

JOSÉ BERNARDO SÁNCHEZ REYES
LAURENCIA BARRAZA BARRAZA

LIDERAZGO

EJERCICIO Y PERCEPCIONES



ISBN: 978-607-8662-00-5



EL LIDERAZGO EN LAS IFAD'S DEL ESTADO DE DURANGO.
ESTUDIO DE CASOS.

©2018 José Bernardo Sánchez Reyes, LAURENCIA BARRAZA BARRAZA.

EDITOR: RED DURANGO DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS A. C.

ISBN: 978-607-8662-00-5

Editado en México

Primera edición, diciembre de 2018

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente
por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores.



EL LIDERAZGO EN LAS IFAD'S DEL
ESTADO DE DURANGO.
ESTUDIO DE CASOS

JOSÉ BERNARDO SÁNCHEZ REYES
LAURENCIA BARRAZA BARRAZA

PRÓLOGO	9
RESUMEN	13
INTRODUCCIÓN	14
 CAPÍTULO I	 19
DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	20
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	27
OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	27
PRINCIPALES RAZONES PARA ABORDAR EL TEMA DEL LIDERAZGO EN LAS IFAD'S	28
 CAPÍTULO II	 34
DELIMITACIÓN CONCEPTUAL E INVESTIGACIONES PREVIAS	
UNA MIRADA HACIA EL LIDERAZGO Y SU DEFICIÓN	34
ALGUNAS PRECISIONES SOBRE CONCEPTOS CLAVE	37
¿QUÉ SON LOS ESTILOS DE DIRECCIÓN?	39
INVESTIGACIONES ACERCA DEL LIDERAZGO	43
 CAPÍTULO III	 46
EL LIDERAZGO DESDE DIVERSAS PERSPECTIVAS	
INVESTIGACIONES EN TORNO A LA DIRECCIÓN O LIDERAZGO	46
LAS TEORÍAS BASADAS EN LOS RASGOS PSICOLÓGICOS	48
ENFOQUE ORIENTADO AL COMPORTAMIENTO DE LOS LÍDERES	50
EL LIDERAZGO SITUACIONAL Y LOS MODELOS NORMATIVOS PARA LA TOMA DE DECISIONES	53
MODELOS CONTINGENTES	54
MODELO DE HOUSE: TEORÍA DEL CAMINO-META	55

MODELOS TRANSACCIONALES Y LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL	55
CAPÍTULO IV TEORÍAS SOBRE LIDERAZGO DISTRIBUIDO	59
DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL AL DISTRIBUIDO: UNA DIRECCION ESCOLAR PARA EL CAMBIO	59
CARACTERÍSTICAS DE LA DIRECCIÓN PARA EL CAMBIO	60
HACIA UNA DEFINICIÓN DEL LIDERAZGO DISTRIBUIDO: CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTALES	61
EXPERIENCIAS DEL LIDERAZGO DISTRIBUIDO EN CONTEXTOS DIVERSOS	64
BASES DE UN MODELO DE LIDERAZGO DISTRIBUIDO	69
CAPÍTULO V DISEÑO METODOLÓGICO	73
ACERCA DEL ENFOQUE SELECCIONADO	73
EL ESTUDIO DE CASOS COMO ESTRATEGIA DE INDAGACIÓN	75
RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS	77
EL PAPEL DEL INVESTIGADOR	80
RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	81
LA MANERA CÓMO SE HIZO EL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	82
CAPÍTULO VI ANÁLISIS DE RESULTADOS	86
PERCEPCIONES DE LIDERAZGO: CATEGORÍA UNO	87
PERCEPCIONES DE LIDERAZGO: INFORMANTE UNO	87
PERCEPCIONES DE LIDERAZGO: INFORMANTE DOS	88
PERCEPCIONES DE LIDERAZGO: INFORMANTE TRES	90
PERCEPCIONES DE LIDERAZGO: INFORMANTE CUATRO	91

PUNTOS DE ENCUENTRO Y DIVERGENCIAS ACERCA DEL LIDERAZGO	92
UN SENTIDO GLOBAL DE LAS PERCEPCIONES SOBRE EXPERIENCIAS DE LIDERAZGO	94
CREENCIAS SOBRE LIDERAZGO: CATEGORÍA DOS	95
CREENCIAS SOBRE LIDERAZGO: INFORMANTE UNO	95
CREENCIAS SOBRE LIDERAZGO: INFORMANTE DOS	96
CREENCIAS SOBRE LIDERAZGO: INFORMANTE TRES	97
CREENCIAS SOBRE LIDERAZGO: INFORMANTE CUATRO	98
COINCIDENCIAS EN RELACIÓN A CREENCIAS Y PERCEPCIONES	99
ESTILOS DE LIDERAZGO: CATEGORÍA TRES	100
ESTILO DE LIDERAZGO: DIRECTIVO UNO	101
ESTILO DE LIDERAZGO: DIRECTIVO DOS	105
ESTILO DE LIDERAZGO: DIRECTIVO TRES	109
ESTILO DE LIDERAZGO: DIRECTIVO CUATRO	117
DISTINTAS PERSPECTIVAS ACERCA DEL LIDERAZGO	126
MODELOS DE LIDERAZGO: CATEGORÍA CUATRO	129
MODELO DE LIDERAZGO UNO	130
MODELO DE LIDERAZGO DOS	135
MODELO DE LIDERAZGO TRES	139
MODELO DE LIDERAZGO CUATRO	142
FORMAS DE EJERCICIO DEL LIDERAZGO	146
CONCLUSIONES	148
HALLAZGOS	151
SUGERENCIAS PARA OTRAS INVESTIGACIONES	154
REFERENCIAS	155

PRÓLOGO

La comprensión del puesto directivo y de las funciones que realiza un director abre un campo de estudio necesario para proveer información que, a la vez, genere conocimiento acerca de los elementos que habrán de estar presentes en la formación para los directores de instituciones escolares. En este sentido, uno de los aportes de esta obra es la aproximación a las formas de liderazgo que se presentan en directores de Escuelas Normales Públicas y su práctica directiva en el contexto de la comunidad normalista. Por tratarse de un estudio de corte cualitativo, destaca la indagación cuidadosa y a profundidad para conocer la realidad de los sujetos de estudio y del contexto particular en donde se desenvuelven. Si bien es cierto que no se pueden generalizar los resultados, también lo es que la descripción de cada caso de estudio presenta información que puede ser útil para entender casos similares.

Para el lector interesado en temas de liderazgo, en esta obra podrá encontrar situaciones que pueden ser analizadas desde esa temática, como también puede ser útil a quienes se interesan en el estudio de las instituciones formadoras de docentes, los sujetos que en ellas participan (directores, docentes, administrativos, alumnos, padres de familia) y los procesos escolares, tanto académicos como administrativos, que se mencionan en los cuatro casos de estudio que comprende la investigación realizada por los Dr. Sánchez Reyes y la Dra. Barraza Barraza. Se señala entonces como otro aporte que puede servir para futuras investigaciones sobre los procesos escolares de educación superior, especialmente enfocadas en la formación de docentes.

La preparación de los directores de instituciones educativas es escasa, a pesar de los estudios que hicieron evidente este problema desde la década de los ochenta del siglo pasado. En México, la llegada al puesto directivo por mucho tiempo fue por puntuación escalafonaria, la cual se obtenía a través de

estudios profesionales, producción académica (libros, capítulos de libros) e incluso por participación política como el caso de los maestros del sistema federalizado. A partir de la implementación de la Ley General del Servicio Profesional Docente, cambia la forma de obtener un puesto directivo en Educación Básica a un sistema de evaluación determinado por el Servicio Profesional Docente en concordancia con perfil, parámetros e indicadores sugeridos por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Este ajuste se emparejó con la urgente necesidad de preparar a quienes decidieran participar en la evaluación para puestos directivos (director, supervisor o jefe de sector de Educación Básica). Esta ruta emprendida en Educación Básica no ha llegado a Educación Media Superior ni a Educación Superior, siendo en esta última donde se ubican las instituciones formadoras de docentes y específicamente la Escuelas Normales Públicas.

Esta situación mueve los reflectores hacia los directores de las Escuelas Normales, sus funciones y su desempeño. Hasta este momento, el nombramiento depende de negociaciones entre las autoridades estatales y las secciones sindicales del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), que tienen injerencia en cada Normal. Tal como se menciona en esta obra, hay avances importantes en instituciones que se han esforzado por contar con un sistema más adecuado para elegir a quien posee el mejor perfil para el puesto y se han hecho concursos de oposición o al menos ternas de aspirantes que presentan su proyecto de dirección ante una comisión que se nombra por acuerdo entre la Autoridad Educativa Estatal y el SNTE. El desempeño a partir de la elección depende de la experiencia previa del nuevo director y de su capacidad para liderar a la comunidad escolar, para gestionar recursos y sus habilidades para la administración de la escuela.

En esta obra se exponen casos que ilustran los saberes y el quehacer de directores que han desarrollado su función de manera diferente y que, sin embargo, presentan coincidencias tanto en el tipo de problemáticas que atienden como en las for-

mas en que las resuelven. La descripción de estos casos provee información trascendental para el conocimiento de la dinámica de las Escuelas Normales desde la perspectiva del liderazgo del director. Aun cuando la forma de seleccionar a los nuevos directores cambie, la información que se presenta en este documento es de gran valor porque ilustra la actuación de los sujetos que conforman a una institución, la manera en que se organizan y las diversas respuestas ante retos que enfrentan como lo son la integración de cuerpos académicos, la planeación a corto, mediano y largo plazo, el acompañamiento docente y de normalistas y otros temas fundamentales en la vida de estas instituciones.

La revisión de literatura y el análisis teórico que realiza el autor sobre las formas de liderazgo que se sugieren para quienes encabezan instituciones escolares, habilita la comprensión del fenómeno de estudio que aparece en los capítulos donde se presenta la información de los casos de estudio. La distancia entre lo ideal y lo real se acorta cuando existen ejemplos que evidencian un liderazgo adecuado para un contexto específico en el que se presentan resultados favorables; pero también hay situaciones que marcan los grandes desafíos que actualmente están viviendo los directores de Escuelas Normales. Conforme a la experiencia en la dirección de instituciones, así como del conocimiento derivado de investigaciones sobre directores escolares en diversas partes del mundo, se puede afirmar que la aportación de la investigación que se presenta en esta obra es valiosa para la determinación del tipo de formación y los contenidos que habrán de considerarse en la formación de nuevos directores de Escuelas Normales. En esto último, se sugiere el acompañamiento por parte de directores expertos, con quienes podrían integrarse los nuevos directores en comunidades de aprendizaje, de tal manera que se puedan aprovechar los saberes profesionales de directivos que han demostrado gran capacidad de gestión y que han concluido su función en el puesto directivo.

Dra. Norma Guadalupe Pesqueira Bustamante

RESUMEN

La investigación que presentamos tiene como tema central estudiar el liderazgo que realizan los directores y directoras de cuatro Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Durango (IFAD's), dos de ellas se ubican en la capital del estado y dos corresponden a municipios de la entidad. Los objetivos fueron: conocer las formas en que los directivos de las IFAD's en Durango realizan su liderazgo, identificar los conceptos de liderazgo que manifiestan, describir las percepciones, creencias y conocimientos que tienen respecto al liderazgo. Conocer sus estilos de liderazgo y por último, identificar la congruencia que existe entre la práctica del liderazgo y el discurso propio.

Para lograr conocer las formas en que los directivos realizan su liderazgo, se utilizó como método el estudio de casos propuesto por Stake (2007), haciendo uso de la entrevista en profundidad como técnica y fuente de datos, lo que contribuyó a concluir que los directores recurren a diversas formas y estilos para ejercer su liderazgo, tanto en la parte discursiva como en la práctica del mismo, percibiendo un interés notorio por ejercer un liderazgo académico de tipo distribuido y dejar las prácticas verticales que han venido prevaleciendo, cambiándolas por otros estilos donde se comparte y delega la responsabilidad y la toma de decisiones entre diversos actores.

INTRODUCCIÓN

El tema del liderazgo educativo en cualquier organización escolar es un elemento que debe focalizarse y formar parte de las tareas pendientes en la política educativa actual. Los directores de las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes en Durango, enfrentan un sinfín de dificultades en el ejercicio del liderazgo para alcanzar las metas y objetivos propuestos en sus proyectos de desarrollo institucional.

Algunas de las dificultades que encaran los directivos son: resistencia al cambio, específicamente a conformación cuerpos académicos y redes de colaboración interinstitucional, poco interés por alcanzar el nivel de habilitación docente según los estándares de calidad de la Educación Superior, escaso involucramiento en los proyectos de desarrollo institucional, condiciones desfavorables para el clima laboral, entre otros.

Desde la perspectiva del director, se percibe un interés en los docentes por alcanzar puntos para obtener el estímulo al desempeño en detrimento de la participación en acciones que contribuyan a la mejora institucional. Alcántara (2008, Ibarra y Porter 2007), mencionan que las políticas de evaluación y remuneración al desempeño docente generan efectos perversos en el Sistema de Educación Superior. Por un lado han provocado que el trabajo académico se estandarice, estableciendo montos mínimos de producción y competencias específicas, y por el otro, provocan que el interés de los académicos se centre en la obtención de mayores ingresos y no en la calidad de su propio trabajo.

El panorama descrito no es privativo de las Universidades, en las Escuelas Normales el estímulo al desempeño docente está basado en la obtención de puntos y bonos canjeables por dinero, pero la evaluación prioriza la docencia y otro tipo de actividades en detrimento de la investigación. Esto ha provocado que los académicos, asocian parte de su práctica docente

a una cultura “de archivo”, haciéndose expertos en acumular puntos, ordenar y manipular sus papeles, no en función de la investigación o la calidad docente; sino de tabuladores y requisitos impuestos por comisiones dictaminadoras, contribuyendo a crear escuelas normales, similares a las “universidades de papel” señaladas por Ibarra y Porter (2007).

Es evidente que la falta de involucramiento de los docentes de manera decidida, representa para el director dificultades en alcanzar las metas y objetivos institucionales, entre ellos; mejorar la práctica docente de los docentes formadores y su impacto en los resultados de aprendizaje de los estudiantes tanto en las evaluaciones externas como en el examen de ingreso al servicio docente.

Los problemas señalados se convierten en retos que los directores tienen que asumir y que requieren de la implementación de estrategias que impacten de manera directa y alcanzar mejores resultados de aprendizaje escolar. Ante este panorama el papel del líder, es complejo ya que las exigencias administrativas están a la orden del día y en ocasiones con escaso apoyo de las autoridades educativas.

La situación que se vive en las Escuelas Normales, requiere de un cambio urgente que posibilite al director convertirse en un elemento catalizador que le permita ejercer su liderazgo a partir de acciones que verdaderamente propicien el cambio en las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes desde un esquema centrado en el liderazgo y la gestión institucional ya que las tendencias actuales en relación al ejercicio del liderazgo destacan que la visión individual, carismática y jerárquica está llegando a su fin, dando margen a una nueva concepción de liderazgo educativo de carácter más transversal y con un énfasis en prácticas de liderazgo colectivas.

Al tema de estudio seleccionado le denominamos: El liderazgo en las IFAD's del Estado de Durango, la estructura del trabajo se compone de seis capítulos, enseguida, a grosso modo, describimos cada uno de ellos explicando brevemente su contenido.

En el Capítulo I denominado delimitación del objeto de estudio, se contempla parte de la problemática que enfrentan los líderes educativos en las Instituciones Formadoras y Actualizadoras del Estado de Durango, elegidos para el estudio de casos que se presenta en otros apartados. Exponemos las principales razones que motivaron el trabajo. Hacemos referencia al estado del conocimiento sobre el liderazgo escolar considerando las indagaciones realizadas, mencionamos autores cuyos trabajos dieron luz para el estudio, así como el año y el país de procedencia de los aportes. Para cerrar el primer capítulo, presentamos las preguntas y los objetivos de investigación que guiaron el proceso indagatorio.

El Capítulo II contempla la delimitación conceptual, definimos términos clave para el estudio: liderazgo, estilo, dirección, función directiva, entre otros. Describimos la clasificación de los cuatro estilos de liderazgo: autoritario, democrático, relaciones humanas y “laissez faire”, desde las investigaciones realizadas por Kurt Lewin (1939) y Veciana (2002). Abordamos en este mismo apartado, algunas investigaciones previas identificadas acerca del liderazgo que fueron de utilidad para entender la complejidad del fenómeno del liderazgo en los centros escolares.

En el Capítulo III presentamos algunas teorías sobre los primeros estudios sobre el tema del liderazgo educativo, las investigaciones provienen tanto del campo empresarial como de hallazgos recientes en el contexto educativo, todas aportan valiosos elementos para el estudio de este fenómeno educativo. Las teorías citadas van desde las más tradicionales que es la segunda mitad del siglo XX hasta algunas de las más recientes tales como los modelos transaccionales y liderazgo transformacional última década del siglo XX.

El Capítulo IV se ha enfocado a darle continuidad al estudio acerca de las teorías del liderazgo transformacional de Bass (1988) así como a las aportaciones de Murillo (2006), Elmore (2002), Ahumada (2010), Halverson (2006) y Leitwood (2009), respecto al liderazgo distribuido, conocido también como lide-

razgo académico o pedagógico por ser una de las teorías más recientes en relación a los estudios sobre el liderazgo escolar.

En la parte final del capítulo, citamos algunas experiencias exitosas de liderazgo distribuido en diversos contextos del ámbito internacional.

En el Capítulo V, de manera detallada damos cuenta de la descripción del diseño metodológico seguido en el proceso de la investigación para alcanzar el objetivo previsto: Conocer las formas en que los directores de las IFAD's ejercen su liderazgo, elegimos como estrategia de indagación el estudio de casos sustentado en los planteamientos de dos clásicos de la investigación cualitativa: Stake (2007) y Yin (1994). Presentamos una descripción de los procedimientos para la construcción y reconstrucción del objeto de estudio: Enfoque en el que se ubica la investigación, el método seleccionado, descripción de los participantes, técnicas e instrumentos para la obtención de información empírica, el trabajo de campo y la previsión del análisis de los datos.

El Capítulo VI destinado para presentar el informe de resultados obtenidos y que contribuye a dar respuesta a las interrogantes planteadas y a los objetivos propuestos en la primera parte del trabajo. Iniciamos con la descripción de las percepciones, creencias y estilos de liderazgo de los cuatro casos, dado que la investigación corresponde a estudio de casos colectivo de tipo instrumental.

Para el análisis de datos recurrimos a dos estrategias propuestas por Stake (2007) la suma categórica y la interpretación directa. Tomamos como fuente de datos los fragmentos de las entrevistas, otorgándoles significado y particularizando en cada uno de los casos, surgen cuatro categorías de análisis: percepciones, creencias, estilos y modelos de liderazgo de cada caso. Para asegurar la validez de la interpretación de resultados, seguimos dos estrategias propuestas por Stake (2007), la triangulación metodológica y la triangulación del investigador.

Adjunto al capitulado presentamos un apartado sobre las conclusiones que le dan significado al análisis de la informa-

ción y que pretenden dar respuesta a las preguntas iniciales de indagación. Enseguida aportamos algunas sugerencias que bien podrán considerarse posibles líneas de investigación, al final incluimos las referencias de fuentes y autores que le dan sustento al trabajo y los anexos pertinentes.

CAPÍTULO I

DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

En este capítulo describimos la problemática detectada en torno a las experiencias de liderazgo que viven los directores de las IFAD's en el Estado de Durango, a raíz de la implementación de las políticas educativas establecidas por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), se dibuja parte de la realidad que enfrenta un director cuando lucha por transformar una institución educativa desde el enfoque de un liderazgo académico y pedagógico.

Algunas de las dificultades que enfrenta el director son: resistencia al cambio, específicamente a participar en la conformación de cuerpos académicos y redes de colaboración interinstitucional, poco interés por alcanzar el nivel de habilitación docente que demandan los estándares de calidad de la Educación Superior, escaso involucramiento en los proyectos de desarrollo institucional, condiciones desfavorables para el clima laboral, entre otros.

Desde la perspectiva del director, los docentes se ocupan más en obtener puntos que les den seguridad para obtener el estímulo al desempeño en detrimento de la participación en acciones que contribuyan a la mejora institucional.

Los problemas que mencionados se convierten en retos que los directores tienen que asumir y requieren de la implementación de estrategias que impacten de manera directa para alcanzar mejores resultados de aprendizaje escolar.

Ante este panorama el papel del líder, es complejo ya que las exigencias administrativas están a la orden del día y en ocasiones se tiene poco apoyo de las autoridades educativas para encontrar viabilidad y alcanzar los objetivos y metas enmarcadas en el Plan de Desarrollo Institucional.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El tema del liderazgo ocupa un lugar preponderante en el debate educativo. Los estudios organizacionales y de las instituciones educativas muestran la importancia de revalorar el papel del líder en el desarrollo de las organizaciones.

Las instituciones educativas, según la gestión institucional, son las organizaciones más complejas. Este tipo de organizaciones requieren de líderes que interpreten las tendencias y exigencias de la actual sociedad del conocimiento y de la información; en el contexto particular en que se desempeñan, propiciando así procesos de cambio y de desarrollo que permitan su transformación y el aprendizaje permanente.

La formación docente en México no escapa de las exigencias antes mencionadas; sin embargo, pareciera que el liderazgo en las escuelas formadoras de docentes aún no ha llegado con la fuerza necesaria para lograr la transformación y el cambio que estas instituciones requieren, a pesar de las exigencias que demanda la actual sociedad mexicana y particularmente, las necesidades de la formación del nuevo maestro de Educación Básica que enfrenta los retos de la implementación de una Reforma Educativa en el país, en pleno siglo XXI, ante la premisa de alcanzar la calidad de la educación en todos los niveles del Sistema Educativo Mexicano.

Esta investigación centra la mirada en conocer las formas en que los directivos de las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes en el Estado de Durango (IFAD's) ejercen su liderazgo, en este caso se tomaron como objeto de estudio las experiencias en este rubro de los directores y directoras de las Escuelas Normales de la entidad: José Guadalupe Aguilera, Profesor Carlos A. Carrillo, la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado y Centro de Actualización del Magisterio de Durango.

