6.2.3.

Correlaciones y coordenadas de las variables nominales ilustrativas género y acceso al cargo en cada factor de liderazgo distribuido

Etiqueta	Casos	Distancia al origen	Coordenadas de las variables nominales ilustrativas				Valores test de las modalidades de las variables nominales ilustrativas			
			Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
GenD										
GenD=F	41	0,05935	-0,23	0,08	0,03	0,00	-1,53	0,80	0,37	0,00
GenD=M	30	0,11085	0,31	-0,11	-0,04	0,00	1,53	-0,80	-0,37	0,00
AcCarD										
AcD=Com	24	0,16911	-0,28	-0,22	-0,20	-0,06	-1,13	-1,35	-1,57	-0,69
AcD=Pro	26	0,09535	0,29	0,06	0,08	0,04	1,26	0,37	0,66	0,46
AcD=Adm	6	0,06570	-0,10	-0,09	-0,22	-0,03	-0,17	-0,22	-0,73	-0,13
AcD=Otr	15	0,15958	-0,02	0,29	0,27	0,04	-0,07	1,28	1,53	0,34
GenJ										
GenJ=F	30	0,04977	-0,01	0,20	-0,08	-0,06	-0,04	1,45	-0,73	-0,77
GenJ=M	30	0,16596	0,10	0,34	0,19	-0,01	0,51	2,50	1,80	-0,13

GenJ=F	Género de los Jefes(as) de estudio,	AcD=Com	Acceso el Director(a): Elegido por comisión
GenJ=M	Género de los Jefes(as) de estudio,	AcD=Adm	Acceso el Director(a): Designado por la
GenD=F	Género de los Directores(as), femenino	AcD=Pro	Acceso el Director(a): Proyecto de dirección
GenD=M	Género de los Directores(as), femenino	AcD=Otr	Acceso el Director(a): Concurso de oposición

Fuente: Elaboración propia (2017)

Así mismo se proyectaron como variables ilustrativas nominales género de los directores(as) y de los jefes(as) de estudio, y la forma de acceso al cargo de los directores(as), para precisar su ubicación con respecto a cada factor de liderazgo distribuido. Las correlaciones y coordenadas de cada variable y de sus respectivas modalidades se pueden observar en la Tabla 6.2.3.

El *valor test* que se muestra es el empírico y se contrasta con el esperado. Si el nivel de significación adoptado es de 0.05, el valor test debe superar a 1.96. Los valores test iguales o superiores a 2.00 son estadísticamente significativos e indican el aporte que la modalidad de la variable efectúa a la definición de los principales ejes factoriales. A su vez, el signo de cada valor test indica el polo del eje factorial en el que se ubica la modalidad de la variable considerada. La única modalidad de

las variables nominales ilustrativas que resultó significativa fue el género masculino en el caso de los Jefes(as) de estudio, para el factor 2.

La descripción del primer factor general de liderazgo distribuido en las escuelas, se entiende que a medida que cada caso se ubica más hacia la derecha (lado positivo del factor) está más involucrado con el liderazgo distribuido. Por otra parte los casos que se ubican a la izquierda del factor, más cercanos al cero, son los que ejercen menos liderazgo distribuido en general.

El **factor 1** es un factor general de liderazgo distribuido, en el cual todas las dimensiones se alinean en la misma dirección con pesos muy altos. Esto significa que están muy correlacionadas entre sí y forman parte del mismo constructo.

La dimensión con mayor peso es Desarrollo profesional y complejidad de la tarea, con una correlación de 0,88 con el factor 1, es decir, es la que contribuye más a este factor. Le siguen la dimensión Prácticas de liderazgo compartido con una correlación de 0,80 y la dimensión Misión, visión y metas compartidas con 0,61.

La de menor peso es decisiones compartidas con 0,58 (Tabla 6.2.4 y figura 6.2.10).

Tabla 6.2.4.

Correlaciones y coordenadas de las dimensiones de liderazgo distribuido en el factor 1

Atributo	Coordenadas	Correlaciones y V test
Desarrollo profesional, complejidad de la tarea e incentivos	0,88	0,88
Práctica de liderazgo distribuido	0,80	0,80
Misión, visión y metas compartidas	0,61	0,61
Decisiones compartidas	0,58	0,58

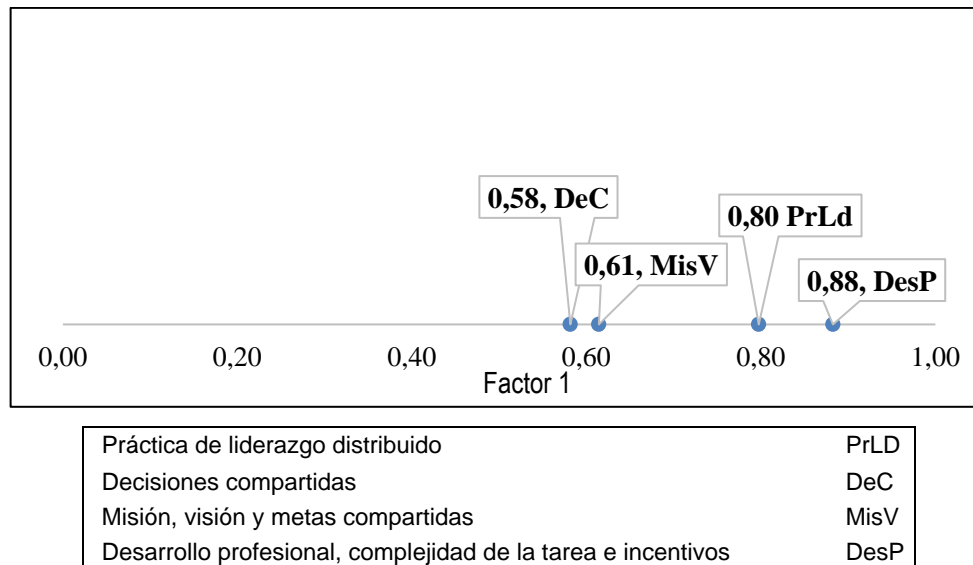


Figura 6.2.10. Representación de las dimensiones de liderazgo distribuido en el factor 1.
Elaboración propia (2017)

Aunque en este factor todas las dimensiones tienen pesos altos y positivos, la de mayor peso es Desarrollo profesional complejidad de la tarea e incentivos (.88). El desarrollo profesional debiese fomentar la adquisición de destrezas particularmente importantes como “destrezas finamente desarrolladas en comunicación, facilitación de procesos grupales, investigación, mediación de conflictos y diálogo”.

En la interpretación del desarrollo profesional, complejidad de la tarea e incentivos, el desarrollo profesional, las escuelas brindan conocimientos actualizados en materia de liderazgo y desarrollo personal.

Al ofrecer estímulo intelectual los líderes educativos ayudan a generar las preguntas e ideas que producen un cambio en las personas, e incitan al equipo educativo a examinar supuestos acerca de su trabajo y a repensar su reformulación, contribuyendo a resolver las tareas complejas. Este estímulo intelectual brinda oportunidades para conversaciones profundas sobre enseñanza y escolarización, proporciona recursos de información, apoya programas bien organizados de desarrollo profesional e introduce nuevas ideas sobre la escuela para su consideración. Este factor 1 distingue a las escuelas con un importante ejercicio del

liderazgo distribuido en todas sus dimensiones, aunque con mayor énfasis en el desarrollo profesional (escuelas que se ubican del lado derecho del factor), de las escuelas donde existe poco liderazgo distribuido (escuelas que se ubican del lado izquierdo del factor).

Para precisar cómo el ejercicio de cada dimensión de liderazgo distribuido de directores(as) y jefes(as) de estudio, por separado, contribuye al liderazgo distribuido general dentro de cada escuela, se proyectaron esos valores como variables ilustrativas. Estos resultados se muestran en la Tabla 6.2.5.

Tabla 6.2.5.

Correlaciones y coordenadas de las dimensiones de liderazgo distribuido de los directores(as) y jefes(as) de estudio en el factor 1

Etiqueta de la variable	Eje 1
PrLDEsc	0,80
DecCEsc	0,58
DesPEsc	0,88
MisVEsc	0,61
PrLDD	0,65
DesPD	0,75
MisVD	0,64
PrLDJ	0,59
DecCJ	0,63
DesPJ	0,68

Elaboración propia (2017).

Para los directores(as) y Jefes(as) de estudio, la dimensión con mayor peso en el factor 1, sigue siendo Desarrollo profesional y complejidad de la tarea (0,75 y 0,68 respectivamente), y está alineadas.

La dimensión decisiones compartidas de los Directores(as) es las que menos peso tiene en el factor 1 (0,41), y contribuye menos que la dimensión decisiones compartidas por parte de los Jefes(as) de estudio (0,63). Por otra parte la dimensión práctica de liderazgo distribuido es mayor en este factor para los Directores(as)

(0,65), que para los Jefes(as) de estudio (0,59). La dimensión Misión, visión y metas compartidas se comporta de la misma manera figura 6.2.11.

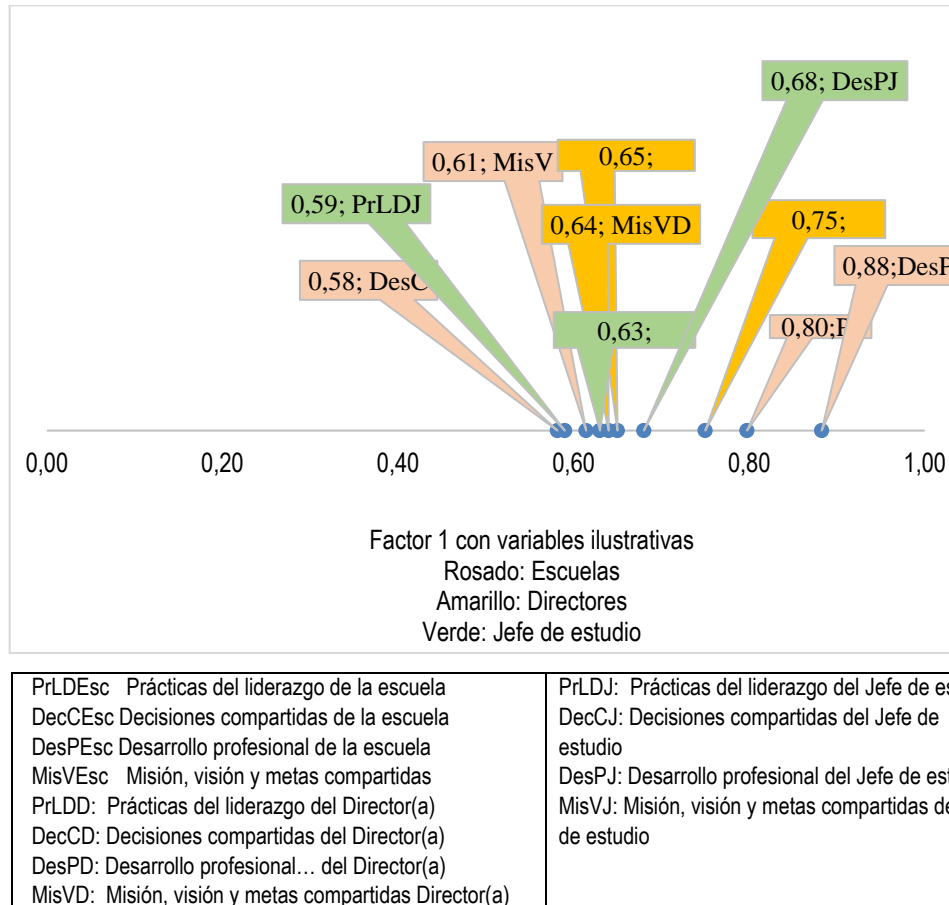


Figura 6.2.11. Representación de las dimensiones de liderazgo distribuido de Directores(as) y Jefes(as) de estudio en el factor 1. Elaboración propia (2017)

Estos resultados indican que los directores(as) escolares y jefes(as) de estudio que se encuentran del lado derecho del factor, hacen énfasis en las cuatro dimensiones del liderazgo distribuido, pero le da mayor importancia al desarrollo profesional.

Ayudan a desarrollar una comunidad profesional y ponen atención sobre el desarrollo individual de los profesores. Además crean y apoyan las condiciones estructurales y los recursos humanos y sociales que sustentan a la comunidad educativa. Los recursos humanos y sociales incluyen: el liderazgo de apoyo, las políticas y prácticas que crean una atmósfera de apertura a la innovación,

retroalimentación sobre desempeño en las tareas pedagógicas y oportunidades de desarrollo profesional. Los directores(as) y jefes(as) de estudio que se encuentran del lado izquierdo del factor son los que escasamente trabajan el liderazgo distribuido en sus escuelas.

Sobre la base del concepto revisado de liderazgo distribuido la probabilidad de que los jefes(as) de estudio y profesores ejerzan roles de liderazgo también aumenta cuando éstos tienen acceso al desarrollo profesional orientado a desarrollar las destrezas y el conocimiento necesarios para asumir dichos roles en forma.

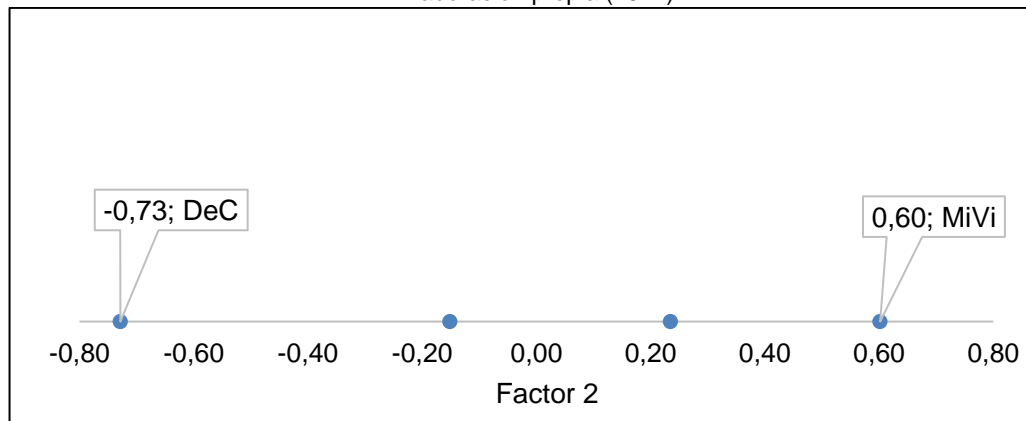
La descripción del segundo factor de liderazgo distribuido en las escuelas, se define en el factor 2, la dimensión que tiene más peso es decisiones compartidas (-0,73), que se ubica del lado negativo del factor, y le sigue Misión, visión y metas compartidas (0,60), que se ubica del lado derecho del factor (Tabla 6.2.6. y figura 6.2.12).

Tabla 6.2.6.

Correlaciones y coordenadas de las dimensiones de liderazgo distribuido en el factor 2

Atributos	Factor 2	
	Coordenadas	Correlación con el factor
Misión, visión y metas compartidas	0,60	0,60
Decisiones compartidas	-0,73	-0,73

Elaboración propia (2017).



Misión, visión y metas compartidas	MiVi
Decisiones compartidas	DeC

Figura 6.2.12. Representación de las dimensiones de liderazgo distribuido en el factor 2.

Elaboración propia (2017)

El **factor 2** es un factor que distingue a las escuelas con mayores puntajes en la dimensión Misión, visión y metas compartidas (lado derecho del factor), de aquellas que obtuvieron puntajes más altos en la dimensión Decisiones compartidas (lado izquierdo del factor) (Tabla 6.2.6). En la figura 6.2.12 se representan las dimensiones de LD para el factor 2. Este factor 2 distingue a las escuelas donde se propicia el trabajo colaborativo, de aquellas donde se da mayor importancia a la misión y la visión conjunta.

En las escuelas que se ubican **a la izquierda del factor**, se hace más énfasis en potenciar la cooperación en la realización de tareas, propiciar la comunicación, la integración de grupo y promover el trabajo conjunto de los miembros de la organización, pero no necesariamente trabajan por metas comunes (dimensión decisiones compartidas).

La apertura de las decisiones compartidas o de la acción concertada a las variedades de conocimiento especializado, distribuidas en toda la organización, hace posible la generación de un número mayor de iniciativas que pueden tomarse en forma más amplia, pueden mejorarse y utilizarse como ímpetu para el cambio futuro. Es importante señalar que otras investigaciones han descubierto que en las escuelas donde se apoyan las decisiones compartidas, aumenta la motivación de maestros que asumen responsabilidad colectiva, y las prácticas reflexivas, además se fomenta la confianza entre los docentes (Spillane, 2008 y Leithwood 2009).

Tabla 6.2.7.

Correlaciones y coordenadas de las dimensiones de liderazgo distribuido de los directores(as) y jefes(as) de estudio en el factor 2

Etiqueta de la variable	Eje 2
MisVEsc	0,60
DecCEsc	-0,73
DecCD	-0,50
MisVD	0,34
DecCJ	-0,50
DesPJ	-0,34
GenJM	0,34

Elaboración propia (2017)

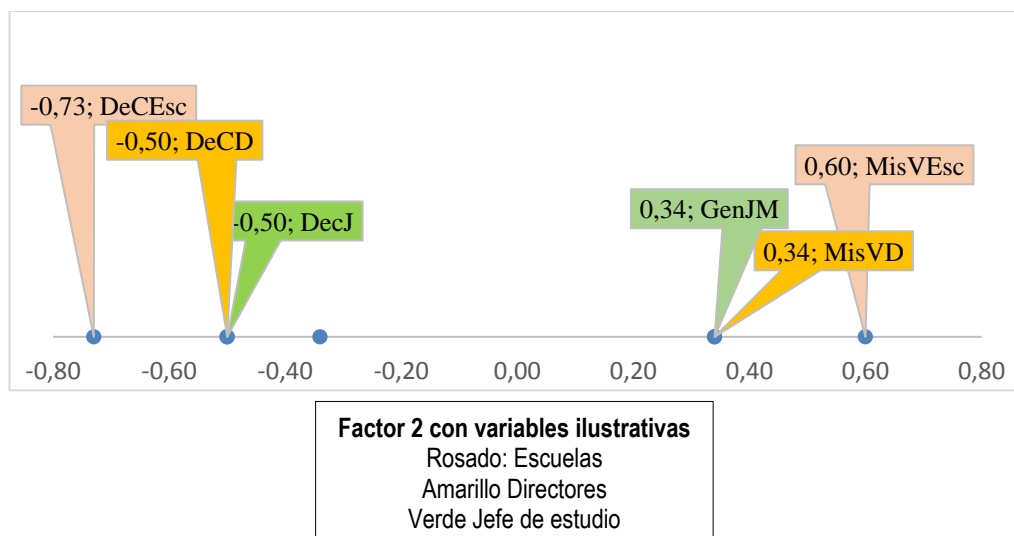


Figura 6.2.13. Representación de las dimensiones de liderazgo distribuido de Directores(as) y Jefes(as) de estudio en el factor 2. Elaboración propia (2017)



En el análisis del factor 2, que distingue a las escuelas que enfatizan la misión, visión y metas compartidas, de las que enfatizan las prácticas de liderazgo distribuido (figura 6.2.13), del lado izquierdo se ubican tanto los directivos como los jefes(as) de estudio que enfocan su trabajo en la dimensión decisiones compartidas.

En otras palabras, el ejercicio de las decisiones compartidas en estas escuelas es producto del trabajo conjunto de directores(as) y jefes(as) de estudio en esa dimensión. Esto significa que los directores que se ubican del lado izquierdo del factor 2 están más dedicados a la distribución de las atribuciones del liderazgo, y no necesariamente se ocupan del unificar criterios, **metas y visiones en la organización**. Tampoco de propiciar que los integrantes se comprometan en una visión común.

Del lado derecho del factor 2 se ubica la dimensión misión, visión y metas compartidas de los Directores(as). Estos directores(as) asumen el LD a través de la creación de una filosofía común para la escuela, el establecimiento de compromisos con metas compartidas, y la claridad en cuanto a la misión y visión de la organización, pero no se involucran en la distribución de tareas de liderazgo entre los integrantes, ni en la promoción de nuevos líderes.

En cuanto a la misión de la escuela, sobre la base de la revisión de la literatura, se ha encontrado que existe una relación entre las condiciones organizacionales de la escuela, misión, visión y metas compartidas, y el desempeño escolar.

Algunos autores consideran que la mayoría de los efectos del liderazgo son indirectos y parecen funcionar principalmente en relación con la variable organizacional de la misión o las metas de la escuela y a través de factores pedagógicos en el aula.

Ninguna de las dimensiones de LD de los jefes(as) de estudio se ubicó en el lado derecho del factor. La única variable ilustrativa que tuvo peso en ese factor fue género masculino para los jefes(as) de estudio, lo que significa que en ese lado del factor 2 predominan los jefes(as) de estudio hombres.

6.3. ANÁLISIS DE LOS PERFILES DE LIDERAZGO DISTRIBUIDO

En esta parte se analizan los planos producto de las combinaciones de los factores definidos previamente en la metodología de la tesis. Este análisis se corresponde al desarrollo del **tercer objetivo específico**:

Determinar los perfiles de liderazgo distribuido que poseen los directores(as) de las escuelas de educación primaria de Madrid.

6.3.1. Análisis del plano formado por los factores 1 y 2

Al ordenar los factores 1 y 2 (figura 6.3.1.) en un plano cartesiano es posible observar cómo se combinan las dimensiones del liderazgo distribuido, para generar ciertos perfiles, en las escuelas investigadas.

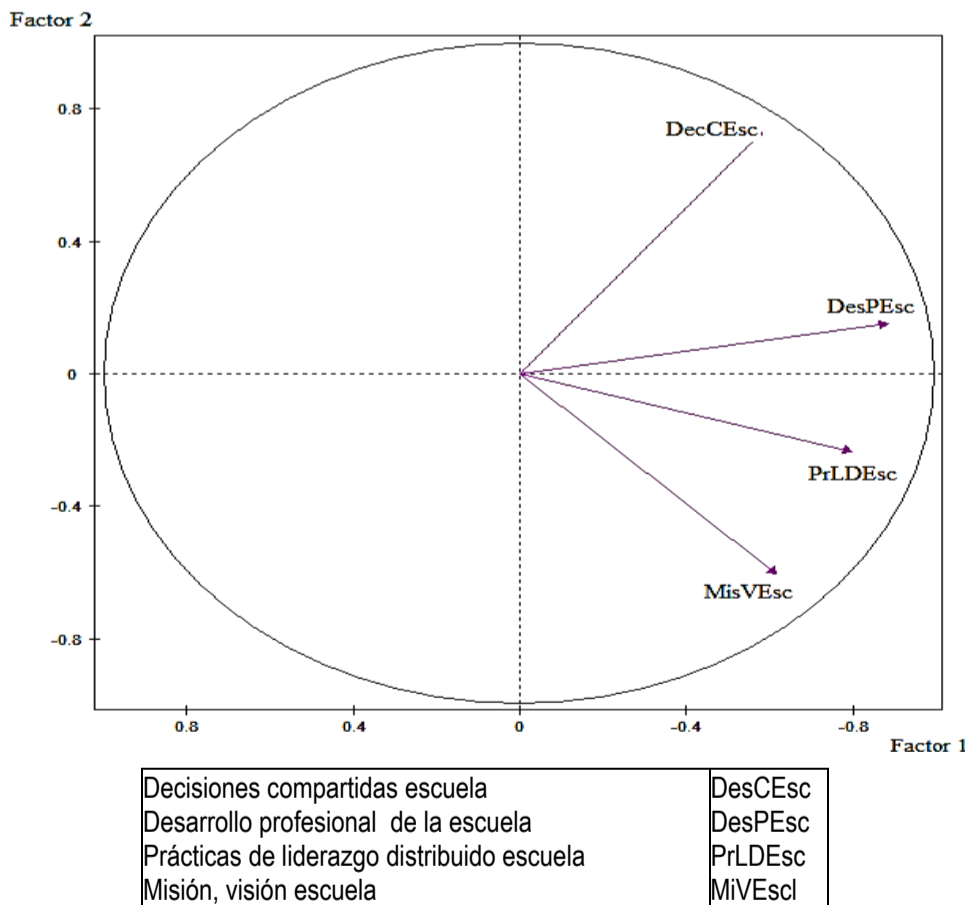


Figura 6.3.1. Representación en cuadrantes conformados por los factores 1 y 2, con las variables ilustrativas continuas. Elaboración propia (2017).

Un primer aspecto que llama la atención en las escuelas es que las Decisiones compartidas y el Desarrollo profesional correlacionan positivamente y se ubican en el cuadrante superior derecho. También correlaciona positivo la misión visión y metas

compartidas con las prácticas de liderazgo distribuido y se encuentran en el cuadrante inferior derecho. Para un mejor análisis se explicará cada uno de los cuadrantes del plano formado por los factores 1 y 2.

EL análisis del cuadrante superior derecho del plano de los factores 1 y 2 con escuelas y variables ilustrativas (figura 6.3.2.), demuestra que aquí se ubican las escuelas que enfatizan las dimensiones decisiones compartidas y desarrollo profesional, complejidad de la tarea e incentivos.

Como características principales estas escuelas donde se promueve la cooperación, el trabajo en equipo y la distribución de tareas, pero que no propician el surgimiento de nuevos líderes. El desarrollo profesional del personal en este caso, probablemente está más centrado en las competencias para el desarrollo de las tareas que corresponden a cada quien. En síntesis son escuelas donde hay un alto predominio de las decisiones compartidas y del desarrollo profesional.

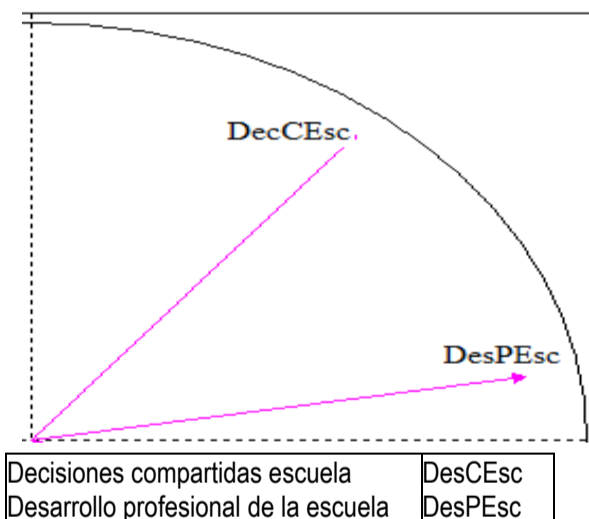


Figura 6.3.2. Representación del cuadrante superior derecho conformado por los factores 1 y 2. Elaboración propia (2017).

En la Figura 6.3.3. se presenta la ubicación de las dimensiones de liderazgo distribuido de los Directores(as) y Jefes de estudio, con relación a las mismas dimensiones para las escuelas.

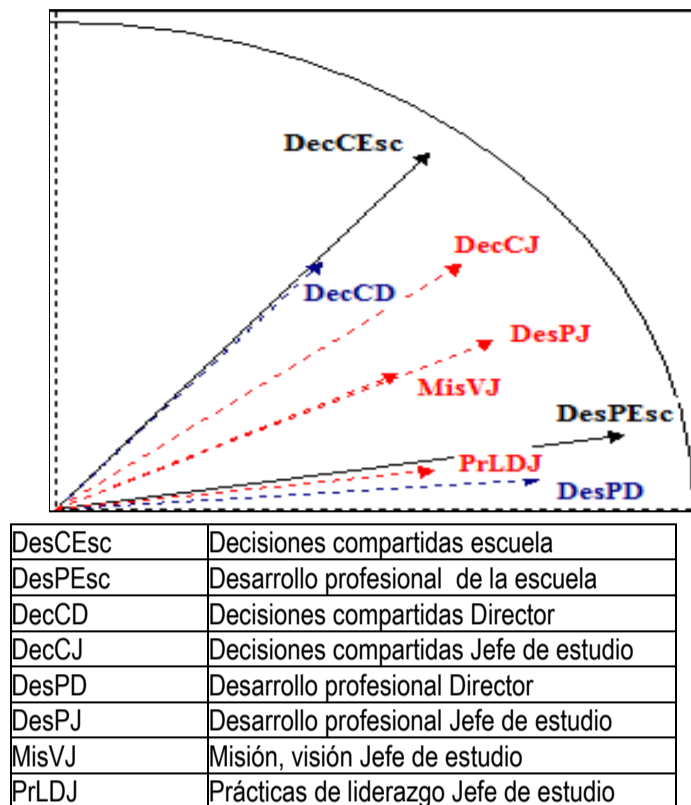


Figura 6.3.3. Representación del cuadrante superior derecho conformados por el factor 1 y 2, con las variables ilustrativas. Elaboración propia (2017).

En el **cuadrante superior derecho** (figura 6.3.3) se ubican los directivos que enfatizan las dimensiones decisiones compartidas y desarrollo profesional, complejidad de la tarea e incentivos.

Las decisiones compartidas dentro de la escuela son producto del trabajo conjunto de los directores y los jefes de estudio, sin embargo, las decisiones compartidas, que corresponderían a un aspecto más operativo del liderazgo tienen mayor peso para los jefes de estudio. También se observa que el desarrollo profesional que promueven los jefes de estudio está alineado con el trabajo que ellos también hacen para potenciar la misión, visión y metas compartidas. Por otra parte los directores no ejercen prácticas de liderazgo distribuido, sino que lo hacen los jefes de estudio. Pero sí enfatizan en el desarrollo profesional y en las decisiones compartidas.

En el **cuadrante superior derecho** (figura 6.3.3) se ubican las escuelas que enfatizan las dimensiones decisiones compartidas y desarrollo profesional, complejidad de la tarea e incentivos. Son escuelas donde se promueve la cooperación, el trabajo en equipo y la distribución de tareas, pero que no propician el surgimiento de nuevos líderes.

El desarrollo profesional se relaciona con la probabilidad de que los directivos(as) y maestros(as) que ejerzan roles de liderazgo, también aumenta cuando éstos tienen acceso al desarrollo profesional, orientado a desarrollar las destrezas y el

conocimiento necesarios para asumir dichos roles en forma efectiva (Day y Harris, 2002; Murphy, 2005).

El desarrollo profesional promueve la adquisición de destrezas particularmente importantes, como “destrezas finamente desarrolladas en comunicación, facilitación de procesos grupales, investigación, mediación de conflictos y diálogo” (Harris y Lambert, 2003, p. 46).

En relación a la toma de decisiones son de carácter colectivo y la posibilidad de implementar las decisiones requiere una acción coordinada y colectiva. Los poderes unipersonales se desvanecen frente a las necesidades de las escuelas pues la “unión hace la fuerza”. Gago (2006) señala al respecto que el liderazgo sobrepasa el campo de la dirección escolar. En síntesis son escuelas donde hay un alto predominio de las decisiones compartidas y del desarrollo profesional.

Recapitulando, el **cuadrante superior derecho** contiene las escuelas donde el aspecto del liderazgo distribuido que predomina es el Desarrollo profesional, potenciado tanto por los Directores(as), como por los Jefes de estudio. Además, se propician las decisiones compartidas, pero en este caso, es el Jefe de estudios quien más trabaja esta dimensión, aunque los Directores(as) también lo hacen, pero con menor intensidad. En este cuadrante también se encuentran los Jefes de estudio que tienen más protagonismo que los Directores(as), en el trabajo sobre la misión, visión y metas compartidas de las escuelas y en el ejercicio de las prácticas de liderazgo distribuido.

Podría decirse que estas son escuelas con LD proactivo, potenciado por los Jefes de estudio.

En la figura 6.34 se observan las escuelas públicas que se ubican en el cuadrante superior derecho, son 19 en total (51, 47, 22, 43, 41, 27, 24, 23, 3, 9, 10, 38, 12, 54, 56, 53, 21, 17, 5).

La escuela número 5 es la más atípica, pero también la que tiene estas características más acentuadas. Las escuelas 21, 17 y 16 también son atípicas. La escuela 17 correlaciona más con el factor 2, pero no con el 1. Las escuelas 24, 47 y 27 correlacionan mejor con el cuadrante superior izquierdo. Es en este cuadrante que entra la escuela 10 (JV caso de estudio).

En la Tabla 6.31 se detallan las características de las escuelas, tales como: sexo, edad, experiencia, modo de acceso y la experiencia en el cargo como director(a).

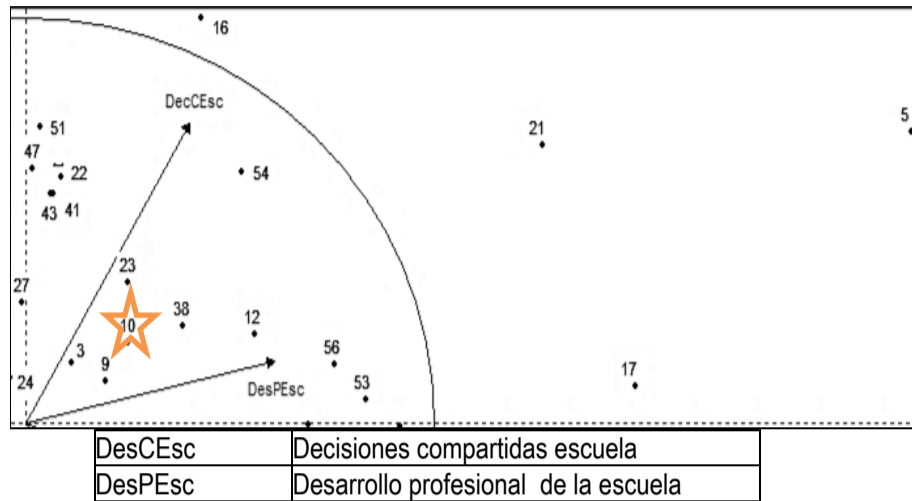


Figura 6.34. Representación de todas las escuelas del cuadrante superior derecho
Elaboración propia (2017).

Tabla 6.3.2.

Características de las escuelas que se ubican en el cuadrante superior derecho

Escuela No.	Sexo	Edad	Experiencia	Modo de acceso al cargo	Experiencia como director/a
3	M	56	36	4	26
5	M	38	15	1	9
9	M	42	17	2	7
10*	M	56	35	2	25
12	M	54	24	4	14
17	F	60	39	1	29
19	M	39	15	1	5
21	M	54	33	2	23
22	F	51	26	2	16
23	M	49	23	1	13
24	M	58	35	4	25
27	F	57	36	1	26
38	M	58	33	2	23
41	M	45	24	1	14
43	M	49	22	2	12
47	F	50	25	4	19
51	M	42	17	1	7
53	F	45	20	4	10
54	M	40	15	2	7
56	M	42	17	2	7

*Corresponde al estudio de casos JV.

Elaboración propia (2017)

En el Análisis del cuadrante inferior derecho del plano de los factores 1 y 2 con escuelas y variables ilustrativas, se ubican las escuelas que trabajan más la dimensión prácticas de liderazgo distribuido, acompañada de la dimensión misión, visión y metas compartidas.

Las escuelas que se ubican en este sector del plano ejercen una forma de liderazgo caracterizada por un esfuerzo para que surjan otros líderes dentro de la institución, así

como la intención de delegar su trabajo como líderes. Esta actitud va acompañada de la promoción de la visión, la misión y las metas institucionales a fin de generar compromiso con estos aspectos de la organización. En conclusión son escuelas donde son altas las prácticas de liderazgo distribuido y la misión, visión y metas compartidas.

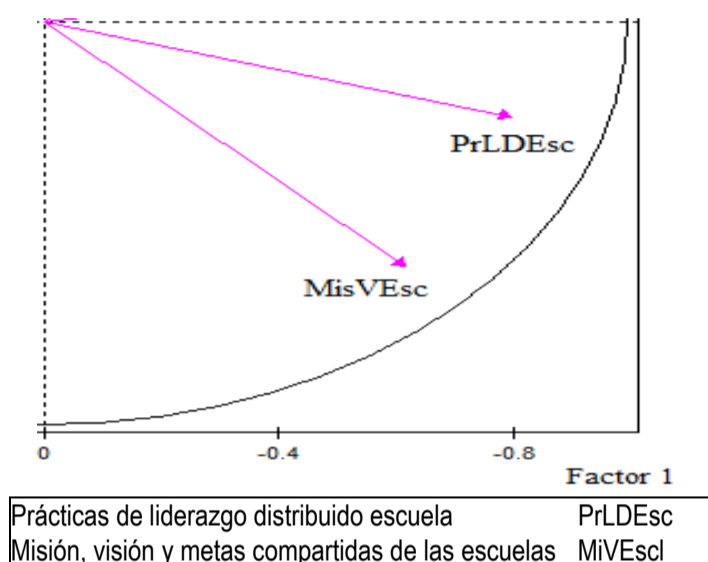


Figura 6.3.5. Representación del cuadrante inferior derecho conformado por los factores 1 y 2. Elaboración propia (2017).

En la Figura 6.3.6. se muestra la contribución de los directores(as) y jefes(as) de estudio al estilo del liderazgo distribuido, que se ejerce en estas escuelas. Tanto las prácticas de liderazgo distribuido, como el énfasis en la misión, visión y metas compartidas de la institución, son potenciadas por los directores(as), más no por los jefes de estudio. En estas escuelas el Liderazgo distribuido tiene un enfoque más gerencial.

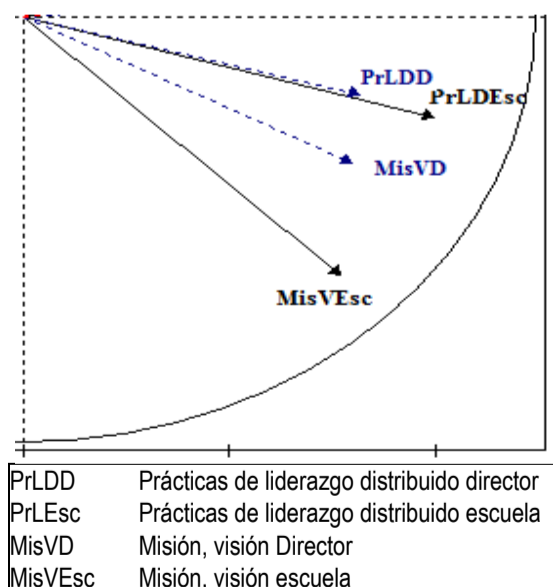


Figura 6.3.6. Representación del cuadrante inferior derecho conformados por el factor 1 y 2, con las variables ilustrativas. Elaboración propia (2017).

En la Tabla 6.3.3. se presentan las características de las escuelas que se ubican en el cuadrante inferior derecho.

Tabla 6.3.3.

Características de las escuelas que se ubican en el cuadrante inferior derecho

No.	Sexo	Edad	Experiencia	Modo de acceso al cargo	Experiencia como director/a
6	2	42	17	3	7
7	1	55	30	4	20
19	1	39	15	1	5
20	2	41	17	4	7
29	1	59	39	1	29
30	2	42	21	4	11
31	2	48	25	2	12
32	1	45	26	4	17
33	1	50	28	1	18
35	2	38	22	1	12
37	1	59	23	3	13
59	1	43	18	3	12
64		47	23	2	5
66	2	49	24	1	12
68	1	39	15	2	9
69	2	40	24	1	16
70	2	55	27	1	14
71	2	47	14	2	7

Elaboración propia (2017).

Las escuelas que se ubican en este sector del plano ejercen una forma de liderazgo caracterizada por un esfuerzo para que surjan otros líderes dentro de la institución, la intención de delegar su trabajo como líderes. La Figura 6.3.7. muestra las escuelas que pertenecen al cuadrante inferior derecho. Estas escuelas son 19 (68, 59, 37,31, 35, 71, 32, 29, 64, 66, 69, 70, 30, 7, 35, 6, 20, 33, 19). La 64, 66, 69 y 70 son atípicas y correlacionan más con el factor 2, pero no tanto con el 1. La 68 correlaciona con el cuadrante inferior izquierdo.

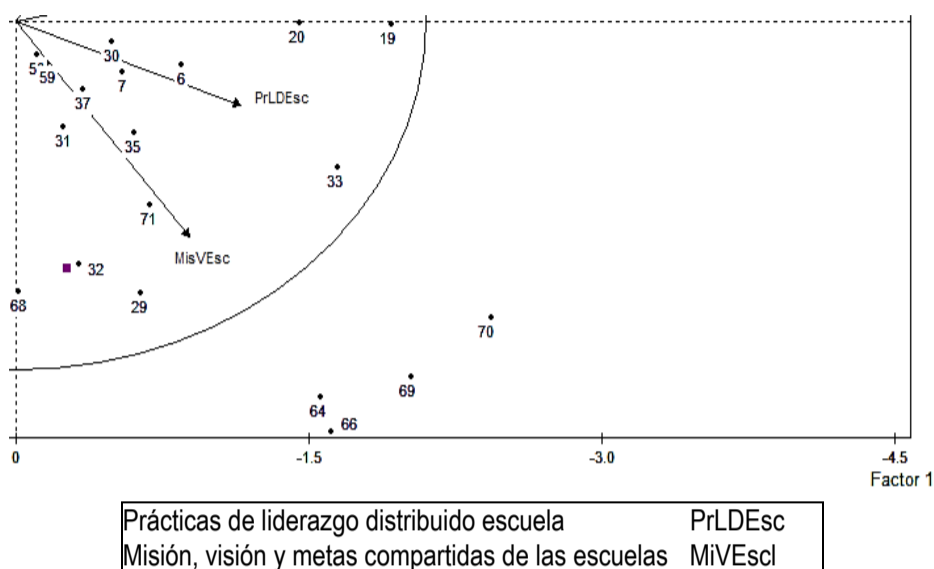


Figura 6.37. Representación de todas las escuelas del cuadrante inferior derecho. Elaboración propia (2017).

El Análisis del cuadrante inferior izquierdo del plano de los factores 1 y 2 con escuelas y variables ilustrativas, presentan los resultados obtenidos para el cuadrante inferior izquierdo, en cuanto a las dimensiones de liderazgo distribuido en las escuelas.

En la figura 6.3.8. se muestra el cuadrante inferior derecho. Para tener como referencia las coordenadas de las dimensiones que obtuvieron un peso alto en el factor 2, y por tanto tienen presencia en el cuadrante inferior izquierdo, aunque no aparezcan representadas como puntos.

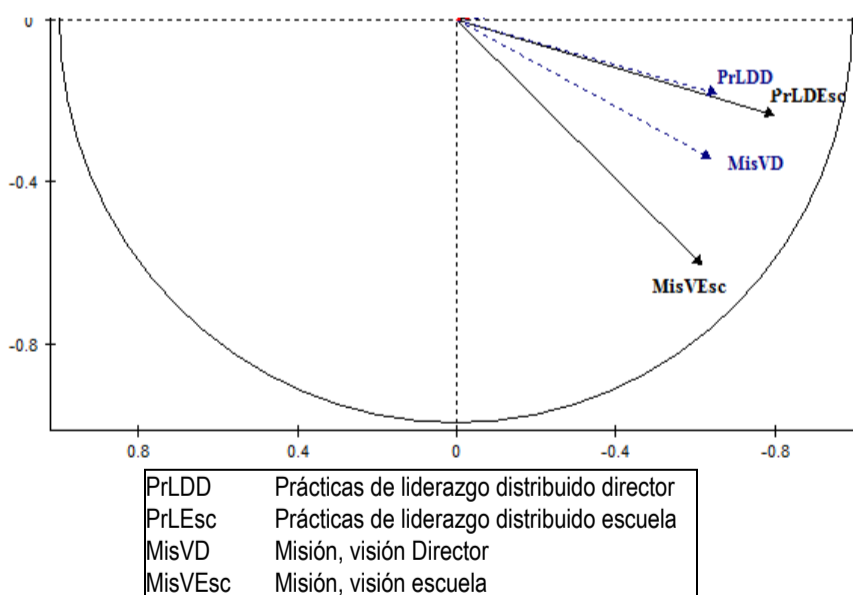


Figura 6.3.8. Representación del cuadrante inferior izquierdo conformados por el factor 1 y 2, con las variables ilustrativas, en referencia con el cuadrante inferior derecho.

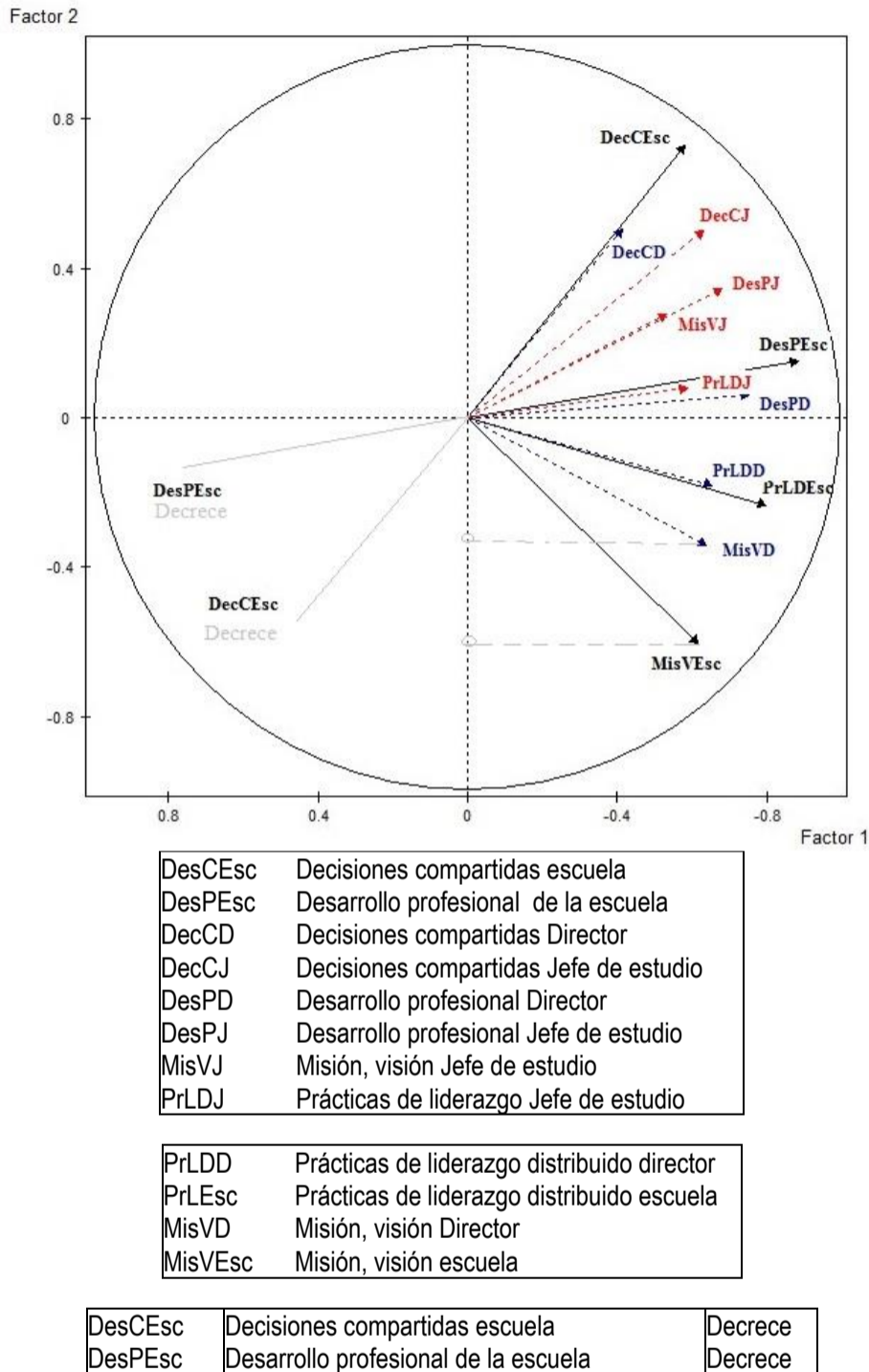


Figura 6.3.9. Representación del cuadrante inferior izquierdo conformados por el factor 1 y 2, con las variables ilustrativas, en referencia con los demás cuadrantes. Elaboración propia (2017).

En la figura 6.3.9. se evidencia que la dimensión desarrollo profesional tiene un peso alto para el Jefe de estudio, pero bajo para la escuela, lo que indica que aunque el jefe(a) de estudios hace intentos por promover el desarrollo profesional, esto no se logra en las escuela de este cuadrante, como instituciones porque los directores(as) no trabajan este aspecto. La dimensión visión y metas compartidas en la escuela, se ubica en el sentido decreciente del vector, lo que significa que esta dimensión no forma parte del ejercicio del liderazgo distribuido en las escuelas de este cuadrante. Igualmente ocurre con las prácticas de liderazgo distribuido. La única variable ilustrativa que tuvo

peso en este cuadrante fue el género del jefe(a) de estudio, en la modalidad masculina. Esto indica que la mayoría de los jefes de estudio de estas escuelas son hombres.

Las escuelas de este cuadrante se caracterizan por un estilo de liderazgo distribuido basado en la toma de decisiones compartidas, sin énfasis en el desarrollo profesional ni en una visión y misión conjunta de las escuelas. Podría decirse que se trata de un liderazgo distribuido de corte eminentemente operativo.

En la Figura 6.3.10. se muestran las escuelas que pertenecen a este cuadrante, son 17 escuelas (2*, 8*, 11, 28, 34, 40, 42, 45, 46, 48, 49, 61, 62, 63, 65, 67, 68). Las escuelas 2 y 8 se corresponden con los casos de estudio. Del mismo modo, se observan en la figura 6.3.6. los siguientes casos atípicos 48, 45, 28, 62 y 63. Las escuela 34 correlaciona con el cuadrante superior izquierdo y la escuela 68 con el cuadrante inferior derecho.

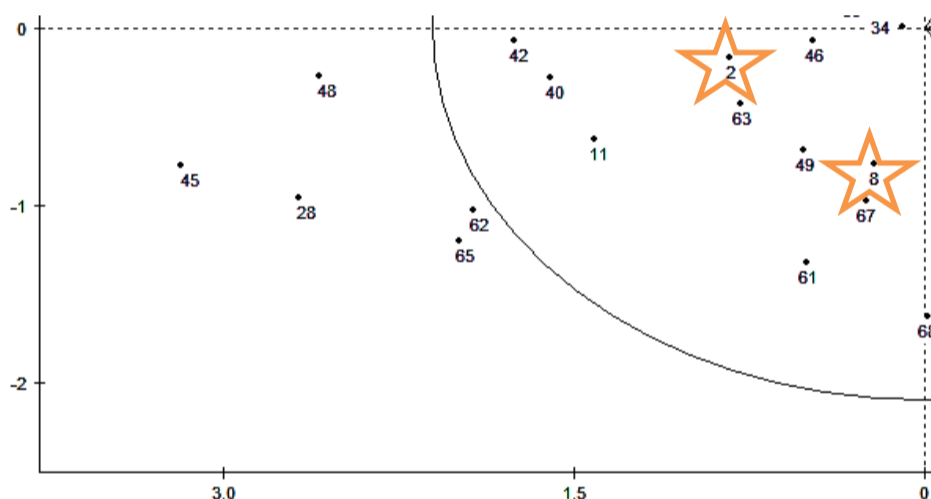


Figura 6.3.10. Representación de todas las escuelas del cuadrante inferior izquierdo
Elaboración propia (2017).

En la Tabla 6.3.4. se presentan las características en el cuadrante inferior izquierdo.

Tabla 6.3.4

Características de las escuelas que se ubican en el cuadrante inferior izquierdo

	Sexo	Edad	Experiencia	Modo de acceso al cargo	Experiencia como director/a
2*	M	55	29	1	19
8*	H	60	35	4	25
11	M	56	35	2	25
28	H	57	37	2	27
34	H	57	33	1	23
40	H	38	14	2	10
42	H	56	35	1	25
45	H	40	15	1	10
46	H	45	20	1	12
48	H	52	27	2	17
49	H	48	23	3	13
61	M	48	13	2	5
62	H	42	18	1	10
63	H	49	20	1	12
65	M	40	17	1	10
67	M	52	22	2	15
68	H	39	15	2	9

*Casos de estudio

Elaboración propia (2017)

En el **cuadrante inferior izquierdo** (figura 6.3.5) se observa que la dimensión visión, misión y metas compartidas en las escuelas tiene un peso alto en el factor 2, lo que significa que en estas escuelas se enfatiza el hecho de que los integrantes de la institución conozcan la misión, la visión, y trabajen en pro de metas comunes. Quien contribuye medianamente a propiciar esto es el Director(a). Hay un escaso énfasis en el ejercicio de las prácticas de liderazgo distribuido, y este énfasis lo hace el director, pero no llega a ser significativo.

También se observa que en este cuadrante, el vector de las decisiones compartidas de las escuelas va en sentido contrario a la dirección que tiene en el cuadrante superior derecho. Esto quiere decir que en estas escuelas se rechaza la posibilidad de compartir decisiones, y tanto el Director(a) están de acuerdo en esto. En cuanto a las prácticas de liderazgo distribuido, por una parte el Director tiene una cierta aceptación (no significativa), mientras que el Jefe de estudio las rechaza.

Las escuelas que se ubican en este cuadrante parecieran ejercer una forma de liderazgo distribuido basado en la identidad institucional únicamente.

En el Análisis del cuadrante superior izquierdo del plano de los factores 1 y 2 con escuelas y variables ilustrativas se agrupa a los directores(as) que tienen rechazo hacia las prácticas de liderazgo distribuido y hacia el trabajo con una misión, visión y metas compartidas, pero algunos pueden tener cierta tendencia a trabajar con

los aspectos de decisiones compartidas y desarrollo profesional, complejidad de la tarea e incentivos.

En este cuadrante se encuentran los directores(as) de mayor experiencia en el cargo y su acceso fue por proyecto de dirección.

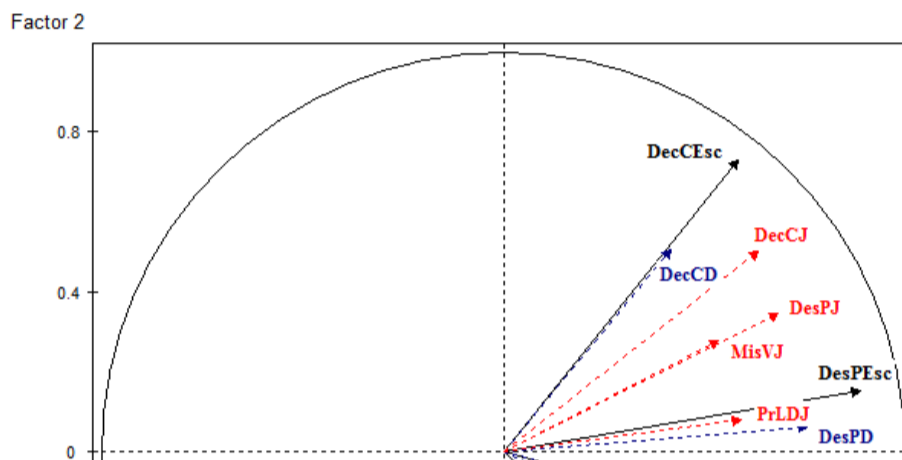


Figura 6.3.11. Representación del cuadrante superior izquierdo conformado por el factor 1 y 2, con las variables ilustrativas, en referencia con el cuadrante superior derecho. Elaboración propia (2017).

Los directivos que rechazan la misión, visión y desarrollo profesional, se destacan por que no tratan de ayudar al grupo a desarrollar una sección compartida de la organización, de sus actividades y objetivos, careciendo a la creación del propósito o visión (Leithwood *et al.*, 2009).

El desarrollo profesional de los docentes se convierte en una característica clave de las escuelas de calidad. Estos directivos no tienen la preocupación por parte de toda la comunidad, y no generan la necesidad en los docentes, por seguir aprendiendo y mejorando, es también la escuela donde los alumnos aprenden más. (Leithwood *et al.*, 2009 y Spillane *et al.*, 2009).

Otra característica de estos directivos es carecer de una forma de prácticas de liderazgo distribuido, carecen del esfuerzo para aplicar nuevas prácticas en las estructuras ya existentes. Por otra parte no tratan de concertar o de regularizar las relaciones informales que se consideran mejoras en los acuerdo ya existentes

En el cuadrante superior izquierdo la dimensión decisiones compartidas tiene un peso alto para el factor 2 (figura 6.3.11). En estas escuelas se enfatiza el ejercicio de las decisiones compartidas, tanto por parte del director(a), como por los jefes de estudio. En este aspecto ambos trabajan conjuntamente.

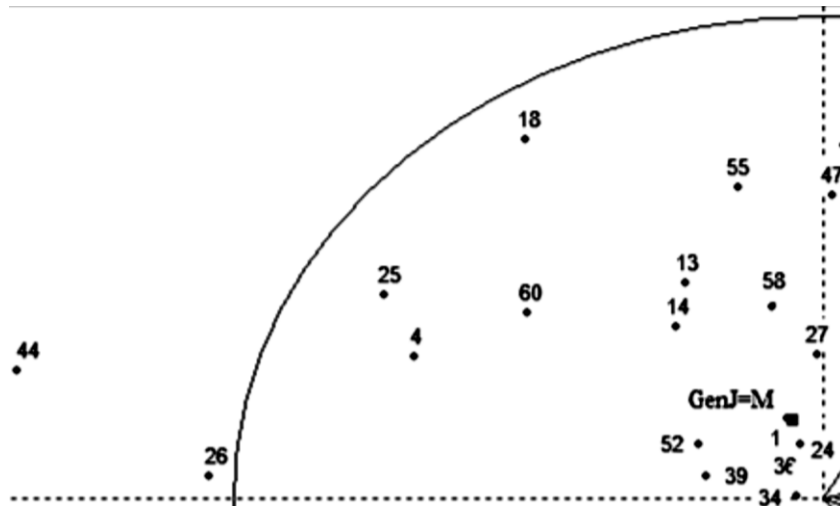


Figura 6.3.12. Representación de todas las escuelas del cuadrante superior izquierdo
Elaboración propia (2017).

GenJM Género de Jefe de estudio masculino

En la figura 6.3.12. se muestran las escuelas ubicadas en este cuadrante, 44, 26, 18, 25, 4, 60, 55, 13, 14, 52, 39, 47, 27, 24, 34, 58, y la 1. Las escuelas 44 y 26 son atípicas. Las escuelas 47, 27 y 24 correlacionan más con el cuadrante superior derecho. Predomina la variable del género masculino.

Tabla 6.3.4.

Características de las escuelas que se ubican en el cuadrante inferior izquierdo

	Sexo	Edad	Experiencia	Modo de acceso al cargo	Experiencia como director/a
1	M	38	13	1	13
4	H	37	13	4	8
14	H	50	26	2	16
18	M	59	39	1	29
24	H	58	35	4	25
25	H	52	27	4	17
26	M	59	38	4	28
27	M	57	36	1	26
34	H	57	33	1	23
39	H	48	26	2	16
44	H	58	33	2	23
47	H	50	25	4	19
52	M	56	31	1	21
55	H	47	22	2	12
58	H	38	13	2	7
60	M	45	20	4	13

Elaboración propia (2017)

6.3.3. Perfiles de liderazgo distribuido en las escuelas, según los factores

Los perfiles de los líderes producto de los factores 1 y 2 se presentan en la figura 6.3.13. se definen cuatro tipos de perfiles. En el próximo capítulo estudios de casos dichos perfiles, nos darán el estilo de liderazgo de los directores(as) estudiados.

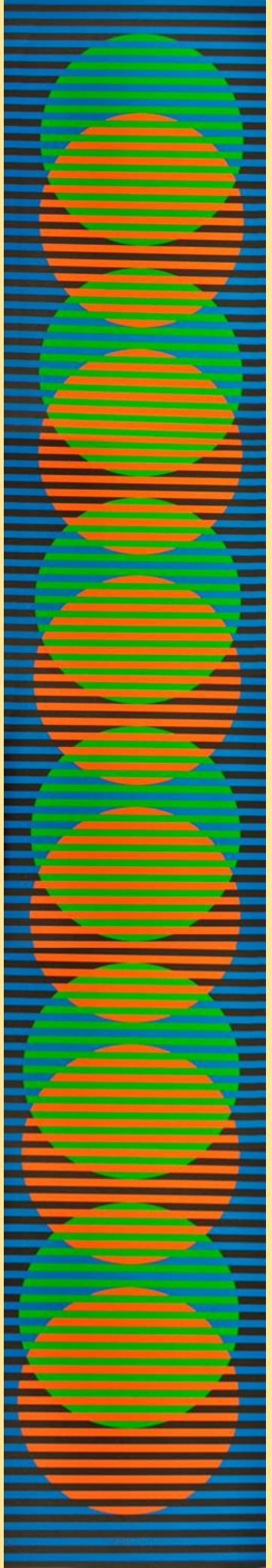
<p style="text-align: center;">Liderazgo operativo</p> <p style="text-align: center;">Cuadrante superior izquierdo</p> <p>En este perfil de liderazgo se enfatiza el ejercicio de las decisiones compartidas, tanto por parte del director(a), como por los jefes de estudio. En este aspecto ambos trabajan conjuntamente.</p> <p>La dimensión desarrollo profesional tiene un peso alto para el Jefe de estudio, pero bajo para la escuela, lo que indica que aunque el Jefe de estudios hace intentos por promover el desarrollo profesional, esto no se logra en las escuelas, porque los Directores(as) no trabajan este aspecto.</p> <p>En este estilo de liderazgo, la dimensión Visión y metas compartidas no forma parte del ejercicio del liderazgo distribuido. Igualmente ocurre con las prácticas de liderazgo distribuido.</p> <p>Las escuelas con este perfil se caracterizan por un estilo de liderazgo distribuido basado en la toma de decisiones compartidas, sin énfasis en el desarrollo profesional ni en una visión y misión conjunta de las escuelas. Podría decirse que se trata de un liderazgo distribuido de corte eminentemente operativo.</p>	<p style="text-align: center;">Liderazgo integral centrado en los Jefes de estudio</p> <p style="text-align: center;">Cuadrante superior derecho</p> <p>Este perfil corresponde a un estilo de liderazgo distribuido en el cual, en las escuelas, hay predominio de toma de decisiones compartidas, y desarrollo profesional, complejidad de la tarea e incentivos, pero donde los Jefes de estudio hacen el mayor esfuerzo.</p> <p>Las decisiones compartidas dentro de la escuela son producto del trabajo conjunto de los directores y los jefes de estudio, sin embargo, las decisiones compartidas tienen mayor peso para los jefes de estudio. También se observa que el desarrollo profesional que promueven los jefes de estudio está alineado con el trabajo que ellos también hacen para potenciar la misión, visión y metas compartidas. Los directores no ejercen prácticas de liderazgo distribuido, sino que lo hacen los jefes de estudio. Los Jefes de estudio que tienen más protagonismo que los Directores(as), en el trabajo sobre la misión, visión y metas compartidas de las escuelas y en el ejercicio de las prácticas de liderazgo distribuido. Podría decirse que estas son escuelas con LD integral centrado en los Jefes de estudio. Se ubica el caso de estudio correspondiente a la escuela 10.</p>
---	--

Liderazgo institucional	Liderazgo empoderador
<p style="text-align: center;">Cuadrante Inferior izquierdo</p> <p>En este perfil de liderazgo distribuido se enfatiza la dimensión Visión, misión y metas compartidas. En estas escuelas se propicia que los integrantes de la institución conozcan la misión, la visión, y trabajen en pro de metas comunes. Quien contribuye medianamente a propiciar esto es el Director(a). Hay un escaso énfasis en el ejercicio de las prácticas de liderazgo distribuido, y este énfasis lo hace el director, pero no llega a ser significativo. Además, en estas escuelas se rechaza la posibilidad de compartir decisiones, y tanto el Director(a) están de acuerdo en esto. Las escuelas que se ubican en este cuadrante parecieran ejercer una forma de liderazgo distribuido basado en la identidad institucional únicamente. Se ubican dos de los casos de estudio las escuelas 2 y 8.</p>	<p style="text-align: center;">Cuadrante inferior derecho</p> <p>Este perfil de liderazgo distribuido se caracteriza por un mayor énfasis en la dimensión prácticas de liderazgo distribuido, acompañada de la dimensión misión, visión y metas compartidas. Las escuelas que se ubican en este sector del plano ejercen una forma de liderazgo caracterizada por un esfuerzo para que surjan otros líderes dentro de la institución, y la intención de delegar su trabajo como líderes. Esta actitud va acompañada de la promoción de la visión, la misión y las metas institucionales a fin de generar compromiso con estos aspectos de la organización. En conclusión son escuelas donde son altas las prácticas de liderazgo distribuido y la misión, visión y metas compartidas.</p> <p>Tanto las prácticas de liderazgo distribuido, como el énfasis en la Misión, visión y metas compartidas de la institución, son potenciadas por los Directores(as), más no por los Jefes de estudio. En estas escuelas el Liderazgo distribuido tiene un enfoque más gerencial.</p>

Figura 6.3.13. Perfiles de líderes producto de los factores 1 y 2.
Fuente: elaboración propia (2017).



Capítulo **7**



“La imaginación es más importante que el conocimiento. Porque el conocimiento es limitado, mientras que la imaginación abarca todo nuestro mundo, estimulando progreso, abriéndole camino a la evolución. Es, de manera estricta, un factor incidente en la investigación científica”

Albert Einstein

CAPÍTULO 7

ESTUDIO CUALITATIVO

ESTUDIO DE CASOS

Con este apartado se profundiza el estudio del liderazgo distribuido, a través de los tres casos representativos de escuelas de la muestra, que ilustran las prácticas de los directores(as) en un contexto más amplio. Para este fin se han elegido determinados centros públicos ubicados en Madrid Capital, con la finalidad de poder abordar una población estudiantil variada.

La elección metodológica se focalizaba en el estudio de casos ya que esta opción nos permitió profundizar en el análisis de las características halladas. Se han seleccionado determinados centros educativos que con gusto los directivos(as) aceptaron formar parte en este estudio. El cuarto y último objetivo específico es:

Comprender las prácticas del liderazgo distribuido, las actuaciones del director(a), profundizando en los perfiles y estilos de la dirección escolar.

Para lograr este propósito se han seleccionado tres escuelas ubicadas en Madrid Capital. Los directivos que participaron en la investigación son una directora y dos directores de centros de educación pública primaria.

Se debe destacar que con esta selección, se abordó una población estudiantil variada con diversas características tanto sociales como económicas, tal y como se señaló en el marco metodológico de la tesis doctoral, se seleccionó el estudio de casos, opción que nos ayuda a profundizar en los análisis del estudio.

En relación a la ubicación geográfica y de contexto, las escuelas públicas de Educación Infantil y Primaria O y G y JV se encuentran ubicadas en el municipio de Tetuán, Madrid y la CR en el municipio la Latina específicamente en Aluche figura 7.1.

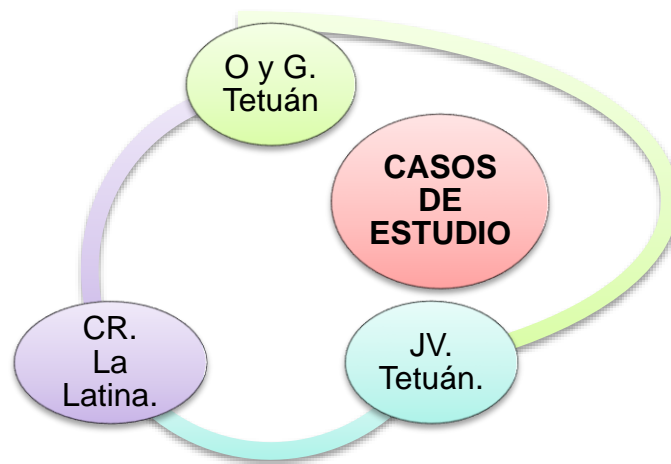


Figura 7.1. Escuelas de Madrid Capital sujetas a estudio. Elaboración propia (2017).

El estudio, organización y desarrollo de cada una de las escuelas se ha realizado a través de varios apartados temáticos, directamente relacionados con los casos. La autora ha diseñado un esquema a seguir en el análisis de los casos de estudio en Madrid, en el cual se ha profundizado en las características de cada escuela visitada. Esto ha facilitado establecer el contexto, en donde se ubica la institución escolar presentada, seguidamente se ha elaborado un resumen de cada institución se define su historia, entorno físico, instalaciones, organización interna y las características de la comunidad figura 7.2.

Por otra parte, el enfoque del análisis se hizo a través de las redes semánticas, resultado del análisis con Atlas.ti, en el orden de las componentes del liderazgo distribuido, para cada dirección, con las cuatro dimensiones del liderazgo distribuido, definidas en la teoría y metodología.

Este análisis se enriquece con los perfiles de liderazgo, definidos en el análisis descriptivo, lo cual nos dan una orientación para ubicar la gestión y perfiles de los directores(as) asociados a los estudio de casos.

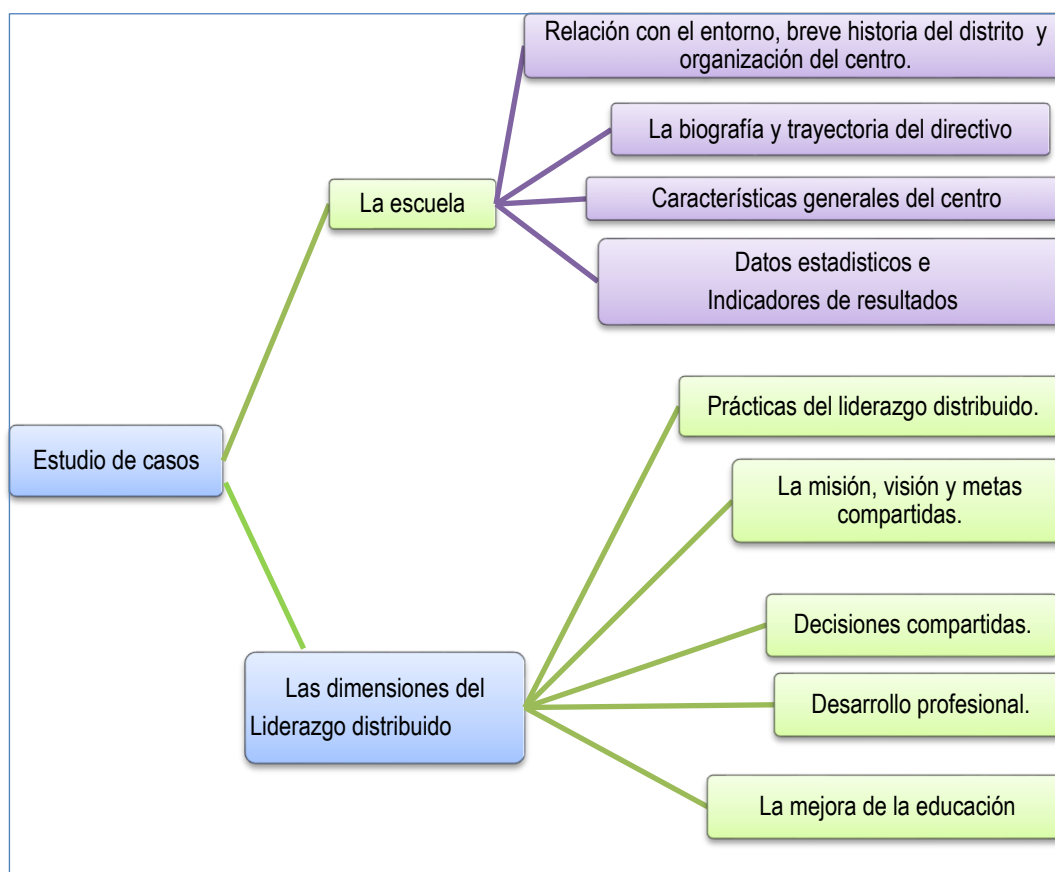


Figura 7.2. Esquema del análisis de los casos de estudio en Madrid. Elaboración propia (2016).

7.1. PRIMER ESTUDIO DE CASOS: CEIP O Y G

La escuela pública de Educación Infantil y Primaria O y G de Tetuán, Madrid (Caso 1), es la primera dirección en ser estudiada, también se trató de la prueba piloto (Definido en el marco metodológico siguiendo los planteamientos de Skate, 2005).

7.1.1. Características generales del centro

O y G está situada en la zona norte de Madrid, Paseo de la Castellana y calle de Bravo Murillo, dentro del Distrito Municipal de Tetuán.

La zona está bien dotada de servicios y muy bien comunicada por transporte público. Se caracteriza por el contraste de edificaciones modernas con gran cantidad de oficinas y barrios antiguos en proceso de remodelación. Cercano a la escuela encontramos la zona financiera de la capital (AZCA), un amplio eje comercial de muy variada oferta, pequeño comercio junto a modernos centros comerciales (Corte Inglés), gran número de edificios oficiales, hoteles y un gran número de oficinas (Madrid.es, 2017).

Una de las zonas verdes más amplias del distrito es el parque Rodríguez Sahagún donde se ofrece todo tipo de instalaciones deportivas y de ocio. Próximo a la escuela se sitúa el Polideportivo El Triángulo de Oro, Jefatura de Policía, centros culturales, alguno de reciente inauguración, la Sala Eduardo Úrculo, bibliotecas, cines, etc.

El Distrito Tetuán cuenta con un importante movimiento de asociacionismo ciudadano, apostando por ofrecer diversas ofertas de ocupación de tiempo libre para escolares y jóvenes, así como para atender las necesidades sociales de la población. Durante estos últimos cursos se está produciendo un significativo y constante aumento de matrícula de alumnos, recién llegados a España con diferentes niveles de escolarización.

A primera vista, se percibe una construcción moderna, fría de cinco plantas, color blanco, impecable y muy bien cuidada. Consta de una sola edificación de planta rectangular, muy alargada, que en uno de los extremos forma una “L”.

Ocupa toda la manzana de la calle. Como se observa en el plano de zona la ubicación le da ventajas por el fácil acceso, tanto vía privada (automóvil), como vía transporte público y común (metro, autobuses) (figura 7.1.1.).

En la fotografía aérea (figura 7.1.1.) se comprueba que la escuela posee un espacio importante.



PLANO DE LA ZONA



FOTOGRAFÍA AÉREA



Figura 7.1.1. Fachada, ubicación y plano de la escuela primaria OyG. (Tetuán, Madrid). Imágenes de Educa Madrid (2017) en: <http>

A pesar de parecer una fría estructura de concreto, al visitarla, llama la atención la creatividad de la decoración con los trabajos realizados por el alumnado del mismo, el énfasis en los textos literarios, el colorido, todo identificado en inglés y español, así como fotografías y carteles informativos. Todas expresiones de creatividad y de motivación (figura 7.1.2.).

Un factor positivo percibido en todas las visitas a la escuela, fue el hecho de que las personas que allí trabajaban, mostraron una muy buena disposición, amabilidad y cordialidad, demostraron en todo momento un espíritu de colaboración, lo que se traduce a un ambiente de trabajo positivo.

La directora de la escuela, a primera vista se percibió como una persona con mucho entusiasmo, buen humor y optimismo, se ha comprometido desde el primer momento que se inició este trabajo de campo hasta el final, lo cual ha facilitado

hacer el mismo. En todas las visitas la aptitud de la directora fue de colaboración, al igual que la del equipo directivo, colaboraron en dar la información solicitada.



Figura 7.1.2. Pasillo y entrada a la biblioteca del CEIP O y G.

Una vez presentada la escuela, es importante analizar el contexto en el cual el centro público se encuentra ubicado, ya que esto le da unas determinadas características que pueden influenciar en la gestión y el estilo del liderazgo de la directora.

En cuanto a la **configuración geográfica**, el centro está situado en el Barrio Castillejos del distrito Tetuán, este distrito cuenta con 150.860 habitantes (Estadísticas del Padrón Municipal, 2017). Posee una buena red de comunicaciones,

metro, buses y trenes de cercanía y tiene una ubicación privilegiada cerca de Chamberí, Ríos Rosas, Bilbao o Nuevos Ministerios.

Al revisar **el número de escuelas** en Tetuán existen siete escuelas públicas incluida esta y ocho escuelas concertados (Tabla 7.1.1).

Tabla 7.1.1.

Número de CEIP y escuelas concertados del Municipio Tetuán, Madrid

CEIP	Escuelas Concertados
<ul style="list-style-type: none"> • Doctor Federico Rubio Público • Felipe II Público • Ignacio Zuloaga Público • Jaime Vera Público • José Ortega Y Gasset Público • Juan Ramón Jiménez Público • Pio XII Público 	<ul style="list-style-type: none"> • Gil-Díaz Concertado • María Auxiliadora Concertado • Ntra. Sra. Del Pilar Concertado • Patrocinio De San José Concertado • Divino Corazón Concertado • San Antonio Concertado • San José Concertado • San Juan Bautista Concertado

Elaboración propia (2017)

7.1.2. Antecedentes históricos y la relación con el entorno del Distrito Tetuán

Al revisar en la historia y algunos antecedentes, se tiene que el distrito de Tetuán estuvo compuesto por los antiguos barrios obreros de Cuatro Caminos y Tetuán, periféricos al Ensanche, transformándose en el receptor del nuevo centro terciario de población de alta renta con la prolongación del eje representativo de la Castellana y la creación de Azca (Martín y Martín, 2008).