Como punto de partida, reconocemos que las instituciones educativas presentan una realidad compleja en relación a la dinámica institucional y a la práctica del liderazgo de los di-

rectores y directoras que asumen el compromiso y la responsabilidad de dirigir las organizaciones educativas. El reconocimiento social y el prestigio de cada una de ellas, se sustenta en la calidad de la formación de profesores que han logrado y la rendición de cuentas que presentan a la sociedad.

Cada Institución tiene una historia particular, una cultura institucional establecida caracterizada por determinadas condiciones preestablecidas y un clima organizacional específico.

La Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo con 38 años desde su fundación es la institución más joven, que es reconocida en el norte del Estado de Durango como la primera institución de nivel superior para ese sector de la población. El Centro de Actualización del Magisterio con más de 70 años de vida académica, se ha enfocado tanto a la formación de docentes como a la actualización de profesores en diversas áreas y disciplinas, posee un reconocimiento a nivel estatal por el impacto que tiene en la actualización de docentes.

De las cuatro IFAD's seleccionadas, tenemos una con características muy particulares por su historia en el normalismo mexicano y su contribución a la educación en el estado y en el país durante nueve décadas, la Escuela Normal Rural José Guadalupe Aguilera, institución que es creada con el propósito de formar docentes y atender las necesidades del contexto rural.

Por último; la Escuela Normal que tiene más años en la formación de docentes, es la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado, con 145 años dedicados a la formación de profesionales de la educación.

Las escuelas seleccionadas son de carácter público, tres con sostenimiento federal y una con recurso estatal, para su operatividad dependen de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) y de la Coordinación Estatal de Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes. El interés en esta investigación tiene como objetivo, conocer las formas que como los directivos de las IFAD's realizan el liderazgo tomando como referencia, las

experiencias vividas en este campo. Por lo que es pertinente contextualizar algunos aspectos directamente vinculados con el papel que desempeñan estos actores educativos.

En el Subsistema de Formación Docente en Durango el mecanismo que se ha seguido para ocupar puestos directivos, generalmente es por convocatoria y concurso de oposición, sin descartar que en algunos casos se tomen decisiones políticas o negociaciones entre SEP-SNTE para la asignación. Es pertinente mencionar que cumpliendo con los requisitos establecidos, el directivo inicia la aventura en la gestión institucional y el ejercicio del liderazgo, sin pensar en el vacío que generalmente se enfrenta por no haber recibido una formación directiva para asumir la responsabilidad y los desafíos de dirigir un centro escolar.

En el mejor de los casos, algunos directivos tuvieron la oportunidad de haber sido parte de un equipo directivo. Una vez que se llega a la dirección, los líderes educativos enfrentan un sinnúmero de experiencias al interior de las organizaciones, muchas de ellas se presentan casi de manera instantánea, es decir con una proximidad muy corta, situaciones que los ponen ante retos y dificultades, que con el paso del tiempo van formando parte de sus saberes y experiencias acumuladas.

No en todos los casos se puede afirmar que sean experiencias buenas o malas, el repertorio es abundante. En buena medida los directivos enfrentan experiencias difíciles y no es meramente por la falta de un liderazgo eficaz, sino que al interior de las Escuelas Normales existen múltiples factores que obstaculizan la labor del director, entre los que están: falta de compromiso y responsabilidad de una parte del colectivo para sumarse al Proyecto de Desarrollo Institucional que el director o directora propone e inercias ancladas ya en la historia de las escuelas formadoras de docentes a través del tiempo.

Por ejemplo, es común el ausentismo de parte de los docentes, bajo la justificación de la necesidad de resolver asuntos personales o bien, por atender comisiones sindicales, en muchos otros casos se busca licencia médica. En tal situación, el líder se

encuentra en un verdadero dilema: aplicar la normatividad o bien; simular y tolerar las inasistencias registradas de algunos docentes y trabajadores. Una vez que decide aplicar la norma se convierte en el verdugo tanto para el personal como y para las propias autoridades sindicales, trayendo como consecuencia, el rechazo de parte de algunos trabajadores hacia los proyectos impulsados por el director.

Lo anterior contribuye a que el clima laboral se vuelva más complejo y hostil, por lo general; no es extraño para nadie que al interior de los centros de trabajo existan resistencias al cambio, en un alto porcentaje; son los docentes quienes muestran más resistencia. Por consecuencia; los directivos enfrentan el desapego de parte de algunos profesores para la puesta en marcha de acciones y la consolidación de proyectos institucionales.

El director tiene un conjunto de tareas que atender, además de buscar las estrategias que le permitan conjuntar los esfuerzos del personal académico y administrativo que se encuentra bajo su responsabilidad, situaciones que le demandan diferentes habilidades y competencias, así como de un liderazgo fuerte que le apoyen en la conducción de la institución y el arribo a metas que trasciendan.

Sin embargo, al realizar la revisión de diferentes versiones del Programa Estatal de Fortalecimiento a la Educación Normal (PEFEN), encontramos que una de las líneas menos favorecidas tanto en las IFAD's como en la Coordinación Estatal de Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes en el Estado de Durango, es la formación de líderes o de cuadros académico-administrativos que permitan la mejora en este sentido.

La capacitación y o actualización es muy escasa, por lo general el director tiene que buscar estrategias para el financiamiento de acciones en este rubro y pocas veces son apoyadas, por lo tanto, la responsabilidad queda exclusivamente en el directivo. Asimismo en el contexto de la Educación Superior, las IFAD's tienen que responder a diversos retos que surgen de las políticas educativas implementadas para las Instituciones de

Educación Superior y para las Escuelas Normales en particular, en su mayoría exigen del directivo tanto del conocimiento como de las habilidades para el ejercicio de un liderazgo con las características que la organización requiere de acuerdo al contexto en el que se encuentra.

Derivado de lo anterior se describen algunas dificultades que el director tiene que resolver y se convierten en retos que de manera permanente distraen la atención de la función directiva y le imposibilitan atender las tareas sustantivas del liderazgo. Entre éstas señalamos: a) Conformación de cuerpos académicos, b) Obtención de perfil PRODEP, c) Incremento de profesores de tiempo completo, d) Elevar el nivel de habilitación académica, d) Implementar las reformas curriculares y educativas y e) Alcanzar resultados de aprendizaje de acuerdo a los estándares internacionales.

Existe poco interés por parte de los docentes para participar en dichas acciones, hay resistencias a participar en las convocatorias emitidas por la DEGESPE y el PRODEP, tanto para la conformación de cuerpos, como para el reconocimiento al perfil deseable.

Este tipo de situaciones se convierten en retos difíciles para el director, debido a que demandan poner en juego un liderazgo académico sólido, que en algunos casos el director tiene que ir construyendo y que le exigen además de un conocimiento amplio sobre el tema, tener las habilidades necesarias para comunicarse y convencer a sus docentes de la importancia de desarrollar y cultivar líneas de generación del conocimiento que repercutan en la mejora continua de su práctica docente y en el incremento de los resultados de aprendizaje de los estudiantes que debería ser la principal prioridad de la política educativa actual. De igual forma, los directores de las IFAD's enfrentan la falta de identidad de las Escuelas Normales como IES, cuyo efecto negativo ha repercutido en las funciones sustantivas de docencia e investigación que se realizan en las mismas. Otros factores que también inciden son: Existe una diversidad de perfiles académicos en la planta docente, una organización pira-

midal dependiente de decisiones centralizadas en la SEP, una cultura académica arraigada en la docencia, y una formación docente basada en modelos de formación profesional que no incorporan la investigación, además de un ambiente que poco ha favorecido la colegialidad, ya que la cultura de colaboración no se ha favorecido lo suficiente.

Lo mencionado, ha contribuido de manera negativa para alcanzar niveles de productividad con el rigor científico esperado. Esta es parte de la realidad compleja que se tiene en las Escuelas Normales y que definitivamente, es el director y su equipo de trabajo, quienes tienen que asumir el reto de idear estrategias de solución que permitan disminuir las brechas existentes.

Los problemas enunciados se convierten en grandes retos para el directivo, ya que de manera permanente el líder y su equipo de colaboradores tienen que buscar alternativas de solución que permitan avanzar en la consecución de las metas propuestas y lograr posicionar a la institución como una escuela de nivel superior con reconocimiento en las evaluaciones externas.

Es pertinente mencionar que la gestión de recursos no es una tarea fácil para el director y menos cuando no se tiene el apoyo necesario de las autoridades, por lo tanto este tipo de desafíos generan malestar en la comunidad educativa porque muchas de las veces hasta se descalifica el trabajo del líder tachándolo de incompetente por no acercar los recursos necesarios para responder a las necesidades institucionales.

Los aspectos abordados reflejan una realidad compleja para el director y para la institución que dirige, ya que la resistencia de los docentes, así como la falta de apoyo de parte de las autoridades estatales lo limitan en buena medida para alcanzar los objetivos trazados. Además es pertinente hacer énfasis que el director no recibe una capacitación permanente que lo vaya fortalecimiento en el ejercicio de la función que desempeña.

A pesar de las circunstancias que imperan al interior de las IFAD's, los directivos tienen que crear las condiciones necesi-

rias para atender una diversidad de programas educativos en los niveles de: Licenciatura, posgrado y actualización y obtener buenos resultados. La preocupación por elevar los resultados recae en los directivos, ya que son los responsables de idear junto con el área de docencia y coordinadores de programas educativos para diseñar programas de mejora académica y ponerlos en marcha en sesiones fuera del horario curricular con los estudiantes.

Una de las debilidades de un director es que no recibe una formación directiva por lo que es parte de su tarea buscar espacios de formación y actualización que le den elementos para mejorar su liderazgo. Las oportunidades de actualización y desarrollo profesional para directivos son escasas, en el 2009 se implementó por parte de la DGESE un Diplomado para directivos en Gestión Institucional y Liderazgo Académico, por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

De ese año a la fecha, sólo se ha actualizado a los docentes y directivos en temas como: Planeación estratégica, investigación, estrategias para producción académica, acción tutorial y capacitación en Reforma Curricular de la Educación Normal 2012. Con estas acciones se ha buscado un impacto en la calidad del desempeño de los directivos, de los docentes formadores y por ende mejorar la formación de los estudiantes.

Aunado a lo anterior, otro de los factores que obstaculizan en buena medida la dinámica propia de las IFAD's, es la burocracia que existe para la gestión de recursos; los proyectos que se diseñan son evaluados desde el centro bajo criterios inscritos en una supuesta planeación estratégica y prospectiva que viene a determinar la asignación de montos financieros.

Ante tal situación, los directivos tienen que realizar una serie de trámites administrativos y de gestión que pocas veces llegan a consolidarse en suficientes recursos para sus instituciones. En este orden de ideas, tampoco resulta desconocido que los líderes sean poco apoyados por las autoridades estatales para facilitar las gestiones pertinentes y dar fluidez tanto a los recursos financieros.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Tomando como soporte la problemática planteada en torno al ejercicio del liderazgo, en esta investigación proponemos dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cómo ejercen su liderazgo los directivos de las IFAD's en Durango?.

Para dar respuesta a la pregunta central formulamos las siguientes preguntas específicas:

- 1) ¿Qué percepciones, creencias y conocimientos tienen los directivos de las IFAD's respecto al liderazgo?
- 2) ¿Qué estilos de liderazgo presentan los directivos de las IFAD's en su desempeño profesional?
- 3) Desde su discurso: ¿Qué modelos de liderazgo muestran los directivos de las IFAD's?

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo general de esta investigación fue: Conocer las formas en que los directivos de las IFAD's en Durango realizan su liderazgo.

Los objetivos específicos propuestos son:

- 1) Describir las percepciones, creencias y conocimientos que tienen los directivos de las IFAD's respecto al liderazgo.
- 2) Conocer los estilos de liderazgo que presentan los directivos de las IFAD's en su desempeño profesional.
- 3) Identificar los modelos de liderazgo que desde su discurso muestran los directivos de las IFAD's.

PRINCIPALES RAZONES PARA ABORDAR EL TEMA DEL LIDERAZGO EN LAS IFAD'S

El interés por abordar la temática del liderazgo en las Instituciones Formadoras de Docentes, se justifica por diversos motivos y razones, que es conveniente describir. En primer lugar, las experiencias docentes adquiridas en nuestra trayectoria profesional, en particular durante los primeros años dedicados a la docencia como profesores de educación básica, que siempre fueron punto de atención respecto a las funciones directivas que corresponde ejercer a un director o directora de escuela primaria (la mayoría de las veces era director).

Con frecuencia reflexionamos respecto a ¿qué importancia tiene el papel del líder o director de escuela para alcanzar los propósitos educativos que la escuela y el sistema se proponen?

A lo largo de la trayectoria profesional siempre ha sido una incógnita que a través de la misma lectura de textos, el diálogo profesional entre colegas, la reflexión emanada en reuniones colegiadas y la participación en distintos seminarios y grupos de discusión, ha sido objeto de polémica.

Trechera (2007), en una ponencia presentada con el título *El liderazgo en la dirección del centro*, señaló que cuando se realizan seminarios o jornadas de estudio con personas dedicadas a la actividad docente, no es raro observar un cierto ambiente de desilusión, cansancio, hastío e impotencia en la realización de su profesión. De ahí que afrontar el tema de este trabajo implique ponerse en contacto con dos realidades que ya de por sí son bastante complejas: el liderazgo y la dirección o coordinación de un centro educativo.

El tema en cuestión viene a recobrar vigencia cuando aparece la oportunidad de participar en el programa de formación docente (Planes de Estudios 1984 y 1997), como profesores de asignatura, estas experiencias permiten hacer hincapié en la importancia del papel del líder en una institución de educación superior. Los años de trabajo profesional como subdirectores administrativos y académicos, profesores de asignatura, tutores

y asesores pedagógicos en el mismo ámbito de la formación de maestros, han provocado la reflexión profunda respecto a la función directiva y al liderazgo del directivo escolar al organizar y dirigir una institución educativa.

Frecuentemente algunos directores, se centran en cuestiones más de orden burocrático y administrativo, les preocupa poco (o casi nada) ejercer un liderazgo académico, participan poco o nada en reuniones de trabajo colegiado y se desconectan casi por completo de las dificultades que enfrentan los profesores en su práctica docente.

Para ellos, cerrar brechas de bajos resultados académicos no es su prioridad, privilegian sus intereses hacia el cumplimiento administrativo y a las exigencias de las autoridades educativas estatales.

El liderazgo directivo en las Escuelas Normales, como en cualquier institución educativa, es un factor primordial para la transformación que el sistema educativo y la sociedad actual demandan. Es preocupante darse cuenta de casos en que el directivo escolar no se constituye en un elemento activo en la construcción de la organización a la que pertenece, no es líder posibilitador y dinamizador, como condición imprescindible para que se generen los procesos de transformación y mejora de los centros escolares.

Para Schmelkes (1996), el líder debe ayudar a los docentes a trabajar más inteligentemente, no más duramente. La dirección debe comprender y actuar sobre los problemas que privan al docente de la posibilidad de realizar su trabajo con satisfacción; la meta es lograr que el maestro esté orgulloso de su trabajo. De esta manera, el director se preocupa fundamentalmente por las personas. El líder en vez de ser un juez que inspecciona y evalúa a las personas, es un compañero que aconseja y dirige a su gente día a día, aprendiendo de ellos y con ellos.

El directivo escolar en algunas instituciones formadoras de docentes ejerce un liderazgo basado en la escolaridad, edad, rango y en la autoridad, que procede principalmente de su nombramiento. Un director así limita su función al papeleo

administrativo y burocrático y a las relaciones con el sistema educativo y con diversos tipos de autoridades.

Es evidente que en ocasiones se privilegia el aspecto administrativo en detrimento de las cuestiones de tipo académico y pedagógico, de desarrollo profesional y de vinculación educativa, de movilización académica y de mejoramiento de resultados por los estudiantes.

En este estudio resulta relevante asociar el tipo de liderazgo con las experiencias que han tenido los directores y directoras y que se relacionan con algunas variables que han sido identificadas como necesarias a nivel de funcionamiento del centro escolar: el trabajo colaborativo, la satisfacción pedagógica de los docentes, el clima organizacional, el empoderamiento del líder a sus seguidores, la cultura institucional; entre otros, ya que es altamente probable que el ejercicio de un buen liderazgo contribuya a una mejora de la eficacia de los centros educativos.

En resumen, en el contexto de formación docente es característico en los directivos concebir básicamente la dirección escolar desde un enfoque de dirección unipersonal; es esta figura quien proporciona la necesaria estructura del centro educativo y en ella confluyen todas las decisiones, las relaciones y la resolución de conflictos. La dirección en la escuela se ha caracterizado por estar centralizada, ser jerárquica y autoritaria, su principal función es velar por el cumplimiento de las disposiciones de la administración educativa.

Lo anterior viene a constituir y evidenciar una problemática que ya no debe ser de tipo superficial, sino que está latente en algunas instituciones formadoras de docentes, que ha venido generando rezago profesional en diversos sentidos y que lamentablemente no se le ha dado la relevancia que requiere en cuanto a las funciones, alcances y limitaciones de un liderazgo profesional ejercido con responsabilidad, humanismo, inteligencia y asertividad.

Esta investigación tiene como escenarios de estudio cuatro IFAD's de la entidad, considerando las experiencias de liderazgo vividas desde sus propios espacios y desde sus propias con-

diciones contextuales e institucionales. El escenario o campo para la investigación será representado, básicamente por dos directoras y dos directores.

Con las reflexiones logradas, se pretende ir más allá de limitarse a descubrir cómo los equipos directivos podrían funcionar mejor en papeles ya dados; el verdadero interés gira en torno a saber cómo reestructurar los centros para que promuevan la tarea que se les ha asignado y alcanzar estándares de calidad en la formación docente en México acorde con el nivel de exigencia en el marco de las Reformas a la Educación Normal en nuestro país.

Se pretende además, aportar evidencias para discutir la importancia de un liderazgo centrado en la parte académica como un elemento catalizador que permita a las IFAD's mejorar la calidad de la formación de los futuros docentes y contribuir de esta manera como un aporte al estado del conocimiento sobre los estilos de liderazgo de los directores de las escuelas formadoras de docentes en nuestra entidad.

ANTECEDENTES SOBRE EL TEMA DE ESTUDIO

Es pertinente mencionar que realizamos una revisión de literatura sobre el estado del arte del tema del liderazgo educativo, analizamos 15 artículos científicos, 10 reportes de investigación, nueve avances de investigación y por lo menos 10 investigaciones concluidas y ocho tesis doctorales.

La literatura revisada proviene tanto del contexto nacional como internacional de países como: España, Argentina, Brasil, México, Colombia y Chile. Descubrimos suficientes investigaciones para sustentar el tema del liderazgo educativo, existe suficiente literatura en el idioma inglés, en algunos casos hice las traducciones al español y en otros solo la lectura e interpretación de textos, revisando más de ocho artículos sobre el tema elegido en inglés, mismos que han sido de gran utilidad para darle sustento al estudio en lo que respecta a las experiencias el liderazgo para los directivos.

Las investigaciones realizadas sobre el tema de estudio, en su mayoría son actuales, sin embargo, para lograr construir el apartado sobre la historia del liderazgo, encontramos literatura relevante con fecha desde la década de los años treinta hasta finales de los noventa del siglo veinte, así como investigaciones recientes, realizadas en los últimos años del 2001 hasta el 2015.

Referente a temas de organización escolar y formación directiva, revisamos textos de autores como: Antúnez (1999), (2003) y (2004), Baz (1994), Correa y Álvarez (2013), Fullan y Stiegelbauer (1997), Hargreaves (2000), Murillo (2006), Pozner (1997), Sammons (1998), Trechera (2007) y Torres (2004).

Entre los aportes significativos en relación a la función directiva y a los estilos de dirección citamos a Veciana (2002) y a Wilson (2003).

De las investigaciones recientes sobre el liderazgo en el contexto de las organizaciones escolares, retomamos las propuestas y tipos de liderazgo: que van desde el liderazgo transformacional hasta el de tipo distribuido y pedagógico, de acuerdo a la información identificada es la propuesta más reciente, citamos los siguientes autores: Schelmelkes (1993), Ahumada (2010), Bolívar (2010), Hernández (2013), Maureira (2014), Murillo (2006) y Pariente (2010).

De las contribuciones en inglés fueron de gran utilidad los textos sobre liderazgo distribuido de: Angelle (2010), Halverson (2006), Harris, (2002), Murrell (2002), Sheppard (2010) y Wright (2008).

Agregamos que de la investigación realizada sobre el tema de liderazgo educativo y específicamente de liderazgo distribuido, se encuentra en inglés.

Identificamos suficiente literatura en este idioma para sustentar la importancia del liderazgo en los centros escolares y específicamente el tipo de liderazgo que es ampliamente discutido en este idioma es el que corresponde al liderazgo distribuido. En resumen un alto porcentaje de la literatura encontrada, está en inglés. En México la investigación sobre este mismo tema es escasa, particularmente respecto al liderazgo directivo

en las escuelas formadoras de maestros no es un tema aparezca con suficiente fuerza en el estado del conocimiento en nuestro país, por lo general; la literatura identificada proviene de otros contextos.

CAPÍTULO II

DELIMITACIÓN CONCEPTUAL E INVESTIGACIONES PREVIAS

En este apartado presentamos la definición de términos relevantes para el trabajo de investigación, con el propósito de establecer las bases conceptuales acerca del liderazgo educativo desde los enfoques teóricos de la organización escolar y que nos permitan comprender la realidad actual sobre este fenómeno.

Definimos términos como: liderazgo, estilo, dirección, función directiva, entre otros. De acuerdo a la literatura revisada sobre el tema, encontramos cuatro estilos de liderazgo: autoritario, democrático, relaciones humanas y “laissez faire”. El análisis desde la teoría en relación a los estilos de dirección, nos permitió identificar la clasificación de estilos de liderazgo que tiene cada uno de los directivos.

UNA MIRADA HACIA EL LIDERAZGO Y SU DEFINICIÓN

De acuerdo con la consulta en el Diccionario de la Real Academia (2008), el término liderazgo nos remite a la palabra “liderato” que significa condición de líder, por lo que es necesario ir a la palabra líder, misma de la que se indica que proviene del inglés “leader”, guía y que se define como la persona a la que un grupo sigue reconociéndola como jefe u orientadora.