Tetuán surgió como una barriada periférica en 1860 con el asentamiento de las tropas vencedoras de la guerra africana en una zona de casas de recreo y huertas. Tras el primer asentamiento de los soldados, la población y las edificaciones empezaron a crecer de manera no controlada en torno a la carretera de Francia (la actual calle de Bravo Murillo), un eje principal de entrada a la ciudad. La constante llegada de viajeros provocó que se instalaran numerosos comercios, posadas y mesones a ambos lados de la carretera. (Arriba *et al.*, 2015).

Como dato curioso, se encontró que Tetuán y Cuatro Caminos eran en el pasado barrios llenos de fiestas populares, *kermesses* (gran baile con orquesta en vivo), procesiones y juegos en las calles. Se celebraba la fiesta de la Virgen de las Victorias, atractivas a cientos de vecinos con sus gigantes y cabezudos (figura 7.1.3.), hasta las sobrias pero populosas cabalgatas de Reyes, las fiestas contribuían a crear una identidad propia de barrio que aún hoy en día perdura.

El barrio de Tetuán de las Victorias, al tener su origen en el fin de la Guerra de África nació con carácter festivo. A título anecdótico en el periódico La Iberia del día 5 de febrero de 1870 encontramos el primer anuncio de las fiestas:

“Para festejar el aniversario de la entrada en Tetuán, habrá en el pueblo del mismo nombre una solemne función de iglesia y solemnes festejos populares”.



Figura 7.1.3. Gigantes y Cabezudos en las fiestas de Tetuán de las Victorias.
Foto: Santos Yubero (1939).

Otros eventos del pasado relacionados con Cuatro Caminos era que durante el período de la Restauración se celebraba en agosto la festividad de Nuestra Señora de los Ángeles, patrona del barrio. Estas fiestas se destacaban por que comenzaban el día 2 de agosto y el ferial, con casetas, aguaduchos, norias, toboganes, etc., se instalaban donde hoy están las avenidas de Reina Victoria y Raimundo Fernández

Villaverde. La fiesta comenzaba por la mañana, con un corte religioso en la parroquia del barrio, y luego había una solemne procesión por la parroquia.

Con la compañía por la tarde, de los gigantes y cabezudos que entretenían a los niños y jóvenes por las casetas de tiro al blanco, de dardos y otros juegos mecánicos. Por la noche, tenía lugar el baile, o la “*kermesse*”, para la cual se decoraban solares con luces, colores y serpentinas y se habilitaba un escenario para el conjunto musical que actuaba en vivo.

En La Ventilla se celebraban además, durante el día, gigantes y cabezudos, carreras de bicicletas, partidos de fútbol en los que se jugaba contra las barriadas vecinas, y competiciones varias, como carreras de sacos, cucañas y concursos de “rompe pucheros”. Sin embargo, pese a su pasado se evidencia que en los últimos años de todos los distritos de Madrid, Tetuán es el que más cambios ha sufrido, tanto urbanísticamente como sociológicamente (figura 7.1.3).

Esto tiene que ver con el contraste que va produciéndose entre la parte Este y Oeste del barrio, mediante la aplicación de diversos planes de rehabilitación, a través de los cuales se fue promoviendo una gran diferenciación interna del distrito.

Dos caras, dos realidades entre la zona que ocupa el tramo oeste (artesanal, comercial y residencial obrero) y el barrio financiero-burocrático, y residencial de lujo al este del distrito, que se termina de urbanizar entre los 60’ y 70’.

La glorieta de Cuatro Caminos marca el centro o corazón de este populoso barrio, donde el contraste entre las pocas ya, pequeñas casas antiguas de la zona de Bravo Murillo, contrastan con los más altos y modernos rascacielos de Madrid.

En un pasado no muy lejano, Tetuán tenía dos zonas claramente diferenciadas, por un lado la calle de O’Donell (Bravo Murillo) de carácter comercial con tiendas, tabernas, bodegas, mercados, etc. y las calles transversales, donde abundaban las viviendas humildes y donde el comercio no existía. Había puestos callejeros en los que básicamente se vendían frutas y verduras, este mercado callejero estaba sobre Bravo Murillo, pero como obstaculizaba el tránsito, fue trasladado a la calle Marqués de Viana.



Figura 7.1.3. Tetuán el hoy y el ayer, dos caras.
Elaboración propia (2017)

Se puede afirmar que las raíces de este distrito, surgen como un suburbio, que poco a poco comenzó a poblarse de personas que llegaban a la ciudad desde el campo, es decir, que la historia de Tetuán está marcada con la presencia de migrantes en sus inicios y de inmigrantes en las últimas décadas.

Tanto entonces como ahora, la razón principal para asentarse en el distrito era la búsqueda de un empleo y la mejora de las condiciones de vida. Si en un primer momento se destacaba por el bajo costo de las viviendas, hoy en día es muy diferente. Tetuán fue convirtiéndose gradualmente en un barrio obrero, donde la mayoría de su población eran jornaleros que trabajaban en las obras del Ensanche o en industrias cerca de la zona (figura 7.1.4).



Figura 7.1.4. Cuatro caminos y Tetuán ayer, hoy y el futuro

Hoy Tetuán se ha transformado y esa evolución ha implicado diversos cambios positivos y negativos que vale la pena destacar:

- De la actividad económica dentro del distrito (Tetuán se ha convertido en un centro de servicios, la existencia de negocios, restaurantes, comercios y hoteles).
- En el espacio físico que ocupa en el municipio de Madrid (ha pasado a ocupar un lugar estratégico por cercanía al centro de la ciudad y por su buena infraestructura de transportes envidiable, buses, varias líneas estratégicas de metro y trenes de cercanías).
- En el mercado laboral.
- En la vivienda las antiguas viviendas han sido reemplazadas por construcciones modernas (subida y especulación en el precio de compra y alquileres).
- Dentro de la población de los distintos barrios: nuevos vecinos con respecto a la población envejecida que reside en el distrito, jóvenes del barrio que se mudan a otras zonas de Madrid donde existen más posibilidades a la hora de acceder a una primera vivienda.
- Alta inmigración.

En relación a la **población total del municipio** Tetuán, para el año 2015 había 150.860 habitantes (Tabla 7.1.2. y figura 7.1.5).

Tabla 7.1.2.

Distribución de la población total de Tetuán según género.

Género	No. Habitantes	Porcentajes
Hombres	68.247	45.24
Mujeres	82.613	54.76
Total habitantes	150.860	100.00

Elaboración propia (2017) sobre la base de las Estadísticas Madrid (2017).

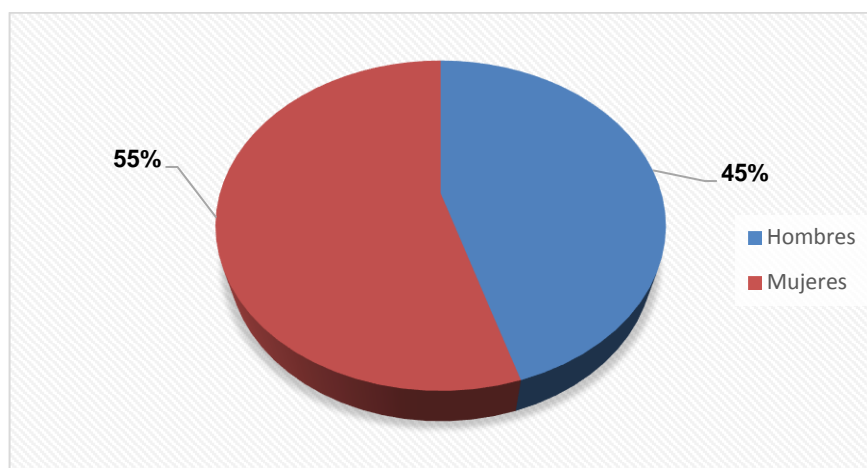


Figura 7.1.5. Porcentaje de distribución de la población total de Tetuán según género sobre la base de las Estadísticas Madrid (2017).

Al indagar sobre los datos estadísticos de la **población extranjera** (Base de datos del empadronamiento) se observa que Tetuán tiene 25.188 habitantes extranjeros de un total de 150.860, dividida mayoritariamente entre ecuatorianos, dominicanos, rumanos y marroquíes (Tabla 7.1.3. y figura 7.1.6). La mayoría es la población ecuatoriana, que se asienta en el barrio de Bellas Vistas, seguido de Berruguete y Cuatro Caminos.

Tabla 7.1.3.

Distribución de la población según nacionalidad de Tetuán.

Género	No. Habitantes
Resto de los países	11.572
República Dominicana	2.547
Paraguay	2.789
Rumania	1.826
China	1.751
Ecuador	1.840
Marruecos	1.418
Bolivia	733
Colombia	712
Total población extranjera Tetuán	25.188
Total habitantes de Tetuán	150.860

Elaboración propia (2017) sobre la base de las Estadísticas Madrid (2017)

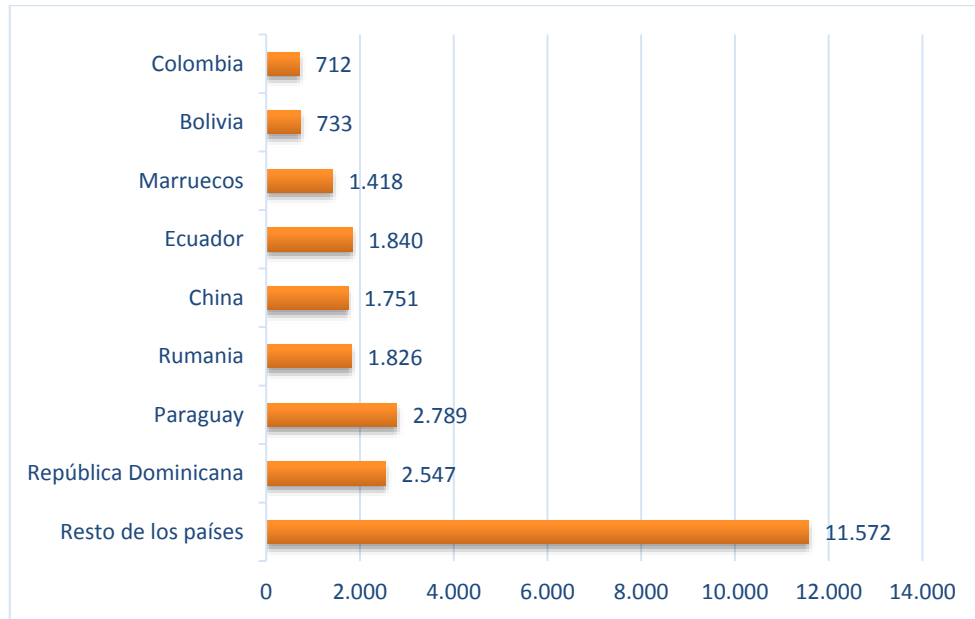


Figura 7.1.6. Porcentaje de distribución de la población extranjera de Tetuán según nacionalidad. Elaboración propia (2017) sobre la base de las Estadísticas Madrid (2017)

Eso mismo ocurre con la población procedente de República Dominicana, que se asienta principalmente en Bellas Vistas, Cuatro Caminos y Berruguete. Los marroquíes están sobretodo en Berruguete. Los colombianos y peruanos en Cuatro Caminos, los rumanos están más dispersos dentro del distrito, al igual que los chinos y bolivianos. Como otras categorías serían tanto en Cuatro Caminos como en el barrio de Castillejos y en Cuatro Caminos, venezolanos, italianos y cubanos.

El contexto socio-familiar está en constante cambio y es muy variado, así como el nivel socio cultural de la zona en que se sitúa la escuela es heterogéneo, va de medio por una parte a medio bajo por otra. Adolece de un bajo índice de natalidad, dato que se está corrigiendo gracias al incremento considerable de población inmigrante.

En relación a la **población** el distrito de Tetuán de una población de 150.860 habitantes y una extensión de 537,31 hectáreas, distribuida en los barrios oficiales: Bellas Vistas, Cuatro Caminos, Castillejos, Almenara, Valdeacederas y Berruguete. Como barrios oficiosos se tiene la Ventilla y Azca (figura 7.1.7).

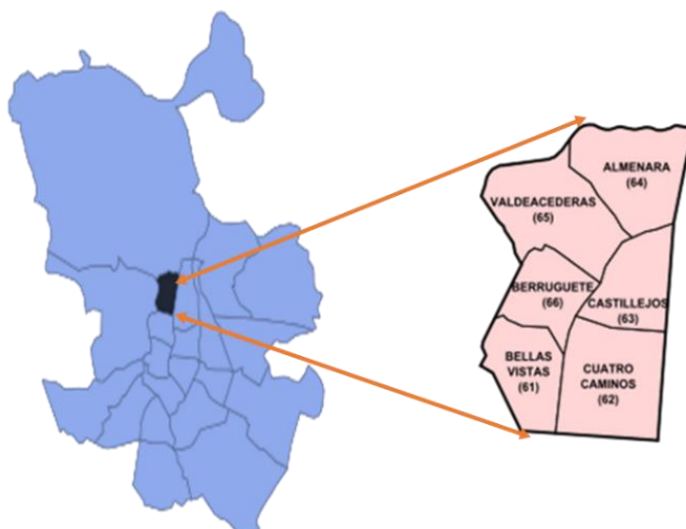


Figura 7.1.7. Madrid Capital y Tetuán. Municipio de Tetuán. Adaptado de Municipios de Madrid (2017)

7.1.3. El CEIP O y G breve historia, relación con el entorno y organización del centro

OyG se inaugura el 13 de agosto de 1976 por el presidente Adolfo Suárez, el primer presidente democrático (1976-1981) tras la dictadura del General Francisco Franco. Adolfo Suárez acepta el reto de la presidencia el 3 de julio de 1976 nombrado por el Rey Presidente del Gobierno, rodeado por un nutrido grupo de políticos con ideas democráticas, amigos y enemigos y siempre pisando lento pero seguro logró llevar a cabo el Proyecto de Reforma Política con el que logró ir modificando la legislación vigente hasta ese momento en España (Coppola y Pérez, 2008).

Se puede afirmar que el O y G nace con la democracia, a diferencia de los otros casos de estudio de esta tesis, cuando aún Tetuán estaba en proceso de urbanización. La institución depende administrativamente de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

El **nombre del CEIP** se debe al filósofo y ensayista español, José Ortega y Gasset (figura 7.1.8) cuyo pensamiento siempre vivo se ha plasmado en numerosos

ensayos, influenciando en varias generaciones de intelectuales. Se debe señalar, como denominador común de su pensamiento el perspectivismo, según el cual las distintas concepciones del mundo dependen del punto de vista y las circunstancias de los individuos, y la razón vital, intento de superación de la razón pura y la razón práctica de idealistas y racionalistas.

Hermosas ideas y obra gestadas a lo largo de su vida donde apunta que la verdad surge de la yuxtaposición de visiones parciales, en la que es fundamental el constante diálogo entre el hombre y la vida que se manifiesta a su alrededor, especialmente en el universo de las artes. Su estilo, más cerca de la prosa literaria que del discurso filosófico, posee una brillantez expositiva en la que reside una de las claves del éxito y difusión de sus libros.

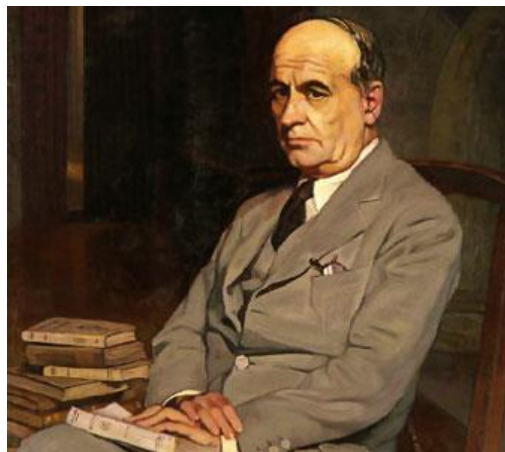


Figura 7.1.8. José Ortega y Gasset (óleo de Zuloaga)

En cuanto a la **organización del centro**, tiene: Educación infantil (de 3 a 6 años); Educación primaria, Programa de integración y compensatoria, Plan Local de Mejora y Extensión de los Servicios Educativos: apoyo al estudio, merienda y juegos, Servicios: comedor, los primeros del cole, Actividades del AMPA y una Escuela deportiva: baloncesto (todo será explicado más adelante).

La relación del CEIP con su **entorno** está ubicado en una zona privilegiada del distrito, una zona de características muy distintas a las del resto del mismo:

existen hoteles de lujo, tiendas, centros financieros, parque y rotondas muy cerca de donde está Azca.

La demanda de matrícula de alumnos en general es alta, los no admitidos son muy pocos. La media anual de matriculados está en torno a 550 alumnos. En la Tabla 7.1.4. se muestran las solicitudes presentadas, admitidas y no admitidas para el período 2011-2016.

Tabla 7.1.4.

Proceso de admisión (solicitudes presentadas, admitidas, no admitidas)

Proceso de admisión	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016
Presentadas	101	118	126	94	84
Admitidas	75	83	88	87	83
No admitidas	26	35	38	7	1

Elaboración propia sobre la base de Aula Fácil (2017).

El número de estudiantes que están matriculados en el centro, han variado entre 615 (2009-2010) alumnos a 469 (2013-2014), en este último período unos 308 pertenecen a educación primaria y 161 a infantil (figura 7.1.9).

El nivel sociocultural y económico de las familias de estos niños es de una gran diversidad. Lamentablemente, la mayoría de los miembros adultos de las familias cuenta con una gran incertidumbre laboral, por la situación de crisis económica actual que ha hecho aumentar los casos de familias en paro, en estos últimos cuatro años.

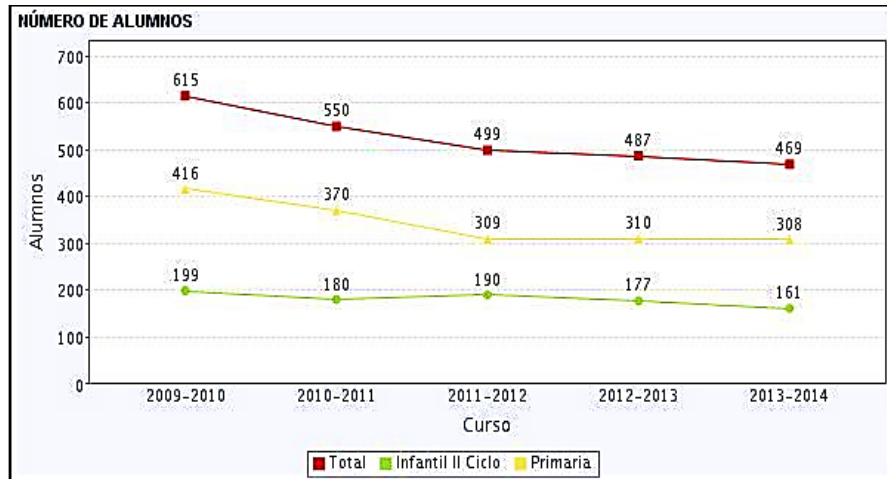


Figura 7.1.9. Número de estudiantes de la escuela primaria O y G Tetuán. Aula Fácil (2017).

En relación a la representación inmigratoria de la población infantil, en esta escuela, la mayoría se encuentra distribuida en las siguientes poblaciones: ecuatorianos, rumanos y marroquíes. En el total del alumnado del centro, los alumnos inmigrantes representan un 44% de un total de 610 estudiantes (figura 7.1.10).

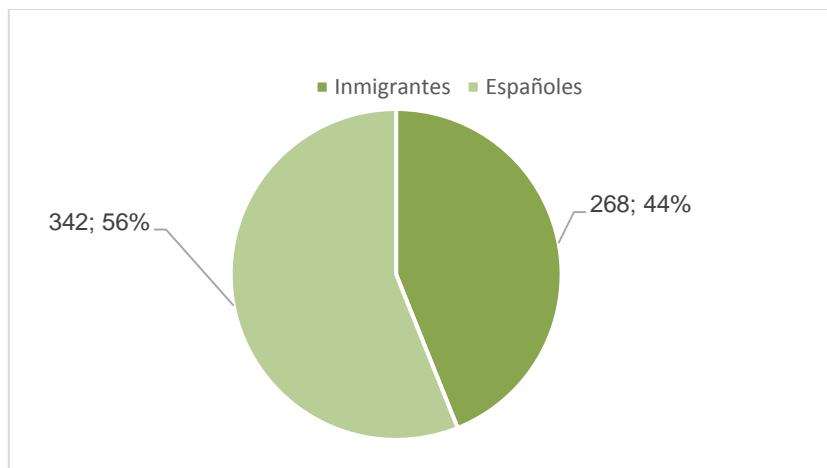


Figura 7.1.10. Composición porcentual de los estudiantes de la Escuela O y G Tetuán según su origen. Aula Fácil (2017). Elaboración propia.

En cuanto a las características del alumnado se tiene que el centro posee, en la actualidad, como se expuso en la primera parte, tres líneas en educación infantil.

En cada nivel tienen tres grupos, a excepción de aquellos conformados por alumnos de cuatro y cinco años, que tienen dos.

La matrícula actual ronda los 600 alumnos(as), el 38% aproximadamente, corresponden a E. Infantil y el 62% a Primaria. Un 75% de los alumnos permanecen en el centro en jornada completa, haciendo uso del servicio de comedor. El 50% de alumnos recibe ayudas de comedor, en algunos casos de la modalidad C, cuyas familias son receptoras de la Renta Mínima de Inserción Social. Un 10% hacen uso del servicio de “Primeros del cole” y 45 alumnos(as) del Plan de Compensación Externa. Se aproxima al 45% el alumnado extranjero. La integración de estos alumnos es buena, suelen adaptarse con celeridad a la convivencia con el resto de compañeros y, muchos de ellos, han cursado en el centro toda su escolaridad.

Se deben destacar los extranjeros que se van incorporando a lo largo del curso con diferentes niveles de escolarización en sus países de origen y que requiere un esfuerzo especial de los tutores, profesores/as y profesoras de E. Compensatoria.

La puesta en marcha del Plan de Acogida y la actualización del Plan de Atención a la Diversidad, la diligencia en la recogida de información, el esfuerzo permanente de adaptar currículos a nuevos alumnos de E. Compensatoria, la implicación de todo el profesorado, alumnos y demás personal contribuye a impulsar y garantizar la adaptación y el aprendizaje de estos alumnos.

En relación al **personal docente** la escuela es de línea tres, tiene Integración, E. Compensatoria y Audición y Lenguaje, lo que hace que el Claustro sea muy numeroso, la mayoría son propietarios definitivos. Se cuenta, también con la atención de una Orientadora y una PTSC.

En líneas generales el Claustro de profesores del Centro lo conforman, en el área de educación infantil, 10 profesores(as) de educación infantil. De primero a sexto grado hay 24 aulas con 12 maestros y seis de inglés. Coordinadores de Pública bilingüe, TIC e Infantil de los ciclos primero, segundo y tercero. Hay un equipo de orientación educativa y psicopedagógicos (EOEP), conformado por una psicopedagoga y un profesor técnico de servicios a la comunidad (PTSC).

Por último, asistentes de conversación en inglés y cuatro profesoras norteamericanas. El personal no docente está compuesto por un fisioterapeuta, una enfermera (DUE), tres técnicos especialistas III, una Auxiliar Administrativa y un Conserje. Además del personal de cocina y comedor a cargo de la empresa contratada para tal efecto.

En cuanto a los **espacios escolares y recursos materiales** la escuela posee aulas de enlace dirigidas a los alumnos(as) de segundo y tercer ciclo de educación primaria (a partir de 8 años de edad) que se escolarizan por primera vez en el sistema educativo de la Comunidad de Madrid, con desconocimiento de la lengua española o con graves carencias de los conocimientos básicos como consecuencia de su escolarización irregular en el país de origen (figura 7.1.11). Estos estudiantes podrán conservar la plaza en este centro.



La remodelación del colegio realizada durante el curso 2005-06 ha dotado al centro de un ascensor al que se accede desde el patio. Existe también una rampa.

Las aulas de Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria tienen una dotación de dos ordenadores conectados a una red física. Están pensados para trabajar en equipo. En las aulas se van instalando pizarras digitales interactivas. Es un recurso muy apreciado por los profesores y los alumnos.

El Colegio está muy implicado en la utilización de los medios informáticos en la actividad escolar. Este aula procede de la concesión al centro del Proyecto Atenea en el año 1992. A partir de ese momento se ha mantenido la estructura de la clase y se han ido actualizando los ordenadores de una manera constante. Informática 1 es un aula que dispone de 25 ordenadores. Está pensada para que los alumnos trabajen de forma individual. Hay un programa de control de los ordenadores de los alumnos, un proyector y una pizarra para rotuladores. Las tareas de impresión están centralizadas en la impresor Riso que está en la Conserjería.

La biblioteca escolar y el fomento de la lectura son uno de los grandes objetivos del centro.

Patio e instalaciones deportivas remodelado en 2006

Colegio Público Bilingüe
C/ Orense 87
28020 Madrid
Tfno. 915720997
cp.ortegaygasset.madrid@educa.madrid.org

Figura 7.1.11. Recursos e instalaciones de la escuela primaria OyG. Imágenes de <http://www.educa2.madrid.org/web/>

A continuación en la Tabla 7.1.5. se detalla la institución y su distribución.

Tabla 7.1.5.

Detalle de la distribución física del CEIP O y G

Área	Descripción general
Planta semisótano	Con ventanas a pie de calle, donde se ubican dos Gimnasios, los aseos del patio, Despacho y aula del AMPA, un ampliado Comedor preparado para 550 comensales (dos turnos), office y dependencias de cocina. Se dispone también de un espacio independiente para Comedor de Profesores.
Planta baja	Se sitúa la Entrada Principal que da acceso a la Conserjería, despachos de Dirección, Secretaría y Jefatura de Estudios. Desde el hall de la planta se accede al pasillo de distribución de aulas de E. Infantil, que disponen de un aseo por cada dos aulas, uno de ellos con zona de cambios y ducha. Al fondo se sitúa la amplia sala de psicomotricidad y las tutorías del ciclo. Se dispone de un aula más para múltiples usos (Grupos Flexibles, Compensación Externa etc.).
Dos plantas superiores	Se encuentran las 18 aulas de E. Primaria, el aula de Música, espaciosa y con suficientes materiales, aulas de E. Compensatoria, de Pedagogía Terapéutica, Logopedia y Sala de Profesores. Los espacios son amplios y bien dotados. Hay dos aulas de Informática, uno de los espacios mejor cuidados y aprovechados, utilizadas por todos los profesores y alumnos del centro.
Quinta planta	En los dos extremos del edificio tenemos una quinta planta. En uno de los torreones encontramos una amplia Sala de Usos Múltiples, de gran utilización y con un moderno Equipo Audiovisual. En el otro torreón se sitúa la vivienda ocupada por el conserje, el antiguo laboratorio y otra dependencia. Todos estos espacios están en desuso por paralización de las obras, ya aprobadas y con financiación prevista, que dotarán a la escuela de aulas de E. Artística, Laboratorio de Naturaleza, despachos para PTSC y Orientación, Tutorías y Archivo.
Dos patios de recreo	Uno para E. Infantil que necesita una remodelación integral que lo adecue a las necesidades de este ciclo. El Patio de Primaria se ha pavimentado y pintado recientemente, dispone de instalaciones para fútbol, baloncesto, balonvolea y balonmano.
Biblioteca	Cuenta con un espacio privilegiado de 150 m ² ., con espacios diferenciados para E. Infantil, bien amueblado, actualizado y amplia dotación bibliográfica.
Otros	Además de servicios sanitarios, distribuidos en tres puntos de cada planta, se dispone de un insuficiente número tutorías.

Elaboración propia (2017).

En el 2007, se dotaron a todos los espacios de la escuela de acceso a Internet por medio de *wifi*. La dirección esta consiente de que aun cuando la estructura parece muy grande se debe hacer una exhaustiva organización de los espacios debido a la escasez de espacios para la cantidad de servicios que presta el Centro destacar el aprovechamiento que se hace de éstos procurando evitar al máximo las interferencias:

- Tutorías: La PTSC utiliza como despacho la tutoría del 1er. Ciclo y los despachos de Dirección.
- Sala de Profesores: Utilizada por la Orientadora y, en ocasiones, los despachos del equipo directivo. Dispone de mobiliario de uso personal para la Orientadora, profesores de E. Física y de Religión por no disponer de tutorías.
- Sala de usos múltiples: Claustros. Actividades con alumnos en horario escolar. Reuniones de padres. Actividades de Balia (C. Externa), diaria de 17:00 a 19:30 h. Uso en los recreos de comedor.
- Aula planta baja: Grupo flexible de 1º Ciclo de Primaria para lengua y matemáticas. Recepción y juegos de “Primeros del cole”. Actividades de Balia (C. Externa).
- Aula de psicomotricidad de Infantil: Grupos de Infantil según horario. Alumnos de Infantil de comedor en horario de recreo de este servicio. Actividades de Balia (C. Externa), diaria de 17:00 a 19:30 h.
- Gimnasio 1: Clases de E. Física. Uso en los recreos de comedor para actividades. Actividades extraescolares organizadas por el AMPA.
- Gimnasio 2: Clases de E. Física. Actividades extraescolares organizadas por el AMPA (16:00 a 18:00h.). Uso en los recreos en actividades de comedor de 13:00 a 14:30 h.
- Aula patio frente despacho AMPA: Actividades extraescolares organizadas por el AMPA.

- Comedor de Profesores: Actividades extraescolares del AMPA (taller de inglés).
- Canchas deportivas: Actividades lectivas de E. Física. Actividades extraescolares del AMPA.
- Patio de Infantil: Actividades de Balía (C. Externa), diaria de 16:00 a 17:00 h.

La **organización formal** de la escuela tiene un equipo directivo, el consejo escolar y el claustro de docentes, tal como exige el Ministerio de Educación para escuelas públicas de primaria. El equipo directivo está conformado por la Directora, Secretario(a) y Jefe(a) de estudio. El Consejo Escolar se compone de:

- El presidente del consejo será el director/a del centro
- El secretario del consejo será el secretario del centro
- Jefe de estudios
- Cinco (5) representantes del sector del profesorado
- Cinco (5) representantes del sector de padres y madres
- Un (1) representante del municipio
- Un (1) representante del sector personal de administración y servicios

Las funciones más resaltantes del consejo escolar son:

- Formular propuestas al equipo directivo sobre la programación anual del centro y aprobar el proyecto educativo, sin perjuicio de las competencias del Claustro de profesores, en relación con la planificación y organización docente.
- Elaborar informes, a petición de la Administración competente, sobre el funcionamiento del centro y sobre aquellos otros aspectos relacionados con la actividad del mismo.

- Participar en el proceso de admisión de alumnos y velar para que se realice con sujeción a lo establecido en esta Ley y disposiciones que la desarrollen.
- Aprobar el reglamento de régimen interior del centro.
- Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones y velar por que éstas se atengan a la normativa vigente.
- Aprobar el proyecto de presupuesto del centro y su liquidación.
- Promover la conservación y renovación de las instalaciones y equipo (CEIP O y G, 2014).

En cuanto a la **estructura curricular** podemos decir que este centro imparte el nivel desde Infantil (3, 4 y 5 años) hasta 6º de primaria (6, 7, 8, 9, 10, 11 años).

También es un centro de integración preferente de alumnos con minusvalías motóricas, ello no excluye que escolarice también a alumnos con diversas minusvalías de tipo sensorial o psíquico. El plan de estudios es el que fija el ministerio. Es una escuela con programa bilingüe implantado en todos los niveles de primaria. Desde 1º se imparten en inglés las materias de conocimiento del medio y música.

Cabe mencionar el **proyecto de centro de escolarización** de alumnos con **trastorno generalizado del desarrollo (TGD)** relacionado con audición y lenguaje (TGD), técnico I (TGD). El CEIP O y G es considerado como un centro ordinario con apoyos para alumnos con necesidades educativas especiales, con programa de Compensación Educativa, proyecto de aula TGD y proyecto de bilingüismo. Debido a estas características, la atención del EOEP de sector es prioritaria por parte de los dos perfiles profesionales de Orientación Educativa y servicios a la Comunidad (PTSC) (figura 7.1.12).

Dentro de las funciones está **atender a la diversidad** del alumnado, prestando especial atención a quienes presentan necesidades educativas específicas,

dificultades de aprendizaje, dificultades en el desarrollo socio afectivo y situaciones de desventaja socio familiar. Así como la coordinación con otros servicios, especialmente socioeducativos y sanitarios. El centro también cuenta con una sala de logopedia y trastorno de personalidad (TP) compensatoria (figura 7.1.12).

AULAS DE TGD (Las gaviotas)



AULAS DE ESCUELA PRIMARIA



Figura 7.1.12. Aulas de la escuela TGD y primaria (Tetuán, Madrid). Imágenes de <http://www.educa2.madrid.org/web/>

Para esta institución es importante, también, la evaluación psicopedagógica de los alumnos que presentan o pueden presentar necesidades educativas específicas, para asegurar una respuesta educativa adecuada y apoyo especializado a los centros. Se debe hacer una especial mención al **Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Fuencarral Tetuán (E.O.E.P.)**

El CEIP O y G es considerado como un centro ordinario con apoyos para alumnos con necesidades educativas especiales, con los programas ya mencionados de Compensación Educativa, proyecto de aula TGD y proyecto de bilingüismo lo que trae como consecuencia, la atención del EOEP de sector por parte de los dos perfiles profesionales Orientación Educativa y servicios a la Comunidad (PTSC). Existen las siguientes funciones con relación al centro:

- Atender a la diversidad del alumnado, prestando especial atención a de aprendizaje, en el desarrollo socio afectivo y situaciones de desventaja socio familiar.
- Coordinación con otros servicios, especialmente socioeducativos y sanitarios.
- Realizar evaluación psicopedagógica de los alumnos que presentan o pueden presentar necesidades educativas específicas, asegurando una respuesta educativa adecuada y apoyo especializado a los centros.

Dentro de los objetivos de la escuela, se enseñan valores como:

- Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad
- Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como la práctica del pluralismo, propio de una sociedad democrática (CEIP O y G, 2014).

Los **principios pedagógicos y metodológicos** que se utilizan en la institución se basan en las experiencias, las actividades globalizadas y el juego; se aplican en un ambiente de afecto y confianza para potenciar la autoestima y la integración social, lo que se traduce en una **metodología activa**, en la que los alumnos son los sujetos de sus aprendizajes, utilizando principalmente estrategias basadas en el juego, motor de todo el proceso de enseñanza–aprendizaje y recurso didáctico por excelencia de todas las áreas del currículum de EI, porque a través de él se cumplen los principios metodológicos de:

- **Globalización.** Cada propuesta de trabajo o actividad provoca la entrada en funcionamiento de todas las capacidades.
- **Motivación.** Partiendo de aspectos conocidos y atrayentes para conseguir una actitud favorable hacia los nuevos aprendizajes y que éstos sean significativos.
- **Afectividad.** Los sentimientos y las emociones, bases de todo aprendizaje efectivo, mueven los aprendizajes porque el alumno necesita sentirse querido para crecer en su autonomía y en la valoración positiva de sí mismo.
- **Socialización.** Procurando la comunicación y la interrelación entre los miembros del grupo para desarrollar actitudes de ayuda, colaboración y empatía.
- **Aprendizaje significativo.** Propiciando que los niños sean los protagonistas de sus propios aprendizajes y que éstos puedan ser integrados en su estructura cognitiva porque sean motivadores, tengan un contenido significativo y se apoyen en conocimientos previos.
- **Prevención y compensación.** Proponiendo actuaciones dirigidas a la diversidad de peculiaridades personales, momentos evolutivos y ritmos diferentes de aprendizaje.

- **Interrelación familia-centro.** Aunando criterios en la educación y los aprendizajes, evitando situaciones que puedan producir inseguridad en el alumnado y retrasar su desarrollo (CEIP O y G, 2016).

En relación con los **planes y proyectos** de la escuela son muy diversos se destacan: lectura, bilingüismo, jornada continuada y agrupamientos flexibles. La institución entiende a cada alumno como una individualidad, por tanto para dar respuesta a sus características hemos optado por una metodología de agrupamiento flexible en Matemáticas y Lengua.

Los proyectos educativos y planes del centro tienen su fundamento a lo que la directora agrega:

Los proyectos se basan en los principios y valores que establece la LOE en su artículo 1, destacar algunos que conforman nuestras señas de identidad y nos sirven de guía para la práctica educativa, la convivencia, las acciones del centro en el entorno y el análisis de nuestra propia práctica (Directora O y G).

La directora añade que al desarrollar con rigor el Proyecto Educativo del Centro:

...orientamos nuestras acciones a hacer posible la mejora del rendimiento escolar, la igualdad de oportunidades y la cohesión social fomentando entornos más ricos para el conocimiento y el desarrollo de las Competencias Básicas. Se da la mejor respuesta educativa a cada uno de nuestros alumnos, garantizando la igualdad de oportunidades, la inclusión en todos los espacios y servicios que presta el centro, favoreciendo actividades que actúen como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales (Directora O y G)..

Con respecto a los **proyectos relacionados con el fomento de la lectura**, existen en la escuela becas de libros se clasifican en:

- Modalidad de cheque para libros: se solicita en el segundo trimestre del curso, según convocatoria. Se entrega en la escuela donde se ha solicitado, en el mes de septiembre. Es nominativo y se emplea, exclusivamente, en la compra de libros y material escolar en librerías autorizadas de la Comunidad de Madrid.
- Pueden solicitarlo todos los alumnos escolarizados en enseñanza obligatoria y en Educación Infantil.
- Préstamo de libros. Para alumnos de nueva incorporación con escasez de recursos. Se solicita en el centro al matricularse. La ayuda equivale a la concedida en el cheque. Los libros los compra y entrega la secretaria del centro, tras la aprobación de lista de adjudicados por el Consejo Escolar y concesión de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

El centro también cuenta con un Plan, un Equipo de Coordinación consolidado y una estructura organizativa que optimiza el aprovechamiento de los recursos, el tiempo disponible de biblioteca y contribuye a potenciar el Plan para el fomento de la lectura, el desarrollo de la comprensión lectora y la mejora de la expresión oral y escrita. Todos los grupos disponen de una hora semanal en la Biblioteca, en la que son atendidos por dos profesores.

La coordinación del Plan se ha centralizado en tres profesoras, una para cada ciclo, lo que facilita la coordinación de las actividades con los tutores y redundando en una mejor planificación.

La coordinadora del Plan de Fomento de la Lectura y Biblioteca se encarga de atender directamente al 1er ciclo y al grupo que corresponde a cada una de las profesoras que se ocupan del refuerzo del 2do y 3er ciclo, permitiendo así un seguimiento completo del Plan.

Existen actividades de lectura, comprensión lectora, expresión oral, diferentes géneros literarios, destacando el cuento, la narración, la poesía, el teatro, otro tipo

de soportes como prensa y publicidad, animaciones a la lectura con los autores e ilustradores de las obras, (dos al año para cada nivel, como mínimo).

Se hacen **certámenes de poesía y narración**, se celebra el día del libro con actividades específicas. La directora explicó que una de las actividades complementarias resaltantes en el año 2012 fue la denominada **el libro viajero** figura 7.1.13.

Para celebrar el día del libro los alumnos del cole se hicieron dos cuentos. Los cuales empezaban en las clases de 3 años y se iban pasando a los cursos superiores; de modo que cada clase podía aportar su imaginación al continuar el cuento que les llegaba a las manos y mejorarlo (Directora O y G, 2017).



Figura 7.1.13. Actividades complementarias en el año 2012 el libro viajero.
Elaboración propia (2017).

En relación con otra actividad de poesía y narración la directora explicó que otra de las actividades complementarias resaltantes, fue la semana cultural del curso 2009-2010 cuando se conmemoró el centenario del nacimiento de Miguel Hernández figura 7.1.14. Al respecto explicó:

Durante esa semana, los alumnos realizaron distintas actividades con el fin de acercarse más al escritor conociendo su vida y obra (Directora O y G, 2017).



Figura 7.1.14. El centenario del nacimiento del poeta Miguel Hernández.

Se trabaja, también, en la ampliación de fondos bibliográficos y de recursos para favorecer la lectura, catalogación de recursos bibliográficos y audiovisuales.

Por último el CEIP O y G trabaja en el proyecto de la Biblioteca virtual, a través de la aplicación *AbiesWeb* (Figura 7.1.15).



Figura 7.1.15. Biblioteca Virtual. Imágenes de <http://abiesweb.educa.madrid.org/signin>

Esta aplicación se usa en la gestión de fondos documentales de las bibliotecas escolares de los diferentes Centros de la Comunidad Autónoma de Madrid. Se ha constituido como una herramienta para profesores, alumnos y padres con un entorno intuitivo, de utilidad y de sencillo manejo para la organización de catálogos, préstamos, impresión de tejuelos, etc. y consulta de los fondos y documentos. Permitiendo la consulta de los catálogos bibliográficos de los centros que empleen esta herramienta (Educa Madrid, 2016).

Existen varios desafíos uno de ellos es que desarrollan un **proyecto de educación física** (figura 7.1.16) para la introducción del atletismo y deportes alternativos, desde el seminario de formación permanente. El profesorado de educación física del centro es el encargado del proyecto ya que enriquece el currículo de la asignatura y aporta nuevas experiencias a los alumnos fuera del entorno del centro, este proyecto tiene los siguientes objetivos:

1. Fomentar la práctica de actividades físicas a través de diferentes propuestas de juego.
2. Desarrollar una base multideportiva en los alumnos como base a la práctica física posterior.
3. Conocer la multitud de posibilidades de ocio que les puede aportar la actividad física, tanto reglada como no reglada, así como los entornos donde desarrollarla.
4. Conocer y practicar distintas pruebas de atletismo y deportes alternativos.
5. Fomentar el intercambio de experiencias lúdicas con compañeros de otros centros.

La directora aclaro lo siguiente a las Olimpiadas de la semana cultural:

Puesto que era el año olímpico y que además se celebraba en Inglaterra, lo aprovechamos para planificar actividades deportivas y algunas también en inglés.

Este año tenemos otro concurso para que participéis tanto los alumnos como los padres. Se trata de *reconocer himnos de países que participarán en los juegos olímpicos (La directora OyG, 2017).



Figura 7.1.16. Actividades deportivas de la escuela primaria (Tetuán, Madrid) Imágenes de <http://www.educa2.madrid.org/web/centro.cp>.

El proyecto de educación física culmina con la participación en unas **Jornadas de competición llamada Encuentros Intercentros en la Naturaleza,**

en colaboración con otros centros de la Comunidad de Madrid. Además de los objetivos planteados anteriormente, estas jornadas contribuyen a:

1. Conocer adecuadamente los elementos principales que se utilizan en orientación, así como las técnicas correspondientes al nivel inicial y medio.
2. Conocer el manejo básico de la brújula, así como el uso principal que se hace de la misma durante la realización de un recorrido de orientación.
3. Generar recursos, tanto impresos como de soporte informático, para el apoyo y desarrollo de las sesiones referentes a los contenidos de orientación.
4. Desarrollar la colaboración, compañerismo, deportividad, cuando se practican actividades deportivas y lúdicas.
5. Organizar y desarrollar una carrera de orientación para los alumnos de 5º de Primaria (en el Parque Dehesa de la Villa) y otra para los de 6º de Primaria (en el Monte El Pardo).
6. Dar a conocer a los alumnos otra forma de disfrutar de los entornos verdes, contribuyendo a la educación de su tiempo libre y de ocio.

La directora también aclaró en este punto que.

La actividad de los encuentros intercentros en la naturaleza permite a los alumnos disfrutar de una jornada en plena naturaleza poniendo en práctica los conocimientos trabajados en las sesiones de E. Física, dentro de lo principal está la interpretación de mapas: aula, gimnasio, patio del colegio, asimilación de la simbología de los planos, y uso de la brújula para 6º de E. Primaria (Directora O y G, 2017, figura 7.1.17).



Figura 7.1.17. Actividades deportivas de la escuela primaria (Tetuán, Madrid) Imágenes de <http://www.educa2.madrid.org/web/centro.cp>.

En cuanto a la incorporación de la formación musical como mejora formativa, la escuela está innovando en la enseñanza de la música la directora explica:

...tenemos un proyecto que se llama informática aplicada a educación musical (Directora OyG).

El **aula de música** está dotada de una pizarra digital. La clase está aislada acústicamente de las otras clases. Tiene también dos zonas: una dedicada a la clase normal y un espacio libre para expresión corporal. El aula musical sirve, a su vez, de sala de ensayo del coro y tiene un pequeño despacho dentro de la clase (figura 7.1.18).



Figura 7.1.18. Aulas de música de la escuela primaria (Tetuán, Madrid). Imágenes de <http://www.educa2.madrid.org/web/>

Existe un proyecto de Informática aplicada a la E. Musical. (6º de Primaria). Cinco cursos de aplicación de este proyecto propio que utiliza las TIC como recurso didáctico, refuerza los contenidos curriculares de educación musical y pone en práctica nuevos enfoques pedagógicos y didácticos, facilita la innovación educativa adaptando el trabajo de alumnos y profesor a las nuevas necesidades educativas y al entorno sociocultural. Se investiga en diferentes estilos de música: clásica, pop, rock, jazz, folk, rap..., agrupaciones musicales, instrumentos de la orquesta, lenguaje musical, utilizando en la presentación de los trabajos diferentes programas informáticos.

En el proyecto “**Un cole de Película**”, se selecciona música para las entradas y salidas. En este **1er curso del proyecto** se ha planteado un concurso con bandas sonoras relacionadas con el tema propuesto para la Semana Cultural.

En el concurso se implican los alumnos principalmente, pero también los padres y los tutores. Fomento de escucha activa de la música que suena mientras nos vamos a nuestra clase, o salimos de ella. La directora expuso lo siguiente:

El proyecto "*Un cole de película*" se llevó a cabo durante el segundo trimestre del curso 2010-2011. Durante ese tiempo nos acompañaron diez bandas sonoras en las entradas y salidas al colegio, donde los alumnos, con la colaboración de las familias, debían descubrir a qué películas pertenecían (Directora OyG, 2017).

La aplicación de las **Tecnologías de la Información y la Comunicación** a la enseñanza había sido uno de los retos que el Escuela se ha impuesto desde hace muchos años. En el curso 92-93 se concedió al centro el proyecto **Atenea**, que pretendía introducir los ordenadores en la enseñanza.

La escuela diseñó un aula con una mesa única que recorre las cuatro paredes del salón, dejando un pequeño espacio para una pizarra. Esta estructura se mantiene aún en el aula Informática 1.

El aula dispone de 25 ordenadores y está pensada para que los alumnos trabajen de forma individual. Hay un programa de control de los ordenadores de los

alumnos, un proyector y una pizarra acrílica (figura 7.1.19). Las tareas de impresión están centralizadas en la conserjería.

Los ordenadores están colocados alrededor de la clase, lo que proporciona control visual de la actividad de los alumnos. Hay una mesa central que tiene múltiples aplicaciones y estanterías que no limitan el espacio de la clase. La escuela dotó al aula de conexión en red de los ordenadores, lo que resultó innovador en el momento.

En el año 2005 la Comunidad de Madrid concedió un aula de informática de doce ordenadores, con dos puestos de trabajo cada uno y su servidor. Esta aula se conoce como Informática 2, pensada para trabajar en pareja (figura 7.1.19).

Informática 1



Informática 2



Figura 7.1.19. Aulas de informática 1 y 2 de la escuela Primaria (Tetuán, Madrid). Imágenes de <http://www.educa2.madrid.org/web/>

La Comunidad de Madrid concedió al centro el proyecto de ordenadores en las aulas de infantil y primaria. Ese proyecto dotaba a las clases de Infantil y Primer ciclo de Primaria de dos ordenadores, con dos puestos de trabajo cada uno, conectados en red, con impresora y escáner. La escuela había sido pionera en múltiples aspectos: instalación de red física, ordenadores en las aulas, instalación

de red *wifi*, pizarras digitales, impresión centralizada. Se ha trabajado en temas relacionados con las TIC, incluso manifiestan que la robótica fue, en algún momento, punto que mereció su atención.

El centro ha realizado un gran esfuerzo para tener el hardware actualizado, en la medida en que los medios económicos lo han permitido. Al mismo tiempo se ha realizado una labor importante de formación del profesorado, tanto en cursos internos como externos. Se ha pretendido que los profesores fueran capaces de hacer que los alumnos utilizaran los ordenadores en el proceso normal de la enseñanza.

En el **Proyecto Didáctica del Arte y Patrimonio** (4º, 5º y 6º de E. Primaria), existe la **Metodología del Pensamiento Visual, creada por el Departamento de Educación del Museo de Arte Moderno de Nueva York (MOMA)**, la cual fue adaptada por la Fundación Arte Viva a las necesidades sociales y curriculares de la comunidad escolar de nuestro país. Acerca el Arte a los niños a través de preguntas abiertas que les estimulan a reflexionar sobre lo que ven y a relacionar las obras artísticas con el currículo escolar.

Los alumnos toman conciencia de los procesos de aprendizaje que experimentan y logran extrapolarlos a otros campos de su vida, creciendo intelectualmente a nivel personal y social. (Programa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid).

Se celebran en cada curso la Navidad, Día de la Paz, Día del Libro, San Isidro y más intensamente la Semana Cultural en torno a un centro de interés a través del cual trabajar las competencias en un clima participativo y de colaboración entre todos. Los últimos temas han girado en torno a “Los cuentos”, “El arte en la escuela” figura 7.1.20, “Arte urbano”, Centenario de Miguel Hernández” y “El año de los bosques”. El centro ha ganado en varias oportunidades el premio al mejor pesebre.

Por tercer año consecutivo en el 2018, el CEIP O y G ha ganado el torneo intercentros de ajedrez, que se ha celebrado hoy en el colegio Montero de

Espinosa. **Medio centenar de alumnos**, de todas las edades, y de los ocho centros educativos de la ciudad han participado en el campeonato de este año.

Los alumnos del O y G han ganado el primer premio en cuatro de las seis ocasiones que ha tenido lugar. Una actividad que como señalan desde el Centro de Profesores y Recursos, ha nacido desde los colegios y “**contribuye a la educación integral de los alumno**”.



Figura 7.1.20. Actividades artísticas. Escuela Primaria (Tetuán, Madrid). Imágenes de <http://www.educa2.madrid.org/web/>

La enriquecedora experiencia cuenta con colaboradores externos y con la creatividad y el compromiso de profesores, AMPA, aportación de padres y abuelos, así como con la colaboración de los alumnos mayores que se preparan para hacer de maestros de los pequeños en una rica y variada oferta de actividades.

Respecto a las **actividades extracurriculares y la relación con el entorno de la escuela**, la Asociación de Madres y Padres (AMPA) del centro organiza los servicios complementarios *Los Primeros del Cole* (servicio de recepción temprana

de alumnos) y las *Tardes del Cole* en junio y septiembre. La (AMPA), organiza actividades culturales y deportivas en horario extraescolar.

La Junta Directiva de la A.M.P.A. aporta iniciativas a la escuela y transmite las inquietudes de los padres al equipo directivo del centro. La AMPA sirve de vínculo entre los padres y sus representantes en el Consejo Escolar con el objeto de trasladar aquellas cuestiones de interés que vayan surgiendo a lo largo del curso. La Asociación está presente en el Consejo Escolar del Centro, a través de un representante designado por ésta.

Todos los padres están invitados a participar. Para ser socios hay que abonar una pequeña cuota de inscripción. Para apuntarse a las actividades es necesario asociarse. Las actividades no son gratuitas. El coste de cada actividad repercute entre los usuarios. Son actividades sin ánimo de lucro y algunas de ellas pueden estar subvencionadas (figura 7.1.21).

Estos son los derechos y obligaciones establecidos en los estatutos de la asociación. Los derechos de los socios son:

- Participar en las actividades de la asociación y en los órganos de gobierno y representación.
- Ejercer el derecho de voto, así como asistir a la Asamblea General.
- Ser informado acerca de la composición de los órganos de gobierno y representación de la asociación, de su estado de cuentas y del desarrollo de su actividad.
- Ser oído con carácter previo a la adopción de medidas disciplinarias contra él.
- Impugnar los acuerdos de los órganos de la Asociación que estime contrarios a la ley o a los estatutos del AMPA.
- Hacer sugerencias a los miembros de la Junta Directiva en orden al mejor cumplimiento de los fines de la asociación.



Figura 7.1.21. Actividades asociación de madres y padres (AMPA) de la escuela. Imágenes de <http://www.educa2.madrid.org/web/>

En relación a los deberes de los socios se tienen:

- Compartir las finalidades de la asociación y colaborar para la consecución de las mismas.
- Pagar las cuotas, derramas y otras aportaciones que, con arreglo a los estatutos, puedan corresponder a cada asociado.
- Cumplir el resto de obligaciones que resulten de las disposiciones estatutarias.
- Acatar y cumplir los acuerdos válidamente adoptados por los órganos de gobierno y representación de la asociación.

Se observa un nivel de participación e interés real por parte del profesorado en actividades de formación y en proyectos de innovación, e incluyen actividades incluso al margen de las convocatorias oficiales. La escuela está incluida en los

Planes Locales de Mejora y Extensión de los Servicios Educativos del Ayuntamiento, cuenta con una subvención que se emplea para atender el programa de “Los primeros del cole”, gestionado por la AMPA y apoyo al programa aulas naranja (Balía), de compensación externa. El Centro participa en planes y proyectos de trabajo de la Mesa de Educación, incluida en el Proceso de Desarrollo Comunitario del Distrito de Tetuán.

Desde el Área de Igualdad de Género se proponen talleres para E. Infantil y Primaria. Programa de Intervención Socio-Educativa en Escuelas y Aulas Naranja (Balía): orientado a apoyar a niños con fracaso escolar, problemas de conducta, integración y con carencia de recursos. Existe también una compensación externa en el que el grupo Balía (Aulas Naranjas), en coordinación con el centro, que es el encargado de las actividades., con las siguientes características:

- Tres grupos de Apoyo al Estudio y Desarrollo de Habilidades Sociales para alumnos de E. Primaria. Grupos de 15 alumnos, agrupados por edades.
- El horario es de 16:00 a 19:30 horas. Incluye merienda.
- La familia solicita la inclusión en el programa a través de la Jefatura de Estudios.
- Intercambio de información entre tutores de los alumnos y monitores de Balía, coordinados por Jefatura de Estudios.

Se trabajan programas de habilidades sociales, apoyo al estudio, juegos e incluye merienda. El equipo directivo se encarga de facilitar la coordinación y de la propuesta de alumnos que se benefician de este servicio. El programa se financia con recursos de la Fundación Balía y Planes Locales de Mejora. También atiende a alumnos en su propia sede. La experiencia es altamente satisfactoria para la escuela y para las familias que se ven imposibilitadas de atender convenientemente a sus hijos en estas horas de la tarde. Se destacan las becas del comedor, estas son cuatro modalidades:

- Modalidad A: solicitudes en mayo. Reclamación y nueva matriculación en septiembre. Ayudas de 253, 379 o 505 €.
- Modalidad B: para alumnos escolarizados, de oficio por la administración. Gratuidad de comedor.
- Modalidad C: alumnos cuyas familias son perceptoras de RMI (Renta Mínima de Inserción Social).
- Becas de Carácter Excepcional: de enero al 15 de mayo. Para alumnos de incorporación tardía, de reciente llegada a España y cambios significativos de la situación familiar.

En relación a los **indicadores de resultados**, el CEIP O y G presenta una circunstancia diferente por su calidad de escuela de población diversa, ya se planteó que es la escuela de Tetuán, con la particularidad de ser la que posee un mayor número de inmigrantes lo que le da un ambiente multicultural y multirracial.

Al revisar las pruebas de cultura general, lengua, matemáticas correspondientes con los períodos escolares: 2010-2011; 2011-2012; 2012-2013; 2013-,2014. Se observa que los resultados internos del centro, posee de un buen nivel de rendimiento y calidad escolar. Sobresalen en esta evaluación los resultados de los períodos 2012-2013 y 2013-2014 de las pruebas externas CDI (figura 7.1.23 y Tabla 7.1.6).

Tabla 7.1.6.

Prueba de conocimientos y destrezas indispensables (CDI) del CEIP (nota media)

CDI	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015
Centro	5.16	5.2	6.25	6.22	4.85
Comunidad de Madrid	6.82	6.81	7.76	6.99	7.02

Elaboración propia (2017).



Figura .7.1.23. Resultado de las pruebas de conocimiento y destreza (CDI) de la escuela. Imágenes de http://gestionna.madrid.org/wpad_pub/run/j/MostrarFichaCentro.

A continuación se detallan las notas medias obtenidas por el CEIP en lenguas, matemáticas e inglés. En primer lugar se presenta las notas de lengua. Se pueden considerar altas durante todos los años estudiados, destacándose los períodos 2012-2013; 2013-2017 (figura 7.1.24 y Tabla 7.1.7).



Figura 7.1.24. Resultado de las pruebas de conocimiento y destreza (en lenguas CDI) de la escuela. Imágenes de http://gestionna.madrid.org/wpad_pub/run/j/MostrarFichaCentro.

Tabla 7.1.7.

Prueba de conocimientos y destrezas indispensables (en lenguas CDI) del CEIP (nota media)

Lengua notas medias	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015
Centro	6.58	6.91	7.39	7.39	6.11
Comunidad de Madrid	8.12	8.12	8.04	7.78	7.73

Elaboración propia (2017).

En relación a las notas medias de matemáticas los resultados no fueron tan altas. A excepción del curso 2013-2014 (figura 7.1.25 y Tabla 7.1.8).



Figura 7.1.25. Resultado de las pruebas de conocimiento y destreza (en matemáticas CDI) de la escuela. Imágenes de http://gestiona.madrid.org/wpad_pub/run/i/ Mostrar Ficha Centro.

Tabla 7.1.8

Prueba de conocimientos y destrezas indispensables (en matemáticas CDI) del CEIP (nota media)

MATEMATICAS	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015
Centro	4.75	3.74	4.82	5.36	4.82
Comunidad de Madrid	6.39	5.67	7.02	6.51	7.05

Elaboración propia (2017).

Por último se presentan las pruebas de inglés para los períodos 2011-2012, 2012-2013, 2013-2014, 2014-2015 (figura 7.1.26 y Tabla 7.1.9)



Figura 7.1.26. Resultado de las pruebas de conocimiento y destreza (en inglés CDI) de la escuela. Imágenes de http://gestiona.madrid.org/wpad_pub/run/i/MostrarFichaCentro. (2017).

Tabla 7.1.9.*Prueba de conocimientos y destrezas indispensables (en inglés del CEIP (nota media))*

Nivel Inglés	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015
Total centro	75.86	98	81.48	100
Total Comunidad de Madrid	88.45	90.39	89.6	89.9

Elaboración propia (2017).

Se observa un nivel óptimo de inglés y los períodos 2012-2013 y 2014-2015 han superado la media de las escuelas de Madrid. Desde 2010, la escuela está acreditada como centro bilingüe español-inglés por la Comunidad de Madrid. Al ser una escuela bilingüe la meta es adquirir en, al menos, una lengua extranjera con la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas. Se considera que esta meta se ha logrado con rendimiento óptimo. Una vez finalizado el análisis del contexto de la escuela, se procederá con las redes de las distintas dimensiones del liderazgo distribuido.

7.1.4. Análisis de los diagramas de redes sobre las distintas dimensiones del liderazgo distribuido

a) Biografía de la directora

El análisis se inicia con la representación del diagrama de redes (figura 7.1.27) donde se presentan las características la directora. Es importante señalar que la red diseñada para la CEIP y la entrevista a profundidad codificada base del análisis se muestran en el **anexo VII**.

La directora del CEIP tiene 58 años, es maestra de primaria especialidad en educación musical primaria y ciencias sociales. En el momento en que realizamos la entrevista, la directora nos relató que cuenta con una experiencia de 30 años como maestra en centros de educación infantil y primaria en distintos escuelas de Madrid.

Se graduó muy joven y estuvo retira un tiempo dedicada a su labor de madre. Fue secretaria del equipo directivo desde el 2006 y hace 10 años asumió el reto por sugerencia y nombramiento de la Junta Directiva. Formalizo al año siguiente su cargo de directora a través de la elaboración de un proyecto ante la Comunidad de Madrid¹. La directora así nos lo relata:

[...] mi experiencia profesional como maestra en la enseñanza pública comenzó hace más de diecisiete años, ejerciendo mi labor docente en cinco escuelas de la Comunidad de Madrid, ubicados en diferentes entornos sociales, con alumnado heterogéneo y con modelos organizativos distintos. En dos de ellos participando activamente como miembro del Consejo Escolar, coordinadora de Ciclo seis cursos, colaborando estrechamente con todos los recursos del entorno, Ayuntamiento de la localidad, Centro de Salud, trabajadores sociales, Escuela de Padres etc. con un alto grado de satisfacción en la consecución de los objetivos propuestos. (Directora CEIP OyG).

La directora también expone parte de su trayectoria profesional, e indica que en septiembre del año 2002 su destino fue el CEIP F. GL, y ocupó la vacante de música, tutoría, la coordinación de Ciclo y fue miembro del Consejo Escolar. En el curso 2003/2004 aceptó el cargo de Secretaria. En el curso 2006/2007 es cuando asume la dirección en el escuela, cargo que sigo desempeñando en la actualidad.

Destaca el gran esfuerzo en actualizar la gestión del Centro, tanto administrativo como pedagógico y que me ha aportado una valiosa experiencia para abordar con responsabilidad la dirección del centro.

¹ En base a lo dispuesto en la Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo, modificada por la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de Diciembre, en el Decreto 63/2004, de 15 de abril por el que se aprueba el procedimiento para la selección, nombramiento y cese de Directores en centros públicos y en la Resolución de 28 de abril de 2014, de la Dirección General de RRHH.

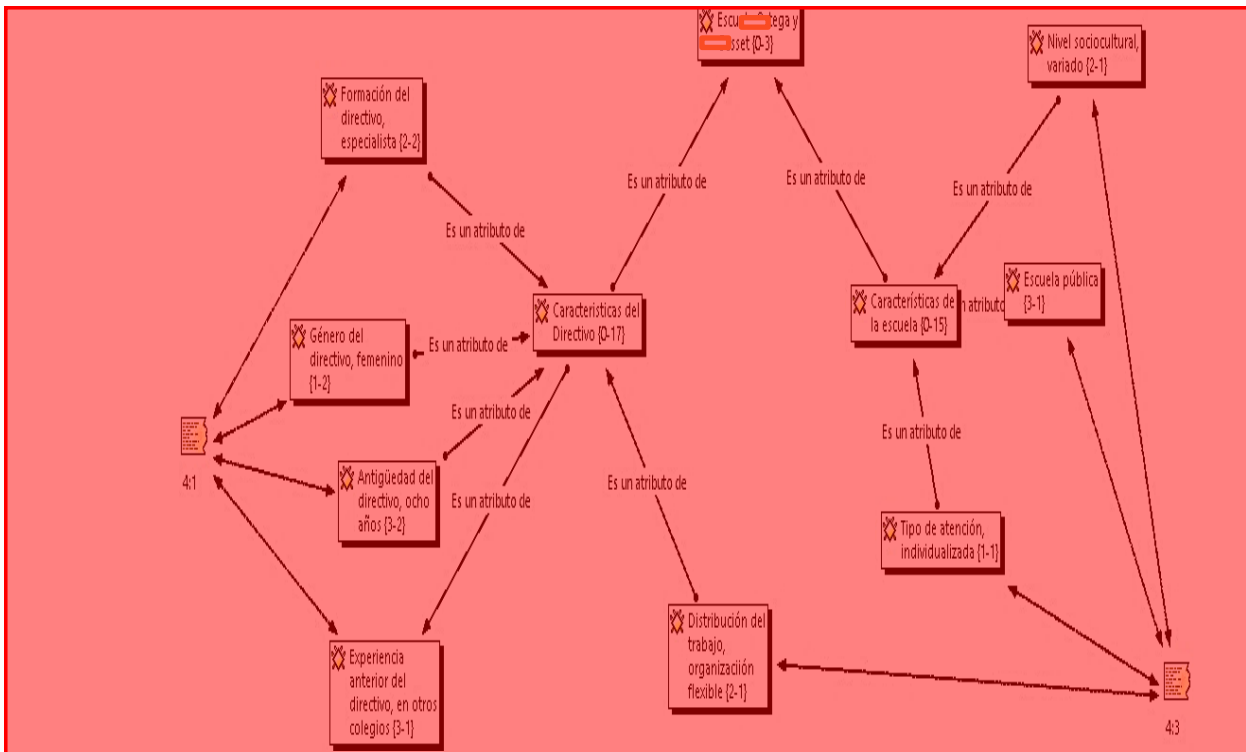


Figura 7.1.27. Red de las características de la escuela y la directora. Elaboración propia (2017). Anexo 7.1.1.

La directora siente que posee una gran voluntad de ser útil, de poner al servicio de los demás la experiencia adquirida y la confianza que en mí buen saber hacer estoy adquirido en estos años, todas esas razones la motivaron a la presentación de la candidatura a la dirección. La directora ante el reto que supone la dirección del centro expone:

El reto que suponen las labores de gestión, de organización, evaluación y control deben ir en compañía de las tareas de asesoramiento y apoyo al profesorado, la integración de todos los componentes de la Comunidad Escolar para conseguir metas comunes, la coordinación de las tareas realizadas y, lo que para mí es especialmente importante, la proyección en el entorno de un centro educativo donde se trabaja para conseguir eficacia y calidad en el proceso enseñanza aprendizaje en el que la Comunidad Educativa se sienta satisfecha del trabajo realizado. (Directora CEIP OyG)

Dentro de los factores positivos de la directora se tiene que su propuesta de dirección es compartida por el equipo de trabajo en estos cinco años, la Jefatura de Estudios, y la Secretaria. Ambas jefaturas desempeñan su trabajo con dedicación y eficacia, desarrollando un trabajo en equipo que propicia la puesta en marcha de importantes Proyectos y Programas que contribuyen significativamente a mejorar la calidad de la respuesta educativa de la escuela.

Para la directora son puntos fuertes de la gestión administrativa de ella y el equipo:

La responsabilidad del equipo, abarca la gestión del centro dando respuesta a las necesidades y retos que se plantean en una escuela tan rico por lo diverso. La planificación, coordinación y dirección de estructuras, de control evaluación y la administración y gestión de recursos y facilitar el clima de animación e interacción de personas y grupos mediante la información, la comunicación y la motivación. (Directora CEIP OyG).

Tiene como meta la dirección a nivel de relaciones comunitarias:

Favorecer la Integración cultural yendo más allá de la interacción para lograr la integración de toda la comunidad educativa. Relacionando las funciones culturales con las de representación y promoción de la cultura, fomentando la participación, los procesos de trabajo en equipo y la intervención en conflictos. El Incremento de las Relaciones Externas común a todas las anteriores, prestando atención específica a este ámbito que a veces es poco valorado (Directora CEIP OyG).

Al entrevistar a la directora del centro sobre su ingreso al centro manifestó que:

...presento su candidatura a la dirección del CEIP, acorde a la Resolución de 18 de marzo de 2011, del Director General de Recursos Humanos de la Consejería de Educación, por la que se convoca procedimiento para la selección de Directores de los centros docentes públicos de la Comunidad de Madrid en los que se imparten enseñanzas escolares (Directora CEIP OyG).

El proyecto pretende ser el instrumento que establezca el marco de referencia para presentar las líneas básicas de actuación y las estrategias que como Equipo Directivo pensamos realizar a lo largo de nuestro mandato. En relación a su trayectoria en la institución explica:

Después de cinco cursos en el desempeño de las funciones propias de la Dirección, el actual Equipo Directivo considera que, aunque se ha avanzado en muchos aspectos, se han puesto en marcha varios proyectos en los que aún queda mucho desarrollo. Nuestro compromiso lo renovamos ahora, con mayor fuerza, presentando un documento para la reflexión y la mejora, que aporte valores humanos y procedimientos técnico-pedagógicos suficientes para su positiva valoración y viabilidad en el tiempo (Directora CEIP OyG).

Explicó que tiene también amplia experiencia en actividades de formación del profesorado, funcionarios en prácticas del cuerpo de maestros por varios años.

La directora explicó que presentó ante el Consejo de Gobierno de la Comunidad de Madrid el proyecto de dirección para ser seleccionada ante la candidatura a la Dirección del CEIP y al demostrar que el proyecto presentado tenía nuevas ideas y un planteamiento innovador fue aceptado, esto le permite afrontar los próximos años con un efectivo plan para el futuro. Para la directora había sido un reto personal y profesional, que responde al deseo de llevar a la práctica ideas y proyectos que han surgido de su experiencia docente. (Proyecto de Dirección CEIP O y G). La experiencia anterior en otras escuelas según expuso la directora en la entrevista fue la siguiente:

Brevemente mi formación es de maestra, especialista en educación musical, y desde hace ocho años me hice cargo de la dirección de la escuela. He estado también en cargos directivos en otro escuela dos años, en este momento la ocupación está en dirigir este escuela y llevar toda la organización y dirección del centro (Directora CEIP OyG 155: 4:1).

El Proyecto de dirección constituye una guía de actuación, una formulación de propósitos y metas del director o directora para el periodo, en

principio de cuatro años, que muchos podrían ver como un trámite burocrático más, pero que para estos directivos fue un instrumento fundamental, que se constituye en su carta de navegación y su más serio compromiso con sus colaboradores, estudiantes y familias.

En relación a su formación permanente, la directora nos relata que, empezó a trabajar muy joven, desde sus 21 años y en forma ininterrumpida, ha realizado cursos en distintas áreas, que van desde los más específicos para la enseñanza y la lecto-escritura a los más específicos del área de la administración, gestión y la orientación. La directora nos informó que durante todos los años de experiencia en el ejercicio de su profesión se ha desempeñado diversas tareas de responsabilidad tales como, secretaria de la junta directiva, jefe de estudio, coordinadora de seminario, y de formación (funcionarios en prácticas del cuerpo de maestros en Madrid-Capital, ponente en varios cursos y seminarios de formación. En el curso más reciente dictado por ella, comento que las partes más importantes fueron:

- Informar al profesorado en prácticas de los aspectos administrativos propios de la condición de funcionario.
- Conocer el papel de los funcionarios docentes dentro del sistema educativo y de la estructura de los centros.
- Facilitar estrategias para la mejora de la convivencia escolar y la resolución de conflictos.
- Atender a la diversidad como parte de la realidad educativa.
- Familiarizarse con la red de formación de la Comunidad de Madrid

La directora se siente muy motivada con su trabajo, es una persona flexible sin complicaciones y muy respetada por los demás, tal y como pude constatar en las visitas al centro. La directora se considera una persona flexible y cree en la distribución del trabajo. Me pareció una persona sensible y humana y la directora le da un especial énfasis al mencionar los tipos de atención individualizada y señaló lo siguiente:

Tenemos alumnos de todos los niveles socioculturales y de diferente rendimiento, entonces nos organizamos en agrupaciones flexibles para algunas asignaturas instrumentales, tenemos recursos para apoyar a los alumnos de necesidades educativas especiales, somos un centro que escolarizamos a alumnos con DGD, es un poco la línea que nos marca (Directora CEIP OyG, 155, 4:3).

Su grado de satisfacción respecto al centro, creemos que es muy alto. Se muestra muy satisfecha trabajando en este centro, tanto en su rol como profesora como Directora cree en las propuestas pedagógicas innovadoras con el aprendizaje colaborativo y defiende las ideas de un liderazgo distribuido y participativo. Como directora, considera que el equipo anterior, del que también formaba parte, eran muy capacitados y competentes dejaron las bases de lo que hoy es esta escuela.

b) Caracterización del liderazgo distribuido en el CEIP OyG

En cuanto al liderazgo distribuido, esta escuela, identificada como unidad de estudio 1, se ubicó en el cuadrante inferior izquierdo del plano factorial que arrojó el análisis multivariable. A continuación se muestra la información obtenida a través de las entrevistas, en el estudio de casos para esta escuela.

El análisis se inicia con la representación del diagrama de redes (figura 7.1.28) donde se presentan las cuatro dimensiones del liderazgo distribuido. Es importante señalar que la red diseñada para el CEIP y la entrevista a profundidad codificada base del análisis se muestran en el **Anexo VI**.

A continuación se explica cada aspecto de la red general y se muestran algunos segmentos como redes específicas, a fin de presentar nuevos hallazgos. Se interpretan cada una de las cuatro dimensiones del liderazgo distribuido y otras variables que aparecieron a raíz del estudio, como es el caso específico de la mejora de la educación.

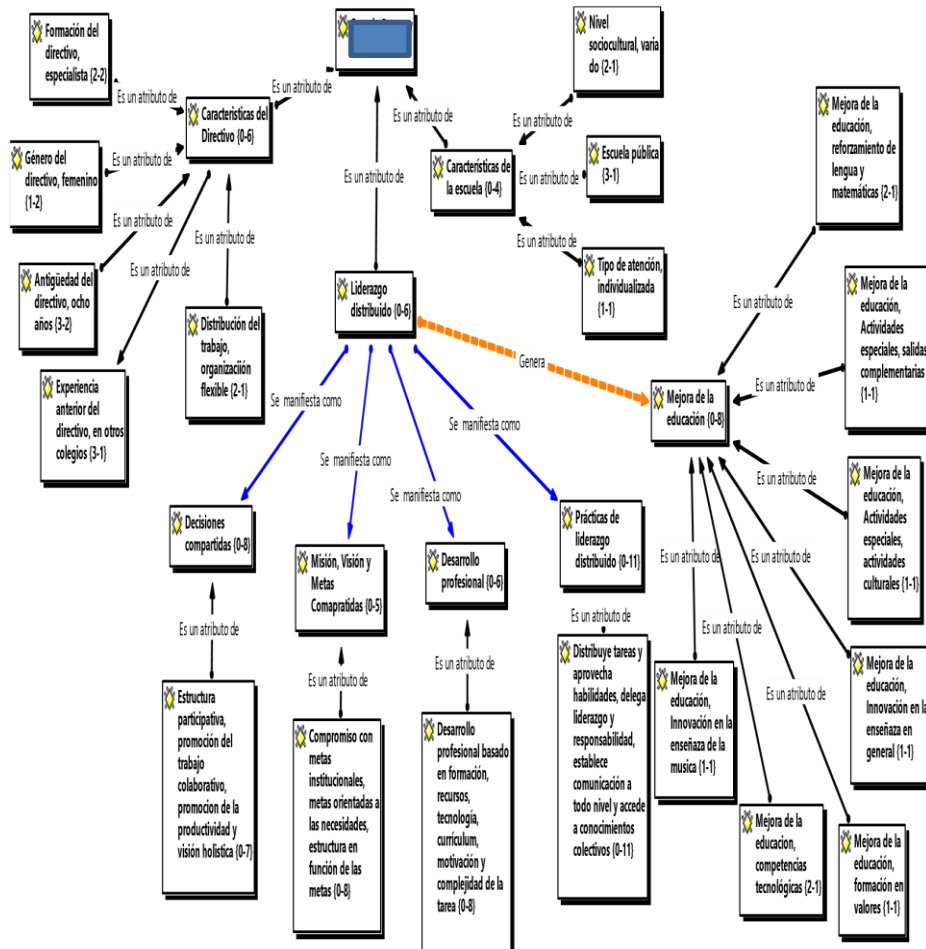


Figura 7.1.28. Red general de la información de la escuela O y G. (Ver anexo 7.1.2).
Elaboración propia (2017).

Se procede a estudiar la CEIP en el período 2015-2017 y como primera dimensión se analiza la dimensión misión, visión y metas compartidas.

c) La misión, visión y metas compartidas una estructura participativa

Al examinar la **dimensión misión, visión y metas compartidas** (figura 7.1.29), la entrevistada manifestó que las mismas se resumen:

En todos aquellos compromisos con las metas institucionales, metas orientadas a las necesidades del alumnado, a las familias y la estructura (Directora CEIP O y G: 0:9 figura 7.1.4.3).

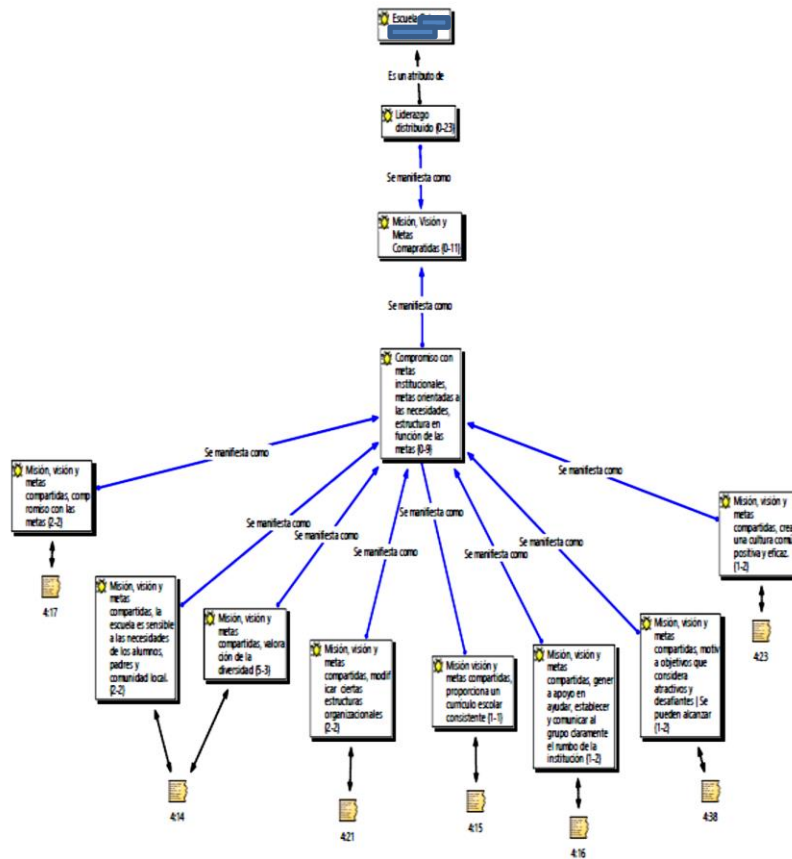


Figura 7.1.29. Diagrama de redes de la escuela: la misión, visión y metas compartidas. (Anexo 7.1.3) Elaboración propia.

En relación al **desarrollo del personal y de los incentivos** la directora opina que las metas institucionales se orientan fundamentalmente a atender las necesidades del entorno:

La organización se hace para atender las necesidades con los recursos que son escasos, de la mejor manera posible (Directora CEIP O y G, figura 7.1.4.3: 4:16).

Esta información coincide con la documentación institucional revisada, donde se establece que uno de los objetivos de la escuela es desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana (CEIP, 2017).

En concordancia con la dimensión misión visión y metas compartidas, la directora percibe y opina que ésta se basa en un **currículo escolar consistente**:

...somos un centro bilingüe, tenemos el proyecto de la comunidad de implantación de bilingüismo, vamos por cuarto curso, estamos ahora concretando las fechas para los exámenes de segundo y de tercero de las pruebas externas del idioma, pues eso es un proyecto en desarrollo y que va bien y de la que se beneficia toda la escuela. (Directora CEIP O y G: 4:15.)

En relación a las metas de la escuela como centro bilingüe la directora nos explica y manifestó orgullo:

Este año nuestros alumnos de 2º de Primaria harán su primer examen Trinity. ¡Les deseamos muchísima suerte! (Directora CEIP O y G.)

Al preguntar al respecto nos aclaró que un examen Trinity² es:

Una prueba oral que evalúa a los alumnos su capacidad de hablar en función del nivel al que se presente, mediante entrevistas individuales en las que el niño debe demostrar su habilidad de comunicación. Para ello, los profesores de inglés del centro ayudados por las auxiliares de conversación, simulamos exámenes Trinity con los alumnos, para que vayan preparados a la prueba, que será para el próximo mes de mayo.

Al tratar el punto relacionado con el **desarrollo del personal y los incentivos**, o de la existencia de algún programa para dar incentivo a los maestros, ayudarles a adquirir competencias, o facilitarles el mejor curso, opina:

...mantenemos equipos, mantenemos programas, mantenemos incluso que el cambio de personal, la motivación es por resultados también y por la satisfacción de tenerlos (Directora CEIP O y G).

² Trinity College London fue fundada en 1877 y es un organismo británico que realiza exámenes de inglés oral en España. Es líder en proyectos bilingües. Los exámenes del Trinity tienen validez internacional y con ellos se evalúa la habilidad de comunicarse en inglés oralmente. Hay 12 grados Trinity, desde los principiantes hasta el experto, los cuales se pueden agrupar en 4 grupos inicial, Elemental, Intermedio y Avanzado.

En relación a la misión, visión, metas compartidas y si está abierta a modificar ciertas estructuras organizacionales, la directora expresa la importancia del trabajo en equipo y resalta:

...es importante reseñar en las nuevas tecnologías, este año hemos apostado por trabajar sin libro lengua en sexto, es iniciar el camino para trabajar escribiendo el libro en papel y trabajar a través de las plataformas digitales, se compra una licencia con una editorial que nos sirve de apoyo y nos sirve para tener recursos y luego los profesores preparan sobre este material (Directora CEIP O y G: 4:21.)

La directora afirma que cree en una misión, visión y metas compartidas con base en la creación de una cultura común positiva y eficaz tal y como sigue:

... eso ayuda a incentivar a también, a sentir que formas parte de un todo y que tienes que estar dentro de tu trabajo y también contribuye eso a la formación de un mucho de cuatro, cinco años y que fundamentalmente la formación se hace en el centro, donde participa la mayoría del profesorado (Directora CEIP O y G: 4:23.).

Al conversar sobre la misión, visión, metas compartidas, motivación de objetivos que considera atractivos y desafiantes la directora piensa:

...yo creo que llevamos una línea compartida con el equipo directivo desde hace tiempo, que han cambiado al jefe de estudios, pero mantenemos la misma línea, yo creo que estamos en un punto que hemos alcanzado objetivos muy concretos y muy claros, que estamos en un buen momento en el escuela, que siempre debemos mejorar y tenemos un camino recorrido por hacer y en eso estamos, de hecho tenemos planes de mejora, que transmitiendo a través de los ciclos de las AFP y de las nuevas propuestas de mejora y comunicándolo por supuesto, haciendo llegar las ideas, pero con una línea clara y una directiva clara, es decir, que la línea está bastante marcada y luego de otra parte... (Directora CEIP O y G: 4:38.)

Finalizando este punto de la entrevista en relación a la misión, visión y metas compartidas y ante la pregunta de si la escuela es sensible a las necesidades de los alumnos, padres, comunidad local y la valoración de la diversidad, la directora comenta:

No solamente de cara a los cuarenta y dos, cuarenta y tres alumnos que tenemos con necesidades especiales; sino que todos los alumnos se benefician, puesto que cada uno tiene que aceptarse a sí mismo y aprendemos fundamentalmente a mirar al otro con sus características propias (Directora CEIP O y G: 4:14.).

d) Decisiones compartidas la estructura participativa

A continuación se analiza la segunda dimensión del liderazgo distribuido, en la figura analizada es decisiones compartidas, para la directora las decisiones se resumen:

En la estructura participativa, promoción del trabajo colaborativo, promoción de la productividad y visión holística (Directora CEIP O y G: 0:7, figura 7.1.30).

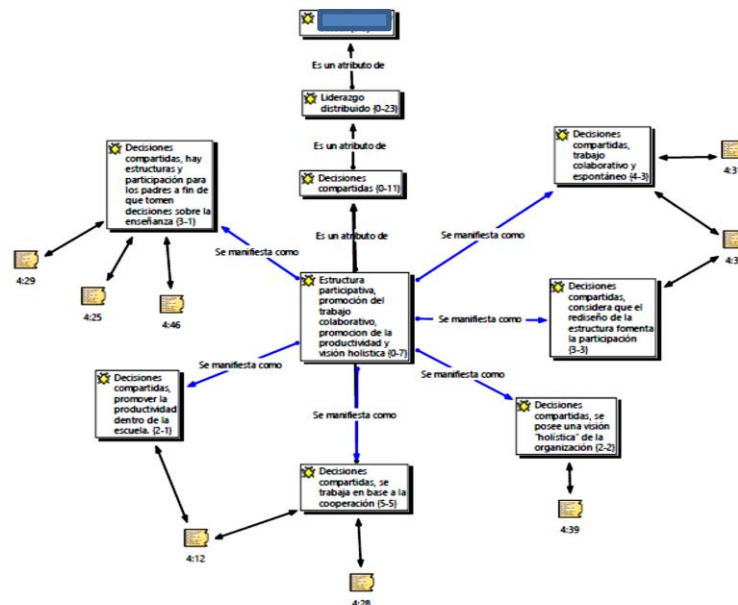


Figura 7.1.30. Diagrama de redes de la escuela: decisiones compartidas. (Anexo 7.1.4) Elaboración propia.

Con respecto a la estructura participativa, se puede destacar que la Escuela tiene un diseño organizacional que permite incorporar a los diferentes actores del proceso educativo en la toma de decisiones (directivo, docentes, estudiantes,

padres), pero básicamente como trabajo colaborativo, y no necesariamente como decisiones compartidas. A lo que la directora expresa lo siguiente:

Y además una manera que los padres estén en más contacto con el centro, también tenemos una pava bastante colaboradora y que organiza muchas actividades también con padres, alguna fiesta y la comunidad educativa también forma parte con cierto peso en el centro, aunque lo más importante se canaliza a través del consejo escolar y de la participación de padres del consejo escolar (Directora CEIP O y G: 4:29, figura 7.1.30).

En cuanto al reconocimiento y participación de los padres a fin de que tomen decisiones sobre la enseñanza la directora expreso:

...reconocimiento de los padres, de las familias que yo creo que si los recogemos, lo recogemos en la demanda de plazas que tiene el escuela y lo recogemos también porque los padres así lo manifiestan y los institutos también nos comunican que los niños van sobre todo con buen comportamiento que es también importante el destacar el nivel de convivencia que hay en el escuela que es muy bueno, a pesar de que somos muy diversos, conviven muy bien y nosotros ya no nos damos cuenta, pero es una realidad. Por otra parte porque los padres están satisfechos de la línea que llevamos... (Directora CEIP O y G: 4:25, figura 7.1.30).

Al referirse a los padres, estos se ven involucrados como actores que participan con la escuela en la formación de los niños, pero no como entes que compartan la toma de decisiones. El énfasis es en la comunicación padres-escuela. La directora agrega que la formación bilingüe es extensiva a la comunidad:

Eso se me había olvidado, una cosa muy importante que somos un centro bilingüe, tenemos el proyecto de la comunidad de implantación de bilingüismo (Directora CEIP O y G: 4:46, figura 7.1.30).

La directora expuso lo siguiente en relación a la importancia del grupo Balía:

Lo hemos dicho, que el escuela ofrece no solamente en todo lo que hemos hablado durante el tiempo colectivo, las cinco horas electivas, que es un escuela que está abierto, abierto desde las 7:30 a.m. hasta las 7:30 de la tarde, de lunes a jueves, los viernes termina el horario a las cinco, con actividades complementarias, organizados por él,

organizado por escuelas deportivas, alguna organizada por el ayuntamiento, tenemos una asociación que se llama Balía (Directora CEIP O y G: 4:28, figura 7.1.30).

La directora agrega en relación a la importancia del grupo Balía:

... trabaja con 45 alumnos que están en desventaja social, que les apoyamos el estudio y abrimos el escuela el sábado por la mañana que eso ya es bastante raro con otra asociación que se llama **En Línea**, los niños vienen un grupo que vienen voluntariamente que están inscritos y están apuntados como unos 70, la media es de 40, 45 cada sábado, donde viene de 10:30 a 12:30 y hacen un poquito de apoyo al estudio, de repaso, de actividades deportivas, etc., y enriquece bastante (Directora CEIP O y G: 4:28, figura 7.1.30).

En relación con las decisiones compartidas, específicamente en cuanto a la participación de grupos de estudiantes, no llega a delegarse ninguna decisión de importancia, pero sí se les otorga apertura y libertad para generar actividades participativas y orientativas. La directora considera agrega que:

...empezamos a trabajar a realizar grupos flexibles en matemáticas y en lenguas en el primer ciclo; eso fue hace ocho años, ahora tenemos agrupamientos flexibles hasta sexto de primaria, en matemáticas y en lenguas, solo en primero, porque consideramos que primero hemos distribuido los recursos donde más hace falta (Directora CEIP O y G: 4:30, figura 7.1.30).

La directora posee una visión amplia de la organización y lo manifiesta de la siguiente forma:

...yo creo que la oferta del escuela es muy, muy amplia, tenemos también el servicio de comedor, claro evidentemente y no solamente atendemos a lo que es la atención al currículo, sino a toda la formación, en todos los aspectos, en todos los horarios y dando soluciones a los padres, hay algunas actividades extra-escolares que son gratuitas, otras que tienen un bajo coste y yo creo que tenemos respuesta a toda la diversidad de familias que tenemos en el centro (Directora CEIP O y G: 4:39, figura 7.1.30).

La directora expone que las decisiones compartidas se trabajan con base en la cooperación, promoviendo la productividad dentro de la escuela, menciona dos proyectos:

...de educación física, uno que es de orientación en la naturaleza, utilizando granos y la brújula y se hace un día de campo en cuarto, quinto y sexto; participamos en olimpiadas entre escuelas y ya llevamos también varios años... (Directora CEIP O y G: 4:12, figura 7.1.30).

Hace especial mención al equipo de la biblioteca:

El equipo de biblioteca con tres profesores y una coordinadora, pero son tres, pues llevan ya varios años los tres mismos profesionales atendiendo ese programa (Directora CEIP O y G: 4:31, figura 7.1.30).

En síntesis, no hay un fuerte énfasis en la toma de decisiones compartidas, pero sí en la participación y el trabajo colaborativo, sobre todo si este fortalece la misión y la visión de la escuela.

e) Prácticas de liderazgo distribuido ceder a los conocimientos colectivos

La cuarta dimensión analizada es prácticas de liderazgo distribuido (figura 7.1.31), al respecto la entrevistada manifestó que las mismas se resumen en:

...la distribución de tareas, el aprovechamiento de habilidades, la delegación de liderazgo, la responsabilidad, establecer comunicación a todos los niveles y acceder a los conocimientos colectivos (Directora CEIP O y G: figura 7.1.31).

Es importante notar que para la directora, las prácticas de liderazgo distribuido son sinónimo de distribución de tareas, y no tanto distribución de poder.

A continuación, se presenta un estudio detallado de los aspectos clave agrupados en esta dimensión y las opiniones de la directora. Se muestra la percepción de la directora ante las prácticas de liderazgo distribuido como:

... una estrategia para acceder a los conocimientos colectivos de la organización y en que las formas de liderazgo más participativas funcionan mejor. (Directora CEIP O y G: figura 7.1.31).

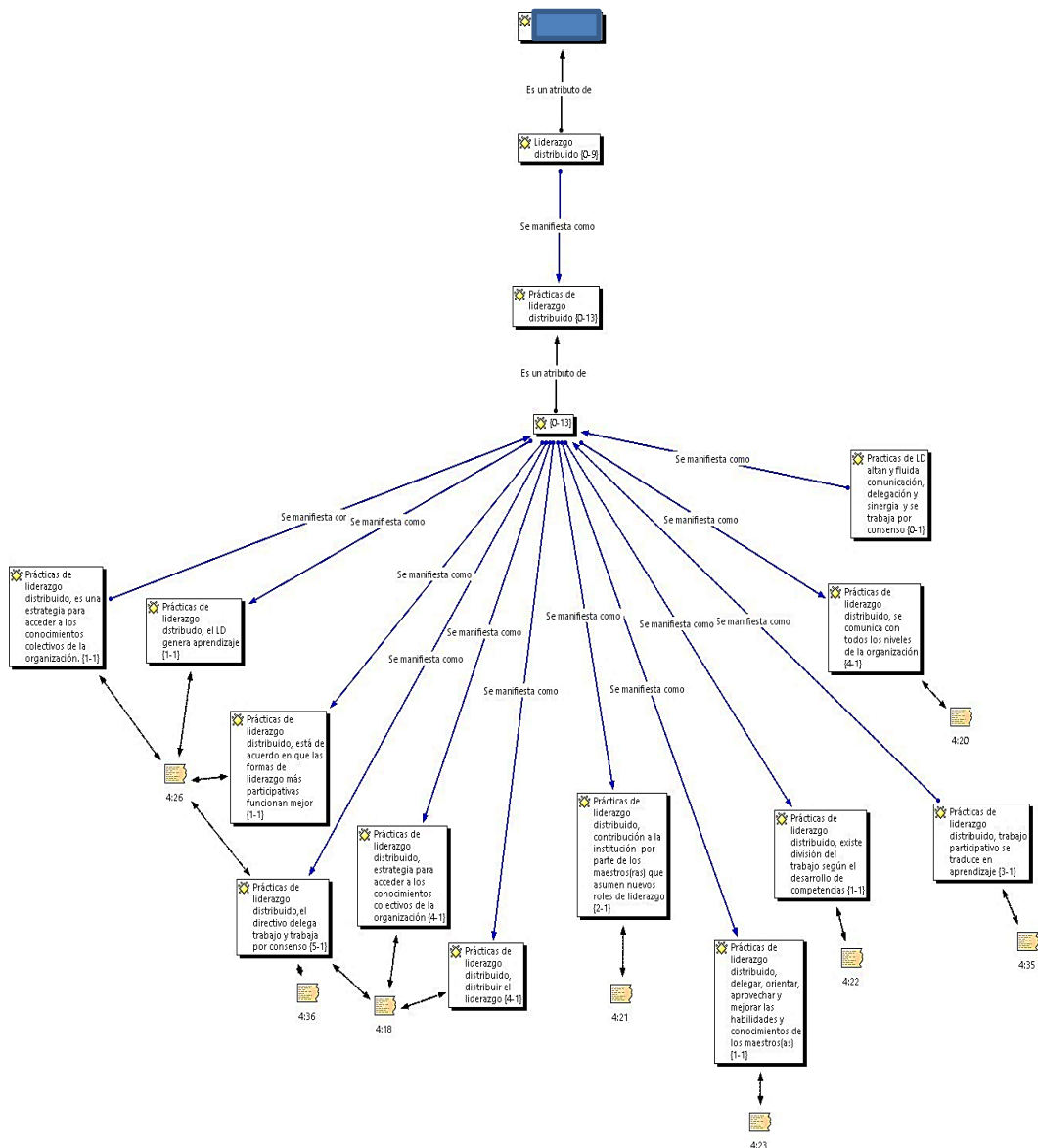


Figura 7.1.31. Diagrama de redes de la escuela: Prácticas de liderazgo distribuido. Anexo 7.1.5. Elaboración propia (2017).

El directivo delega trabajo y trabaja por consenso, pero las prácticas de liderazgo distribuido las ejerce sólo con el jefe de estudios:

Pero yo creo que llevamos una línea compartida con el equipo directivo desde hace tiempo, que han cambiado al jefe de estudios, pero mantenemos la misma línea. Yo creo que estamos en un punto que hemos alcanzado objetivos muy concretos y muy claros, que estamos en un buen momento en el escuela, que siempre debemos mejorar y tenemos un camino recorrido por hacer y en eso estamos, de hecho tenemos planes de mejora, que transmitiendo a través de los ciclos de las AFP y de las nuevas propuestas de mejora y comunicándolo por supuesto, haciendo llegar las ideas, pero con una línea clara y una directiva clara (Directora CEIP O y G: figura 7.1.31, 4:26).

Además, la directora equipara las prácticas de liderazgo distribuido con información de las decisiones ya tomadas por la dirección. El liderazgo que ejerce el claustro en este caso es sólo de aprobación. La directora agrega en relación a las prácticas de liderazgo que:

...se informa al consejo de los aspectos pedagógicos de momentos puntuales como es la programación general anual, ahora que vamos a hacer la revisión de la programación general anual, de la memoria, o de algún aspecto que se va a implantar en el escuela, siempre se informa al consejo y lo aprueba es el claustro y que normalmente se debaten algunos temas y otro aspecto (Directora CEIP O y G: figura 7.1.31, 4:20).

En cuanto a las prácticas de liderazgo distribuido, como estrategia para acceder a los conocimientos colectivos de la organización, la directora dice:

Se consensua y se debate, se trabaja a través de todos los órganos de coordinación, de ciclo, la comisión de coordinación pedagógica, el claustro (Directora CEIP O y G: figura 7.1.31, 4:18).

Otra vertiente que identifica con prácticas de liderazgo distribuido es escuchar las propuestas, ideas y proyectos de otros miembros de la institución, pero en realidad no se delega poder. En relación con el trabajo participativo, la directora opina que éste se traduce en aprendizaje:

...la parte del profesorado que aporta ideas y nuevos proyectos, que las directivas oímos ideas de los demás (Directora CEIP O y G: figura 7.1.31:35).

Se debe reseñar la contribución a la institución por parte de los maestros(as) que asumen nuevos roles de liderazgo. Además la directora se comunica con todos los niveles de la organización, delega trabajo y trabaja por consenso:

Este año están trabajando profesores yo me implicado poco en ese tema porque ya no doy más de sí. Pero sí una profesora está dirigiendo un equipo de padres, de profesores y de alumnos en un proyecto de huerto escolar; entonces también dejando hacer y alimentando las ideas de los demás, este estilo marca la línea de escuela con bastante seguridad y luego con la experiencia que nos avala el claustro hasta ahora ha respondido siempre, que eso es muy bueno, muy positivo (Directora CEIP O y G: figura 7.1.31, 4:36).

Dentro de las prácticas de liderazgo distribuido se orienta a aprovechar y mejorar las habilidades y conocimientos de los maestros(as), la directora dice al respecto:

Eso se trabaja poco a poco, al principio cuesta pero hemos estado trabajando las diferentes competencias a lo largo de los años estamos trabajando un plan de mejora para mejorar la comprensión y la solución de problemas y algo que está estableciendo la comisión de profesores (Directora CEIP O y G: figura 7.1.31, 4:23).

En esta escuela se ve claramente que existe división del trabajo según el desarrollo de competencias:

Y como incentivo yo creo que durante estos años se ha adquirido todo el profesorado primero una buena disposición de trabajo y luego mucho trabajo en común, mucha coordinación (Directora CEIP O y G: figura 7.1.31, 4:22).

En síntesis, se ejercen poco las prácticas de liderazgo distribuido, en el sentido de delegación de poder, y se trabaja más en pro de la comunicación, la escucha, el diálogo y la aprobación de lo que la dirección establece.

f) Desarrollo profesional el reto de las competencias

En la cuarta **dimensión desarrollo profesional** de la Escuela, la entrevistada manifestó:

...que el mismo se basa en formación, recursos, tecnología, currículum, motivación y complejidad de la tarea (Directora CEIP O y G: figura 7.1.32, 0:9).

Al respecto la directora expresó:

Estamos trabajando con los estudiantes con necesidades de asignaturas especiales, tuvimos tres profesores de pedagogía terapéutica y una N, pusimos un gimnasio en el plan lector, todos los alumnos en el centro tienen una vez a la semana en biblioteca con los recursos apropiados, con el profe que les da lengua y la mayoría de los casos con un profesor que les da apoyo en esa hora, donde realizamos el préstamo lector, que es también una de las apuestas que tenemos en el centro y con un buen desarrollo, también trabajando todos los géneros literarios y con un programa que ya lleva implantado en el Centro varios años y además, intentamos mantener los equipos que funcionan (Directora CEIP O y G: figura 7.1.32, 4:8).

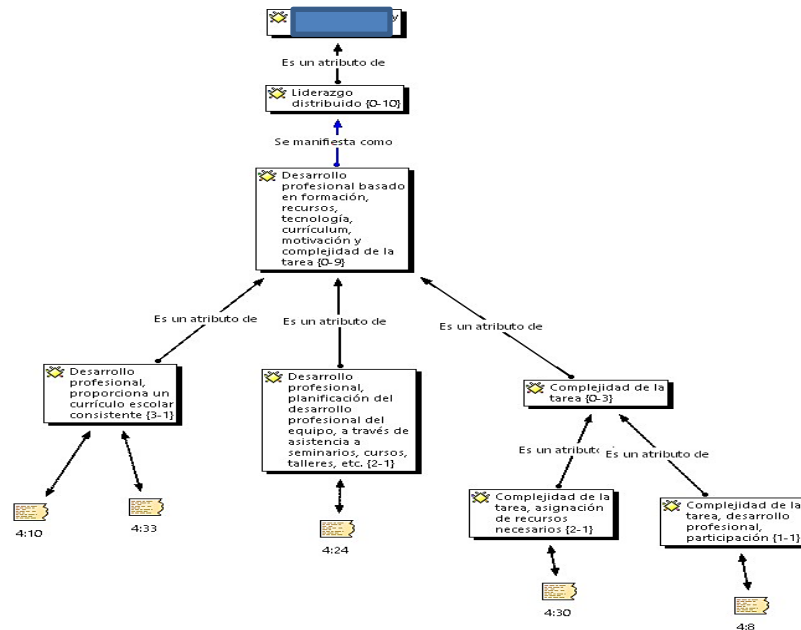


Figura 7.1.32. Diagrama de redes de la escuela: desarrollo profesional. Anexo 7.1.6. Elaboración propia (2017).

La cita anterior permite observar que la directora ve el desarrollo profesional más como atención de las dificultades de los estudiantes y como calidad educativa, que como formación de su planta docente y administrativa.

Se busca una mayor colaboración y compañerismo entre el alumnado, además de estimular el autoaprendizaje, la autocorrección, y favorecer la experimentación y el descubrimiento del conocimiento. El aprendizaje es más personalizado y autónomo y posibilita que los estudiantes practiquen y avancen según su ritmo de trabajo. La pizarra digital es utilizada, para proyectar el currículo de la materia e interactuar con él, y se utiliza también CD- ROM con actividades diversas.

En ese curso se busca que los alumnos creen sus propias actividades para la pizarra digital: puzzles, juegos, se usan los recursos que proporciona la red y poco a poco espera ir diseñando sus trabajos. La directora hace especial mención a:

Tenemos también un proyecto muy importante que es el del plan aceptación de las diferencias (Directora CEIP O y G: figura 7.1.32, 4:33).

Dentro del **Plan de Atención a la Diversidad** se incluyen medidas dirigidas a todos los alumnos de la escuela como el **Plan de Agrupamientos Flexibles**. En cuanto al desarrollo profesional, planificación del equipo, a través de asistencia a seminarios, cursos, talleres, entre otros la directora aporta:

En este año, por ejemplo, hay una parte del profesorado de inglés, y otra parte del profesorado que es del habla castellana que es la que está formando parte de un seminario de la comprensión de problemas (Directora CEIP O y G: figura 7.1.32, 4:24).

g) La mejora de la educación un reto logrado en muchas áreas

Al analizar las entrevistas se evidenció que esta escuela se caracteriza por generar y trabajar en base a **la mejora de la educación** (figura 7.1.33). La directora manifestó que la mejora de la educación se caracteriza:

...por la formación de valores, el reforzamiento de lengua y las matemáticas, la incorporación de actividades especiales relacionadas con la cultura, salidas complementarias, competencias tecnológicas y enseñanza de la música, entre otras (Directora CEIP O y G: figura 7.1.33, 0:9).

Al respecto de las mejora de la educación relacionadas con las actividades especiales, deportivas, actividades culturales, actividades especiales, salidas complementarias. La directora aporta las siguientes ideas:

Además de eso, apostamos por tener un escuela vivo que tenga actividades culturales, apoyamos las salidas complementarias y los diferentes aspectos que enriquezcan la formación del alumno (Directora CEIP O y G: figura 7.1.33, 4:4).

En relación a la mejora de la educación, educación física y ecología la directora también hizo especial referencia a:

...tenemos dos proyectos de educación física, uno que es de orientación en la naturaleza utilizando granos y la brújula y se hace un día de campo en cuarto, quinto y sexto; participamos en olimpiadas

entre escuelas y ya llevamos también varios años (Directora CEIP O y G: figura 7.1.33, 4:44).

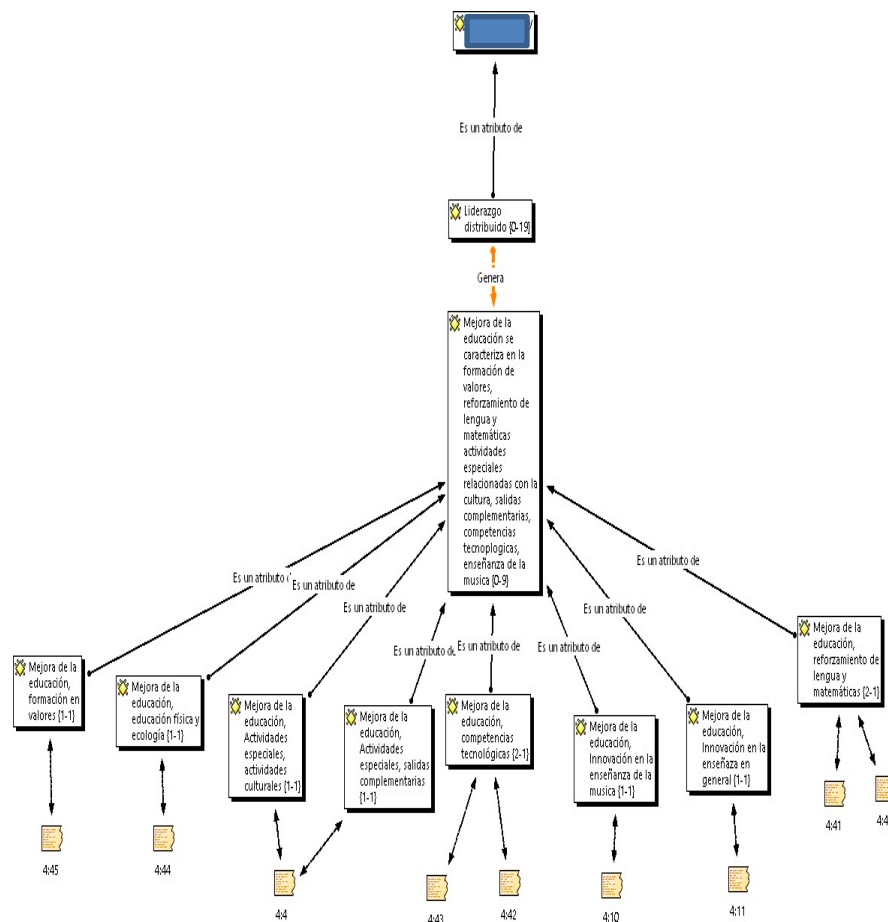


Figura 7.1.33. Diagrama de redes de la escuela: mejora de la educación Anexo 7.1.7. Elaboración propia.

También detalló que:

Son dos jornadas en el mes de Mayo, Introducción al atletismo para los alumnos de 5º y competición de deportes alternativos para los alumnos de 6º de Primaria. Además los profesores de E. Física participan en el Seminario Permanente de profesores.

El colegio participa en las **olimpiadas intercentros**, dirigido a los alumnos del tercer ciclo de E. Primaria, los objetivos en este Proyecto son los siguientes objetivos:

- Fomentar la práctica de actividades físicas a través de diferentes propuestas de juego.
- Desarrollar una base multideportiva en los alumnos/as como base a la práctica física posterior.
- Fomentar la práctica física a través de deportes alternativos
- Desarrollar la colaboración, compañerismo, deportividad, cuando se practican actividades deportivas y lúdicas. La competición leal como parte de su desarrollo emocional y social.
- Fomentar el intercambio de experiencias lúdicas con compañeros de otros centros.

La directora puntualiza en relación a las competencias digitales:

Trabajando en programas de informática, la competencia digital también es uno de nuestros puntos fuertes del escuela (Directora CEIP O y G: figura 7.1.33., 4:42).

Como conclusión de la mejora de la educación, específicamente en el área de competencias tecnológicas expone:

El final de la primaria donde se recoge todo aquello que se ha trabajado, en lo que es el dominio de las nuevas tecnologías como recurso para aprender, se utiliza en todas las áreas en educacional. (Directora CEIP O y G: figura 7.1.33, 4:11).

Al respecto de estas actividades la directora apunta, en relación a la mejora de la educación, reforzamiento de lengua y matemáticas:

...tenemos agrupamientos flexibles hasta sexto de primaria, en matemáticas y en lenguas, solo en primero, porque consideramos que primero hemos distribuido los recursos donde más hace falta y segundo porque consideramos que en la lengua es mejor que estén todos los alumnos en grupo. Porque enriquece, porque y cuando limitas los grupos en competencia curricular los grupos más bajos empobrecen un poquito el lenguaje y vimos que no era lo más óptimo. Solamente lo mantenemos en primero porque es cuando están aprendiendo la escritura y si hay una diferencia bien sustancial (Directora CEIP O y G: figura 7.1.33, 4:40).

La directora, en cuanto a la mejora de la educación en el área literaria, expuso lo siguiente:

...también trabajando todos los géneros literarios y con un programa que ya lleva implantado en el Centro varios años y además, intentamos mantener los equipos que funcionan. El equipo de biblioteca con tres profesores y una coordinadora pero son tres, pues llevan ya varios años los tres mismos profesionales atendiendo ese programa (Directora CEIP O y G: figura 7.1.33, 4:41).

Se menciona que recogen las actividades dado que:

Las recogemos ahí para ver la adquisición de soltura y de cómo se debe buscar información, cómo la procesan, cómo la elaboran, cómo la comparten, etc. (Directora CEIP O y G: figura 7.1.33, 4:43).

Dentro de la mejora a la educación se trabaja la formación de valores y la valoración de la diversidad, esto se presenta según la directora de la siguiente forma:

Tenemos también un proyecto muy importante que es el del plan aceptación de las diferencias, que es considerando lo que hablábamos al principio, que tenga mucha diversidad, que son los alumnos muy diferentes y trabajamos a través de este programa la autoestima, la aceptación del otro y la aceptación de uno mismo (Directora CEIP O y G: figura 7.1.33, 4:45).

h) Estilo de liderazgo y perfil de la directora de la escuela: una aproximación al líder institucional

En el caso de la escuela primaria, de carácter público y bilingüe, se encontró que la directora posee fuertes características que la aproximan al **líder institucional**.

Tal y como se explicó en los capítulos anteriores, su dirección está enfocada en la misión, visión y metas compartidas. No implica decisiones compartidas, aunque sí trabajo colaborativo, sobre todo sí las tareas que involucran los ideales de

la institución. La directora de la escuela CEIP O y G se corresponde o aproxima al siguiente perfil figura 7.1.34.

El líder institucional: En este perfil de liderazgo distribuido se enfatiza la dimensión Visión, misión y metas compartidas. En esta escuela se propicia que los integrantes de la institución conozcan la misión, la visión, y trabajen en pro de metas comunes. Quien contribuye medianamente a propiciar esto es la Directora. Hay un escaso énfasis en el ejercicio de las prácticas de liderazgo distribuido, y este énfasis lo hace la directora, pero no es significativo. Además, en esta escuela se rechaza la posibilidad de compartir decisiones, y tanto la Directora como el jefe de estudios están de acuerdo en esto. Las escuelas que se ubican en este cuadrante parecieran ejercer una forma de liderazgo distribuido basado en la identidad institucional únicamente.

Figura 7.1.34. Perfil de la directora del CEIP O y G. (2017)

En la entrevista y conversaciones de varias visitas al centro se observó que la directora se identifica con planes de potenciar la animación e innovación pedagógica, incidiendo en la revisión y reflexión crítica, la formación del profesorado, la promoción del cambio, la innovación y la mejora.

La directora tiene claras y oportunas respuestas a los problemas que a lo largo del desarrollo de su carrera profesional en el centro se han planteado. El proyecto de dirección había sido una referencia que ha enmarcado las líneas de actuación del centro.

En la gestión de liderazgo institucional y discurso de la directora se ve claramente que existen caminos hacia destinos de la educación y convivencia siempre por hacer, a través de una necesidad, un principio, como es la participación efectiva, autónoma, responsable y libre de los distintos sectores de la comunidad educativa que entre todos y todas conformamos.

La sincera preocupación expresada por ser útil y presentar un centro motivador con el que toda la Comunidad Educativa, Consejo Escolar, Claustro de Profesores, padres, alumnos y personal no docente, evaluadores directos de la función directiva, puedan identificarse y colaborar en su ejecución, abierto a

sugerencias de todos y cada uno de los grupos que conforman la Comunidad Escolar y que pueda mejorar su propia estructura. Sin olvidarse de mencionar la mejora de los rendimientos escolares presente siempre como meta ineludible; esto conlleva dar los pasos necesarios para que el centro nuestro centro sea una auténtica “Comunidad de Aprendizaje”, en la que cada persona, familiar, personal del centro o escolar tenga, sin duda, algo positivo que aportar.

7.2. SEGUNDO ESTUDIO DE CASOS: CEIP JV

El segundo caso de estudio se corresponde a la **Escuela Pública JV**, al igual que la escuela OyG se encuentra ubicada en Madrid, Municipio Tetuán.

Tal y como se explicó, el estudio y desarrollo de cada una de las escuelas se ha realizado a través de varios apartados temáticos, directamente relacionados con los casos, lo que significa que la escuela JV, contiene la misma información de la escuela OyG relacionada con el municipio y demás datos tales como, configuración geográfica, número de escuelas del municipio, antecedentes históricos, población total y la población extranjera.

La primera visita de este estudio de caso se realizó en el mes de mayo de 2016 en posteriores visitas a la escuela, se hizo la recolección de datos. Al igual que los casos anteriores se aplicó la escala de 53 preguntas, subsiguientemente se realizó la entrevista personal con el director y demás miembros del equipo, y todo se complementó con una observación informal.

En relación con las **características generales** del centro la escuela JV está situada en la zona norte de Madrid, en la comercial calle de Bravo Murillo, dentro del Distrito Municipal de Tetuán (figura 7.2.1). A continuación se procederá a interpretar cada una de las dimensiones y otras variables.

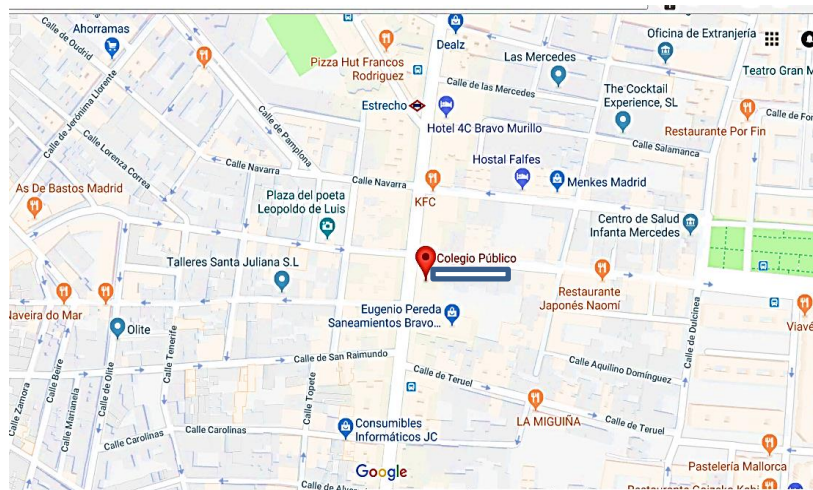


Figura 7.2.1. Ubicación del JV. Imágenes de <http://todosobremadrid.com/que-ver/>

7.2.1. Análisis de los diagramas de redes sobre las distintas dimensiones del liderazgo distribuido

La red diseñada para el análisis de la JV y la entrevista codificada se presenta en el **Anexo 7.2.1**. Se explica cada aspecto de las redes y se muestran algunos segmentos como redes específicas (Figura 7.2.2).

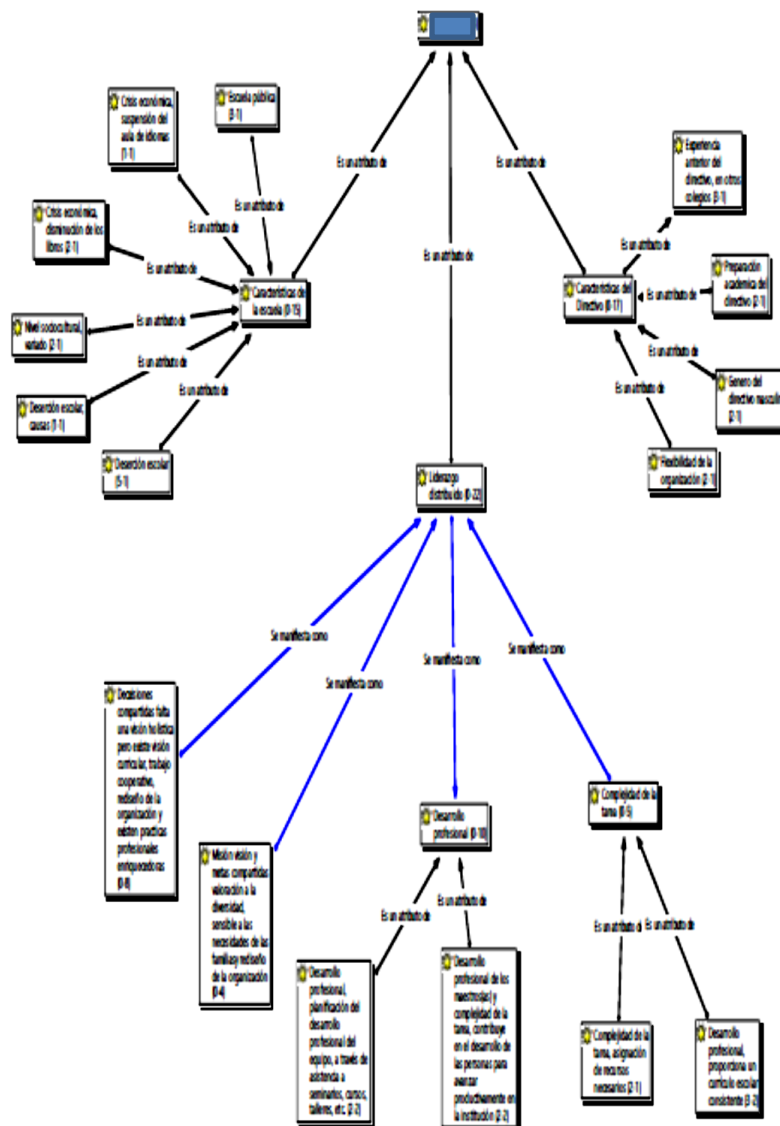


Figura 7.2.2. Red general de la información del colegio JV (público). Elaboración propia. Anexo 7.2.1.

a) La escuela y el director

Las **características de la escuela y del director**, se representan en la figura 7.2.1.1. así como, las características de la escuela como del director producto de la investigación.

JV es un Centro Educativo de Enseñanza Infantil y Primaria sostenido con fondos públicos. Ubicado en el barrio de Tetuán, el nivel sociocultural es medio-bajo. La diversidad multirracial y cultural del centro es elevada como consecuencia de la afluencia masiva de la inmigración en dicho barrio (Proyecto Educativo de Centro JV, 2007: p.3).

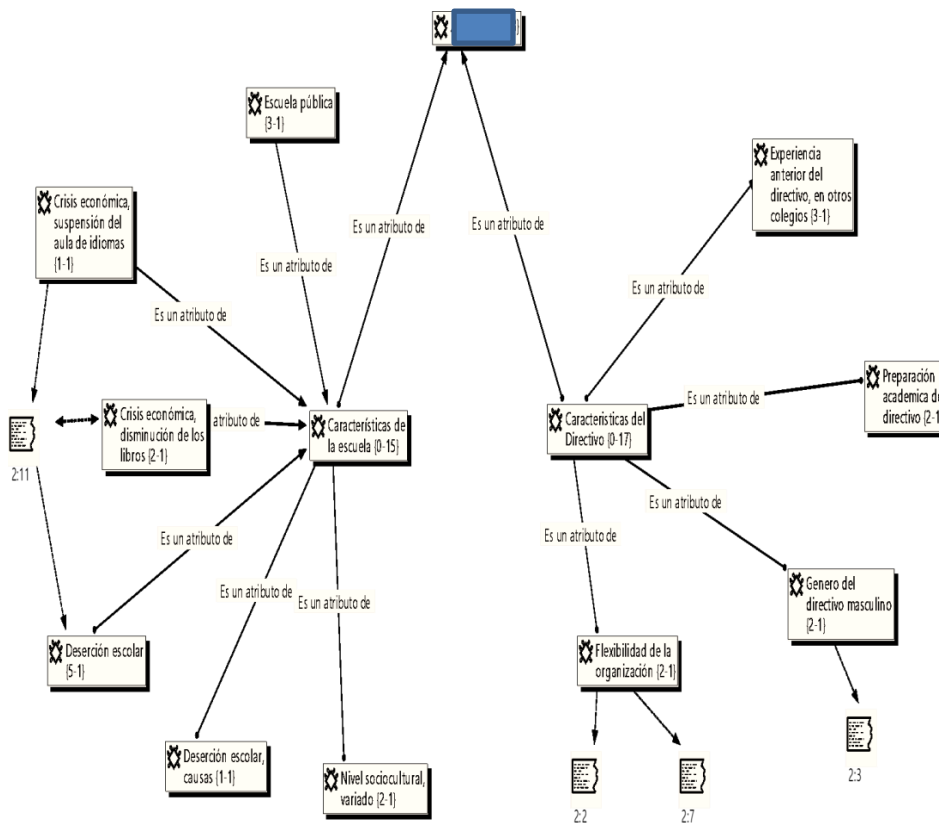


Figura 7.2.1.1. Red general de la información del director JV.
Elaboración propia (2017). Anexo 7.2.2.

Al revisar la historia del JV descubrimos que le debe su nombre al Dr. JV (figura 7.2.1.2) nacido en Salamanca en el seno de una familia republicana.



Figura 7.2.1.2.. Doctor Vera. Imágenes de <http://todosobremadrid.com/que-ver/>

Cursó estudios de Medicina y en 1877 se adhirió al grupo de Quejido, Matías Gómez, Calleja, Mora, al que poco después se uniría Pablo Iglesias, embrión del Partido Socialista que habría de fundarse dos años más tarde, en 1879.

Fue discípulo del doctor Esquerdo, se destacó como uno de los principales médicos alienistas del país, contribuyendo en adelante a fundar la psiquiatría moderna de España. Fue un estudioso, científico de la realidad social para profundizar en la acción política, un reconocido humanista.

La historia también señala que la escuela fue planificada en el año 1922, cuando el Ayuntamiento de Madrid aprobó un plan para construir seis grupos escolares: Méndez Álvaro (luego denominado Menéndez Pelayo), Chopera (luego Joaquín Costa), Antonio López (Concepción Arenal), Moncloa (Pérez Galdós), Ventorrillo (Pardo Bazán) y Bravo Murillo (JV) (figura 7.2.1.3).



Figura 7.2.13. Fachada de la escuela (colegio público). Imágenes de <http://todosobremadrid.com/que-ver/>

Antonio Flóres es el arquitecto responsable de la construcción, entre los años 1923 y 1929 (figura 7.2.1.4). El estilo de arquitectura se denomina *neomudéjar* por la utilización del ladrillo visto y por sus arquerías (JV, 2014). Una edificación racionalista según la filosofía educativa e higienista de la Institución Libre de Enseñanza. Actualmente CEIP JV.



Figura 7.2.1.4.. Fotos históricas (Colegio Público).
Imágenes de <http://todosobremadrid.com/que-ver/>

Se observa que la fachada del JV, fachada sur el centro y los extremos, resaltados en la planta, dan lugar a tres cuerpos idénticos que garantizan la simetría y el equilibrio de este gran paño. Ventanas verticales se rematan con un cuerpo alto de tres ventanas en arco (figura 7.2.1.4).

Al visitar la escuela se vieron las plantas lineales con vestíbulo y una escalera en el centro que da a amplias galerías que distribuyen las clases, los aseos y otros servicios. Todo ello simétrico y perfectamente ordenado, señalándose el centro y los extremos con salientes volumétricos. Al construir el colegio las aulas se orientaron al norte porque es la que proporciona una iluminación más constante y

uniforme, al contrario que las galerías, orientadas al sur, que actúan como verdaderos espacios colectivos, sustitutos del patio escolar en los días de frío y lluvia.

Su estructura comprende todos los equipos que incorpora la nueva pedagogía a la arquitectura docente: gabinete médico, terraza solárium, aulas de música, aulas de trabajos manuales y dibujo, biblioteca y cantina escolar.

El colegio cuenta, además, con un servicio de comedor (figura 7.2.1.5) cuyo objetivo fundamental es ayudar a los padres de los alumnos para que puedan hacer compatibles su vida familiar y laboral.



Figura 7.2.1.5. Comedor escolar (colegio público) Imágenes de <http://todosobremadrid.com/>

El funcionamiento del comedor está regulado por la Comunidad de Madrid y es controlado por el Consejo Escolar del Centro. La capacidad es para 500 alumnos y dispone del mobiliario adecuado a la edad de los estudiantes. Los almuerzos los elabora un cocinero y tres ayudantes. Existen para el cuidado y atención a los alumnos catorce monitoras.

Se debe resaltar el hecho de que el JV, solidariamente con las familias, organiza el servicio de desayuno llamado Los primeros del cole, para todas aquellas familias, por motivos de trabajo, deben traer a los alumnos antes del inicio de la jornada escolar o la hora oficial. El desayuno se sirve entre las 8:00 a las 9:00 h. La supervisión corresponde a la Dirección del Colegio y al Consejo Escolar.

En relación a los **indicadores de resultados**, el CEIP JV, ya se planteó que es la escuela de Tetuán, tiene un alto número de inmigrantes lo que le da un

ambiente multicultural y multirracial. Al revisar las pruebas de conocimientos destrezas indispensables (CDI) para 6 primaria con los períodos escolares: 2012-2013; 2013-2014; 2014-,2015. Se observa que los resultados internos del centro, posee un rendimiento regular así como la calidad escolar. Sobresalen en esta evaluación los resultados del período 2014-2015 de las pruebas externas CDI (figura 7.2.1.6 y Tabla 7.2.1).

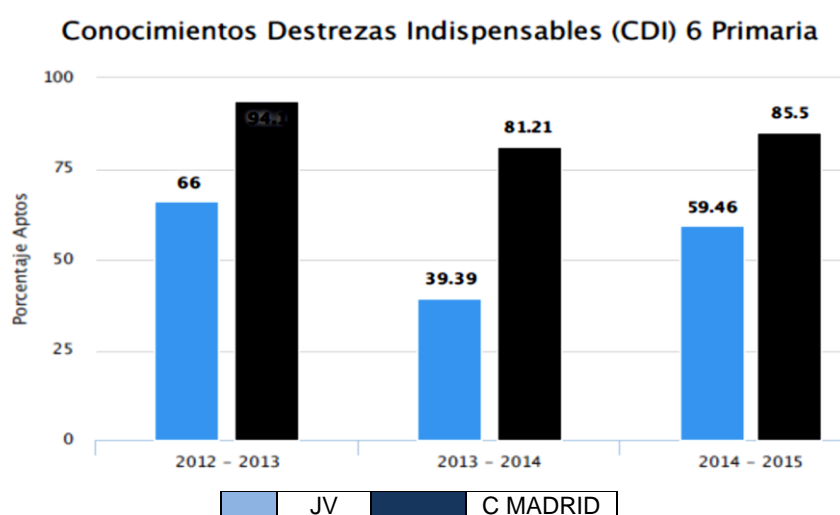


Figura 7.2.1.6. Indicadores de resultados CEIP JV (2017).

Tabla 7.2.1.

Prueba de conocimientos y destrezas indispensables (CDI) del CEIP (nota media)

CDI	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015
Centro	5.16	5.2	6.25	6.22	4.85
Comunidad de Madrid	6.82	6.81	7.76	6.99	7.02

Elaboración propia (2017)

Al preguntar al director acerca de su antigüedad en la institución y su preparación expone:

Pues había sido mi única actividad profesional, empecé en 1978, empecé como maestro y empecé a ocupar cargos directivos en el año 92, en el colegio Ignacio Zuluaga, cogí la dirección del Centro, estuve en ese colegio ocho años y de ser colegio por necesidades me cambio a este otro, al JV y aquí llevo en el cargo de dirección desde el año 2000, que son catorce años en este colegio más ocho en el anterior (2:3).

El director hace especial énfasis al presupuesto como una preocupación y de la asignación de recursos necesarios y las limitaciones producto de la crisis actual:

El presupuesto se ha notado bastante en la escuela, mucho, mucho, porque hemos perdido muchos recursos, y recursos muy útiles justamente para los alumnos que nosotros tenemos. Perdimos el aula de enlace, que era un aula que había en la cual, atendidos por dos profesores, se incorporaban alumnos que tenían problemas con el idioma. Venían de otros países, con lengua no hispana y ese proyecto se fue, se fue por cuestiones económicas.

El director con una preocupación sincera y las limitaciones producto de la crisis actual:

Entonces, claro el niño que viene, aquí tenemos suerte porque la mayoría son de hispano hablantes, pero cuando nos viene un chino, un ruso, que no sabe nada de español, incorporar ese niño al sistema educativo es muy difícil y es un problema añadido para el profesorado (2:11).

Precisamente, dentro de los objetivos fundamentales del colegio se contempla adquirir, en al menos una lengua extranjera, la competencia comunicativa básica e iniciarse en la utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación. También le preocupa profundamente la deserción escolar. A esto el director agrega:

El problema es que el curso empieza con veinticinco alumnos y a lo largo del curso se han ido ocho o nueve y han venido otros diez o doce, ese es el problema; cuando un alumno se incorpora en cuarto de primaria viniendo de un sistema educativo distinto al nuestro y en muchos casos con conocimientos y con destrezas bastante más flojas (2:8).

En relación al primer momento de la crisis económica, la deserción y la influencia negativa en la escuela, agregó:

En un primer momento fue un poco difícil, bueno más que difícil, fue un cambio brusco; porque cuando yo vine al colegio en el año 2000, hablando sobre 600 alumnos que había en el colegio, pues había como 400, 450 españoles, 150 extranjeros. Al año siguiente en el 2001 prácticamente se igualó. Y en el año 2002, era al revés, prácticamente el 75%-80% de la población es no española y el resto, sí, españoles (2:6).

El director es tajante al afirmar que la deserción es alta y esto se comprueba en la figura 7.2.1.7.



Figura 7.2.1.7. Número de estudiantes por año de Educa Madrid (2014)
Deserción escolar muy alta (2:5)

El director expone acerca de la deserción y sus consecuencias:

El problema es que el curso empieza con veinticinco alumnos y a lo largo del curso se han ido ocho o nueve y han venido otros diez o doce, ese es el problema: cuando un alumno se incorpora en cuarto de primaria viniendo de un sistema educativo distinto al nuestro y en muchos casos con conocimientos y con destrezas bastante más flojas (2:8).

b) Misión, visión y metas compartidas una valoración a la diversidad

A continuación se procede a estudiar la primera dimensión: **misión visión y metas compartidas** (figura 7.2.1.8).

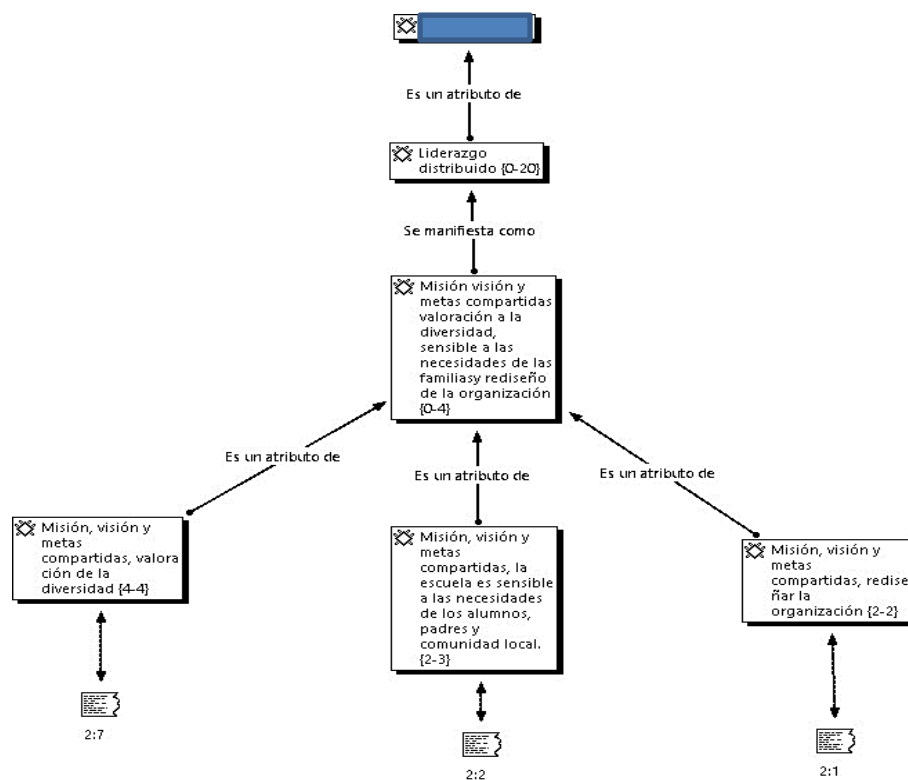


Figura 7.2.1.8. Red general de la misión, visión y metas compartidas del director (colegio público). Elaboración propia (2017). Anexo 7.2.3.

La valoración del director en relación a esta dimensión tiende (figura 7.2.1.8):

...hacia la diversidad y destaca la sensibilidad a las necesidades de las familias y rediseño de la organización (0:4).

El director se caracteriza por la valoración a la diversidad y la sensibilidad a las necesidades de las familias y rediseño de la organización. A este respecto el director expuso que en el inicio de su gestión:

Yo llegué aquí, no conocía ningún profesor, entonces empezamos todo de cero y la estructura de la escuela es la que nos marca la consejería, es decir, hay una serie de ciclos, de una serie de departamentos y el trabajo diario y el trabajo de esos ciclos y de esos departamentos es el que ha ido cambiando (2:1).

En relación a la misión, visión y metas compartidas, cree que la escuela es sensible a las necesidades de los alumnos, padres y comunidad local:

...no porque yo o mi equipo directivo lo hayamos hecho sino porque, la escuela, los niños nos han ido pidiendo que eso tenía que cambiar de alguna manera, el trabajo que se hacía con ellos, pero digamos la estructura no viene marcada, ahí no tenemos nosotros capacidad de maniobra... (2:2).

Los objetivos generales fundamentales del colegio en relación a este punto son:

Se desarrollan hábitos de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje; valorar la higiene y la salud, conocer y respetar el cuerpo humano, y utilizar la educación física y el deporte como medio para favorecer el desarrollo personal y social; comunicarse a través de los medios de expresión verbal, visual, plástica, musical y matemática, desarrollando la sensibilidad estética y la creatividad (Educa Madrid, 2014).

Aunque en esta escuela se trabaja la dimensión misión, visión y metas compartidas, no es precisamente el mayor énfasis de la escuela, hay un intento incipiente por vincular a diferentes personas del equipo en pro de una visión institucional acorde con las necesidades de los estudiantes, los padres y la comunidad.

El director valora la diversidad y se considera una persona flexible dirigiendo la organización, pero no puede dejar a un lado las características actuales de la organización y destaca estas características con el siguiente:

El principal problema no es que no sean españoles, el principal problema y lo he dicho muchas veces en entrevistas y en encuestas, es cómo se han ido incorporando esos alumnos al sistema educativo.

Yo siempre he dicho que si aquí en este colegio o en cualquiera, a un profesor le das treinta o veinticinco alumnos de los que tenemos aquí de República Dominicana, Ecuador, Colombia, Bolivia me da lo mismo. Pero les das esos veinticinco alumnos en septiembre y terminan el curso y están al curso siguiente y hacen la primaria completa con nosotros, el resultado que obtenemos de esos alumnos, da lo mismo que hayan nacido en Santo Domingo o que hayan nacido en Sevilla, el resultado sería el mismo (2:7).

En relación a los objetivos generales, fundamentales, del colegio JV tienen relacionados a la diversidad:

- Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas.
- Desarrollar una actitud responsable y de respeto a los demás.
- Conocer y respetar los valores de nuestra civilización, las diferencias culturales y personales y la igualdad de derechos de hombres y mujeres.
- Formar en la justicia, la solidaridad y la tolerancia.

También se debe resaltar, tal y como expresó el director, la existencia del departamento de atención a la diversidad, con el equipo de orientación educativa y psicopedagógica, (EOEP). Éste está integrado por un/a Psicólogo/a o Pedagogo/a y un/a Trabajador/a Social, el cual presta apoyo y facilita la labor docente a los tutores y a la Jefatura de Estudios. También tiene la función de conocer los casos específicos de alumnos con problemas que merezcan atención personalizada.

c) Prácticas de liderazgo distribuido confianza

Como segundo análisis de las dimensiones se presenta prácticas de liderazgo distribuido (figura 7.2.1.9). El director de este colegio asocia esta dimensión con la contribución a la institución por parte de los maestros(as) que asumen nuevos roles

de liderazgo y con aquellas prácticas de liderazgo distribuido como estrategia para acceder a los conocimientos colectivos de la organización. Con relación a esta dimensión el director expresa:

Entonces lo que siempre he querido es que el equipo directivo con el que trabajo, secretario y jefe de estudios, somos los tres de total confianza de manera que asumo la totalidad de decisiones que tome cualquiera de ellos, sé que van en la línea correcta y luego lo que intento siempre es no imponer, no vencer, sino convencer, hay veces que no hay manera que hay que decir que esto se hace así porque no hay manera de hacerlo así y yo soy el director; pero no me gusta porque las cosas impuestas no suelen dar a buen término,. Lo que siempre intento es a través de departamentos, a través de determinadas (2:12).

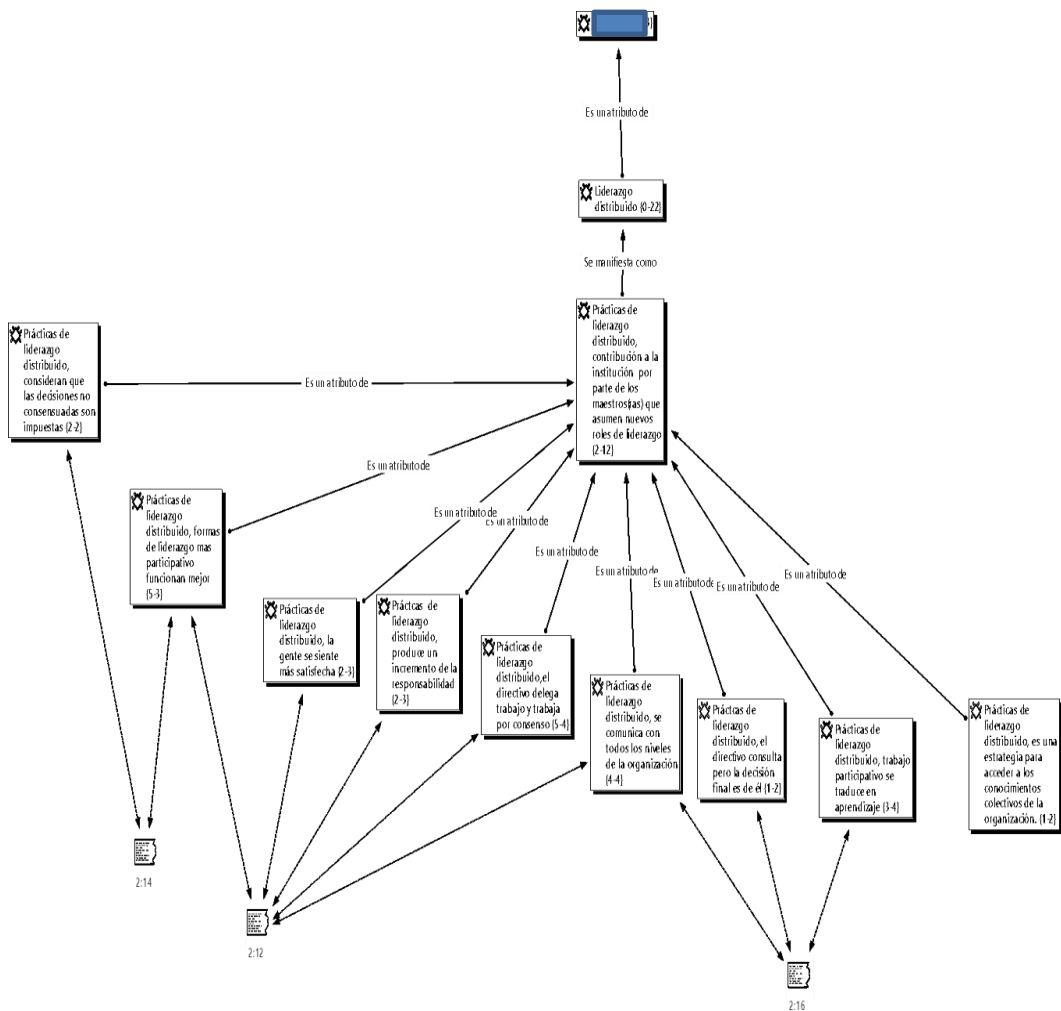


Figura 7.2.1.9. Red general de la dimensión liderazgo distribuido (público)
Elaboración propia (2017). Anexo 7.2.4.

En esta escuela, el jefe de estudio tiene esencial participación en las prácticas de liderazgo distribuido, e involucra también al secretario. El director de esta escuela piensa o considera que las decisiones no consensuadas son impuestas, y que las formas de liderazgo más participativo funcionan mejor. El director opina:

Las decisiones impuestas no suelen ser buenas, siempre intentamos eso el dialogarlo y el que nunca se va a llegar al cien por cien de consenso. Pero bueno siempre después de un debate se llega a la conclusión de que una mayoría adopta una determinada línea de trabajo, y esa línea de trabajo tiene que ceder, seguida por todos; dentro de la libertad de cátedra que cada profesor tiene. Pero si se marca una línea de trabajo, esas líneas cada maestro a su manera pero las tiene que cumplir (2:14).

En relación a la pregunta si el directivo consulta, se comunica con todos los niveles de la organización y el trabajo participativo se traduce en aprendizaje.

...pero bueno ahí algunas, entonces yo creo que soy un poco ese paño de lágrimas de todos, en el que recojo todas las necesidades, todas las quejas, todas las propuestas de mejora y las voy canalizando y distribuyendo a quien corresponda aunque como decía al principio, la decisión última tiene que ser mía, no porque soy el director, sino porque vosotros me habéis apoyado y que si todo va bien el mérito es de todos los que lo han elaborado; pero si hay algo mal el responsable soy yo, eso siempre ocurre (2:16)

d) Decisiones compartidas

En lo que respecta a la tercera dimensión, **las decisiones compartidas** en la escuela JV se caracterizan por:

...carecer de visión holística, pero si existe una visión curricular, trabajo cooperativo, rediseño de la organización y consta de prácticas profesionales enriquecedoras (0:11) (figura 7.2.1.10).

En cuanto a las **decisiones compartidas**, en esta escuela son producto del trabajo conjunto de los directores y los jefes de estudio. Con respecto a los estudiantes, si bien no se les involucra en las decisiones, sí se propicia el respeto y el trabajo conjunto. En este sentido, el director expone:

...básicamente a esta pregunta he contestado con la anterior; lo prioritario aquí es lógicamente la materia curricular, entonces el niño tiene que aprender lenguas, tiene que aprender matemáticas, tiene que aprender geografía, historia, pero tiene que aprender a ser un ciudadano, a estar con otros, a comportarse con otros, a respetar a otros y en eso tenemos suerte porque, como habíamos dicho antes, al tener tanta variedad de culturas, tanta variedad de nacionalidades, tiene que aprender a respetar al compañero porque son cinco, ocho, diez nacionalidades distintas en cada clase (2:09).

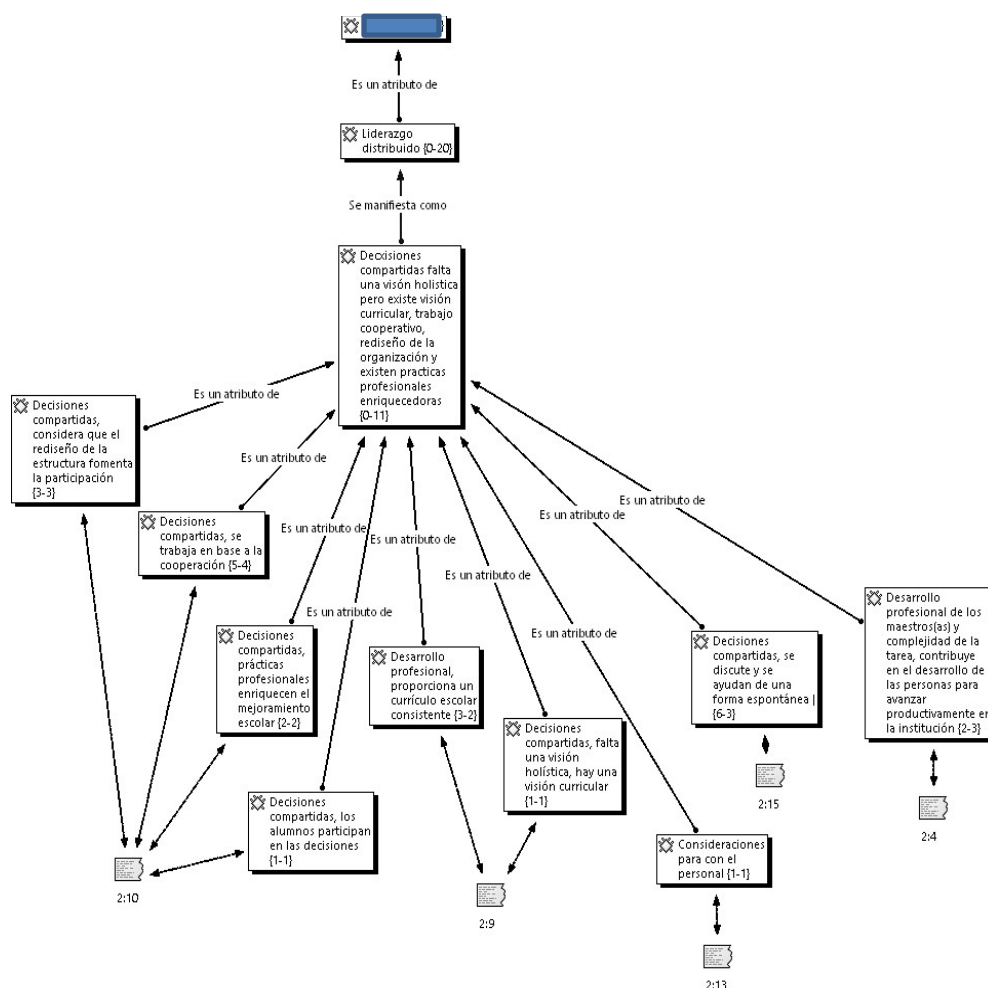


Figura 7.2.1.10. Red general de la dimensión decisiones compartidas de la escuela JV
Elaboración propia (2017). Anexo 7.2.5.

Con relación a los estudiantes, aunque no participan directamente en la toma de decisiones, estas decisiones e orientan a lo que ellos requieren. En relación a esto el director expresó:

...el rumbo lo van fijando los alumnos que tenemos; porque nosotros tenemos que adaptar nuestra forma de trabajo a los alumnos que tenemos, a las necesidades que van presentando esos alumnos y en base a eso que nos vamos encontrando es cómo vamos trabajando nuestras líneas de actuación dentro lógicamente dentro de la normativa que nos marca la consejería y el gobierno con las leyes de educación (2:10).

En cuanto a la comunidad educativa en general, ésta si ha estado involucrada en la toma de decisiones y en la elaboración de proyectos. El JV tiene un **Proyecto Educativo de Centro** el cual había sido elaborado con la participación efectiva de todos los sectores de la comunidad educativa y aprobado por el Consejo Escolar del colegio (Proyecto, 2007). Dentro de los objetivos generales se tienen:

- Formar en la justicia, la solidaridad y la tolerancia.
- Desarrollar las capacidades críticas y las del espíritu crítico.
- Educar en el respeto al medio.
- Estimular la innovación educativa, tanto en lo que se refiere a la formación permanente del profesorado, como a la formación integral del alumno.
- Desarrollar el espíritu emprendedor.
- La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre pueblos.

Las metodologías que se sigue en el CEIP JV son de dos tipos:

Utilizar una metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Otra metodología que se debe mencionar

son las propuestas de definición y de formulación metodológica del **programa MUS-E**.

El director explicó al respecto:

Es importante el uso de las artes en el ámbito escolar ya que se ha comprobado que estas herramientas favorecen la inclusión social, educativa y cultural, y potencia la convivencia y el encuentro entre las distintas culturas, desde la diversidad y permite mejorar la motivación hacia el aprendizaje

También aclaró lo siguiente:

No es un proyecto artístico en el centro sino un programa de valores por la inclusión educativa y social desde las artes, mejora el aprendizaje y la cohesión social en los centros.

El **programa MUS-E**, parte de la relación entre el arte, la creatividad y la expresión con el crecimiento y desarrollo personal, grupal y comunitario, con la integración y creación de vínculos sociales. La identidad y raíz del programa MUS-E en España se definió a partir de lo que se denominaron los principios metodológicos siguientes:



Figura 7.2.1.11. Principios metodológicos del MUS-E escuela JV
Elaboración propia (2017).

La propuesta MUS-E del JV integra todos estos principios en tres preceptos:



Figura 7.2.1.12. Principios del MUS-E escuela JV
Elaboración propia (2017).

En relación a los objetivos del centro JV figuran;

- Abrir el centro a la sociedad.
- Reforzar el trabajo con las familias, acercar a los padres y madres a los centros.
- Reforzar el trabajo en red con otros centros
- Adquirir técnicas y herramientas para la mejora de la cohesión social y la resolución de conflictos.
- Participar en la RED MUS-E a nivel nacional e internacional.

El Director del JV consiente y sensible con la realidad de la escuela, dada la cantidad de extranjeros está de acuerdo en comprometerse con la convivencia social intercultural, integrar la dimensión de la convivencia en el programa MUS-E implica la asunción de los principios pedagógicos de la educación intercultural:

- Formación y fortalecimiento en la escuela y en la sociedad de los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social;
- Reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación de su identidad personal;
- Reconocimiento positivo de la diversidad cultural y lingüística y de su necesaria presencia y cultivo en la escuela;
- Atención a la diversidad y respeto a las diferencias, sin etiquetar ni definir a nadie en virtud de éstas;
- No segregación en grupos aparte; lucha activa contra toda manifestación de racismo o discriminación;
- Intento de superación de los prejuicios y estereotipos;
- Mejora del éxito escolar y promoción de los alumnos de minoría étnicas;
- Comunicación activa e interrelación entre todos los alumnos;
- Gestión democrática y participación activa de los alumnos en las aulas y en el centro;
- Participación activa de los padres en la escuela e incremento de las relaciones positivas entre los diversos grupos étnicos; inserción activa de la escuela en la comunidad local.

El director opina que es una persona considerada con todo su personal y otorga la libertad donde puede con el fin de colaborar con su equipo:

No, es que ahí no hay decisiones posibles, las materias son las que nos vienen marcadas, no solo las materias, sino las horas que hay que dedicar a cada materia, entonces lo único que si intentamos consensuar un poco es cuando un profesor dentro del cual por cada materia un profesor tiene que dar cinco horas de lenguas, cuatro horas de matemáticas, cuatro horas de conocimiento del medio, cómo es la mejor agrupación posible, unos las prefieren a primera hora de la mañana, otro la prefiere por la tarde. Pero es que hay no hay mucho margen de maniobra, eso está ya marcado (2:13)

En relación a las decisiones compartidas, se discute y se ayudan de forma espontánea. El director expone el ejemplo siguiente:

...el bilingüismo tiene unas normas muy claras de desarrollo y el colegio que quiere participar se tiene que someter a esas normas, que no puede poner las suyas y no hay programas en los que el colegio pueda tener un gran abanico de posibilidades; (2:15)

La lectura como factor primordial es ejemplo de cómo se trabaja con los cursos, el director expuso que se han propuesto darle importancia especial al desarrollo de este plan y, para ello, han programado una serie de objetivos y actividades.

Con el **Plan de Fomento de la Lectura**, que lleva ya varios cursos funcionando en el colegio, se pretende hacer realidad lo dicho anteriormente. Todos los ciclos están implicados en su puesta en marcha y, cada uno de ellos, adapta los objetivos a la edad y el nivel de sus alumnos (figura 7.2.1.13).



Figura 7.2.1.13. Aulas del plan de fomento de la lectura. Imágenes de <http://todosobremadrid.com/que-ver/colegio- /ficha-fotos>

La lectura es considerada un factor esencial del enriquecimiento intelectual y constituye una actividad clave en la educación, por ser uno de los principales instrumentos de aprendizaje cuyo dominio abre las puertas a nuevos conocimientos.

Su papel es fundamental en el proceso educativo. Esto obliga a poner en marcha actividades que mejoren la práctica lectora del alumnado y fomente su gusto por leer. Dentro de los objetivos generales de la lectura se persigue:

- Utilizar la lectura para que los alumnos mejoren la expresión oral: entonación, ritmo, gestos dicción y uso correcto de las normas lingüísticas.
- Intentar que los alumnos mejoren su lectura tanto la mecánica como la comprensiva.
- Motivar a los alumnos para que encuentren en la lectura una fuente de placer y, poco a poco, la vayan incorporando a sus vidas como un hábito más.
- Conseguir que los alumnos sean conscientes de la importancia de la lectura en su formación académica y personal.
- Utilizar la lectura para trabajar otros aspectos de la lengua: expresión escrita, ortografía, vocabulario, etc.
- Intentar que los padres se impliquen en el proceso de aprendizaje de la lectura (CEIP JV, 2017).

e) **Desarrollo profesional el reto ante la crisis**

En la **dimensión desarrollo profesional** de la Escuela JV, el entrevistado manifestó:

El desarrollo profesional, proporciona un currículo escolar consistente. A pesar de las limitaciones presupuestarias se ha notado bastante en la escuela, mucho, mucho, porque hemos perdido muchos recursos, y recursos muy útiles no solo para los alumnos sino para los maestros, el mismo se basa en formación, recursos, tecnología, currículum, motivación y complejidad de la tarea (0:9) (figura 7.2.1.4).