Stogdill (1974, citado por Pariente, 2010), advertía que existen tantas definiciones de liderazgo como personas que han intentado definir el concepto, por lo que aún existen ciertas imprecisiones en el término que algunos autores han denominado “la fútil disputa” entre el liderazgo y la gestión o la administración. El “Good guy” (v.g. líder) contra el “Bad guy” (v.g. administrador), “distinción que es una noción romántica y que no ayuda en nada”.

Bennis (1994), autor de una de las frases más conocidas y que mejor resume este discutido punto, dice: “los administradores hacen correctas las cosas, mientras que los líderes hacen las cosas correctas”. Zaleznik (1977, citado por Pariente, 2010), en su famoso artículo publicado en la revista: *Harvard Business Review*, había delegado a los administradores los papeles más mecánicos y rutinarios del proceso al afirmar que los líderes se ocupan de la visión y la dirección de los cambios, mientras que los administradores se encargan de monitorear los avances y resolver problemas.

En este tenor, se trata de hacer una somera descripción de las principales teorías tradicionales que han tratado de explicar el fenómeno y resumir los resultados que las investigaciones han arrojado al respecto de cada una de ellas, y posteriormente revisar las tendencias más recientes y sus implicaciones para la investigación.

Resulta de gran utilidad establecer las bases conceptuales para cimentar los aspectos fundamentales y comprender el fenómeno del liderazgo en las organizaciones y el concepto de directivo escolar; desde los enfoques teóricos de la organización escolar para contrastarlos con los perfiles directivos vigentes en distintos países y de manera directa con la realidad actual desde nuestro contexto educativo.

En el campo educativo la investigación hace énfasis en que un liderazgo activo del director es factor decisivo tanto en la implementación de la innovación como en la transformación de la cultura escolar.

La organización escolar es la disciplina científica que más específicamente se ocupa del estudio de los directores de centros educativos. Hace algunas décadas, la definición del rol del director viene siendo también objeto de atención desde la política educativa. Desde esta perspectiva puede considerarse que el perfil del director escolar y las funciones asignadas al cargo son en cada contexto específico una cuestión de naturaleza política. Cuando hablamos de liderazgo educativo, es común que nos remitamos a pensar en la figura de los directivos escolares,

con frecuencia suelen confundirse los términos directivo y líder, principalmente porque como menciona Torres (2004), no cualquier directivo es capaz de liderar un equipo, y porque no todo líder de equipo ocupa un cargo de responsabilidad directiva.

Para Fullan y Stiegelbauer (2004), la escuela es el centro del cambio, la escuela es una organización y las organizaciones cambian con mayor eficacia cuando quienes las encabezan representan un papel activo para ayudar a dirigir la mejora.

De acuerdo con Coronel (1995, Fullan 1996, Gunter 2001, Murillo 2004 y Northouse 2004, citados por Murillo 2006), el comportamiento y la actitud de la persona que asume las funciones de dirección en la escuela es un elemento fundamental que determina la existencia, la calidad y el éxito de procesos de cambio en la escuela. Por tal razón, podemos afirmar que si queremos cambiar las escuelas, y con ello mejorar la educación, necesitamos contar con personas que ejerzan un liderazgo desde el interior de la escuela que inicie, impulse, facilite, gestione y coordine el proceso de transformación.

Definir la función directiva depende del enfoque de análisis con que se estudien las organizaciones. Dirigir una escuela supone influir en la conducta de los miembros de la comunidad educativa, con el fin de que realicen determinadas tareas que son resultado de los objetivos fijados en común y que se aceptan como adecuados para la educación de los alumnos. La expresión influir supone proporcionar ideas, reelaborándolas y presentándolas organizadamente, facilitar recursos, establecer nexos, coordinar acciones, posibilitar ayudas, dinamizar equipos o recordar compromisos y velar para que los acuerdos se cumplan. Dicho de otra manera, el propósito esencial de la acción directiva consiste en obtener resultados mediante el trabajo de otras personas Antúnez (2004).

La noción de dirigir no implica manifestaciones arbitrarias o conductas autoritarias, se puede dirigir mediante propuestas democráticas, participativas y nada jerárquicas. La acción directiva no consiste en el simple ejercicio de la autoridad,

basarse en la servidumbre de las personas dirigidas o tener como fundamento la falta de sensibilidad con respecto a las necesidades personales o la desconsideración de los derechos democráticos de las personas. La existencia de una dirección unipersonal o un equipo es perfectamente compatible con los procesos democráticos y la toma de decisiones participativa.

ALGUNAS PRECISIONES SOBRE CONCEPTOS CLAVE

En virtud de que estamos hablando de una delimitación conceptual de términos clave en esta investigación, conviene establecer conceptos claros y diferencias o afinidad (mismos que hasta cierto punto podríamos inclusive tomar como sinónimos) entre aquellos términos a los que de manera recurrente nos estaremos refiriendo en el desarrollo de esta temática. Los términos claves son: liderazgo, estilo y dirección.

La literatura existente en relación con el liderazgo indica que desde hace ya bastante tiempo se ha venido investigando acerca de este fenómeno. Es un tema que ha sido estudiado por muchos autores que se han dedicado a esclarecer este elusivo y polisémico concepto.

Para definir el concepto de liderazgo se hace necesario que hagamos un recorrido por el devenir histórico del mismo y ampliar el panorama respecto a los diversos significados con los que se ha relacionado el ejercicio de éste.

Cuando revisamos los orígenes anglosajones del término, según Baz (1994), el término *leader* existe en el idioma inglés desde el año 1300; sin embargo, la palabra *leadership* apareció en dicho idioma hasta la primera mitad del siglo XIX, en escritos relacionados con la influencia política y el control del Parlamento Británico.

Pariente (2010), en el texto “Algunas reflexiones en torno al concepto de liderazgo”, subraya que el término tiene tantas acepciones como tantos autores se han dedicado a su estudio y señala que el liderazgo es un fenómeno que involucra por lo menos cinco variables esenciales: a) proceso interpersonal de

influencia; b) relación entre una persona (líder) y un grupo de (seguidores); c) entorno cultural relativamente delimitado; d) situación particular; y e) logro de un propósito común como criterio para la efectividad del proceso.

Resulta más ilustrativo representar las variables mencionadas mediante un sencillo modelo conceptual, como se muestra en la figura 1.

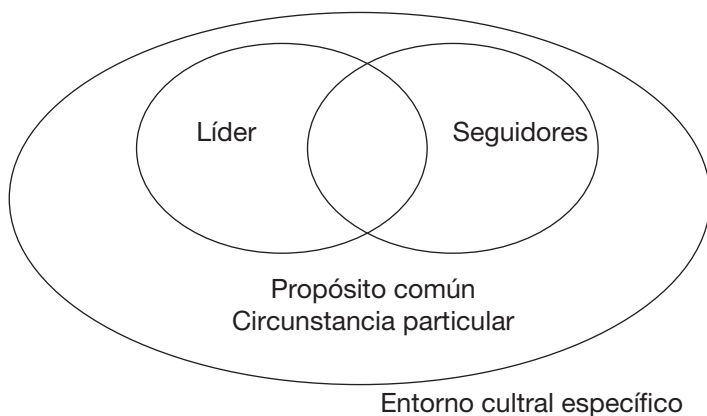


Figura 1. Modelo conceptual de liderazgo

Fuente: Pariente (2010)

Respecto a esta discusión en torno a una delimitación conceptual del liderazgo, Pariente (2010), señala que estamos ante la presencia de nuevos e importantes aportes en el estudio del liderazgo y de sus variados efectos en las organizaciones contemporáneas. Sin embargo, no hay que olvidar que, en suma, como afirma Cronin, (1990, p. 59)

El liderazgo es todavía difícil de definir y aún más difícil de cuantificar, porque es parte propósito, parte proceso y parte producto; parte el por qué y parte el cómo; parte artístico e intuitivo; y sólo en parte un asunto administrativo.

¿QUÉ SON LOS ESTILOS DE DIRECCIÓN?

Cuando hablamos de estilo directivo y queremos precisar y conocer lo que la literatura nos ofrece, encontramos estilos de dirección.

En el idioma español ha sido y es común hablar de “estilos de dirección” y los términos *leadership* y *leadership style* se han traducido correctamente por “dirección” y “estilos de dirección”. Sin embargo, últimamente, se ha puesto de moda traducir “*leadership*” por liderazgo. En español liderazgo, al igual que originariamente *leadership* en inglés, ha significado siempre una dirección informal Veciana (2002). A partir de esta aclaración, utilizaremos aquí dirección y liderazgo como sinónimos y de forma indistinta.

Wilson (2003, p. 69), afirma que el estilo es algo muy personal:

Cada uno de nosotros hemos desarrollado nuestro propio estilo (directivo) y nuestro propio enfoque, utilizando las capacidades y cualidades personales que hemos heredado... la dirección es más un arte que una ciencia y su dominio reside en la combinación de capacidades, percepciones, intuiciones y experiencias que se unen para superar problemas continuamente distintos y muy particulares.

Según Veciana (2002), dirección o ducción es un proceso dinámico de actuación de una persona (dirigente) sobre otra u otras (dirigidos o grupo humano) con el objeto de guiar su comportamiento hacia una meta u objetivo determinados, a través de su prioridad de decisión que le confiere su posición de poder.

Dirigir supone siempre un proceso de influenciamiento por parte del dirigente sobre los dirigidos que, generalmente, constituyen un grupo. Bass (1988), citado por Veciana (2002), ha definido la dirección de la forma siguiente:

Cuando el objetivo de un miembro, A, es el de cambiar a otro miembro, B, o cuando el cambio de comportamiento de

B, beneficiará a A o reforzará el comportamiento de A, el esfuerzo de A para conseguir el objetivo, es dirección.

Con esta definición se ve claramente que la nota característica de la dirección es la dinamicidad del proceso de actuación o influenciamiento. Dirección se concibe como una interacción entre A y B, entre dirigente y dirigidos, más que un simple acto de A, ya que si A consigue o no su objetivo, implica y depende de la actividad o inactividad por parte de B.

La toma de conciencia de que dirigir es un proceso dinámico de actuación y una interacción entre dos o más personas, más que un simple acto unipersonal del dirigente, es sumamente importante y nos sirve para explicar y comprender una serie de situaciones y problemas con que se encuentran a diario los directivos.

Dirigir es actuar para hacer actuar; es provocar una acción. Esta actuación del dirigente es más que iniciar actividad u originar acción, ya que la actuación o desarrollo de iniciativa del dirigente ha de provocar acción en los dirigidos encaminada hacia el objetivo perseguido. Por ésto, no toda actuación de una persona que provoca acciones en otras puede considerarse como un acto directivo. Lo que distingue la dirección de otras actividades es que las acciones que el dirigente provoca en los dirigidos vayan dirigidas intencionalmente a alcanzar una meta u objetivo determinado.

Las investigaciones empíricas conocidas respecto a la función directiva han ido aumentando considerablemente en las últimas décadas. No obstante, no ha sido este objeto de estudio que haya atraído fuertemente el interés de muchos investigadores, si lo comparamos con otros temas de estudio, a pesar de las afirmaciones de que la función directiva constituye en la actualidad un factor de competitividad.

Una de las primeras investigaciones fue realizada por Carlson (1951, citado por Veciana, 2002), con base en el “método diario”, que consistía en que los directivos anotaban en su diario los distintos aspectos de cada actividad (duración, lugar, participantes), y que marcó la pauta para estudios posteriores.

En el texto “Función directiva” Veciana (2002), hace referencia a cuatro estudios sobre la función directiva y que amplían el panorama sobre la investigación de estas funciones, se mencionan aquellos que aportan mayor sustento para este análisis que vengo planteando.

Mintzberg (1973, p.167), en su tesis doctoral *The Nature of Managerial Work*, basada en el análisis del trabajo diario de un grupo de directivos, presenta aspectos interesantes que bien vale mencionar:

- a) Muchas de las tareas del directivo son retadoras y no programadas. Todos los directivos tiene que realizar una parte de trabajos rutinarios, particularmente en lo concerniente a la diseminación de información y al mantenimiento de un sistema jerarquizado. Casi todas las actividades que desarrollan los directivos están relacionadas, en última instancia, con sus roles como líderes.
- b) Mucho del poder del directivo se deriva de su información, alguna no es accesible a nadie más en su organización. El directivo desarrolla una base de datos que le permite tomar decisiones más acertadas que sus colaboradores. Mucha de la información que recibe le llega por vía oral y, por regla general, carece de medios eficaces para transmitirla a otros, tiene dificultad en delegar responsabilidades para la toma de decisiones. De ahí que deba hacerse cargo de todo el sistema de formulación de la estrategia de la organización.
- c) El principal peligro que corre el directivo en el desempeño de su cargo es el de superficialidad.
- d) El directivo se encuentra en una especie de círculo vicioso. La presión de su trabajo le obliga a adoptar formas de actuación (fragmentación de sus actividades, énfasis en la comunicación verbal, etc.) que le hacen difícil recibir ayuda de los científicos de la dirección, conduciéndole a la superficialidad en su trabajo.

Este mismo autor, sintetiza las actividades directivas y las divide en tres grupos: interpersonales, de información y de toma de decisiones.

La función directiva, según Veciana (2002), permite entender de una manera más objetiva este fenómeno, ya que se han investigado dos vertientes importantes: a) los comportamientos que definen a un buen jefe y los comportamientos que definen a un buen colaborador; y b) el directivo de todos los niveles, pero comprende una gran variedad de aspectos, tales como: tareas que realiza, distribución del tiempo, características del directivo actual y el directivo en el futuro, conocimientos más importantes que debe poseer, aspectos que considera más agradables y más desagradables en su cargo directivo, etc.

La investigación se ha basado en una muestra de más de mil directivos de todos los niveles, y de todo tipo de empresas, así como a la administración pública en los años 1991 y 1992. Su objetivo principal fue identificar y describir en el lenguaje propio de los directivos y mandos (los comportamientos manifiestos), es decir, las tareas o acciones que éstos deben realizar para que puedan ser considerados buenos directivos. Además, partiendo de la base de que el éxito de un directivo no sólo depende de lo que él haga, sino que en gran medida también del comportamiento de sus colaboradores o equipo, razón de peso por la que se cita específicamente el conjunto de variables enfocadas de manera directa con la primera vertiente descrita. Es por ello que se considera de gran importancia incluir también lo que, según la investigación, hace o debe hacer un buen colaborador.

En párrafos anteriores se definió la dirección “como un proceso dinámico de actuación de una persona (dirigente) sobre otra u otras, (dirigidos o grupo) con el objeto de guiar su comportamiento hacia una meta u objetivo determinado, a través de su prioridad de decisión que le confiere su posición de poder” Veciana, (2002, p. 121).

De acuerdo con la investigación realizada por Veciana (2002), los cuatro principales estilos de dirección son: a) Man-

do autoritario, b) Relaciones humanas, c) Dirección participativa, y d) Laissez faire.

El enfoque propuesto, según este estudio, es situacional o contingente, que ha resultado de gran utilidad para comprender los estilos de dirección. La adopción de un determinado estilo o forma de comportamiento por parte del jefe es el resultado de factores de dos tipos: endógenos y exógenos.

A los factores endógenos se les ha denominado así porque están y proceden del interior de la persona, es decir, se trata de actitudes o convicciones profundas, muchas veces inconscientes y condicionan fuertemente el comportamiento de los directivos, son factores condicionantes compulsivos. Los factores exógenos son factores del entorno, condicionan el estilo de dirección, en el sentido de que el directivo debería tenerlos en cuenta para poder adaptar mejor su estilo a las exigencias de la situación.

INVESTIGACIONES ACERCA DEL LIDERAZGO

Los primeros estudios sobre liderazgo, no centrado en educación, se hacen en las décadas de 1930 y 1940 cuando se desarrollan las primeras investigaciones denominadas teoría de los rasgos. Los planteamientos de esta teoría partían de la premisa de que los líderes no se hacen, nacen con unas características innatas que los llevan a desempeñarse de forma destacada.

Los esfuerzos iban dirigidos a descubrir cuáles eran las características de la personalidad del líder Walkins (1989, Northouse, 2004, citados por Murillo 2006). Dado el fracaso de estos intentos por encontrar los líderes ideales, la investigación se centró en sus conductas y comportamientos, dando lugar a la teoría conductual sobre liderazgo (Short & Creer, 2002), surgiendo así la investigación sobre las características del trabajo directivo en dos vertientes: por un lado las características del trabajo directivo y, por otro, los estudios sobre las conductas de los directivos eficaces. El estudio del liderazgo en las organizaciones ha sido abordado por diversos autores

y desde diferentes enfoques, por lo que se hace notar como un tema ampliamente estudiado pero no el mejor comprendido. El nivel de complejidad de este fenómeno es mayor en la organización escolar, ya que el énfasis del trabajo se fundamenta esencialmente en la interacción de distintos agentes educativos (alumno-profesor, profesor-director, director-alumno, etc.).

Las investigaciones sobre efectividad escolar han demostrado que el liderazgo profesional es un factor clave de efectividad. Según Gray (1990, citado por Sammons 1998), la importancia del liderazgo de la dirección es uno de los mensajes más claros que nos ofrece la investigación sobre efectividad escolar, enfatizando que no hay evidencia alguna de escuelas efectivas con liderazgo débil.

El liderazgo de los directores es una marcada característica de la investigación británica Rutter et al., (1979, Mortimore et al., 1988, Sammons et al., 1994 y Edmonds 1979; citados por Sammons 1988).

El liderazgo no se relaciona simplemente con la calidad de los líderes individuales, también resulta fundamental el papel que juegan los líderes, su estilo gerencial, su relación con la visión, valores y metas de la escuela, y su manera de abordar el cambio. La relación entre liderazgo e innovación no es simple, son dos procesos complejos que requieren conocimientos, destrezas básicas y capacidad de visión estratégica en el desarrollo de las instituciones. En el debate contemporáneo sobre liderazgo e innovación, se contempla la dimensión institucional como el espacio idóneo que aglutina el cambio y sobre el cual es necesario repensar y orientar las acciones individuales y colectivas, tanto como resultado de la cooperación informal, como efecto directo de la acción social organizada.

En el contexto de las instituciones educativas no se puede pensar el liderazgo y la innovación sin considerar el “empoderamiento” efectivo de los actores, en por lo menos dos sentidos fundamentales: el que es atribuido en las estructuras jerárquicas formales de la institución y que definen el rol de autoridad; y el que es construido en el entramado psicosocial de las

interacciones formales y no formales de la institución, sobre el cual se levantan los entornos culturales de innovación y liderazgo, pero también de sentido y legitimidad.

Una revisión de la literatura revela que se han encontrado con frecuencia tres características asociadas con el liderazgo exitoso: fuerza en los propósitos; involucrar al cuerpo académico en la toma de decisiones, y; autoridad profesional en los procesos de enseñanza y de aprendizaje Sammons (1988).

En el ámbito de la educación Kurt Lewin, (1939, p.154), destaca tres estilos de ejercicio de liderazgo:

- a) El liderazgo autoritario, el líder concentra todo el poder y la toma de decisiones. Es un ejercicio de liderazgo unidireccional, donde los seguidores obedecen las directrices que marca el líder.
- b) El liderazgo democrático. Se basa en la colaboración y participación de todos los miembros del grupo.
- c) El liderazgo "laissez faire". El líder no ejerce su función, no se responsabiliza del grupo y deja a éste a su propia iniciativa.

Entre los estudios clásicos que buscan identificar las características de los líderes eficaces encontramos la propuesta de Likert (1961), citado por Murillo (2006), quien establece algunos comportamientos que definen la conducta efectiva de un líder:

- a) Mantener un sentimiento de lealtad al grupo.
- b) Fomento de relaciones positivas que aumenten el sentido de valía personal de sus integrantes.
- c) Conseguir altos estándares de rendimiento y transmitir entusiasmo para conseguir los objetivos grupales.
- d) Coordinar y planificar.

Watkins (1989, citado por Murillo 2006), señala que esta perspectiva tuvo muchas dificultades en encontrar el estilo de liderazgo más adecuado, llegando a la conclusión de que el comportamiento ideal de un líder siempre depende del contexto en que se desarrolla.

CAPÍTULO III

EL LIDERAZGO DESDE DIVERSAS PERSPECTIVAS

En este capítulo describimos algunas de las teorías encontradas sobre el tema del liderazgo educativo, las investigaciones provienen tanto del campo empresarial como de hallazgos recientes en el contexto educativo, aportan valiosos elementos para el estudio del liderazgo directivo. Las teorías citadas comprenden desde las primeras aportaciones de la investigación sobre el tema, hasta las aportaciones que han sido identificadas desde la segunda mitad del Siglo XX, consideradas como las más tradicionales.

INVESTIGACIONES EN TORNO A LA DIRECCIÓN O LIDERAZGO

Como afirma Ruiz (1995, citado por Maureira 2004), en la primera década del siglo XXI, el tema del liderazgo sigue cobrando relevancia y se han articulado formulaciones teóricas principalmente desde la psicología social, tratando de superar los enfoques tanto personalistas como conductuales y situacionales del liderazgo, para acercarse a modelos cognitivos.

La mayoría de las investigaciones se han realizado en el sector empresarial, realmente los estudios sobre las organizaciones sociales son en menor escala, ya que el liderazgo siempre se ha venido asociando a productividad en las empresas.

En el ámbito de la organización escolar, la conceptualización del liderazgo, se ha hecho más difícil por diversas razones como el peculiar modo de estructurarse, entre las que es pertinente mencionar: (modelos burocráticos de organización, anarquía organizada, débil autonomía en la gestión escolar, celularismo de la acción docente, etc). En torno a este polémico concepto abunda una amplia gama de enfoques y diversos calificativos

(liderazgo visionario, liderazgo simbólico, liderazgo educativo, liderazgo efectivo, liderazgo instruccional). Además, es común que produzca cierta incomodidad en muchos profesores por la asociación del concepto de liderazgo con autoritarismo y abuso del poder Maureira (2004).

Uno de los propósitos de este apartado es ofrecer de manera sintética un recorrido por las teorías y corrientes trascendentales acerca del liderazgo, haciendo énfasis en algunas de las más recientes que hemos considerado relevantes para su estudio. Desde la década de los sesenta y setenta primordialmente, con el movimiento de mejora escolar se ha hecho énfasis en el liderazgo, lo anterior obedece al impulso de los cambios necesarios por el centro educativo, para llevar adelante proyectos de mejoramiento de la acción educativa.