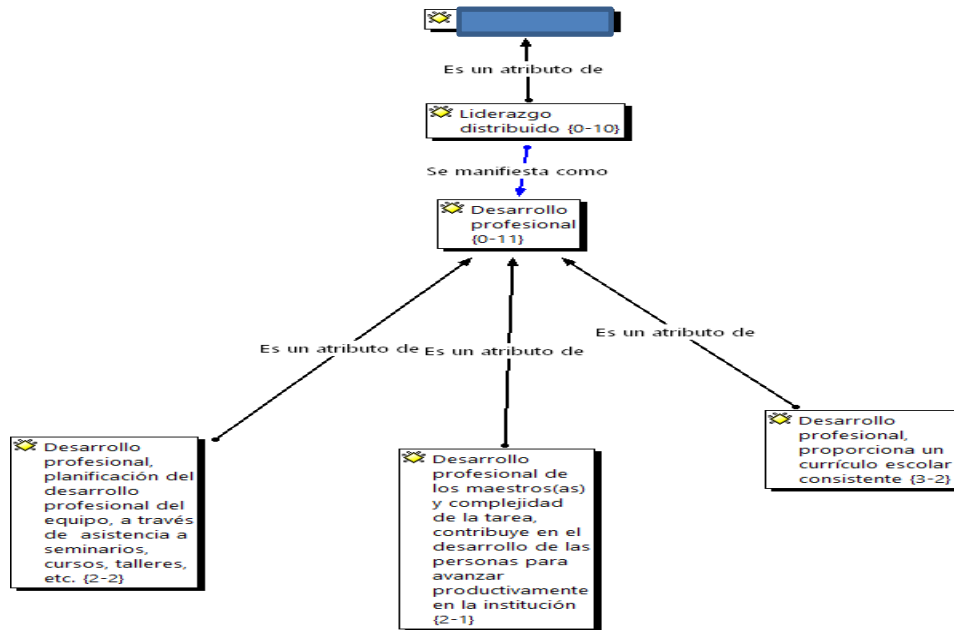


Figura 7.2.1.14. Dimensión Decisiones Compartidas JV
Elaboración propia (2017). Anexo 7.2.6.

El director asocia al desarrollo profesional de los maestros con:

...el desarrollo profesional de los maestros(as) otorga un currículo escolar de materias y sistema de incentivos, recursos limitados, complejidad de la tarea y avance productivo en la institución (0:4).

Para el director a pesar de las limitaciones opina que:

Desarrollo profesional de los maestros(as) y complejidad de la tarea, contribuye en el desarrollo de las personas para avanzar productivamente en la institución

No existen los recursos para dar esa formación a los docentes y alumnos:

Uno de los ejemplos en la escuela, acerca de los muchos recursos, justamente para los alumnos que nosotros tenemos, perdimos el aula de enlace; que era un aula que había en la cual atendidos por dos profesores, se incorporaban alumnos que tenían problemas con el idioma, venían de otros países, con lengua no hispana y ese proyecto se fue, se fue por cuestiones económicas.

El Director continúa expresando.

Entonces, claro el niño que viene, aquí tenemos suerte porque la mayoría son de hispano hablantes, pero cuando nos viene un chino, un ruso, que no sabe nada de español, incorporar ese niño al sistema educativo es muy difícil y es un problema añadido para el profesorado.

7.2.2 El perfil del líder integral

La escuela JV está identificada como unidad de estudio 10. Se ubicó en el cuadrante superior derecho, en el plano factorial obtenido durante el análisis multivariable, por lo tanto, el perfil del director en la escuela JV, a raíz del estudio realizado, se identifica con la siguiente definición y características:

Líder integral con énfasis en el trabajo del jefe de estudio: Este perfil corresponde a un estilo de liderazgo distribuido en el cual, en las escuelas, hay predominio de toma de decisiones compartidas, y desarrollo profesional, complejidad de la tarea e incentivos, pero donde los Jefes de estudio hacen el mayor esfuerzo.

Las decisiones compartidas dentro de la escuela son producto del trabajo conjunto de los directores y los jefes de estudio, sin embargo, las decisiones compartidas tienen mayor peso para los jefes de estudio. También se observa que el desarrollo profesional que promueven los jefes de estudio está alineado con el trabajo que ellos también hacen para potenciar la misión, visión y metas compartidas. Los directores no ejercen prácticas de liderazgo distribuido, sino que lo hacen los jefes de estudio. Los Jefes de estudio que tienen más protagonismo que los Directores(as), en el trabajo sobre la misión, visión y metas compartidas de las escuelas y en el ejercicio de las prácticas de liderazgo distribuido. Podría decirse que estas son escuelas con LD integral centrado en los Jefes de estudio.

Figura 7.2.1.15. El perfil del director del JV. Elaboración propia (2017).

En la entrevista a profundidad y conversaciones en las visitas al centro se percibió que el director se identificaba con la libertad, estaba en desacuerdo con las decisiones impuestas, el dialogo es su manera de liderar. Cree en el debate y respeta la libertad de cátedra que cada profesor tiene.

El Director del JV demostró ser consiente y sensible con la realidad de la escuela, predica la integración e inserción social y estuvo de acuerdo en comprometerse con la convivencia social intercultural.

El director tuvo respuestas muy oportunas a los serios problemas, que a lo largo del desarrollo de su carrera profesional en el centro se han planteado. El proyecto de dirección había sido una referencia que ha enmarcado las líneas de actuación del centro. La sincera preocupación expresada por la integración de los estudiantes y presentar un centro escolar inclusivo con el que toda la Comunidad Educativa, puedan identificarse y colaborar en su ejecución.

En la gestión de liderazgo integral, el discurso del director se ve claramente un estilo de liderazgo distribuido en el cual, hay un predominio de toma de decisiones compartidas, y desarrollo profesional, complejidad de la tarea e incentivos, pero donde la Jefa de estudio hace el mayor esfuerzo.

El director esta sinceramente identificado con el desarrollo profesional que promueven los directivos(as), el cual está alineado con el trabajo que ellos también hacen para potenciar la misión, visión y metas compartidas.

En conclusión el director no ejerce prácticas de liderazgo distribuido, sino que lo hace la jefa de estudio, ha delegado y está de acuerdo con el protagonismo del equipo directivo.

7.3. TERCER ESTUDIO DE CASOS: CEIP CR

Con este análisis se cierra el estudio de casos, siguiendo con el esquema del análisis es importante analizar el contexto en el cual el centro CR se encuentra ubicado, con el fin de presentar unas determinadas características que fijaran el estilo del liderazgo del director.

7.3.1. Características generales del centro CR

La Escuela CR, está ubicada en la calle Camarena, 247, Madrid, sector Aluche, barrio la Latina. En las figuras 7.3.1.1 se ve la ubicación del colegio y algunas fotos de la estructura de la escuela.



Figura 7.3.1.1. Colegio CR
Imágenes de <http://cp.madrid.educa.madrid.org> (2014)

7.3.2. Características generales del municipio

Aluche es un barrio de Madrid, uno de los siete que componen el distrito de Latina. La Latina es el más poblado de toda la ciudad. El origen del nombre de Aluche viene derivado del arroyo Luche, afluente del Manzanares que regaba extensas huertas de este lugar y que pasaba por donde actualmente transcurre el riachuelo artificial del Parque Aluche (se desarrollará más adelante).

La escuela pública CR está ubicada en el distrito La Latina de Madrid, en el barrio de Aluche. El barrio tiene como característica principal el comercio como uno de sus grandes aliados. Pequeños negocios o grandes franquicias conviven en este barrio del distrito de Latina figura 7.3.1.2.



Figura 7.3.1.2. Municipio la Latina en Madrid. (2017)

Con 75.871 habitantes, es el barrio administrativo más poblado de Madrid. Muchos de los nombres de sus calles hacen referencia a pueblos de la provincia de Toledo. El actual barrio administrativo forma parte la Ciudad Parque Aluche, cuyo plan parcial de ordenación se terminó en 1960, enfocado a que fuera no solo un núcleo de viviendas sino también de equipamientos y servicios suficientes para atender las necesidades de sus habitantes.

El actual Parque de Arias Navarro, en los comienzos del barrio, cuando todavía era un descampado, separaba dos zonas de distintas calidades de vivienda. En la occidental, las primeras casas construidas en torno a la calle Illescas, futuro eje comercial, eran de mejor calidad. Esta zona estaba más cotizada por su cercanía a la autovía y a la Casa de Campo.

Entre las urbanizaciones de esta zona están la de San Matías, Santa Elena, Los Sauces, la de Copasa, etc. En la parte oriental, las primeras construcciones fueron viviendas de protección oficial y bajo coste, formándose barriadas muy definidas como la de Puerto Chico y Almodóvar, subvencionadas y de bajo coste. Otras urbanizaciones de esta zona construidas posteriormente fueron la de San Bruno, levantada en fases sucesivas, las varias construidas por el grupo Indocasa, las diferentes fases de diamante, etc.

Tras la formación de los primeros grupos de viviendas por iniciativa social o de cooperativas, y una vez dotada la zona de las infraestructuras suficientes, la zona se revalorizó. En los años sucesivos se construyeron numerosas viviendas por iniciativa privada con precios y calidades cada vez mayores. Esto originó una fuerte densificación, pues algunas construcciones se fueron elevando excesivamente formando torres de hasta 17 pisos.

Aluche es uno de los barrios de más sorprendente desarrollo en Madrid debido a que ha pasado de estar muy mal comunicado, a ser uno de los que mejor lo están en Madrid. El arranque de su gran despliegue vino como consecuencia de la inauguración del metro el 6 de enero de 1961, que se enlazaría 5 años más tarde con la línea 5 de metro. Siguiéron otros factores: un comercio cada vez más ambicioso y unos servicios que fueron aumentando en cantidad y en calidad.

Mientras que en la calle Illescas se concentra la mayor parte de la actividad comercial de Aluche, es la de Valmojado la más importante por su tráfico rodado. Esta calle dirige la circulación de los vehículos del barrio y del distrito desde y hacia las grandes vías de comunicación que lo atraviesa, como son la nacional V y la Avenida de los Poblados.

Pulmón del barrio es el parque de Aluche, también llamado Parque de Arias Navarro en recuerdo de su fundador y alcalde, que fue construido en 1972 y se extiende a ambos lados de la calle Illescas figura 7.3.1.3.

Un arroyo artificial, aprovechando el cauce por donde pasó el Arroyo Luche, recorre parte del parque dejando a su paso zonas verdes y espacios arbolados entre los que se han situado diversos juegos infantiles. En el otro extremo hay una zona deportiva con campos de fútbol y de baloncesto y un recinto ferial con su auditorio.



Figura 7.3.1.3. El parque de Aluche, también llamado Parque de Arias Navarro (2017)

La existencia del parque ha mejorado sensiblemente la vida de Aluche y de barrios limítrofes. Los nombres de las calles hacen referencia a pueblos toledanos.

El origen del distrito proviene de la división administrativa de Madrid, efectuada en 1845, posee 10 distritos entre los que figura el de La Latina. Sus territorios pertenecían a los términos municipales de los Carabancheles.

Como **antecedentes históricos** llama la atención de que debido a su ubicación cercana al centro de Madrid se inauguró en el distrito la estación de ferrocarril de Goya, en los terrenos cercanos al actual parque de Caramuel. Esta estación se denominó de Goya por su proximidad con la Quinta del Sordo, propiedad que el famoso pintor había adquirido en 1819 y donde pinto sus famosas Pinturas Negras.

El distrito la Latina es el número 10 de la ciudad de Madrid y se distribuye administrativamente en los barrios de Los Cármenes, Puerta del Ángel, Lucero, **Aluche**, Campamento, Cuatro Vientos y Las Águilas.

La Latina cuenta con una población de 233.808 habitantes, en una superficie de 2.542,97 hectáreas. Limita con los distritos de: Carabanchel, Arganzuela, Centro y Moncloa-Aravaca. La población española del municipio por género se presenta en la Tabla 7.3.1. La población extranjera de la Latina es de 31.581. De los cuales 14.602 son hombres y 16.979 mujeres. Aluche tiene 2.523 extranjeros de los cuales 1.197 son hombres y 1.326 mujeres.

La escuela CR está situada en el Barrio Aluche del distrito La Latina, este distrito contaba en el 2015 con 234.222 habitantes. Aluche en el 2015 tenía 66.208 habitantes (madrid.es/Unidades Descentralizadas/UDCEstadistica).

Tabla 7.3.1.

Distribución de la población total española de La Latina según género.

Género	No. Habitantes	Porcentajes
Hombres	93.972	45.24
Mujeres	108.251	54.76
Total habitantes	201.223	100.00

Elaboración propia (2017)

Al indagar sobre los datos estadísticos de la **población extranjera** (Base de datos del empadronamiento) se observa que en La Latina existen 35.229 habitantes extranjeros de un total de **236.452**, dividida mayoritariamente entre ecuatorianos, dominicanos, colombianos, venezolanos, peruanos, chinos, rumanos y marroquíes (figura 7.3.1.4).

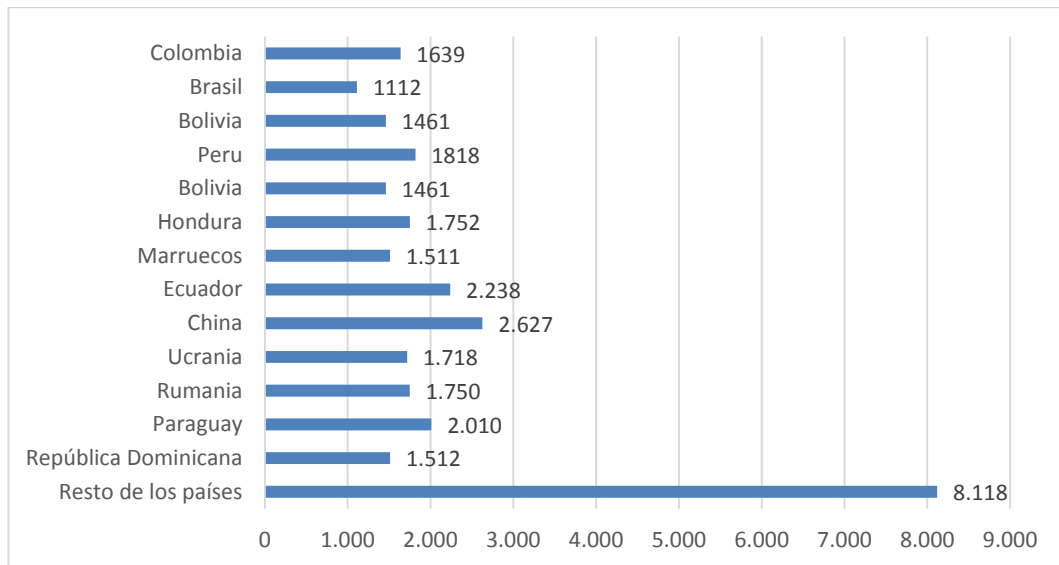


Figura 7.3.1.4. Porcentaje de distribución de la población extranjera de La Latina según país de origen. Datos del empadronamiento. Elaboración propia (2017).

Dada la extensión del barrio se realizan fiestas en base a las distintas zonas que lo componen, siendo las más importantes del distrito las correspondientes al barrio de Aluche. Los festejos se realizan en base al siguiente calendario: Aluche: última semana de mayo y primera de junio figura 7.3.1.5.



Figura 7.3.1.5. Actividades culturales de Aluche (2017).

En la revisión efectuada se evidenciaron documentos y cuadros, específicamente un cuadro titulado Arroyada de las Huertas del Luche de José Jiménez Fernández (1883), depositado en el Museo de Jaén, que retrata el ayer del barrio.

Al igual que Tetuán, parece mentira ver a la Aluche de hoy y como era en el pasado tierras de pastos y cultivos de huerta con una espesa arboleda que también se utilizaba como lugar de esparcimiento y recreo de los madrileños que acudían en días de fiesta a los merenderos y ventas que existían figura 7.3.1.6.



7.3.1.6. Cuadros emblemáticos del pasado de Aluche (2017).

Otro evento histórico relevante fue, que muy cerca del Luche aconteció uno de los sucesos más populares del Madrid republicano de 1932. Lo constituyó el llamado caso del crimen de la encajera, asesinato cometido en la denominada Vereda del Soldado, que era una vía que enlazaba los cuarteles de Campamento con el hospital militar y que hoy en día es la calle Illescas.

Los suelos de Aluche fueron testigos de la guerra civil española y en 1936 se produjeron combates en sus cercanías, concretamente en el actual Parque de la Cuña Verde. De hecho, al lado de la calle Francisco José Jiménez, se conserva un búnker de hormigón de la contienda y existe otros restos en ese mismo Parque figura 7.3.1.7.



Figura 7.3.1.7. El pasado de Aluche testigo de la guerra civil (2017)

También por estos campos de Aluche circulaba el ferrocarril de vía estrecha de Madrid a Villa del Prado, recorriendo hasta 1965 lo que hoy es la calle Sepúlveda y pasando por la calzada de la calle Tembleque.

Los orígenes del barrio datan del 1946 el Plan General de Ordenación Urbana planteaba dotar a Madrid de nuevos accesos por carreteras radiales entre las que se encontraba la de Extremadura y supuso el inicio de penetración y acceso en transporte privado al barrio. Pero esta vía no era suficiente para establecer un gran núcleo de población y por ello se puso en marcha un nuevo transporte público, el Suburbano, que llegando de la Plaza de España atravesaba el río Manzanares y haciendo una pequeña bolsa, recorriendo el límite de la Casa de Campo, llegaba cerca de Carabanchel, concretamente al paraje de Aluche y supuso el verdadero motor para poner en marcha el barrio.

Este transporte estaba previsto para realizar una gran cantidad de viviendas que se concretaron a través del Plan Parcial de la Ciudad Parque Aluche.

El suburbano se inauguró el 6 de febrero de 1961, a pesar de que todavía no existían viviendas. Pero las buenas comunicaciones con las que va contando este páramo facilitarán la revalorización del suelo y el Plan Parcial de la Ciudad Parque Aluche, que teóricamente estaba enfocado a ser un núcleo de viviendas con sus correspondientes dotaciones, se convirtió en una gran operación especulativa de ejecución privada con el único objetivo de construir el mayor número de viviendas posible. La única zona del barrio donde no se construyó fue en el Parque, ya que era imposible hacerlo por el paso del arroyo y la depresión del suelo.

Al igual que tantos barrios de Madrid Capital, el barrio es fruto de la especulación, se sobrepasaron las normas urbanísticas establecidas, dándose una masificación de viviendas que carecen de los espacios para los equipamientos necesarios para atender a tanta población.

La mayoría de las grandes colonias han sobrepasado el volumen de edificabilidad permitido, realizando más viviendas de las autorizadas, y en algunos casos existieron engaños y estafas como la colonia de Puerto Chico, colonia Quero, San Bruno, etc.

En un primer momento dos tipos de habitantes poblaron el barrio de Aluche, los inmigrantes que vinieron de diferentes zonas de España, en concreto los de las regiones de Extremadura, Andalucía, Castilla y León, Castilla La Mancha, y de esta última de la provincia de Toledo, y los jóvenes matrimonios procedentes de otros barrios o pueblos de Madrid con sus hijos pequeños.

Esta población es la que demandaba guarderías, colegios e institutos. En la figura 7.3.1.8 se ven imágenes del Aluche de ayer y hoy.



Figura 7.3.1.8. La Aluche de ayer y de hoy (2017)

Hoy la red de comunicaciones es aceptable, metro y buses. Al revisar el **número de escuelas** en Aluche, se evidencian 7 escuelas públicas incluida esta y 7 escuelas concertadas (Figura 7.3.1.9).

- Centro Concertado de Educación Infantil La Anunciata.
- Centro Concertado de Educación Infantil Primaria y Secundaria Gamo Diana.
- Centro Concertado de Educación Infantil Primaria y Secundaria Ntra. Sra. de
- Las Escuelas Pías.
- Centro Concertado de Educación Infantil y Primaria Luis Feito.
- Centro Concertado de Educación Infantil y Primaria Nebrija-Rosales.
- Centro Concertado de Educación Primaria y Secundaria San Juan García.
- Colegio Público de Educación Especial Fray Pedro Ponce de León.
- Colegio Público de Educación Infantil y Primaria Amadeo Vives.
- Colegio Público de Educación Infantil y Primaria Costa Rica.
- Colegio Público de Educación Infantil y Primaria Cuba.
- Colegio Público de Educación Infantil y Primaria Hernán Cortes.
- Colegio Público de Educación Infantil y Primaria La Latina.
- Colegio Público de Educación Infantil y Primaria Parque Aluche.

Figura 7.3.1.9. Número de CEIP y escuelas concertadas de Aluche, Municipio La Latina, Madrid. Elaboración propia (2017)

7.3.3. La escuela y el análisis de los diagramas de redes sobre las distintas dimensiones del liderazgo distribuido

En el año 1968 se construyó el CEIP CR, uno de los primeros centros de la zona al sur de Madrid, en el barrio de Aluche, exactamente en la calle Camarena.

Consta de un edificio principal con dos alas en las que se ubican las aulas de Infantil, Primaria y las distintas especialidades que se imparten. La zona de patio consta de pistas polideportivas y zona de arena para los alumnos de Primaria y otro patio independiente para los alumnos de Educación Infantil con distintos juegos adecuados a su edad.

La **demanda de matrícula** de alumnos en general es constante, los no admitidos son muy pocos. La media anual de matriculados está en torno a 180 alumnos. En la Tabla 7.3.2 y la figura 7.3.1.10 se muestran las solicitudes presentadas, admitidas y no admitidas para el período 2017-2018.

Tabla 7.3.2.

Proceso de admisión

Solicitudes	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Presentadas	19	22	21	10	18
Admitidas	19	22	20	10	18
No admitidas	0	0	1	0	0



Figura 7.3.1.10. Solicitudes presentadas como admitidas en el Colegio CR. Tomado de http://www.madrid.org/wpad_pub/run/j/MostrarFichaCentro.icm

El número de estudiantes que están matriculados en el centro, han variado en primaria entre 193 (2013-2014) alumnos a 190 (2014-2015), 186 (2015-2016); 193 (2016-2017) y (2017-2018) en este último período unos 182 pertenecen a educación primaria.

Solicitudes presentadas como admitidas en el Colegio CR

NÚMERO DE ALUMNOS	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Total	298	277	258	264	250
Infantil II Ciclo	105	87	72	71	68
Primaria	193	190	186	193	182

http://www.madrid.org/wpad_pub/run/j/MostrarFichaCentro.icm

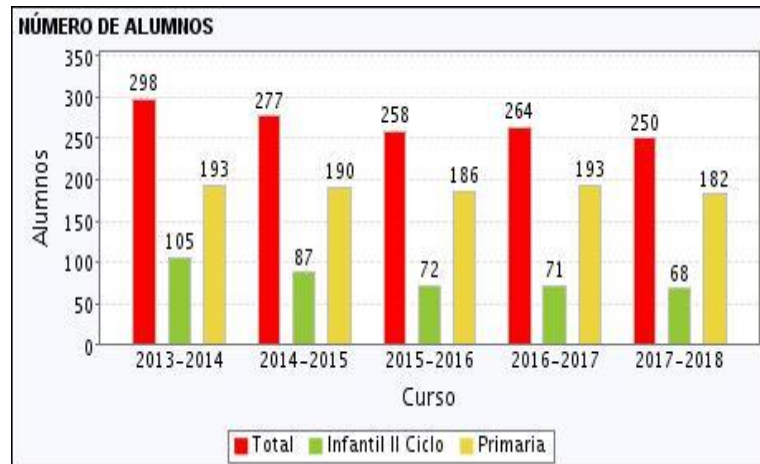


Figura 7.3.1.11. Número de estudiantes en el Colegio CR. Tomado de http://www.madrid.org/wpad_pub/run/ij/MostrarFichaCentro.icm

En relación a los **indicadores de conocimientos y destrezas indispensables (CDI) para sexto grado**, el CEIP CR presenta características de ser una escuela de población diversa, con la particularidad de poseer un número elevado de inmigrantes.

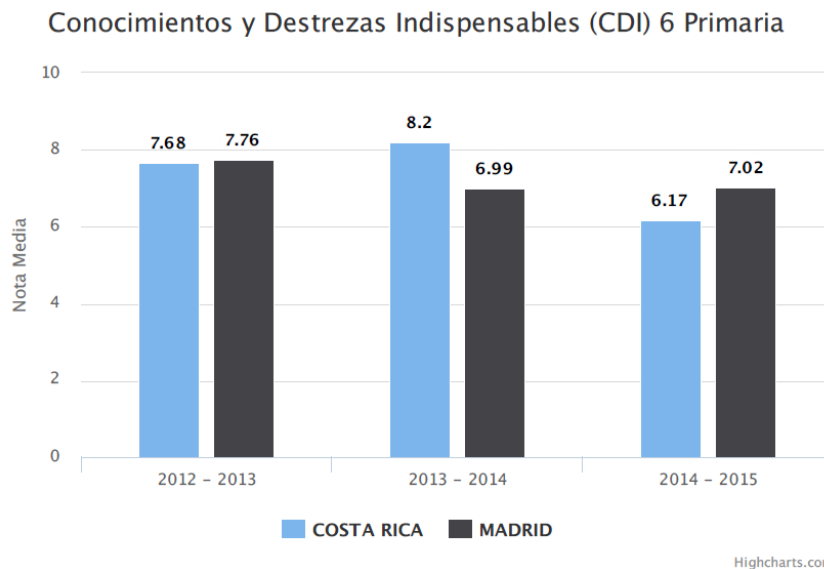


Figura 7.3.1.12. Indicadores de conocimientos y destrezas CDI para sexto grado en el Colegio CR. (2017)

Al revisar las pruebas de cultura general, correspondientes con los períodos escolares: 2012-2013; 2013-,2014; 2014-2015, se evidencia que los resultados internos del centro, posee de un óptimo nivel de rendimiento y una calidad escolar.

Sobresalen en esta evaluación los resultados de los períodos 2012-2013 y 2013-2014 de las pruebas externas CDI. Se observa que es el año 2013-2014 los estudiantes sobrepasan las notas de Madrid (figura 7.3.1.12).

Las actividades culturales son muy ricas en esta escuela. La escuela tiene práctica de boxeo, a pesar de los prejuicios existentes del deporte, se enseñan algunos aspectos tácticos de este deporte, para tal fin se cuenta con un par de profesores de la Federación Madrileña de Boxeo.



Figura 7.3.1.13. Prácticas de boxeo en el Colegio CR. (2017)

El Día del Libro es una fiesta que en el CEIP se celebra a lo grande, a pesar de ser una modesta escuela. Se hace para tal fin una selección de los mejores cuentos de 5º de Primaria figura 7.3.1.14.



Figura 7.3.1.14. Día del Libro en el Colegio CR. (2017)

Dentro de los planes de esta escuela y aun cuando la Educación Vial, no sea una asignatura, forma parte de los contenidos de Educación Primaria figura 7.3.1.15.



Figura 7.3.1.15. Educación vial en el Colegio CR. (2017)

Se ha solicitado la ayuda a los agentes de la Policía Local. Estos agentes han enseñado muchas de las cosas que tenemos que saber cómo viandantes y como quienes manejan vehículos.

Resalta el trabajo con la comunidad con el Proyecto "**En sus zapatos**" El proyecto ha terminado la fase "teórica" y se extenderá desde los cursos que más han tenido que implicarse, y también desde el Claustro y las familias. Se enfoca a transmitir todo lo que se ha aprendido respecto al control de las emociones, la empatía y la solución de conflictos.

También resalta la aplicación de las nuevas tecnologías en el uso didáctico de las *miniquest* específicamente en el aparato digestivo y el sistema solar, en los cursos de tercero y cuarto. Esta estrategia de aprendizaje promueve el uso de la tecnología, mediante proyectos elaborados por los docentes. Estas actividades están dirigidas a la indagación partiendo de la información de Internet con la cual interactúan los aprendices. El beneficio es que las *MiniQuests* son módulos de corta duración cuyo diseño permiten incursionar en Internet, según intenciones y objetivos formulados, con el fin de responder a las actividades y procedimientos propuestos por el docente.

En el colegio CR se imparte educación primaria y hay dos aulas de cada nivel de 1ero a 6to de primaria, excepto en 2do grado (sólo hay una). En el colegio se imparten clases de inglés a partir de los 3 años de edad y hasta 6to grado (figura 7.3.1.16).



Figura 7.3.1.16. Laboratorio de idiomas en el colegio CR (colegio público), (Imagen: laboratorio de idiomas, antes de su reforma). Imágenes de <http://cp.madrid.educa.madrid.org/servicios.html>

Dentro de los objetivos del colegio figura: “establecer relaciones con otras culturas a través del conocimiento y uso de otro idioma, favoreciendo la convivencia y comprensión entre diferentes pueblos” (cp. madrid. educa. madrid.org, 2014).

El colegio tiene clases de informática; en el aula de ordenadores, todos los grupos del colegio trabajan contenidos curriculares utilizando las TIC accediendo a Internet (figura 7.3.1.17).



Figura 7.3.1.17. Figura 184. Aula de ordenadores colegio CR (colegio público) (imagen: aula de ordenadores). Imágenes de <http://cp.madrid.educa.madrid.org/servicios.html>

El objetivo es:

Generalizar el uso de la sala de ordenadores, favoreciendo el uso del ordenador como medio de enseñanza, mediante aplicaciones relativas a áreas curriculares (cp.madrid.educa.madrid.org).

En el colegio también imparte educación musical desde los 3 años de edad, Figura 7.3.1.18.



Figura 7.3.1.18. Aula de música colegio CR (colegio público)
<http://cp.educamadrid.org/servicios.html>

El colegio CR también ofrece la enseñanza de religión católica como alternativa a partir de los 3 años de edad. Tiene profesorado de Pedagogía Terapéutica, de Educación Compensatoria y Servicio de Orientación, en horario compartido con otros centros. Está dentro de los objetivos estimular en los niños(as) el conocimiento y cuidado de su cuerpo por medio del ejercicio físico y el deporte

La primera visita de este estudio de caso se realizó en el mes de mayo de 2016, en posteriores visitas a la escuela, se hizo la recolección de datos, al igual que los casos anteriores se aplicó la escala de 53 preguntas. Subsiguientemente se realizó la entrevista personal con el director, y todo se complementó con observación informal.

A continuación se procederá a interpretar cada una de las dimensiones y otras variables. La entrevista codificada del CR se presenta en el **Anexo 10**. Se explica cada aspecto de la red general y se muestran algunos segmentos como redes específicas (figura 7.3.1.19).

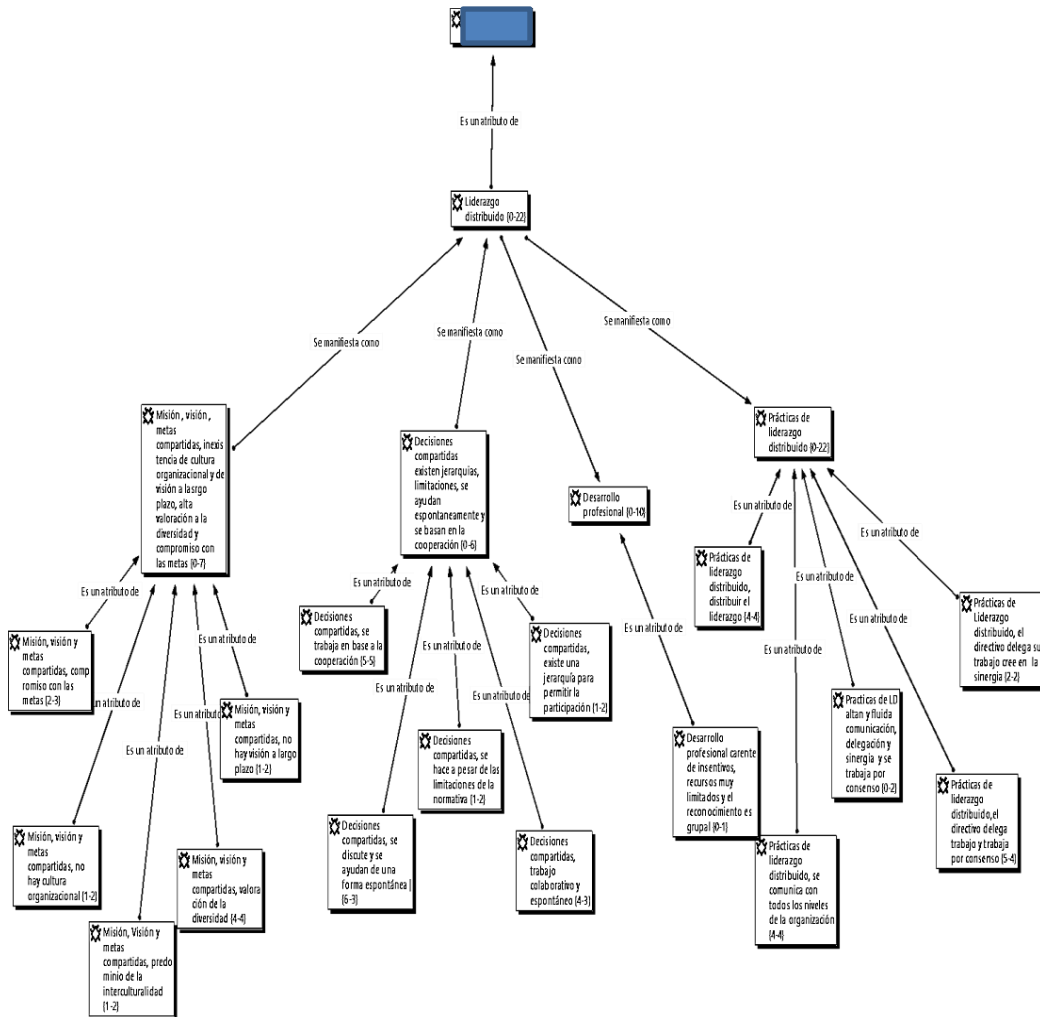


Figura 7.3.1.19. Red general de la información del colegio CR (colegio público).

Elaboración propia (2017). Anexo 7.3.1.

a). La escuela y el director

El primer análisis corresponde a la estructura y características de la escuela y del director (figura 7.3.1.20). Se desarrolla a continuación.

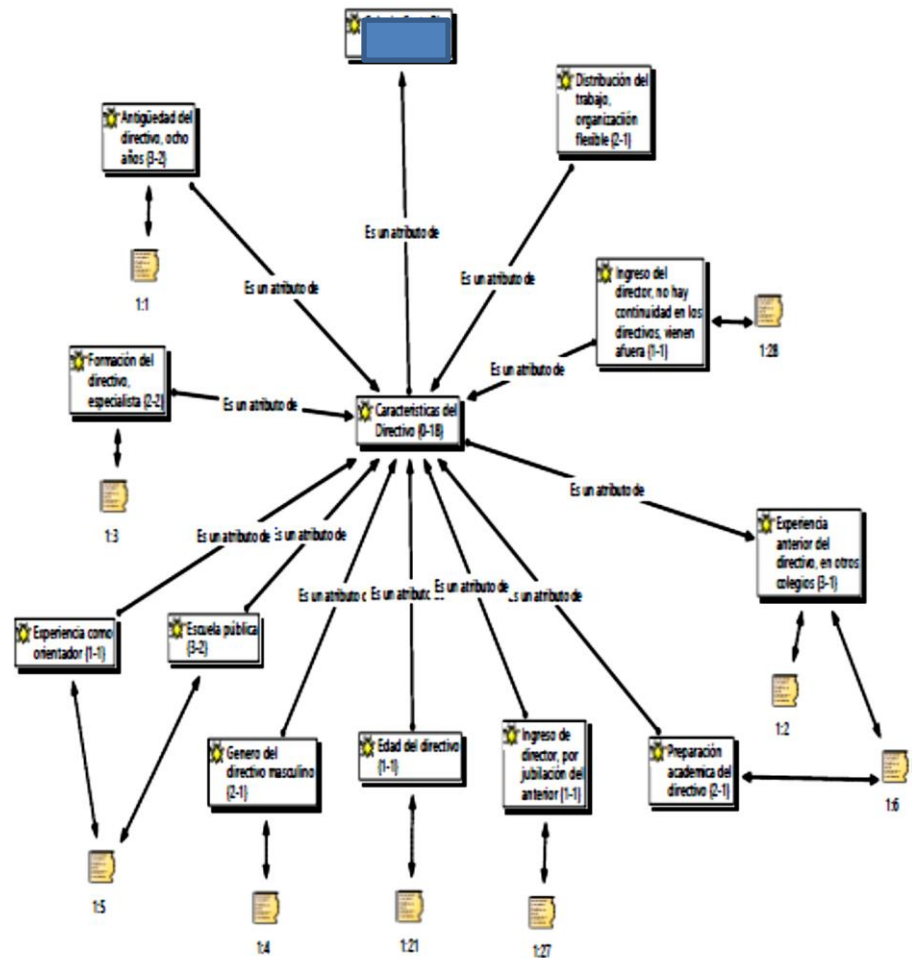


Figura 7.3.1.20. Red general de la información del director y del colegio CR (colegio público).
Elaboración propia (2017). Anexo 7.3.2.

Al preguntársele sobre su antigüedad en la institución y experiencia el director contestó:

Pues yo hice primero en el Magisterio en los años 70-74, luego hice la licenciatura de psicología, aprobé las oposiciones del Magisterio en el año 78-79 en lo que cursé y luego después a los siete años, los diseños de gerencia del Magisterio, pues me presenté, también, para acceder al grupo de psicopedagogo, porque en el año 88-89 hubo una ley en España sobre el tema de la integración, entonces nos dieron opciones a los que éramos funcionarios de maestros y licenciados de psicología, pedagogía; nos dieron la opción de poder acceder a ejercer para trabajar como orientadores (1:1).

Al preguntarle sobre los años de experiencia en otros colegios afirmó:

... llevo más o menos unos treinta y cinco años ejerciendo de maestro y de orientador escolar, efectivamente en las dos maneras (1:2).

Con relación a la formación académica apuntó:

Como formación, aparte de lo que estoy haciendo como carrera, efectivamente hacemos como formación cursos de formación de sesenta horas, de doscientas horas. He hechos cursos de todo tipo (1:3).

El director suma la siguiente información a su experiencia:

El trabajar como orientador; antes era la estructura del sistema era diferente; antes era hasta octavo de GB de seis a trece años, luego había el bachillerato en tres años y bueno pues ahora es diferente. Ahora es primaria hasta sexto, luego viene la ESO que es desde 12 a 14 años y luego viene el bachillerato en dos años y luego la formación profesional, yo creo que tengo bastante experiencia en estos campos (1:5).

La experiencia como director en colegios anteriores al CR se resume:

Como director, también en Padua. También como director estuve algunos años y luego, ya llevo en este colegio, CR, como director siete u ocho años como director (1:6).

A título personal éste cuenta que:

En cuanto a mí, personalmente tengo 61 años y estoy en edad de, digamos, casi de jubilarme. Eso se viene digamos uno o dos años más aquí en este centro (1:21).

En la entrevista afloran varias preocupaciones, una de ellas es sobre su pronta jubilación, manifestando lo siguiente:

...yo no formaba parte del claustro, o sea yo no estaba en el Centro sino que se jubiló el anterior director y yo, como me enteré que había una vacante, pues te presentas a un concurso, presentas un proyecto de centro, pues el que de alguna manera tenga la mejor valoración incluido su currículum, en este caso nos presentamos dos y me eligieron a mí por el currículum y por la nota del proyecto que presenté. Entonces ahora si me jubilo va a ocurrir lo mismo... (1:27)

El director expone en caso de no tener quien lo sustituya en el centro:

Si no hay nadie en el centro que se presente, no hay nadie definido porque también tiene que presentar proyectos. A mí este año me toca presentar proyecto. Si no me jubilo este año, pues en el mes de mayo, junio tendría que presentar un proyecto para continuar. Pues si me jubilo tendría que venir otra persona de fuera, que fuera definitiva y tiene que pasar al centro (1:28).

Por lo observado durante las visitas realizadas, este colegio había sido muy golpeado por la crisis económica en España. Esto se traduce en un alto índice de personas que han abandonado sus estudios en su mayoría inmigrantes.

También se nos informó que han cerrado parcialmente muchos de los servicios, como: biblioteca, salas de computación y lenguas. La pérdida de trabajo ha generado una deserción alta en la escuela, entre 15% a 18%, pues los pobladores son inmigrantes que han regresado a sus países por la falta de trabajo.

Esto también ha ocasionado que ciertos profesores pierdan su trabajo y o el desplazamiento de profesores a otros colegios.

Al analizar y profundizar en la estructura y características del colegio, el director expone otra preocupación relacionada con la crisis económica y cómo ha afectado buen funcionamiento de la institución:

Bueno, los colegios públicos, en general, nos parecemos bastante en un 80%, luego cada uno tiene una. En este caso como tenemos muchos padres y alumnos inmigrantes en los dos últimos años se han ido casi 60 alumnos, casi un 15%-18% no es nada se han ido la mayoría a sus países. Entonces cuál es el futuro, pues el futuro como se ha ido mucha gente y es en el aula desde el punto de vista organizativo, prima sobre todo porque este barrio para uno, es que es un barrio digamos de personas mayores, hay poca gente joven, y las pocas gentes jóvenes son inmigrantes y se van a su país, pues el futuro que está volviendo es que nos pueda suprimir, de aquí a tres o cuatro años, es a un aula (1:17).

En relación al número de estudiantes estos se representan en la figura 7.3.1.21. en la que se observa la disminución.



Figura 7.3.1.21. Número de estudiantes del colegio CR (colegio público)

Al director también le preocupan las consecuencias de la crisis económica, como por ejemplo la pérdida de puestos de trabajo de los docentes:

Eso en cuanto a la ubicación de clase y de profesores y eso repercute violentamente también en que un profesor van que tener que suprimirlo, desplazado (1:18)

Otra de las consecuencias y asunto de preocupación para el director es la disminución de la matrícula, a lo que dice:

Ahora mismo no hemos suprimido, hemos suprimido un aula en tres años, en el curso pasado tuvimos dos aulas, cincuenta alumnos este año nos han suprimido a un aula por falta de matrícula, eso repercute en el profesorado y en la organización del centro también, pero fundamentalmente en el profesorado (1:19).

Las becas de comedor han sido reducidas y se han eliminado las meriendas en su totalidad, a lo que el director señala:

Nosotros, los problemas que tenemos es el problema de las becas de comedor escolar, nos han reducido más del 50%, han reducido casi un 70% y pues también es en el tema de los libros, el material escolar, que también lo han reducido muchísimo y ahora nos dan la pequeña ayuda y lo manifestamos en forma de préstamo, nos dan un dinero y ese poco dinero intentamos dar como lotes a las familias más necesitadas (1:20).



Figura 7.3.1.22. Instalaciones del comedor y biblioteca del colegio CR (colegio público) Imágenes de <http://cp.madrid.educa.madrid.org/servicios.html>

Existe aún el servicio de desayuno en los horarios de 7 a 9 de la mañana. El servicio del almuerzo es de 12:30 a 14:30 horas, en el presente curso escolar no disponen de servicio de merienda figura 7.3.1.22.

Otras de las causas de la deserción escolar del colegio según el director son:

...es un barrio digamos de personas mayores, hay poca gente joven, y las pocas gentes jóvenes son inmigrantes y se van a su país, pues el futuro que está volviendo es que nos pueda suprimir de aquí a tres o cuatro años es a un aula. Eso en cuanto a la ubicación de clase y de profesores y eso repercute violentamente también en que un profesor van que tener que suprimirlo, desplazado (1:26).

Esta escuela se identificó como la unidad de estudio 8, y se ubicó en el cuadrante inferior izquierdo, al igual que el caso de estudio 1 Escuela O y G. La diferencia con respecto al caso 1 es que mientras aquella escuela está en franca expansión, abriendo proyectos nuevos, esta escuela parece haber sido más afectada por la crisis económica, tanto en los proyectos que venía realizando, como en la matrícula de estudiantes. Esto probablemente esté asociado con el mayor o menor énfasis en cierta dimensión de LD, a pesar de que el perfil de liderazgo es el mismo.

b) Prácticas de liderazgo distribuido delegación por consenso

A continuación se presenta la primera dimensión a ser estudiada: las **prácticas de liderazgo distribuido** (figura 7.3.1.23).

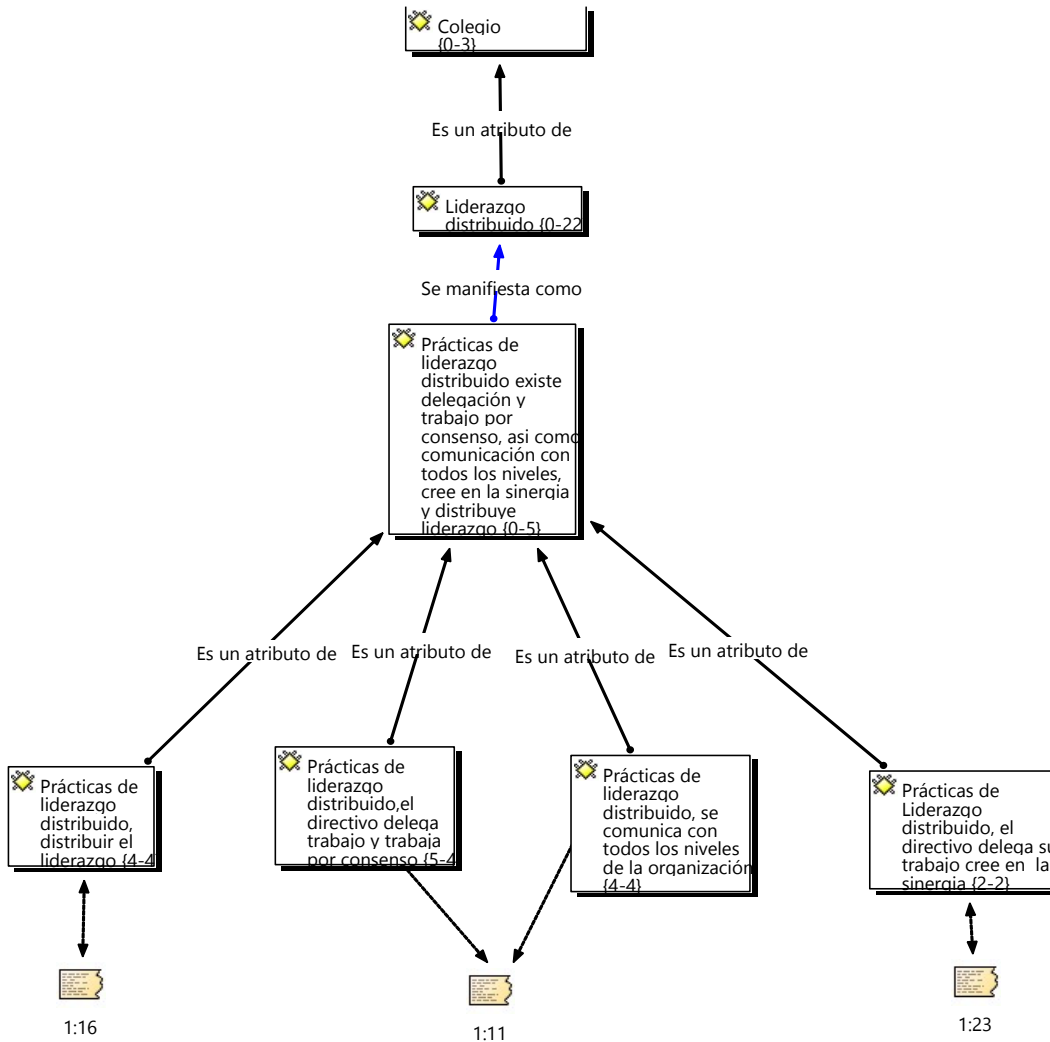


Figura 7.3.1.23. Red de las dimensiones prácticas de liderazgo del colegio CR Anexo 7.3.3. Elaboración propia (2017).

El director percibe las prácticas de liderazgo distribuido si existe delegación y trabajo por consenso, así como comunicación con todos los niveles, cree en la sinergia y distribuye liderazgo, pero esta no es la dimensión que más fuertemente se expresa en esta escuela. Las prácticas de liderazgo distribuido relacionadas con las decisiones se ven de la siguiente forma según el director:

...las decisiones las tomábamos en grupo, pero bueno, estoy contento digamos, en el aspecto que dentro del aspecto que me ha marcado procuro intentar llegar y crear acuerdos con los padres y los profesores (1:16)

En relación a la distribución del trabajo, organización flexible y las prácticas de liderazgo distribuido, el director hizo mención a una experiencia anterior:

...supongo que una dirección compartida, por decirlo de alguna manera, no es una dirección como la que yo viví en Padua, que es una dirección más de grupo; no era una persona importante, sino que las decisiones las tomábamos en grupo, pero bueno estoy contento digamos en el aspecto que dentro del aspecto que me ha marcado procuro intentar llegar y crear acuerdos con los padres y los profesores (1:23)

Es evidente que las prácticas de liderazgo distribuido en esta escuela no son tan marcadas como en la experiencia anterior que describe el director, pero que de todas maneras hace un esfuerzo para llevarlas adelante.

b) Misión, visión y metas compartidas

La segunda dimensión corresponde a la **Misión, visión, metas compartidas** (figura 7.3.1.24). El director está de acuerdo en que en cuanto al tema no existe cultura organizacional y de visión a largo plazo, pero posee una alta valoración a la diversidad y al compromiso con las metas.

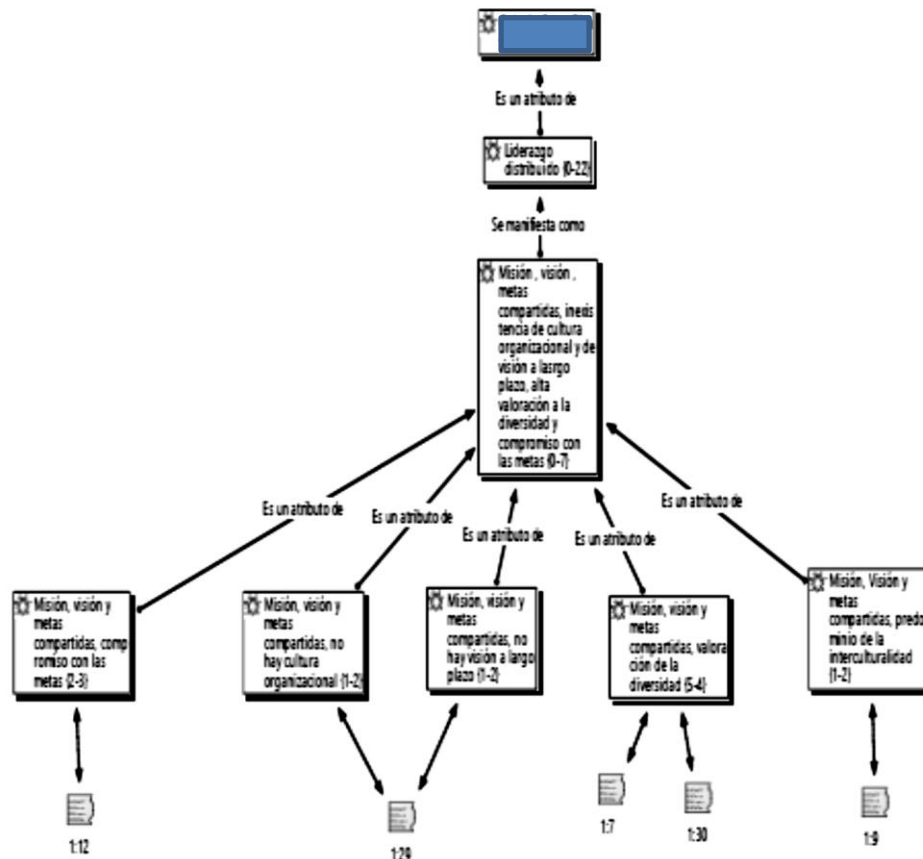


Figura 7.3.1.24. Red de la dimensión misión, visión, metas compartidas del colegio CR (colegio público). Elaboración propia (2017) Anexo 7.3.4.

El director opina sobre la misión, visión y metas compartidas, que no hay cultura organizacional o visión a largo plazo:

Que no es fácil, por eso si le digo que viene una persona de fuera, pues tendría que, el primer año sobre todo, que es lo que me pasó a mí; tiene que venir y hablar aquí con el director que había, hablar con varios profesores, yo me leí el acta del consejo escolar, las actas del claustro, para hacerme más o menos una idea de cuál era el centro al que venía, qué problemas tenía, qué tipo de alumnado, todo esto fue así como me enteré. Pero así evidentemente hasta que tú no estás en el centro pues no te enteras claramente de cuál es la cultura, digamos, interna de lo que es el centro (1:29).

Sin embargo, a pesar de que el director que señala que todavía no existe una cultura organizacional, es notorio su interés por identificar la misión y la visión de

la escuela, por eso se ha preocupado por recolectar la información necesaria. Un aspecto importante que se ha rescatado de la misión y la visión institucional, es lo que tiene que ver con la posición de la escuela frente a la diversidad y la interculturalidad. Esta posición se apoya en los objetivos del colegio:

- Establecer relaciones con otras culturas a través del conocimiento y uso de otro idioma, favoreciendo la convivencia y comprensión entre diferentes pueblos.
- Comunicarse a través de medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática, desarrollando el razonamiento lógico, verbal y matemático, así como la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas (Colegio CR, 2014) figura 7.3.1.25.



Figura 7.3.1.25. Actividades de los estudiantes día de la constitución y de igualdad del colegio CR (colegio público). Imágenes de <http://cp.madrid.educa.madrid.org/servicios.html>

El director del colegio CR, ante la valoración de la diversidad tiene la siguiente posición:

La mayoría son de Sudamérica, son pues ecuatorianos, bolivianos, colombianos y, bueno, también hay una parte, también un 15%-20% que son del este de Rumania, de Polonia y luego también tenemos algunos chinos, y digamos que sí hay unas culturas y las creencias son muy variadas...

Ante el predominio de la interculturalidad el director piensa que:

...adaptarnos un poquillo al tipo de alumnado y de padres que tenemos; lo que nosotros le llamamos la interculturalidad. Necesitamos entender de dónde vienen y qué creencias tienen y bueno, pues, intentar adaptarnos un poquillo a ellos (1:9).

En la revisión de los documentos de la institución se encontraron los siguientes objetivos, relacionados directamente con cómo debe desenvolverse el alumno ante la diversidad:

- Actuar y desenvolverse con autonomía en sus actividades cotidianas integrado en los grupos sociales a que pertenece (familia, colegio, pandilla, equipo, etc.), valorando sus propias posibilidades que le dan confianza en sí mismo y sus limitaciones, que le hagan buscar en el grupo el complemento a las mismas.
- Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las demás personas, valorando críticamente las diferencias de tipo social (en el centro hay alumnos de otras etnias y nacionalidades).
- Se tenderá a que, tanto unos como otros, muestren actitudes de solidaridad, respeto y tolerancia, tratando de superar diferencias. Sobre todo que no exista el menor asomo de discriminación, basada en dichas diferencias.
- Ante todo se debe conseguir individuos plenamente integrados en una sociedad democrática, mediante la creación de hábitos de

respeto a los demás individuos, basado en el conocimiento propio, de los demás y del entorno que a todos rodea (Colegio CR, 2014).

El director reforzó la idea anterior y está de acuerdo en que el nivel sociocultural tiene estas características:

Y digamos que ha habido muchísima gente inmigrante que ha venido mucho de otros países a España, entonces antes teníamos un 5% o un 6%; es que ahora tenemos en la mayoría de los colegios públicos entre el 50% y el 60% en esta zona, en el distrito de esta zona latina son inmigrantes (1:7).

En síntesis, si bien la escuela tiene carencias en cuanto a una visión y misión más claras, el ejercicio del liderazgo distribuido, por parte del director, tiene un importante énfasis en la dimensión visión, misión y metas compartidas, por lo menos en aquellos aspectos, que forman parte de los objetivos de la institución.

c) Decisiones compartidas

La tercera dimensión corresponde a las **Decisiones compartidas** (figura 7.3.1.26), el director está de acuerdo en que en esta dimensión existen jerarquías, limitaciones, se ayudan espontáneamente y se basan en la cooperación. El director conversa sobre las decisiones compartidas. Manifiesta que se hace a pesar de las limitaciones de la normativa:

...dirección compartida, íbamos por grupos, entonces bueno como, digamos, yo vengo de esa experiencia de tomar decisiones en grupo, pues de alguna manera eso a mí me ha afectado y yo intento llevarlo, pero teniendo en cuenta las limitaciones que me pone por la normativa actual en cuanto al consejo escolar y a la toma de decisiones (1:11).

Al parecer la estructura de la escuela no da mucha cabida a la dimensión decisiones compartidas. Aunque el director viene de una experiencia en otra

escuela, en la que podía incorporar esta dimensión en su manera de ejercer el liderazgo, siente que en esta institución tiene limitaciones para hacerlo.

En relación a si existe una jerarquía que permita la participación, las decisiones compartidas, el director hace un esfuerzo por discutir las situaciones. En este sentido el director expresó:

...yo procuro en todo momento, antes de tomar decisiones evidentemente, que haya una medida de gentes que las comparta. Primero hablamos lógicamente en el claustro, con los profesores y luego en el consejo escolar que es donde están representado por los profesores y los padres (1:12).

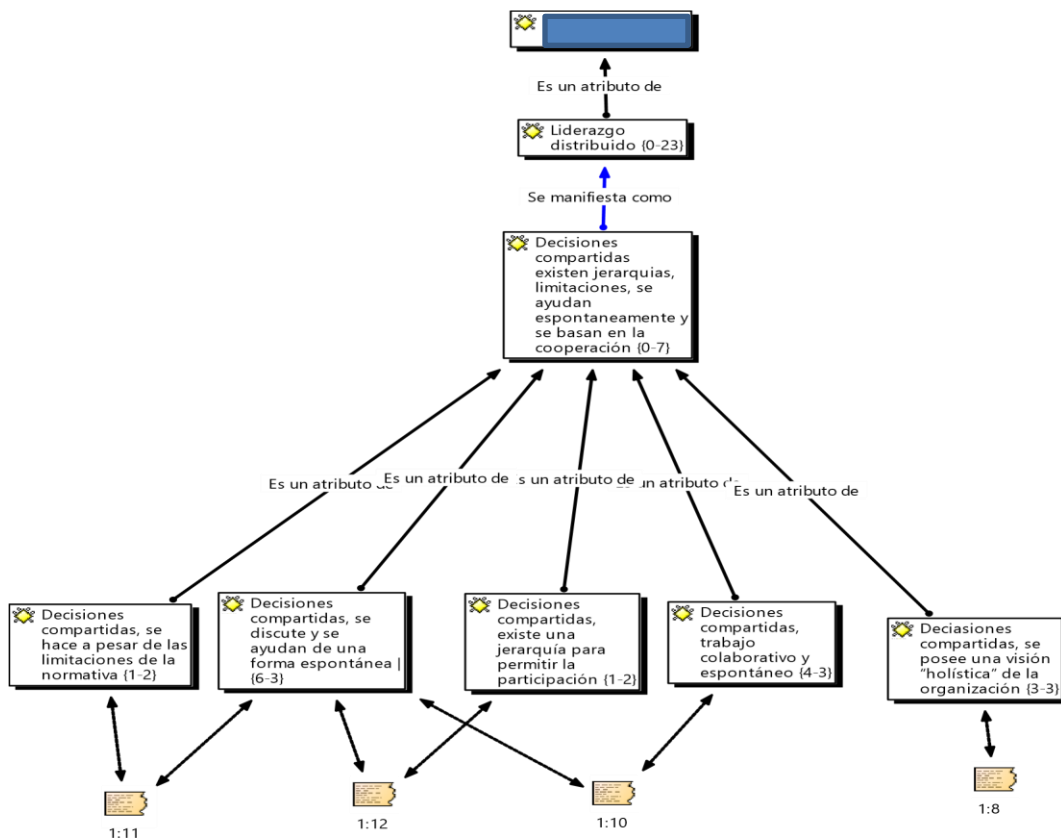


Figura 7.3.1.26. Red de la dimensión decisiones compartidas del colegio CR. Elaboración propia (2017). Anexo 7.3.6.

Las decisiones no se toman realmente de forma conjunta. Más bien son tomadas por el director, y luego hay un proceso de persuasión para que el resto de las personas las acepten y las apoyen.

El director es quien propone, y luego se discuten las propuestas con la intención de lograr apoyo y fomentar un trabajo colaborativo y espontáneo con cierto nivel de trabajo colaborativo:

Y digamos de alguna manera yo soy el coordinador y el que hace propuestas, intenta de llevar las propuestas que sean compartidas, que los profesores y los padres participen a través del consejo escolar, o sea que si alguna vez hubo un liderazgo, todo compartido (1:10)

d) El desarrollo profesional

La última dimensión corresponde al **desarrollo profesional** (figura 7.3.1.27). Esta es una de las dimensiones que menos se trabaja en esta escuela. El director percibe que los reconocimientos son grupales y los recursos son escasos, además, la política de recursos humanos es muy limitada a nivel económico y carece de todo tipo incentivo material.

En relación al desarrollo profesional, se evidencia la carencia de incentivos materiales así como recursos limitados para el pago del personal. El director expresó:

Nosotros no podemos dar incentivos, no están dentro de nuestra capacidad, o sea incentivos son más de carácter, digamos no de dinero, de reconocimiento verbal o reconocimiento de que si se trabaja bien o de esta manera, o si hay personas que destacan, pero digamos que yo no puedo ni dar dinero, ni siquiera dar premios, ni nada de cosas de ese tipo, simplemente a nivel en los claustros, en consejo escolar, hacer mención de los profesores (1:24).

Al preguntar acerca de los procesos de motivación del personal docente, el director expresa que:

Lo que pasa es que en el tema de señalar a profesores individuales, si es muy complicado, entonces más bien lo que hacemos es fomentamos más el trabajo en grupo y en equipo, más que profesores

individualmente, lo que son las acciones más que un profesor determinado; es lo que a mí más me gusta, porque además uno de los objetivos de trabajo en equipo, por eso es que nosotros en este caso de alguna manera más de reconocimiento es el equipo, más que una persona individual (1:25).

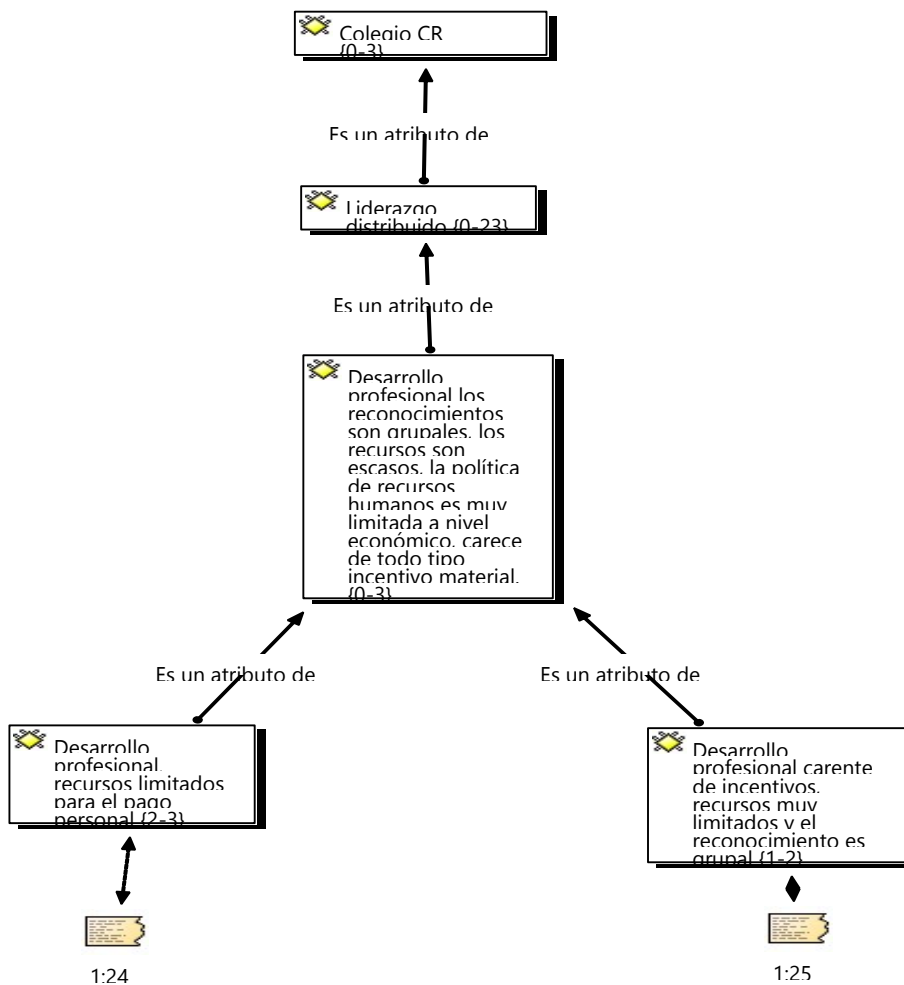


Figura 7.3.1.27. Red de la dimensión desarrollo profesional del colegio CR. (Colegio público).
Elaboración propia (2017) Anexo 7.3.7.

e) El perfil de liderazgo de la escuela: El liderazgo institucional

El perfil de liderazgo distribuido en esta escuela se aproxima más al líder institucional, al igual que en el primer caso de estudio. El énfasis es en la misión, la visión y las metas compartidas.

El líder institucional: En este perfil de liderazgo distribuido se enfatiza la dimensión Visión, misión y metas compartidas, pero, en el caso de esta escuela, lo hace un director recién llegado, en un contexto donde esa misión y esa visión no estaban claramente establecidas. En esta escuela se propicia que los integrantes de la institución orienten su quehacer a aquellos objetivos de la organización que estaban planteando con mayor claridad, particularmente en lo que respecta a la orientación intercultural. Quien contribuye medianamente a propiciar esto es el Director. Hay un escaso énfasis en el ejercicio de las prácticas de liderazgo distribuido, y este énfasis lo hace el director, pero no llega a ser significativo. Además, en estas escuelas no se comparte realmente la toma de decisiones, sino que más bien se informa sobre ellas. Las escuelas que se ubican en este cuadrante parecieran ejercer una forma de liderazgo distribuido basado en la identidad institucional únicamente.

Figura 7.3.1.28. Perfil del director de la escuela CR. Elaborado 2017

En la entrevista y conversaciones de varias visitas al centro CR, se observó que el director se diferencia del primer caso, donde la misión y visión están claramente establecidas desde el principio, en esta escuela el director lucha por identificar y fortalecer la misión y la visión, en aquellos aspectos que resultan relativamente claros.

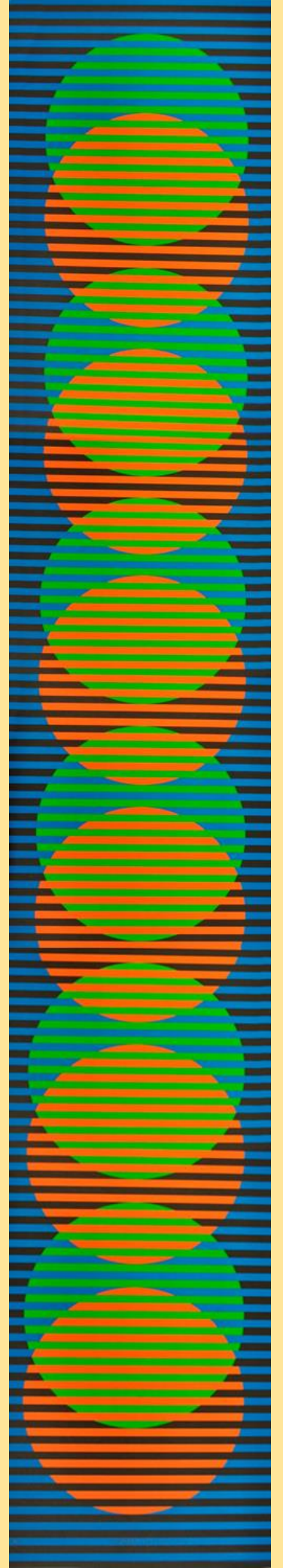
Otra característica de este director y su perfil, es la mínima presencia de decisiones compartidas. En este caso, más que compartidas son dialogadas. Lo mismo ocurre con las prácticas de liderazgo distribuido, aunque en esta escuela el director hace un esfuerzo un poco mayor que en el primer caso de estudio.

El trabajo incipiente para apuntalar la misión y la visión, y poca fuerza con la que se ejercen las otras dimensiones del LD en ese caso, podrían explicar por qué, si ambas escuelas corresponden a instituciones públicas, para esta escuela haya sido mucho más difícil sortear las dificultades económicas y sacar adelante sus proyectos. Delegan poder pero no conocimiento. Se presentan en las escuelas (11, 23, 19, 8 y 3).

Con el estudio de esta última escuela se finaliza el análisis de resultados.



Capítulo



Tú eres una criatura del universo,
tanto como los árboles y las estrellas;
tienes el derecho de estar aquí;
y aunque no te resulte muy claro,
el universo sin duda se está comportando como debe.
Por eso debes estar en paz con Dios,
cualquiera que sea tu idea de él,
y cualquiera que sean tus esfuerzos y aspiraciones,
en la ruidosa confusión de la vida mantén en paz con tu alma.
Con todas sus falsedades, tedios y sueños rotos,
el mundo es aún maravilloso.
Conserva la alegría.
Lucha por ser feliz.

Desiderata
Poema de Max Ehrmann

CAPÍTULO 8

CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES, PERSPECTIVAS FUTURAS Y APORTES A LA INVESTIGACIÓN

En este último capítulo, se intenta mostrar una perspectiva general, analizando el contenido de cada uno de los resultados de nuestro trabajo, para así plasmar las conclusiones a través de un contraste de la teoría con el estudio en el campo. Se proponen también las perspectivas futuras, que se consideran serían necesarias, para que otras investigaciones. Por último, se presentan los aportes que se han encontrado en este trabajo, de las cuales hemos aprendido y construido conocimiento.

8.1. CONCLUSIONES GENERALES

A continuación se recogen las conclusiones de la parte dedicada a la metodología y a la investigación empírica del liderazgo distribuido de los directores(as) de las escuelas públicas primarias de Madrid con la participación de los jefes(as) de estudio.

Las conclusiones relacionadas a la metodología, específicamente a **la administración de la escala** se considera que cumplieron con el propósito de acceder a un sector más amplio de la población, al ser entregada, en su mayoría, de manera personal en las escuelas de Madrid Capital. Otro punto fuerte, es que fue posible explicarles los propósitos del estudio, responder sus dudas, preguntas e instarles a que contesten con sinceridad y seriedad.

El **rigor científico** de los resultados obtenidos por medio de la escala viene determinado por el cumplimiento de las características psicométricas de validez y fiabilidad. En este caso, se trabajó inicialmente la validez de constructo para garantizar la correspondencia entre cada ítem y las dimensiones del constructo. Se garantizó que cada ítem se correspondiera con algún indicador, para lo cual se trabajó la validez de constructo con la tabla de operacionalización, con las dimensiones e indicadores de la variable liderazgo distribuido.

Se calculó **la validez estructural** por medio de una correlación entre cada sinergia y el total de liderazgo. También se calculó la correlación entre las distintas

sinergias. Para estimar la correlación entre las diferentes sinergias y el total de la prueba, se utilizó el coeficiente de correlación *Rho de Spearman*, que es apropiado para instrumentos en nivel de medición ordinal. En síntesis se comprobó que todas las correlaciones dimensión-total son positivas, altas y significativas. Esto indica que las dimensiones pertenecían al evento liderazgo distribuido, por lo tanto la escala tiene validez estructural, al ser mayores a 0,70.

En el **análisis de la fiabilidad de la escala**, se utilizó el *Alfa de Cronbach*, como medida de consistencia interna, se concluyó que la confiabilidad de la escala era buena (entre el 0,754 y el 0,839).

También formo parte de este análisis el uso de la prueba de los rangos con *signo de Wilcoxon* una prueba no paramétrica para comparar el rango medio de dos muestras relacionadas y determinar si existen diferencias entre ellas. En la mayoría de los casos, se pudo observar que la significación asintótica estuvo entre 0.001 y 0,009, lo cual indica que efectivamente la diferencia era significativa.

El análisis de ítems y correlación total se realizó verificando la calidad de medición y el poder de discriminación del ítem. Se concluyó que todas las preguntas correlacionaban positivamente con el total de la Escala, esto indicó que todos los ítems medían el mismo evento que el instrumento total, en este caso liderazgo distribuido, y que tienen un valor alto en cuanto a poder de discriminación.

En conclusión se ha cumplido con el objetivo de la investigación consistente de tener un instrumento capaz de recoger los puntos relevantes de las dimensiones del liderazgo distribuido, de tal forma que fue aplicado satisfactoriamente y sirvió de punto de partida en este análisis, también la valoración global de la escala recogió las funciones esenciales del liderazgo distribuido y nos dio parámetros claros de la gestión.

Las conclusiones relacionadas con los objetivos han sido los elementos que han guiado y orientado el desarrollo de la tesis permitiendo identificar los aspectos relevantes del tema de estudio. El **objetivo general** del presente estudio fue

describir las prácticas y percepción del liderazgo distribuido de los centros primarios públicos de Madrid Capital, en presencia de un conjunto de características propias y de las condiciones particulares de las escuelas. En este sentido, **el objetivo** se ha conseguido llegando a conclusiones generales de otros trabajos de investigación, se percibió que el liderazgo distribuido de las escuelas públicas en Madrid requiere de nuevas formas de entender el ejercicio del liderazgo (Elmore, 2004, Gronn, 2000, 2002,2003, 2008; Leithwood *et al.* 2006; Spillane, 2012; Leithwood, 2009; Harris 2008, 2013).

Para dar respuesta al **primer objetivo específico**, caracterizar el liderazgo distribuido de los centros primarios públicos de Madrid Capital, a partir de la información proporcionada por los directores(as) y jefes(as) de estudio, y en función de sus dimensiones. El valor de liderazgo distribuido de las escuelas se obtuvo al triangular las respuestas de los directores(as) y los jefes(as) de estudio.

Los **resultados globales** obtenidos demuestran que el liderazgo distribuido se ha difundido, más de lo que pudiera suponerse y es aceptado por la mayoría de los directivos(as) de las 71 escuelas estudiadas en Madrid.

Los directivos(as) tienden a interactuar con los líderes formales, informales, los seguidores y los diferentes actores pertenecientes al contexto de la escuela, para propiciar la distribución social de la influencia en el grupo, y delegan las funciones de dirección, orientación, la toma de decisiones, las tareas y los compromisos que guían y dan sentido a la organización.

Al comparar el liderazgo distribuido en los dos grupos, el de directores(as) y el de jefes(as) de estudio de las 71 escuelas públicas primarias, se concluye que los tanto los directores(as) como los jefes(as) de estudio hacen énfasis en la interacción con los maestros(as), colaboradores(as) o empleados(as), en la cual se reconoce la labor de todos los individuos al contribuir en la práctica, en la toma de decisiones y en la delegación de responsabilidades y autoridad, el rediseño de la organización requiere de un proceso de toma de decisiones compartidas para un buen funcionamiento.

Las diferencias por los cargos se explican sobre la base de que los jefes(as) de estudio de las escuelas, distribuyen el tiempo diario a actividades de gestión tales como disciplina escolar, gestión de instalaciones, horarios, notas, exámenes, entre otras. Estas actividades están directamente ligadas a la instrucción así como al seguimiento a estudiantes y docentes, planificación, participación en comité y reuniones relacionadas con la docencia.

En la **dimensión práctica de liderazgo distribuido (PLD)**, se demostró que un porcentaje alto de directivos(as) están de acuerdo con estas prácticas. Al comparar las cuatro dimensiones, se observa que es en esta dimensión donde mejor se desempeñan los directivos(as) en general. Ellos(as) tienden a distribuir las tareas en función de las competencias y habilidades de quienes trabajan con ellos, se inclinan a delegar aspectos de su trabajo como directores(as) y fomentan el surgimiento de otros líderes dentro de la organización, como una forma de abordar tareas complejas y lograr las metas institucionales.

Sobre la base de estos resultados se demostró que las escuelas públicas primarias españolas, analizadas se encontraban muy lejos de los modelos tradicionales, en donde el equipo de liderazgo está constituido exclusivamente por personal docente calificado y por lo regular incluye al director(a) apoyado por los maestros(as).

Otra conclusión, importante estuvo relacionada con los beneficios de las prácticas de liderazgo distribuido, las cuales pudieron mejorar varios aspectos como fueron: la motivación del personal, una mayor capacidad en el equipo de trabajo, la posibilidad de diseminar un carácter más democrático en toda la escuela y una mayor flexibilidad. Estos argumentos coinciden con los de García (2017) quien agregó los cambios organizacionales, competencias tecnológicas y la innovación y mejora escolar.

De esta investigación se desprendió que es clave el trabajo colaborativo con los actores comprometidos, capaces, así como el adaptar localmente algunas

sugerencias generales, para retomar las fortalezas y superar las debilidades de los liderazgos individuales, se podría obtener una fórmula con buenos resultados, y desde luego, una educación de primera con calidad. Aquí se refuerzan los conceptos de Leithwood (2006) y Spillane (2008) en relación a como se deben liderar las escuelas y de los beneficios de la motivación, un carácter más democrático en toda la escuela y la flexibilidad y tolerancia.

El equipo directivo reconoció que a veces fue individualista, en la opinión de López y Sánchez, 2004, al compartir y distribuir el conocimiento florecieron lo mejor de sus talentos y habilidades, y éstos se situaron al servicio de la comunidad y de la escuela, ejerciendo funciones de liderazgo en diversos ámbitos, los investigadores Lave 1988; Sperber, y Hirschfeld 2004; Holland 2012 y Spillane, 2005 sostuvieron estas ideas.

Al contrastar los resultados se comprobó que los jefes(as) de estudio en general, realizaban otras tareas como distribuir las tareas con las personas que trabajaban con ellos, no delegaron aspectos de su trabajo, lo que implicó que ejercieron menos el liderazgo distribuido que los directores(as). Los jefes(as) de estudio consideraron formas de liderazgo más participativa, accedieron a los conocimientos colectivos de la escuela, esto se basó por la relación directa con los maestros y familiares, a diferencia de los directores.

En relación al análisis descriptivo de los ítem resalta el resultado relacionado con: **la división del trabajo según la especialización de competencias**, los directores(as) y jefes(as) de estudios, se ubican entre alto y muy alto con estas prácticas, consideran que la división del trabajo produce la diferenciación crucial entre la acción individual y la actividad colectiva. Los cambios en la división del trabajo se producen con la incorporación de nuevas tareas y nuevos requisitos esto significa que tiene dos partes la parte técnica y una forma social.

En las prácticas de liderazgo distribuido la división del trabajo se hace evidente cuando los individuos y grupos lo hacen sobre la base de sus valores e intereses. Estas relaciones son una fuente clave del poder social y organizacional, si se compara con formas exclusivamente jerárquicas o centradas de liderazgo, se

piensa que el liderazgo distribuido refleja de manera más exacta la división del trabajo que se vive dentro de las organizaciones en el día a día. Estos planteamientos coinciden con las opiniones de Pont et al. (2009), el liderazgo no necesita confinarse a funciones formales o posicionales, sino que más bien, puede ser la función de quienquiera que ejerza alguna influencia en cualquier nivel de la escuela.

En contraste la opinión peor valorada: **El trabajo de dos o más líderes se hace separada e interdependientemente**, los directores(as) no están de acuerdo con el trabajo de dos o más líderes, ni con la colaboración espontánea, que se refiere a grupos de personas con diferentes destrezas y conocimientos, provenientes de diferentes niveles de la organización, que se unen para poner en común su pericia y regularizar sus conductas durante una tarea ejerciendo liderazgos propios, y luego se separan. En relación a los jefes(as) de estudio un 50% opinó de la misma forma.

En la segunda **dimensión misión, visión y metas compartidas (MVMC)** se evidenció, que un porcentaje alto de directores(as) estuvo de acuerdo con esta dimensión, ya que se abordaron aspectos críticos del liderazgo distribuido que consistieron en ayudar al grupo en el desarrollo del conocimiento compartido de la organización, de las actividades y objetivos, con el fin de crear un sentido de propósito o visión.

Esta dimensión aborda aspectos críticos del liderazgo distribuido que consisten en ayudar al grupo a desarrollar un conocimiento compartido de la organización, de las actividades y objetivos, con el fin de crear un sentido de propósito o visión. Si los líderes distribuidos se orientan a fijar rumbos motivan positivamente al personal en los objetivos. Estos objetivos les permiten a los docentes, directivos(as) y personal en general darle un sentido a su trabajo, lo que les posibilita desarrollar un sentido de identidad propio dentro de su contexto de trabajo en la escuela.

El grupo los directores(as) y los jefes de estudio apoyaron a sus equipos mostraron respeto y consideración por sus sentimientos y necesidades personales. Esto le aseguró al equipo educativo que los problemas que surgieron en el contexto del cambio de sus prácticas eran tomados en cuenta. La evidencia sugirió que la atención personal de un líder hacia sus colaboradores, incrementa los niveles de entusiasmo y optimismo, reduce la frustración, transmite un sentido de misión y aumenta de manera indirecta el rendimiento.

Al contrastar la posición de los directores(as) con relación a los jefes de estudio en esta dimensión, los jefes(as) de estudio que representan 6 puntos por encima, que los directores(as). La diferencia se basa en las actividades que realizan cada uno de ellos y los roles o responsabilidades. Implica un 54% frente a un 60% están comprometidos con las metas compartidas de la institución con un sentido de propósito o visión a largo plazo; se considera que la escuela cuenta con un conjunto de valores compartidos que guían los esfuerzos, promueven la confianza y el compromiso entre los docentes, directivos(as), personal administrativo y comunidad educativa.

Los jefe de estudio poseen un firme compromiso con las metas compartidas de la organización en su conjunto y se comparte con todo el personal la filosofía del colegio y una visión a largo plazo de la escuela; la escuela es sensible a las necesidades de los alumnos, padres y comunidad y se genera apoyo en ayudar, establecer y comunicar al grupo claramente el rumbo de la institución.

Resalta como el item más valorados por ambos directivos(as), **el desarrollo y el compartir conocimiento dentro de la organización**. El resultado contribuye al desarrollo profesional como una función importante, a gestionar los programas, comités y reuniones, y a compartir información en reuniones. Uno de los aspectos primordiales de la labor de liderazgo distribuido es generar en el grupo una comprensión compartida respecto de la escuela que pueda traducirse en una visión. Los líderes distribuidos ayudan a identificar nuevas oportunidades para la escuela que puede resultar inspiradora. Cuando las visiones son portadoras de valores

pueden llevar a un mayor compromiso por parte de los miembros de la organización y a una disposición hacia un crecimiento profesional permanente

Los ítem menos valorados fueron **todo el personal comparte la filosofía del colegio y existe una visión a largo plazo de la escuela**, referidos al compromiso con la visión y la filosofía de la institución, estos tienen que ver con la ayuda que ofrece el director(a) para establecer y comunicar el rumbo de la institución. La práctica de fijar rumbos se materializa de diferentes maneras entre otras identificar la visión, nuevas oportunidades para la escuela y articulan una visión de futuro que puede resultar inspiradora. Pero esto es lo que los directivos(as) no valoraron.

En relación con la tercera **dimensión desarrollo profesional, complejidad de la tarea e incentivos (DPCTI)**, los dos grupos se relacionaron con la reflexión y el diálogo para delegar, orientar, aprovechar y mejorar las habilidades y conocimientos de todos los maestros(as), y crear una cultura común positiva y eficaz, así como proporcionar un currículo escolar consistente y coherente entre materias y niveles, además de un sistema de metas e incentivos.

La percepción de la dimensión para estos directivos(as) fue entendida como variable clave que determina las respuestas de liderazgo productivas, así como el uso de formas de liderazgo más participativas, compartidas o distribuidas. Esto implicó que funcionaran mejor en respuesta a tareas relativamente complejas y no son productivas cuando las tareas a realizar eran relativamente sencillas. Por otro lado, el desarrollo profesional de los docentes se ha convertido en una característica clave de las escuelas de calidad.

Ambos grupos estuvieron de acuerdo con una escuela en la que exista preocupación por parte de toda la comunidad, pero fundamentalmente de los docentes, por seguir aprendiendo y mejorando, es también la escuela donde los alumnos(as) aprenden más.

Los directores(as) y jefes(as) de estudio se relacionaron en la reflexión y el diálogo para delegar, orientar, aprovechar y mejorar las habilidades y

conocimientos de todos los maestros(as), y estuvieron de acuerdo con la creación de una cultura común positiva y eficaz, proporcionaron un currículo escolar consistente y coherente entre materias y niveles, además de un sistema de metas e incentivos. Los jefes de estudio apoyaron las acciones de liderazgo de los directores(as) contribuyendo al desarrollo de las personas para avanzar productivamente en la institución.

El ítem con mayor porcentaje de aceptación un 100% fue: **Está de acuerdo con que la reflexión y diálogo como fundamento para una buena toma de decisiones.** Este ítem mide la disposición y la capacidad de los directivos(as) para tomar control de sus ideas a la hora de tomar decisiones. Esto queda de manifiesto en la cuidadosa “elaboración” de la solución a los problemas y la planificación detallada para buscar una solución a los problemas menos estructurados. Resalta el proceso de reflexión sobre un problema durante la interpretación de las situaciones.

El peor valorados **Existe algún sistema de metas e incentivos que esté operando en la escuela (como organización) para los profesores individualmente** Las metas e incentivos describen otras influencias que afectan la distribución del liderazgo entre los directivos(as) y maestros(as) al igual que los incentivos y el reconocimiento público del trabajo de los profesores (las recompensas monetarias y no monetarias). El nivel de formalización de la organización, sus mecanismos de toma de decisiones, reglas de promoción e incentivos al personal, fuera del control del líder, así como el nivel de cohesión de sus grupos de trabajo pueden también limitar enormemente la eficacia en la influencia de un líder.

Los directores(as) y jefes(as) de estudio piensan que este sistema no existe, lo que significa que los directores(as) no establecen los sistemas de metas e incentivos de las escuelas de Madrid, ya que está severamente regulado por el estado español y las leyes en materia educativa, recordando la figura de la autonomía en la figura del director escolar en el sistema español, estudiado anteriormente. Esto, a pesar de que los sistemas de incentivos son indispensables

para promover un clima académico que establezca expectativas y elevados estándares positivos de conducta.

Por último, se concluye con la cuarta **dimensión decisiones compartidas** por parte de los directores(as) y jefes(as). Al contrastar los resultados de observó que ambos grupos fomentan la cooperación en vez de la competencia, para promover la productividad dentro de la escuela, con una visión “holística” de la organización y con las prácticas profesionales flexibles.

En concordancia con los datos de la categoría DC se observa, que la opinión de los directores(as) contrasta con la diferencia de los jefes(as) de estudio en 5 puntos, la diferencia es poca (5%), esta diferencia se basa en las responsabilidades y las actividades laborales que realiza cada directivo.

Resalta en el grupo de los directores(as) y jefes(as) de estudio el ítem **tener como propósito del rediseño de las estructuras de la escuela el fin de fomentar la participación y hacerla más flexible** los líderes distribuidos desarrollan sus escuelas como organizaciones efectivas que apoyan y aseguran el rendimiento de los profesores y de los estudiantes. Con esta práctica los logros se asocian de manera general con fortalecer la cultura escolar, a través de habilidades orientadas a desarrollar normas, creencias, actitudes, valores compartidos, promocionando el cuidado y la confianza dentro del equipo educativo. Una sólida cultura escolar agrupa a los miembros en torno a las metas que se ha propuesto la escuela, los valores y las creencias que sustentan esas metas.

Los directores(as) y jefes de estudio orientan los cambios estructurales hacia el establecimiento de condiciones positivas para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La peor valoración fue en relación con: **Está de acuerdo en modificar ciertas estructuras organizacionales, con el fin de desarrollar procesos de colaboración**, este ítem se relaciona con modificar ciertas estructuras organizacionales, con el fin de desarrollar los procesos de colaboración.

Las conclusiones relacionadas con el segundo objetivo específico: identificar los factores que permiten visualizar la dinámica de interacción entre las diferentes dimensiones del liderazgo distribuido en las escuelas que forman parte del estudio, en relación con las variables demográficas y de contexto.

En el **primer factor general de liderazgo distribuido de las escuelas**, todas las dimensiones se alinean en la misma dirección con pesos muy altos, lo que significa que quedaron muy correlacionadas entre sí y formaron parte del mismo constructo. La dimensión con mayor peso fue desarrollo profesional y complejidad de la tarea. Le siguieron la dimensión prácticas de liderazgo compartido y la dimensión Misión, visión y metas compartidas. La de menor peso es decisiones compartidas.

La importancia del desarrollo profesional se relaciona con fomentar la adquisición de destrezas particularmente importantes como destrezas finamente desarrolladas en comunicación, facilitación de procesos grupales, investigación, mediación de conflictos y diálogo. En el desarrollo profesional, complejidad de la tarea e incentivos, las escuelas brindaron conocimientos actualizados en materia de liderazgo y desarrollo personal. Los directores(as) y jefes(as) de estudio, al gestionar el desarrollo profesional y complejidad de la tarea, del factor 1 le dan a las escuelas un importante ejercicio del liderazgo distribuido, con un mayor énfasis en el desarrollo profesional de las escuelas. Ayudan a desarrollar una comunidad profesional y ponen una atención especial sobre el desarrollo individual de los profesores. Además crean y apoyan las condiciones estructurales y los recursos humanos y sociales que sustentan a la comunidad educativa. Los recursos humanos y sociales incluyen: el liderazgo de apoyo, las políticas y prácticas que crean una atmósfera de apertura a la innovación, retroalimentación sobre desempeño en las tareas pedagógicas y oportunidades de desarrollo profesional. Estas iniciativas se consolidan con las ideas de Imbernon, 2007, así como la literatura especializada las denomina como estrategias de “formación centrada en la escuela” (Escudero y Bolívar, 1994; Marcelo García, 1999); formación “desde dentro” (Cochran – Smith,

2003), modelos de “apoyo profesional” (Marcelo García, 1999) y “desarrollo profesional autónomo” (Ávalos, 2007) mencionados por Vezub (2010).

En el factor 2 del liderazgo distribuido en las escuelas, la dimensión que tiene más peso es la misión, visión y metas compartidas, que se ubica del lado derecho del factor. Al ofrecer el estímulo intelectual, los líderes educativos ayudaron a generar las preguntas e ideas que producen un cambio en las personas, e incitan al equipo educativo a examinar supuestos acerca de su trabajo y a repensar su reformulación, contribuyendo a resolver las tareas complejas. Este estímulo intelectual brindó oportunidades para conversaciones profundas sobre enseñanza y escolarización, proporcionaron recursos de información, apoyaron programas bien organizados de desarrollo profesional e introdujeron nuevas ideas sobre la escuela para su consideración.

En relación a cómo fue la contribución por parte de directores(as) y jefes de estudio, dentro de cada escuela, se concluyó que la dimensión decisiones compartidas de los directores(as) es la que menor peso tuvo y contribuyó menos que la dimensión decisiones compartidas, por parte de los Jefes de estudio. Por otra parte la dimensión práctica de liderazgo distribuido fue la de mayor valor en este factor para los directores(as), que para los jefes(as) de estudio. En relación a la misión, visión y metas compartidas se comportó de la misma manera.

Los resultados indicaron que los directores(as) y jefes(as) de estudio, hicieron énfasis en las cuatro dimensiones del liderazgo distribuido, pero le dieron mayor importancia al desarrollo profesional. Ayudaron a desarrollar una comunidad profesional y se orientaron sobre el desarrollo individual de los profesores. Además crearon y apoyaron las condiciones estructurales y los recursos humanos y sociales que sustentan a la comunidad. Harris(2008) expresa en relación a estos resultados que el LD constituye un factor estratégico de mejora e innovación escolar, y son los directivos los pilares para mejorar el funcionamiento y resultados escolares.

Los recursos humanos y sociales incluyeron: el liderazgo de apoyo, las políticas y prácticas que crean una atmósfera de apertura a la innovación, retroalimentación sobre desempeño en las tareas pedagógicas y oportunidades de desarrollo profesional. Estas ideas son expresadas por Vezub (2010) y concuerdan con que los cambios organizacionales, los modelos de trabajo colaborativos y distribuidos, basados en equipos con proyectos institucionales o del centro, a partir de consensuar una serie de criterios pedagógicos y, valores educativos compartidos, está claro en que requieren otro tipo de políticas de desarrollo profesional docente que reconozcan la complejidad y multiplicidad de elementos en juego.

Ahora bien, otra conclusión importante es que en el análisis los directores(as) escolares y jefes(as) de estudio, que se encontraban del lado izquierdo del factor, son los que escasamente trabajan el liderazgo distribuido en sus escuelas.

Sobre la base del concepto revisado de liderazgo distribuido la probabilidad de que los jefes(as) de estudio y profesores(as) ejercieran roles de liderazgo también aumentaba cuando éstos tenían un mayor acceso al desarrollo profesional orientado a desarrollar las destrezas y el conocimiento necesarios para asumir dichos roles en forma. El desarrollo profesional fomentó la adquisición de destrezas, particularmente importantes. Estos conceptos se valoran en la opinión de Harris y Lambert, (2003). Lamentablemente en España la autonomía del Director en materia presupuestaria y de Recursos Humanos está regulada de hecho es una de las barreras en la mejora, el tema se profundiza con los estudios de Barroso (2005) y Álvarez (2007).

El **factor 2** es un factor en donde se distinguieron las escuelas con mayores puntajes en la dimensión misión, visión y metas compartidas, de aquellas que obtuvieron puntajes más altos en la dimensión decisiones compartidas. Se distinguen las escuelas donde se propicia el trabajo colaborativo, de aquellas donde se da mayor importancia a la misión y la visión conjunta.

Otras escuelas hicieron más énfasis en potenciar la cooperación en la realización de tareas, propiciaron la comunicación, la integración de grupo y

promovieron el trabajo conjunto de los miembros de la organización, pero no necesariamente trabajaron por metas comunes.

También en el factor 2 se ubicaron la dimensión misión, visión y metas compartidas de los Directores(as). Estos directores(as) asumieron el LD a través de la creación de una filosofía común para la escuela, el establecimiento de compromisos con metas compartidas, y la claridad en cuanto a la misión y visión de la organización, pero no se involucran en la distribución de tareas de liderazgo entre los integrantes, ni en la promoción de nuevos líderes. En cuanto a la misión de la escuela, se ha encontrado que existe una relación entre las condiciones organizacionales de la escuela, misión, visión y metas compartidas, y el desempeño escolar. En la revisión de estudios realizada por Leithwood (2009) en relación a la investigación sobre el liderazgo distribuido, define claramente la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela. En contraste con Robinson et al., (2009) quienes precisan que los resultados de aprendizaje de los estudiantes deberían constituir las metas compartidas.

La mayoría de los efectos del liderazgo son indirectos y parecen funcionar principalmente en relación con la variable organizacional de la misión o las metas de la escuela y a través de factores pedagógicos en el aula. Bolívar (2013) está de acuerdo con este planteamiento y constata en relación a los factores pedagógicos que todas las escuelas deben garantizar a todos los alumnos los aprendizajes imprescindibles y la dirección de la escuela está para hacerlo posible, por lo que tiene que entrar en la dimensión pedagógica, sin dejarla a la acción individual o arbitrio de cada docente.

El **tercer objetivo específico** determinar los perfiles de liderazgo distribuido que poseen los directores(as) de las escuelas de educación primaria de Madrid. Un dato importante es que en las escuelas las Decisiones compartidas y el Desarrollo profesional correlacionan positivamente, también correlaciona en

positivo la misión visión y metas compartidas con las prácticas de liderazgo distribuido.

Las principales conclusiones generadas de los cuatro cuadrantes o planos de los factores fueron las siguientes:

En relación al análisis del **cuadrante superior derecho del plano de los factores 1 y 2** con escuelas y variables ilustrativas, se enfatiza en las dimensiones decisiones compartidas y desarrollo profesional, complejidad de la tarea e incentivos. Las escuelas ubicadas en este cuadrante promovían la cooperación, el trabajo en equipo y la distribución de tareas, pero que no propiciaban el surgimiento de nuevos líderes. El desarrollo profesional del personal en este caso, probablemente estaba más centrado en las competencias para el desarrollo de las tareas que corresponden a cada quien. En estas escuelas hay un alto predominio de las decisiones compartidas y del desarrollo profesional.

Las decisiones compartidas dentro de la escuela fueron producto del trabajo conjunto de los directores y los jefes de estudio, sin embargo, las decisiones compartidas, que correspondían a un aspecto más operativo del liderazgo tenían mayor peso para los jefes de estudio.

También se observa que el desarrollo profesional que promovían los jefes de estudio estaba alineado con el trabajo que ellos también hacen para potenciar la misión, visión y metas compartidas. Por otra parte los directores no ejercen prácticas de liderazgo distribuido, sino que lo hacían los jefes de estudio. Pero sí enfatizaban en el desarrollo profesional y en las decisiones compartidas.

En síntesis, el cuadrante superior derecho contiene las escuelas donde el aspecto del liderazgo distribuido que predomina es el desarrollo profesional, potenciado tanto por los directores(as), como por los jefes(as) de estudio.

En el **cuadrante inferior derecho de los factores 1 y 2** se ubicaron las escuelas que trabajaban más la dimensión prácticas de liderazgo distribuido, acompañada de la dimensión misión, visión y metas compartidas. Las escuelas que se ubicaron en este sector del plano ejercieron una forma de liderazgo, caracterizada por un esfuerzo para que surgieran otros líderes dentro de la institución, la intención

de delegar su trabajo como líderes. Las escuelas que se ubicaban en este sector del plano ejercían una forma de liderazgo caracterizada por un esfuerzo, para que surgieran otros líderes dentro de la institución, con la intención de delegar su trabajo como líderes. Esta actitud iba acompañada de la promoción de la visión, la misión y las metas institucionales a fin de generar compromiso con estos aspectos de la organización. En conclusión en estas escuelas había altas prácticas de liderazgo distribuido y la misión, visión y metas compartidas. Tanto los directores(as) y jefes(as) de estudio tenían un estilo de liderazgo distribuido, las prácticas de liderazgo distribuido, como el énfasis en la misión, visión y metas compartidas de la institución, eran potenciadas por los directores(as), más no por los jefes(as) de estudio. En estas escuelas el Liderazgo distribuido tenía un enfoque más gerencial.

Las conclusiones respecto al **cuadrante inferior izquierdo del plano de los factores 1 y 2**, en cuanto a las dimensiones de liderazgo distribuido en las escuelas, se tuvo que la dimensión desarrollo profesional tenía un peso alto para el jefe de estudio, pero bajo para la escuela, lo que indicó que aunque el jefe(a) de estudios hacía intentos por promover el desarrollo profesional, esto no se logra en las escuelas de este cuadrante como instituciones, porque los directores(as) no trabajaron este aspecto. La dimensión visión y metas compartidas en la escuela, no formó parte del ejercicio del liderazgo distribuido en las escuelas de este cuadrante. Igualmente ocurre con las prácticas de liderazgo distribuido.

Otro dato relevante, es que la única variable ilustrativa que tuvo peso en este cuadrante fue el género del jefe de estudio, en la modalidad masculina. Esto indicó que la mayoría de los Jefes de estudio de estas escuelas son hombres.

Las escuelas de este cuadrante se caracterizaron por un estilo de liderazgo distribuido, basado en la toma de decisiones compartidas, sin énfasis en el desarrollo profesional, ni en una visión y misión conjunta de las escuelas. Podría decirse que se trata de un liderazgo distribuido de corte eminentemente operativo.

El **cuadrante superior izquierdo** se agruparon los directores(as) que tenían rechazo hacia las prácticas de liderazgo distribuido y hacia el trabajo con misión, visión y metas compartidas, pero algunos tenían cierta tendencia a trabajar con los aspectos de decisiones compartidas y desarrollo profesional, complejidad de la tarea e incentivos. Se ubican los directores(as) de mayor experiencia en el cargo y su acceso fue por proyecto de dirección. En estas escuelas se enfatizó el ejercicio de las decisiones compartidas, tanto por parte del director(a), como por los jefes(as) de estudio. En este aspecto ambos trabajaban conjuntamente. El rechazo a la misión, visión y desarrollo profesional, implica que estos directivos(as) no tratan de ayudar al grupo a desarrollar una sección compartida de la organización, de sus actividades y objetivos, careciendo a la creación del propósito o visión.

El desarrollo profesional de los docentes se convierte en una característica clave de las escuelas de calidad. Estos directivos no tienen la preocupación por parte de toda la comunidad, y no generan la necesidad en los docentes, por seguir aprendiendo y mejorando, es también la escuela donde los alumnos aprenden más.

Otra característica de estos directivos es carecer de una forma de prácticas de liderazgo distribuido, carecen del esfuerzo para aplicar nuevas prácticas en las estructuras ya existentes. Por otra parte no tratan de concertar o de regularizar las relaciones informales que se consideran mejoras en los acuerdos ya existentes.

Los directivos que rechazaron la misión, visión y desarrollo profesional, se destacaron por que no tratan de ayudar al grupo a desarrollar una sección compartida de la organización, de sus actividades y objetivos, careciendo a la creación del propósito o visión.

A raíz del análisis de factores se definieron cuatro perfiles de liderazgo distribuido en las escuelas estudiadas, estos perfiles fueron de utilidad para identificar los estilos de liderazgo de las tres escuelas seleccionadas.

Liderazgo integral centrado en los Jefes de estudio. Cuadrante superior derecho. Este perfil corresponde a un estilo de liderazgo distribuido en el cual, en las escuelas, hay predominio de toma de decisiones compartidas, y desarrollo profesional, complejidad de la tarea e incentivos, pero donde los Jefes de estudio

hacen el mayor esfuerzo. El desarrollo profesional que promueven los jefes(as) de estudio está alineado con el trabajo que ellos también hacen para potenciar la misión, visión y metas compartidas. Los directores(as) no ejercen prácticas de liderazgo distribuido, sino que lo hacen los jefes de estudio. Los Jefes(as) de estudio que tienen más protagonismo que los Directores(as), en el trabajo sobre la misión, visión y metas compartidas de las escuelas y en el ejercicio de las prácticas de liderazgo distribuido. Podría decirse que estas son escuelas con LD integral centrado en los Jefes de estudio.

Liderazgo empoderador. Cuadrante inferior derecho. Este perfil de liderazgo distribuido se caracteriza por un mayor énfasis en la dimensión prácticas de liderazgo distribuido, acompañada de la dimensión misión, visión y metas compartidas. Las escuelas que se ubican en este sector del plano ejercen una forma de liderazgo caracterizada por un esfuerzo para que surjan otros líderes dentro de la institución, y la intención de delegar su trabajo como líderes. Esta actitud va acompañada de la promoción de la visión, la misión y las metas institucionales a fin de generar compromiso con estos aspectos de la organización.

En conclusión son escuelas donde son altas las prácticas de liderazgo distribuido y la misión, visión y metas compartidas. Tanto las prácticas de liderazgo distribuido, como el énfasis en la Misión, visión y metas compartidas de la institución, son potenciadas por los Directores(as), más no por los Jefes de estudio. En estas escuelas el Liderazgo distribuido tiene un enfoque más gerencial.

Liderazgo institucional. Cuadrante Inferior izquierdo. En este perfil de liderazgo distribuido se enfatiza la dimensión Visión, misión y metas compartidas. En estas escuelas se propicia que los integrantes de la institución conozcan la misión, la visión, y trabajen en pro de metas comunes. Quien contribuye medianamente a propiciar esto es el Director(a). Hay un escaso énfasis en el ejercicio de las prácticas de liderazgo distribuido, y este énfasis lo hace el director, pero no llega a ser significativo. Además, en estas escuelas se rechaza la posibilidad

de compartir decisiones, y tanto el Director(a) están de acuerdo en esto. Las escuelas que se ubican en este cuadrante parecieran ejercer una forma de liderazgo distribuido basado en la identidad institucional únicamente.

Liderazgo operativo. Cuadrante superior izquierdo. En este perfil de liderazgo se enfatiza el ejercicio de las decisiones compartidas, tanto por parte del director(a), como por los jefes de estudio. En este aspecto ambos trabajan conjuntamente. La dimensión desarrollo profesional tiene un peso alto para el Jefe de estudio, pero bajo para la escuela, lo que indica que aunque el Jefe de estudios hace intentos por promover el desarrollo profesional, esto no se logra en las escuelas, porque los Directores(as) no trabajan este aspecto. En este estilo de liderazgo, la dimensión Visión y metas compartidas no forma parte del ejercicio del liderazgo distribuido. Igualmente ocurre con las prácticas de liderazgo distribuido.

Las escuelas con este perfil se caracterizan por un estilo de liderazgo distribuido basado en la toma de decisiones compartidas, sin énfasis en el desarrollo profesional ni en una visión y misión conjunta de las escuelas. Podría decirse que se trata de un liderazgo distribuido de corte eminentemente operativo.

En relación con las **conclusiones relacionadas en el estudio de casos (objetivo cuarto)** se profundizó el estudio de los perfiles de liderazgo distribuido a través de tres casos representativos de escuelas de Madrid que ilustran las prácticas de los directivos, en un contexto más amplio. También se estudiaron los cambios sociales, la crisis económica española, la interrelación con todos los actores y sobre todo la inclusión de los estudiantes, así como los valores de comunicación.

Todos los directivos de las tres escuelas plantearon que fomentaban la equidad y la justicia social, a este aspecto vale la pena mencionar a Amador y Musitu (2011) y Amador *et al.*, (2017), quienes proponen estrategias asociadas a cuatro dominios, con el fin de que los líderes escolares puedan utilizar estas estrategias y se incremente así la equidad en las escuelas.

En líneas generales las tres escuelas estudiadas se consideran organizaciones abiertas a la comunidad, estas características han traído rasgos valiosos para un nuevo y emergente ejercicio de liderazgo en el sector educativo.

Los tres directores(as) coincidieron en el discurso y acción, tal y como se pudo constatar en las visitas, un compromiso de tipo social, ético y político con la educación pública, a la que se consideró valiosa, por su función niveladora de las desigualdades presentes en la sociedad y, por lo tanto, transformadora. Los directivos consideraron que lo importante era enriquecer y distribuir el compromiso con la educación de los estudiantes a través de las herramientas disponibles del centro escolar.

Las tres escuelas se caracterizaron por tener un número elevado de estudiantes extranjeros, se observó un LD, con altos niveles de participación de los estudiantes, y de compromiso, es decir, todo lo que hace referencia a la colaboración y llevó a un enfoque más inclusivo de la diversidad (Amador *et al.*, 2017).

Sobre el compromiso ético, social y político con la educación pública como niveladora de las desigualdades sociales, idea común que manifestaron los directivos, se pudo contrastarlo con el imperativo o propósito moral. Este concepto es referido en los informes de la mejora de la escuela (Fullan, 2001, 2002; Hargreaves y Fink, 2006), cuyos autores están de acuerdo en considerar que los líderes educativos, deben ser capaces de actuar en una cultura en transformación, lo que supone hacer frente a circunstancias complejas e inciertas con herramientas cognitivas y afectivas para entender el proceso educativo como un proceso eminentemente relacional.

El director del JV ha demostrado la importancia del compromiso con la cultura de la paz y una sólida educación en valores, estas ideas forman parte del proyecto presentado y de los objetivos de la escuela JV, en palabras de Sánchez (2007, 2011) se debe destacar las iniciativas parlamentarias generales realizadas sobre esta temática, como un importante indicador de la preocupación de las máximas instancias de representación política por la Cultura de Paz. Se espera que ello influya para mejorar las prácticas educativas, familiares y sociales de paz y convivencia.

Otra conclusión relevante fue que los directores(a) y jefes(as) de estudio, de las tres escuelas se comprometieron ante las soluciones, de carácter inclusivo, para quienes vivían situaciones muy difíciles, por la crisis económica española, los estudiantes extranjeros y españoles de diversas procedencias, especialmente de Latinoamérica y Europa central; estudiantes con necesidades educativas especiales, de tipo transitorias y permanentes; y, estudiantes afectados psicológicamente por situaciones familiares de abandono o violencia.

Las escuelas JV y CR han sido muy golpeadas por la crisis económica y los recortes económicos, los directores y jefes de estudio informaron que han cerrado parcialmente muchos de los servicios, como: becas, comedores, biblioteca, salas de computación y lenguas. Las becas de comedor han sido reducidas y se han eliminado las meriendas. La pérdida de trabajo generó una deserción alta en la escuela, entre 15% a 18%, pues muchos de los pobladores son inmigrantes que han regresado a sus países por la falta de trabajo. Esto también ha ocasionado que ciertos profesores perdieran su trabajo y o el desplazamiento de profesores a otros colegios.

Para Rodríguez y Pérez (2017) la inclusión aparece como un movimiento destinado *“a transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado y hacer efectivo el derecho a la educación con igualdad de oportunidades”*. Las tres escuelas estudiadas se pueden catalogar de ser escuelas inclusivas, se observó que los directivos tiene clara la misión de que todo el alumnado debe aprender juntos, reconocer y responder a las diversas necesidades educativas del alumnado, estableciendo un continuum de servicios que responda a estas necesidades. La integración se remonta en la agenda política de los países europeos occidentales a los años sesenta o principio de los setenta y desde la legislación española, en los últimos años, se han realizado numerosas aportaciones para abordar con rigor y garantías el problema de la integración en los centros educativos y la educación en actitudes, valores y normas del alumnado.

Se debe aclarar que aun cuando los centros son escuelas públicas primarias, se observó que cada centro educativo tiene direcciones y liderazgos diferentes. Poseen una cultura e identidad propia, lo que le da a cada escuela una complejidad

con escenarios únicos. Los tres centros tienen características y un serio compromiso tal y como expone Sánchez (2009) con la diversidad en la educación con sistemas universales, obligatorios y gratuitos. Una característica evidente de los contextos educativos de las sociedades actuales, sobre todo, en los países de nuestro entorno geopolítico, la diversidad manifiesta de los estudiantes. Para Rodríguez y Pérez de Guzmán Puya (2017) la educación inclusiva debe ser tratada como nuevo paradigma educativo, dada su importancia.

En dos de las escuelas la CR y JV por motivos de la crisis económica española, se han cerrado los laboratorios de lenguas extranjeras, los directores expresaron su preocupación al respecto. Tal y como exponen Cobano-Delgado y Terrón (2012): el dominio de la lengua de instrucción se muestra como uno de los ejes centrales para un buen desarrollo escolar del alumno. Por este motivo, las medidas de apoyo lingüístico son las más extendidas en casi todos los países de la Unión Europea, aunque de manera muy diversa. Lamentablemente las medidas no llegan a todos en igualdad de condiciones, aun cuando se ha observado que cada vez son más las medidas de apoyo lingüísticas establecidas por los países para facilitar no sólo la mejor adaptación del alumnado en los centros, sino también la mayor implicación de padres en el ámbito escolar.

Otro punto importante a resaltar son **los principios pedagógicos** que siguen a las tres escuelas. La OyG y JV trabajaron una metodología activa, en la que los alumnos son los sujetos de aprendizajes, usaron principalmente estrategias basadas en el juego, motor de todo el proceso de enseñanza–aprendizaje y recurso didáctico por excelencia de todas las áreas del currículum. En el área artística el OyG existe la **Metodología del Pensamiento Visual, creada por el Departamento de Educación del Museo de Arte Moderno de Nueva York (MOMA)**, la cual fue adaptada por la Fundación Arte Viva a las necesidades sociales y curriculares de la comunidad escolar de nuestro país respuesta a sus características. También se ha por una metodología de agrupamiento flexible en Matemáticas y Lengua.

Al respecto Gómez (2014) plantea al respecto que la metodología activa tiene entre los pilares fundamentales de la llamada “renovación metodológica”. Con esta renovación se pretende evitar el riesgo de realizar un cambio exclusivamente formal, olvidándonos de lo que ocurre en la realidad de las aulas. Se debe tener en cuenta la renovación pedagógica desarrollada en España, estudiada a través de algunas de las escuelas más emblemáticas del panorama pedagógico, permitiendo disponer de una valiosa información que esclarece su evolución, muestra los diferentes idearios pedagógicos de cada experiencia y genera una necesaria visión de conjunto entre el pasado y el presente.

En relación al modelo pedagógico de la escuela JV, tiene el Plan PROA (Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo), un proyecto de cooperación entre el Ministerio de educación y la comunidad de Madrid. Está destinado a mejorar las perspectivas escolares de los alumnos con dificultades, en el último ciclo de Educación Primaria, a través del trabajo o apoyo organizado en horario extraescolar para la adquisición de destrezas básicas, la mejora del hábito lector y la incorporación plena al ritmo de trabajo ordinario, y a las exigencias de las diferentes materias.

El JV aparte de utilizar una metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje tiene interés en otra metodología las propuestas de definición y de formulación metodológica del programa MUS-E. Es importante el uso de las artes en el ámbito escolar ya que se ha comprobado que estas herramientas favorecen la inclusión social, educativa y cultural, y potencia la convivencia y el encuentro entre las distintas culturas, desde la diversidad y permite mejorar la motivación hacia el aprendizaje (Director JV)

Las tres escuelas han desarrollado nuevos entornos virtuales, tales como blog, edu.blogs, recursos útiles para la comunidad educativa y el profesorado, así como contenidos digitales, prácticas docentes con recursos digitales y el uso de la Web 2.0. Estos recursos han tenido la plena accesibilidad del alumnado.

La escuela CR resalta por la aplicación de las nuevas tecnologías en el uso didáctico de las *miniquest* específicamente en el aparato digestivo y el sistema solar,

en los cursos de tercero y cuarto. Esta estrategia de aprendizaje promueve el uso de la tecnología, mediante proyectos elaborados por los docentes. Estas actividades están dirigidas a la indagación partiendo de la información de Internet con la cual interactúan los aprendices. El beneficio es que las *MiniQuests* son módulos de corta duración cuyo diseño permiten incursionar en Internet, según intenciones y objetivos formulados, con el fin de responder a las actividades y procedimientos propuestos por el docente.

En palabras de Rosabel *et al.*, 2016 la *miniquests* es una derivación de la WebQuest (WQ), fue valorada en la literatura como una poderosa herramienta digital que contribuye al desarrollo de procesos cognitivos de nivel superior, al desarrollo de competencias interpersonales y al desarrollo de competencias informacionales y digitales, tanto del alumnado como el profesorado. Otro beneficio de estas herramientas metodológicas es que están sustentada teóricamente en las corrientes constructivistas del aprendizaje, lo que, además, la hace ser plenamente pertinente a los postulados del EEES.

En cuanto a la forma de ingreso a la dirección de dos directivos de las tres escuelas fue el proyecto de dirección, ambos directores fueron reelegidos. El otro director fue elegido por concurso.

La importancia atribuida al proyecto de dirección, es que para poder ser elegidos debieron presentar ante una comisión de padres, profesores y representantes de la administración, un proyecto de dirección que contiene por escrito una propuesta de plan educativo que incluye su visión del centro; además de valores, principios y modos de actuación.

Para ambos directivos(as), este proyecto de dirección tiene un papel importante porque lo consideran un instrumento que orienta su propio avance en la tarea de liderar sus centros. El proyecto de dirección tiene las metas, los objetivos y las concepciones básicas que guían la actuación. Esta propuesta surge del conocimiento profundo de la necesidades del propio centro, incluso recoge los

aportes de los demás miembros, por lo que compromete a toda la comunidad docente. El proyecto es para los cuatro primeros años. Se trata de un documento rico en ideas innovadoras, que ordena el trabajo de estas directoras y profesionaliza su quehacer.

En las entrevistas y conversaciones producto de las visitas al centro, se observó que la directora de la OyG, se identifica con planes de potenciar la animación e innovación pedagógica, incidiendo en la revisión y reflexión crítica, la formación del profesorado, la promoción del cambio, la innovación y la mejora

En contraste con las otras dos escuelas, en la escuela CR, el director se orientó hacia un liderazgo empoderador o disperso, realizaba prácticas de liderazgo distribuido y fomentaba el liderazgo de otros miembros, delegan poder y autoridad, son mayores en edad y experiencia pedagógica, pero no potencian el desarrollo personal, la formación, ni la evaluación. Delegan poder pero no conocimiento. Están en las escuelas donde la matrícula se incrementó.

A pesar de que las tres escuelas públicas se escogieron porque representaban de alguna manera las tipologías identificadas en el análisis cuantitativo, se observaron varias diferencias entre ellas.

1. En relación a las características personales de los estudiantes, las escuelas tenían número elevado de estudiantes de diferentes países y de hecho la deserción fue muy alta en este año, a causa de la crisis económica.
2. En cuanto a los recursos materiales y didácticos disponibles, se observa que dos de las escuelas ha sufrido serios recortes en la parte tecnología y de idiomas. Muy al contrario de la escuela O y G que permanece igual a pesar de ser pública.
3. Los valores y metodologías que mueven a las tres escuelas son diferentes. La innovación educativa se destaca o sobresale la escuela O y G.

4. Las instalaciones son diferentes en las escuelas públicas O y G se destacan instalaciones adaptadas a las minusvalías, no en el caso de las otras tres.
5. Unas escuelas son bilingües y otras no, existe diferencia en el contexto escolar y la enseñanza de estos estudiantes.
6. La escuela O y G destaca sobre las otras dos escuelas la motivación y el trabajo con los padres, así como las actividades de la comunidad.
7. En las escuelas existen ayudas y grupos para las familias dada la crisis y los recortes.

Por último, los tres perfiles producto de la investigación fueron:

Los directores de las escuelas OyG y CR demostraron una dirección enfocada en la misión, visión y metas compartidas. No implica decisiones compartidas, aunque sí trabajo colaborativo, sobre todo sí las tareas que involucran los ideales de la institución. Se corresponde o aproxima al siguiente perfil.

El líder institucional: En este perfil de liderazgo distribuido se enfatiza la dimensión Visión, misión y metas compartidas. En estas escuelas se propicia que los integrantes de la institución conozcan la misión, la visión, y trabajen en pro de metas comunes. Quien contribuye medianamente a propiciar esto son los Directores(a). Hay un escaso énfasis en el ejercicio de las prácticas de liderazgo distribuido, y este énfasis lo hacen los directores(a), pero no es significativo. Además, en esta escuela se rechaza la posibilidad de compartir decisiones, y tanto los Directores(a) como los jefe de estudios están de acuerdo en esto. Las escuelas que se ubican en este cuadrante parecieran ejercer una forma de liderazgo distribuido basado en la identidad institucional únicamente.

Otra característica de este perfil es la mínima presencia de decisiones compartidas. En este caso, más que compartidas son dialogadas. Lo mismo ocurre

con las prácticas de liderazgo distribuido, aunque en esta escuela el director hace un esfuerzo un poco mayor que en el primer caso de estudio.

La escuela JV presentó un perfil de **Liderazgo integral** centrado en los Jefes de estudio. Este perfil se corresponde a un estilo de liderazgo distribuido en el cual, en las escuelas, hay predominio de toma de decisiones compartidas, y desarrollo profesional, complejidad de la tarea e incentivos, pero donde los Jefes de estudio hacen el mayor esfuerzo. Las decisiones compartidas dentro de la escuela son producto del trabajo conjunto de los directores y los jefes de estudio, sin embargo, las decisiones compartidas tienen mayor peso para los jefes de estudio.

También se observó que el desarrollo profesional que promueven los jefes de estudio está alineado con el trabajo que ellos también hacen para potenciar la misión, visión y metas compartidas. Los directores no ejercen prácticas de liderazgo distribuido, sino que lo hacen los jefes de estudio. Los jefes de estudio que tienen más protagonismo que los Directores(as), en el trabajo sobre la misión, visión y metas compartidas de las escuelas y en el ejercicio de las prácticas de liderazgo distribuido. Podría decirse que estas son escuelas con LD integral centrado en los Jefes de estudio

8.2. RECOMENDACIONES Y PERSPECTIVAS FUTURAS

Surgen de esta investigación una serie de recomendaciones para futuros trabajos:

- Después de haber realizado el estudio descriptivo, surge la posibilidad de desarrollar nuevas investigaciones de carácter explicativo, que establezcan relaciones causales entre ciertas condiciones de contexto y el LD. También estudios que vinculen el LD con otras variables no incluidas en esta investigación. Una opción muy concreta es la relación entre del LD y el rendimiento escolar.

- Sería oportuno en una segunda etapa realizar otros estudios aprovechando la escala *ad hoc* y la entrevista a profundidad, sobre todo para ver los efectos relativos sobre la escuela y los alumnos. Es importante resaltar que ya se tienen los datos de esta investigación que brindan información preliminar sobre las tendencias de las dimensiones del LD.
- El modelo de liderazgo distribuido presentado y sus cuatro dimensiones han sido medidos en una escala *ad hoc*, este modelo puede ser aplicado a otras escuelas y contextos geográficos.
- Otra recomendación es desarrollar investigaciones comparativas, que permitan identificar semejanzas y diferencias entre la Comunidad de Madrid y otras provincias españolas, en cuanto al LD en esas escuelas.
- Una tercera posibilidad con respecto al tipo de investigación la constituye el desarrollo de investigaciones proyectivas, que permita generar propuestas para incrementar el LD en las escuelas. El estudio no solo de escuelas públicas, también incluir escuelas privadas y concertadas.
- En el estudio de casos se han generado una serie de códigos en la herramienta del Atlas.ti, también existe una metodología diseñada para este fin, esta información se considera útil para otros estudios de casos en otros contextos geográficos.
- Sería interesante profundizar en el estudio de la relación entre género de los directivos y el LD, se recomienda hacer investigaciones específicamente centradas en este aspecto, dada la importancia actual en la formación en género no solo en España (Terron *et al.*, 2015).
- Otra de las líneas de investigación que se puede desarrollar dado que el LD es un constructo reciente es la relación de las prácticas de LD con los liderazgos emergentes como son el *e-leadership* (virtuales),

resiliente, de las redes, comunitarias en el contexto escolar. Ya que se tienen varios códigos definidos en las dimensiones estudiadas, esto sería de utilidad para describir la relación entre el LD y los liderazgos emergentes de las escuelas u otras instituciones seleccionadas.

- También se plantean investigaciones de otra naturaleza diferente a la descriptiva, con diseños ampliados. No se descarta la utilización de las teorías que fundamentan el concepto liderazgo distribuido como son teoría de la actividad, cognitividad, motivación y organizacional.
- Otra recomendación sería asociar el LD con los efectos sobre el aprendizaje de los estudiantes. También la manifestación de este liderazgo en el aula y dentro del claustro de docentes (Leithwood y Jantzi, 2000; Timperley, 2009), la implicación más intensa de los docentes en la mejora de la escuela (Robinson, 2009) o una mayor motivación de éstos (Mulford *et al.*, 2004 y Murphy, 2005). Sin duda, es esta una de las líneas de investigación que habrá que desarrollar en el futuro inmediato. tanto de manera directa como a través de otros aspectos mediadores.
- Dentro de las cuestiones que planteamos, y que podrían integrar futuras líneas de investigación, están: ¿cuál sería el modelo de LD aplicado en las universidades?; ¿Cuáles serían los perfiles de equipo directivo en estas universidades?; ¿Cómo se plantea el LD a nivel de redes de conocimientos formales e informales?
- Sería interesante, dentro de la línea de investigación de Ciencias Sociales, de la Universidad Pablo de Olavide, en Sevilla y a través de los grupos de investigación realizar diferentes trabajos al respecto, en escuelas, institutos de educación secundaria, universidades de Andalucía para llegar a conclusiones globales, que permitan conocer el modo en que se desarrolla el liderazgo en centros con valor añadido en nuestro país.

8.3. APORTES DE LA INVESTIGACIÓN

Como aportaciones más interesantes o aspectos más destacados se tienen los siguientes:

La revisión teórica fue amplia, rigurosa y analiza no solo el contexto de la dirección de centros, sino otras variables de la realidad española como son las leyes españolas, el marco conceptual y normativo de la dirección de centros, el liderazgo organizacional, diferentes liderazgos educativos y los emergentes. Todo esto respetando y planteando delimitadamente: el marco teórico, normativo, organizativo, principales aspectos de la función directiva como son técnica, humana y cultural.

El trabajo se centra en una temática de gran relevancia e interés, analiza el liderazgo distribuido del director(a) y jefes(as) de estudio que tanto la investigación y la literatura revisada internacional y española consideran fundamentales en la innovación y mejora de la escuela. Ya no desde una visión de un único líder, sino de muchos que participan. La investigación define los perfiles de los líderes estudiados en las escuelas y eso permite comprobar y valorar el impacto en la mejora escolar. Se aportan otras características de estos directivos en las dimensiones del liderazgo distribuido, sobre la base de los cuadrantes estudiados se describen y agrupan las escuelas de acuerdo a las variables de contexto.

El liderazgo distribuido forma elementos clave en las políticas educativas internacionales, dado el papel decisivo ya comprobado en la mejora de los resultados escolares, por la potencialidad que tiene para favorecer el entorno de la escuela.

El papel de la dirección escolar desde una perspectiva de la participación, la autonomía y la rendición de cuentas como nuevos elementos de “gobernanza” (Bolívar, 2012; Chapman *et al.*, 2010). Se ha comprobado que una forma de

gestionar los centros es aquella que sea consensuados, cooperativos y horizontales, pese a las barreras relacionadas con la autonomía de los directores de las escuelas españolas, lo cual requiere estructuras y procesos de relación que favorezcan la comunicación de los integrantes del centro y la comunidad, con el apoyo de los directivos (Barroso, 2005).

Otra de las bondades de la investigación fue que se trabajó cuantitativamente y cualitativamente con cuatro dimensiones y con dos grupos de directivos. Esto representa un aporte significativo a nivel metodológico, que permite corroborar las ventajas de la complementariedad de las técnicas cualitativas y cuantitativas.

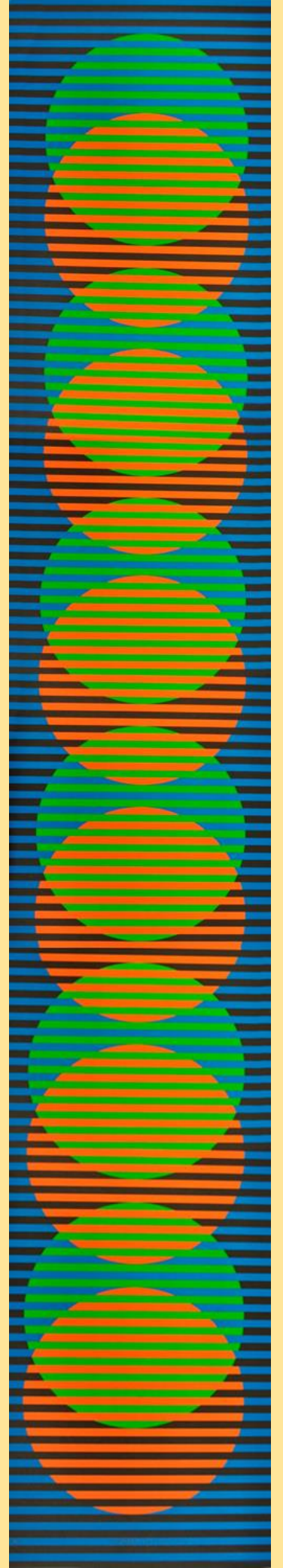
Como ya se ha demostrado en esta tesis, los enfoques analíticos sobre el LD profundizan las características y propiedades de su práctica. Investigadores como (Gronn, 2002; MacBeath, 2005; Spillane, 2006; Spillane *et al.*, 2004) se han preocupado por sus fuentes, focos, funciones, tipos de interacciones y patrones de distribución, contextos, las modalidades o patrones que adopta el LD el aspecto práctico de la perspectiva distribuida.

Dentro de los aportes este estudio permitirá, por una parte a los investigadores, observar otro ámbito de exploración y por otro lado, a los agentes de toma de decisión, relacionarse con el contexto real de la escuela primaria pública en España; y finalmente a los líderes de escuela (formales e informales) informarse qué, cuáles y cómo las prácticas de liderazgo distribuido se desarrollan dentro de la escuela.

Para Carreno (2009) y García (2015) es importante analizar las posibilidades y ventajas que podrían derivarse del establecimiento de redes educativas para difundir y compartir innovaciones entre diferentes centros educativos a nivel nacional e internacional. Existe actualmente un crecimiento de las redes sociales y educativas a nivel mundial. Ante esta tendencia esta investigación se debe integrar a estos medios, motivados por las nuevas tecnologías, lo que contribuirá a la construcción del conocimiento a través de los diversos grupos y países.



Referencia Bibliográfica



Referencias

- Adams, J. (1965). Inequity in social exchange. *Advances in experimental social psychology*, 2(2), 267-299.
- Adams, J. y Yoder, J. (1985). *Effective Leadership for Women and Men*. Norwood, Nueva Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Aelterman, A., Engels, N., Van P. y Pierre, V. (2007). The well-being of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33(33), 285-297.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Alig-Mielcarek, J. y Hoy, W. (2005). *Instructional leadership: Its nature, meaning, and influence*. Connecticut: Age Publishers.
- Alderfer, C. (1972) *Existence, relatedness, and growth: Human needs in organizational settings*. Nueva York: Free Press.
- Allison, E. (2012). The resilient leader. *Educational Leadership*, 69(4), 79-82.
- Almohalla Burguillo, J.M et al. (1991). Informe sobre la investigación del perfil y la función directiva en los centros escolares. *Revista de Educación*, 294 (3), 447-482.
- Alonso, R. (2014). Treinta años de consejos escolares. La participación de los padres y de las madres en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos en España. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(2), 51-67.
- Álvarez, M. (1992). Elección y aceptación de los directores: análisis de un estudio empírico, en Villa, A. La dirección factor clave de la calidad educativa. Actas del primer

- Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos (pp. 49-68). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Álvarez, M. (2001). *El liderazgo educativo y la profesionalización docente*. Buenos Aires: Consudec.
- Álvarez, M. (2004). El liderazgo facilitador del cambio a través del itinerario formativo. En A, Sánchez (Eds.), *Dirección para la Innovación: apertura de los centros a la Sociedad del Conocimiento* (pp. 195-231). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Álvarez, M. (2007). Los estilos de dirección. En: J, López y J, Vaello (Eds.), *Equipos directivos y autonomía de centros* (pp. 173-194). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Información y publicaciones.
- Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Amadio, M, Opertti, R, y J.C. Tedesco (2014). Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas. Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO, París. [Documentos de Trabajo ERF, No. 9].
- Amador, L. (2004). Las tecnologías de la información y la comunicación y la formación en entornos virtuales. *Revista complutense de educación*, (15), 1, 51-74.
- Amador, L., Muñoz, M., & Mateos, F.(2015). La transmisión de valores en los centros educativos. Educación Social y plan de convivencia. En: *Pedagogía social, universidad y sociedad*. Coord. Por: Ángel de Juanas Oliva, & Ana Fernández García, 431-438
- Amador, L. y Dominguez, J. (1997). *Mejorar cada día. Evaluación y calidad en la enseñanza*. Sevilla: UNED. Centro Asociado
- Amador, L., y Musitu, G (2011). *Exclusión social y diversidad*. México: Editorial Trillas
- Amador, l., Mateos, C., & Ibáñez, M. (2017). La educación como medio para la inclusión social entre culturas (los valores sociales de los jóvenes ceutís de cultura cristiana y musulmana). *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 1(29), 67-80.
- Anderson, J. (1982). Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review*, 89(4), 369-406.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Clave para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52.

- Angelides, P. (2012). FoDayrms of Leadership that Promote Inclusive Education in Cypriot Schools. *Educational Management Administration and Leadership*, 40(1), 21-36.
- Angelides P., Stylianou T. y Gibbs P. (2006). Preparing Teachers for Inclusive Education in Cyprus. *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 513-522.
- Angelides, P., Antoniou, E., y Charalambous, C. (2010). Making sense of inclusion for leadership and schooling: A case study from Cyprus. *International Journal of Leadership in Education*, 13(3), 319-334.
- Antonakis, J., Schriesheim, C., Donovan, J., Gopalakrishna-Pillai, K., Pellegrini, E. y Rossomme, J. (2004). Methods for studying leadership. En J. Antonakis, A. Cianciolo. y R. Sternberg (Eds.). *The nature of leadership* (pp. 48-70). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Antúnez, S. (2004). El director escolar, la LOCE y los títes. *Aula de Innovación Educativa*, 13(131), 73-75.
- Archer, M. (1988). *Cultura y teoría social*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Archer, M. (2009). *Teoría social realista: el enfoque morfogenético*. Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Argyris, C. y Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Oxford: Jossey-Bass.
- Argyris, C. y Meza, G. (2001). *Sobre el aprendizaje organizacional*. México: Oxford University Press.
- Arias, A. y Cantón, L. (2006). *El liderazgo y la dirección de centros educativos*. Barcelona: Editorial Davinci.
- Arias, A. y Cantón, L. (2010). Metáforas y teorías implícitas de los directores escolares. *Education siglo XXI*, 28(1), 229-248.
- Arriba, A., de la Fuente, R. Gayo, D., Martínez, R., Murillo, E., del Pino, E., Ramos, J.A. y Sabín F.(2015). Centro y Periferia en la ciudad de Madrid (1985-2005): un análisis cuantitativo y cualitativo de los barrios de Valdeacederas y Los Rosale. En: <https://www.andaira.net/recursos/recursos-propios/>.

- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill.
- Armas, M. (1996). Evaluación de la satisfacción, estrés y autoestima de los directivos escolares. En Dirección participativa y evaluación de centros. Actas del II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes. (pp 419-429). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto
- Arranz, P. (2007). La resiliencia en educación como elemento favorecedor del proceso de autodeterminación en las personas con discapacidad. En M. Liesa., J. Allueva y M. Puyuelo (Eds.), *Educación y acceso a la vida adulta de personas con discapacidad* (pp. 119-132). Zaragoza: Fundación Ramón J. Sender.
- Aryee, S., Walumbwa, F., Zhou, Q. y Hartnell, C. (2012). Transformational leadership, innovative behavior, and task performance: Test of mediation and moderation processes. *Human Performance*, 25(1), 1-25.
- Asbill, K. (1994). *Invitational leadership: Teacher perceptions of inviting principal practices* (Tesis doctoral inédita). Nuevo Mexico State University.
- Attfieid, R. and Williams, C. 2003. Leadership and inclusion: a special school perspective. *British Journal of Special Education*, 30(1): 28–33.
- Avolio, B. (2007). Promoting more integrative strategies for leadership theorybuilding. *American Psychology*, 62, (1), 25–33.
- Avolio, B., Kahai, S. y Dodge, G. (2001). E-leadership: Implications for theory, research, and practice. *The Leadership Quarterly*, 11(4), 615-668.
- Avolio, B. y Kahai, S. (2003). Adding the “E” to E-leadership: How it may impact your leadership. *Organizational Dynamics*, 31(4), 325-415.
- Avolio, B., Zhu, W. y Bhatia, P. (2004a). Transformational leadership and organizational commitment: Mediating role of psychological empowerment and moderating role of structural distance. *Journal of Organizational Behavior*, 25(8), 951-968.
- Avolio, B., Gardner, W., Walumbwa, F., Luthans, F. y May, D. (2004b). Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *The Leadership Quarterly*, 15(6), 801-823.
- Avolio, B., Walumbwa, F. y Tood, J. (2009). Leadership: Current theories, research, and future directions. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 421-449.

- Avolio, B. y Yammarino, F. (2013). *Transformational and charismatic leadership: The road ahead*. Seattled: Emerald Group Publishing.
- Avolio, B., Sosik, J., Kahai, S. y Baker, B. (2014). E-leadership: Re-examining transformations in leadership source and transmission. *The Leadership Quarterly*, 25, (4), 105–131
- Bailey, F. (1988). *Humbuggery and manipulation: The art of leadership*. Nueva York: Cornell University Press.
- Bailey, J. y de Plessis, D. (1997). An investigation of school principals' attitudes toward inclusion. *Australasian journal of special education*, 22(1), 12-29.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Nueva Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1988). Autorregulación de la Motivación y acción a través de la meta como sistema. *Periódico de Personalidad y Psicología Social*, 54(1), 5-12.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1.175-1.184.
- Bandura, A. (1998). Personal and collective efficacy in human adaptation and change. *Advances in psychological science*, 1(1), 51-71.
- Bandura, A. (1999). *Auto-Eficacia: Como afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Descleé De Brouwer.
- Banner, D. y Gagné, T. (1995). *Instructor's manual for banner and gagné's designing effective organizations*. California: Sage Publications.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. Londres: McKinsey.
- Barnard, C. (1938). *The functions of the executive*. Cambridge: Harvard University Press.
- Barth, R. (1991). *Improving schools from within*. San Francisco: JosseyBass.

- Barrera, M.(2006). *Lineas de investigacion en metodologia de la investigacion holistica*. Editor Quiron Ediciones
- Barrios, C., Iranzo, P., & Tierno, J. (2013). Avances teórico-prácticos y signifiativos en la profesionalización de la dirección escolar en España. El caso de Cataluña. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17 (3), 371-387.
- Barroso, J (2005). Liderazgo y autonomía de centros educativos. *Revista española de pedagogía*, 63 (232), 423-442.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Nueva York: The Free Press.
- Bass, B. (1990). From Transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31.
- Bass, B. (1995). Theory of transformational leadership redux. *Leadership Quarterly*, 6(4), 463-478.
- Bass, B. (1997). Does the transactional–transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries? *American Psychologist*, 52(2), 130-142.
- Bass, B. (2000). El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden En *Liderazgo y organizaciones que aprenden* (pp. 331-361). Bilbao: ICE - Universidad de Deusto.
- Bass, B. (2007). *From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision*. Indiana: University of Notre Dame Press.
- Bass, B. y Avolio, B. (1994). Transformational leadership and organizational culture. *The International Journal of Public Administration*, 17(3), 541-554.
- Bass, B., Avolio, B., Jung, D. y Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 207-217.
- Bass, B. y Riggio, R. (2006). *Transformational leadership*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaun Associates Publihers.
- Bass, B. y Bass, R. (2008). *The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. Nueva York: Simon and Schuster.

- Batanaz, L., y Álvarez, J. (2002). Hacia la profesionalización de la función directiva en España: un estudio basado en las concepciones del profesorado. *Bordón*, (54), 1, 19-37.
- Batstone, D. (2003). *Saving the corporate soul and (Who knows?) Maybe your own*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bavelas, A. (1960). Leadership: Man and function. *Administrative Science Quarterly*, 4(4), 491-498.
- Begoña, E. (2006). Resiliencia: Definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(3), 125-146.
- Bardisa, T. (1993). Resistencias al ejercicio de la dirección escolar. *Seminario sobre Dirección de Centros Escolares*, 125-141.
- Bellows, R. (1959). *Creative leadership*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Beltrán de Tena, R., Bolívar, A., Rodríguez, M., Rodríguez, J. y Sánchez, S. (2004). Evaluación de la función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. *Enseñanza and Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 1(22), 35-76.
- Benejam, P. (2002). Didáctica y construcción del conocimiento social en la escuela. *Pensamiento Educativo*, 61, 65-66.
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P. y Harvey, J. (2003). *Distributed leadership: full report (A review of the literature)*: Nottingham: National College for School Leadership.
- Bennis, W. (1959). Leadership theory and administrative behavior. *Administrative Science Quarterly*, 4(3), 259-301.
- Bennis, W. (1984). Transformative power and leadership. En: T. Sergiovanni y J. Corbally (Eds.), *Leadership and organizational culture. Nueva Perspectivas on Administrative Theory and Practice* (pp. 64-71). Illinois: University of Illinois Press Edition.
- Bennis, W. (1989). *Why leaders can't lead. The Unconscious Conspiracy Continues*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bennis, W. (2003). *On becoming a leader*. Massachusetts: Perseus.

- Bennis, W. (2007). The challenges of leadership in the modern world: introduction to the special issue. *American Psychologist*, 62(1), 1-5.
- Bennis, W. y Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. Nueva York: Harper y Row.
- Bennis, W., Sample, S., & Asghar, R. (2015). *The art and adventure of leadership: Understanding failure, resilience and success*. New York, NY: Wiley.
- Bernal, J. (1999). La dirección escolar en la segunda mitad del siglo XX: del autoritarismo a la participación, en J. Ruiz (eds), *La Educación en España a examen (1898-1998)*, Ministerio de Educación y Cultura/ Institución "Fernando el Católico", Vol 1, Zaragoza, 537-551.
- Bernal, J. y Jimenez, J. (1992): *El equipo directivo en los centros públicos no universitarios. Dualidad de su situación como representantes al mismo tiempo de la Administración educativa y de la comunidad escolar e interacciones que se establecen en el centro como consecuencia de esa dualidad*. Madrid: CIDE.
- BibleClassics.com. (2003). *The concise Matthew Henry commentary on the bible. Jethro's counsel to Moses*. Recuperado de: [[http://www.gospelcom.net/eworld/comments/exodus/mhc/exodus 18.htm](http://www.gospelcom.net/eworld/comments/exodus/mhc/exodus%2018.htm)]
- Billot, J. (2003). The real and the ideal: The roles and workload of secondary principals in NuevaZealand. *International Studies in Educational Administration*, 3(1), 33-40.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 95-114.
- Blanchard, K. (1984). *Situational leadership II*. San Diego: Blanchard Training and Development, Inc.
- Blanchard, K. (2007). *Liderazgo al más alto nivel: como crear y dirigir organizaciones de alto desempeño*. Santiago de Chile: Editorial Norma.
- Blank, W., Weitzel, J. y Green, S. (1990). A test of the situational leadership theory. *Personnel Psychology*, 43(3), 579-597.

- Blase, J. (1984). Teacher Coping and School Principal Behaviors. *Contemporary Education*, 56(1), 21-25.
- Blase, J. y Blase, J. (1994). *Empowering teachers: What successful shared governance principals do?* California: Corwin Press, Inc.
- Bobillier-Chaumon, M. y Dubois, M. (2009). Technology acceptance and acceptability in organizations. *Travail humain*, 72(4), 355-382.
- Bogardus, E. (1934). *Leaders and leadership*. Nueva York: Appleton-Century Co.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Bolden, R. (2004). *What is leadership?* South West of England: University of Exeter.
- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 251-269.
- Boles, H. y Davenport, J. (1975). *Introduction to educational leadership*. Nueva York: Harper y Row
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. *El Liderazgo en Educación*, 1(1), 25-46.
- Bolívar, A. (2000). El liderazgo compartido según Peter Senge. En: *Liderazgo y organizaciones que aprenden* (459-471). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. *Contexto Educativo-Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 3(18).
- Bolívar, A. (2006). Diseñar escenarios de aprendizaje: El papel de los equipos directivos en el liderazgo pedagógico en España. Resultados de una investigación. *El Guiniguada*, 1(15), 53-76.
- Bolívar, A. (2010a). *Dirección pedagógica: Un liderazgo centrado en el aprendizaje*. Barcelona: Wolters Kluwer España.
- Bolívar, A. (2010b). Liderazgo para el aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 18(1), 14-20.

- Bolívar, A. (2010c). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33.
- Bolívar, A. (2010d). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos?: Revisión de la investigación y propuesta. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 63-78.
- Bolívar, A. (2011a). Por una renovación organizativa de los centros escolares. Organización y gestión educativa: *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 19(4), 29-30.
- Bolívar, A. (2011b). Aprender a liderar líderes competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar*, 47(2), 253-275.
- Bolívar, A. (2012). Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo. Málaga: Aljibe.
- Bolívar, A. (2013). Liderazgo educativo. *Aula de innovación educativa*, 221(4), 12-17
- Bolívar, A. (2015). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 10 – 45.
- Bolívar, A., López-Yáñez, J. y Murillo, J. (2014). Liderazgo en las instituciones educativas: Una revisión de líneas de investigación. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 1(14), 15-40.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Consortio Universitario para la Educación Inclusiva. Universidad Autónoma de Madrid*.
- Borjabad Gonzalo, P. (1983). El estatuto de centros escolares (LOECE) y las cooperativas de enseñanza. *Estudios cooperativos* 3(51), 199-218.
- Boyd, D y Ellison, N (2007). "Social network sites: Definition, history, and scholarship". In *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), article 11. Consultado el 16 mayo 2010 en: <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html>
- Bowden, A. (1926). A study of the personality of student leaders in colleges in the United State. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 21(2), 149-160.
- Bowers, D. y Seashore, S. (1966). Predicting organizational effectiveness with a four-factor of leadership. *Administrative Sciences Quarterly*, 11(2), 238-326.

- Brioso, MJ., Valcárcel N., Novoa J., Savall, E. (2009). *Informe del Sistema Educativo Español, 2009*. Madrid: Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa – IFIIE.
- Brockner, J. (1988). *Self-esteem at work: Theory, research, and practice*. Massachusetts: Lexington Books.
- Brookover, W. y Lezotte, L. (1979). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement*. East Lansing: Michigan State University.
- Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J. y Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. Nueva York: Praeger Publishers.
- Brown, J. (1958). *La psicología social en la industria*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Brown, J. y Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*, 2(1), 40-57.
- Brown, D., Scott, K. y Lewis, H. (2004). Information processing and leadership. En A. Antonakis., A. Cianciolo, y R. Sternberg (Eds.), *The nature of leadership* (pp.125-147). Londres: Sage.
- Browne, C. y Cohn, T. (1958). *The study of leadership*. Buenos Aires: Paidós.
- Bryman, A. (2004). Qualitative research on leadership: A critical but appreciative review. *The Leadership Quarterly*, 15(6), 729-769.
- Bryman, A. (2007). Barriers to integrating quantitative and qualitative research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 8-22.
- Bundel, C. (1930). Is leadership losing its importance? *Infantry Journal*, 36(2), 339-349.
- Burchfield, R. (1976). *A supplement to the Oxford English dictionary*. Oxford: Oxford University Press.

- Burke, C., Sims, D., Lazzara, E. y Salas, E. (2007). Trust in leadership: A multi-level review and integration. *The Leadership Quarterly*, 18(6), 606-632.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. Nueva York: Harper y Row.
- Burns, J. (2003). *Transforming Leadership: A Nueva Pursuit of Happiness*. Nueva York: Atlantic Monthly Press.
- Buttram, J., Mead, H., Loftus, D. y Wilson, J. (2008). Allocation of school leaders time. En *Annual Meeting of American Educational Research Association*, abril, Nueva York.
- Cabrera, O., Oñate, S., y Alfaro, P. (2016). Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: La perspectiva del liderazgo distribuido. *Revista Complutense de Educación* 27(2), 689-706
- Caldwell, R. (2003). Change leaders and change managers: different or complementary? *Leadership & Organization Development Journal*, 24(5), 285-293.
- Calder, B. (1977). An attribution theory of leadership. *Nueva Directions in Organizational Behavior*, 179(1), 204-225.
- Camburn, E., Rowan, B. y Taylor, J. (2003). Distributed leadership in schools: The case of elementary schools adopting comprehensive school reform models. *Educational evaluation and policy analysis*, 25(4), 347-373.
- Campbell, D. (1956). *Leadership and its effects upon the group*. Columbus: Ohio State University, Bureau of Business Research.
- Campbell, J. (1977). The cutting edge of leadership: An overview. En J. Hunt y L. Larson (Eds.), *Leadership: The Cutting Edge* (pp. 221-234). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Campo, A. (2006). La dirección escolar, las tareas básicas y algunos de los retos pendientes. *Aula Abierta*, 34(87), 201-215.
- Campo, A. y Fernández, A. (2009). El papel del liderazgo en las redes de aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 17(6), 1001-1008.
- Cantón, I., Arias, A. y Cañón, R. (2010). Liderazgo educativo desde las metáforas de la dirección escolar. En *Organizar y Dirigir en la Complejidad: Instituciones Educativas en Evolución*, 2(1), 24-36.

- Cantor, N. (1990). From thought to behavior: "having" and "doing" in the study of personality and cognition. *American Psychologist*, 45(6), 735-748.
- Cardona, S. (2012). *Democratic School Leadership Practices Within a Traditional Management Paradigm: A Case Study* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Pensilvania.
- Carlyle, T. (1841). *On Heroes, Hero-worship and the Heroic in History*. Londres: Chapman and Hall.
- Carpena, A. (2010). Desarrollo de las competencias emocionales en el marco escolar. *CEE Participación Educativa*, 3(15), 40-57.
- Carpintero, L., & Parra, J. (2016). Capital psicológico y cambio organizacional. Trabajo de Grado. Universidad Católica de Colombia. Facultad de Psicología. Bogotá, Colombia
- Carreno, I. (2009). Capítulo 3 Knowledge management and innovation of educational-social networks: REDDOLAC Case.
- Carrington, S. y Robinson, R. (2004). A case study of inclusive school development: A journey of learning. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 141-153.
- Cartwright, D. (1965). Influence, Leadership, Control. *Handbook of Organizations*, 1(1), 1-47.
- Cartwright, D. y Zander, A. (1953). *Group Dynamics: Research and Theory*. Oxford: Harper and Row.
- Castro, A. (2006). Teorías implícitas del liderazgo, contexto y capacidad de conducción. *Anales de psicología*, 22(1), 89-97.
- Castro, F., Del Barco, B. y Delgado, M. (2004). Factores mediadores en el aprendizaje cooperativo: los estilos de conducta interpersonal. *Apuntes de Psicología*, 22(1), 61-74.
- Castro, A. y Lupano, M. (2005). Diferencias individuales en las teorías implícitas del liderazgo y la cultura organizacional percibida. *Boletín de Psicología*, 85(3), 89-109.
- Castro, E., Miquilena, E. y Peley, R. (2006). Las nuevas tendencias del liderazgo: Hacia una nueva visión de las organizaciones educativas. *Omnia*, 12(1), 83-96.

- Cattell, R. (1948). The primary personality factors in women compared with those in men. *British Journal of Psychology*, 38(1), 114-150.
- Chemers, M. (2014). *An Integrative Theory of Leadership*. Nueva York: Psychology Press.
- Chen, C. y Meindl, J. (1991). The construction of leadership images in the popular press: The case of Donald burr and people express. *Administrative Science Quarterly*, 36(4), 521-551.
- Chiner, E. y Cardona, M. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526-541.
- Chrispeels, J., Brown, J. y Castillo, S. (2000). School leadership teams: Factors that influence their development and effectiveness. *Advances in Research and Theories of School Management and Educational Policy*, 4(4), 39-73.
- Cleeton, G. y Mason, C. (1934). *Executive ability: Its discovery and development*. Yellow Springs: Antioch Press Publishers.
- Clark, B. (1972). The organizational saga in higher education. *Administrative Science Quarterly*, 2(17), 178-184.
- Cobano-Delgado, V y Terrón, M. (2013). Diversidad e integración del alumnado inmigrante en los centros escolares de la Unión Europea. *Conhecimento & Diversidade*, 4(8), 12-23.
- Cohen, M., March, J. y Olsen, J. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 1(17), 1-25.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Routledge.
- Cole, M. y Engerstöm, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En Salomon, G. (comp), *Cogniciones Distribuidas. Consideraciones Psicológicas y Educativas* (pp. 242-290). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Coleman, J. (1990). *Equality and achievement in education*. San Francisco: Westview Press.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, J. y McPartland, F. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: Government Printing Office.

- Colfax, R., Santos, A. y Diego, J. (2009). Virtual leadership: A green possibility in critical times but can it really work? *Journal of International Business Research*, 8(2), 133-139.
- Coll, C. (1992). *La reforma del Sistema Educativo Español: la calidad de la enseñanza como objetivo*. Ecuador, Quito: Libresa.
- Coll, C. (2001). Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación. El punto de vista del fórum universal de las culturas. En: *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*. (2001: Barcelona) [ponencia en línea]. Universidad de Barcelona.
- Collins, J. y Porras, J. (1998). Organizational vision and visionary organizations. *Leading organizations—Perspectives for a Nueva era*, 13(4), 234-249.
- Commons, J. (1950). *The economics of collective action*. Nueva York: Macmillan.
- Comunidad de Madrid, España. (2018). <http://www.gifex.com/Europa/Espana/Comunidad-de-Madrid/Madrid/Politicos.html>
- Comunidad de Madrid, España. (2017). Aula Fácil. En: http://www.madrid.org/wpad_pub/run/j/MostrarConsultaGeneral.icm
- Conger, J. (1999). Charismatic and transformational leadership in organizations: An insider's perspective on these developing streams of research. *The Leadership Quarterly*, 10(2), 145-179.
- Conger, J. y Kanungo, R. (1988). *Charismatic leadership: The elusive factor in organizational effectiveness*. Londres: SAGE Publications.
- Contreras, F. (2008). Liderazgo: perspectivas de desarrollo e investigación. *International Journal of Psychological Research*, 1 (1), 64–72
- Consejo Escolar del Estado (1994). Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. MEC, Madrid
- Copeland, N. (1942). *Psychology and the soldier*. Pensilvania: Military Service Publications.
- Copland, M. (2003). Leadership of inquiry: Building and sustaining capacity for school improvement. *Educational evaluation and policy analysis*, 25(4), 375-395.

- Coronel, J. (1996). *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Coronel, J. (1998). *Organizaciones escolares. Nuevas propuestas de análisis e investigación*. Huelva: Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Coronel, J.M. y Fernández, M. (2002). *Is there a way out? A critical analysis of participation, leadership and management in Spanish schools*. *International Journal of Leadership in Education*, (5), 1, 303-322.
- Coronel, J. (2005). El liderazgo del profesorado en las organizaciones educativas: Temáticas para su análisis e investigación. *Revista Española de Pedagogía*, 63(232), 471-492.
- Coronel, J. (2008). Liderazgo pedagógico un reto y una posibilidad para la mejora educativa. En A. Villa (Coord.) *Innovación y cambio en las organizaciones educativas* (pp. 337-357). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Coutu, D. (2002). How resilience works. *Harvard Business Review*, 80(5), 46-56.
- Crawford, M. (2005). Distributed leadership and headship: A paradoxical relationship? *School Leadership y Management: Formerly School Organization*, 25(3), 213-215.
- Cunningham, W. y Gresso, D. (1993). *Cultural leadership: The culture of excellence in education*. Massachusetts: Allyn y Bacon.
- Cruz-Ortiz, V., Salanova, M. y Martínez, I (2013). Liderazgo transformacional: investigación actual y retos futuros. *Revista Universidad y Empresa*, 15(25), 13-32
- Cyert, R. y March, J. (1963). *A Behavioral Theory of the Firm*. Chicago: University of Illinois Press.
- Dahl, R. (1957). The concept of power. *Behavioral Science*, 2(3), 201-215.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky y la pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Davis, K. (1962). *Human relations at work: The dynamics of organizational behavior*. Nueva York: Mc Graw Hill.
- Davis, M. (2009). *Distributed leadership and school performance*. (Tesis doctoral inédita). The George Washington University.