Recientemente la fusión de ambos movimientos, denominada mejora de la eficacia escolar, propone en su modelo de desarrollo escolar la dirección participativa con un sentido del cambio que impulsa todo el proceso.

Enseguida, explicamos algunas precisiones tomando como sustento las investigaciones encontradas sobre el tema que nos ocupa, las principales teorías, enfoques y etapas de cada uno de los modelos; con el objeto de profundizar en el fenómeno del liderazgo y establecer una teoría de la dirección.

Tomando como soporte una exhaustiva búsqueda de información respecto a las investigaciones en torno a las diversas teorías que han surgido a cerca del liderazgo. Pariente (2010) y Veciana (2002), presentan una abundante descripción de las teorías, que de manera progresiva van desde las más tradicionales hasta las de mayor actualidad y de acuerdo a los últimos hallazgos de la investigación están impactando fuertemente en el ámbito de la educación.

Entre las aportaciones de mayor actualidad, destacaremos la aportación de Murillo (2006), con una amplia investigación sobre: Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido, mencionando las siguientes teorías o modelos:

- a) El gran hombre y el carisma.
- b) La teoría de los rasgos y las habilidades.
- c) El comportamiento de los líderes y los estilos de liderazgo.
- d) El liderazgo situacional y los modelos normativos para la toma de decisiones.
- e) Modelos contingentes.
- f) Modelos transaccionales y liderazgo transformacional
- g) Del liderazgo transformacional al distribuido.

LAS TEORÍAS BASADAS EN LOS RASGOS PSICOLÓGICOS

Según la teoría del gran hombre y el carisma, los líderes nacen, no se hacen, y surgen cuando existe una necesidad de ellos. Esta idea del gran hombre predominó en los primeros estudios del liderazgo y se relacionó con el concepto del carisma, palabra de origen griego, que significa “don del cielo”.

Weber (1974, citado por Pariente, 2010), al hablar en su obra póstuma “Economía y sociedad” de los tipos de dominación, contempló la carismática como una de las tres formas básicas de autoridad, junto con la tradicional y la racional legal. Para Weber, el carisma es una cierta cualidad de una personalidad individual, por virtud de la cual es considerada aparte de persona ordinaria y tratada como dotada con poderes o cualidades sobrenaturales, suprahumana o al menos específicamente excepcional.

Para Veciana (2002), el enfoque basado en los rasgos psicológicos, estuvo muy arraigado en los años cincuenta y sesenta, partía de la hipótesis de que la eficacia de la dirección depende de determinados rasgos psicológicos, atributos o características de los jefes y; por tanto; que “el jefe nace, no se hace”.

Las investigaciones se centraron en determinar cuáles eran los rasgos psicológicos o atributos que distinguían a los buenos jefes de los que no lo eran tanto o de aquellas personas que no ejercían funciones de jefatura. Los atributos se clasificaron en tres grandes grupos: a) rasgos físicos, b) habilidades (facilidad

de expresión, inteligencia), y c) características personales (introversión, extroversión, confianza en sí mismo).

El propósito fundamental de estas investigaciones en esta corriente, se centró en descubrir cuáles eran las principales características y habilidades que distinguían a los grandes líderes, bajo el supuesto de que si ellas se encontraban también en otras personas, entonces éstas podrían potencialmente convertirse en líderes.

Así, podemos mencionar que Stogdill (1974), pionero en estas investigaciones, identificó diversos rasgos y habilidades importantes en los líderes, aunque también llegó a la conclusión de que lo importante, no eran los rasgos en sí, sino el que éstos guardarán una adecuada correspondencia con las características, las actividades y las metas de sus seguidores.

Pariente (2010, retoma a McCall y Lombard 1983), quienes investigaron tanto a líderes exitosos como a los que no lo fueron, e identificaron cuatro rasgos principales debido a los cuáles podría atribuirse dicho éxito o fracaso:

- a) Estabilidad emocional y compostura: calmos, seguros y previsibles, en especial bajo condiciones de estrés.
- b) Reconocimiento de errores: tomar la responsabilidad por los errores, más que tratar de encubrirlos.
- c) Buenas habilidades interpersonales: capaces de comunicar y convencer a los demás sin recurrir a medidas coercitivas o negativas.
- d) Amplitud intelectual: capaces de comprender una amplia gama de áreas de conocimiento en vez de una reducida área de especialización.

Lord et al. (1986 y Locke 1991, citados por Veciana 2002), como conclusión de una revisión de las investigaciones de las décadas anteriores utilizando la técnica del (meta-análisis) encontró evidencia de la importancia tres rasgos, a saber: inteligencia, masculinidad y dominación. Otra evidencia del resurgimiento de este enfoque es el análisis de la evidencia de

jefes que han tenido éxito, encontrando que tales jefes tenían empuje, así como un gran deseo de dirigir y ejercer el poder, y eran honestos, íntegros y tenían confianza en sí mismos.

Por tanto, aunque este enfoque ha dejado de estar en un primer plano, sobre todo por lo que a las investigaciones empíricas se refiere, en la práctica aún se opera con determinados rasgos o características personales en la selección de personal. Según las investigaciones de Barlett y Ghosthal (1997, citados por Veciana 2002), las empresas vuelven a utilizar los rasgos de las personas en su proceso de selección de directivos.

De ahí que en las demandas de empleo para puestos directivos las empresas pidan hoy en día capacidad de comunicación, capacidad de contacto, capacidad de trabajar en equipo, capacidad de negociar, iniciativa, sentido de responsabilidad, entre otras cualidades.

ENFOQUE ORIENTADO AL COMPORTAMIENTO DE LOS LÍDERES

Es en la década de los cuarenta cuando se da un cambio en las investigaciones, se abandona el interés por los rasgos psicológicos para centrarse en el comportamiento directivo. La preocupación dejó de saber qué rasgos habría que buscar al seleccionar a los nuevos jefes, sino cuáles son los comportamientos que deberían ser objeto de enseñanza y aprendizaje para los líderes.

Las investigaciones más representativas de esta teoría, fueron las realizadas por un grupo de investigadores en la Universidad del Estado de Ohio. El grupo de investigadores diseñó un cuestionario (Leader Behavior Description Questionnaire), enfocado en dos aspectos principalmente en los que los líderes llevaban a cabo sus actividades: “la estructura inicial y las consideraciones con los trabajadores”.

Un hallazgo importante fue que las dos dimensiones no sólo son independientes sino que coexisten en mayor o menor proporción.

Kurt Lewin et al. (1939, citados por Pariente 2010, p. 159), hicieron experimentos con niños acerca del liderazgo en los procesos de toma de decisiones. Lewin identificó tres diferentes estilos de liderazgo que se convirtieron en referentes para muchos estudios posteriores:

- a) Autocrático: Estilo en el que el líder toma decisiones sin consultar con los seguidores. Fue el que provocó mayor nivel de descontento en sus experimentos.
- b) Democrático: Estilo en el que el líder involucra a sus seguidores en los procesos en la toma de decisiones, aunque sea él quien al final toma la decisión.
- c) Laissez – faire: Término tomado de la primera parte de una conocida frase francesa que puede traducirse como: “dejar hacer – dejar pasar”, y que indica un tipo de liderazgo en el cuál son los seguidores los que toman sus propias decisiones con una mínima o ninguna participación del líder, aunque a fin de cuentas éste es el responsable de los resultados.

Likert (1961), de la Universidad de Michigan, denominó a sus estudios “efectividad del liderazgo”, tratando de medir dicha efectividad. Llegó a la conclusión de que existen muy diversas maneras de ser efectivos, pero algunos líderes se orientan más hacia la “producción”, en tanto que otros lo hacen hacia los “empleados”. Likert (1967), como una anticipación al moderno concepto de “empowerment”, señaló que los administradores efectivos eran los que especificaban las metas, pero también otorgaban a sus empleados, la libertad necesaria para alcanzarlas.

Este mismo autor, en su libro *The Human Organization*, publicó una tabla de características organizacionales y de desempeño de diferentes sistemas administrativos conocido como sistema 4. Las variables de este sistema coinciden en mayor medida con los resultados de las investigaciones de la Universidad de Ohio y convergieron en el modelo desarrollado por Blake y Moun-ton (1964), conocido en la literatura administrativa como la “rejilla” o el “grid” gerencial. En su mode-

lo utilizan las dos variables: “preocupación por la producción y preocupación por las relaciones” e identifican cinco estilos predominantes: “Empobrecido, Club campestre, De tarea, En medio del camino y equipo”.

Investigaciones contemporáneas a las anteriores, realizadas por Cartwright y Zander (1960), estudiaron diversos grupos de trabajo y encontraron que sus objetivos grupales caían dentro de dos grandes categorías, que denominaron: “logro de los objetivos del grupo”, relacionados con la consecución de las tareas, y “mantenimiento de las fuerzas del grupo”, relacionados con la preocupación hacia los aspectos humanos.

Entre los hallazgos de Tannenbaum y Schmidt (1958), encontramos la importancia que le dieron a la posibilidad de que fuera el propio líder el que escogiera su estilo de liderazgo a partir de un “continuum” entre las ya conocidas variables de “orientación a la tarea” y orientación a las relaciones”.

De acuerdo con Yuki (2006, citado por Pariente 2010), desde la década de los cincuenta hasta mediados de los ochenta, las investigaciones acerca del comportamiento del líder estuvieron dominadas por dos grandes categorías (preocupación por los subordinados y preocupación por la tarea) que se midieron con el objeto de correlacionar los criterios de efectividad de los líderes con la satisfacción y el desempeño de los subordinados. Dichos estudios indican que los líderes efectivos, utilizan los patrones de comportamiento que son más adecuados a la situación y que reflejan alta preocupación tanto por la tarea como por los subordinados. Investigaciones más recientes se han enfocado en una tercera categoría general, relacionada básicamente con los procesos de cambio e innovación.

EL LIDERAZGO SITUACIONAL Y LOS MODELOS NORMATIVOS PARA LA TOMA DE DECISIONES

De acuerdo con la literatura revisada en relación a este modelo, encontramos interesantes aportaciones de diversos autores que a partir de los modelos existentes, fueron retomando y modificando algunos aspectos en base a sus investigaciones.

Tannenbaum y Schmidt (1958), identificaron tres fuerzas que conducen a la acción en el liderazgo: las fuerzas de la situación, las fuerzas de los seguidores y las fuerzas en el líder.

Hersey y Blanchard (1969, p. 67), en su artículo: La teoría del ciclo de vida del liderazgo: ¿Existe un mejor estilo de liderazgo?, basaron su modelo en tres consideraciones:

- a) La efectividad del líder depende de cómo su estilo de liderazgo interrelaciona con la situación.
- b) 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.
- c) El estilo de liderazgo debes ser seleccionado de acuerdo con la madurez de los seguidores y su nivel de preparación. El modelo está centrado en la tarea y el enfoque en las relaciones; se basa en el comportamiento. El instrumento propuesto por estos investigadores LEAD (Leader Effectiveness & Adaptability Description) es ampliamente utilizado en las intervenciones de consultoría para la detección de estilos de liderazgo y para medir la eficacia de los mismos.

Vroom y Yetton (1973), desarrollaron un modelo de corte normativo centrado en la participación del líder, con el objeto de relacionar el líder y la participación en la toma de decisiones. El modelo definido como especie de árbol de decisiones, proporciona una serie secuencial de reglas (normas) que el líder debe seguir para determinar la forma y cantidad de participación de estos procesos, según lo determinen los diferentes tipos de situaciones. De él derivan los cinco tipos de liderazgo

que los autores determinaron: Autocrítico I y II, Consultivo I y II y Grupo I. Posteriormente Vroom y Jago (1988), revisaron el modelo con los cinco estilos de liderazgo pero amplían las variables de contingencia a doce.

MODELOS CONTINGENTES

El enfoque contingente afirma que no hay un único estilo de dirección válido en todas las situaciones, sino que su eficacia depende de las circunstancias y, por tanto, de una serie de factores, llamados de contingencia o variables de situación Veciana (2002).

Es común confundir la teoría contingente con la teoría situacional, únicamente comparten la importancia otorgada a las situaciones específicas en las que se da el proceso de liderazgo. Para Pariente, (2010, p.165), la principal diferencia está en que la teoría situacional tiende a enfocarse más en el comportamiento que deben adoptar los líderes de acuerdo a la situación específica, mientras que la teoría contingente es más un modelo probabilístico de tipo condicional si- entonces, mientras que Luthans (1976 citado por Pariente 2010), propone comportamientos con mayor probabilidad de éxito dependiendo de una amplia gama de factores contingentes.

MODELO DE HOUSE: TEORÍA DEL CAMINO-META

Esta teoría, desarrollada por Robert House (1971, citado por Veciana 2002), se refiere al “camino que hay que seguir para alcanzar los objetivos” (path- goal theory of leadership) y utiliza la teoría de las expectativas de la motivación. De acuerdo con Veciana (2002), la principal función del jefe es motivar a los colaboradores y esto lo puede hacer aumentando y reforzando las expectativas.

La función de motivación del jefe comprende: 1) incrementar las recompensas de los colaboradores por la consecución de los objetivos, 2) aclarar el camino para conseguir dichas recom-

piensas, 3) reducir los obstáculos y escollos que impiden la consecución de los objetivos y 4) incrementar las oportunidades de satisfacción de los colaboradores.

En congruencia con este modelo, el comportamiento a adoptar por parte del líder dependerá de dos variables de situación, a saber: a) de las características del entorno, fundamentalmente de la tarea (estructura de la tarea, ambigüedad del rol, autonomía, amplitud e interdependencia de la tarea), y b) de las características de los colaboradores (tipo de motivación, necesidad de interdependencia, preparación).

MODELOS TRANSACCIONALES Y LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL

En este apartado presentamos de las teorías “tradicionales”, los modelos transaccionales y liderazgo transformacional.

Según Pariente (2010, p. 167), la teoría del intercambio líder describe como los líderes mantienen su posición en el grupo mediante una serie de acuerdos tácitos de intercambio con sus miembros. Originalmente fue conocida como teoría VDL (Vertical Dyad Linkage).

La teoría parte del supuesto que el liderazgo no es algo que los dirigentes simplemente “llevan a cabo” hacia sus subordinados, sino que es un proceso que está centrado en las interacciones entre ambos; por lo anterior, no es posible aplicar un “liderazgo promedio” a todos los seguidores, dado que cada uno de ellos presenta una personalidad y unas competencias distintas; además de las circunstancias y ambientes de trabajo específico.

Haciendo historia, recordemos a Max Weber como uno de los clásicos, quien distinguió tres tipos de dirección que denominó: mando o dominación legal, tradicional y carismática. Veciana (2002, p. 164), afirma que en la década de los ochenta, ha revivido el concepto de carisma en el ámbito de la dirección, y se habla de:

- a) Dirección carismática House, (1977), Conger, (1989)
- b) Liderazgo transformacional Bass (1985); Tichy y Devan-
na (1986)
- c) Liderazgo visionario Sashkin (1988), Westley y Mintz-
berg (1989)

Según este autor, con estas etiquetas como él les llama, se hace referencia a la concepción de que el líder es una persona que define la realidad organizativa mediante la articulación de una visión que refleja cómo él entiende la misión de la organización y los valores que han de sustentarla. Los anglosajones le han llamado el “New Leadership” (la nueva dirección o el nuevo liderazgo), en la idea de que el directivo es un (manager of meaning), es decir, una persona que dirige, “maneja o gestiona significados”. En este sentido el directivo es el que identifica e interpreta lo que los dirigidos consideran importante, defendiendo la realidad organizativa para otros. El directivo marca el rumbo y el objetivo de la organización mediante la articulación de una visión convincente de la realidad. El origen de esta concepción de liderazgo transformacional, lo encontramos en la dominación carismática de Max Weber, en el campo empresarial ha sido desarrollado por Burn (1978) a raíz de la distinción que hizo entre dirección transaccional y dirección transformacional.

En resumen, Pariente (2010, p. 168), puntualiza que el liderazgo transformacional se basa en los siguientes principios: a) Las personas seguirán a quien los inspire; b) Una persona con visión y pasión puede lograr grandes cosas; y c) La mejor forma de lograr que las cosas se hagan es mediante la inyección de altas dosis de entusiasmo y energía.

De acuerdo con la clasificación y definición de este mismo autor, distinguimos dos modelos básicos en esta teoría: el liderazgo transformacional de Burns y el de Bass, además de los principios o aspectos morales de cada uno de ellos:

- a) Teoría del liderazgo transformacional de Bass. Burn (1978), introduce los conceptos de liderazgo transforma-

cional y liderazgo transaccional en sus trabajos acerca del liderazgo político. La característica principal de ambos tipos de liderazgo es lo que mutuamente se ofrecen líderes y seguidores. El liderazgo transformacional a diferencia del transaccional, ofrece un propósito que trasciende las metas a corto plazo y se enfoca a las necesidades intrínsecas del más alto orden.

- b) Teoría del liderazgo transformacional de Bass. Este definió el liderazgo transformacional en términos de cómo los líderes afectan a los seguidores que están destinados a confiar, admirar y respetar al líder transformacional. Para Bass, el carisma es necesario, pero no suficiente. También señaló que el auténtico liderazgo transformacional se sustenta en bases morales.

Bass (1985), identificó tres maneras en las cuáles los líderes pueden transformar a sus seguidores:

- a) Aumentar la conciencia de la importancia y el valor de la tarea.
- b) Conseguir que se encuentren primero en las metas y objetivos del equipo o la organización, en lugar de sus propios intereses.
- c) Activar sus necesidades de mayor orden.

En el campo del liderazgo transformacional, el instrumento más utilizado por Bass y Avolio (1989, citados por Pariente, 2010, p. 169), para medir los tipos de este liderazgo: transformacional, transaccional y laissez-faire fue denominado Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ).

Para Veciana (2002), la dirección transaccional comprende un intercambio entre el dirigente y el dirigido, en el cual aquél ofrece a éste ciertas recompensas, generalmente en la forma de dinero, prestigio, etc.; a cambio del cumplimiento de los objetivos que el jefe persigue. Equivale a la denominación legal de M. Weber, constituyendo el núcleo central de lo que hemos denominado dirección formal.

En cambio, en la llamada dirección o liderazgo transformacional el jefe interpreta las aspiraciones de los dirigidos de tal

manera que las de éstos y las suyas se funden en un solo objetivo. A esta idea de dirección transformadora se ha incorporado el concepto de visión y carisma.

Según Weber, por “carisma” debe entenderse “la cualidad extraordinaria de una personalidad, por cuya virtud se le considera en posesión fuerza sobrenaturales o sobrehumanas –o por lo menos específicamente extra cotidianas y no asequibles a cualquier otro” Veciana (2002).

Burns consideraba la dirección transaccional y la transformacional como dos tipos de dirección opuestos. Bass (1985) y Avolio (1990), las consideran como dos aspectos o dimensiones de un mismo fenómeno y afirman que la dirección ideal debería comprender ambas.

Bass (1985), ha señalado los componentes básicos de cada tipo de dirección. Los cuatro componentes de la dirección transformacional son: carisma, inspiración, estímulo intelectual y consideración individual.

Los componentes de la dirección transaccional son: recompensas contingentes y dirección por excepción.

CAPÍTULO IV

TEORÍAS SOBRE LIDERAZGO DISTRIBUIDO

En este capítulo, enfatizamos los modelos transformacional y de liderazgo distribuido, conocido también como liderazgo académico o pedagógico. Casi al final de este apartado, citamos algunas experiencias exitosas de liderazgo distribuido en diversos contextos del ámbito internacional. Al final del capítulo, abordamos aspectos relacionados con el liderazgo desde el marco de la política educativa actual.

DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL AL DISTRIBUIDO: UNA DIRECCIÓN ESCOLAR PARA EL CAMBIO

En la última década del siglo xx, uno de los modelos que más ha llamado la atención tanto en las recientes investigaciones como en la participación en congresos de dirección de centros educativos a nivel internacional y que sigue teniendo vigencia es el liderazgo transformacional de Bass (1985), cuyo significado esencial está en hacer de los colaboradores verdaderos líderes.

En este enfoque son importantes las investigaciones realizadas por Pascual et.al. (1993) y Bernal (2000) en el ámbito español, como las de Geijsel et.al. (2000) y Borrel y Severo (2000), citados por Maureira (2004), estos autores, emplearon este modelo como base de sus planteamientos de liderazgo en las instituciones educativas.

Durante los últimos años, la literatura sobre “dirección para el cambio” se ha multiplicado notablemente, principalmente en el ámbito anglosajón. La investigación sobre el liderazgo aplicado al mundo educativo, comienza a desarrollarse con fuerza a partir de los años 1960 y 1970, apoyándose inicialmente, de la investigación más general sobre liderazgo.

De acuerdo con Murillo (2006, p. 198), el liderazgo transformacional fue introducido por Bass (1985), sin relacionarse expresamente con el ámbito escolar en un principio. Así, lo definió a partir de las siguientes dimensiones:

- a) Carisma: que consiste en el poder referencial y de influencia. Un líder carismático es capaz de entusiasmar e inspirar confianza e identificación con la organización.
- b) Visión o capacidad: de formular una misión en la que se impliquen los componentes de la organización en el cumplimiento de los objetivos con los que han de estar identificados.
- c) Consideración individual: es decir, atención a las diferentes personas y a las necesidades de diversas.
- d) Estimulación intelectual: que consiste en la capacidad de proporcionar a los miembros de la organización motivos para cambiar la manera de pensar sobre los problemas técnicos, las relaciones, los valores y las actitudes.
- e) Capacidad para motivar: potenciar las necesidades y proporcionar un apoyo intelectual y emocional.

Según Murillo (2006), para Leithwood y Steinbach (1993), la aplicación de este tipo de liderazgo a la escuela se basa en tres constructos: la habilidad del director para fomentar el funcionamiento colegiado; el desarrollo de metas explícitas, compartidas, moderadamente desafiantes y factibles, y la creación de una zona de desarrollo próximo para el directivo y para su personal.

CARACTERÍSTICAS DE LA DIRECCIÓN PARA EL CAMBIO

Para Murillo (2006), el proceso de cambio escolar es inevitablemente paradójico, caótico y no lineal. Liderar este proceso es, por tanto, una tarea extremadamente compleja.