- Day, C. (2005). Introduction. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 533-538.
- Day, C. (2000). Effective leadership and reflective practice. *Reflective Practice*, 1(1), 113-127.
- Day, R. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*(Vol. 598). Pan American Health Org.
- Day, D. y Antonakis, J. (2011). Leadership: Past, Present, and Future. En D. Day y J. Antonakis (Eds.), *The nature of leadership* (pp. 29-54). California: SAGE publications.
- Day, C. y Harris, A. (2002). Second international handbook of educational leadership and administration: Leading schools in a data-rich world. *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* 1(8), 957-977.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D. Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Penlington, C., Mehta, P. & Brown, E. (2009). The Impact of Leadership on Pupil Outcomes. *Final Report to DSCF*. Nottingham: Department of Children, Families & Schools/National College of School Leadership.
- Day, C. Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q. & Brown, E. (2010). 10 strong claims about effective school leadership. *Nottingham: National College for Leadership of Schools and Children's Services (NCLS)*.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D. Gu, Q. & Brown, E., with Ahtaridou, E. (2011). *Successful School Leadership: Linking with Learning and Achievement*. Maidenhead: McGraw Hill Open University Press.
- De Anca, C. y Vázquez, A. (2005). *La gestión de la diversidad en la organización global*. Madrid: Prentice Hall.
- De Witt, T. y Noyes, G. (1991). *The English dictionary from Cawdrey to Johnson, 1604-1755* John Benjamins Publishing Company.
- Decreto 2655/1974, de 30 de agosto, por el que se regula el ejercicio de la función directiva en los Colegios Nacionales de Educación General Básica (BOE núm. 226 de 20 de septiembre de 1974).
- Decreto 985/1967, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento del Cuerpo de Directores Escolares (BOE núm. 117 de 17 de mayo de 1967).

- de Dios Uriarte, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de psicodidáctica*, 11(1), 7-24.
- del Val, A. (2013). La dirección escolar en el ordenamiento jurídico español. Un análisis histórico. *Participación educativa*, 2(2), 29-36.
- Delgado, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista española de pedagogía*, 63(232), 367-388.
- Delgado, M. (2011). *Organización de centros educativos: Modelos emergentes*, Madrid: Editorial La Muralla.
- Delgado, M., Martínez, T. y Reche, M. (2014). Principales referentes legales y educativos para el desarrollo y de la coeducación. *Publicaciones*, 37(1), 73-87.
- De Lima, J. (2010). Thinking more deeply about networks in education. *Journal of Educational Change*, 11(1), 1-21.
- Denis, J. L., Lamothe, L., & Langley, A. (2001). The dynamics of collective leadership and strategic change in pluralistic organizations. *Academy of Management journal*, 44(4), 809-837
- Dillenbourg, P., & Self, J. (1992). A computational approach to socially distributed cognition. *European Journal of Psychology of Education*, 7(4), 353.
- DiMaggio, P. (1995). Comments on "What theory is not". *Administrative Science Quarterly*, 40(3), 391-397.
- DiMaggio, P. y Powell, W. (2005). A gaiola de ferro revisitada: Isomorfismo institucional e racionalidade coletiva nos campos organizacionais. *Revista de Administração de Empresas*, 45(2), 74-89.
- Dinham, S., Anderson, M., Caldwell, B. y Weldon, P. (2011). Breakthroughs in school leadership development in Australia. *School Leadership y Management: Formerly School Organisation*, 31(2), 139-154.
- Dominici, G. y Roblek, V (2015). Complexity Theory for a New Managerial Paradigm: A Research Framework. *Journal International Publishing Neostrategic Management Science*, 1(1), 223-241.

- Dominino, M., Castellaro, M. y Roselli, N. (2010). Los sistemas de cognición distribuida en la enseñanza universitaria en función del tipo de eficiencia. *Revista de Psicología*, 6(11), 7-39.
- Doyle, L. y Doyle, P. (2005). Inclusion: The Context for Democratic Leadership. En: *University Council of Educational Administration* (2005: Nashville) [ponencia en línea]. Universidad de Nashville.
- Dreyfus, H., Dreyfus, S. y Athanasiou, T. (2000). *Mind Over Machine*. New York, NY: Free Press
- Duart, J. y Sangrà, A. (2000). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dyson, A. y Millward, A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. Londres: SAGE Publications Limited Co.
- Egido, I. (2013). *La profesionalización de la dirección escolar: tendencias internacionales*. Madrid: Ministerio de Educación Español.
- Edinger, L. (1967). *Political leadership in industrialized societies: studies in comparative analysis*. Grand Rapids, Michigan: John Wiley y Sons.
- Educa Madrid (2017). Portal educa Madrid. <http://www.educa2.madrid.org/educamadrid/>
- EFQM MECD (2001). *Modelo Europeo de Excelencia. Adaptación a los centros educativos del modelo de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad*. Madrid: Subdirección General de Información y Publicaciones, MECD.
- Egly, R. (2003). Invitational leadership: Does it make a difference? *Journal of Invitational Theory and Practice*, 3(9), 57-70.
- Ellis, J. (1994). Distributed cognition: an alternative framework for analyzing and explaining collaborative working. *Journal of information technology*, 9(2), 119-128.
- Elmore, R. (2000). *Building a Nuevastructure for school leadership*. Washington: The Albert Shanker Institute.
- Elmore, R. (2005). Accountable leadership. *The Educational Forum*, 69(2) 134-142.

- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. *Perspectives on Activity Theory*, 1(1), 19-38.
- Engestrom, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 43(7), 960-974.
- Engeström, Y. y Blackler, F. (2005). On the life of the object. *Organization*, 12(3), 307-330.
- Enguita, M. (2009). La profesión docente en España reflexiones y sugerencias. *Profesión y vocación docente: presente y futuro* / coord. por Manuel de Puelles Benítez, Antonio Viñao Frago, 119-138.
- Ensley, M., Hmieleski, K. y Pearce, C. (2006). The importance of vertical and shared leadership within Nuevaventure top management teams: Implications for the performance of starts, *The Leadership Quarterly*, 17(3), 217-231.
- Escamilla, S. (2007). *El Director escolar necesidades de formación para un desempeño profesional*. Universitat Autònoma de Barcelona,.
- Escudero, J. y Martínez, M. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3), 85-105.
- Estadísticas del Padrón Municipal, (2017). http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177012&menu=ultiDatos&idp=1254734710990
- Estruch, J. (2002a). Dirección profesional y calidad educativa. Bilbao: Praxis.
- Estruch, J. (2002b). Hacia la profesionalización de la dirección de centros escolares. *Revista de Educación*, 329, 77-90.
- Evans, M. (1970). The effects of supervisory behavior on the path-goal relationship. *Organizational Behavior and Human Performance*, 5(3), 277-298.
- Evans, V. y Johnson, D. (1990). The relationship of principals' leadership behavior and teachers' job satisfaction. *Journal of Instructional Psychology*, 17(1), 11-19.
- Feito, R. (2002). Una educación de calidad para todos. *Madrid: Siglo XXI de España Editores*.

- Fergus, S. y Zimmerman, M. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annu. Rev. Public Health*, 26(1), 399-419.
- Fernández, M. (2002). Las relaciones con el entorno como diagnóstico de cambio. *Revista Organización y Gestión Educativa*, 10(5), 23-26.
- Fernández, J. y Hernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa: Estudio de casos. *Perfiles educativos*, 35(142), 27-41.
- Ferruzca, M. y Monguet, J. (2008). *Estudio teórico y evidencia empírica de la aplicación del marco teórico de "Cognición Distribuida" en la gestión de sistemas de formación e-Learning*. (Tesis doctoral inédita). Universitat Politècnica de Catalunya.
- Fiedler, F. (1964). A contingency model of leadership effectiveness. *Advances in experimental social psychology*, 1(1), 149-190.
- Fiedler, F. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Fiedler, F. y Chemers, M. (1985). *Liderazgo y administración efectiva*. México: Trillas.
- Fiedler, F. y García, J. (1987). *Nueva approaches to effective leadership: Cognitive resources and organizational performance*. Nueva York: Wiley Editorial.
- Filley, A. (1978). *The complete manager: what works when?* Wisconsin: Research Press Co.
- Finley, M. (2014). *An Exploration of the Relationship between Teachers' Perceptions of Principals' Instructional Leadership and Transformational Leadership Behaviors*. (Tesis doctoral) Georgia Southern University.
- Firestone, W., Martinez, C., Mangin, M. y Polovsky, T. (2005). Leadership alignment: The challenge of distributed leadership. En: *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (2005: Chicago) [ponencia en línea].
- Firestone, W. y Martinez, C. (2007). Districts, teacher leaders, and distributed leadership: Changing instructional practice. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 3-35.
- Fishman, R. (1990). *Rethinking state and regime: Southern Europe's transitions to democracy*, *World Politics*, vol. 42, 3, 1990.

- Fletcher, J. y Kaufer, K. (2003). Shared leadership: Paradox and possibility. En C. Pearce y J. Conger (Eds.), *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership* (pp. 21-47). California: Sage Publications Ltd.
- Follett, M. (1940). *Dynamic administration. The collected papers of Mary Parker Follett*, Nueva York: Harper y Row.
- Follett, M. (1949). The basis of authority. Freedom y coordination: Lectures in business organization, *Management Publications*, 1(1), 34-46.
- Forni, A. y Lucimeiri, V. (2006). El desarrollo y legitimación de las organizaciones del tercer sector en la argentina. Hacia la definición de un isomorfismo periférico. *Sociologias*, 16(8), 216-249.
- Frago, A. (1994). Sistemas educativos y espacios de poder: teorías, prácticas y usos de la descentralización en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(4), 29-64.
- Frutos, A. (2014). La educación intercultural en los centros educativos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(2), 29-43.
- Fullan, M. (2001). *The Nueva Meaning of Educational Change*. Londres: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and Sustainability: System thinkers in action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2008). *The six secrets of change: What the best leaders do to help their organizations survive and thrive*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys for maximizing impact*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Furman, G. y Starratt, R. (2002). Leadership for democratic community in schools. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 105-133.
- Gago, F. (2006). *La dirección pedagógica en los institutos de enseñanza secundaria: Un estudio sobre el liderazgo educacional*. Asturias: Centro de investigación y documentación educativa.

- Gairín, J. (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Madrid: MEC-CIDE
- Gairín, J. (1999). Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende. En M. Delgado (Ed.), *Enfoques comparados en organización y dirección de instituciones educativas* (pp. 47-91). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Gairín, J. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Educar*, 37(1), 41-64.
- Gairín, J. (2009). Cambio y mejora. La innovación en el aula, equipo de profesores y centro. En J. Paredes, A. de la Herrán, M. Santos, J. Gairín, J. y Carbonell (Eds.), *La práctica de la innovación educativa* (pp. 21-48). Madrid: Síntesis.
- Gairín, J. y Rodríguez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educar*, 47(1), 31-50.
- Gairín, J. y Bris, M. (2004). Las instituciones educativas en la encrucijada de los nuevos tiempos: retos, necesidades, principios y actuaciones. *Tendencias Pedagógicas*, 1(9), 21-44.
- Gairín, J y Muñoz, J (2013). La organización escolar como campo de estudio e investigación. *Revista anthropos: Huellas del conocimiento* 1(238), 11-27.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. Londres: Julian Fiedman Publishers.
- García, O. Poblete, A y Villa, A. (2006). La función directiva: un problema sin resolver. Tres décadas de formación, investigación y acción. *Revista de Educación*, 8(2), 13-34.
- García, I. (2008a). Liderazgo distribuido: una teoría emergente aplicada al liderazgo educativo. En J. Gairín y S. Antúnez Marcos (coords). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad: Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 85-100). Barcelona: España.
- García, I. (2008b). Liderazgo distribuido: una nueva visión del liderazgo educativo. En A. Villa (coord.), *Innovación y cambio en las organizaciones educativas*. (pp. 631-632). Bilbao: Universidad de Deusto.

- García, I (2009) E-mentoring and e-leadership importance in the quality of distance and virtual education Century XXI. V International Conference on Multimedia and Information and Communication Technologies in Education. 22-24 April 2009, Lisbon, Portugal- Published by FORMATEX, Badajoz, Spain (2009). VOL. II (pp. 728-732). Consultado el 16 mayo 2010 en: <http://www.formatex.org/micte2009/>
- García, I. (2010a). Perspectiva teórica del liderazgo educativo hacia nuevas formas de liderazgo: liderazgo distribuido. En M. Manzanares (coord.), *Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución* (pp. 13-19). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- García, I (2010b). Liderazgo distribuido, una visión innovadora de la dirección escolar: una perspectiva teórica. *Omnia*, 16(3), 20-36.
- García, I. (2010c). Redes Sociales Educativas En J. Matos, P. Neuza, A. Pedro. P. Patrocínio, J. Piedade y S. Lemos (coords.) *Inovação com TIC e Educação* (pp. 130-139). Lisboa: Instituto de Educación de la Universidad de Lisboa.
- García, I. (2012). Liderazgo distribuido: Enfoques y taxonomía de Gronn y Spillane. En *XII Congreso Internacional Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (CIOIE)* (2012, Granada) [ponencia en línea]. Universidad de Granada.
- García, I. (2014a). Educational leadership: E-leadership importance in virtual education. *Academia Journal of Educational Reaserch*, 2(7), 110-119.
- García, I. (2014b). Emergent leadership: is e-leadership importance in the quality of virtual education? *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(1) ,105-122.
- García, I. (2018). Las percepciones de los directores sobre la práctica del liderazgo distribuido: un estudio cuantitativo. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13 (1), 28-43
- García, I., Amador, L & Esteban, M. (2018). Principals Profiles about Distributed Leadership: A Descriptive Study through Analysis of Multiple Correspondences of the Elementary Schools from Madrid, Spain. *International Journal of Education*, 10(2), 1-20.
- García, L. (2001). *La educación a distancia: De la teoría a la práctica*. Barcelona: Editorial Ariel.
- García, M. (2014). Evolution of School Management in Spain: a walk/tour through more than a century of history. *Aula de encuentro*, (16) 1, 139 – 155.

- García, M., (2017). Antecedentes históricos del reconocimiento de la libertad de enseñanza en España. *Historia Constitucional*, (18).
- García Olalla, A. Poblete, y Villa, A. (2006). La función directiva: un problema sin resolver. Tres décadas de formación, investigación y acción. *Revista de Educación*. 8 pp. 1575 - 0345. Universidad de Huelva.
- Gardner, J. (1990). *On leadership*. Nueva York: The Free Press.
- Gardner, D. y Pierce, J. (1998). Self-esteem and self-efficacy within the organizational context an empirical examination. *Group & Organization Management*, 23(1), 48-70.
- Garnica, M. (2014). La evolución de la función directiva en España a través de la legislación educativa: un recorrido por más de un siglo de historia. *Aula de Encuentro*, 16(1).
- Gary, D. y Thomas, M. (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.
- Gento, S. (2013). Relevancia del liderazgo de la dirección para la calidad de la institución educativa. *Participación educativa*, 2(2), 37-50.
- Gibb, C. (1954). Leadership. En G. Lindzey (Ed.), *Handbook of Social Psychology*. Reading (pp. 887-920). Massachusetts: Addison-Wesley.
- Gibb, C. (1969). Leadership. En G Lindzey y E Aronson (Eds). *The handbook of social psicology* (pp.205-282). Massachusetts: Addison-Wesley Gil.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Giddens, A. (1984). The Constitution of Society. *Journal of Sociolinguistics*, 4(1), 163-195.
- Giere, R. (2002). Scientific cognition as distributed cognition. En P, Carruthers, S, Stich, M. y Siegal, M (Eds.), *The cognitive basis of science*, (pp. 285-299). Nueva York: Cambridge University Press.
- Giere, R. (2007). Distributed Cognition without Distributed Knowing. *Social Epistemology: A Journal of Knowledge, Culture and Policy*, 21(3), 312-320.

- Giere, R. y Moffatt, B. (2003). Distributed cognition: Where the cognitive and the social merge. *Social Studies of Science*, 33(2), 301-310.
- Gilstrap, C. y Hendershot, B. (2015). E-leaders and uncertainty management: A computer-supported qualitative investigation. *Qualitative Research Reports in Communication*, 16(1), 86-96.
- Glasser, W. (1986). *Control theory in the classroom*. Nueva York: Harper y Row Publishers.
- Glen, M. (2009). *Distributed Leadership*. (Tesis Doctoral inédita). Griffith University.
- Goldenberg, J. y Mazursky, D. (2002). *Creativity in Product Innovation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Goldstein, K. (1934). *The organism: A holistic approach to biology derived from pathological data on man*, English translation 1939; recent.
- Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A. y Raga, D y Mora, F. (2003). *El líder resonante crea más* Barcelona: Nuevas Ediciones de Bolsillo.
- Gómez, F. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas *Revista Complutense de Educación* (25),1, 47- 67.
- Gómez-Hurtado, I. (2016). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Fuentes*, (14), 61-84.
- González, M. (1991). La función del liderazgo instructivo como apoyo al desarrollo de la escuela. En J López-Yáñez y B Bermejo Campos (coords.). *Estudio sobre el Centro Educativo: nuevas perspectivas organizativas* (pp. 37-46). Sevilla: Grupo de investigación didáctica.
- González, M. (1997). La evolución del liderazgo en la organización escolar. En A Medina (coord.), *El liderazgo en educación* (pp.11-23). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- González, M. (2008). Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99.
- González, R. (2010). Liderazgo resiliente: Un nuevo paradigma en el perfil del líder. *Capital Humano*, 23(240), 28-30.

- Goolamally, N. y Ahmad, J. (2014). Attributes of School Leaders towards Achieving Sustainable Leadership: A Factor Analysis. *Journal of Education and Learning*, 3(1), 122-140.
- Gordon, T. (1955). *Group-centered leadership*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gordon, Z. (2005). *The effect of distributed leadership on student achievement* (Tesis doctoral inédita). Central Connecticut State University.
- Gothelf, E. (2002). ¿Los equipos de trabajo virtuales, son reales?. Jornadas sobre Coordinación de Grupos y Prácticas Grupales. Buenos Aires entre el 29 y 30 de noviembre de 2002. Disponible en: <http://www.ingrupos.com.ar/docs/equiposvirtuales.doc>
- Greenfield, W. (1977). *Instructional leadership: Concepts, issues, and controversies*. Newton: Allyn and Bacon.
- Greenfield, W. (1996). Toward a theory of school administration: The centrality of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 31(1), 61-85.
- Greenleaf, R., Beazley, H. y Beggs, J. (2003). *The servant-leader within: A transformative path*. Nueva Jersey: Paulist Press.
- Greenwood, R. y Hinings, C. (1996). Understanding radical organizational change: hiring together the old and the New institutionalism. *Academy of Management Review*, 21(4), 1002- 1054.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties a new architecture for leadership. *Educational Management Administration y Leadership*, 28(3), 317-338.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451.
- Gronn, P. (2003). Leadership: Who needs it? *School Leadership y Management*, 23(3), 267-291.
- Gronn, P. (2006). The significance of distributed leadership. *Educational Leadership Research*, 63 (7), 160-172.

- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 141-158.
- Gronn, P. (2009). Leadership configurations. *Leadership*, 5(3), pp. 381-394.
- Gronn, P. y Hamilton, A. (2004). A bit more life in the leadership: Co-principal ship as distributed leadership practice. *Leadership and Policy in Schools*, 3(1), 3-35.
- Gunter, H. (2001). *Leaders and leadership in education*. Londres: Chapman Editorial.
- Gunter, H. y Fitzgerald, T. (2008). The future of leadership research? *School Leadership and Management*, 28(3), 261-279.
- Gurr, D. (2004). ICT, leadership in education and E - leadership. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 25(1), 113-124.
- Guzmán, N. y Schofield, R. (1995). Systemic restructuring for successful inclusive schools: leadership and a collaborative evaluation model. En *the Annual Meeting of the American Association of School Administrators* (2003: Nueva Orleans) [ponencia en línea].
- Guzmán, N. (1997). The leadership covenant: essential factors for developing cocreative relationships within a learning community, *The Journal of Leadership Studies*, 2(4), 151-160.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of educational administration*, 49(2), 125-142.
- Hallinger, P. (2013). A conceptual framework for systematic reviews of research in educational leadership and management. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 126-149.
- Hallinger, P. y Heck, R. (2004). Exploring the principal's contribution to school effectiveness. *Educational Management*, 9(2), 215-232.
- Hallinger, P. y Heck, R. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration and Leadership*, 38(6), 654-678.
- Hallinger, P y Huber, S (2012). School leadership that makes a difference: international perspectives. *School effectiveness and school improvement*, 23(4), 359-367.

- Halpin, A. (1959). *Administrative theory in education*. Chicago: University of Chicago.
- Halpin, A. y Winter, B. (1952). *The leadership behavior of the airplane commander*. Columbus: Ohio State University.
- Hamilton, B. y Scandura, T. (2003). Implications for organizational learning and development in a wired world. *Organizational Dynamics*, 31(4), 388-402.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. *Educational Leadership*, 61(7), 8-13.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339(84), 43-58.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2012). *Sustainable leadership*. San Francisco: John Wiley y Sons.
- Hargreaves, A. (2010). Leadership, change, and beyond the 21st century skills agenda. *21st century skills: Rethinking how students learn*, 327-348.
- Hartley, J. y Allison, M. (2000). The Role of Leadership in Modernisation and Improvement of Public Services. *Public Money and Management*, 20(2), 35-40.
- Harris, A. (2004). Teacher leadership and distributed leadership: An exploration of the literature in leading and managing. *Leading and Managing*, 10(2), 1-10.
- Harris, A. (2007). Distributed leadership: Conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 315-325.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172-188.
- Harris, A. (2010). Future leadership: Challenges and implications. En M. Coates (Ed.), *Future schools: Shaping a Nuevaeducational landscape: Exploring possibilities for education in the 21st century* (pp. 70-71). Londres: GBR Continuum International Publishing.
- Harris, A. (2011). Distributed leadership: Current evidence and future directions. *Journal of Management Development*, 30(10), 20-32.

- Harris, A. (2013). *Distributed leadership matters: perspectives, practicalities, and potential*. San Francisco: Corwin Press. SAGE Company.
- Harris, A. (2014). Still making a difference: reflections on the field. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 193-194.
- Harris, A. y Chapman, C. (2002). Leadership in schools facing challenging circumstances. *Management in Education*, 16(1), 10-13.
- Harris, A. y Chapman, C. (2004) Developing differentiated approaches to school improvement for schools in challenging contexts. *British Journal of Educational Studies*, 52(4), 417-431.
- Harris, A. y Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school*. Philadelphia: McGraw-Hill International.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P y Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8(4), 337-347.
- Harris, A. y Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31-34.
- Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A. y Chapman, C. (2013). Effective leadership for school improvement *British Journal of Educational Technology*, 44(6), 926-939.
- Harris, A., *Hargreaves, A., Boyle, A. (2014). *Uplifting leadership: How organizations, teams, and communities raise performance*, San Francisco: John Wiley y Sons.
- Hatch, T. y Gardner, H. (2001). *El descubrimiento de la cognición en el aula: una concepción más amplia de la inteligencia humana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hawken, P., Lovins, A. y Lovins, L. (1999). *Natural capitalism: Creating the next industrial revolution*. Nueva York: Little, Brown.
- Heifetz, R., Sinder, R, Jones, A., Hodge, L. y Rowley, K. (1989). Teaching and assessing leadership courses at the John F. Kennedy School of government, *Journal of Policy Analysis and Management*, 8(3), 536-562.

- Heck, R., & Hallinger, P. (2005). The study of educational leadership and management: Where does the field stand today?. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(2), 229-244.
- Heck, R. y Hallinger, P. (2010). Testing a longitudinal model of distributed leadership effects on school improvement. *The leadership quarterly*, 21(5), 867-885.
- Heller, R., Van, J., y Zurcher, A. (1986). *Leaders and followers: Challenges for the future*. Greenwich: JAI Press.
- Hemphill, J. (1954). *A proposed theory of leadership in small groups. Second Preliminary Report*. Ohio: Personnel Research Board, Ohio State University.
- Hemphill, J. y Coons, A. (1957). Development of the leader behavior description questionnaire. En R Stogdill y A, Coons (Eds.), *Leader behavior: Its description and measurement*. (pp. 57-70). Columbus: Bureau of Business Reaserch. Ohio State University.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández, R. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós Mexicana.
- Hernández-Castilla, R., Murillo, J. y Martínez-Garrido, C (2013). Factores de ineficacia escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 103-118.
- Hernes, T. y Bakken, T. (2003). *Autopoietic Organization Theory: Drawing on Niklas Luhmann's Social Systems Perspective*. Copenhagen: Copenhagen Business School Press.
- Hersey, P. y Blanchard, K. (1982). Leadership style: Attitudes and behaviors. *Training & Development Journal*, 36(5), 50-52.
- Hersey, P. y Blanchard, K. (1993). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Hertel, G., Geister, S. y Konradt, U. (2005). Managing virtual teams: A review of current empirical research. *Human Resource Management Review*, 15(1), 69-65.

- Hesketh, J. y Carneiro, W. (2014). Determinantes psicológicos do comportamento gerencial. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 32(1), 343-352.
- Herzberg, F. (1968) One more time: how do you motivate employees? *Harvard Business Review*.81(1), 87-96.
- Higham, R., Hopkins, D. y Matthews, P. (2009). *System leadership in practice*. Open Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Hirsch, P. (1997). Sociology without social structure: Neoinstitutional theory meets breve Nuevaworld. *American Journal of Sociology* 102(6), 1702-1723.
- Hirsch, P. y Lounsbury, M. (1997). Ending the family quarrel: Toward a reconciliation of "old" and "new" institutionalisms. *American Behavioral Scientist*, 40(4), 406-418.
- Hmieleski, K., Cole, M. y Baron, R. (2012). Shared authentic leadership and Nuevaventure performance. *Journal of Management*, 38(5), 1476-1499.
- Hollan, J., Hutchins, E. y Kirsch, D. (2001). Distributed Cognition: Toward a NuevaFoundation for HCI Research. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, 2(7), 174–196.
- Hollander, E. (1964). *Leaders, groups, and influence*. Oxford: Oxford University Press.
- Hollander, E. (1978). *Leadership Dynamics: A Practical Guide to Effective Relationships*, Nueva York: Free Press Pages.
- Hollander, E. (1985). Leadership and power. En G Lindzey y E Aronson (cords). *Handbook of social psychology* (pp. 485-537). Nueva York: Random House.
- Hollander, E. (2012). *Inclusive leadership: The essential leader-follower relationship*. NuevaYork: Routledge.
- Hollander, E. y Offermann, L. (1990). Power and leadership in organizations: Relationships in transition. *American Psychologist* 45(2), 179-189.
- Holling, C. (1973). Resilience and stability of ecological systems. *Annual review of ecology and systematics*, 4(1), 1-23.
- Hopkins, D. (2003). Instructional leadership and school improvement. A. Harris, C Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves y C. Chapman (coord.) *Effective Leadership for School Improvement* (pp. 55-71). Londres. Taylor y Francis Group.

- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school realizing the potential of system leadership*. Nueva York: McGraw-Hill Education
- Hopkins, D. (2009). *L'emergència del lideratge del Sistema: Debats d'Educació*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill – UOC.
- House, R. (1977). A theory of charismatic leadership. En J. Hunt y L. Larson (Eds.), *Leadership* (pp.189-207). Southern Illinois: University Press.
- House, R. y Mitchell, T. (1974). Path-goal theory of leadership. *Contemporary Business*, 4(3), 81-98.
- House R. y Baetz, M. (1979). Leadership: Some empirical generalizations and New research directions. En B. Staw (Ed.), *Research in Organizational Behavior* (pp. 341-423). Greenwich: JAI Press.
- House, R. y Aditya, R. (1997). The social scientific study of leadership: Quo vadis? *Journal of Management*, 23(3), 409-473.
- House, R., Spangler, W. y Woycke, J. (1991). Personality and charisma in the U.S. presidency: A psychological theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 4(36), 364-396.
- House, R., Javidan, M., Hanges, P. y Dorfman, P. (2002). Understanding cultures and implicit leadership theories across the globe: An introduction to project GLOBE. *Journal of World Business*, 37(1), 3-10.
- Howard, Y. (2012). *Distributed forms of school leadership: A critical and sociological analysis*. (Tesis doctoral inédita). University of Waikato.
- Hoy, W., Tarter, C. y Bliss, J. (1990). Organizational climate, school health, and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 260-279.
- Huff, J. (2006). Measuring a Leader's practice: Past efforts and present opportunities to capture what educational leaders do. *En Annual Meeting of the American Educational Research Association*, (2006, San Francisco) [ponencia en línea].

- Hulpia, H. y Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and teacher education*, 26(3), 565-575.
- Humphreys, E. (2010). *Distributed leadership and its impact on teaching and learning*. (Tesis doctoral inédita). National University of Ireland Maynooth.
- Hunt, J. y Larson, L. (1975). *Leadership frontiers*. Kent States: State University Press.
- Hurtado, J. (2002). *El proyecto de investigación. Metodología de la investigación holística*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Colección Holos.
- Hurtado, J. (2010). El proyecto de investigación comprensión holística de la metodología y la investigación. *Caracas, Quirón*.
- Hurtado, J. (2010). Líneas de investigación y gerencia del conocimiento: Premisas de la cultura de investigación. *Revista Trilogía*, 1(2), 83-92.
- Hurtado, I. (2014). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: Hacia un liderazgo inclusivo. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 14(1), 61-84.
- Hutchins, E. (1991). The social organization of distributed cognition. En: L. Resnick, J. Levine y S. Teasley (eds.) *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 283-307). Washington: American Psychological Association.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild*. Massachussets: IT Press.
- Hutchins, E. (2006). The distributed cognition perspective on human interaction. En N. Enfield y S. Levinson, (Eds.), *Roots of human sociality: Culture, cognition and interaction* (pp. 375-398). Berg: Oxford Publishers.
- Ibarra, H. y Hunter, M. (2007). How leaders create and use networks. *Harvard Business Review*, 85(1), 40-51.
- Indvik, J. (1985). *A path goal theory investigation of superior-subordinate relationships* (Tesis doctoral inédita). University of Wisconsin.
- Immegart, G. L. (1996). Dirección participativa: realidades prácticas, estratégicas y éticas. In *Dirección participativa y evaluación de centros* (pp. 361-376). Universidad de Deusto; Deustuko Unibertsitatea.
- Ingram, P. (1997). Leadership behaviours of principals in inclusive educational settings, *Journal of Educational Administration*, (35)5, 411-423.

- Instituto Evaluación (2009). *TALIS (OCDE). Estudio internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe español 2009*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2014). TALIS 2013: Estudio internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje-Informe español. *Boletín de Educación Educaínee*, 33, 1-4.
- Iszatt- White, M., & Saunders C. (2014). *Leadership*. Oxford, Oxford University Press.
- Jackson, D. y Temperley, J. (2007). From professional learning community to networked learning community. En I, Stoll y K. Louis (Eds.), *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*, (pp. 45-62). Berkshire: Open University Press.
- Jacobs, T. (1970). *Leadership and exchange in formal organizations*. Alexandria: Human Resources Research Organization.
- Jago, A. (1982). Leadership: Perspectives in theory and research. *Management Science*, 28(3), 315-336.
- Janda, K. (1960). Towards the explication of the concept of leadership in terms of the concept of power. *Human Relations*, 13(1), 345-363.
- Jennings, E. (1960). *An anatomy of leadership: Princes, heroes and supermen*. Nueva York: Harper y Brothers.
- Jennings, H. (1944). Leadership--A Dynamic Redefinition. *The Journal of Educational Sociology*, 17(7), 431-433.
- Jermier, J. y Kerr, S. (1997). Substitutes for leadership: Their meaning and measurement: contextual recollections and current observations. *The Leadership Quarterly*, 8(2), 95-101.
- Jiménez, I. (2008). Análisis de cinco desafíos en el ejercicio de la administración educativa. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 8(1), 1-15.
- Jones, S., Lefoe, G., Harvey, M. y Ryland, K. (2012). Distributed leadership: A collaborative framework for academics, executives and professionals in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34(1), 67-78.

- Jovchelovitch, S. (2000) *Representações sociais e espaço público: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil [Social representations and public life: the symbolic construction of public spaces in Brazil]*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Judge, T. y Bono, J. (2000). Five-factor model of personality and transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 751-765.
- Judge, T. y Piccolo, R. (2004). Transformational and transactional leadership: A meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 755-767.
- Julie, T. (2011). *Mejorar el liderazgo escolar: Herramientas de trabajo*. Londres: OECD Publishing.
- Jung, D. y Avolio, B. (2000). Opening the black box: An experimental investigation of the mediating effects of trust and value congruence on transformational and transactional leadership. *Journal of Organizational Behavior*, 21(8), 949-964.
- Jung, D. y Sosik, J. (2002). Transformational leadership in work groups the role of empowerment, cohesiveness, and collective-efficacy on perceived group performance. *Small Group Research*, 33(3), 313-336.
- Kahai, S. (2013). Leading in a digital age: What's different, issues raised, and what we know. En M. C. Bligh y R. E. Riggio (Eds.), *Exploring Distance in Leader—Follower Relationships: When Near is Far and Far is Near..* New York, NY: Routledge
- Karasavvidis, I. (2002). Distributed cognition and educational practice. *Journal of Interactive Learning Research*, 13(1), 11-29.
- Katz, D. y Kahn, R. (1966). *Psicología social de las organizaciones*. México: Trillas.
- Katz, S. y Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 27-51.
- Kayworth, T. y Leidner, D. (2002). Leadership effectiveness in global virtual teams. *Journal of Management Information Systems*, 18(3), 7-40.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of Distance Education*. Londres: Routledge
- Keller, P. (1963). The study of Face - to - Face international Decision - Making. *Journal of Communication*, 13(2), 67-76.

- Kellerman, B. (1984). Leadership as a political act. En B. Kellerman (Ed.). *Leadership: Multidisciplinary Perspectives* (pp. 63-89). Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Kepner, Ch. y Tregoe, B. (2006). *The Newvarational manager*. Nueva Jersey: Princeton Research Press.
- Kerfoot, K. (2010). Listening to see: The key to virtual leadership. *Nursing economics*, 28(2), 114-115.
- Kerr, S. y Jemier, J. (1978). Substitutes for leadership: Their meaning and measurement. *Organizational Behavior and Human Performance*, 22(3), 375-403.
- Knapp, M., Copland, M., Darling-Hammond, L., McLaughlin, M. y Talbert, J. (2002). Leadership for teaching and learning: A framework for research and action. Comunicación presentada en la reunion annual de la *American Educational Research Association*, Nueva Orleans.
- Kok, G., Den Boer, D., DeVries, H., Gerards, F., Hospers, H. y Mudde, A. (1992). Self-efficacy and attribution theory in health education. En R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 245-262). Washington: Hemisphere.
- Koh, S. (2008). *Leadership and management skills of preservice teachers*. (Tesis doctoral inédita). The Claremont Graduate University.
- Kotliarenco, M., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- Kotter, J. (1990). *A Force for Change: How Leadership Differs from Management*. Nueva York: The Free Press.
- Kotter, J. (1995). Leading change: Why transformation efforts fail. *Harvard business review*, 73(4), 59-67.
- Kotter, J. (1997). Leading change: why transformation efforts fail. *IEEE Engineering Management Review*, 25(1), 34-40.
- Kotter, J. (1999). Change leadership. *Executive Excellence*, 16(4), 16-17.
- Kotter, J. (2001). What leaders really do? *Harvard business review*, 68(3), 23-34.

- Kouzes, J., & Posner, B. (2012). *The Leadership Challenge: How to Make Extraordinary Things Happen in Organizations Ed. 5*. Jossey Bass Incorporated.
- Kracke, W. (1978). *Force and persuasion: Leadership in an Amazonian society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kugelmass, J. (2003). *Inclusive leadership; leadership for inclusion*. Nueva York: NuevaYork State University
- Kugelmass, J. y Ainscow, M. (2004). Leadership for inclusion: A comparison of international practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(3), 133-141.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Larripa, M. y Erausquin, C. (2008). Teoría de la actividad y modelos mentales: Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: aprendizaje expansivo, intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. *Anuario de Investigaciones*, 15(1), 109-124.
- Larrinaga, O., & Rodríguez, J. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación científica en dirección y economía de la empresa: una aplicación a la internacionalización. *Investigaciones europeas de dirección y economía de la empresa*, 16(3), 31-52.
- Lashway, L. (1997). *Visionary leadership*. Oregon: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Lashway, L. (2003). Distributed leadership. *Research Roundup*, 19(4), 3-6.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lázaro E. (1982). *La dirección del centro escolar público* (Vol. 2). Ministerio de Educación.
- Leithwood, K. (1994). Liderazgo para la reestructuración de las escuelas. *Revista de educación*. 304(1), 31-60.
- Leithwood, K. (2009). *Cómo liderar nuestras escuelas: aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.

- Leithwood, K., Begley, P. y Cousins, J. (1990). The nature, causes and consequences of principals' practices: An agenda for future research. *Journal of Educational Administration*, 28(4), 5-31.
- Leithwood, K. & Montgomery, D. (1986). Improving principal effectiveness: the principal profile. *Research in education series*; 13.
- Leithwood, K. y Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. Ontario: Center for Applied Research and Educational Improvement, University of Minnesota and University of Canada.
- Leithwood, K. y Riehl, C. (2005). Understanding successful principalship: Progress on a broken front. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 619-629.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and policy in schools*, 4(3), 177-199.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning*. Nottingham: University of Nottingham.
- Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N. y Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 37-67.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contribution of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly (EAQ)*, 44(4), 496-528.
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., Louis, K., Wahlstrom, K., Anderson, S., Mascall, B. y Gordon, M. (2009). How successful leadership influences student learning: The second installment of a longer story. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 611-629). Netherlands: Springer.

- Leithwood, K. y Seashore-Louis, K. (2011). *Linking leadership to student learning*. San Francisco: John Wiley y Sons.
- Leithwood, K. & Louis, K. (eds.) (2011). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., Sun, J., & Pollock, K. (Eds.). (2017). *How school leaders contribute to student success: The four paths framework*(Vol. 23). Springer.
- León, M.J. (2001). La dirección de las instituciones educativas y la atención a la diversidad. En De Vicente Rodríguez, P.S. *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas*. (Pp. 399 – 417). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- León, M.J. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 133-160
- Leont'ev, A. (1978). Activity, Consciousness, and Personality. *Science & Society* (44)1, 92-94.
- Leont'ev, A. (1981). The Problem of Activity in Psychology. En J. Wertsch (Ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology: An Introduction* (pp. 40-55). Nueva York: Sharpe, Inc.
- Lewin, K., Lippitt, R. y White, R. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *The Journal of Social Psychology*, 10(2), 269-299.
- Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre de Calidad de la Educación (LOCE). Publicada en el Boletín 307 de 24-12-2002, MEC.
- Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE). Publicada en el Boletín BOE 159 del 4 de Julio 1985).
- LOE, Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación. Boletín 106 de 4- 05-2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (LOMCE). BOE 10 de diciembre de 2013
- Ley General de Educación y Financiamento de la Reforma Educativa (LGE). (14/1970, de 4 de agosto, (BOE 06-08-1970).
- Ley de 17 de julio de 1945 sobre educación primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 199, 18 de julio de 1945, 385-446.

Ley de 20 de julio de 1955 sobre formación profesional industrial. *Boletín Oficial del Estado*, 202, 21 de julio de 1955, 4442-4453

Ley de 26 de febrero de 1953 sobre ordenación de la enseñanza media. *Boletín Oficial del Estado*, 58, 27 de febrero de 1953, 1119-1130

Ley 14/1970 de 4 de agosto, general de educación y financiamiento de la reforma educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, 6 de agosto de 1970, 12525-12546

Ley Orgánica 5/1980 de 19 de junio, por la que se regula el estatuto de centros docentes. *Boletín Oficial del Estado*, 154, 27 de junio de 1980, 14633-14636

Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación. *Boletín Oficial del Estado*, Texto consolidado a 10 de diciembre de 2013

Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, Texto consolidado a 12 de septiembre de 2015

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE núm. 238 de 4 de octubre de 1990).

Ley Orgánica 5/2002 de 19 de junio, de las cualificaciones y de la formación profesional. *Boletín Oficial del Estado*, Texto consolidado a 20 de junio de 2012

LOPEG: Ley Orgánica 9/1995, de 20 de Noviembre, sobre Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, Publicado en B.O.E. n° 278, de 21 de Noviembre.

DECRETO 6/2013, de 31 de enero, por el que se modifica el Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León y el Decreto 52/2007, de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. Publicado en BOCYL n° 25 de 6 de febrero de 2013. (Se mantendrá vigente para 2º, 4º y 6º de Primaria durante el curso 2014/2015).

ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. Publicado en BOCYL n° 117 de 20 de junio de 2014.

Constitución Española (1978). Aprobada por las Cortes Generales en sesiones plenarias del Congreso de los Diputados y del Senado celebradas el 31 de octubre de 1978, ratificada

por el pueblo español en referéndum de 6 de diciembre de 1978 y sancionada por S.M. el Rey ante las Cortes el 27 de diciembre del mismo año. Publicado en el BOE nº 311 de 29 de diciembre de 1978.

LOPEG, ley Orgánica de Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros educativos 1995.

LOMCE (Anteproyecto) septiembre 2012

Lichtman, M. (2006). *Qualitative research in education. A user's guide*. Londres: Sage.

Likert, R. (1961). *New patterns of management*. Nueva York: McGraw-Hill.

List, C. (2008). Distributed cognition: a perspective from social choice theory. En: A. Max, D. Schmidtchen y S. Voigt (Eds.), *Scientific Competition: Theory and Policy* (pp. 25-38). Londres: London School and Political Science.

Locke, E., Kirkpatrick, S., Wheeler, J., Schneider, J., Niles, K., Goldstein, H., Welsh, H. y Chah, D. (1991). *The essence of leadership*. Nueva York: Lexington Books.

Locke, K. (2003). Status and solidarity in social comparison: Agentive and communal values and vertical and horizontal directions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(3), 619-631.

Locke, E. y Latham, G (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Nueva Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Long, N. (1963). The political act as an act of will. *Sociology*, 69(1), 126-138.

Longo, F. (2008). Liderazgo distribuido, un elemento crítico para promover la innovación. *Capital Humano*, 21(226), 84-92.

López Yáñez, J. (2003) Abriendo la caja negra. Una perspectiva sistémica sobre el cambio en las organizaciones educativas. *Revista de Educación*, 5(2) ,139-155.

López-Yáñez, J. (2009). Cambio sostenible en educación ¿Qué lo hace posible?, *Revista Irice*, 20(1), 49-61

López-Yáñez, J. (2010). Sostenibilidad de la innovación en los centros escolares: Sus bases institucionales. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14(1), 9-28.

- López-Yáñez, J. (2011). ¿A dónde va la teoría de la organización? *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 10(2), 1-28.
- López Yáñez, J. y Sánchez, M. (2000). Acerca del cambio en los sistemas complejos. En A. Estebaranz (Ed.), *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa* (pp. 285-308). Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.
- López Yáñez, J., Sánchez, M., Murillo, P., Lavié, J. M. y Altopiedi, M. (2003). *Dirección de centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- López Yáñez, J. y Sánchez Moreno, M. (2004) La cultura institucional. En J. Moreno (Ed.), *Organización y gestión de centros educativos* (pp.125-159). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia,
- López-Yáñez, J. y Lavié, J. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14(1), 71-92.
- López-Yáñez, J., Álvarez, M., Antúnez, S., Gago, F., Gairín, J., González, M., Güell, M., San Fabián, J. y Uruñuela, P. (2012). *El liderazgo educativo los equipos directivos en centros de secundaria, elementos básicos del éxito escolar*. Madrid: Conocimiento educativo ed. MECD.
- López-Yáñez, J., García-Jiménez, E., Oliva-Rodríguez, N., Moreta-Jurado, B. y Bellerín, A. (2014). El liderazgo escolar a través del análisis de la actividad diaria de los directores. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 61-78.
- Lopez, S. y Snyder, C. (2009). *Oxford handbook of positive psychology*. Oxford: University Press.
- Lord, R. y Brown, D. (2001). Leadership, values, and subordinate self-concepts. *The Leadership Quarterly*, 12(2), 133-152.
- Lord, R. y Maher, K. (2002). *Leadership and information processing: Linking perceptions and performance*. Nueva York: Routledge.
- Lord, R. y Hall, R. (2005). Identity, deep structure and the development of leadership skill. *The Leadership Quarterly*, 16(4), 591-615.

- Lord, R., Foti, R. y De Vader, C. (1984). A test of leadership categorization theory: Internal structure, information processing and leadership perceptions. *Organizational Behavior and Human Performance*, 34(3), 343-378.
- Louis, K. S., & Leithwood, K. (1998). From organizational learning to professional learning communities. *Organizational learning in schools*, 275-285.
- Louis, K., Mayrowetz, D., Murphy, J. y Smylie, M. (2013). Making sense of Distributed Leadership: How Secondary School Educators look at Job Redesign. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 1(1), 33-68.
- Lorenzo, M. (2001). *La organización y gestión del centro educativo: Análisis de casos prácticos*. España: Universitas.
- Lorenzo, M. (2004). La función de liderazgo de la dirección escolar: Una competencia transversal. *Enseñanza y Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 1(22), 193-211.
- Lorenzo, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogía*, 63(232), 367-388.
- Lorenzo, M. (2010). Dirección y liderazgo posibilidades y límites. En Castilla, C (coord) *El liderazgo educativo: los equipos directivos en centros de primaria, elementos básicos del éxito escolar* (pp.34-55). Madrid: Secretaria General Técnica.
- Lorenzo, M. (2012). Las comunidades de liderazgo de centros educativos. *Educación*, 48(1), 9-21.
- Losada, A. y Latour, M. (2013). Resiliencia, conceptualización e investigaciones en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 4(2), 84-97.
- Lowe, K. y Gardner, W. (2000). Ten years of the leadership quarterly: Contributions and challenges for the future. *The Leadership Quarterly*, 11(4), 459-514.
- Lowry, R. (1965). Who's running the town? *Society* 3(1), 31-36.
- Lucia, R. (2004). *Distributed leadership: An exploratory study*. (Tesis doctoral inédita). Florida Atlantic University.
- Lumby, J. (2013). Distributed leadership the uses and abuses of power. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 581-597.

- Luthans, F. y Youssef, C. (2007). Emerging positive organizational behavior. *Journal of Management*, 33(3), 321-349.
- Luthans, F., Avey, J., Avolio, B. y Peterson, S. (2010). The development and resulting performance impact of positive psychological capital. *Human resource development quarterly*, 21(1), 41-67.
- Luthar, S. (2003). *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* Cambridge: University Press.
- MacBeath, J. (2003). Leadership: Paradoxes of leadership in an age of accountability. *Comunicación presentada en la sexta convención mundial de la International Confederacy of Principals*, Edinburgh.
- MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: A matter of practice. *School Leadership y Management*, 25(4), 349-366.
- MacBeath, J. (2007). Leadership as a subversive activity. *Journal of educational administration*, 45(3), 242-264.
- MacBeath, J., Frost, D., Moos, L., Green, D. y Portin, B. (2003). Leadership for Learning (The Carpe Vitam Project). *Comunicación presentada en la reunión anual de la American Educational Research Association*, Chicago
- MacBeath, J., Oduro, G. y Waterhouse, J. (2004). *Distributed leadership in action: A study of current practice in schools*. Nottingham: National College for School Leadership.
- MacBeath, J. y Dempster, N. (2009). *Connecting leadership and learning: Principles for practice*. Nueva York: Taylor y Francis Library.
- Maccoby, M. (1981). *The leader: A Newaface for American management*. Nueva York: Simon y Schuster.
- Mac Lean, K. (2008). Haptic interaction design for everyday interfaces. *Reviews of Human Factors and Ergonomics*, 4, (1), 149-193.
- Madariaga, J. (2014). *Nuevas miradas sobre la resiliencia*. Barcelona: Editorial GEDISA.
- McGregor, D. (1957). The human side of enterprise. *Management review. American Management Association*, 13(1), pp. 41-49.

- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Madrid.es (2017). <https://www.madrid.es/portales/munimadrid/es/Inicio/Ayuntamiento/Tetuan?vgnextfmt=default&vgnnextchannel=0813ca5d5fb96010VgnVCM100000dc0ca8c0RCRD>
- Malhotra, A., Majchrzak, A. y Rosen, B. (2007). Leading virtual teams. *The Academy of Management Perspectives*, 21(1), 60-70.
- Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J. y Cyrulnik, B. (2001). La resiliencia: estado de la cuestión. En M. Manciaux (Ed.), *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 17-28). Madrid: Gedisa,
- Mann, R. (1959). A review of the relationship between personality and performance in small groups. *Psychological Bulletin*, 66(4), 241-270.
- March, J. y Simon, H. (1958). *Organizations*. Nueva York: John Willey y Sons.
- Martín García, M. (2017). Antecedentes históricos del reconocimiento de la libertad de enseñanza en España. *Historia Constitucional*, (18), 95-118.
- Martín, E. y Martín, A. (2008). Tetuán, un distrito con solera: transformaciones sociales y urbanas, “viejos” y “nuevos vecinos”, en Lorenzo Cachón (dir.) 2008. *Convivencia, Inmigración y Conflictos: Tres distritos madrileños desde las voces de los líderes de opinión*. Madrid: Observatorio de Seguridad del Ayuntamiento de Madrid. Págs. 207-293.
- Martínez, Ciro (2012). *Estadística y muestreo*. Bogotá, Colombia. Ecoe Ediciones
- Martínez-Garrido, C. (2011). 25 investigaciones clave en eficacia escolar. *Profesorado*: 15(3), 149-174.
- Martínez, C y Riopérez, N. (2005). El modelo de excelencia en la EFQM y su aplicación para la mejora de la calidad de los centros educativos. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*. Madrid (8), 35-65
- Marzano, R., Waters, T. y McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Marzano, R., Waters, T., & McNulty, B. (2017). *Leadership scolaire: de la recherche aux résultats*. PUQ.

- Maslow, A. (1943) A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Masten, A. y Powell, J. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. En S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 1-25). Cambridge: University of Cambridge Press.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista científica Pensamiento y Gestión*, 2(20) 165-193
- Maureira, O. (2006). Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 1-10.
- Maureira, Ó. (2018). Educational Leadership Practices: An Evolutive and Illustrative View From its Main Approaches, Dimensions and More Representative Indicators. *Revista Educación*, 42(1), 1-19.
- Maureira, O., Moforte, C., González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo: Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles Educativos*, 36, (146), 134-153.
- Maxcy, B. (2006). The politics of distributing leadership reconsidering leadership distribution in two Texas elementary schools. *Educational Policy*, 20(1), 163-196.
- McCull-Kennedy, J. y Anderson, R. (2002). Impact of leadership style and emotions on subordinate performance. *The Leadership Quarterly*, 13(5), 545-559.
- McKenzie, K. (2008). From the field: A proposal for educating leaders for social justice. *Educational Administration Quarterly*, 44(1), 111-138.
- McKibben, B. (2014). *The End of Nature*. Cambridge: Random House Trade Paperbacks.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Meneghel, I., Salanova, M. y Martínez I. (2013). El camino de la Resiliencia Organizacional - Una revisión teórica. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 31(2), 1proceso continuo3-24.

- Meneses, J. y Rodríguez, D. (2011). *El cuestionario y la entrevista*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Merino, D. (2007). La Ley Moyano y el desarrollo de la educación en España. *Hespérides: Anuario de investigaciones*, (15), 625-640.
- Merton, R. (1969). The social nature of leadership. *American Journal of Nursing*, 69(12), 2.614-2.618.
- Meyer, J. y Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American journal of sociology*, 83(2), 340-363.
- Meyer, J., Rowan, B. y Meyer, M. (1978). The structure of educational organizations. En M. Meter (Ed.), *Schools and society: A sociological approach to education* (pp. 78-109). Londres: Sage Publications
- Meyer, H. y Rowan, H. (2012). *The new institutionalism in education*. Nueva York: University of New York SUNY Press.
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (1979), *Historia de la Educación en España, De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*. Madrid: MEC-Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación y Ciencia Secretaria General Técnica Madrid. (1982). *Historia de la Educación en España, Tomo II: de las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868 (Legislación y Documentos)*; Introducción y selección de Manuel de Puelles Benítez.
- Ministerio de Educación y Ciencia Secretaria General Técnica Madrid. (2010). Programa MUS-E inclusión educativa y social desde las artes En: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:5a34e985-5c4b-41ba-aa10.../mus-e.pdf>
- Miskel, C. y Ogawa, R. (1988). Work motivation, job satisfaction, and climate. En N. Boyan (Ed.) *Handbook of Research on Educational Administration* (pp. 279-304). Nueva York: Longman.
- Molina, M., Orbegozo, U., & Olaizola, J. (2012). Revisión de la metodología empleada y resultados alcanzados en la investigación sobre actuación medioambiental de la empresa y rendimiento económico (1972-2009). *Revista de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa*, 14, 5-25.
- Moller, J., Eggen, A., Fuglestad, O., Langfeldt, G., et al. (2005). Successful school leadership: the Norwegian case. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 584-594.

- Monguet, J., Fábregas, J. y Ferruzca, M. (2005). Cognición distribuida en las prácticas de compartir el conocimiento en un grupo de investigación basado en web. Comunicación presentada en el *I Congreso internacional CampusRed. Docencia e investigación en la Red*, Bilbao.
- Montero, A. (2006). El proyecto de dirección como mérito para la selección de directores en el sistema educativo español. XXI, *Revista de Educación*, 8(2), 83-94.
- Montero, A. (2008). El acceso a la dirección en el sistema educativo español. Dificultades para la definición de un modelo. *Revista de Educación*, 347(1), 275-298.
- Montero, A. (2011). Dirección pedagógica y selección de directores en el sistema educativo español. *Revista Iberoamericana de Educación* 56(1), 1-11.
- Mora, M. (2011). La teoría contingencial en la administración. *Cuadernos de Administración*, 6(7), 21-32.
- Morín, E. (1996). El pensamiento complejo contra el pensamiento único. entrevista realizada por Nelson Vallejo Gómez, en *Sociología y Política, Nueva época*, 4(8).
- Moore, B. (1927). May conference on leadership. *Personnel Journal*, 6(1), 124-128.
- Moorhead, G. y Griffin, R. (1995). *Organisational Behaviour: Managing People and Organisations*, Boston: Houghton Mifflin Company
- Muijs, D. (2010). A fourth phase of school improvement? Introduction to the special issue on networking and collaboration for school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 1-3.
- Muijs, D., Ainscow, M., Dyson, A., Raffo, C., Goldrick, S., Kerr, K., Lennie, C. y Miles, S. (2007). *Every child matters leading under pressure: Leadership for social inclusion*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- Munford, E. (1906). The origins of leadership. II. *American Journal of Sociology*, 12(3), 367-397.
- Mulford, B. (2006). Leading change for student achievement. *Journal of Educational Change*, 7(1), 47-58.

- Mulford, B. (2014). Adaptivity as a Transformative Disposition of Schools for Student Learning in the Twenty-First Century. En L, Hung., D, David., W, Lim., Y, Kenneth. y L, Shu Shing (Eds.) *Adaptivity as a Transformative Disposition* (pp. 121-136). Singapore: Springer.
- Munson, E. y Miller, A. (1921). *The management of men: a handbook on the systematic development of morale and the control of human behavior*. Nueva York: Holt.
- Muñoz-Repiso, M. y Murillo, F. (2001). Aportaciones de las teorías de la organización al nuevo movimiento teórico-práctico de. *Revista Española de Pedagogía*, 59(218), 69-84.
- Murillo, F. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 4-28.
- Murillo, J., Barrio, R. y Pérez-Albo, J. (1999). *La dirección escolar: análisis e investigación*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Murillo, F., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández, R. (2010). Liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169-186.
- Murillo, F. y Román, M. (2013). La distribución del tiempo de los directores y las directoras de escuelas de educación primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes, *Revista de Educación*, 361(2), 141-170.
- Murillo, F. y Duk, C. (2017). El ODS 4 (y el 16) como meta para los próximos años. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200001>
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Murphy, J (2006). A NuevaView of Leadership. *Journal of Staff Development*, 27(3), 51-62.
- National Association of Elementary School Principals (NCSL). (2001). *Leadership Development Framework*. Nottingham: NCSL.

- National College for School Leadership (NCSL). (2008). *International perspectives on network*. Nottingham: NCSL.
- Nelson, D. (1993). *A profile of the elementary school principalship in texas in 1982*. (Tesis doctoral). Lawrence: Universidad de Texas.
- NuevaBritannica/Webster dictionary and reference guide. (1981). *NuevaBritannica/Webster dictionary and reference guide*. Chicago: Encyclopaedia Britannica.
- NuevaCentury Dictionary. (1927). *Nuevacentury dictionary*. NuevaYork: NuevaYork: Century.
- Nguni, S., Slegers, P. y Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145-177.
- Noriega, G., Arjona, B., & Noriega, G. (2015). La resiliencia en la educación, la escuela y la vida. *Perspectivas docentes*, (58), 42-48.
- Northouse, P. (2009). *Introduction to leadership: Concepts and practice*. Los Angeles: Sage Publications.
- Oduro, G. (2004). Distributed leadership in schools: What English headteachers say about the "pull" and "push" factors. Comunicación presentada en la conferencia anual de la *British Educational Research Association*, Manchester.
- Olabuénaga, J., Villa, A., & Fernández, M. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Fundación Horreum Fundazioa.
- Ogawa, R. y Bossert, S. (1995). Leadership as an organizational quality. *Educational Administration Quarterly*, 31(2), 224-243.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO) (2000). *Educación en la diversidad*. Nueva York: Publicaciones UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO) (2000). Red Internacional de Escuelas Asociadas a la UNESCO. Disponible

en: http://www.unescoetxea.org/base/lan-arloak.php?id_atala=16&id_azpiatala=13077&id_kont=13150&hizk=es

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO) (2006). *Framework for the UNDES International Implementation Scheme*. París: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. París: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>

Olmo, M. (2016). *Liderazgo resiliente en directores de educación secundaria con contextos desafiantes: estudio de casos: Estudio de casos*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada, 2017. [<http://hdl.handle.net/10481/49016>]

Oxford English Dictionary. (1933). *Oxford English dictionary*. Oxford: Oxford University Press.

Oxford English dictionary. (1974). *Oxford English dictionary*. Oxford: Oxford University Press.

Pacheco, J. (2002). *Indicadores integrales de gestión*. Bogotá: McGraw Hill

Paige, G. (1977). *The scientific study of political leadership*. Nueva York: The Free Press,

Palomo, M. (2007). *Liderazgo y motivación de equipos de trabajo*. Madrid: ESIC editorial.

Park, V., & Datnow, A. (2009). Co-constructing distributed leadership: District and school connections in data-driven decision-making. *School leadership and Management*, 29(5), 477-494. doi: 10.1080/13632430903162541

Pascual, A., Villa, A. y Ausmendi, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto – Mensajero.

Pearce, C. y Conger, J. (2003). All those years ago: The historical underpinnings of shared leadership. En C. Pearce y J. Conger (Eds.) *Shared Leadership: Reframing the Hows and Whys of Leadership* (pp. 1-18). Thousand Oaks: Sage Publications.

Penalva, C., Alaminos, A., Francés, F., y Santacreu, F. (2015). *La investigación cualitativa: técnicas de investigación y análisis con Atlas.ti*. Ecuador: PYDLOS Ediciones.

- Pereira, R. (2007). Resiliencia y psicoterapia. Comunicación presentada en la octava reunión anual de la *Virtual de Psiquiatría Interpsiquis*, Chicago.
- Perkins, D. (2001). La Persona-más. Una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje. En Salomón, G (Ed.), *Cogniciones Distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 126-152). Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Perry, W. (1788). *Royal Standard English dictionary*. Worcester: Isaiah Thomas.
- Perry, W. (1805). *The synonymous, etymological, and pronouncing English dictionary*. London: John Walker.
- Pfeffer, J. (1977). The ambiguity of leadership. *Academy of Management Review*, 2(1), 104-112.
- Picardo, Ó., Escobar, J. y Balmore, R. (2005). *Diccionario enciclopédico de ciencias de la educación*. San Salvador: Centro de Investigación Educativa, Colegio García Flamenco.
- Pigors, P. (1935). *Leadership or domination*. Boston: Houghton Mifflin.
- Pont, B., Nusche, D., Moorman, H. y Hopkins, D. (2008). *Mejorar el liderazgo escolar, volumen 1 política y práctica*. Paris: OECD Publishing.
- Porret, M. (2007). *Recursos humanos: Dirigir y gestionar personas en las organizaciones*. Madrid: ESIC.
- Portela, A. y Nieto, J. (1999). Las organizaciones educativas como instituciones. *Anales De Pedagogía*, 17 (5), 91-106.
- Porto, A., & Mosteiro, M. (2016). Calidad y Formación del profesorado novel en las universidades públicas gallegas, *Panorama* 10(19), 8-17.
- Pounder, D., Ogawa, R y Adams, E. (1995). Leadership as an organization wide phenomena: Its impact on school performance. *Educational Administration Quarterly*, 31(4), 564-588.
- Powell, R. (1997). Then the beauty emerges: A longitudinal case study of culturally relevant teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13(5), 467-484.
- Powell, Ch. (2001). *España en Democracia, 1975-2000*. Barcelona, Plaza & Janes.

- Powell, Ch. (2004). *El Rey y la Monarquía en la transición a la democracia en España*, en Aportes. Revista de Historia Contemporánea, 53.
- Powell, W y Colyvas, J. (2008). Microfoundations of institutional theory. En R. Greenwood, C. Oliver, R. Suddaby y K. Sahlin (Eds.), *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism* (pp. 276 - 298). Londres: The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism.
- Praisner, C. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with severe disabilities. *Exceptional Children*, 69(2), 135-145.
- Prats, J. (2005). El sistema educativo español. En Prats, J., y Raventós, F. (Eds.), *Los Sistemas Educativos Europeos: Crisis o Transformación*, (pp 177-228). Barcelona: Colección Estudios Sociales Fundación “La Caixa”.
- Pulley, M y Sessa, V. (2001). E-leadership: Tackling complex challenges. *Industrial and Commercial Training*, 33(6), 225-229.
- Purkey, S y Smith, M. (1983). Effective schools: A review. *The elementary school journal*, 83 (1)427-452.
- Purkey, W y Novak, J. (1996). *Inviting school success: A self-concept approach to teaching, learning, and learning and democratic practice*. Kentucky: Wadsworth.
- Qureshi, S y Vogel, D. (2001). Organizational Adaptiveness in Virtual Teams. *Group Decision and Negotiation*, 10(1), 27-46.
- Random House. (1987). *Dictionary of the English language*. Nueva York: Random House.
- Raven, B y French J. (1958). Legitimate power, coercive power, and observability in social influence. *Sociometry*, 21(1), 83-97.
- Rayfield, R y Diamond, T. (2004). Task analysis of the duties performed in secondary school administration. *Education*, 124(4), 709-713.
- Real Academia Española (RAE). (2010). *Diccionario de la Lengua Española* - vigésima segunda edición. Tomado de <http://www.rae.es/rae.html>
- Reddin, W. (1964). The tri-dimensional grid. *Training Directors Journal*, 18(7), 9-18.
- Reddin, W. (1967). 3-D Management style theory-typology based on task and relationships orientations. *Training and Development Journal*, 21(4), 8-17.

- Redl, F. (1942). Group emotion and leadership. *Psychiatry*, 5(2), 575-584.
- Rejai, M. y Phillips, K. (1988). *Loyalists and revolutionaries: Political leaders compared*. Nueva York: Praeger Publishers.
- Resnick, L. (1991). Shared cognition: Thinking as social practice. En L. Resnick, J. Levine y S. Teasley (Eds), *Perspectives on Socially Shared Cognition* (pp. 1-20). Washington: American Psychological Association.
- Restrepo, M y Rosero, X. (2002). Teoría institucional y proceso de internacionalización de las empresas colombiana. *Estudios Gerenciales*, 18(84), 103-123.
- Reuter, E. (1941). *Handbook of sociology*. Nueva York: Dryden Press.
- Reeves, D. y Allison, E. (2009). *Renewal coaching: Sustainable change for individuals and organizations*. San Francisco: John Wiley y Sons.
- Reezigt, G. (Ed.) (2001). *Framework for Effective School Improvement. Final Report of the Effective School Improvement Project SOE-2-CT97-2027*. Groningen (The
- Richardson, C. (1844). *A Nueva dictionary of the English language*. Londres: Charles Rich.
- Rincón, Y. y Zambrano, E. (2008). Equipos de trabajo virtual: Los desafíos del trabajo compartido a distancia. *Negotium: Revista de Ciencias Gerenciales*, 4(11), 5-20.
- Ritchie, R y Woods, P. (2007). Degrees of distribution: Towards an understanding of variations in the nature of distributed leadership in schools. *School Leadership and Management*, 27(4), 363-381.
- Robbins, S y Judge, T. (2009). *Essential of organizational Behavior*. Nueva Jersey: Pearson Education.
- Robinson, M. (2008). Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 241-256.
- Robinson, V. (2009). Fit for Purpose: An Educationally Relevant Account of Distributed Leadership. *Studies in educational leadership volume*, 7(2), 219-240.

- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best Evidence Synthesis Iteration*. Nueva Zeland: Ministry of Education.
- Rodríguez, F. (2004). *Psicología de las organizaciones*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Rodríguez, E. (2017). *La dirección escolar en contextos complejos: formación y profesionalización para la función directiva* (Doctoral dissertation, Universidad de Zaragoza).
- Rodríguez, J y Pérez, V. (2017). La educación inclusiva como nuevo paradigma educativo. *MoleQla: revista de Ciencias de la Universidad Pablo de Olavide*, 24 (1), 8-10.
- Rogers, Y. (2005). An introduction to distributed cognition and communication. En Brown, Keith (Ed.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics* (pp. 181-202). Oxford, England: Elsevier
- Rooke, D y Torbert, R. (2005). Seven transformations of leadership. *Harvard Business Review*, 83(4), 66-76.
- Rosenbach, W. y Taylor, R. (1989). *Contemporary issues in leadership*. Boulder: Westview Press.
- Roig V, Flores, C; Lueg, Álvarez J; Teruel, J; Blasco, A; E López-Meneses, Gonzalo, L. (2016). Diseño de WebQuest para la investigación e innovación en la enseñanza. *Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: Resultados de investigación*. 1085-1098. Editor: Instituto de Ciencias de la Educación
- Ross, J. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. En J. Brophy (Ed.), *Research on Teaching* (pp. 49-74). Greenwich: JAI Press.
- Ross, L., Rix, M. y Gold, J. (2005). Learning distributed leadership: Part 1. *Industrial and Commercial Training*, 37(3), 130-137.
- Rost, J. (1991). *Leadership for the 21st century*. Westport: Praeger.
- Rost, J. (1993). Leadership development in the Nueva millennium. *The Journal of Leadership Studies*, 1(1), 92-110.
- Rotstein, B., Scassa, A. M., Sainz, C., & Simesen de Bielke, A. M. (2006). El trabajo colaborativo en entornos virtuales de aprendizaje. *Cognición*, 1(7), 38-45.

- Rowan, B. (1990). Commitment and control: Alternative strategies for the organizational design of schools. *Review of Research in Education*, 16(1), 353-389.
- Rubin, R., Munz, D. y Boomer, W. (2005). Leading from within: The effects of emotion recognition and personality on transformational leadership behavior. *Academy of Management Journal*, 48(1), 845-858.
- Ruiz J. (2008). El Plan Pidal de 1845: los institutos públicos dinamizadores de las capitales de provincia. *Participación Educativa*, 7, 30.
- Ryan, J. (2005). The inclusive leadership framework. Comunicación presentada en la reunión anual de la *Canadian Association for Studies in Educational Administration*, Ontario.
- Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in schools*, 5(1), 3-17.
- Saiz, M. (2009). *Buenas prácticas de escuela inclusiva la inclusión de alumnado con discapacidad: Un reto, una necesidad*. Madrid: Graó.
- Salahuddin, A. (2011). *Perceptions of Effective Leadership in Bangladesh Secondary Schools: Moving towards Distributed Leadership?*. Canterbury: University of Canterbury
- Salanova, M., Lorente, L., Chambel, M. y Martínez, I. (2011). Linking transformational leadership to Nurses' extra-role performance: The mediating role of self-efficacy and work engagement. *Journal of Advanced Nursing*, 67(10), 2256-2266.
- Sallán, J. y Piérola, J. (2008). La investigación en organización escolar. *Revista de psicodidáctica*, 13(2), 73-95.
- Salomon, G. (1997). *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salomon, G. (2001). No hay distribución sin la cognición de los individuos. Un enfoque interactivo dinámico. En G. Salomon (Ed.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 153-184). Buenos Aires: Amorrortu.
- Sánchez, M. y López Yáñez, J. (2011). Culturas institucionales que facilitan y dificultan la mejora de la escuela. *Revista de Investigación en Educación*, 14(1), 94-110.

- Sánchez, E. (2011). El Informe PISA: una mirada a la realidad educativa de cada país. *Diálogo familia colegio*, 286 (1), 11-20.
- Sánchez, E. (2012). ¿Cómo mejorar el modelo educativo de nuestro país?. *Diálogo Familia Colegio*, 291(2), 11-19.
- Sánchez, S. (2007). Cultura de paz y política educativa. Análisis de la presencia de los contenidos de la cultura de paz en las iniciativas políticas educativas españolas. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 37, 33-54.
- Sánchez, S. (2011). Hacia la Interculturalidad desde la cultura de paz. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 1, (1), 117-136.
- Sánchez, S. (2017). Promover una cultura de paz en la escuela. *Cuadernos de pedagogía*, 480, (1), 28-31.
- Santamaría, F. (2009). Redes sociales y comunidades educativas. Posibilidades pedagógicas. *Telos: cuadernos de comunicación e innovación*, 76, 99-109. Consultado el 16 mayo 2010 en: <http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=7&rev=76.htm>
- Santos, N. (2004). Los cinco ejes de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE). *Anuario jurídico y económico escurialense*, 37(1), 741-768.
- Saville, A. (1971). Conflict: Nuevaemphasis in leadership. *Clearing House*, 46(3), 52-55.
- Schein, E. (2006). *Organizational culture and leadership*. Nueva Jersey: The Jossey-Bass management series.
- Schenk, C. (1928). Leadership. *Infantry Journal*, 33(3), 111-122.
- Schmidt, R. (1933). Leadership. En Seligman (Ed.) *Encyclopedia of the social sciences* (pp. 282-286). Nueva York: Macmillan.
- Scott, W. (2005). Institutional theory: Contributing to a theoretical research program. En Ken G. Smith and Michael A. Hitt (Ed.), *Great minds in management: The process of theory development*. (pp. 460-484). Oxford: Oxford University Press.
- Scott, W. (2007). *Institutions and organizations: Ideas and interests*. San Francisco: SAGE Publications.

- Seashore-Louis, K., Dretzke, B. y Wahlstrom, Kyla. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336.
- Seeman, M. (1960). *Social status and leadership*. Columbus: Ohio State University, Bureau of Educational Research.
- Segal, D. (1981). Leadership and management: Organizational theory. En J. Buck y L. Korb (Eds.), *Military Leadership* (pp.41–69). Beverly Hills: Sage.
- Segura, O. (2007). Perfil laboral y apoyo institucional de la dirección escolar en cuatro países de la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada*, (13), 15-51.
- Selznick, P. (1957). *Leadership in administration: A sociological interpretation*. Nueva York: Row Peterson.
- Selznick, P. (1996). Institutionalism old and new. *Administrative Science Quarterly*, 41(2), 270-277.
- Selznick, P. (2011). *Leadership in administration: A sociological interpretation*. Nueva Orleans: Quid Pro Books.
- Senge, P. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning Organization*. Nueva York: Random House Digital, Inc.
- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5), 4-13.
- Sergiovanni, T. (1990). The leadership needed for quality schooling. En T. Sergiovanni y J. Moore (Eds.), *Schooling for tomorrow: Directing reforms to issues that count* (pp. 213-226). Boston: Allyn and Bacon
- Sergiovanni, T. (2004). Collaborative cultures and communities of practice. *Principal Leadership*, 5(1), 48-52.
- Sergiovanni, T., Kelleher, P., McCarthy, M y Wirt, F. (2004). *Educational governance and administration*. Boston: Pearson Education.
- Shartle, C. (1956). *Executive performance and leadership*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.

- Shaw, M. (1976). *Group dynamics: The psychology of small group behavior*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Sheppard, B. (1996). Exploring the transformational nature of instructional leadership. *Alberta Journal of Educational Research*, 42(4), 325-344.
- Silins, H. (1994). The relationship between transformational and transactional leadership and school improvement outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3), 272-298.
- Silins, H y Mulford, B. (2002). Schools as learning organizations: The case for system, teacher and student learning. *The Journal of Educational Administration*, 40(5), 425-446.
- Silverthorne, C. (2005). *Organizational psychology in cross-cultural perspective*. Nueva York: University Press.
- Silvio, J. (2004a). El liderazgo en la gestión de la calidad de la educación a distancia como innovación. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 7(1), 17-39.
- Silvio, J. (2004b). Hacia la articulación del aprendizaje virtual y no virtual. Comunicación presentada en memorias del II Congreso de *Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI)*. Gerona.
- Silvio, J. (2006). Hacia una educación virtual de calidad, pero con equidad y pertinencia. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1), 1-14.
- Sawyer, W., Singh, M., Woodrow, C., Downes, T., Johnston, C. y Whitton, D. (2007). Robust Hope and teacher education policy Asia Pacific. *Journal of Teacher Education* 35(3), 227-242.
- Singh, M. y Woodrow, C. (2010). *A Research Evaluation of the School-Centred Community Hub*. Sidney: University of Western Sydney.
- Skeat, W. (1924). *An etymological dictionary of the English language*. Oxford: Clarendon Press.
- Slegers, P., Geijsel, F. y van den Borg, R. (2002). Conditions fostering educational change. En K. Leithwood y P. Hallinger (Eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration. Part one* (74-102). Norwell: Kluwer.

- Sloan, T. (2013). Distributed leadership and organizational change: Implementation of a teaching performance measure. *The New Educator*, 9(1), 29-53.
- Slocum, J. y Hellriegel, D. (2007). *Fundamentals of organizational behavior*. Londres: Thomson Learning.
- Smith, P. y Peterson, M. (1990). *Liderazgo, organizaciones y cultura: Un modelo de dirección de sucesos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Smith, S., Mazarella, J. y Piele, P., (1981). *School leadership: Handbook for Survival*. Eugen. Oregon: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Smuts, J. C. (1926). *Holism and evolution*. Рипол Классик.
- Snyder, O. y Graves, M. (1994). Leadership and vision. *Business Horizons*, 37(1), 1-7.
- Snygg, D. y Combs, A. (1950). The phenomenological approach and the problem of "unconscious" behavior: A reply to Dr. Smith. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 45(3), 523-528.
- Sobrado, L., y Figuera, L. (1996). Diagnóstico psicopedagógico de la satisfacción profesional de los directores de centros docentes. *En Dirección participativa y evaluación de centros*. Actas del 11 Congreso Intemaual sobre Dirección de Centros Docentes. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, pp. 621-630
- Sosik, J. (1997). Effects of transformational leadership and anonymity on idea generation in computer-mediated groups. *Group & Organization Management*, 22,(1) 460-487.
- Sosik, J. J., Avolio, B. J. y Kahai, S. S. (1997). The impact of leadership style and anonymity on group potency and effectiveness in a GDSS environment. *Journal of Applied Psychology*, 82, (1), 89-103.
- Sosik, J., Avolio, B., Kahai, S. y Jung, D. (1998). Computer-supported work group potency and effectiveness: The role of transformational leadership, anonymity, and task interdependence. *Computers in Human Behavior*, 14,(2), 491-511
- Sosik, J. y Dinger, S. (2007). Relationships between leadership style and vision content: The moderating role of need for social approval, self-monitoring, and need for social power. *The Leadership Quarterly*, 18(2), 134-153.

- Sousa, C. y Rodríguez-Miranda, F. (2015). Educational for Resilience in Ageing. *Educação & Realidade*, 40(1), 33-51.
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership y Management*, 22(1), 73-91.
- SPAD V5.5 (2000). «Système Portable d'Analyse des Données Numeriques», CISIA, Montreuil, France.
- Spaniak, N. (2012). *The essence of the distributed leadership experience of a high school literacy coaching team: A phenomenological study*. (Tesis doctoral inédita). National Louis University.
- Sperber, D. y Hirschfeld, L. (2004). The cognitive foundations of cultural stability and diversity. *Trends in cognitive sciences*, 8(1), 40-46.
- Spillane, J. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: John Wiley y Sons.
- Spillane, J. (2015) Leadership and Learning: Conceptualizing Relations between School Administrative Practice and Instructional Practice. *Societies* 5(3), 277–294.
- Spillane, J., Coldren, A. y Diamond, J. (2001a). Elementary school leadership: The development and distribution of knowledge for and about instruction. Comunicación presentada en el Congreso anual de la *American Educational Research Association*, Seattle.
- Spillane, J., Hallett, T. y Diamond, J. (2001b). Exploring the construction of leadership for instruction in urban elementary schools: Leadership as symbolic power. Comunicación presentada en la *School of Education and Social Policy*, Evanston.
- Spillane, J., Halverson, R. y Diamond, J. (2002). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. Comunicación presentada en el *Institute for Policy Research*, Northwestern University.
- Spillane, J., Halverson, R. y Diamond, J. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Spillane, J. y Halverson, R. y Diamond, J. (2005). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.