En más de cuarenta años de investigación sobre este ámbito se ha intentado, en primer lugar reconocer las características y comportamientos de la buena dirección, pero visto lo limitado de sus resultados, se ha optado por ofrecer modelos que ayuden

a cambiar la dirección para que sea capaz de poner en marcha, desarrollar y mantener procesos de cambio exitosos.

Retomando a Murillo (2006), cito algunas ideas que están relacionadas con las características que ha de tener una dirección para el cambio. Sostiene que es necesario replantearse el modelo desde su base, empezando por reformular el propio concepto de liderazgo, quién y cómo se asume.

Así, es necesario un liderazgo compartido-distribuido con una dirección centrada en el desarrollo de las personas tanto individual como colectivamente, una dirección visionaria que asuma riesgos directamente implicado en las decisiones pedagógicas y bien formada en procesos de cambio. Según este mismo autor, ninguna propuesta de las antes señaladas, parece que van a perdurar en el tiempo. El concepto que más fuertemente está impactando es el de liderazgo distribuido (*distributed leadership*) Gronn (2002); Timperley, (2005) y Spillane (2006).

HACIA UNA DEFINICIÓN DEL LIDERAZGO DISTRIBUIDO: CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTALES

Donaldson (2006, citado por Ahumada 2010), resalta la necesidad de un liderazgo que responda a los requerimientos emergentes de la organización destacando los aspectos relacionales involucrados en todo liderazgo. La literatura de gestión escolar señala que los establecimientos educacionales deben desarrollar la capacidad de generar un liderazgo distribuido. De acuerdo con Angelle (2010), el liderazgo distribuido se define como saber compartir y distribuir el trabajo del líder entre los roles y las personas de una organización escolar.

Para este autor, el liderazgo ejercido por el director (a) debe abordar tres dimensiones fundamentales: a) la dimensión relacional que implica apertura a la influencia recíproca y la capacidad de confiar en el otro, b) la dimensión de propósitos que consiste en aunar el compromiso individual con los propósitos organizacionales; y c) una dimensión relacionada con

una acción compartida que implica el compartir las creencias e implementarlas en el quehacer cotidiano. La realidad de los establecimientos exige que el liderazgo sea entendido como un proceso colectivo y distribuido entre todos los miembros de una comunidad, más que un fenómeno individual asociado a ciertas características de personalidad.

Robinson (2008), señala que existen dos aproximaciones de este tipo de liderazgo: una cuyo énfasis está puesto en la distribución de funciones en la realización de una tarea y, la otra, en el proceso de influencia social que se da al realizar la tarea; para este autor ambas aproximaciones son complementarias.

Camburn, Rowan y Taylor (2003, citados por Ahumada 2010), entienden el liderazgo distribuido como un conjunto de funciones (pedagógicas, administrativas, relacionales; etc) que los líderes formales designados deben desempeñar en las organizaciones. Desde los primeros años del siglo XXI, se están multiplicando las aportaciones que buscan generar un nuevo marco teórico – práctico que contribuya al desarrollo de un modelo de dirección para el cambio y la mejora escolar, teniendo como sustento un liderazgo compartido por la comunidad escolar en su conjunto Spillane, Halverson y Diamond, (2001).

El liderazgo distribuido supone algo más que una simple remodelación de tareas, significa un cambio en la cultura. Una cultura que implica el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela. Así, este tipo de liderazgo aprovecha las habilidades de los otros en una causa común, de tal forma que el liderazgo se manifiesta a todos los niveles Harris (2002).

Desde esta postura, surge la necesidad de una profunda redefinición del papel del director quien, en lugar de ser un mero gestor burocrático pasa a ser agente de cambio que aprovecha las competencias de los miembros de la comunidad educativa en torno a una misión común.

Para Halverson (2006), este ejercicio de dirección como liderazgo se ve como una práctica distribuida, más democrática-

ca, “dispersada” en el conjunto de la organización, en lugar de ser algo exclusivo de los líderes formales (equipo directivo). Implica, un fuerte impulso al liderazgo del profesorado. Los directivos facilitan e impulsan el desarrollo profesional, creando una visión compartida de la escuela. Esta visión supone romper con el aislamiento y el individualismo de las prácticas docentes, apoyando que la comunidad se mueva en torno a dicha visión. El liderazgo distribuido facilita a todos realizar el trabajo de forma más eficiente y destacada; con él se fortalece a individuos ya destacados. Con este tipo de liderazgo, se genera un incremento de la capacidad de la escuela para resolver problemas.

Según Elmore (2000, citado por Harris 2006), un centro se desarrolla cuando incrementa los aprendizajes de sus alumnos, reuniendo en el aula la labor conjunta del centro, la mejora del centro depende de la acción conjunta de los propios implicados. El papel del directivo consiste en establecer acuerdos y metas deseables, estimulando y desarrollando un clima de colaboración, apertura y confianza, lejos de la competitividad entre las distintas partes.

La práctica de un liderazgo distribuido, exige la asunción de un papel más profesional por parte del profesorado quien asume funciones de liderazgo en sus respectivas áreas y ámbitos. El liderazgo comienza a verse menos como de un individuo y más de una comunidad, asumido por distintas personas según sus competencias y momentos. En esta nueva visión la principal tarea del director es desarrollar la propia capacidad de liderazgo de los demás, estimulando su propio talento y motivación.

Esta propuesta implica el aprovechamiento de los conocimientos, las aptitudes las destrezas, y el esfuerzo de la comunidad escolar. El liderazgo distribuido no consiste en delegar o asignar, desde un lugar central tareas o responsabilidades a los demás, sino de aprovechar las capacidades y destrezas de todos, pasando funcionalmente de unos miembros a otros según las actuaciones requeridas en cada caso.

Delegar trabajos o dividir responsabilidades de acuerdo al papel del maestro, no es liderazgo distribuido. Las fronteras entre líderes y seguidores se disipan en la medida en que todos ejercen ambos roles. Más que la acción de la persona que ejerce la dirección, o incluso el equipo directivo, es la forma de trabajar coordinada de un grupo amplio de personas que deciden conjuntamente.

EXPERIENCIAS DE LIDERAZGO DISTRIBUIDO EN CONTEXTOS DIVERSOS

El tema del liderazgo distribuido ha captado un creciente interés tanto en el ámbito de la investigación sobre educación como en la gestión propiamente de sistemas educativos.

Leitwood et al (2009 citado en PREAL, 2010), afirman que el interés por el liderazgo distribuido puede interpretarse como un esfuerzo por desplazar las distintas 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.

En la literatura emanada del contexto internacional principalmente, encontré significativos aportes de algunas experiencias exitosas en diversos contextos, mismas que enseguida describo.

EXPERIENCIA EN ONTARIO

Liderazgo distribuido en aras de escuelas más inteligentes. En una investigación realizada en ocho escuelas de nivel básico y secundarias en una provincia del sur de Ontario, Canadá, donde el director de educación por más de una década había promovido el liderazgo distribuido con el propósito de “eliminar el ego del sistema”, cuya idea fundamental era crear formas de trabajo colaborativo, que aprovecharan al máximo las destrezas colectivas del personal, fomentaran el desarrollo

de nuevas habilidades, así como reducir el acaparamiento improductivo del conocimiento y las prácticas competitivas, que habían sido habituales en el distrito.

En la opinión del PREAL (2010), el liderazgo distribuido en el distrito constituyó un ejemplo de “mejor práctica”. El aspecto más notable es el papel crítico que juegan los líderes escolares formales y los líderes distritales para ayudar a promover formas aparentemente productivas de liderazgo distribuido.

En esta experiencia, otro aspecto analizado fueron las principales categorías de funciones nucleares del liderazgo: fijar rumbos, desarrollar a las personas, rediseñar la organización y gestionar el programa de estudio. Así como cuáles eran ejercidas por tres grupos distintos: los líderes informales y no administrativos, los administradores escolares (en su mayoría directores) y los líderes senior del distrito.

Entre los hallazgos del estudio, se señala:

- a) Con respecto a fijar rumbos, los líderes informales estaban más preocupados que los líderes escolares formales por crear expectativas de alto rendimiento y motivar a los demás, que estaban más preocupados por identificar y articular una visión.
- b) En desarrollo de las personas, los líderes no administrativos estaban más focalizados que los líderes escolares formales en proporcionar apoyo individual y en modelar las prácticas y valores apropiados. Los líderes de los tres grupos consideraron que contribuir al desarrollo profesional era una función importante.
- c) Los líderes informales estaban más involucrados en rediseñar la organización que los líderes formales.
- d) Los líderes no administrativos estaban más dedicados que los líderes administrativos a gestionar los programas, comités, reuniones, y a compartir información en tanto que los administradores escolares estaban más dedicados a delegar, y todos los líderes distritales estaban cumpliendo la función de gestionar programas, comités y reuniones.

La investigación también abordó las influencias en el desarrollo del liderazgo compartido, partiendo de lo que indican al respecto las investigaciones sobre liderazgo de los profesores. Leithwood et al. (2009, citado en PREAL 2010), sostiene que la evidencia en cuanto a los factores que promueven el liderazgo distribuido respalda dos hipótesis.

El estudio concluyó que la distribución del liderazgo a otras personas no se traduce en una menor demanda de liderazgo hacia quienes ocupan cargos de liderazgo formal, pero si se traduce en una mayor demanda de coordinar quién desempeña funciones de liderazgo, desarrollar destrezas de liderazgo en las demás personas y monitorear el trabajo de liderazgo de dichas personas entregándoles retroalimentación constructiva sobre sus esfuerzos.

EXPERIENCIAS EN FINLANDIA

En otro estudio revelado por la OCDE (2007, citado en PREAL 2010), Finlandia es reconocida internacionalmente como un ejemplo sistémico del liderazgo escolar, debido a su particular aproximación a la distribución del liderazgo.

El contexto al que se hace referencia, se circunscribe en un entorno de descentralización, unido a la reducción de la matrícula y de los recursos para la educación. En los últimos años los municipios han ido adoptando nuevos enfoques sobre la distribución del liderazgo escolar y la colaboración.

La redistribución del liderazgo al interior de las autoridades municipales y entre las escuelas, introduce cambios significativos en el sistema local: aumenta las interacciones entre los actores, fortalece una mutua interdependencia, mejora la comunicación y hace más permeables los límites organizacionales aumentando la capacidad para resolver problemas.

De acuerdo con el PREAL (2010), el liderazgo compartido, es un rasgo que se hace cada vez más frecuente en las escuelas de Finlandia, está asociado a una combinación de factores que crean un contexto propicio para ellos, mismos que por razones

de gran importancia nos interesa mencionar. Por una parte, está el hecho de que los directores de escuelas, por ley deben ser profesores y la mayoría conserva actividades de docencia en aula por lo menos 2 a 3 horas semanales, y algunos más de 20 horas. El contacto con la docencia y el foco en el aprendizaje de los estudiantes facilitan un liderazgo más compartido y horizontal, orientado a la creación de un ambiente escolar en que se trabaja con satisfacción de acuerdo a lo planificado.

Destacan también en el sistema educativo finlandés, los principios de subsidiariedad y participación, como resultado del cambio de un sistema jerárquico y centralmente planificado que rigió hasta la reformas de los 70, hacia uno altamente descentralizado, mismo que se ha perfilado desde los 90.

En este contexto, los municipios locales cumplen con un fuerte rol en la asignación presupuestaria en educación, salud y servicios sociales, en el diseño y planificación curricular, en la definición de criterios de nombramiento de directores de centros y en el desarrollo de autoevaluaciones.

Otra característica relevante del sistema educativo de Finlandia, es la cultura de confianza, cooperación y responsabilidad, misma que permite una amplia participación y empoderamiento.

EXPERIENCIA EN VICTORIA, AUSTRALIA

Otro ejemplo de construcción de capacidades a nivel estatal y de la escuela individual, es la experiencia del Estado de Victoria en Australia. En este contexto, se han desarrollado diversas iniciativas con el propósito de responder a los desafíos planteados por La Agenda de Transformación para Escuelas Públicas (2003) conocida como Blueprint for Government School, orientada a corregir tres problemas fundamentales: a) la concentración de bajos resultados académicos en algunas escuelas y regiones, b) la variación de resultados entre clases de un mismo centro educativo, y; c) la disparidad de resultados entre escuelas con poblaciones escolares similares

Una precondition para lograr las aspiraciones de la agenda antes mencionada fue un liderazgo efectivo en todos los niveles del sistema educativo. Para ello se creó el programa: “Aprendiendo a dirigir escuelas efectivas”, con el fin de ofrecer oportunidades de aprendizaje profesional tanto a los actuales como a los potenciales líderes. Los programas de capacitación destacan el de desarrollo acelerado de líderes potenciales, dirigido a maestros con 5 años o más de experiencia, y el de capacitación a los directores con alto desempeño, orientado a la retención de líderes destacados en el sistema educativo público.

Este último, incluía diversas oportunidades de desarrollo profesional, tales como tutorías con directores destacados, traslados a escuelas problemáticas, viajes para conocer otras experiencias en el país o en el extranjero, y capacitación en temas como integración de los alumnos en desventaja, aprendizaje personalizado, administración del aprendizaje, nuevas tecnologías de comunicación e información entre otros.

El enfoque para la construcción de liderazgo, de acuerdo con un estudio realizado por la OCDE (2007), es complejo pero coherente, con muchos programas paralelos. La coherencia es lograda por distintas rutas, entre las que bien cabe mencionar las siguientes:

- a) Se trabaja permanente por la creación de una cultura de liderazgo en todo el sistema, basado en un discurso profesional con un lenguaje común.
- b) La conversación sobre el mejoramiento escolar y el desarrollo del liderazgo se promueve y transmite en todo el sistema escolar.
- c) Existe una clara visión de las características del liderazgo efectivo y aprendizaje evolutivo.

La coherencia e impacto de los distintos programas de mejoramiento escolar, se debe en gran medida a la conversación sostenida entre escuelas, oficinas regionales y la oficina central para desarrollar un entendimiento colectivo de los desafíos que enfrenta el sistema escolar público. El liderazgo que se ha implementado en esta experiencia, se caracteriza por ser: focali-

zado, analítico, desafiante y visible. La visión y objetivos están claros, las estrategias de desarrollo se basan en la evidencia y están diseñadas para alcanzar las prioridades para el mejoramiento y hay continua comunicación y consulta. Altas expectativas, responsabilidades individuales y colectivas, y los principios de aprendizaje profesional se aplican en todo el sistema, tanto a los que trabajan en la administración de la educación como a los que lo hacen en la escuela.

En el sistema escolar, se estima que un conjunto de condiciones políticas han facilitado la implementación de la estrategia de liderazgo. Las oficinas regionales tienen un importante rol de monitoreo y reporte sobre los progresos alcanzados por cada escuela en relación a sus prioridades, apoyan las redes y tienen un rol central en evaluar las postulaciones a los programas de desarrollo de liderazgo.

BASES DE UN MODELO DE LIDERAZGO DISTRIBUIDO

Como lo menciona Angelle (2010), en su investigación denominada: Una perspectiva organizacional del liderazgo distribuido: Un retrato de la escuela de nivel bachillerato; en una organización escolar los resultados son mejores cuando los papeles son distribuidos eficazmente. Aquellos que estudian y practican el arte del liderazgo, constantemente están repensando y retroalimentando la práctica del liderazgo como un esfuerzo colectivo.

La construcción del liderazgo se logra a través de los enfoques de una operación organizacional, es decir: cultura escolar, estructura organizacional y colegialidad, expresado a través de las relaciones de confianza y la práctica del liderazgo.

En este estudio, este mismo autor, plantea dos preguntas centrales: ¿qué componentes organizacionales son necesarios para un liderazgo exitoso?, ¿cuáles son los resultados organizacionales de la práctica de un liderazgo distribuido?

Las bases teóricas de un liderazgo distribuido están en el empoderamiento (*empowerment*) de los profesores. El em-

powerment ha sido definido como poder compartido, como un proceso para el crecimiento de los maestros y como una oportunidad para la autonomía. En escuelas donde el empoderamiento es practicado, se han creado oportunidades para que los maestros desarrollen habilidades y asuman riesgos y nuevas ideas. La toma de decisiones compartidas constituye un componente principal hacia el empoderamiento en los docentes Rice Schneider (1994, citado por Angelle 2010).

Sin embargo, la práctica de decisiones compartidas entre maestros, impactará sólo si los maestros sienten que sus opiniones tendrán un impacto en los resultados de la cultura organizacional.

En otro estudio realizado por Hoy & Miskel (2008), encontraron que relaciones interpersonales, la estructura organizacional y la comunicación efectiva, son elementos notables en el empoderamiento de maestros. Además afirman que una atmósfera de confianza en una escuela está basada en la interdependencia de las relaciones entre los miembros o los miembros de una organización y señalan: cuando el equipo docente tiene un nivel alto de confianza hacia los maestros, éstos también creen que el líder es benevolente, competente, honesto y dispuesto a interactuar con los maestros.

Las interacciones de los miembros de una organización son un aspecto principal del liderazgo distribuido, de igual importancia son los contextos donde estas interacciones ocurren Harris (2005, Spillane et al (2001, citado por Angelle 2010).

Por su parte Copland (2003), destaca algunas precondiciones necesarias para que el liderazgo distribuido en una organización sea exitoso.

Estas incluyen el desarrollo de una cultura escolar que promueva la colaboración, la confianza, el aprendizaje y la rendición de cuentas; un consenso fuerte entre los actores de la organización para priorizar los problemas que enfrenta la organización; y la necesidad de generar propuestas relevantes a partir de ideas o sugerencias para mejorar el aprendizaje y la enseñanza en la escuela.

Según Angelle (2010), el liderazgo distribuido involucra los siguientes elementos o precondiciones, mismos que enseguida se describen: Las condiciones propicias de una organización incluyen la práctica de un liderazgo como un soporte para la estructura organizacional; la confianza como un refuerzo para fortalecer la cultura organizacional; y relaciones interpersonales como la base para unirse o afiliarse a la organización.

Este mismo autor señala que a perspectiva organizacional se compone básicamente de tres elementos: Estructura organizacional, cultura organizacional e identidad de grupo. La interacción de éstos contribuirá a resultados evidentes en la organización tales como: Eficacia, incrementar la confianza, la satisfacción laboral y desde luego, lograr una mayor permanencia de los docentes en el espacio laboral.

Estructura organizacional. En una organización los maestros determinan el horario y el orden en el que cumplirán sus horas dedicadas a la enseñanza. Tienen libertad para negociar su tiempo de planeación con los miembros del grupo, disponen de tiempos estandarizados para “la hora del lonche”. El líder propone una hora diariamente para reuniones colegiadas, y es un deber de los docentes informar resultados.

Cultura organizacional. La filosofía de la organización es congruente con las metas compartidas, así como con los propósitos comunes de la comunidad escolar, estas premisas fundamentales, dan sentido y se constituyen en el corazón del trabajo escolar. El trabajo en equipo como una precondición para alcanzar las metas establecidas, implica el involucramiento de estudiantes y de la comunidad en general, ya toda la organización debe apuntar en la misma dirección. La función fundamental del líder es saber dar y empoderar al equipo de docentes.

Filiación organizacional. Como afirma Harris (2002), la importancia de las relaciones interpersonales es una piedra angular del liderazgo distribuido. Construir relaciones positivas es el resultado de interacciones sociales e influencias mutuas, alcanzar este propósito implica que el líder tenga altas

expectativas de los maestros. Las relaciones positivas son el cimiento para la filiación de la organización y vienen a reforzar la atmósfera colegial. De esta manera, los maestros se sienten empoderados tener un mejor desempeño, incrementando así su confianza y su satisfacción laboral.

En este juego de poder, los docentes participan en la toma de decisiones, saben que es lo mejor para mejorar los resultados de los alumnos, adquieren sentido de pertenencia.

De esta manera, la práctica de un liderazgo distribuido ayuda a incrementar paulatinamente cada uno de los tres componentes antes mencionados: estructura organizacional, cultura organizacional y filiación organizacional, mismos que se enriquecen en la interacción que se da al interior de la organización, tal como se refleja en la figura 2.

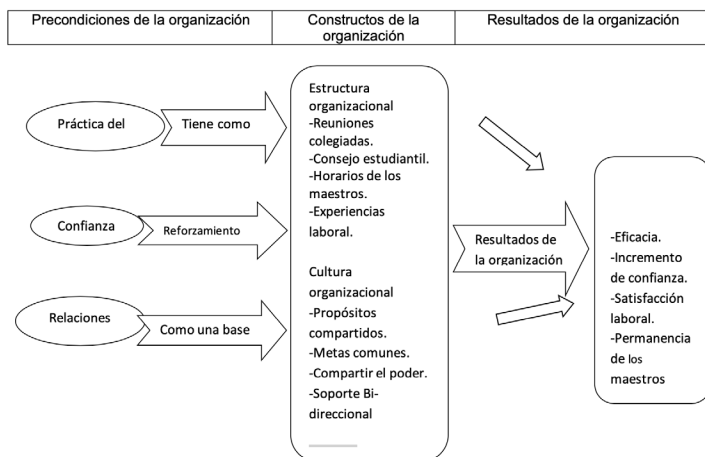


Figura 2. Elementos de un modelo de liderazgo distribuido.

Fuente: Angelle (2010, p. 69).

CAPÍTULO V

DISEÑO METODOLÓGICO

En el contexto de formación docente, es un elemento motivador llegar a conocer las percepciones, creencias, conocimientos, experiencias, estilos y formas que los líderes educativos han experimentado y generar matizaciones en torno al liderazgo directivo en los centros escolares de formación docente. Por ello, pretendemos comprender las formas en que cuatro directivos de las IFAD's ejercen su liderazgo.

Para lograr el objetivo de investigación elegimos como método el estudio de casos, sustentado en los planteamientos de dos clásicos: Stake (2007) y Yin (1994).

En lo subsecuente, presentamos una descripción de los procedimientos que seguimos para la construcción del mismo.

Los elementos que se han considerado en el diseño metodológico son los siguientes: enfoque en el que se ubica la investigación, el método seleccionado, descripción de los participantes, técnicas e instrumentos para la obtención de información empírica, el trabajo de campo y la previsión del análisis de los datos.

ACERCA DEL ENFOQUE SELECCIONADO

Como menciona Creswell (2007, citado por Guzmán & Alvarado, 2007), seleccionar el enfoque de investigación obedece a ciertos criterios asociados a diferentes concepciones del conocimiento. En esta investigación, se optó por el enfoque cualitativo cuya concepción del conocimiento se fundamenta en la teoría constructivista.

Como señalan Berger y Luckmann (1967), la concepción del conocimiento socialmente construido, comúnmente se asocia con interpretativismo. Esta perspectiva, tiene como su-

puestos básicos que los individuos buscan la comprensión del mundo en que viven y trabajan, mediante la construcción de significados subjetivos, variados y múltiples de su experiencia.

Adoptar esta perspectiva del conocimiento, nos permitió confiar en los puntos de vista de los participantes acerca del fenómeno estudiado, recuperando así las construcciones de significado de los participantes acerca del fenómeno del liderazgo directivo, a partir de la interacción de los actores en cada contexto específico y por un período de tiempo determinado para comprender sus escenarios históricos y culturales.

Según Stake (1999), los investigadores destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe.

Para Rodríguez, Gil & García (1996), la característica fundamental del diseño cualitativo es su flexibilidad, su facilidad de adaptarse a cada momento y circunstancia en función del cambio que se produzca en la realidad que se está investigando. Erlandson et al. (1993), comparten esta idea y definen la investigación cualitativa como un proceso que permite al investigador “planificar siendo flexible”.

Janesick (1994, citado en Rodríguez, Gil & García, 1996), precisa algunos rasgos peculiares del diseño cualitativo y que es pertinente recuperar: a) es holístico, porque se mira con una visión amplia y busca comprender lo complejo, b) hace referencia a lo personal, cara a cara e inmediato, c) el interés del enfoque cualitativo va por la comprensión de un escenario social concreto, para ello; exige que el investigador permanezca en el lugar de estudio durante largo tiempo, tanto en el trabajo de campo como para el análisis de la información, d) requiere que el investigador se constituya en el instrumento de investigación. Éste debe tener la habilidad suficiente para observar y agudizar su capacidad de observación y entrevista cara a cara, a partir de un conocimiento informado y con responsabilidad ética.

Hernández, Fernández y Baptista (2010), afirman que el enfoque cualitativo, se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) a cerca de los fenómenos

que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad.

En esencia, la investigación cualitativa se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto.

Esta investigación cumple con las características señaladas por J. Janesick (1994), Rodríguez, Gil & García (1996), Stake (1999) porque se realizó en un escenario natural, se estudia una totalidad, corresponde a un diseño flexible que tiene por objeto de estudio comprender el fenómeno del liderazgo en un contexto específico que corresponde a las IFAD's.

EL ESTUDIO DE CASOS COMO ESTRATEGIA DE INDAGACIÓN

Es Robert K. Merton (1972), quien a mediados del siglo xx puso los cimientos para marcar el origen del estudio de casos de manera formal en el campo de las ciencias sociales. En la década de los años 80 y 90 el estudio de casos tuvo un fuerte desarrollo con las investigaciones realizadas por Yin (1989, 1993, 1994, 1998), Eisenhardt (1989, 1991), Stoecker (1991), Hamel (1992), Stake (1994), Maxwell (1996, 1998) y Fong (2002, 2005). En el contexto latinoamericano destacan los aportes de Ruiz (1996), Sarabia (1999), Bonache (1999) y Cepeda (2006). Son Yin (1994) y Stake (2007), los clásicos del estudio de casos y los autores que mayor aporte han hecho al tema.

Por la naturaleza del objeto de estudio elegimos como método de indagación el estudio de casos, en el marco de la investigación cualitativa se enfatiza su adecuación y pertinencia al estudio de la realidad socioeducativa. Stake (2007, p.15), señala que: El estudio de casos constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social de gran impacto en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas y representa la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa. El estudio de casos implica un

proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio Rodríguez Gómez *et al.*, (1996). De acuerdo con Pérez Serrano, (1994, citado por Sandín, 2003, p.45), podemos señalar los siguientes rasgos y características esenciales de estudio de casos: particularista, descriptivo, heurístico e inductivo.

Particularista: Los estudios de casos se centran en una situación, evento, programa o fenómeno particular. El caso en sí mismo es importante por lo que revela acerca del fenómeno y por lo que pueda representar. Esta especificidad le hace especialmente apto para problemas prácticos, cuestiones, situaciones, o acontecimientos que surgen en la vida diaria.

Descriptivo: El producto final de un estudio de casos es una descripción rica y densa del fenómeno objeto de estudio. Pueden incluir distintas variables e ilustran su interacción, a menudo, a lo largo de un período de tiempo, por lo que pueden ser estudios longitudinales. La descripción puede ser de tipo cualitativo.

Heurístico: Los estudios de casos iluminan la comprensión del lector del fenómeno objeto de estudio. Pueden dar lugar al descubrimiento de nuevos significados, ampliar la experiencia del lector o confirmar lo que ya se sabe. Pueden aparecer relaciones y variables no conocidas anteriormente que provoquen un replanteamiento del fenómeno y nuevos insights.

Inductivo: En su mayoría, se basan en el razonamiento inductivo. Las generalizaciones, los conceptos o las hipótesis surgen de un examen de los datos fundados en el contexto mismo. Ocasionalmente, se pueden tener hipótesis de trabajo tentativas al inicio de la misma. El descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, más que la verificación de hipótesis predeterminadas, caracteriza al estudio de casos cualitativos.

Siguiendo a Stake (2007, p. 11), cabe señalar que los casos que son de interés en la educación son en su mayoría personas y programas. «De un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular (...) es el estudio de la

particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (...) El caso puede ser un niño, un profesor también (...) Pretendemos comprenderlos. Nos gustaría escuchar sus historias.

El propósito o finalidad de los estudios de casos requiere el uso de diversos métodos. Stake (2007), identifica tres modalidades en función del propósito del estudio: estudio intrínseco de casos, estudio instrumental de casos y el estudio colectivo de casos.

Por la delimitación del objeto de estudio, la investigación se ubica en la tercera modalidad: *Estudio colectivo de casos*. El interés de este tipo de estudio, se centra en la indagación de un fenómeno, población o condición general. El estudio no se focaliza en un caso concreto, sino en un determinado conjunto de casos. No se trata del estudio de un colectivo, sino del estudio intensivo de varios casos. Por lo tanto, el estudio colectivo de casos corresponde a estudiar el fenómeno del liderazgo que realizan cuatro directivos de las IFAD's.

RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

Para la recolección de la información utilizamos como técnica la entrevista, donde el entrevistador necesita tener un plan previo, debe elaborar una lista de corta de preguntas orientadas a los temas, indicándole al entrevistado el objetivo propuesto.

La entrevista cualitativa es más íntima, flexible y abierta, se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados).

En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema Janesick (1998). Se trata de evitar respuestas simples y de conseguir la descripción de un episodio,

una relación una explicación. Como menciona Stake (2007, p. 64) formular preguntas y lanzar sondas para provocar buenas respuestas es todo un arte. Posterior a la entrevista, el investigador debe preparar una copia escrita con las ideas y los episodios principales que se hayan recogido; reconstruir la narración y presentarla al entrevistado para asegurar la exactitud y un mejor estilo.

Las entrevistas se dividen en estructuradas, semi-estructuradas o no estructuradas, o abiertas (Grinnell & Unrau, 2007). El tipo de entrevista por el que se optó para la recopilación de información fue la entrevista cara a cara, con preguntas no estructuradas y abiertas para extraer puntos de vista, percepciones, opiniones y significado de los participantes (Creswell, 2003).

Seleccionamos la entrevista a profundidad, por tener una relación directa con el enfoque de indagación. Razón por la cual no consideramos necesario realizar observaciones prolongadas a los directores, nos limitamos a observar el contexto escolar e institucional en el que los participantes desarrollan su liderazgo.

Fueron cuatro los informantes clave que participaron directamente en la fase de recolección de información empírica, dos del género masculino y dos de género femenino, dedicados a ejercer la función directiva en instituciones formadoras de docentes respectivamente. Por cuestiones de tiempo, ubicación geográfica y recursos financieros principalmente, se limitó a cuatro informantes clave de los ocho que conforman el total de directivos en las escuelas normales de la entidad.

El primer acercamiento con los directores y directoras participantes en esta investigación, se hizo de manera directa con cada uno de ellos cara a cara, en el espacio y momento oportuno, derivado esto del diálogo profesional entre colegas, mismo que a menudo surge de los encuentros comunes que se tiene en el ámbito de nuestra práctica profesional.

Resultó motivante para el investigador, contar con la amable disposición de cada participante, mostrando apertura para

iniciar con el trabajo de campo, ya que de los directivos seleccionados, los cuatro aceptaron colaborar desde que se hizo la solicitud.

Otro elemento que facilitó el acceso a los participantes fue el apoyo y colaboración de parte de la Coordinación de Instituciones Formadoras de Docentes, brindando las facilidades de acceso al trabajo de campo. Una vez que se contó con la aprobación a la solicitud inicial, se dispuso de la información indispensable para ir estableciendo los contactos necesarios.

El principal medio fue a través del correo electrónico y en algunos casos las llamadas telefónicas. De esta manera se establecieron los acuerdos para precisar fecha y hora para cada uno de los encuentros.

En el primer encuentro (entrevista inicial), se hizo de manera formal la introducción por parte del investigador, con el propósito de hacer una descripción general del proyecto de investigación, objetivo de la investigación, motivos por los que fueron seleccionados, confidencialidad en el manejo de la información; así como de los fines académicos y la utilización de los datos.

Además del intercambio de las primeras percepciones entre interlocutores, en la entrevista uno, cuyo objetivo general fue : conocer el significado que tiene para los directores de las Escuelas Normales seleccionadas, las experiencias vividas en relación al liderazgo ejercido como parte de su desempeño profesional, se contemplaron algunos ejes temáticos:

- Experiencias en la función directiva.
- Alcances y limitaciones.
- Tipos de liderazgo.

El contacto permanente vía correo electrónico y/o llamadas telefónicas, facilitó establecer el día y la hora para el segundo encuentro. En la entrevista dos, los temas de conversación fueron emergiendo del interés del entrevistado, así como de la guía de entrevista previa.

Ejes temáticos.

- Retos e implicaciones del liderazgo.
- Características de una gestión de calidad.
- Clima organizacional.
- Cultura institucional
- Satisfacción pedagógica y laboral de los docentes
- Trabajo colaborativo

El tercer encuentro (entrevista tres), favoreció el surgimiento de nuevos tópicos vinculados de manera directa con el objetivo general y el tema de interés. Así emergieron nuevos indicadores, mismos que sirvieron de guía para los ejes temáticos sobre los que se centró la conversación.

Ejes temáticos:

- Características de los sistemas educativos exitosos.
- Recomendaciones de la OCDE para México en relación al liderazgo.
- El liderazgo distribuido.
- Empoderamiento.

EL PAPEL DEL INVESTIGADOR

Según Fred Erickson (1986, citado por Stake, 2007), la característica de la indagación cualitativa es el énfasis en la interpretación. Para ello, se requiere la presencia de un intérprete en el campo para que observe el desarrollo del caso, alguien que recoja con objetividad lo que está ocurriendo, y que a la vez examine su significado y reoriente la observación para precisar o sustanciar esos significados. La función del investigador cualitativo en el proceso de recogida de datos es mantener con claridad una interpretación fundamentada. Se trata de comprender como ven las cosas los actores, las personas estudiadas, es probable que las interpretaciones del investigador reciban mayor consideración que las de las personas estudiadas, sin embargo el investigador cualitativo de casos intenta preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede (Stake, 2007, p. 23).

El investigador cualitativo tiene como principal cualidad la experiencia. Además de la experiencia, del hábito de la observación y la reflexión, el investigador debe saber lo que conduce a una comprensión significativa, de reconocer las buenas fuentes de datos y la de comprobar la veracidad de lo que ve y la solidez de sus interpretaciones (Stake, 2007).

Para este mismo autor, las partes esenciales de un plan de recogida de datos son: la lista de las preguntas de la investigación, la identificación de los ayudantes, las fuentes de datos, la distribución del tiempo, los gastos, el informe previsto, entre otros.

El principal instrumento de recolección de los datos en el proceso cualitativo, es el propio investigador o los investigadores. El investigador es quien mediante diversos métodos o técnicas, recoge los datos (él es quien observa, entrevista, revisa documentos, conduce sesiones, etc.). No sólo analiza, sino que es el medio de obtención de la información.

De acuerdo con Creswell (2003, citado en Guzmán & Alvarado, 2009), en el enfoque cualitativo, el investigador se ve implicado en una intensa y prolongada experiencia junto con los participantes, los investigadores asumen que sus valores e intereses están presentes en el desarrollo de la investigación.

RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Los procedimientos para el acceso al caso, deben contemplar una solicitud a quien dirige la administración y al propio informante, además; dar a conocer la naturaleza del estudio de caso, la actividad que se pretende llevar a cabo, los temas principales, el tiempo que se requiere invertir y manifestar la voluntad de mantener el anonimato y el acceso a los documentos generados.

Como mencionan Hernández, et al. (2010), tanto para el enfoque cualitativo como cuantitativo, la recolección de datos resulta fundamental, solamente que su propósito no es medir variables para llevar a cabo inferencias y análisis estadístico. Lo

que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, contextos o situaciones en profundidad; en las propias “formas de expresión” de cada uno de ellos.

Al tratarse de seres humanos los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva. Los datos emergentes son de gran utilidad para capturar de manera completa (lo más que sea posible) y sobre todo, entender los motivos subyacentes, los significados y las razones internas del comportamiento humano.

La recolección de datos ocurre en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis. En el caso de los seres humanos, en su vida diaria: cómo hablan, en que creen, que sienten, cómo piensan, cómo interactúan, etcétera.

LA MANERA COMO SE HIZO EL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Para el análisis e interpretación de la información, el investigador cualitativo elige el tipo de estrategia que tenga una relación directa con la naturaleza del estudio, el objetivo y las preguntas de investigación así como la curiosidad del investigador. Smith, uno de los primeros etnógrafos educativos definía el caso como un sistema acotado con lo que insistía en su condición de objeto más que de proceso.

Stake (2007) distingue entre el estudio intrínseco de casos y el estudio instrumental de casos. La primera clasificación se relaciona con el interés de estudiar a un alumno en dificultades o cuando asumimos la responsabilidad de evaluar un programa.

El estudio instrumental de casos se puede referir por ejemplo a la forma como una profesora enseña y cómo evalúa a sus alumnos y si ello afecta o no su modo de enseñar. En esta

clasificación la finalidad es comprender otra cosa. El estudio de casos es un instrumento para conseguir algo diferente a la comprensión de esa profesora en concreto. En esta misma situación, podemos elegir varios profesores como objeto de estudio y no sólo uno. O quizá decidamos utilizar escuelas como casos y elegir varias. Cada estudio de casos es un instrumento para aprender sobre el objeto de estudio. Podemos llamar a este trabajo estudio colectivo de casos. La distinción que se presenta es de utilidad para que el investigador elija los métodos que va a emplear y dependerá del interés ya sea intrínseco o instrumental.

Tanto por la pregunta de investigación que hemos planteado como por los objetivos propuestos, el estudio de las formas que los directores ejercen el liderazgo educativo, pudimos confirmar que además de ser un estudio de casos colectivo, corresponde a un estudio instrumental.

Según Fred Erickson (1986, citado por Stake, 2007), la característica principal de la indagación cualitativa es el énfasis en la interpretación, esta es una parte fundamental de cualquier investigación, la función del investigador cualitativo en el proceso de recogida de datos es mantener con claridad una interpretación fundamentada.

De acuerdo con Stake (2007), en el estudio de casos se basa en dos métodos para alcanzar los significados de los casos: la interpretación directa de los ejemplos individuales y la suma de ejemplos hasta que se puede decir algo sobre ellos como conjunto de clase.

Para el análisis e interpretación de los datos obtenidos, recurrimos a las dos estrategias para alcanzar los significados de los datos: la suma categórica y la interpretación directa.

A partir de los fragmentos de información de cada uno de los directores acerca de sus experiencias de liderazgo fue posible identificar cuatro categorías para el análisis: percepciones, creencias, estilos y modelos de liderazgo de cada uno de los casos. El análisis se concentró en el ejemplo de cada uno de los directores siguiendo la interpretación directa para darle mayor

significado, a través del estudio particular del caso, de la experiencia y la reflexión profunda como investigador, consciente de que el fin último no era describir en su totalidad el caso, más bien se buscó dar sentido a determinadas observaciones del caso mediante el estudio más atento.

El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, lo cual implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de éste último (Stake, 2007, p.20).

Analizar, consiste en dar sentido a las primeras impresiones, así como a los resúmenes finales. Como señala Stake (2007), es necesario que el investigador asegure la validez de resultados de sus interpretaciones y es parte de la responsabilidad del investigador. Es obligación moral del investigador reducir al mínimo las falsas representaciones e interpretaciones. Por lo tanto, éste se tiene que valer de algunas estrategias o procedimientos para darle validez a los datos recogidos.

El estudio de casos no escapa de las exigencias antes mencionadas. La triangulación es una estrategia que en el estudio de casos se utiliza para establecer un significado y requiere de otras estrategias para confirmar la interpretación.

Como menciona Stake (2007), el investigador puede recurrir a cualquier estrategia con el propósito de aumentar el crédito de la interpretación. Entre ellas: triangulación de fuentes de datos, triangulación del investigador, triangulación de la teoría y triangulación metodológica.

Para este mismo autor, la cuarta estrategia en los estudios de caso es la más aceptada: triangulación metodológica, recurrimos ella para validar las interpretaciones realizadas, de manera permanente hicimos la lectura y revisión de fragmentos de los registros de entrevista.

Según Campbell y Friske (1959, p. 81, citados por Stake, 2007), para conseguir constructos útiles e hipotéticamente re-

alistas en una ciencia se requieren métodos múltiples que se centren en el diagnóstico del mismo constructo desde puntos de observación independientes, mediante una especie de triangulación.

Para Flick (1992 citado por Stake, 2007), las estrategias de la triangulación se han convertido en la búsqueda de interpretaciones adicionales, antes que la confirmación de un significado único.

En el estudio de casos los participantes juegan un papel fundamental tanto en la dirección como en la representación. Aunque ellos son el objeto de estudio, hacen observaciones e interpretaciones muy importantes, también para triangular las observaciones e interpretaciones del investigador y en algunos casos llegan a hacer sugerencias sobre las fuentes de datos.

Para la triangulación de las interpretaciones realizadas, solicitamos a dos informantes su participación en el proceso denominado revisión de los interesados, les pedimos que examinaran algunos escritos en borrador en los que se reflejan una parte significativa de sus actuaciones y palabras de sus discursos, solicitándoles leer los escritos y que verificaran la exactitud del material, de igual manera les pedimos sugerencias para una redacción más precisa que permitiera una interpretación alternativa, aunque no aseguramos que la versión apareciera en el informe final. Otra estrategia que seguimos aunque en menor escala fue la triangulación del investigador, para ello presentamos a otros investigadores algunas interpretaciones para su análisis y a partir de sus interpretaciones fuimos modificando los primeros significados. No fue posible que otros investigadores observaran la misma escena acerca del fenómeno estudiado, por cuestiones de tiempo principalmente.

Durante el proceso de análisis, de manera permanente hicimos una triangulación de los resultados de la investigación con los resultados de otras investigaciones tomados del estado del arte.

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Esta investigación tuvo como objetivo conocer las formas en que los directivos de las IFAD's en Durango ejercen su liderazgo, así como las creencias, percepciones y estilos de liderazgo que manifiestan los mismos desde el discurso y como lo practican.

Para esto, recurrimos a los registros obtenidos en el trabajo de campo, específicamente en las entrevistas aplicadas a cada informante con el propósito de explorar al máximo las vivencias de liderazgo que los participantes en el estudio expresaron durante los encuentros con el investigador, surgiendo así cuatro categorías de análisis denominadas: percepciones, creencias, estilos y modelos de liderazgo.

A continuación exponemos los resultados encontrados a partir de la información empírica recabada. Iniciamos con un acercamiento conceptual de los términos utilizados en las categorías.

De acuerdo con el Diccionario de la Lengua Española (2008) la percepción obedece a los estímulos cerebrales logrados a través de los sentidos sensoriales, los cuales dan una realidad física del entorno. Se define como la capacidad de recibir por medio de todos los sentidos, las imágenes, impresiones o sensaciones para conocer algo. También se define como un proceso mediante el cual una persona selecciona, organiza e interpreta los estímulos, para darle un significado a algo. Toda percepción incluye la búsqueda para obtener y procesar cualquier información. La percepción es el primer proceso cognoscitivo, a través del cual los sujetos captan información del entorno y que permiten al individuo formar una representación de la realidad.

En esta investigación, la percepción estaría apoyada en lo que señala la Teoría Gestalt, que plantea que tiene un enfoque

holístico porque percibe las cosas como totalidades, lo que significa que el todo es más que la suma de las partes. Oviedo (2004, p. 90) indica que:

Gestalt definía la percepción como un proceso de extracción y selección de información relevante encargado de generar un estado de claridad y lucidez consciente que permita el desempeño dentro del mayor grado de racionalidad y coherencia posibles en el mundo circundante.

PERCEPCIONES DE LIDERAZGO: CATEGORÍA UNO

En esta categoría, presentamos los resultados obtenidos a partir de la información empírica derivada de los encuentros que se tuvieron con los informantes, sobre las percepciones que tienen cuatro directivos respecto a el tipo de liderazgo ideal para las IFAD's en el estado de Durango. La pregunta formulada en la entrevista fue ¿Qué tipo de liderazgo ejerce?, ¿De qué manera percibe el liderazgo?.

PERCEPCIONES DE LIDERAZGO: INFORMANTE UNO.

Percibe un liderazgo participativo y distribuido, con delegación de responsabilidades y facultades, apoyado en un equipo de trabajo, con suficiente confianza, donde hay un ejercicio de autoridad centrado en una persona (directivo), de largo alcance, que genera bienestar y armonía. En una parte de la entrevista señaló que en su gestión realizó:

Un liderazgo participativo, en el que se han delegado responsabilidades pero también facultades a todo el equipo que ha venido trabajando, y cuando yo digo equipo, estoy hablando desde el equipo más cercano, que es el equipo de planeación y evaluación, las jefaturas, que son bastantes, porque en el

plan de desarrollo hicimos crecer la estructura, para obtener una que correspondiera a Educación Superior, entonces, toda la gente tiene prácticamente una responsabilidad en la administración.