- Spillane, J y Diamond, J. (2007). *Distributed leadership in practice*. Nueva York: Teachers College.
- Spillane, J., Camburn, E., Pustejovsky, J., Pareja, A. y Lewis, G. (2008). Taking a distributed perspective: Epistemological and methodological tradeoffs in operationalizing the leader-plus aspect. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 189-213.
- Spillane, J., Healey, K. y Mesler, L. (2009). School leaders' opportunities to learn: A descriptive analysis from a distributed perspective. *Educational Review*, 61(4), 407-432.
- Spillane, J. y Coldren, A. (2011). *Diagnosis and design for school improvement: Using a distributed perspective to lead and manage change*. Nueva York: Teachers College Press.
- Stake, R. (2013). *Multiple case study analysis*. Nueva York: The Guilford Press.
- Steers, R. y Porter, L. (1974). The role of task-goal attributes in employee performance. *Psychological Bulletin, American Psychological Association*, 81(7), 434-452.
- Stinson, J. y Johnson, T. (1975). The path-goal theory of leadership: A partial test and suggested refinement. *Academy of Management Journal*, 18(2), 242-252.
- Stogdill, R. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *The Journal of psychology*, 25(1), 35-71.
- Stogdill, R. (1950). Leadership, membership and organizations. *Psychological Bulletin*, 47(1), 1-14.
- Stogdill, R. y Shartle, C. (1955). *Methods in the study of administrative leadership*. Columbus: Bureau of Business Research, Ohio State University.
- Stogdill, R. (1974). *Handbook of leadership: A survey of the literature*. Nueva York: The Free Press.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas*. Barcelona: Octaedro.
- Storey, A. (2004). The problem of distributed leadership in schools. *School Leadership and Management*, 24(3), 249-265.

- Strahan, D. y Purkey, W. (1992). *Celebrating diversity through invitational education*. North California: The International Alliance for Invitational Education.
- Suzuki, D. (2003). *The David Suzuki Reader; A lifetime of ideas from a leading activist and thinker*. Vancouver: Greystone Press.
- Tannenbaum, R., Wechsler, I. y Massarick, F. (1961). *Leadership and organizations: A behavioral science approach*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Tannenbaum, R. y Schmidt, W. (1958). How to choose a leadership pattern? *Harvard Business Review*, 36(2), 95-102.
- Tannenbaum, R. y Schmidt, W. (1973). How to choose a leadership pattern? *Harvard Business Review*, 51(5), 162-80.
- Tarcher, M. (1966). *Leadership and the power of ideas*. Nueva York: Harper y Row.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2010). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Sage.
- Taylor, K. (2007). *A study of principals' perceptions regarding time management* (Tesis doctoral inédita). Kansas State University.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, T., Martin, B. N., Hutchinson, S. y Jinks, M. (2007). Examination of Leadership Practices of Principals Identified as Servant Leaders. *International Journal of Leadership in Education*, 10(4), 401-419.
- Taylor, A., Cocklin, C., Brown, R. y Wilson, E. (2011). An investigation of champion-driven leadership processes. *The Leadership Quarterly*, 22(2), 412-433.
- Tead, O. (1935). *The art of leadership*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Teixidó, J. (2006). De la innovació al creixement institucional: algunes reflexions sobre els processos de millora als centres educatius. *Escola catalana*, 41(430), 33-35.
- Teixidó, J. (2007). Competencias para el ejercicio de la dirección escolar. Bases para un modelo de desarrollo profesional de directivos escolares basado en competencias. En XVIII Jornadas Estatales del Forúm Europeo de Administradores de la Educación, Toledo.

- Teixidó, J. (2008). Competencias profesionales de los directivos escolares, identificación y desarrollo. En J. Gairín y S. Antúnez (Eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 121-130). Barcelona: Wolters Kluwer España.
- Teixidó, J. (2010). Hacia un cambio de modelo directivo: Luces y sombras. En A. Manzanares (Ed.), *Organizar y dirigir en la complejidad* (pp. 85-103). Barcelona: Wolters Kluwer.
- Teixidó, J. (2011). Un modelo de formación de directivos escolares. *Organización y Gestión Educativa*, 19(2), 20-24.
- Teixidó, J. y Albert, J. (2006). Percepcions dels directius referides al lideratge de projectes d'innovació als centres educatius de secundària. Informe arran d'una activitat de formació. Documento policopiado.
- Terman, M. (1904). A preliminary study in the psychology and pedagogy of leadership. *Pedagogical Seminary*, 11(4), 413-483.
- Terrón, M, Monreal-Gimeno, C, Cárdenas, R y Pérez, V. (2015). Estudios de género: transferencia del conocimiento entre Europa y América Latina. *Journal of Supranational Policies of Education (JOSPOE)*, 3 (1), 137-155
- The National Association of Elementary School Principals (2001) <https://www.naesp.org/>
- Thompson, S., Gregg, L. y Niska, J. (2004). Professional learning communities, leadership, and student learning. *Research in Middle Level Education Online*, 28(1), 35-54.
- Timperley, H. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420.
- Timperley, H. (2009). Distributing leadership to improve outcomes for students. En K. Leithwood y B. Mascall. *Strauss Distributed leadership according to the evidence*, (pp. 197-222). Nueva York: Taylor y Francis Group.
- Tolbert, P. (1985). Institutional environments and resource dependence: sources of administrative structure in institutions of higher education, *Administrative Science Quarterly*, 30(1), 1-13.

- Tolbert, P. y Zucker, L. (1996). The institutionalization of institutional theory. En S. Clegg, C. Hardy y W. Nord (Eds.), *Handbook of organization studies* (pp. 175-190). Londres: SAGE.
- Tolbert, P., David, R. y Sine, W. (2011). Studying choice and change: The intersection of institutional theory and entrepreneurship research. *Organization Science*, 22(5), 1332-1344.
- Tomaszewski, B. y Maceachren, A. (2006). Distributed spatio temporal cognition, visualization, and coordinated group activity. En B. Van de Walle y M. Turoff (Eds.). *Proceedings of the 3rd International ISCRAM* (pp.45-55) k, Nueva Jersey.
- Torrecilla, J., & Gómez, J. (2006). Pasado, presente y futuro de la dirección escolar en España: entre la profesionalización y la democratización. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 85-98.
- Torres, G. (2011). Liderazgo y dirección: dos conceptos distintos con resultados diferentes. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 19(1), 213-228.
- Tucker, R. (1961). Towards a comparative politics of movement-regimes. *American Political Science Review*, 55(2), 281-289.
- Ubben G. y Huges, W. (1987). *The principal: Creative leadership for effective schools*. Boston: Allyn and Bacon.
- Uhl-Bien, M. (2006). Relational leadership theory: Exploring the social processes of leadership and organizing. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 654-676.
- Vadillo, M. (2013). *Liderazgo y motivación de equipos de trabajo*. Madrid: Esic Editorial.
- Valles, M. (2014). *Entrevistas cualitativas*. España: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Vallés, A. y Tortosa, C. (2000). *Inteligencia emocional, aplicaciones educativas*. Madrid: Editorial EOS
- Van Ameijde, J. D., Nelson, P. C., Billsberry, J., & Van Meurs, N. (2009). Improving leadership in higher education institutions: A distributed perspective. *Higher Education*, 58(6), 763-779.
- Van Dalen, D., Moyano, C., Muslerea, O. y Meyer, W. (1981). *Manual de técnica de la investigación educacional*. Barcelona : Paidós, D.L.

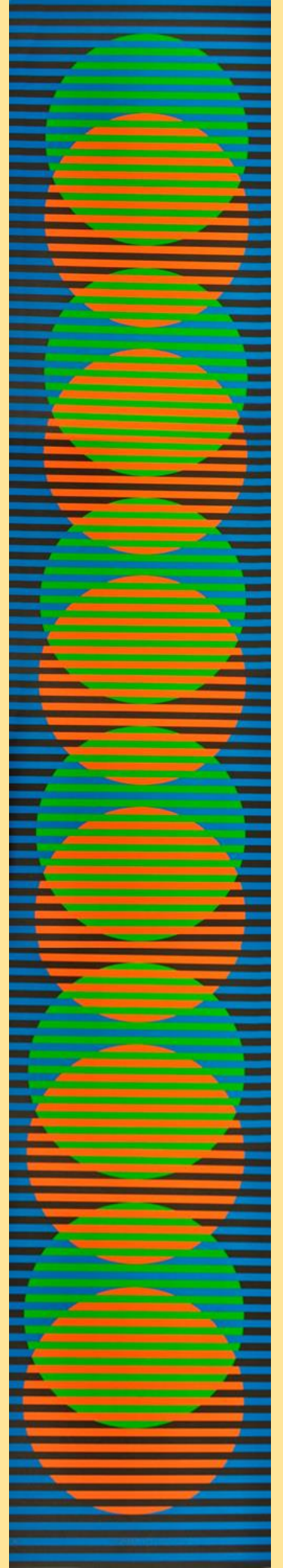
- Van Seters, D y Field, R. (1990). The evolution of leadership theory. *Journal of Organizational Change Management* 3(3), 29-45.
- Vargas, I. (2008). Análisis de cinco desafíos en el ejercicio de la Administración Educativa/The analysed of five challenges in regards exercise of the educational administration. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8(1), 1-15.
- Vázquez, R. (2009). El mosaico del tiempo de la acción directiva. Conceptualización y problemática. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(51), 183-199.
- Vecchio, R. (1987). Situational leadership theory: An examination of a prescriptive theory. *Journal of Applied Psychology*, 72(3), 444-465.
- Vera, D. y Crossan, M. (2004). Strategic leadership and organizational learning. *The Academy of Management Review*, 29(2), 222-240.
- Vezub, L. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias*. - 1a ed. - Buenos Aires : Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPEUnesco.
- Varguillas, C. (2006). El uso de Atlas. Ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Instituto Pedagógico Rural El Mácaro. *Laurus Revista de Educación*, 12(1), 73-87.
- Villa, A. y García Olalla, G. (2003) El procedimiento de acceso a la dirección: Reflexiones y propuestas para el debate, *Organización y Gestión Educativa*, 2(1), 4-14.
- Villar, J. (2009). Crear en la esfera local un mundo más humanizado y acogedor: el trabajo en Red y la acción comunitaria. *Revista Monográficos escuela Redes sociales, municipalidad y desarrollo educativo*, 1(5), 15-25.
- Villalobos, M y Castelán, E. (2006). Resiliencia el arte de navegar en los torrentes. *Revista panamericana de pedagogía*, 8(1), 287-303.
- Villalobos, E. y Castelán, E. (2007). Los resortes de la resiliencia. *Revista Itsmo*, 49(289), 54-60.
- Viñao, A. (2004). La dirección escolar: Un análisis genealógico-cultural. *Educação RS*, 2(53), 367-415.

- Viñao, A., y Frago, A. (2004). *Escuela para todos: educación y modernidad en la España del siglo XX*. Marcial Pons Historia.
- Volante, P. (2008). Influencia del liderazgo instruccional en resultados de aprendizaje. En O. Maureira, (Ed.), *Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo* (185-214). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica.
- von Bertalanffy, L. (1969). *General system theory: Foundations, development, applications*. Nueva York: George Braziller Inc.
- Vroom, V. (1964). *Work and motivation*. Nueva York: Wiley.
- Vroom, V. (2000). Leadership and the decision-making process. *Organizational Dynamics*, 28(4), 82–94.
- Vroom, V. (2003). Educating managers in decision making and leadership. *Management Decision*, 41(10), 968 –978.
- Vroom, V. y Yetton, P. (1973). Leadership and decision-making as social process. *Decision Sciences Institute from Decision Sciences*, 5(1), 734-755.
- Vroom, V. y Jago, A. (1988). *The New leadership: Managing participation in organizations*. Nueva Jersey: Prentice Hall. .
- Vroom, V. y Jago, A. (2007). The role of the situation in leadership. *American psychologist*, 62(1), 17-37.
- Waldman, D., de Luque, M., Washburn, N., House, R., Adetoun, B., Barrasa, A., Chen, Y. y Debbarma, S. (2006). Cultural and leadership predictors of corporate social responsibility values of top management: a globe study of 15 countries. *Journal of International Business Studies*, 37(6), 823-837.
- Walker, J. (2009). Reorganizing Leaders' Time: Does It Create Better Schools for Students? *NASSP Bulletin*, 93(4), 213-226.
- Walker, B., Holling, C., Carpenter, S. y Kinzig, A. (2004). Resilience, adaptability and transformability in social--ecological systems. *Ecology and society*, 9(2), 5-20.
- Wallace, M. (2002). Modelling distributed leadership and management effectiveness: Primary school senior management teams in England and Wales. *School effectiveness and school improvement*, 13(2), 163-186.

- Walumbwa, F., Wang, P., Lawler, J. y Shi, K. (2004). The role of collective efficacy in the relations between transformational leadership and work outcomes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(4), 515-530.
- Walumbwa, F., Lawler, J., Avolio, B., Wang, P. y Shi, K. (2005). Transformational leadership and work-related attitudes: The moderating effects of collective and self-efficacy across cultures. *Journal of Leadership y Organizational Studies*, 11(3), 2-16.
- Walumbwa, F. y Hartnell, C. (2011). Understanding transformational leadership–employee performance links: The role of relational identification and self - efficacy. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 84(1), 153-172.
- Wahba, M. y Bridwell, L. (1976). Maslow reconsidered: A review of research on the need hierarchy theory. *Organizational behavior and human performance*, 15(2), 212-240.
- Wang, H., Law, K., Hackett, R., Wang, D. y Chen, Z. (2005). Leader-member exchange as a mediator of the relationship between transformational leadership and followers' performance and organizational citizenship behavior. *Academy of Management Journal*, 48(3), 420-432.
- Wang, X. y Bachler, S. (2011). *Reference desk response review of research on the Nebraska lep plan components*. Nebraska: The Nebraska Department of Education
- Waters, T., Marzano, R. y McNulty, B. (2003). Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement. *Mid- Continent Research for Education and Learning*. Disponible en: http://www.mcrel.org/PDF/LeadershipOrganizationDevelopment/5031RR_BalancedLeadership.pdf.
- Watson, K. (2007). *Remote management: Traditional leadership behaviors in a contemporary work environment*. (Tesis doctoral inédita). Kansas State University.
- Webster, N. (1828/1970). *An American dictionary of the English language*. Nueva York: Johnson Reprint Corporation.
- Webster, N. (1856). *An American dictionary of the English language*. (2nd ed.). Springfield, MA: Merriam.
- Webster's Nueva international dictionary of the English language. (1915). *Webster's Nuevainternational dictionary of the English language*. Springfield: Merriam.

- Webster's collegiate dictionary. (1927). *Dictionary*. Springfield, MA: Merriam.
- Webster, N (1955). *Webster's Nuevainternational dictionary of the English language*. Springfield: Merriam.
- Weick, K. (1974). Middle range theories of social systems. *Behavioral Science*, 19(6), 357-367.
- Weinert, A. (1985). *Manual de psicología de la organización: La conducta humana en las organizaciones*. Barcelona: Herder.
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7(2), 225-246.
- Wertsch, J. (1991). A sociocultural approach to socially shared cognition. En B, Lauren, B. Resnick, J. Levine y S. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition*, (pp. 85-100). Washington: American Psychological Association.
- White, R. y Lippitt, R. (1960). *Autocracy and democracy; an experimental inquiry*. Nueva York: Harper.
- Whitehead, J. y Whitehead, M. (1986). *The emerging laity: Returning leadership to the faith community*. Nueva York: Doubleda.
- Whyte, W. (1943). *Street corner society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wilber, K. (1989). Two humanistic psychologies? A response. *Journal of Humanistic Psychology*, 29(2), 230-243.
- Williams, V. (2002). *Virtual leadership*. Nueva Jersey: Shadowbrook Publishing.
- Whillington, D. (2009) *Distributed leadership and school performance*. Ed.D., The George Washington University.
- Willower, D. (1996). Inquiry in educational administration and the spirit of the times. *Educational Administration Quarterly*, 32(3), 344-365.
- Wofford, J. y Goodwin, V. (1994). A cognitive interpretation of transactional and transformational leadership theories. *The Leadership Quarterly*, 5(2), 161-186.

- Yukl, G. (1967). *Leader personality and situational variables as co-determinants of leader behavior* (Tesis doctoral inédita). University of California.
- Yukl, G. (1989). Managerial leadership: A review of theory and research. *Journal of management*, 15(2), 251-289.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in organizations*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Yukl, G. (2008). How leaders influence organizational effectiveness. *The Leadership Quarterly*, 19(6), 708-722.
- Yukl, G. y Van Fleet, D. (1992). Theory and research on leadership in organizations. En M, Dunnette y L, Hough (Eds), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 147-197). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Yukl, G. y Tabbler, T. (2002). A hierarchical taxonomy of leadership behavior: Integrating a half century of behavior research. *Journal of Leadership y Organizational Studies*, 9(1), 15-32.
- Yunes, M. (2003). Psicología Positiva e Resiliencia: O foco no Individuo e na Família, *Psicologia em estudo*, 8(1), 80-95.
- Zaleznik, A. (1991). *La mística del management*. Barcelona: Grijalbo.
- Zaleznik, A. (2004). Managers and leaders: Are they different? *Clinical Leadership y Management Review: The Journal of CLMA*, 18(3), 171-182.



Anexo I

Ref: 09/210394.9/17

Ingrid del Valle García Carreño
Calle Islas Gilbert nº9 1-1
28039 Madrid

En relación a la petición de información recibida el 27 de febrero de 2017 con Referencia 09/200970.9/17, donde se solicita información sobre el número de docentes del cuerpo de maestros y el número de docentes que ejercen cargos directivos en los CEIPs de Madrid-Capital en el curso 2015-2016, se informa que la información cuya fuente es la Estadística de la Enseñanza de la Comunidad de Madrid es la siguiente:

Maestros en CEIPs de Madrid-Capital		
Maestras	Maestros	Total
5.336	993	6.329

Cargos Directivos en CEIPs de Madrid-Capital			
Cargo	Maestras	Maestros	Total
Dirección	167	76	243
Jefatura de Estudios	185	51	236
Secretaría	165	80	245
Totales	517	207	724

Madrid, 1 de marzo de 2017

DIRECTOR GENERAL DE INNOVACIÓN, BECAS Y AYUDAS A LA
EDUCACIÓN

Firmado digitalmente por ISMAEL SANZ LABRADOR
Organización: DIRECCIÓN GENERAL DE INNOVACIÓN, BECAS Y AYUDAS A LA EDUCACIÓN
Fecha: 2017.03.02 10:54:01 CET
Huella dig.: e85084db3ed4cca20ad79e8991e50f995070e46b

Fdo.: Ismael Sanz Labrador



La autenticidad de este documento se puede comprobar en www.madrid.org/csv mediante el siguiente código según de verificación: 096291920742302240118

Anexo II



Madrid, 15 de febrero de 2017

Estimado/a Director/Directora:

Soy **LUIS VICENTE AMADOR MUÑOZ**, Profesor de Teoría e Historia de la Educación en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad "Pablo de Olavide" de Sevilla"; miembro y profesor del Doctorado de CC Sociales y Director de la Tesis que se indica a continuación.

Pongo en su conocimiento que **D^a Ingrid del Valle García**, que es doctoranda de la mencionada Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Que se encuentra elaborando su tesis doctoral dirigida por mí y dentro del Programa que indicaba anteriormente. La mencionada Tesis se relaciona con el Liderazgo Distribuido en Educación Infantil y Primaria de Madrid.

Le **INFORMO** que su Centro ha sido seleccionado para la aplicación de los procedimientos seleccionados en el proceso de la Tesis. Estos han sido revisados y validados pertinentemente por expertos del campo educativo. De todo ello la doctoranda le dará las explicaciones y aclaraciones que considere.

Actualmente estamos en la fase de recogida de datos, para lo cual uso el cuestionario *ad hoc* "Prácticas de liderazgo distribuido de la dirección escolar". Es por estas razones que solicito su colaboración como Director(a), así como que la pueda hacer extensible al equipo directivo. Por ello, le agradecemos que pudieran cumplimentar el cuestionario que le acompañamos, anexo, y que lo remita a todo el equipo.

Entendemos que, en mayor o menor medida, podemos alterar la labor cotidiana del centro; por ello, procuraremos que la acción les causen las menores molestias posibles. En todo caso, somos conscientes que su colaboración resulta imprescindible y lo mucho que para nosotros supone que puedan colaborar con nuestro trabajo, desde sus posibilidades. Vaya de antemano nuestro agradecimiento y nuestra disposición para todas las indicaciones que tenga a bien sugerirnos en el objetivo de poder llevar a buen puerto los objetivos propuestos.

Agradezco introduzca las encuestas (Director/a del Centro, Jefe/a de Estudio y Secretario/a) en el sobre que le entregará y que la doctoranda se encargará de recogerlo.

Con nuestra mayor estima y agradecimiento en Madrid,de febrero 2017



Fdo.: Luis Vicente Amador Muñoz

Doctorado de Ciencias Sociales

Anexo III

El Liderazgo Distribuido y la percepción en los equipos directivos de las escuelas públicas de educación primaria madrileñas

ESCALA PARA DIRECTIVOS (AS)

I PARTE. Marque con una equis (x), según sea su caso:

TIPO DE CENTRO			
1. Niveles	Infantil y/o Primaria ()	2. Carácter	Público ()
	Secundaria ()		Privado ()
	Ambos ()		Concertado ()
DATOS PERSONALES			
3. Sexo		4. Edad	
Femenino () Masculino ()		_____ años	
5. Experiencia docente			
_____ años			
6. Modo de acceso al cargo			
7. Experiencia como director			
_____ años			
8. La matrícula de alumnos en relación al año escolar 2011-2012 con el 2012-2013:			
Se mantiene igual ()		Disminuyó ()	
Se incrementó ()		Otro.	
Especifique_____			
9. La deserción del año escolar 2011-2012 fue:			
Alta ()		Baja ()	
Media ()		Otro.	
Especifique_____			

II PARTE

La escala es totalmente anónima, asegurándole que nadie podrá identificar a quien pertenece, ya que las valoraciones serán siempre globales. Las siguientes páginas contienen los ítems del cuestionario; deben ofrecer una valoración de 1 a 5 (siendo 1 el mínimo grado de acuerdo y 5 el máximo) a los cinco indicadores de respuesta:

1	TD	Totalmente en desacuerdo
2	D	En desacuerdo
3	R	Regular
4	A	De Acuerdo
5	TA	Totalmente de acuerdo

Las frases que aparecen en el siguiente cuestionario están relacionadas con la manera en que los directivos(as) perciben y sienten sobre el Centro y las prácticas de liderazgo. Después de leer cada frase, utilice las siguientes claves para responder a cada una de las cuestiones, no hay preguntas buenas ni malas.

Ítem	TD: totalmente en desacuerdo D: en desacuerdo, bastante en desacuerdo R: regular A: de acuerdo, bastante de acuerdo TA: totalmente de acuerdo	TD 1	D 2	R 3	A 4	TA 5
10	Existe división del trabajo sobre la base de la especialización o desarrollo de determinadas competencias, habilidades y funciones.					
11	Tiene como propósito del rediseño de las estructuras de la escuela el fin de fomentar la participación y hacerla más flexible.					
12	Se comunica con todos los niveles de la organización de una manera abierta e informal, escuchando los planteamientos a fin de lograr soluciones.					
13	Usted delega, orienta, aprovecha y mejora las habilidades y conocimientos de todos los maestros del centro, para crear una cultura común que funciona de manera positiva y eficaz.					
14	Está de acuerdo en que todos somos líderes y que muchas personas pueden asumir funciones de liderazgo.					
15	Al delegar su trabajo y distribuirlo asumen que, la suma representa más que las partes.					
16	Considera que el trabajo participativo da como resultado muchos caminos y direcciones que se traducen en un aprendizaje para las personas involucradas, así como para la propia organización.					
17	Ha evidenciado en la institución prácticas de liderazgo que se fundan sobre el trabajo de dos o más líderes, quienes trabajan juntos en lugar y tiempo, llevan a cabo las mismas rutinas de liderazgo, tales como facilitar una reunión de departamento.					
18	Se ha dado el caso de que se caractericen prácticas que se fundan sobre el trabajo de dos o más líderes, quienes llevan a cabo una rutina de liderazgo separadamente, pero en forma interdependiente.					
19	Está de acuerdo con que la reflexión y diálogo como fundamento para una buena toma de decisiones.					
20	Considera que sus creencias están bien fundadas acerca de las capacidades de los colegas que ejercen el liderazgo					
21	Están todos comprometidos con las metas compartidas de la institución en su conjunto.					

El Liderazgo Distribuido y la percepción en los equipos directivos de las escuelas públicas de educación primaria madrileñas

Ítem	TD: totalmente en desacuerdo D: en desacuerdo, bastante en desacuerdo R: regular A: de acuerdo, bastante de acuerdo TA: totalmente de acuerdo	TD 1	D 2	R 3	A 4	TA 5
22	Considera que se trabaja sobre la base de cooperación en vez de la competencia, como la mejor forma de promover la productividad dentro de la escuela.					
23	Se considera una persona con una visión “holística”, que maneja las relaciones conscientemente con todas las fuentes de liderazgo dentro de la organización.					
24	Practica la interacción entre los otros líderes, sus seguidores y el contexto de la escuela, involucra a múltiples personas, unas en posición de liderazgo formal y otras no. Donde los seguidores son parte de la práctica de éste tipo de liderazgo.					
25	Me comprometo con las metas compartidas de la organización en su conjunto.					
26	Ayudo, establezco y comunico al grupo claramente el rumbo de la institución.					
27	Desarrollo y comparto con el grupo el conocimiento de la organización, de sus actividades y objetivos, con el fin de crear un sentido de propósito o visión.					
28	Estoy de acuerdo en que las personas se sienten motivadas por los objetivos que consideran personalmente atractivos y desafiantes, pero qué, al mismo tiempo, sienten que pueden alcanzar.					
29	Los maestros que asumen roles de liderazgo en la escuela tienen suficiente tiempo para hacer contribuciones significativas a la institución					
30	Contribuyo en el desarrollo de las personas y de las destrezas para avanzar productivamente en la institución.					
31	La escuela cuenta con un conjunto de valores compartidos para la mejora de la escuela que guía esfuerzos.					
32	Considera que las prácticas profesionales son flexibles y enriquecen el mejoramiento escolar.					
33	La escuela cuenta con un conjunto de valores compartidos para la mejora de la escuela que guía esfuerzos.					
34	Está de acuerdo en que las formas de liderazgo más participativas, compartidas o distribuidas, funcionan mejor en respuesta a tareas relativamente complejas.					
35	Distribuir el liderazgo, es una estrategia con algún potencial para acceder a los conocimientos colectivos de la organización, para realizar tareas complejas y lograr los objetivos organizacionales.					
36	Qué piensa de esta afirmación: Los profesores de mi escuela discuten y se ayudan de una forma espontánea a la hora de resolver cualquier problema.					
37	Practica la dirección y el liderazgo como reflexión de la cultura del colegio ética y tradiciones.					
38	Está de acuerdo en modificar ciertas estructuras organizacionales, con el fin de desarrollar procesos de colaboración.					
39	El currículo escolar proporciona consistencia y coherencia de la instrucción de los alumnos durante su período de formación, es decir, entre materias y entre niveles un sistema de metas e incentivos que opera como una influencia real en el nivel escolar.					

El Liderazgo Distribuido y la percepción en los equipos directivos de las escuelas públicas de educación primaria madrileñas

Ítem	TD: totalmente en desacuerdo D: en desacuerdo, bastante en desacuerdo R: regular A: de acuerdo, bastante de acuerdo TA: totalmente de acuerdo	TD 1	D 2	R 3	A 4	TA 5
40	Planifica el desarrollo profesional de los profesores y el equipo: tiempo dedicado a la asistencia a seminarios, cursos, talleres, etc.					
41	Verifico que se asignen los recursos necesarios para impulsar los esfuerzos de mejoramiento escolar					
42	Las estructuras de las escuelas fomentan el desarrollo de equipos de liderazgo: existe lugar para que los padres participen en las decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de sus hijos en la escuela.					
43	Considera que si existen fuertes lazos de integración grupal, el apoyo del líder es menos necesario.					
44	Cree que el conjunto de prácticas y procedimientos informales que han evolucionado a lo largo del tiempo entre los profesores puede facilitar el ejercicio del liderazgo.					
45	Está de acuerdo en que el liderazgo distribuido, es una herramienta de análisis para entender de una manera diferente el mundo de la escuela y un liderazgo innovador.					
46	La actuación de los líderes afecta al ambiente y la cultura de la organización escolar, y ésta modela el sentido que los miembros del centro dan a su trabajo y su predisposición hacia el cambio y la mejora.					
47	Existe algún sistema de metas e incentivos que esté operando en la escuela (como organización) para los profesores individualmente.					
48	Considera que la escuela es sensible a las necesidades de los alumnos, padres y comunidad local.					
49	Tiene la escuela una política de Gestión de los Recursos Humanos.					
50	Promueve la confianza y compromiso en los móviles de los colegas que ejercen el liderazgo.					
51	Existe el compromiso con las metas compartidas de la organización en su conjunto.					
52	La cooperación en vez de la competencia como la mejor forma de promover la productividad dentro de la organización.					
53	Todo el personal comparte la filosofía del colegio.					
54	Existe una visión a largo plazo de la escuela.					

El cuestionario es totalmente anónimo, asegurándole que nadie podrá identificar a quien pertenece, ya que las valoraciones serán siempre globales.

NO EXISTEN PREGUNTAS MALAS NI BUENAS.

- Si en algún caso desea opinar o aportar algo más en las contestaciones puede hacerlo con toda libertad en el mismo cuestionario.
- Mi correo electrónico es 5133871@gmail.com no dude en contactarme si tiene alguna duda. Mi teléfono es el 915333328 /603422799 (*whatsapp*).

GRACIAS POR SU APOYO SIN EL SERIA IMPOSIBLE HACER ESTE ESTUDIO

Anexo IV

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,933	45

Confiabilidad total de la Escala de Liderazgo distribuido

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
P10	135,96	357,862	,423	,932
P11	135,74	350,747	,510	,931
P12	135,35	353,146	,706	,931
P13	135,87	354,573	,391	,932
P14	136,65	338,237	,549	,931
P15	135,70	354,858	,401	,932
P16	135,48	361,079	,237	,933
P17	136,13	342,482	,713	,929
P18	136,70	346,676	,483	,931
P19	135,48	354,170	,496	,931
P20	136,26	357,656	,297	,933
P21.	136,30	362,858	,133	,934
P22	136,13	351,028	,395	,932
P23.	136,09	345,719	,634	,930
P24.	136,17	351,332	,525	,931
P25	135,70	349,494	,552	,931
P26	135,74	352,292	,623	,931
P27	135,78	355,087	,500	,931
P28	135,83	359,059	,230	,933
P29	136,83	350,968	,292	,934
P30	136,00	358,545	,346	,932
P31	136,09	354,174	,469	,931
P32	135,96	343,589	,622	,930
P33	135,96	356,407	,377	,932
P34	135,70	350,130	,530	,931
P35	136,13	339,937	,646	,930
P36	136,43	346,984	,674	,930
P37	136,35	349,419	,460	,931
P38	135,74	356,474	,431	,932
P39	136,43	348,439	,534	,931

Confiabilidad total de la Escala de Liderazgo distribuido

Estadísticos total-elemento

P40	136,22	353,451	,311	,933
P41	135,83	346,514	,669	,930
P42	136,35	351,874	,368	,932
P43	136,43	354,530	,302	,933
P44	136,61	340,249	,688	,929
P45	135,78	354,542	,463	,932
P46	135,65	365,419	,029	,934
P47.	137,09	354,265	,269	,934
P48	135,96	355,225	,352	,932
P49	136,61	338,704	,557	,931
P50	136,35	334,692	,854	,928
P51	136,04	344,771	,750	,929
P52	135,83	353,605	,509	,931
P53	136,35	344,237	,613	,930
P54	135,91	342,901	,602	,930

Anexo V

GUION DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD EL LIDERAZGO DISTRIBUIDO ESTUDIO DE CASOS ESCUELAS DE MADRID, ESPAÑA

Cultura de la escuela	1. Cómo definiría usted la cultura de les escuela 2. Cual considera que ha sido los cambios relevantes a la misma 3. Sabría hacer un recuento de la cultura y como ha ido cambiando
Fijar rumbos	4. Considera que fijado el rumbo de la escuela?
Programas institucionales	5. Ha mejorado los procesos de enseñanza y aprendizaje en un trabajo en equipo con los profesores (as)
Desarrollar a las personas	6. Ha fomentado el desarrollo profesional de los docentes 7. Existe presupuesto para tal fin
Rediseñar la organización	8. Usted considera que ha rediseñado la organización, puede explicar como era antes puntos favorables o desfavorables.
Prácticas de lId	9. Considera que su liderazgo es la resultante del esfuerzo para aplicar nuevas prácticas en las estructuras ya existentes. Como se calificaría como líder
Organización Escolar	10. Cuál ha sido su trabajo en la estructura formal a fin de que maestros puedan colaborar con las estrategias de enseñanza (Se refieren al horario de la escuela, las oportunidades del personal a participar en la toma de decisiones, y el tiempo para la preparación de instrucción)
Visión de la escuela	11. Existen unas creencias colectivas del personal que trabaja en una escuela. 12. Los maestros tienen la entrada en la visión de la escuela, misión y los objetivos educativos.
Incentivos y el Reconoci-miento	13. Existen o se promueven incentivos y el reconocimiento (incluidas las recompensas monetarias y no monetarias, como el reconocimiento público del trabajo de los profesores Líderes)
Valores. cooperación y compromiso	14. Las creencias y valores compartidos que parecen estar asociados con la reflexión y diálogo como base para una buena toma de decisiones en relación al trabajo propio y a la propia esfera de influencia; así como con el compromiso y con los objetivos individuales o de la unidad, pero no con los de toda la organización.
Participación	15. La participación en las reuniones con los maestros con el fin de lograr las metas con los líderes en la mejora de los logros académicos.

Anexo VI

P 4: Colegio O y G preparado.rtf

Path: C:\Users\apc\Documents\Scientific Softw...\Colegio **Media:** RICHTEXT

Printed: 2015-04-09T20:20:32

By: Super

From HU: liderazgo distribuido 12 del 10

HU-Path: [C:\Users\apc\Documents\Scientific So...\liderazgo distribuido 12 del 10.hpr6]

Codes: 53

Memos: 3

Quotations: 38





Families: <none>

Comment: <none>

01 **E: Estamos en el colegio O y G de Tetuan con la Directora.**
Pudieras hablarme algo de tu trayectoria profesional,
académica

02

03 D4: Brevemente mi formación es de maestra, especialista en educación musical, y desde hace ocho años me hice cargo de la dirección del colegio José O y G. He estado también en cargos directivos en otro colegio dos años, en este momento la ocupación está en dirigir este colegio y llevar toda la organización y dirección del centro







-  Antigüedad del directivo, ocho años
-  Experiencia anterior del directivo, e
-  Formación del directivo, especialista
-  Género del directivo, femenino

04



05 **E: Cual consideras tu que es la cultura organizacional del O y G**

06

07 D4 : Somos un centro que escolarizamos alumnos de educación infantil y de educación primaria de los tres hasta los doce, trece años y nuestra función es poner todos los recursos que tenemos a nuestro alcance, para que los alumnos que tenemos pues adquieran el máximo desarrollo posible y fundamentalmente como somos un colegio que tenemos muchísima diversidad. La organización del colegio la basamos en la atención lo más individualizada posible. Es decir, que todos los recursos que tenemos los ponemos al servicio de atender aquellas características personales de los alumnos y de abarcar los distintos niveles de su procedencia y su nivel de competencia curricular. Tenemos alumnos de todos los niveles socioculturales y de diferente rendimiento,

-  Desarrollo profesional, destino de
-  Distribución del trabajo, organiza
-  Escuela pública
-  Nivel sociocultural, variado
-  Tipo de atención, individualizada
-  Trabajo colaborativo - 29/09/14

entonces nos organizamos en agrupaciones flexibles para algunas asignaturas instrumentales, tenemos recursos para apoyar a los alumnos de necesidades educativas especiales, somos un centro que escolarizamos a alumnos con DGD es un poco la línea que nos marca. Además de eso, apostamos por tener un colegio vivo que tenga actividades culturales, apoyamos las salidas complementarias y los diferentes aspectos que enriquezcan la formación del alumno




 Mejora de la educación, Actividad
 Mejora de la educación, Actividad

08

09 **E: En relación a la visión y a las metas de la escuela, tú pudieras decirme como era antes? Y cómo es ahora?**

10

11 D4: Para dar respuesta a la diversidad que tenemos ese ha sido nuestro objetivo desde que llegamos aquí, empezamos a trabajar a realizar grupos flexibles en matemáticas y en lenguas en el primer ciclo; eso fue hace ocho años, ahora tenemos agrupamientos flexibles hasta sexto de primaria, en matemáticas y en lenguas, solo en primero, porque consideramos que primero hemos distribuido los recursos donde más hace falta y segundo porque consideramos que en la lengua es mejor que estén todos los alumnos en grupo. Porque enriquece, porque y cuando limitas los grupos en competencia curricular los grupos más bajos empobrecen un poquito el lenguaje y vimos que no era lo más óptimo. Solamente lo mantenemos en primero porque es cuando están aprendiendo la escritura y si hay una diferencia bien

 Complejidad de la tarea, asignaci
 Decisiones compartidas, consider
 Decisiones compartidas, trabajo c

 Mejora de la educación, reforzam

sustancial. Pusimos también en marcha el plan TGB ya llevamos hace seis años. Estamos trabajando con los estudiantes con necesidades de asignaturas especiales, tuvimos tres profesores de pedagogía terapéutica y una N, pusimos un gimnasio en el plan lector, todos los alumnos en el centro tienen una vez a la semana en biblioteca con los recursos apropiados, con el profe que les da lengua y la mayoría de los casos con un profesor que les da apoyo en esa hora, donde realizamos el préstamo lector, que es también una de las apuestas que tenemos en el centro y con un buen desarrollo, también trabajando todos los géneros literarios y con un programa que ya lleva implantado en el Centro varios años y además, intentamos mantener los equipos que funcionan. El equipo de biblioteca con tres profesores y una coordinadora pero son tres, pues llevan ya varios años los tres mismos profesionales atendiendo ese programa. Apostamos también por las nuevas tecnologías, durante estos años pues lo que se ha apostado es por la formación del profesorado por lo regular, por la inversión económica en la instalación de pizarras digitales y el mantener y renovar las dos aulas de informática que tenemos que este todo al punto, y que los alumnos dirijan este recurso dentro de su aprendizaje utilizando plataformas digitales. Trabajando en programas de informática, la competencia digital también es uno de nuestros puntos fuertes del colegio, y tenemos un proyecto que se llama informática aplicada a educación musical, se trabaja en sexto,

Ejes de aprendizaje - 29/09/14

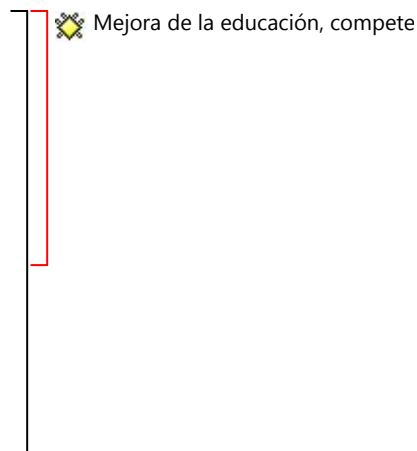
Mejora de la educación, refor

Decisiones compartidas, trab.

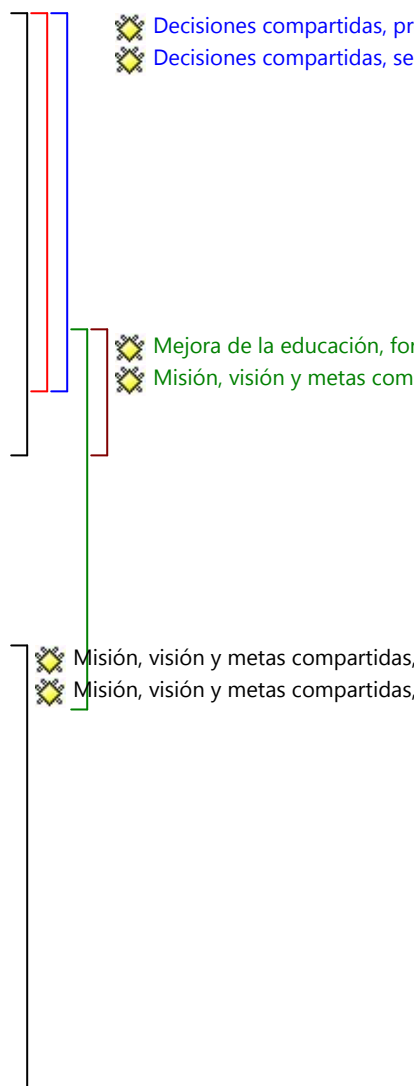
Mejora de la educación, compete

Desarrollo profesional, proporcio
Mejora de la educación, Innovaci

tenemos una profesora de música y sería como la final de evaluación de final de etapa. El final de la primaria donde se recoge todo aquello que se ha trabajado, en lo que es el dominio de las nuevas tecnologías como recurso para aprender se utiliza en todas las áreas en educacional. Las recogemos ahí para ver la adquisición de soltura y de cómo se debe buscar información, como la procesan, como la elaboran, como la comparten, etc.

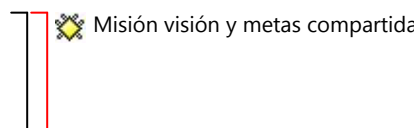


12 De acuerdo, estamos hablando ya de competencias y de general trabajamos mucho, tenemos dos proyectos de educación física, uno que es de orientación en la naturaleza utilizando granos y la brújula y se hace un día de campo en cuarto, quinto y sexto; participamos en olimpiadas entre colegios y ya llevamos también varios años. Tenemos también un proyecto muy importante que es el del plan aceptación de las diferencias, que es considerando lo que hablábamos al principio, que tenga mucha diversidad, que son los alumnos muy diferentes y trabajamos a través de este programa la autoestima, la aceptación del otro y la aceptación de uno mismo. No solamente de cara a los cuarenta y dos, cuarenta y tres alumnos que tenemos con necesidades especiales; si no que todos los alumnos se benefician, puesto que cada uno tiene que aceptarse a sí mismo y aprendemos fundamentalmente a mirar al otro con sus características propias.



13

14 Eso se me había olvidado, una cosa muy importante que





somos un centro bilingüe, tenemos el proyecto de la comunidad de implantación de bilingüismo, vamos por cuarto curso, estamos ahora concretando las fechas para los exámenes de segundo y de tercero de las pruebas externas del DINTI pues eso es un proyecto en desarrollo y que va bien y de la que se beneficia todo el colegio.

15




16 **E: En relación al desarrollo del personal y de los incentivos, yo estoy clara que no se les puede dar incentivos de tipo material a los profesores, pero existe algún programa para darle incentivo a los maestros, competencias o el mejor curso**




17

18 D4: La organización se hace para atender las necesidades con los recursos que son escasos de la mejor manera posible. De manera que ahí nos quedan muy poquitas opciones de elección, mantenemos equipos, mantenemos programas, mantenemos incluso que el cambio de personal, la motivación es por resultados también y por la satisfacción de tener los ----Se consensua y se debate, se trabaja a través de todos los órganos de coordinación, de ciclo, la comisión de coordinación pedagógica, el claustro y por último se informa al consejo de los aspectos pedagógicos de momentos puntuales como es la programación general anual, ahora que vamos a hacer la revisión de la programación general anual, de la memoria, o de algún aspecto que se va a implantar en el colegio, siempre se informa al consejo y lo aprueba es el claustro y

 Decisiones compartidas, promover
 Misión, visión y metas compartidas


 Misión, visión y metas compartidas



 Prácticas de liderazgo distribuido, c
 Prácticas de liderazgo distribuido, e
 Prácticas de liderazgo distribuido, el


 Decisiones compartidas, A la hora
 Decisiones compartidas, se discuti
 Prácticas de liderazgo distribuido



que normalmente se debaten algunos temas y otro aspecto que se me había olvidado antes que a lo mejor es importante reseñar en las nuevas tecnologías este año hemos apostado por trabajar sin libro lengua en sexto, es iniciar el camino para trabajar escribiendo el libro en papel y trabajar a través de las plataformas digitales, se compra una licencia con una editorial que nos sirve de apoyo y nos sirve para tener recursos y luego los profesores preparan sobre este material. Y como incentivo yo creo que durante estos años se ha adquirido todo el profesorado primero una buena disposición de trabajo y luego mucho trabajo en común, mucha coordinación. Eso se trabaja poco a poco, al principio cuesta pero hemos estado trabajando las diferentes competencias a lo largo de los años estamos trabajando un plan de mejora para mejorar la comprensión y la solución de problemas y algo que está estableciendo la comisión de profesores, eso ayuda a incentivar a también a sentir que formas parte de un todo y que tienes que estar dentro de tu trabajo y también contribuye eso a la formación de un mucho de cuatro, cinco años y que fundamentalmente la formación se hace en el centro, donde participa la mayoría del profesorado.

19 En este año, por ejemplo, hay una parte del profesorado de inglés, y otra parte del profesorado que es del habla castellana que es la que está formando parte de un seminario de la comprensión de problemas. Y luego pues el reconocimiento de los padres, de las familias que yo

 Misión, visión y metas compartidas
Prácticas de liderazgo distribuido

 Desarrollo profesional de los maestros
Desarrollo profesional, las metas
 Prácticas de liderazgo distribuido

 Misión, visión y metas compartidas
Prácticas de liderazgo distribuido

 Desarrollo profesional, planificación
 Puntos positivos de la escuela ortográfica

 Decisiones compartidas, hay estructura





creo que si los recogemos, lo recogemos en la demanda de plazas que tiene el colegio y lo recogemos también porque los padres así lo manifiestan y los institutos también nos comunican que los niños van sobre todo con buen comportamiento que es también importante el destacar el nivel de convivencia que hay en el colegio que es muy bueno, a pesar de que somos muy diversos, conviven muy bien y nosotros ya no nos damos cuenta pero es una realidad. Por otra parte porque los padres están satisfechos de la línea que llevamos.

20


21 **E: Y por último, quisiera saber cómo te calificas tú dentro de un liderazgo, que tipo de líder consideras tu que tú eres? Que significativa, participativa, comunicativa, delegas? Cómo te consideras?**

22

23 D4 : Pero yo creo que llevamos una línea compartida con el equipo directivo desde hace tiempo, que han cambiado al jefe de estudios, pero mantenemos la misma línea, yo creo que estamos en un punto que hemos alcanzado objetivos muy concretos y muy claros, que estamos en un buen momento en el colegio, que siempre debemos mejorar y tenemos un camino recorrido por hacer y en eso estamos, de hecho tenemos planes de mejora, que transmitiendo a través de los ciclos de las AFP y de las nuevas propuestas de mejora y comunicándolo por supuesto, haciendo llegar las ideas, pero con una línea clara y una directiva clara, es decir, que la línea está

 Prácticas de liderazgo distribuido
 Prácticas de liderazgo distribuido
 Prácticas de liderazgo distribuido
 Prácticas de liderazgo distribuido,

bastante marcada y luego de otra parte, la parte del profesorado que aporta ideas y nuevos proyectos, que las directivas oímos ideas de los demás. Este año están trabajando profesores yo me implicado poco en ese tema porque ya no doy más de sí. Pero sí una profesora está dirigiendo un equipo de padres, de profesores y de alumnos en un proyecto de huerto escolar; entonces también dejando hacer y alimentando las ideas de los demás, este estilo marca la línea de colegio con bastante seguridad y luego con la experiencia que nos avala el claustro hasta ahora ha respondido siempre, que eso es muy bueno, muy positivo.


 Prácticas de liderazgo distribuido Prácticas de liderazgo distribuido,el

24

25 **E: Bueno si tiene alguna otra cosa que agregar relacionado con la entrevista**

26

27 D4: Lo hemos dicho, que el colegio ofrece no solamente en todo lo que hemos hablado durante el tiempo colectivo, las cinco horas electiva, que es un colegio que está abierto, abierto desde las 7:30 a.m. , hasta las 7:30 de la tarde, de lunes a jueves, los viernes termina el horario a las cinco, con actividades complementarias, organizados por el --, organizado por escuelas deportivas, alguna organizada por el ayuntamiento, tenemos una asociación que se llama Valia que trabaja con cuarenta y cinco alumnos que están en desventaja social, que les apoyamos el estudio y abrimos el colegio el sábado por la mañana que eso ya es bastante raro con otra asociación

 Decisiones compartidas, se trabaja

que se llama En Línea, los niños vienen un grupo que vienen voluntariamente que están inscritos y están apuntados como unos setenta, la media es de cuarenta, cuarenta y cinco cada sábado, donde viene de 10:30 a 12:30 y hacen un poquito de apoyo al estudio, de repaso, de actividades deportivas, etc., y enriquece bastante, entonces yo creo que la oferta del colegio es muy, muy amplia, tenemos también el servicio de comedor, claro evidentemente y no solamente atendemos a lo que es la atención al currículo, sino a toda la formación, en todos los aspectos, en todos los horarios y dando soluciones a los padres, hay algunas actividades extra-escolares son gratuitas, otras que tienen un bajo coste y yo creo que tenemos respuesta a toda la diversidad de familias que tenemos en el centro. Y además una manera que los padres estén en más contacto con el centro, también tenemos una pava bastante colaboradora y que organiza muchas actividades también con padres, alguna fiesta y la comunidad educativa también forma parte con cierto peso en el centro, aunque lo más importante se canaliza a través del consejo escolar y de la participación de padres del consejo escolar.

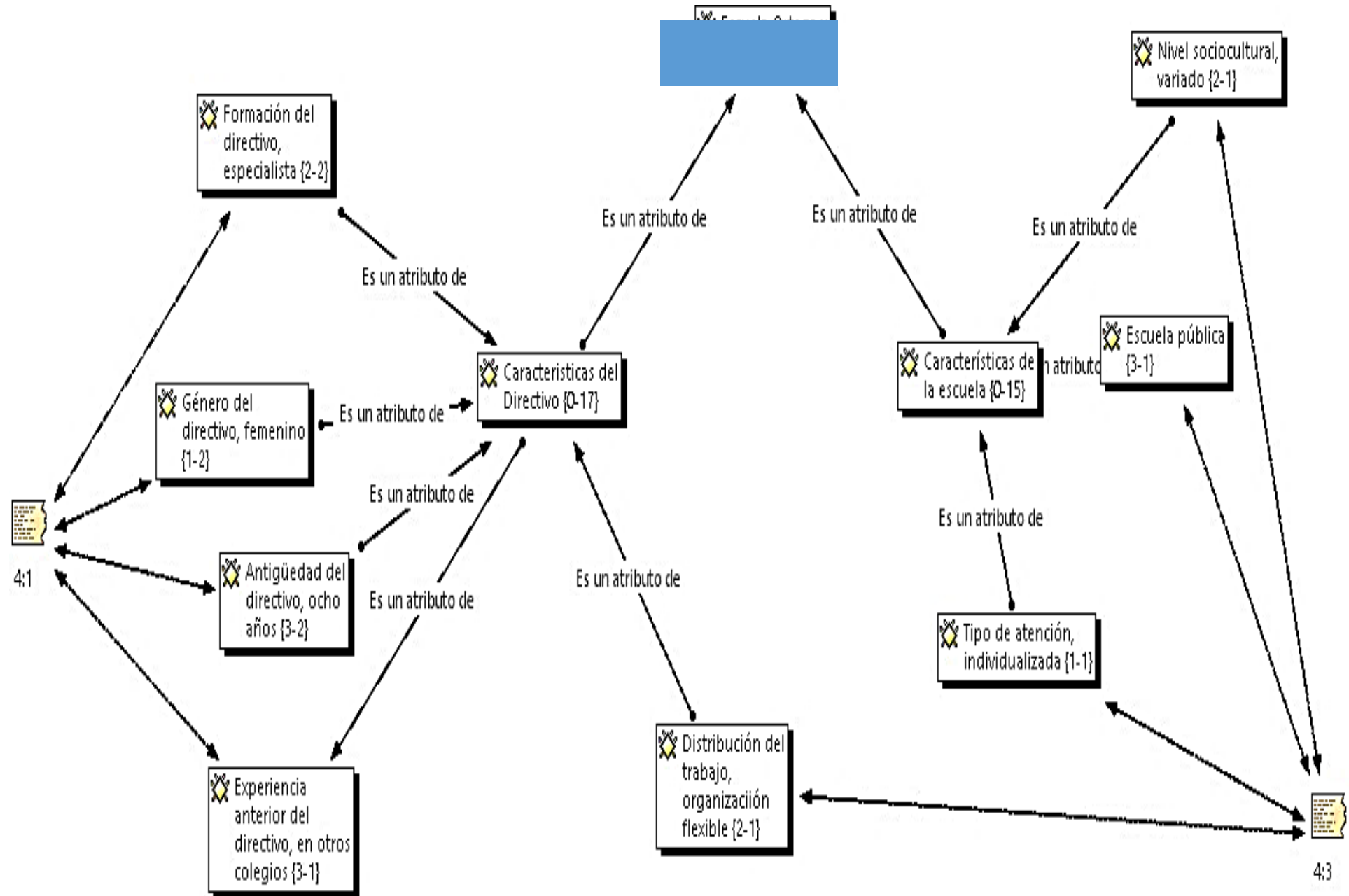
 Decisiones compartidas, se pose

 Decisiones compartidas, hay estru

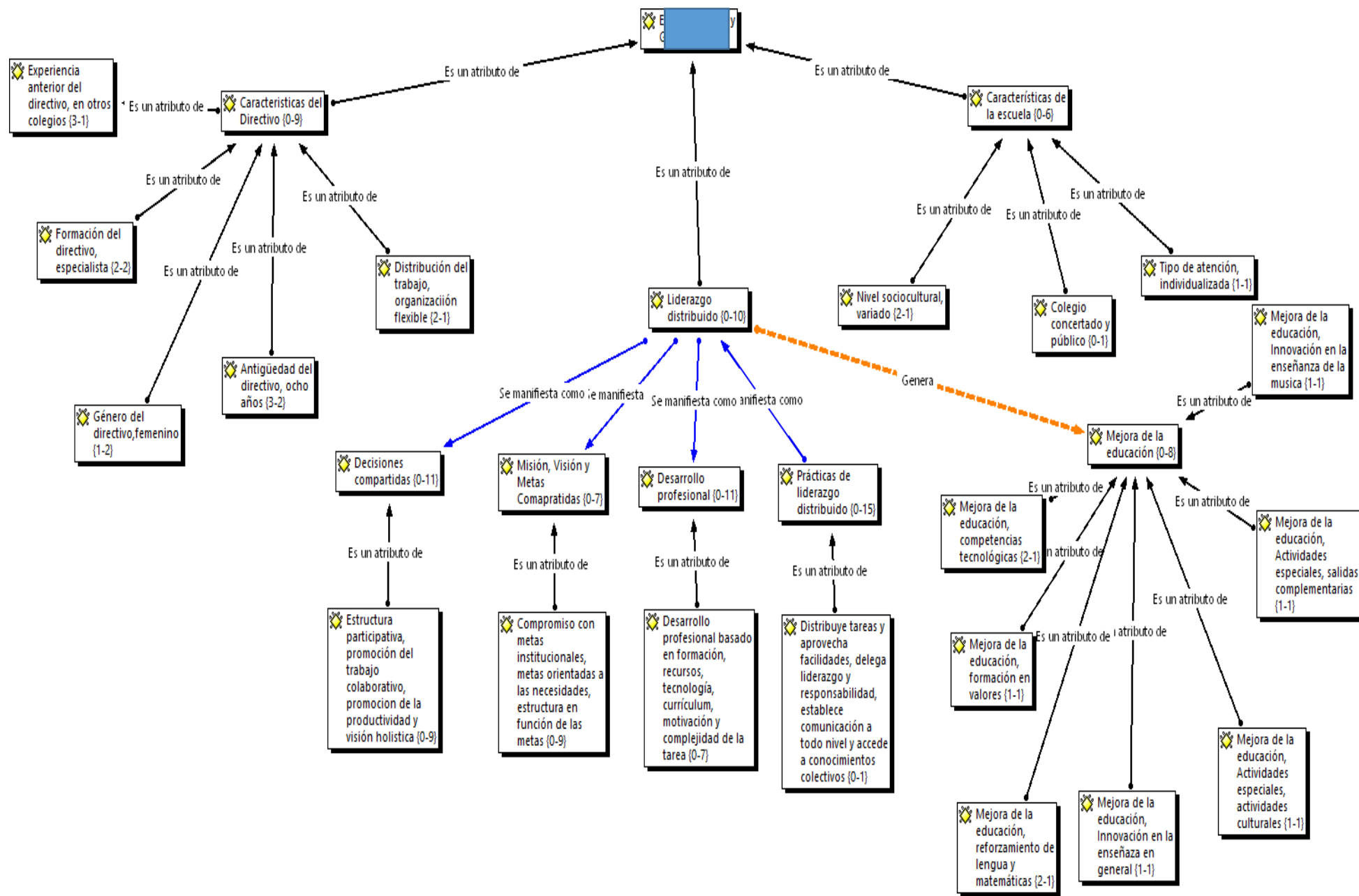
28

29 **E: Muchísimas gracias por tu valiosa información**

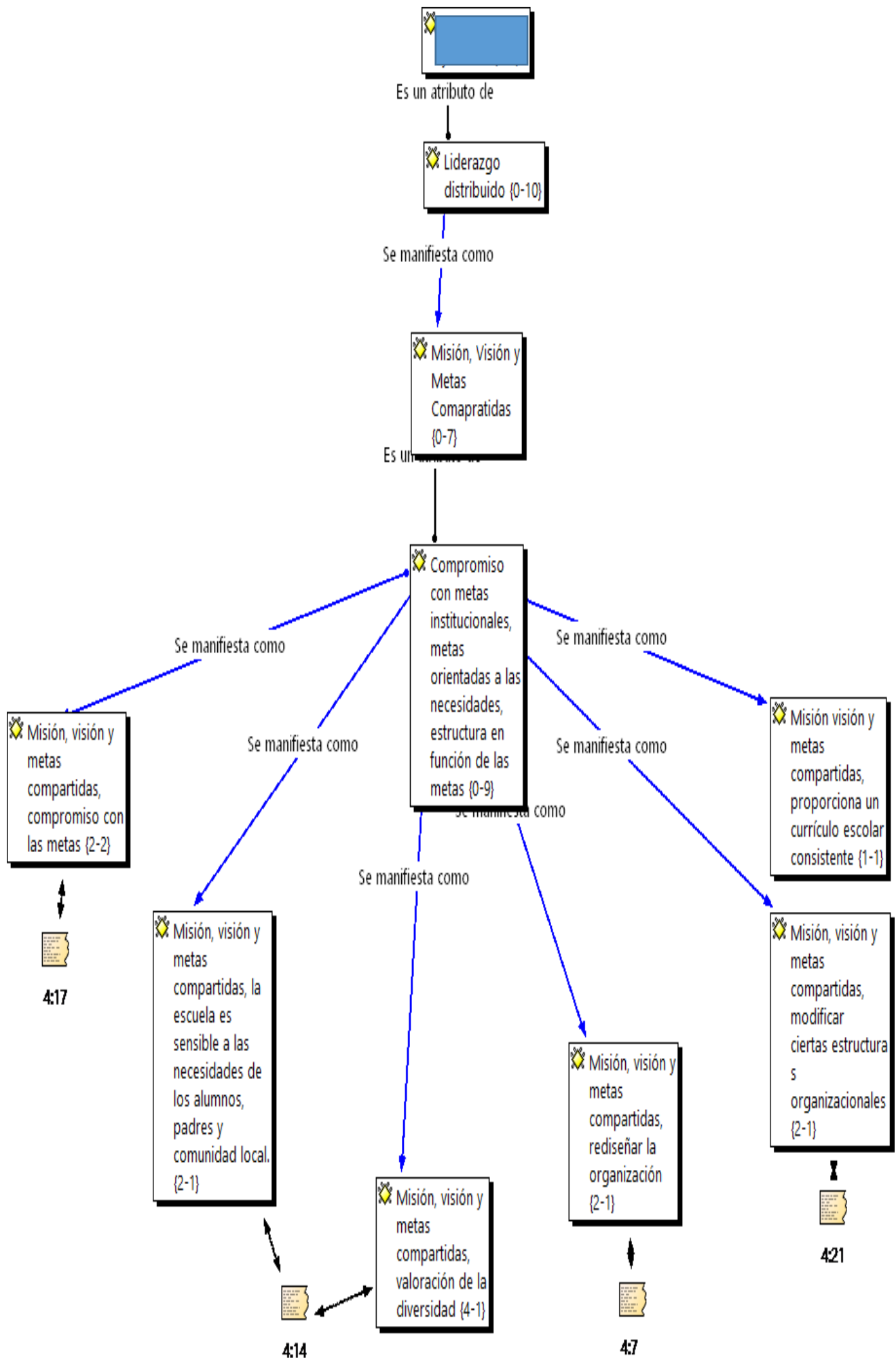
Anexo 7.1.1



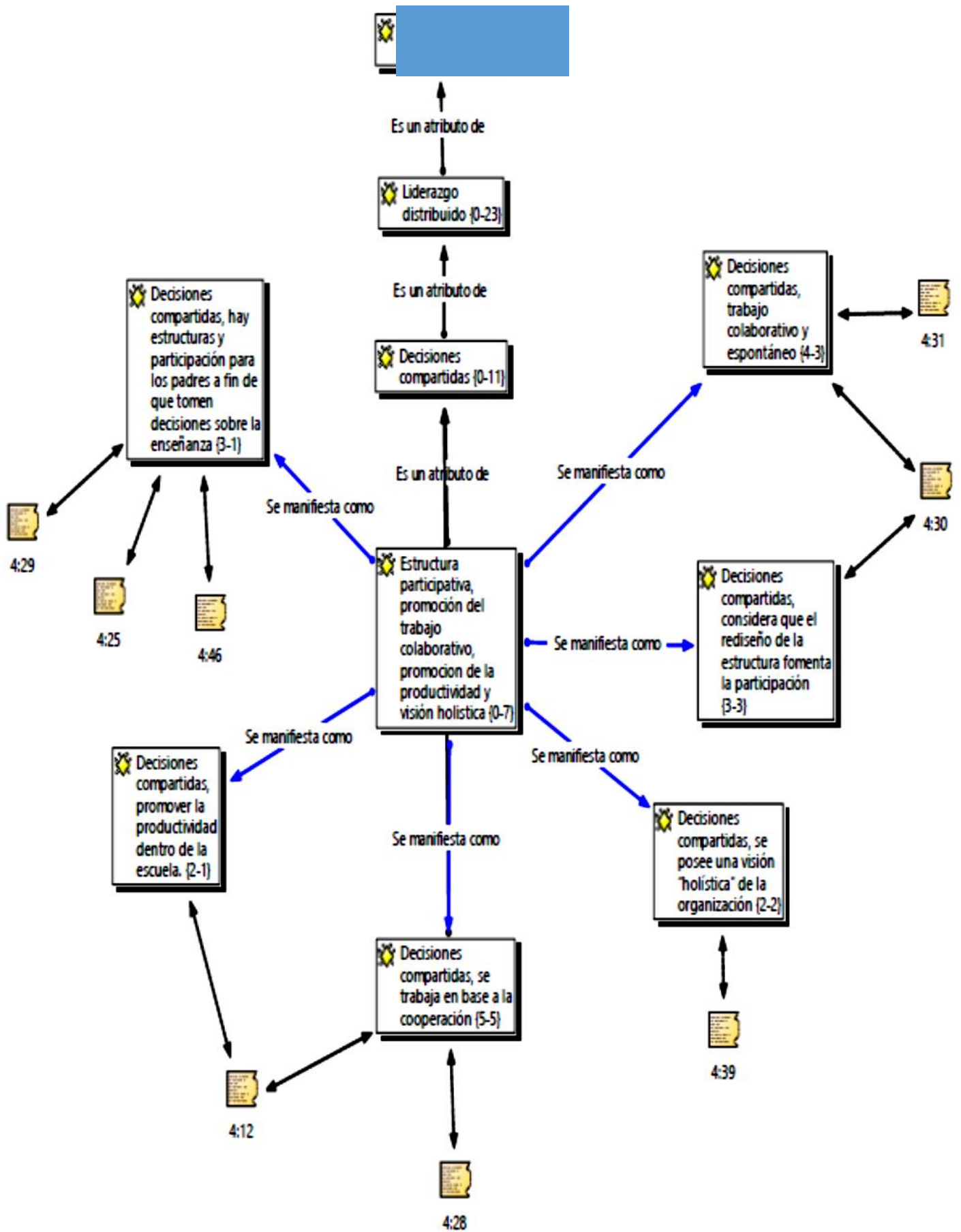
Anexo 7.1.2.



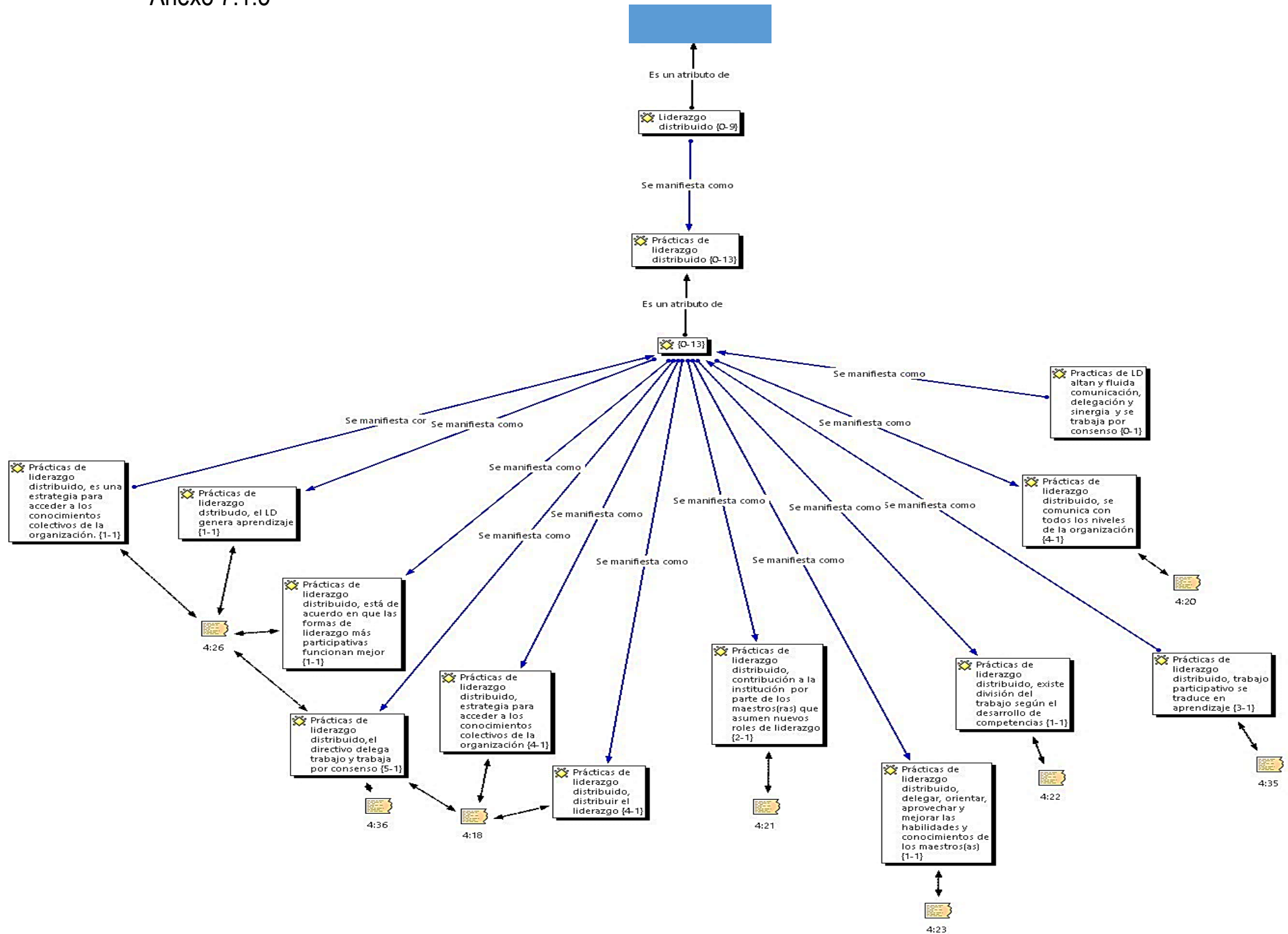
Anexo 7.1.3.



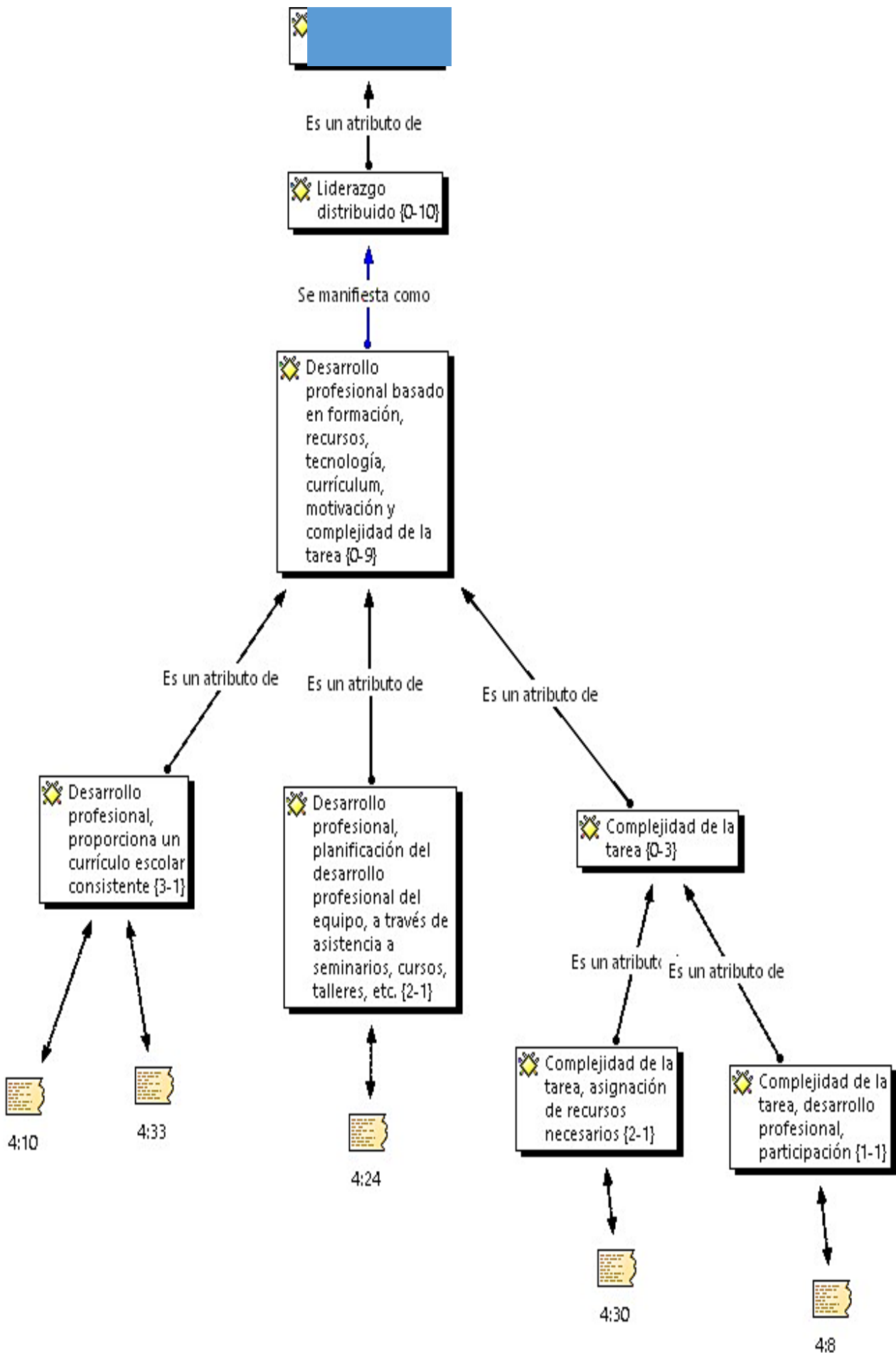
Anexo 7.1.4.



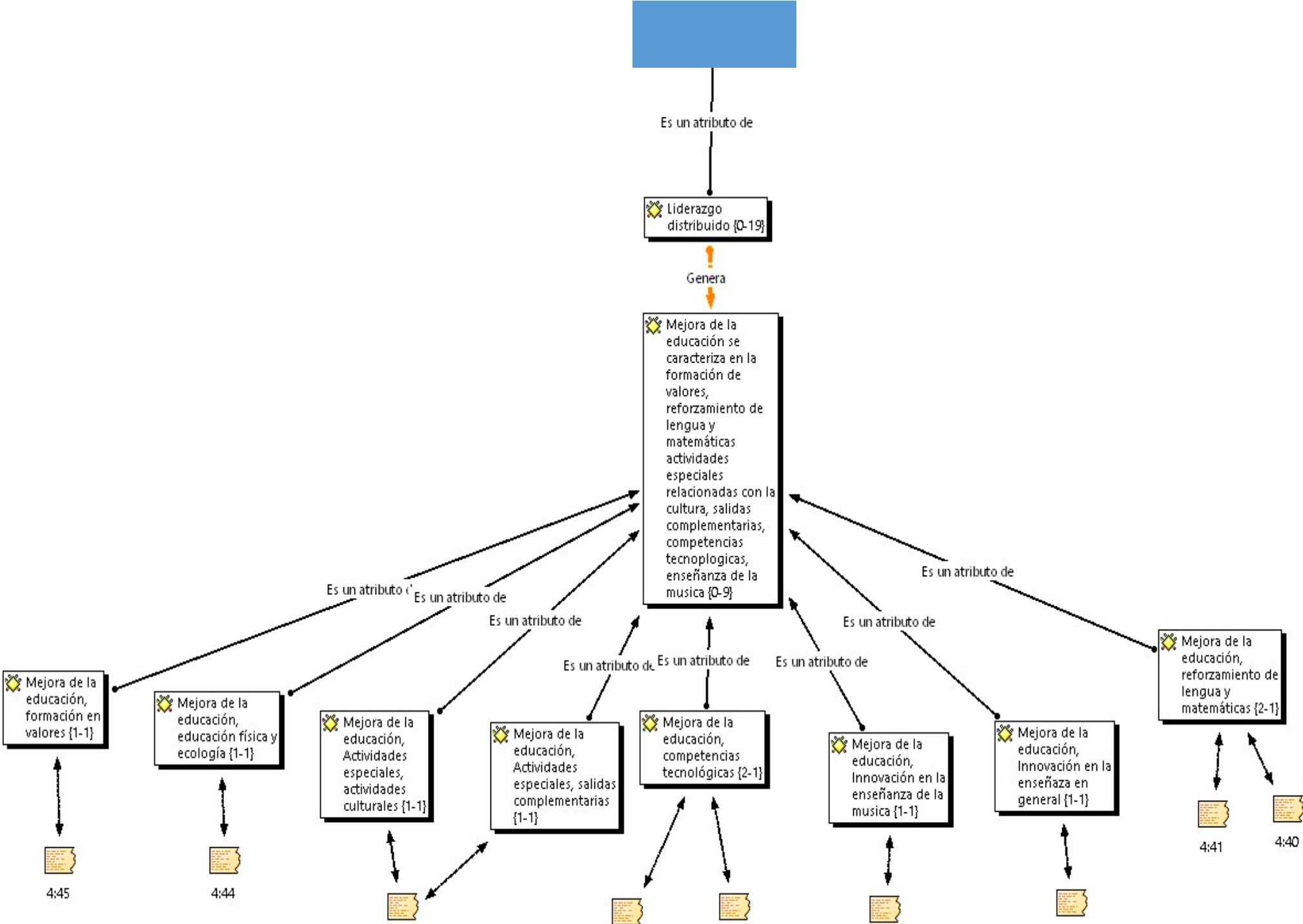
Anexo 7.1.5



Anexo 7.1.6.