Sobre el concepto de líder indicó:

Es la persona que dirige una institución escolar, que tiene conocimiento y en especial sobre el área en la que se va a desempeñar, que privilegia al ser humano, orientado hacia el bien común, generador de bienestar, conductas deseables y ambientes armónicos (E1I1).

En las declaraciones podemos advertir que existe una percepción de liderazgo explícita: *Liderazgo distribuido*, sin embargo, al cruzar la información se nota que las características que le otorga se acercan más a otro tipo de liderazgo como podría ser el democrático y en algunos aspectos podría acercarse al *laissez-faire*.

PERCEPCIONES DE LIDERAZGO: INFORMANTE DOS.

La informante percibe el liderazgo como una función y a la vez como un atributo y una capacidad del líder. Considera que es una capacidad porque implica el ejercicio de habilidades, lo asocia con la capacidad del sujeto (líder) para convencer o para lograr que un colectivo docente alcance las metas institucionales. Sostiene que el líder debe tener esa capacidad para convencer a sus seguidores y lograr que se involucren en el alcance de los objetivos propuestos. Advierte que: una comunicación efectiva es una de las habilidades que debe poseer el director, además de “saber negociar” a través del diálogo profesional entre colegas. Piensa que otra habilidad es la capacidad de argumentación para convencer y tener una visión prospectiva para saber a dónde quiere llevar a la institución.

Afirma que un buen líder debe tener un reconocimiento académico, porque le ayuda a conseguir el respeto del personal.

Dicho reconocimiento se demuestra a través de la práctica de habilidades como: la lectura, escritura y redacción de textos.

Finalmente piensa que un líder debe poseer también una visión política para saberse mover en el escenario y enfrentar los desafíos que implica el ejercicio de un buen liderazgo.

Señala que el liderazgo es un factor clave para generar un clima organizacional que propicie procesos de trabajo que permitan el desarrollo de las tareas académicas y de gestión institucional. Desde su óptica, percibe el ejercicio de un liderazgo distribuido. Asume que cada área o departamento debe realizar su propia tarea y que de manera permanente se debe establecer ese canal de comunicación con el directivo para estar en sintonía y de manera conjunta participar en la toma de decisiones. En la cita se ratifican las ideas.

Desde mi óptica, creo que estoy, en ocasiones, ejerciendo un liderazgo, a veces, de carácter distribuido. A mí me gusta que cada departamento de la institución realice las tareas que tiene que realizar, no me gusta tener que ir las a hacer yo, pero tampoco me gusta estar ajena a lo que se está haciendo, me gusta estar informada de lo que está pasando en el Centro. No me gusta que se tomen decisiones al margen de mi autoridad. Me gusta que haya conjunción, que estemos en sintonía, que la gente realice sus tareas con libertad pero que estemos enfocados en lo mismo, que algunas veces tomemos decisiones en conjunto y otras yo tengo que tomar ciertas decisiones, estoy consciente que a veces hago un ejercicio vertical de mi autoridad (E2I2).

La información vertida muestra que existe la percepción de que el tipo de liderazgo que debería utilizarse en la institución es el distribuido, enfatizando el reconocimiento académico, aquí confluyen dos tipos de liderazgo, enfatizando el académico porque considera que éste contribuye a lograr el reco-

nocimiento y la credibilidad de los seguidores. Sin embargo, es clara la consciencia que tiene sobre el ejercicio de liderazgo que practica; reconoce que en ocasiones hace uso de un ejercicio de autoridad vertical y que hay decisiones que solamente son de su competencia. Remarca su autoridad como punto nodal en el ejercicio del liderazgo.

PERCEPCIONES DE LIDERAZGO: INFORMANTE TRES.

El director percibe que el ejercicio de su administración se inclina hacia un liderazgo distribuido con una gestión participativa, en donde la responsabilidad esté compartida, donde haya corresponsabilidad de los integrantes, concretamente del Comité de Planeación, en lo posible extenderlo a los diferentes ámbitos de la institución, de tal suerte que haya la posibilidad de tomar decisiones compartidas y no se espere que todo lo resuelva el director.

He tratado de establecer un liderazgo que en teoría se llama distribuido, de dejar esas prácticas verticales por otras más horizontales y participativas. Reconozco que no es sencillo, porque el modelo que se ha practicado por años prevalece, incluso hay gente que le otorga al director todas las facultades y aunque son excesivas lo ven muy natural, porque es el director y él puede hacer y puede decidir. A pesar de las dificultades, yo me inclino por un liderazgo distribuido con una gestión participativa, en donde la responsabilidad esté compartida (E2 I3).

El directivo considera que un líder es capaz de convencer a la gente de hacer lo que tiene que hacer. Debe tener la capacidad de llevar a la gente a hacer lo que uno mismo debe de hacer. El liderazgo demanda responsabilidad, honestidad y la práctica de valores. Un buen líder es aquel que es capaz de incentivar y motivar a sus seguidores para que hagan con agrado lo que tie-

nen que hacer. En la información analizada observa que existe congruencia entre el discurso que el directivo maneja y el tipo de liderazgo que percibe como ideal para su institución; no obstante existen algunas precisiones que denotan las dificultades que entraña su ejercicio. Se enfatiza la necesidad de distribuir la responsabilidad en la toma de decisiones, se aprecia una urgencia por romper con el esquema vertical donde el colectivo docente asume que la responsabilidad de las decisiones está en el directivo.

PERCEPCIONES DE LIDERAZGO: INFORMANTE CUATRO.

El ejercicio del liderazgo demanda una visión totalizadora, es decir el directivo debe tener la capacidad de respuesta a las condiciones institucionales. Considera que es compromiso del líder crear las condiciones laborales e institucionales. Afirmar que el trabajo del líder, en parte, es idear estrategias para alcanzar un mejor producto en la vida laboral, a partir de una visión centrada en el director.

Ser líder tiene un significado y un compromiso de estar pendiente de todos los compañeros, de todas las situaciones, de todos los ángulos que tiene la institución, el ser líder implica buscar la forma de satisfacer aquellas necesidades apremiantes de una organización (E2I4).

Percibe que un buen liderazgo debe centrarse en la actividad académica -liderazgo académico- para alcanzar la mejora y la calidad del aprendizaje. El líder -director- debe estar involucrado en las actividades académicas institucionales y debe poseer una muy buena preparación académica. El perfil del líder debe corresponder al contexto específico en el que se desempeña. Relaciona la función del liderazgo principalmente con actividades académicas entre las que están el trabajo colegiado, trabajo de academia y el trabajo en las aulas. Asocia un

buen liderazgo con el liderazgo estratégico. Afirmar que el líder debe participar como un miembro activo de los cuerpos académicos institucionales, alcanzar el perfil (PRODEP) para elevar la calidad del aprendizaje. Debe existir congruencia entre el grado académico y el desarrollo de las acciones institucionales.

La percepción del directivo sobre el tipo de liderazgo que sería ideal para la institución que dirige es el académico, aunque se advierten algunas confusiones, una de las más notorias es: el director tiene que estar involucrado en todas las actividades académicas de la institución, no hay delegación de funciones; asimismo se siente responsable del bienestar de todos los trabajadores, es decir, intenta ser aceptado a partir de “apaparchar” al colectivo.

Hernández (2013, p. 82) “sostiene que los líderes académicos se caracterizan por ser mentes creativas capaces de abrir nuevas direcciones en la generación y transmisión de conocimiento”. Bajo esta perspectiva, el liderazgo académico tendría que responder a criterios de innovación y transformación. En esta perspectiva, y para el caso de la educación superior, el líder tendría que poseer un reconocimiento por parte de la comunidad académica o científica.

PUNTOS DE ENCUENTRO Y DIVERGENCIAS ACERCA DEL LIDERAZGO

De acuerdo con el análisis de las notas de campo, las percepciones acerca del liderazgo que manifiestan los informantes coinciden en la necesidad de un liderazgo distribuido con énfasis en lo académico, donde el colectivo docente participe para alcanzar metas comunes, haya una responsabilidad compartida en la toma de decisiones, corresponsabilidad en las diferentes acciones emprendidas, además advierten que el líder debe poseer una capacidad de convencimiento para lograr el involucramiento de sus seguidores. Según Sammons (1998), se han encontrado tres características asociadas con el liderazgo exitoso: fuerza en los propósitos, involucrar al cuerpo académico en la

toma de decisiones; y autoridad profesional en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Estos aspectos señalados por los informantes, coinciden con los planteamientos de Murillo (2006), quien afirma que para conseguir una dirección para el cambio dentro de las organizaciones educativas, es necesario un liderazgo compartido-distribuido, con una dirección centrada en el desarrollo de las personas tanto individual como colectivamente, una dirección visionaria que asuma riesgos directamente implicado en las decisiones pedagógicas y bien formada en procesos de cambio. Implica además, un fuerte impulso al liderazgo del profesorado. Sostiene que los directivos facilitan e impulsan el desarrollo profesional, creando una visión compartida de la escuela. Esta visión supone romper con el aislamiento y el individualismo de las prácticas docentes, apoyando que la comunidad se mueva en torno a dicha visión.

El liderazgo distribuido facilita a todos realizar el trabajo de forma más eficiente y destacada. De acuerdo con SEP (2003, p. 12), “el desarrollo académico de la institución se potencia cuando se asume un *liderazgo compartido* entre equipo directivo y maestros, lo cual no implica restarle autoridad a los directivos sino fortalecerla y legitimarla”.

Algunas diferencias encontradas en la información obtenida en relación a la percepción que tienen los directivos sobre el liderazgo son: la autoridad debe estar centrada en el directivo (I1), que el liderazgo es una función y un atributo, el líder debe generar una comunicación efectiva, poseer capacidad de negociación y una visión política y prospectiva, debe incentivar y motivar a sus seguidores. Otro de los informantes advierte el liderazgo con una visión totalizadora, centrado en el director; asocia el liderazgo a la calidad del aprendizaje y al liderazgo estratégico, de igual manera afirma que el perfil del líder debe estar en correspondencia con las exigencias del contexto y con el grado académico. En la información que emite el informante se perciben confusiones entre las funciones directivas y las funciones docentes.

UN SENTIDO GLOBAL DE LAS PERCEPCIONES SOBRE EXPERIENCIAS DE LIDERAZGO

De acuerdo con la información obtenida en esta categoría podemos concluir que: Los directivos de las Instituciones Formadoras de Docentes del estado de Durango presentan percepciones similares en relación al ejercicio del liderazgo. Los cuatro informantes, en el discurso coinciden en la necesidad de la práctica de un liderazgo académico de tipo distribuido. Coinciden en que la práctica del liderazgo demanda un conjunto de capacidades, conocimientos, habilidades, actitudes y valores que le permitan al líder ganarse el reconocimiento de sus seguidores.

Si entendemos que la percepción es la capacidad que poseen los directivos para interpretar y dar significado a sus experiencias de liderazgo, así como para formarse sus propias representaciones acerca de la realidad, podemos afirmar que las percepciones de los directores de las IFAD's están relacionadas a posturas teóricas en virtud de que tres de ellos asumen en el ejercicio de sus funciones, la práctica de un liderazgo distribuido y manifiestan que al menos en sus creencias están convencidos de que este tipo de liderazgo es el ideal para alcanzar los objetivos y metas institucionales.

En la percepción de los directivos es notoria la mezcla de ideas que poseen sobre el significado del liderazgo y las características que debe poseer, no se advierten modelos puros, sino mezclas en las que no se alcanzan a distinguir los límites entre un tipo o estilo de liderazgo y otro, los directivos transitan desde un liderazgo autocrático hasta los de tipo transformacional o distribuido.

Se percibe una tendencia a negar los liderazgos autocrático, *laissez – faire*, democráticos y los carismáticos, tal vez porque existe la creencia que su práctica habla de tradición, o de modelos poco aceptados para el momento actual de la educación y en particular para el tipo de gestión que desde hace décadas se

viene impulsando desde el campo de las políticas educativas. Sin embargo, cabría formular algunos cuestionamientos: ¿Qué tanto el contexto de las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes permite el ejercicio de liderazgos distribuidos o transformacionales? ¿Qué tanto el perfil de los directivos contribuye al desarrollo de este tipo de liderazgos? ¿Hasta dónde la práctica de este tipo de liderazgos verdaderamente contribuye a mejorar los resultados académicos?.

CREENCIAS SOBRE LIDERAZGO: CATEGORÍA DOS

Según el Diccionario de la Real Academia (2008), puede considerarse que una creencia es un paradigma que se basa en la fe, ya que no existe demostración absoluta, fundamento racional o justificación empírica que lo compruebe, nace del interior de una persona y se desarrolla a partir de las propias convicciones y los valores morales, también es influida por factores externos del entorno social.

Según Rokeach, (1991, p. 297, citado por Araya 2002, p. 44), las creencias son proposiciones simples, conscientes o inconscientes inferidas de lo que las personas dicen o hacen, capaces de ser precedidas por la frase: “Yo creo que...”.

Este mismo autor, manifiesta que el contenido de una creencia puede: a) describir el objeto de la creencia como verdadero o falso, correcto o incorrecto; b) evaluarlo como bueno o malo o, c) propugnar un cierto curso de acción o un cierto estado de existencia como indeseable. Entre creencia y actuación existe una relación, pero no como causa-efecto, sino como tendencia, predisposición o prescripción, en el sentido de orientación o norma para la acción.

CREENCIAS SOBRE LIDERAZGO: INFORMANTE UNO.

El liderazgo genera bienestar y armonía. Considera que el liderazgo distribuido ha sido entendido por el equipo de trabajo. Su liderazgo ofrece posibilidades de entendimiento entre los

participantes, este entendimiento genera asunción del Proyecto de Desarrollo Institucional, advierte que el Plan de Desarrollo Institucional es fundamental para el ejercicio del liderazgo, ubica la posibilidad de crecimiento institucional desde el desarrollo de la hermandad y armonía. Asume que todos pueden participar en el diseño del proyecto institucional para construir el futuro de la misma. Supone que el ejercicio de la autoridad se sustenta en su Ley Orgánica y que posee conocimientos de planeación estratégica. Cree que la resistencia de una parte del personal es válida y benéfica para la institución porque genera que se expresen honestamente; escuchar las diferentes corrientes ideológicas considera que puede ser favorable para la institución y que posee conocimientos sobre los tipos de liderazgo

En este mismo sentido cree que existe voluntad para realizar el trabajo por parte de los profesores y en particular del equipo de trabajo. Señala que la gente está convencida y que realiza su trabajo con gran nobleza. Afirma que las personas trabajan por dignidad, honor y vocación. Considera que las relaciones sociales deben estar fincadas en la responsabilidad y el respeto y las interpersonales deben de ser horizontales, democráticas de respeto y armonía hacia el trabajo. Deben prevalecer relaciones de transparencia, honestidad y confianza

CREENCIAS SOBRE LIDERAZGO: INFORMANTE DOS.

De acuerdo al análisis del discurso de la informante dos, es posible identificar algunas creencias en relación al ejercicio del liderazgo. Categóricamente sostiene que debe existir un liderazgo académico en concordancia con dos elementos fundamentales: por un lado, compromiso por parte del directivo y predicar con el ejemplo para poder convencer a su personal y por otro, trabajar en un ambiente de armonía.

Sostiene que hay decisiones que sólo compete tomar al directivo, dicho ejercicio se realiza de manera consciente, aunque en ocasiones pudiese pensarse que es un ejercicio de liderazgo de carácter vertical o autoritario.

Ratifica que una de las grandes fortalezas para la práctica de un liderazgo académico es la experiencia adquirida en la transición de docente a directivo, por lo que afirma que es menester que el directivo tenga un amplio conocimiento del diseño y operación de los programas educativos.

Para la informante, una fortaleza adquirida a través de su experiencia profesional ha sido poder establecer procesos de comunicación con la mayoría del personal que labora en el Centro: docentes, directivos, personal administrativo y de servicios generales. Destaca la facilidad para establecer canales de comunicación con autoridades educativas.

CREENCIAS SOBRE LIDERAZGO: INFORMANTE TRES.

El informante cree que la actitud del líder influye en las formas como que puede conducir una institución. Debe tener una actitud favorable, para poder incidir en el ánimo de las personas, para ser constante en el logro de los objetivos, lograr la empatía con la gente y avanzar en la gestión cotidiana que día a día realiza.

Cree que el conocimiento sobre tipos de liderazgo, ayuda a conducir una institución.

En relación a las interacciones sociales supone que algunos integrantes del personal ven el liderazgo como una desventaja a sus intereses de grupo, ya que les representa pérdida de poder y conquistas logradas con anterioridad. Mientras que otros trabajadores lo asumen como un proyecto positivo y se suman al proyecto de manera favorable.

Piensa que existe una respuesta al trabajo con un buen sentido de responsabilidad y compromiso de parte de algunos trabajadores, no de todos. Asimismo indica que lo largo de la historia institucional, se han construido inercias que en el presente se manifiestan negativamente. La micropolítica que se genera en el centro, fomenta el desarrollo de conflictos al interior del mismo. Los cambios de dirigencia sindical, comúnmente desencadenan crisis y se llegan a convertir en conflictos

potenciales, que en ciertas ocasiones hasta llegan a impedir la aplicación de las normas institucionales.

CREENCIAS SOBRE LIDERAZGO: INFORMANTE CUATRO.

Considera que la situación institucional puede mejorar por medio del convencimiento con los profesores y no por la aplicación de la norma. La norma no debe ser aplicada a menos de que se presenten casos extremos que ameriten el uso de reglamentos y normatividad.

Piensa que implementar cursos de sensibilización a los profesores repercutirá en un mayor compromiso de parte de los trabajadores. Cree que el líder debe convencer a los trabajadores de cumplir con el trabajo; ya que es algo digno para la colectividad. Considera que los ambientes de coacción no generan compromiso ni ambientes de bienestar y convicción.

Piensa que el directivo debe tener amplios conocimientos en relación al liderazgo académico que deben ejercer los directivos de las Escuelas Normales y que debe conocer las características de un buen líder, así como saber sobre la gestión institucional en las Instituciones Formadoras de Docentes.

Considera que el ejercicio de un buen liderazgo genera condiciones institucionales para la mejora. Afirma que la formación continua repercute en el aprendizaje y el desarrollo institucional.

Piensa que las competencias profesionales son necesarias para el ejercicio del liderazgo y por ende para el desarrollo institucional. La competencia lo asocia a actitudes, conocimientos y habilidades de parte del líder. Generar ambientes laborales cómodos, a partir de la sensibilización, el convencimiento y la no coacción o aplicación de la norma.

COINCIDENCIAS EN RELACIÓN A LA CATEGORÍA CREENCIAS DE LIDERAZGO

En relación a la categoría de creencias del liderazgo, dos informantes creen en el liderazgo distribuido y dos de ellos se inclinan más por un liderazgo académico.

Todos coinciden en señalar que de manera consciente, existen ocasiones en que el ejercicio de la autoridad y la toma de decisiones la realizan verticalmente.

Sin embargo consideran que debe transitarse hacia la toma de decisiones consensuadas y relaciones interpersonales más horizontales. Están de acuerdo en que el compromiso y los ambientes de armonía son esenciales para lograr los objetivos y metas institucionales. Además consideran que el líder debe tener la capacidad para convencer a sus seguidores del trabajo que les toca realizar.

Entre las diferencias identificadas, un informante cree que su autoridad se sostiene en la normatividad institucional. Otro informante cree que es necesario “predicar con el ejemplo”. Otro reporta que las actitudes de persistencia y empatía contribuyen para avanzar en la gestión cotidiana. Finalmente un informante cree que los ambientes de coacción son nocivos para el bienestar institucional.

En lo concerniente a conocimientos de liderazgo, podemos reconocer que los sujetos de la investigación reportan información variada respecto a los conocimientos que debe poseer el líder. Entre las diferencias encontradas están: tipos de liderazgo, planeación estratégica, diseño y operación de programas, saber cómo conducir una institución y conocimientos de gestión institucional.

La mayoría de los informantes perciben que las relaciones sociales están basadas en el respeto, la responsabilidad y el compromiso y deben ser horizontales y honestas. No obstante aparecen diferencias, perciben que las relaciones sociales son democráticas, transparentes y que debe de existir comunicación y diálogo, así mismo se advierte el conflicto en dos ver-

tientes: benéfico y nocivo. Manifiestan que existen situaciones de crisis e inercias institucionales que repercuten en las relaciones sociales y por consiguiente en el logro de las metas establecidas. Uno de los informantes plantea que se deben generar “ambientes cómodos” para el establecimiento de buenas relaciones interpersonales.

ESTILOS DE LIDERAZGO: CATEGORÍA TRES

En esta categoría de análisis denominada: Estilos de liderazgo, describimos los estilos identificados en cada uno de los directores participantes en la investigación.

Sobre el liderazgo se han presentado varias clasificaciones con la finalidad de identificar los tipos y estilos de liderazgo que se desarrollan en diversos ámbitos, entre los que está el educativo, así encontramos a Kurt Lewin, (1939, citado por Veciana 2002), quien destaca tres estilos de ejercicio de liderazgo:

- a) El liderazgo autoritario, el líder concentra todo el poder y la toma de decisiones. Es un ejercicio de liderazgo unidireccional, donde los seguidores obedecen las directrices que marca el líder.
- b) El liderazgo democrático. Se basa en la colaboración y participación de todos los miembros del grupo.
- c) El liderazgo “laissez faire”. El líder no ejerce su función, no se responsabiliza del grupo y deja a éste a su propia iniciativa.

Para efectos de esta investigación recurrimos a la recuperación de diferentes autores sobre estilos de liderazgo de (Sánchez y Barraza, 2015), con el propósito de ampliar la tipología y las características que los distinguen y que aparece en la Tabla 1.