Anexo 7.1.7



P 2: Colegio JV prparado.rtf

Path: C:\Users\apc\Documents\Scientific Software\A...\Colegio JV prparado.rtf

Media: RICHTEXT

Printed: 2017-04-09T20:18:54

By: Super

From HU: liderazgo distribuido 12 del 10

HU-Path: [C:\Users\apc\Documents\Scientific So...\liderazgo distribuido 12 del 10.hpr6]

Codes: 33

Memos: 0

Quotations: 16

Families: <none>

Comment: <none>



01 **E: Estoy aquí reunida con el director de la escuela JV**
de Tetuán, Estrecho escuela de característica
pública. A continuación la primera pregunta:

02

03 **E: Director cuál ha sido su trayectoria dentro del ámbito**
educativo?

04

05 D2: Pues ha sido mi única actividad profesional, empecé
en 1978, empecé como maestro y empecé a ocupar
cargos directivos en el año 92, en el colegio Ignacio
Zuluaga, cogí la dirección del Centro, estuve en ese
colegio ocho años y de ser colegio por necesidades me
cambio a este otro, al Jaime Vera y aquí llevo en el cargo
de dirección desde el año 2000, que son catorce años en
este colegio más ocho en el anterior.

 Antigüedad del directivo, ocho años
 Genero del directivo masculino

06

07 **E:Cuál ha sido su mayor éxito o su mayor logro dentro de**
su área académica?

08

09 D2: Difícil, difícil esa pregunta el día a día no ha habido
algo muy significativo, sino sencillamente en el día a día
los problemas que van surgiendo se van solventando y lo
que es la función de la dirección, intentar conseguir de las
altas esferas, la dirección de área, la consejería, pues los
mayores recursos y medios para que los profesores
puedan realizar su trabajo lo más cómodamente y
correctamente posible.


 Desarrollo profesional de los maes

10

11 **E: Y dentro del 2000 al 2014 han habido varios cambios a nivel de leyes, noto que su colegio tiene una población alta de personas de otros países**

12

13 D2: Muy alta



 Deserción escolar

14



15 **E: Me imagino que eso no sea fácil dirigir y..**

16

17 D2 : En un primer momento fue un poco difícil, bueno más que difícil, fue un cambio brusco; porque cuando yo vine al colegio en el año 2000, hablando sobre 600 alumnos que había en el colegio, pues había como 400, 450 españoles, 150 extranjeros. Al año siguiente en el 2001 prácticamente se igualo. Y en el año 2002, era al revés, prácticamente el 75% - 80% de la población es no española y el resto sí españoles.


 Deserción escolar
 Escuela pública

18 El principal problema no es que no sean españoles, el principal problema y lo he dicho muchas veces en entrevistas y en encuestas, es como se han ido incorporando esos alumnos al sistema educativo; yo siempre he dicho que si aquí en este colegio o en cualquiera, a un profesor le das treinta o veinticinco alumnos de los que tenemos aquí de Republica Dominicana, Ecuador, Colombia, Bolivia me da lo mismo. Pero les das esos veinticinco alumnos en septiembre y terminan el curso y están al curso siguiente y hacen la primaria completa con nosotros, el resultado que obtenemos de esos alumnos, da lo mismo que hayan

 Flexibilidad de la organización
 Misión, visión y metas compartidas,

nacido en Santo Domingo o que hayan nacido en Sevilla, el resultado sería el mismo.

19 El problema es que el curso empieza con veinticinco alumnos y a lo largo del curso se han ido ocho o nueve y han venido otros diez o doce, ese es el problema; cuando un alumno se incorpora en cuarto de primaria viniendo de un sistema educativo distinto al nuestro y en muchos casos con conocimientos y con destrezas bastante más flojas



 Deserción escolar

20

21 **E: Cómo definiría la cultura de la escuela en este momento?**

22

23 D2: Básicamente a esta pregunta he contestado con la anterior; lo prioritario aquí es lógicamente la materia curricular, entonces el niño tiene que aprender lenguas, tiene que aprender matemáticas, tiene que aprender geografía, historia, pero tiene que aprender a ser un ciudadano, a estar con otros, a comportarse con otros, a respetar a otros y en eso tenemos suerte porque como habíamos dicho antes, al tener tanta variedad de culturas, tanta variedad de nacionalidades, tiene que aprender a respetar al compañero porque son cinco, ocho, diez nacionalidades distintas en cada clase.





 Decisiones compartidas, falta una v
 Desarrollo profesional, proporciona

24

25 **E: Usted considera que ha fijado el rumbo de la escuela o ella se auto-gestiona**

26

27 D2: Más que fijarlo yo, el rumbo lo van fijado los alumnos que tenemos; porque nosotros tenemos que adaptar nuestra forma de trabajo a los alumnos que tenemos, a las necesidades que van presentando esos alumnos y en base a eso que nos vamos encontrando es como vamos trabajando nuestras líneas de actuación dentro lógicamente dentro de la normativa que nos marca la consejería y el gobierno con las leyes de educación.






-  Decisiones compartidas, considera
-  Decisiones compartidas, los alumnc
-  Decisiones compartidas, prácticas p
-  Decisiones compartidas, se trabaja

28

29 **E: Tenemos en este momento en España, tenemos severos problemas a nivel presupuestario, sin embargo, usted considera que ha fomentado el desarrollo profesional de los docentes aun cuando el presupuesto haya sido reducido?**

30

31 D2: El presupuesto se ha notado bastante en la escuela, mucho, mucho, porque hemos perdido muchos recursos, y recursos muy útiles justamente para los alumnos que nosotros tenemos, perdimos el aula de enlace; que era un aula que había en la cual atendidos por dos profesores, se incorporaban alumnos que tenían problemas con el idioma, venían de otros países, con lengua no hispana y ese proyecto se fue, se fue por cuestiones económicas. Entonces, claro el niño que viene, aquí tenemos suerte porque la mayoría son de hispano hablantes, pero cuando nos viene un chino, un ruso, que no sabe nada de español, incorporar ese niño al sistema educativo es muy difícil y es un problema añadido para el profesorado.




-  Complejidad de la tarea, asignación
-  Crisis económica, disminución de l
-  Crisis económica, suspensión del au
-  Desarrollo profesional, destino de r
-  Deserción escolar

32

33 **E: Considera que usted que ha rediseñado la organización, pudiera decir como era antes, puntos favorables, desfavorables, cuando usted la toma, la dirección de la escuela en el año 2000?**

34

35 D2: No, ha ido variando casi en la misma en la misma pregunta, o sea como ha ido variando en la misma la escuela, bueno cuando yo he llegado aquí, había una serie de problemas que no es cuestión ahora de analizarlos y además yo los desconocía y los desconozco, porque no estuve presente en ellos y no me querido tampoco informar. Yo llegué aquí, no conocía ningún profesor, entonces empezamos todo de cero y la estructura de la escuela es la que nos marca la consejería, es decir, hay una serie de ciclos, de una serie de departamentos y el trabajo diario y el trabajo de esos ciclos y de esos departamentos es el que ha ido cambiando; no porque yo o mi equipo directivo lo hayamos hecho sino porque, la escuela, los niños nos han ido pidiendo que eso tenía que cambiar de alguna manera, el trabajo que se hacía con ellos, pero digamos la estructura no viene marcada, ahí no tenemos nosotros capacidad de maniobra

 Misión, visión y metas compartid: Flexibilidad de la organización
 Misión, visión y metas compartid:

36

37 **E: Ahora entrando en gestión. Cómo se considera usted cómo líder, usted trabaja en equipo, toma decisiones en conjunto, unas las toma solo, cómo trabaja?**

38

39 D2: Podríamos decir que la dirección es la soledad del poder, las decisiones las tome quien las tome, hay un responsable que soy yo. Entonces lo que siempre he querido es que el equipo directivo con el que trabajo, secretario y jefe de estudios, somos los tres de total confianza de manera que asumo la totalidad de decisiones que tome cualquiera de ellos, sé que van en la línea correcta y luego lo que intento siempre es no imponer, no vencer, sino convencer, hay veces que no hay manera que hay que decir que esto se hace así porque no hay manera de hacerlo así y yo soy el director; pero no me gusta porque las cosas impuestas no suelen dar a buen término,. Lo que siempre intento es a través de departamentos, a través de determinadas

Práctcas de liderazgo distribuido, p
Prácticas de liderazgo distribuido, e
Prácticas de liderazgo distribuido, f
Prácticas de liderazgo distribuido, l
Prácticas de liderazgo distribuido, s
Prácticas de liderazgo distribuido,el

40

41 **E: Todo es a nivel de gestión, pero yo me refiero a nivel de grupo de maestros, cuando van a tomar una decisión como el horario, las materias; lo hacen todo juntos o esto no sé.**

42

43 D2: No es que ahí no hay decisiones posibles, las materias son las que nos vienen marcadas, no solo las materias, sino las horas que hay que dedicar a cada materia, entonces lo único que si intentamos consensuar un poco es cuando un profesor dentro del cual por cada materia un profesor tiene que dar cinco horas de lenguas, cuatro horas de matemáticas, cuatro horas de conocimiento del medio, cómo es la mejor agrupación posible, unos las

Consideraciones para con el personal
JV



prefiere a primera hora de la mañana, otro la prefiere por la tarde. Pero es que hay no hay mucho margen de maniobra, eso está ya marcado

44

45 **E: Ante la afirmación de que las creencias y valores compartidos están asociados con la reflexión y dialogo, qué opina usted?**

46

47 D2: Las decisiones impuestas no suelen ser buenas, siempre intentamos eso el dialogarlo y el que nunca se va a llegar al cien por cien de consenso. Pero bueno siempre después de un debate se llega a la conclusión de que una mayoría adopta una determinada línea de trabajo, y esa línea de trabajo tiene que ceder, seguida por todos; dentro de la libertad de cátedra que cada profesor tiene. Pero si se marca una línea de trabajo, esas líneas cada maestro a su manera pero las tiene que cumplir.




 Prácticas de liderazgo distribuido, c
 Prácticas de liderazgo distribuido, f

48

49 **E: Bueno y por último. Los programas institucionales son conversados por el equipo de trabajo o vienen del Ministerio, o aquí se decide**

50

51 D2 : La mayoría de los programas vienen ya sino impuestos por lo menos propuestos. Entonces el colegio tiene que si le interesa opta por participar en ese proyecto; pero es un proyecto que ya viene marcado, por ejemplo el bilingüismo tiene unas normas muy claras de

 Decisiones compartidas, se discute
 Desarrollo profesional, planificación
 Prácticas de liderazgo distribuido, c

desarrollo y el colegio que quiere participar se tiene que someter a esas normas, que no puede poner las suyas y no hay programas en los que el colegio pueda tener un gran abanico de posibilidades; lo que si hay es la posibilidad de que un colegio pues realice un programa propio, lo presente en la consejería y si ese programa se aprueba, pues entonces con el respaldo de la Consejería ese programa se llegaría a efecto y ese sí que lo habría elaborado el propio centro

52

53 **E: Quisiera agregar alguna otra cosa**

54

55 D2 : Únicamente de lo que dije al principio algo que sería ideal pero que lógicamente a los padres, se ha frenado, porque lógicamente la migración está siendo menor, a través de muchos alumnos que estaban y están retornando a sus países y lo ideal es lo que le decía al principio que los alumnos se incorporasen al colegio en septiembre, en octubre como muy tarde, claro que- el padre que quiere traer a sus hijos en el mes de enero tu no les vas a decir que hasta el mes de septiembre no van a entrar en el colegio, el niño no puede estar en la calle, entonces ese es ahorita mismo es el primer problema de la enseñanza




56

57 **E: Y si usted tendría que calificarse como líder por ejemplo pedagógico, como líder distribuido, compartido, colaborativo, en cuál cree usted que usted encajaría**

como director?

58

59 D2: Pedagógico sería una faceta más en la jefatura de estudios, yo creo que soy un poco más el aglutinante de todas las demandas que surgen por parte del profesorado, por parte de los padres, por parte de los alumnos al tener pocos años, porque aquí tenemos solamente primaria y pocas demandas; pero bueno ahí algunas, entonces yo creo que soy un poco ese paño de lágrimas de todos, en el que recojo todas las necesidades, todas las quejas, todas las propuestas de mejora y las voy canalizando y distribuyendo a quien corresponda aunque como decía al principio, la decisión última tiene que ser mía, no porque soy el director, sino porque vosotros me habéis apoyado y que si todo va bien el mérito es de todos los que lo han elaborado; pero si hay algo mal el responsable soy yo, eso siempre ocurre

 Práctcas de liderazgo distribuido, el
 Práctcas de liderazgo distribuido, s
 Práctcas de liderazgo distribuido, t

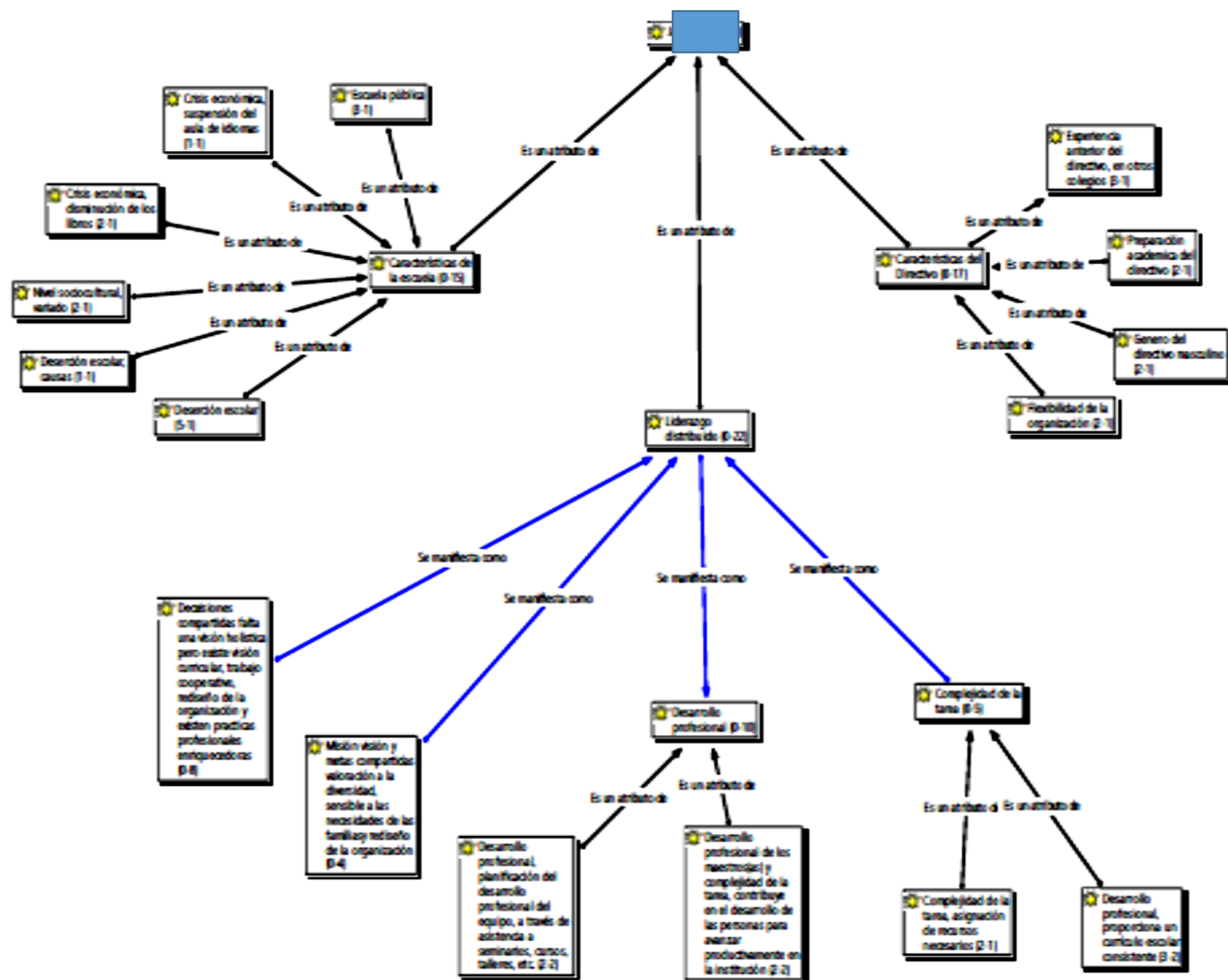
60

61 **E: Bueno le quiero dar las gracias por su tiempo**

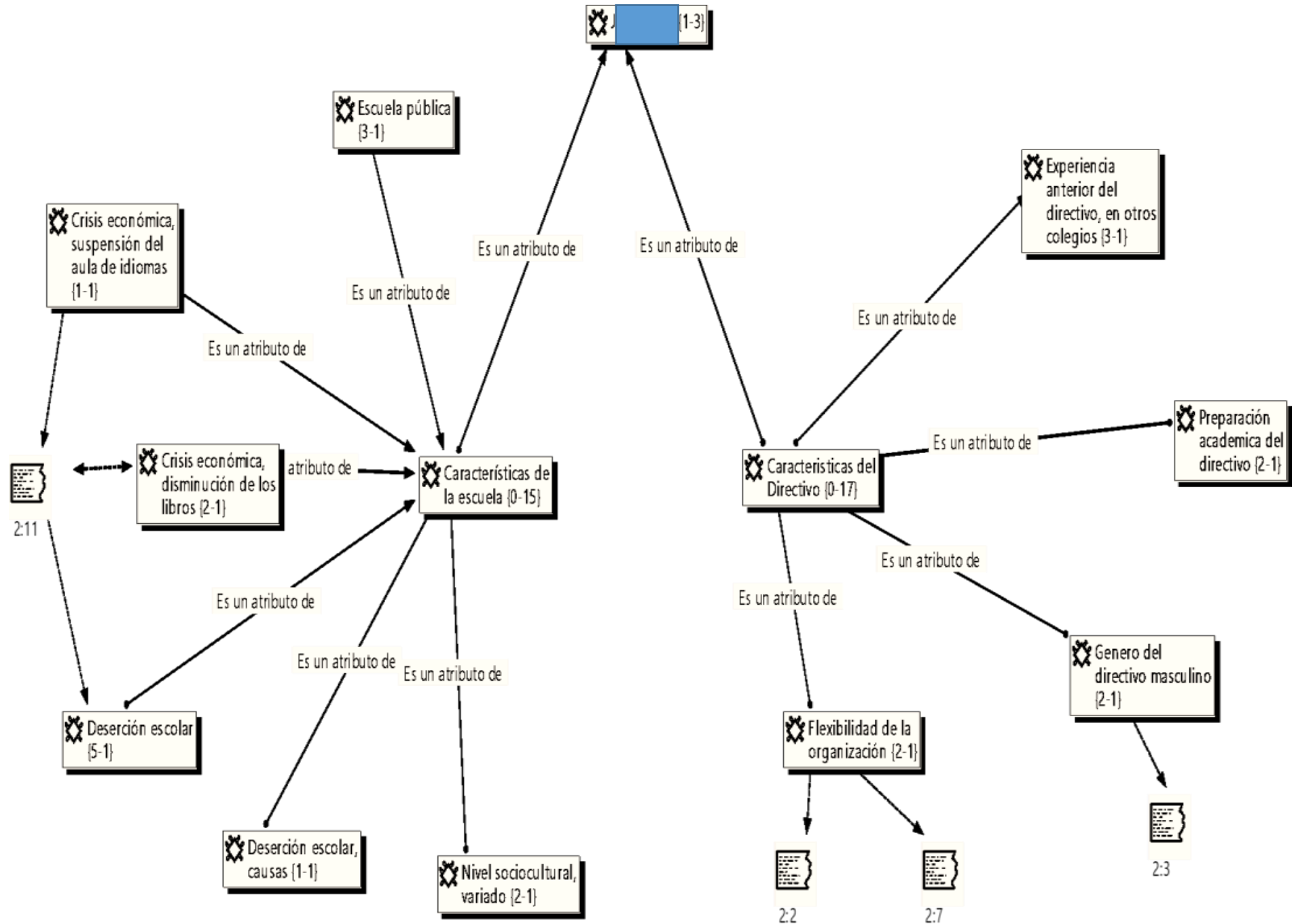
62

63 D2: De nada

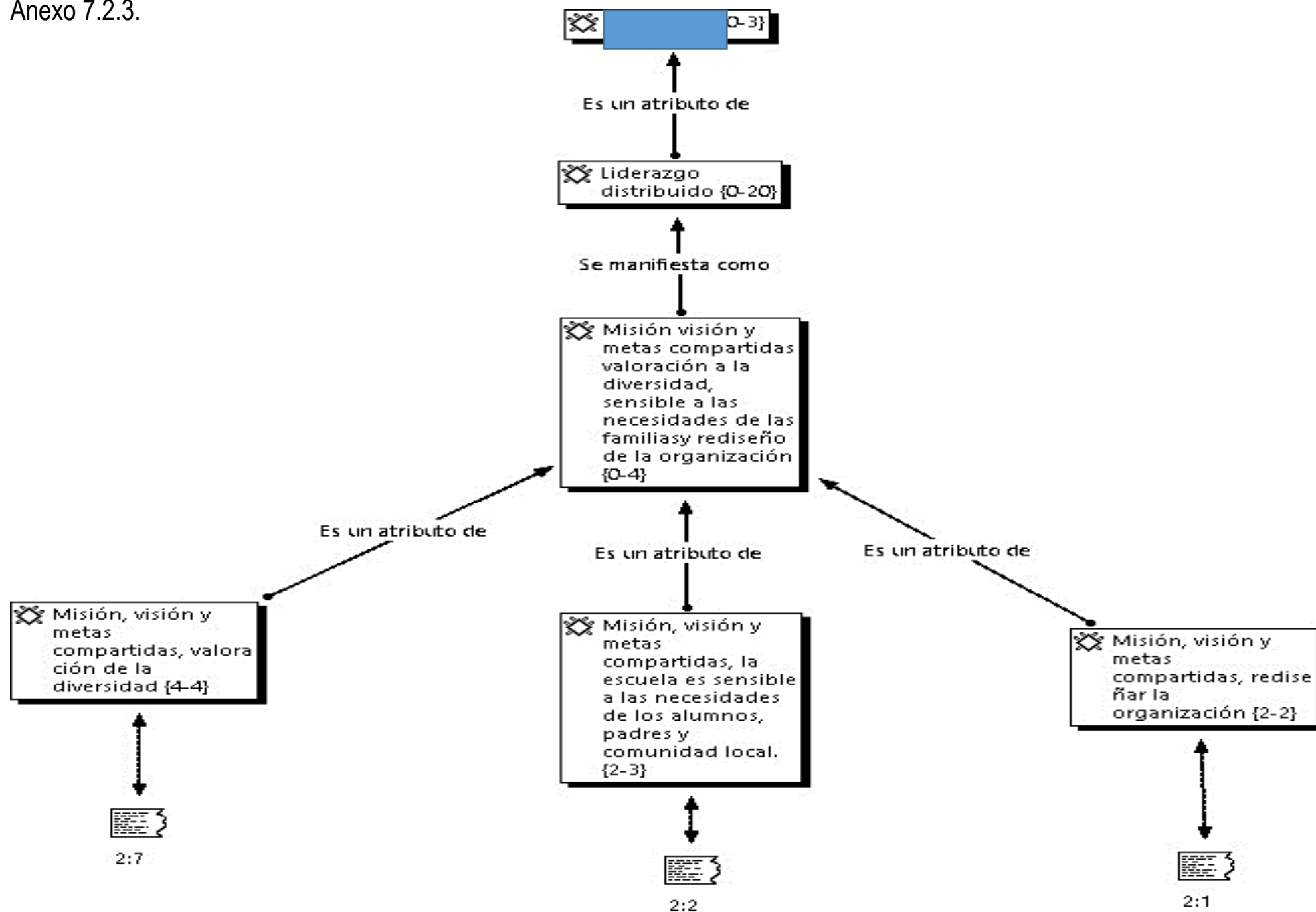
Anexo 7.2.1.



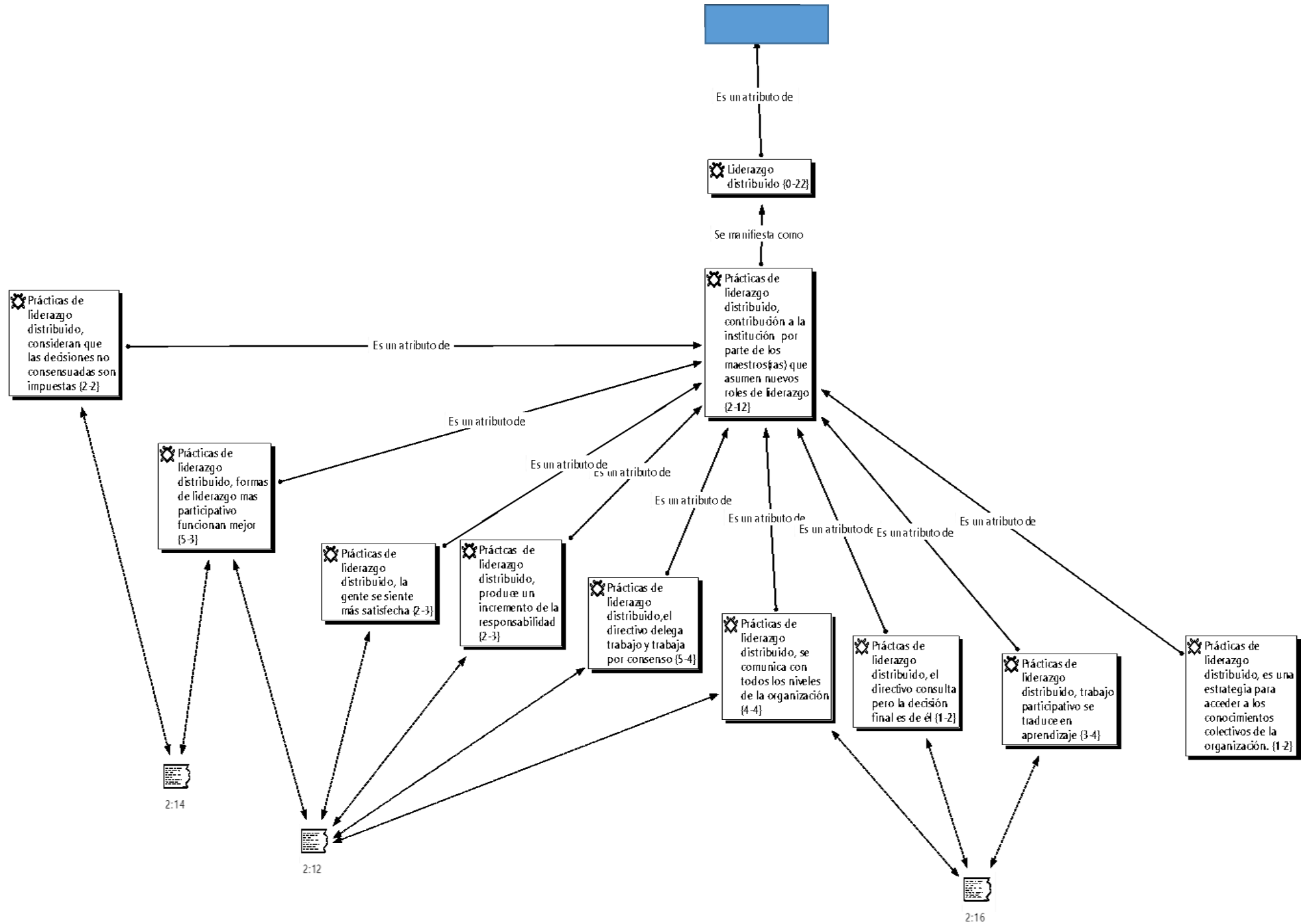
Anexo 7.2.2.



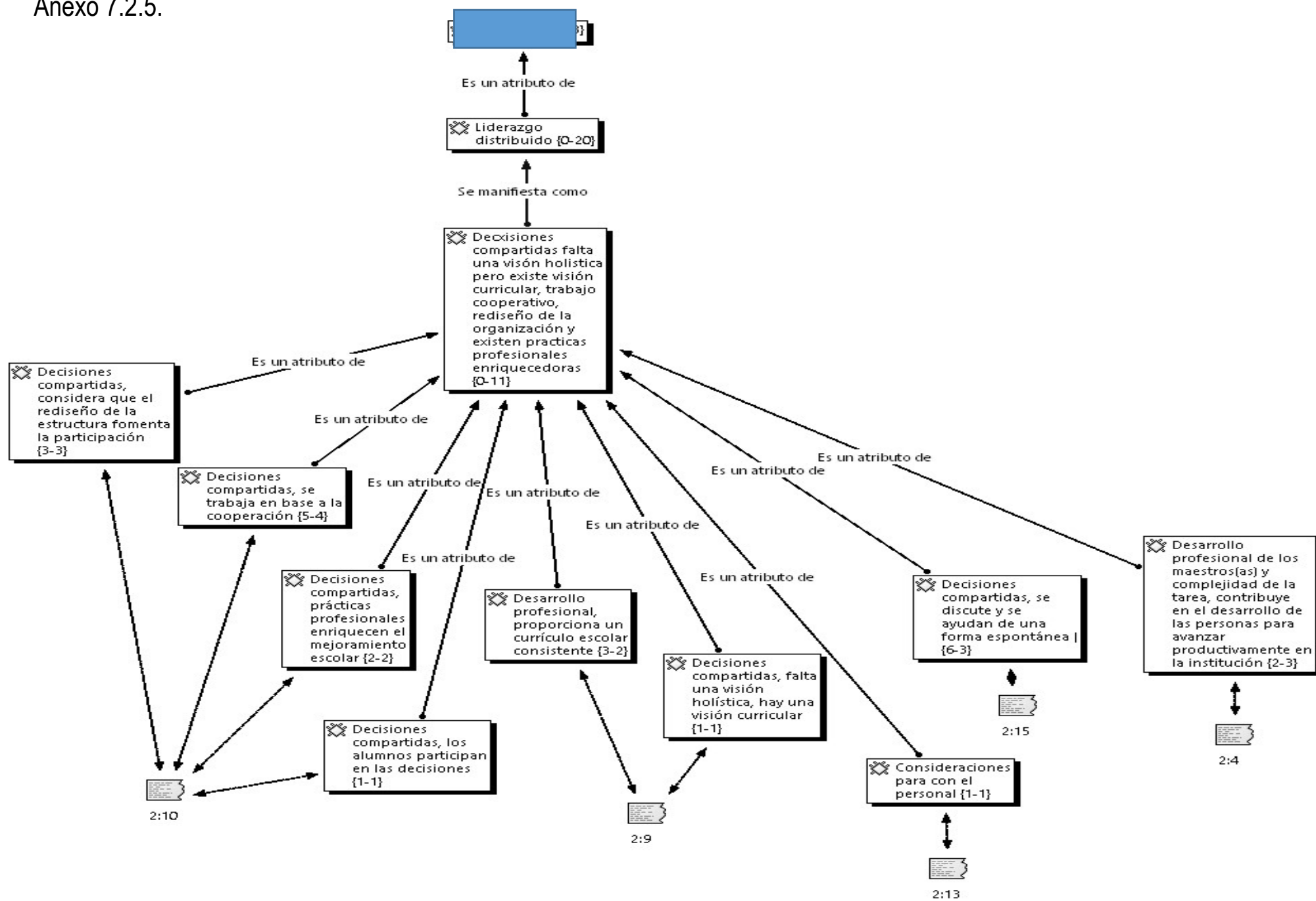
Anexo 7.2.3.



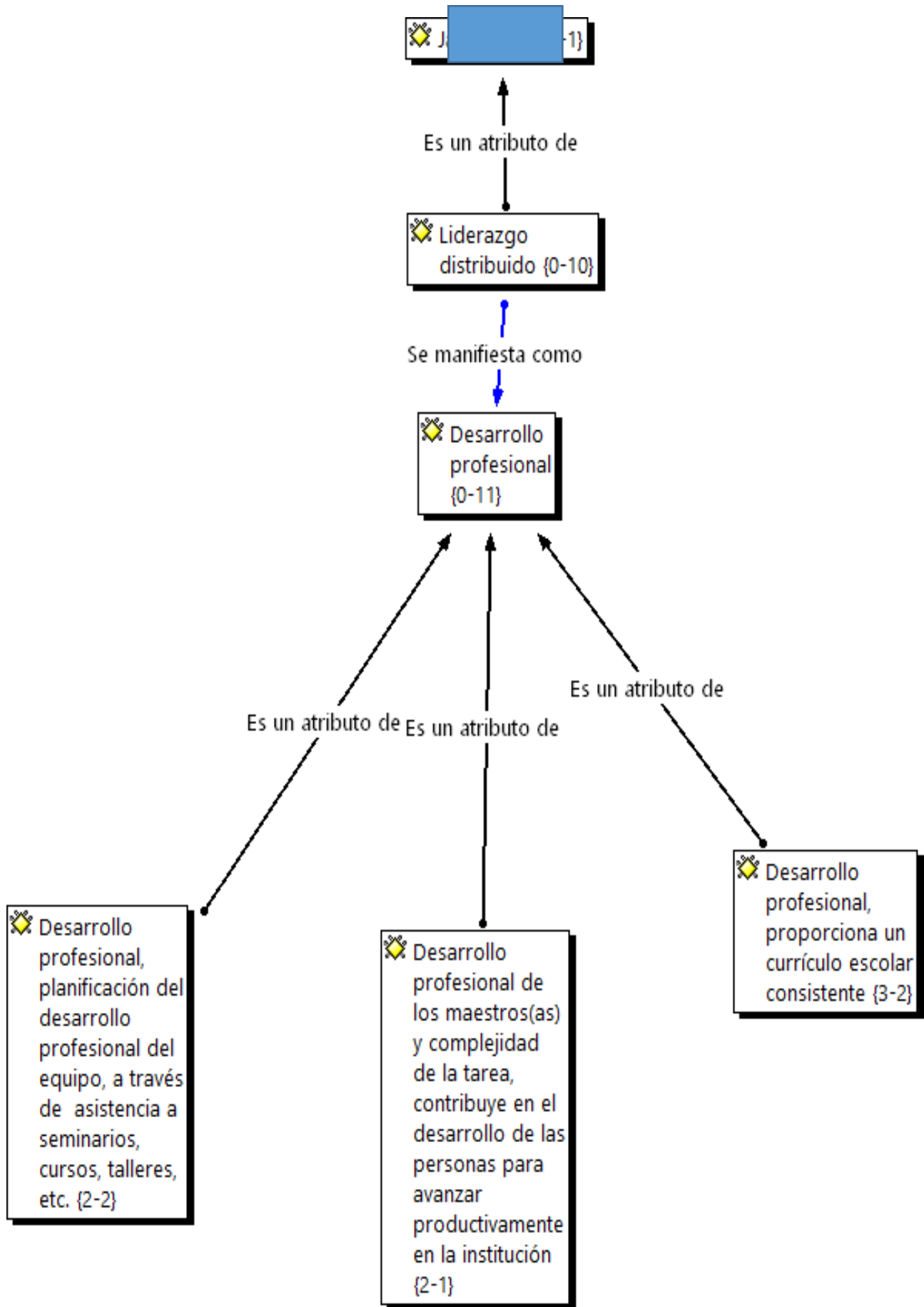
Anexo 7.2.4.



Anexo 7.2.5.



Anexo 7.2.6.



P 1: Colegio CR prparado.rtf

Path: C:\Users\apc\Documents\Scientific Software\A...\Colegio CR prparado.rtf

Media: RICHTEXT

Printed: 2015-04-09T20:17:29

By: Super

From HU: liderazgo distribuido 12 del 10

HU-Path: [C:\Users\apc\Documents\Scientific So...\liderazgo distribuido 12 del 10.hpr6]

Codes: 36

Memos: 3

Quotations: 27

Families: <none>

Comment: <none>

01 **E: Bueno buenas tardes, estamos aquí hoy viernes reunidos con el director del colegio CR. ¿Usted sería tan amable de explicarme su trayectoria a nivel profesional, académico, cuántos años tiene en su cargo y lo que usted considere necesario?**

02

03 D1: Pues yo hice primero en el Magisterio en los años 70 - 74, luego hice la licenciatura de psicología, aprobé las oposiciones del Magisterio en el año 78-79 en lo que se curse y luego después a los siete años los diseños de gerencia del Magisterio, pues me presente también para acceder al grupo de psicopedagogo, porque en el año 88-89 hubo una Ley en España sobre el tema de la integración, entonces nos dieron opciones a los que éramos funcionarios de maestros y licenciados de psicología, pedagogía nos dieron la opción de poder acceder a ejercer para trabajar como orientadores. Bueno pues llevo más o menos unos treinta y cinco años ejerciendo de maestro y de orientador escolar, efectivamente en las dos maneras. Como formación aparte de lo que estoy haciendo como carrera efectivamente hacemos como formación cursos de formación de sesenta horas, de doscientas horas; he hechos cursos de todo tipo. Pues las dos cosas me gustan, me gusta estar con los alumnos en el aula y me gusta como orientador, también estuve... -fue una época muy difícil porque cuando nosotros empezamos en el 88 en el 89, y digamos que en España no había experiencia sobre

Genero del directivo masculino

Experiencia anterior del directivo

Formación del directivo, especi

el tema de la orientación; había muy poca experiencia, que fue un reto para mí, no? El trabajar como orientador; antes era la estructura del sistema era diferente; antes era hasta octavo de GB de seis a trece años, luego había el bachillerato en tres años y bueno pues ahora es diferente. Ahora es primaria hasta sexto, luego viene la ESO que es desde 12 a 14 años y luego viene el bachillerato en dos años y luego la formación profesional, yo creo que tengo bastante experiencia en estos campos.

Escuela pública
Experiencia como orientador

04

05 **E: ¿Y cómo director del colegio CR?**

06

07 D1: Como director también en Padua también como Director estuve algunos años y luego ya llevo en este colegio CR como director siete u ocho años como director

Experiencia anterior del directivo, e
Preparación académica del directivo

08

09 **E: Cómo definiría usted la cultura de la escuela, que considera usted que ha cambiado, mejorado desde que usted tomó el cargo de director aquí? Cómo ha cambiado la cultura, ahora cómo es?**

10


11 D1: Bueno vamos desde hace unos ocho, diez años digamos que los centros públicos, bueno yo voy a hablar en este momento de los centros públicos.

12 Y digamos que ha habido muchísima gente inmigrante que ha venido mucho de otros países a España, entonces antes teníamos un 5% o un 6%; es que ahora tenemos en

Nivel sociocultural, variado

la mayoría de los colegios públicos entre el 50% y el 60% en esta zona, en el distrito de esta zona latina son inmigrantes. ¿Qué ha cambiado? Pues evidentemente si cambian los alumnos y los padres, tenemos de veintiuna nacionalidades diferentes. La mayoría son de Sudamérica, son pues ecuatorianos, bolivianos, colombianos y bueno también hay una parte, también un 15%-20% que son del este de Rumania, de Polonia y luego también tenemos algunos chinos, y digamos que si hay unas culturas y las creencias son muy variadas. Por eso nosotros intentamos adaptarnos un poquillo al tipo de alumnado y de padres que tenemos; lo que nosotros le llamamos la interculturalidad. Necesitamos entender de donde vienen y que creencias tienen y bueno pues intentar adaptarnos un poquillo a ellos.

 Decisiones compartidas, se posee

 Misión, visión y metas compartid:

 Misión, Visión y metas compartid

13



14 **E: Si hablamos de las prácticas de liderazgo, cómo se definiría usted cómo líder; usted trabaja con el conjunto de maestros, juntos hacen los cambios, se toman las decisiones en conjunto, cómo se hace aquí?**

15






16 D1: Los centros públicos tenemos unas limitaciones por Ley. Los directores hay cosas que podemos hacer, que tenemos unas funciones y hay otras que están en el Consejo Escolar o en el Claustro.




17



Y digamos de alguna manera yo soy el coordinador y el que hace propuestas, intenta de llevar las propuestas que sean compartidas, que los profesores y los padres

 Decisiones compartidas, se discute
 Decisiones compartidas, trabajo col

participen a través del consejo escolar, o sea que si alguna vez hubo un liderazgo, todo compartido y además me gusta, porque yo cuando estuve en Padua, estuve como once, doce años, de alguna manera allí teníamos una experiencia muy interesante y era lo que llamábamos dirección compartida, íbamos por grupos, entonces bueno como digamos yo vengo de esa experiencia de tomar decisiones en grupo, pues de alguna manera eso a mí me ha afectado y yo intento llevarlo, pero teniendo en cuenta las limitaciones que me pone por la normativa actual en cuanto al consejo escolar y a la toma de decisiones ; yo procuro en todo momento antes de tomar decisiones evidentemente que haya una medida de gentes que las comparta, primero hablamos lógicamente en el claustro, con los profesores y luego en el consejo escolar que es donde están representado por los profesores y los padres, porque los alumnos a estas edades no forman parte del consejo escolar. ¿Y como lo definiría? No lo sé, supongo que una dirección compartida por decirlo de alguna manera, no es una dirección como la que yo viví en Padua que es una dirección más de grupo; no era una persona importante, sino que las decisiones las tomábamos en grupo, pero bueno estoy contento digamos en el aspecto que dentro del aspecto que me ha marcado procuro intentar llegar y crear acuerdos con los padres y los profesores

-  Decisiones compartidas, se discut
-  Decisiones compartidas, se hace i
-  Prácticas de liderazgo distribuido
-  Prácticas de liderazgo distribuido
-  Normativas y LD

-  Decisiones compartidas, existe ur
-  Decisiones compartidas, se discut
-  Misión, visión y metas compartid:

-  Distribución del trabajo, organiza
-  Prácticas de Liderazgo distribuidc

-  Prácticas de liderazgo distribuido



18



19 **E: En relación a los incentivos, que quizás no sean**

materiales, pero los incentivos y reconocimientos a los maestros, los mejores cursos, la lucha por

20

21 D1: Nosotros no podemos dar incentivos, no están dentro de nuestra capacidad, o sea incentivos son más de carácter, digamos no de dinero, de reconocimiento verbal o reconocimiento de que si se trabaja bien o de esta manera, o si hay personas que destacan, pero digamos que yo no puedo ni dar dinero, ni siquiera dar premios, ni nada de cosas de ese tipo, simplemente a nivel en los claustros, en consejo escolar, hacer mención de los profesores. Lo que pasa es que en el tema de señalar a profesores individuales si es muy complicado, entonces más bien lo que hacemos es fomentamos más el trabajo en grupo y en equipo, más que profesores individualmente, lo que son las acciones más que un profesor determinado; es lo que a mí más me gusta, porque además uno de los objetivos de trabajo en equipo, por eso es que nosotros en este caso de alguna manera más de reconocimiento es el equipo, más que una persona individual. Aunque evidentemente si hay personas que se destacan yo eso lo reconozco o lo hablamos en el claustro o en el consejo escolar.

 Desarrollo profesional, carencia d
 Desarrollo profesional, recursos li

 Decisiones compartidas, se trabaj
 Desarrollo profesional, los reconc


22



23 E: **Y bueno lo último ya para finalizar, la visión de la escuela, cómo ve usted la escuela a futuro ante tantos problemas, tantos recortes presupuestarios, la crisis que estamos viviendo todos los que estamos en España. Que**

diría usted de cuál sería su visión de escuela personalmente con su experiencia de todo lo que ha trabajado de esta en particular?

24

25 D1: Bueno los colegios públicos en general nos parecemos bastante en un 80%, luego cada uno tiene una -En este caso como tenemos muchos padres y alumnos inmigrantes en los dos últimos años se han ido casi 60 alumnos, casi un 15%-18% no es nada se han ido la mayoría a sus países; entonces cual es el futuro, pues el futuro como se ha ido mucha gente y es ---en el aula desde el punto de vista organizativo, prima sobre todo porque es te barrio para uno, es que es un barrio digamos de personas mayores, hay poca gente joven, y las pocas gentes jóvenes son inmigrantes y se van a su país, pues el futuro que está volviendo es que nos pueda suprimir de aquí a tres o cuatro años es a un aula. Eso en cuanto a la ubicación de clase y de profesores y eso repercute violentamente también en que un profesor van que tener que suprimirlo, desplazado

 Deserción escolar

 Deserción escolar, causas
 Deserción escolar

 Crisis económica, pérdida de pi

26

27 **E: Aun no le han suprimido digamos un aula de tecnología**


28

29 D1: Si pero eso es más en secundaria



30

31 **E: Ahora no?**


32 D1: Ahora mismo no hemos suprimido, hemos suprimido

 Disminución de la matricula

un aula en tres años, en el curso pasado tuvimos dos aulas, cincuenta alumnos este año nos han suprimido a un aula por falta de matrícula, eso repercute en el profesorado y en la organización del centro también, pero fundamentalmente en el profesorado. Y en cuanto a las expectativas, pues si hablamos de medios personales y económicos es complicado, porque el presupuesto no lo han reducido. Nosotros los problemas que tenemos es el problema de las becas de comedor escolar, nos han reducido más del 50%, han reducido casi un 70% y pues también es en el tema de los libros, el material escolar, que también lo han reducido muchísimo y ahora nos dan la pequeña ayuda y lo manifestamos en forma de préstamo, nos dan un dinero y ese poco dinero intentamos dar como lotes a las familias más necesitadas. Este año por eso hemos dado aproximadamente un 30%. A las familias le hemos dado es un lote que supone el 40% de gasto de libros no supone ni siquiera la mitad.

 Crisis económica, disminución de
 Crisis económica, pérdida de bec

33 En cuanto a mí personalmente tengo 61 años y estoy en edad de digamos casi de jubilarme, eso se viene digamos uno o dos años más aquí en este centro.

 Edad del directivo

34

35 **E: Muchísimas gracias; si tiene alguna otra cosa a nivel personal que agregar algo más de liderazgo, de la organización de la escuela, tiene libertad de hacerlo**

36

37 D1: Si bueno, al principio yo vine a este centro, yo no formaba parte del claustro, o sea yo no estaba en el

 Ingreso de director, por jubilación c

Centro sino que se jubiló el anterior director y yo como me entere que había una vacante, pues te presentas a un concurso, presentas un proyecto de centro, pues el que de alguna manera tenga la mejor valoración incluido su currículum, en este caso nos presentamos dos y me eligieron a mí por el currículum y por la nota del proyecto que presente; entonces ahora sí y me jubilo va a ocurrir lo mismo; si no hay ningún profesor definitivo en el centro, profesora, pues esa plaza de director tendrá que ir a concurso, supongo que se presentara gente que venga de fuera. Cuál es el problema ahí que si viene gente de fuera como a mí pero el primer año me costó mucho, hasta que yo conseguí tener un conocimiento profundo del Centro, conocer lo que es el centro-

38 **E: Porque en este caso usted como Director no puede promover a alguien de aquí, decir el profesor tal o la profesora cual**

39 D1: No, no, no

40

41 **E: Esto es aislado**

42

43 D1: No, no, o sea los profesores aquí vienen por especialidades, vienen de primaria

44

45 **E: Matemáticas**

46

47 D1 No de primaria, de educación física, de música, inglés, vienen ya nombrados por la comunidad de Madrid

48

49 **E: Por concursos**

50

51 D1: Sí por concurso de méritos o por el que tenga más
puntaje y que vaya a solicitarlo y luego solamente puedo
solicitar en el caso de que haya comisión de servicios,
personas que tenga dos o tres y puede tener hasta seis. Si
yo tengo tres personas en comisión de servicios que está
fuera del centro desarrollando otra función. Ahí sí que yo
puedo pedir, pero no la persona, yo puedo es pedir la
especialidad. Uno de primaria, uno de música, uno de
educación física, y eso se pide año a año.

52

53 **E: Y en su caso si se jubila tendría que venir alguien de
fuera otra vez a prepararse de nuevo**

54

55 D: Si no hay nadie en el centro que se presente, no hay
nadie definido porque también tiene que presentar
proyectos. A mí este año me toca presentar proyecto. Si
no me jubilo este año, pues en el mes de mayo, junio
tendría que presentar un proyecto para continuar. Pues si
me jubilo tendría que venir otra persona de fuera, que
fuera definitiva y tiene que pasar al centro

 Ingreso del director, no hay continu

56

57 **E: Que sería un proyecto más difícil adaptado a la crisis
económica, adaptado a cómo hacemos con esto**

58

59 D1: Si es una persona del centro, ya conoce el centro

entonces el proyecto es más fácil

60

61 **E: Y el barrio y todo**

62



63 D1: Si es una persona de fuera tendría que saber, este
centro que está en el barrio del área latina, tendría que
saber qué clase de alumnado tenemos

64

65 **E: Ente cultura y todo**

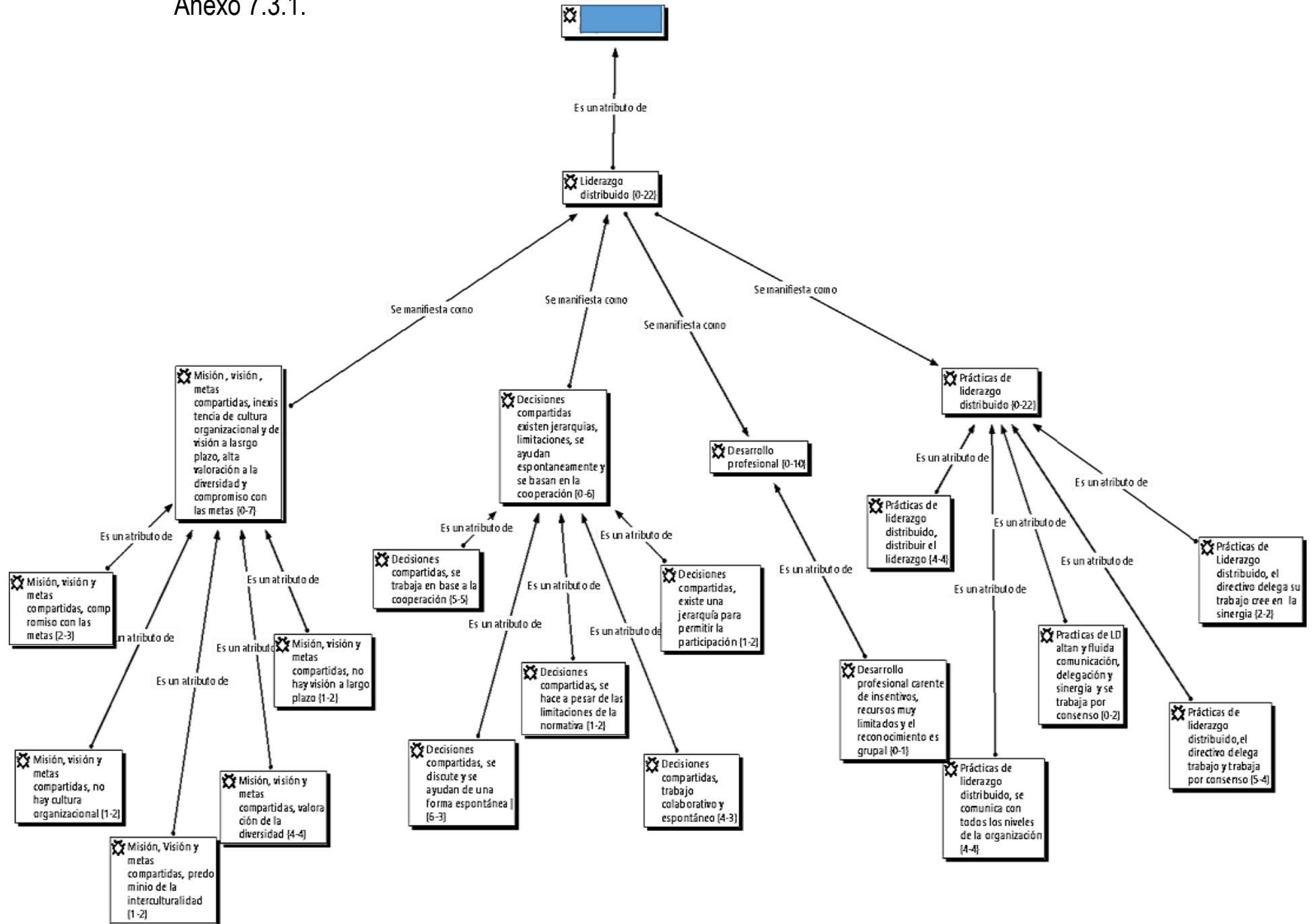
66

67 D1: Que no es fácil, por eso si le digo que viene una
persona de fuera, pues tendría que el primer año sobre
todo, que es lo que me pasó a mí; tiene que venir y hablar
aquí con el director que había, hablar con varios
profesores, yo me leí el Acta del consejo escolar, las actas
del claustro, para hacerme más o menos una idea de cuál
era el centro al que venía, que problemas tenía, que tipo
de alumnado, todo esto fue así como me entere. Pero así
evidentemente hasta que tú no estás en el centro pues no
te enteras claramente de cuál es la cultura digamos
interna de lo que es el centro.

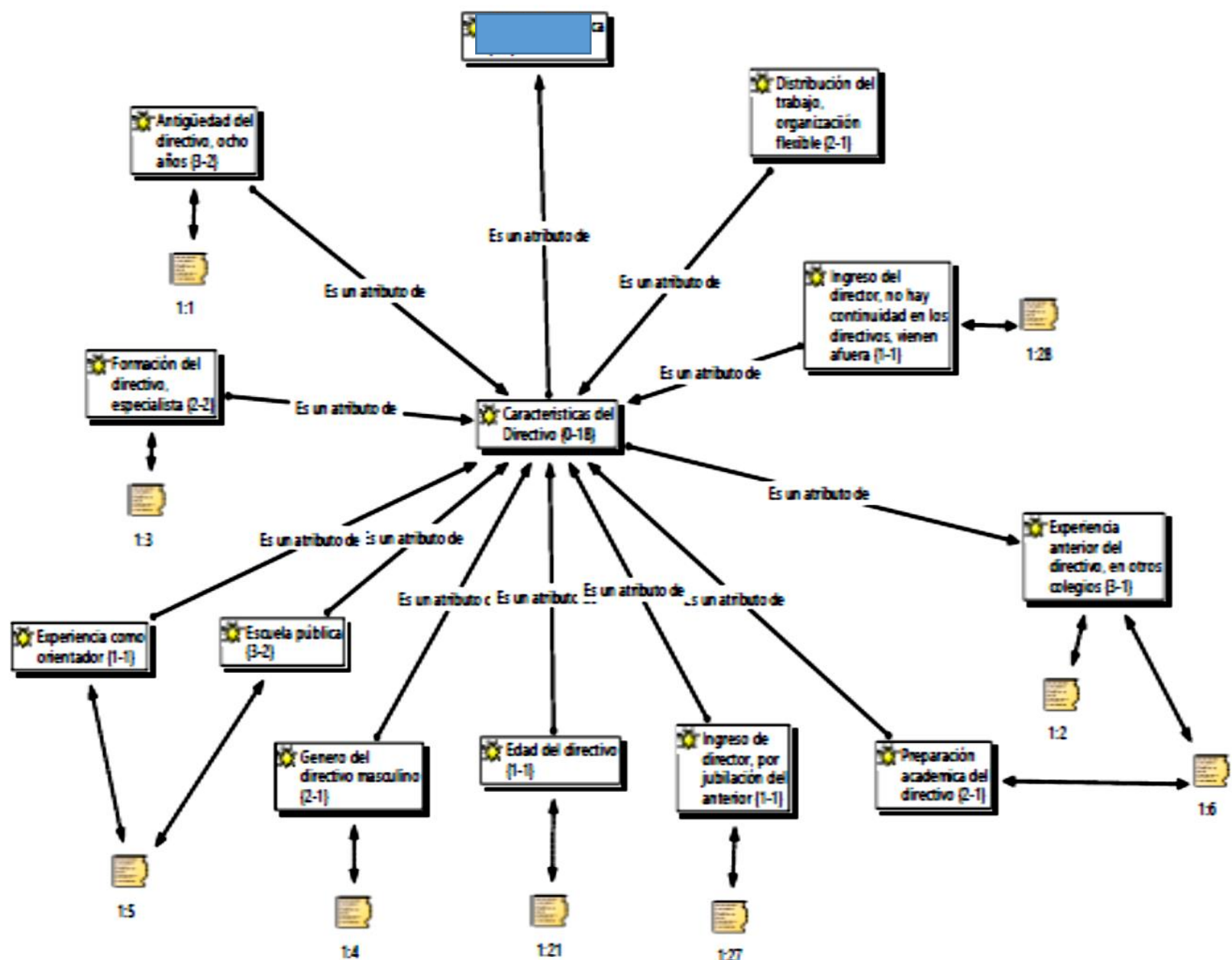
 Misión, visión y metas compartidas,
 Misión, visión y metas compartidas,

68

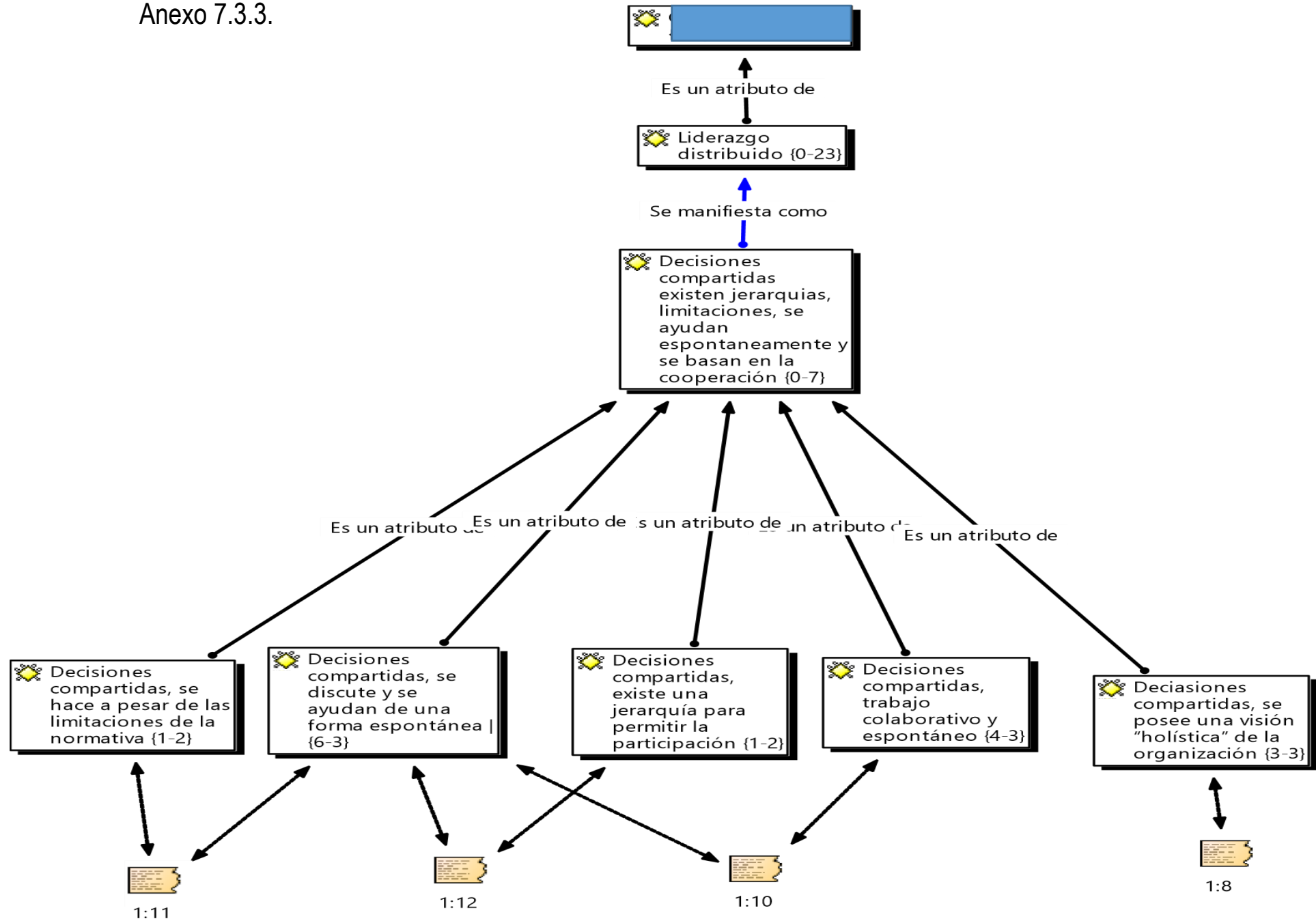
Anexo 7.3.1.



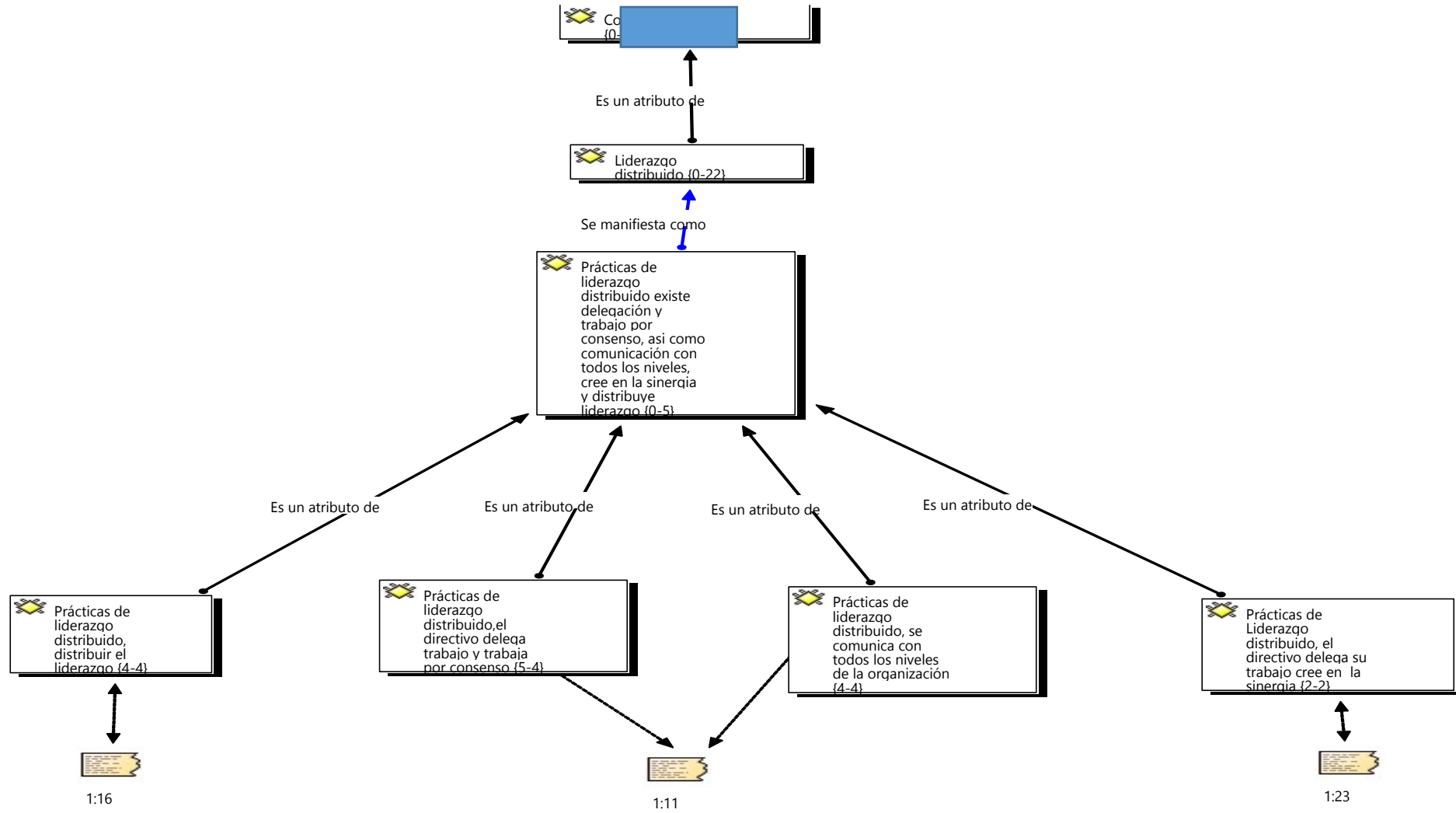
Anexo 7.3.2.



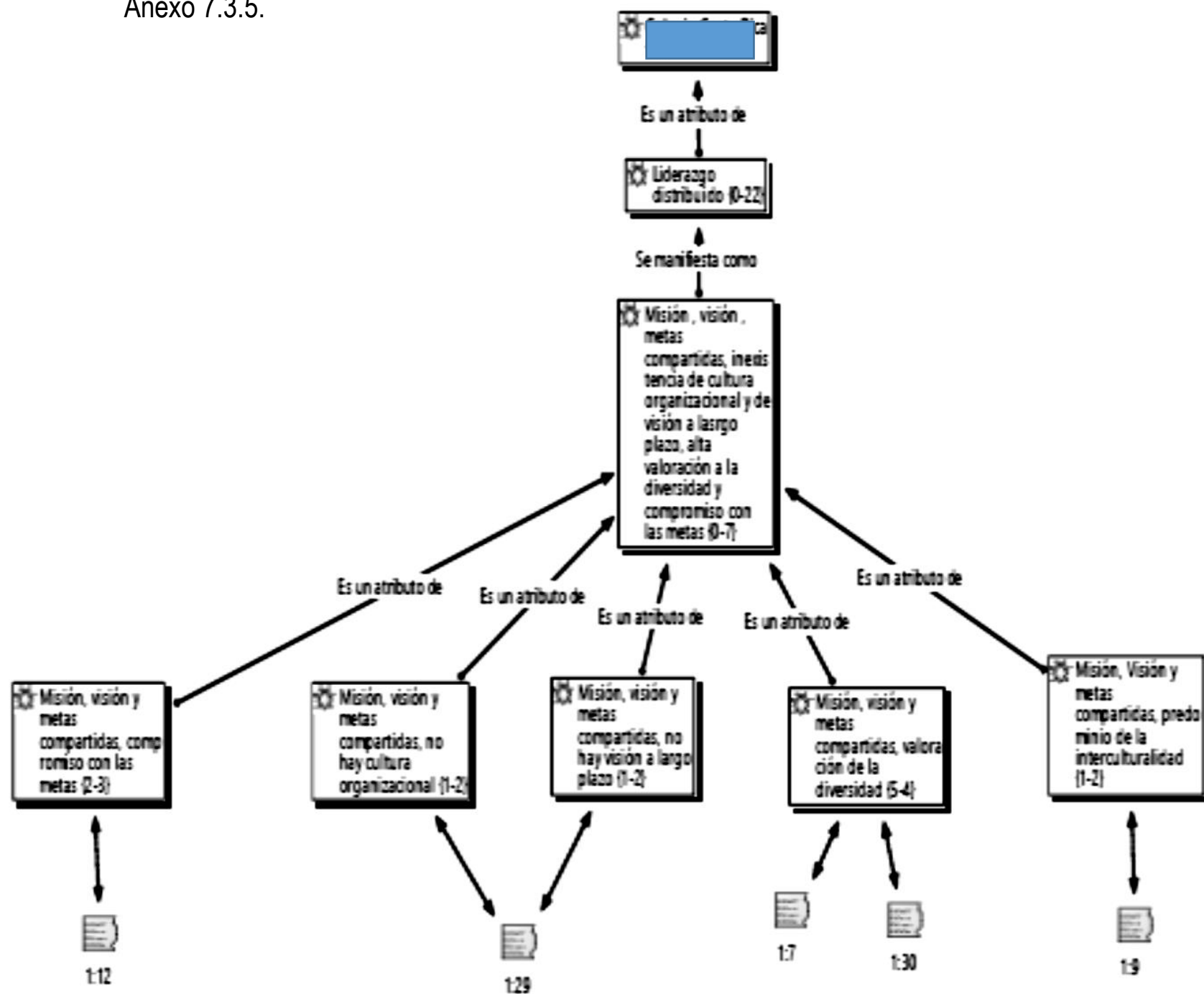
Anexo 7.3.3.



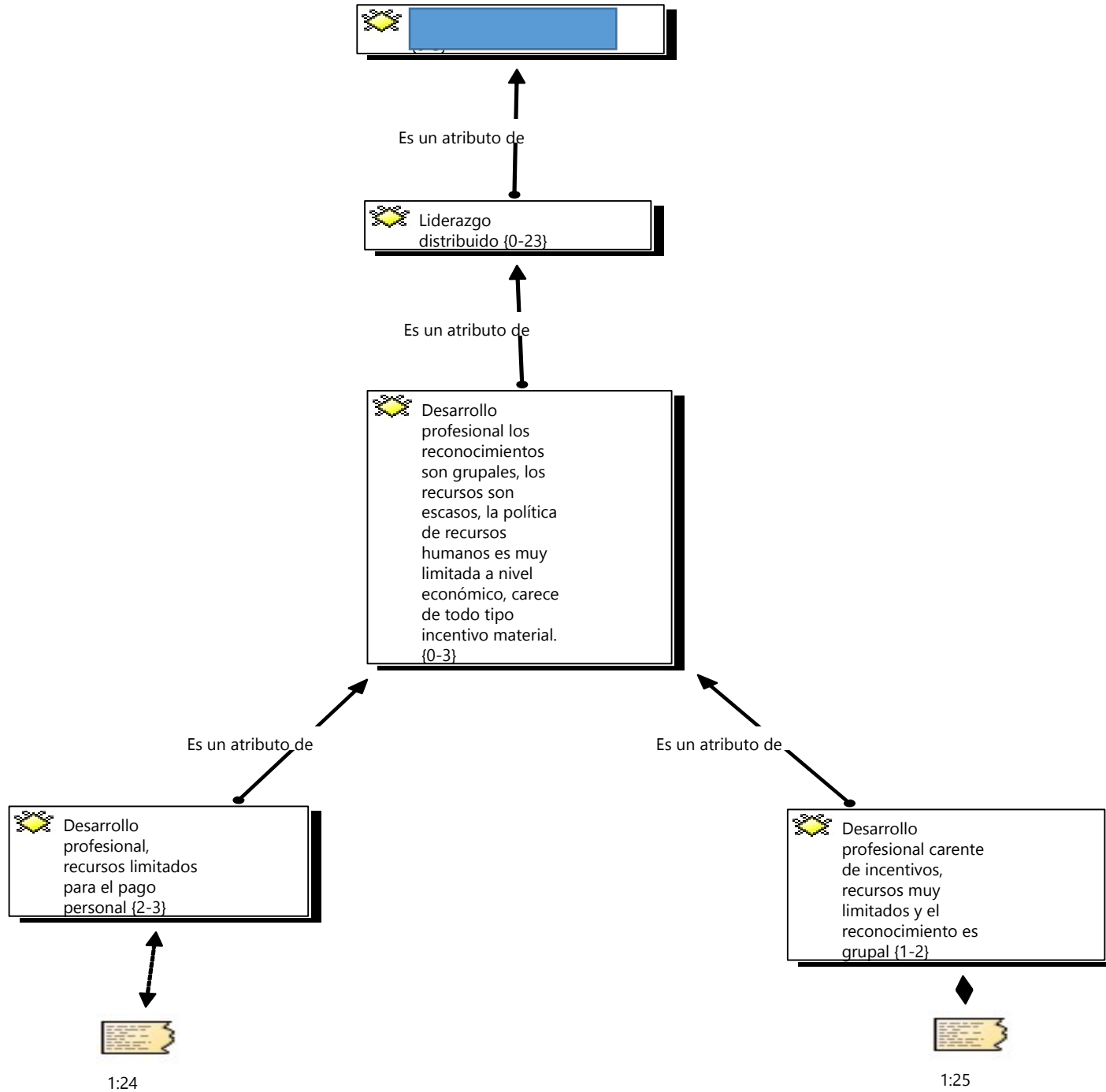
Anexo 7.3.4.



Anexo 7.3.5.



Anexo 7.3.6.



Diseño de la investigación

Justifica

Tema: Diversos trabajos han encontrado que la actividad de los directivos escolares influye, de una manera medible aunque indirecta, sobre el rendimiento académico de los alumnos.

Evento: El liderazgo distribuido, es un factor clave para el éxito de los centros escolares.

Unidades: Los equipos directivos con liderazgo son los responsables de contribuir activamente a dinamizar, apoyar y animar el desarrollo y el mejoramiento de la escuela.

Contexto: La escuela del siglo XXI se enfrenta a una sociedad donde el cambio se ha convertido en una prioridad permanente.

Tiempo: El liderazgo distribuido actualmente proporciona un nuevo marco conceptual que posibilita reconfigurar las prácticas del liderazgo en las escuelas (Harris, 2004, 2014; Spillane, 2012).

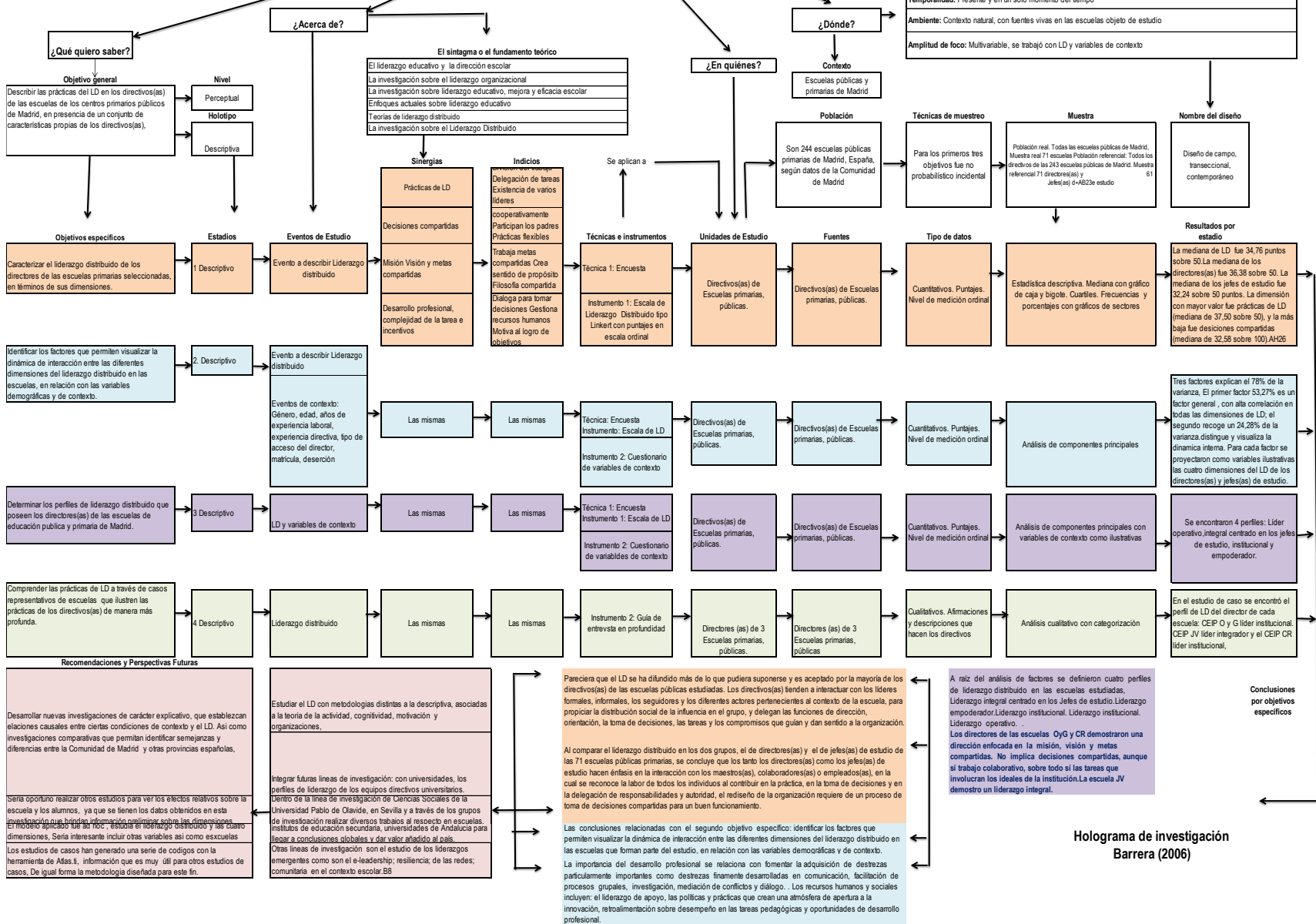
Holotipo: Para entender la distribución de liderazgo en cada escuela se precisa describir qué actuaciones están asociadas con prácticas de liderazgo y cómo se ejercen en relación con dimensiones clave en la mejora escolar. Sin embargo, pocos estudios han examinado la cultura de liderazgo distribuido.

Enunciado Holopráxico

¿Cómo se manifiesta el ejercicio del liderazgo distribuido en los directivos(as) de las escuelas públicas y primarias de la Comunidad de Madrid, en términos de sus cuatro dimensiones (prácticas de liderazgo distribuido, decisiones compartidas, misión, visión y metas compartidas y desarrollo profesional, complejidad de la tarea e incentivos), y en presencia de un conjunto de características propias de los directivos(as) y de las condiciones particulares de las escuelas públicas madrileñas?

EL LIDERAZGO DISTRIBUIDO Y LA PERCEPCIÓN DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA MADRILEÑAS

Tesis presentada por: Dña. Ingrid del Valle García Carreño
Para aspirar al grado de Doctora en Ciencias Sociales. Directores: Dr. DON. LUIS VICENTE AMADOR MUÑOZ y DRA. DÑA M.ª VICTORIA PÉREZ DE GUZMÁN PUYA





UNIVERSIDAD
**PABLO DE
OLAVIDE**
SEVILLA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA SOCIAL

Sevilla 2019