Tabla 1: *Estilos de liderazgo desde diferentes autores.*

ESTILOS DE LIDERAZGO	Autocrático Lewin (1939)	Toma todas las decisiones No permite la participación del grupo Dueño de información No delega responsabilidades Fija los objetivos a cumplir Administra permisos y castigos Tiene control de todo y todos
	Democrático Lewin (1939)	El líder: Fomenta la participación activa del grupo Agradece la opinión del grupo y no margina a nadie El objetivo es el bien grupal Ejerce una escucha activa teniendo en cuenta todas las opiniones Delega tareas en otros y confía en la capacidad de su grupo Ofrece ayuda y orientación
	Laissez-faire Lewin (1939)	Toman Decisiones con participación mínima o nula Prefieren normas claras Tienden a ser neutros Influye Poco en el logro de objetivos Influyen poco al clima laboral
	Transformacional (Pariente, F. 2010)	Toma decisiones en función de las necesidades de los dirigidos. Aproximación personal a los dirigidos Estimula intelectualmente al trabajador Hace participe al trabajador en el éxito de la empresa. Cree en el trabajador y en el trabajo en equipo Le apuesta a los resultados a largo plazo más que a corto. Es arriesgado
	Distribuido (Murillo, 2006)	Toma de decisiones compartidas Fomenta el trabajo colegiado Tiene metas explícitas y compartidas Establece zona de desarrollo próximo para él y su personal Se implica en las decisiones pedagógicas Fomenta cambio en la cultura institucional

Fuente: Elaboración propia (2015)

Tomando como soporte los diferentes estilos de liderazgo mencionados a partir de las investigaciones realizadas y de la información empírica recuperada de las entrevistas que se realizaron a los directivos involucrados en el estudio.

Enseguida se describen los estilos de liderazgo de los participantes en esta investigación.

ESTILO DE LIDERAZGO: DIRECTIVO UNO

En la IFAD uno, la directivo ejerce un liderazgo con las siguientes características: Está centrado en la norma y en la pla-

neación, específicamente en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI), la informante reporta en varias partes de la entrevista esta situación. Asimismo indica que la planeación surge a propuesta del Directivo, desde el momento en que decide participar para la Dirección, ésta una vez que se es directivo se actualiza o mejora para posteriormente socializarla con el resto del personal. En este rubro se presentan algunas contradicciones, debido a que por una parte se informa que la planeación es un ejercicio colegiado, con la intervención del grueso del personal, por otra, se esgrime que solamente participan en este ejercicio un grupo reducido de personas.

Asimismo se percibe un ejercicio del liderazgo apoyado fuertemente en la normatividad institucional y en la planeación, por la rigurosidad con que se plantea el desarrollo del trabajo, a partir de la planeación, ésta se aprecia rígida, poco flexible y centrada en los resultados a largo plazo. Se plantea la existencia de un diagnóstico institucional, utilizado como un punto de apoyo para la generación de metas y acciones, pero también como una limitante para la diversificación de la oferta educativa y el crecimiento institucional.

La institución (...) su gente están identificados con su filosofía, con la misión y la visión institucional, no es de ahora, es algo, que ha ido acumulando, y que se resguarda muy bien a través de su Ley Orgánica (LMR1).

Durante los periodos de entrevista, se enfatiza la frase “trabajamos en forma conjunta” y se usa de manera constante y sistemática un lenguaje plural, sin embargo, se puede percibir que hay un afán de control a partir de la norma y la planeación institucional. Además existe la intención de, no solamente influir en las decisiones concernientes a la administración que le corresponde, sino “Consolidar un proyecto” que pueda quedar “arraigado” en la cultura institucional. La base de este proyecto la circunscribe a tres momentos: La historia, tradición y filosofía de

la Institución, (*estirpe normalista*). *Conformación de un proyecto académico fuerte que vincule historia con el presente* (LMR₁).

En otros párrafos de la entrevista, la informante recurre al concepto de planeación, solamente que le asigna el calificativo de estratégica y la vincula con la identificación que tiene el personal con la misión y visión institucionales, aunque agrega que tal identificación no proviene del presente sino del pasado, *“las que se resguardan a través de su ley” y concluye que unas de las grandes fortalezas de la institución son su gente, su planeación, su filosofía y claro sus docentes y sus estudiantes*” (LMR₁). Las declaraciones dejan ver inconsistencias en cuanto al concepto de planeación estratégica, puesto que ésta se apoya en las áreas de oportunidad y se utiliza un pensamiento estratégico. La informante señala explícitamente que el liderazgo que ejerce es de tipo distribuido, en virtud de que se invita a participar a los jefes de área, a los que se les asigna no solamente responsabilidad sino también autoridad y confianza, además de recurso económico para que desarrollen los proyectos del área correspondiente. Asimismo indica que son los jefes de área quienes conocen las necesidades institucionales y que por lo tanto ellos aplican el recurso en los aspectos prioritarios. Cita:

Ellos son los que conocen específicamente las necesidades (...) académicas, de investigación, de difusión (...) a mi corresponde nada más que esté empinado con el plan de desarrollo (LMR₁).

Como señalan López-Yañez y Lavié Martínez (2010, p. 76, citado por Bolívar, 2010 p.92),

El liderazgo distribuido no representa algo más cómodo, sino más exigente para los líderes formales. Se requiere que coordinen y supervisen todo ese liderazgo más disperso, que desarrollen capacidades en los seguidores para ejercer ese liderazgo, y que proporcionen la retroalimentación adecuada en relación con los esfuerzos de aquellos.

El liderazgo distribuido, más que una mera forma de descentralizar o dirigir de modo participativo, se inscribe en una organización entendida como “organización que aprende” o, más recientemente como “comunidad profesional de aprendizaje” Bolívar (2000). Más particularmente una comunidad de aprendizaje efectiva, entendida como la que “tiene la capacidad para promover y sostener el aprendizaje de todos los profesionales de la comunidad escolar con la finalidad colectiva de incrementar el aprendizaje del alumnado. La investigación ha establecido que el liderazgo ejerce una mayor influencia en aprendizajes de los estudiantes y en la mejora escolar cuando está ampliamente distribuido.

La informante considera que el trabajo colaborativo es fundamental para fortalecer el liderazgo, informa que este tipo de actividad se realiza desde las academias, desde donde surgen los grandes proyectos, los que a su vez están apoyados en el conocimiento que el personal tiene de las metas establecidas para la escuela, por lo que al directivo le corresponde dar a conocer la planeación institucional, con la finalidad de ir armando estrategias importantes para construir la institución que se quiere.

Una de las fortalezas de la institución ha sido, el trabajo en las academias (...) Nosotros nos estamos reuniendo en el mes de abril regularmente, para hacer la planeación de todo el subsidio y de adelantarnos a éste hasta tres semestres para saber qué vamos a operar en razón del plan de desarrollo, así surge el plan de la administración. Luego los proyectos finos, los hacen precisamente los maestros, en las academias (LMR1).

Bolam, McMahon, Stoll, Thomas & Wallace, (2005, citado por Bolívar 2010), sostienen que mejorar los resultados de la educación se ha convertido en una prioridad de cualquier centro educativo, cuya responsabilidad no puede recaer exclusiva-

mente en la dirección, es indispensable para lograr el cambio, el compromiso y la responsabilidad de todo el profesorado, incluida la comunidad, bajo un liderazgo compartido o distribuido. El liderazgo debe darse bajo una relación, lateral, más que vertical, de un grupo de personas que trabajan en torno a metas comunes, como una “comunidad profesional de aprendizaje efectiva”.

La informante asume que la institución funciona como una maquinaria, e indica: *el engranaje no puede fallar, si se detiene algo, detiene el resto de la maquinaria* (LMR1). En sus declaraciones señala que el liderazgo distribuido es el ideal, sin embargo; de acuerdo al análisis del discurso realizado, se perciben rasgos de un liderazgo autocrático, así como de tipo democrático.

ESTILO DE LIDERAZGO: DIRECTIVO DOS.

De acuerdo con la información recabada en la entrevista al informante, en la IFAD dos es posible reconocer un estilo de liderazgo fundamentalmente de tipo distribuido, se destaca la importancia de un liderazgo académico como un elemento que le permite al directivo centrar la toma de decisiones, a partir de la experiencia y el conocimiento que se tiene de la institución. De acuerdo con la teoría revisada en relación al liderazgo distribuido Murillo (2006), plantea que la aplicación de este tipo de liderazgo a la escuela, se basa en tres constructos: la habilidad del director para fomentar el funcionamiento colegiado; el desarrollo de metas explícitas, compartidas, moderadamente desafiantes y factibles, y la creación de una zona de desarrollo próximo para el directivo y para su personal.

A lo largo de su discurso, la informante destaca que una cualidad que debe tener el directivo es tener un reconocimiento académico de sus seguidores, ello le permite ganarse el respeto de su personal. Otro rasgo recurrente en el discurso del entrevistado es la capacidad de comunicación y la facilidad

para establecer negociaciones con los miembros de la organización, habilidades que le permiten al directivo alcanzar una gestión de calidad, enfatiza que impulsar una gestión implica necesariamente tener liderazgo académico.

Una de las habilidades que debe de poseer, y que es fundamental, es la capacidad de comunicación (...) poder comunicarse es una habilidad importante, la otra es que pueda negociar; creo que... saber negociar, es otra de las cosas que el directivo debe saber establecer (...), que pueda sentarse y hablar con su equipo; otra habilidad que considero fundamental es saber escuchar, hacer uso de su ejercicio de voz, en el momento preciso. La otra es tener argumentos, se puede tener argumentos para convencer a los maestros para adherirse al trabajo institucional (LCAM R1).

En relación a la capacidad del líder para relacionarse con los demás, Maureira, Moforte y González (2014), sostienen que un requisito fundamental del líder eficaz es la capacidad de establecer relaciones de confianza con los demás, a través de tres formas: indagación, persuasión y conexión. De acuerdo con la información empírica de la entrevistada así como la propuesta de los autores, se hace referencia a la primera capacidad del director “la indagación”. Dicho concepto surge de investigaciones realizadas por Argyris y Schon, entendido como el acto de escucha por parte del líder, al margen de todo prejuicio que se oponga a la verdadera intención de comprender los pensamientos, percepciones, observaciones, sentimientos e interpretaciones emanados de la experiencia de los demás. Murillo (2006), enfatiza que para lograr un liderazgo distribuido, es importante replantearse el modelo de dirección desde su base, empezando por reformular el propio concepto de liderazgo, quién y cómo se asume.

Además, es necesario: a) un liderazgo compartido-distribuido, con una dirección centrada en el desarrollo de las personas tanto individual como colectivamente, c) una dirección visionaria, y; d) que el liderazgo esté directamente implicado en las decisiones pedagógicas.

El directivo afirma que el liderazgo es un atributo que requiere básicamente conocimiento y experiencia para lograr que el colectivo docente asuma las metas y compromisos establecidos por la institución. Afirma que el conocimiento que refleja el líder, así como tener una visión de futuro de tipo institucional le permite tener un reconocimiento por parte de sus seguidores. Maureira, Moforte y González (2014), señalan que el líder debe crear una visión de futuro creíble y convincente de lo que espera lograr. Dicha construcción de visión tiene un carácter dinámico y colaborativo, ya que los miembros le otorgan sentido a su trabajo, lo cual genera adhesión, participación y compromiso.

Es fundamental que los directores de las escuelas incorporen en su gestión esta tarea, motiven el compromiso y la participación de los docentes en esta visión, y abran espacios de participación y compromiso en la tarea. Según la investigación realizada sobre liderazgo en las organizaciones escolares, la capacidad de los líderes de *envisionamiento* (generar y consensuar una visión común) se caracteriza fundamentalmente por el trabajo colaborativo, participativo y comprometido. Otra capacidad directamente vinculada con la visión es la *inventiva*, tiene que ver con la habilidad de crear nuevas formas de trabajo. Al respecto Ancona, (2007, citado por Maureira, Moforte y González 2014), afirman que para materializar una nueva visión, las personas no pueden seguir haciendo las mismas cosas que venían haciendo.

En ese sentido, los directores, como líderes de sus escuelas, deben motivar e inspirar a sus colaboradores en la búsqueda de alternativas diferentes y renovadas formas de trabajo. En su discurso, el directivo argumenta que de esta forma se refleja el interés por lograr que todos los involucrados realicen sus

tareas específicas y logren una rendición de cuentas congruente con las metas y objetivos trazados.

A mí me gusta que cada... departamento o cada área de la institución realice las tareas que tiene que realizar, no me gusta irlas a hacer yo, pero tampoco me gusta estar ajena a lo que se está haciendo en ella; entonces en ese sentido, me gusta estar informada de lo que está pasando en el Centro; y tampoco me gusta que se tomen las decisiones al margen de mi autoridad (LCAMR₁).

Me gusta que haya esa conjunción, que estemos en la misma sintonía, que la gente realice sus tareas, haga sus tareas con libertad, pero que estemos enfocados en lo mismo, porque luego suele suceder, que a veces uno como directivo dice: el jefe del área o coordinador de... “se va a encargar de esto”... pero jamás vuelve a informar qué está haciendo y entonces ahí es donde se pierde el rumbo del objetivo (LCAM R₁).

Ahumada (2010) resalta la necesidad de un liderazgo que responda a los requerimientos emergentes de la organización destacando los aspectos relacionales involucrados en todo liderazgo. Para este autor, el liderazgo ejercido por el (la) director (a) debe abordar tres dimensiones fundamentales: a) la dimensión relacional que implica apertura a la influencia recíproca y la capacidad de confiar en el otro, b) la dimensión de propósitos que consiste en aunar el compromiso individual con los propósitos organizacionales; y c) una dimensión relacionada con una acción compartida que implica el compartir las creencias e implementarlas en el quehacer cotidiano. La realidad de los establecimientos exige que el liderazgo sea entendido como un proceso colectivo y distribuido entre todos los miembros de una comunidad, más que un fenómeno individual asociado a ciertas características de personalidad.

La informante afirma que algunas veces las circunstancias obligan al directivo a tomar decisiones de manera vertical, aunque de manera consciente se asume que en ocasiones las decisiones se deben tomar de manera unilateral. Otros rasgos que se perciben en los registros, la directivo se centran en aspectos vinculados a un liderazgo de tipo transformacional, entre los que se pueden mencionar las habilidades que debe poseer el líder, específicamente para comunicarse y saber escuchar a sus seguidores, lo que le permite también tomar decisiones en función de las necesidades de los dirigidos.

Es posible identificar entonces rasgos en los que de acuerdo a un análisis del discurso del informante predomina un liderazgo de tipo distribuido y transformacional.

ESTILO DE LIDERAZGO: DIRECTIVO TRES.

El informante a través de su discurso, permite inferir el ejercicio de un liderazgo distribuido; a lo largo de las entrevistas realizadas, afirma que ha implementado un liderazgo de carácter participativo, dejando de lado aquellas prácticas verticales e incluso autoritarias, por otras más horizontales, de tipo participativas.

Conceptualiza al líder:

Como un gestor, capaz de incentivar, motivar y convencer a la gente de sus funciones y responsabilidades. Un buen líder es aquella persona que además de predicar con el ejemplo, demuestra una práctica de valores como son la responsabilidad y la honestidad. Advierte que en el ejercicio de la función directiva, es donde se promueve una corresponsabilidad entre los integrantes de la organización y los distintos ámbitos de la estructura organizacional, de tal manera que se abre la posibilidad de participar en la toma de decisiones con miras a una gestión participativa y de calidad (JR1).

Para el informante, el liderazgo distribuido se caracteriza por delegar la responsabilidad de las funciones a más integrantes del colegio y se abre de esta forma la posibilidad de una participación conjunta en la toma de decisiones (JR2).

Podemos corroborar lo anterior con el siguiente fragmento de entrevista:

Yo me inclino por un liderazgo distribuido con una gestión participativa, en donde la responsabilidad esté compartida, donde haya corresponsabilidad de los integrantes, en primer término pues desde luego de quienes son más cercanos, me refiero a los que integran el comité de planeación, pero en lo posible, extenderlo a los diferentes ámbitos de la institución de tal manera que haya la posibilidad de tomar decisiones, que haya también la posibilidad de poner en práctica iniciativas y que no todo se espere del director (JR1).

Es pertinente aclarar el matiz entre distribuir y delegar. Para Harris, (2011, citado por Maureira, Moforte y González 2014), sostiene que la distribución del liderazgo no significa la delegación de tareas del director a los demás, sino más bien, una forma de acción colectiva que integra actividades de muchas personas que trabajan en la escuela para la movilización hacia el cambio y la mejora.

Por otro lado, Anderson (2010), refuerza que la idea del liderazgo distribuido puede confundirse con la distribución burocrática de funciones y tareas de la administración escolar y la gestión. El hecho de que se distribuyan las tareas no es equivalente a la práctica de un liderazgo distribuido; este último refiere, más bien, a una integración de atribuciones y acciones de distintas personas o grupos, en un esfuerzo coordinado hacia la mejora de factores que afectan el aprendizaje de los estudiantes.

Como señala Ávalos (2011), en el contexto de las prácticas docentes, este enfoque de liderazgo no consiste simplemente

en que a los participantes se asignen roles diferenciados, sino en la toma de conciencia de todos y cada uno de que se tiene un rol y un aporte que es esencial para que las tareas que se formulen lleguen a término.

De acuerdo al análisis del discurso del informante podemos percibir la participación de otros actores en la toma de decisiones y no sólo en el ejercicio de un liderazgo vertical o autoritario por parte del directivo. El informante en entrevista realizada comenta que la práctica de un liderazgo distribuido, facilita la participación colectiva en la toma de decisiones y cita:

Una de las bondades, al implementar un liderazgo de este tipo es que no llevas en tus espaldas la responsabilidad... esa es la más importante no?-, y lograr un liderazgo más efectivo he...que es lo que... digamos lo que uno busca, como... dirigente de una institución y que la gestión que uno encabeza sea efectiva y se puede lograr mayor efectividad en la medida en la que le des a los que te acompañan en esta responsabilidad, la oportunidad de también poner iniciativas; de participar, de aportar, de ser también... en un momento determinado... gente que tome decisiones y que aporte iniciativas y que en su campo se pueda desde su propio ámbito de responsabilidad, se pueda desenvolver con cierta autonomía (JR1).

Raelin (2003 y Nielsen 2004, citados por Pariente 2010), afirman: en las organizaciones del siglo XXI, necesitamos establecer comunidades en donde todos compartan la experiencia de actuar como líderes, no consecutivamente sino al mismo tiempo y de manera colectiva. Este modelo de liderazgo, se ha denominado “organización basada en pares”.

Durante las sesiones de entrevista, el directivo sostiene que a pesar de las circunstancias de carácter político y organizacio-

nal que se viven en la institución, su propuesta de liderazgo es de tipo distribuido. Al respecto afirma lo siguiente:

Los organigramas en las instituciones como éstas siguen siendo todavía verticales, entonces no hay mucha... forma de fomentar el trabajo en equipo, de compartir las decisiones, de colegiar las decisiones, en parte porque parece ser que es más cómodo para el trabajador simplemente acatar órdenes que formar parte de la toma de decisiones, y no es porque falte convicción por parte de los directivos de cambiar esa estructura organizacional, sino porque la inercia ha establecido que así debe ser, que todos los trabajadores esperan que el director tome la decisión o que el jefe o el superior diga cómo y los demás acatar, entonces; yo creo que el clima organizacional si es un factor que incide en el nivel del compromiso que se manifiesta por parte de los trabajadores, quizás, si hiciéramos una reingeniería organizacional pudiéramos tener mejores resultados. Quizás si se intentara hacer una... reestructuración organizacional podríamos obtener cosas diferentes, aunque un alto porcentaje de ello tiene que ver con la cuestión actitudinal. Igual pasa con los directivos, estamos en la Escuela Normal y estamos esperando que la indicación venga de arriba, entonces mientras no se modifiquen las estructuras y no se establezcan políticas diferentes, las estructuras organizacionales siempre seguirán siendo las mismas (JR2).

De acuerdo con el análisis de las entrevistas realizadas, podemos confirmar que por el tipo de liderazgo que el directivo ejerce, se pueden identificar rasgos de un liderazgo transformacional a un liderazgo distribuido, ya que como señala Bass (1985) el significado esencial de este liderazgo está en hacer de los colaboradores verdaderos líderes.

De las características del liderazgo transformacional según Pariente (2010), en contraste con las notas de campo podemos destacar fundamentalmente, que el directivo hace partícipe al trabajador en el éxito institucional, cree en el trabajador, en sus capacidades y en el trabajo en equipo. Además, en el discurso y argumentación del informante, frecuentemente es posible identificar aspectos vinculados a las características que describe Murillo (2006) en relación al liderazgo distribuido, en la toma de decisiones involucra diversos actores, fomenta el trabajo colegiado, establece zona de desarrollo próximo para él y su personal, se implica fuertemente en las decisiones pedagógicas y propicia el cambio en la cultura institucional.

El directivo considera que para transitar de una cultura arraigada en el individualismo y fortalecer la cultura del trabajo colaborativo, se deben buscar mecanismos al interior de las instituciones que vengán a modificar aspectos como el clima organizacional, los organigramas y por supuesto también los tipos de liderazgo. Señala que:

Se debe realizar una gestión con un liderazgo más distribuido, en donde las decisiones se hagan de manera colegiada y de esa manera incidir en el mejoramiento del trabajo colaborativo. Para alcanzar tal propósito comparte la idea de que el procedimiento correcto es la implementación de una política estatal o nacional (JR2).

La propuesta de liderazgo que el directivo plantea, se focaliza sin lugar a duda en lo que Harris, (2004 y Murillo, 2006, citados por Bolívar 2010), definen como liderazgo distribuido. El liderazgo colectivo, distribuido o compartido, equivale pues, a ampliar la capacidad humana de una organización, con unas relaciones productivas, en torno a una cultura común. Es una forma de instancia colectiva para incorporar las actividades de algunos individuos en una escuela que trabajan por movilizar y guiar a otros profesores en el proceso de mejora de su enseñanza.

Lo antes mencionado lo podemos corroborar en el siguiente fragmento de entrevista:

Hemos buscado institucionalmente que las reuniones de academia sean los espacios donde se realice el trabajo colegiado, y que puedan ser espacios que contribuyan al crecimiento profesional y por consecuencia institucional, induciendo al tratamiento de temas que tienen que ver con su propio desempeño en el aula y que éste se derive en una mejor formación de los estudiantes, eso es lo que se ha buscado a través del trabajo colegiado. Otras cuestiones que hemos implementado son cursos de actualización, con apoyos que se obtienen del Programa de Fortalecimiento a las Escuelas Normales, yo creo que debiera haber también desde la dirección estatal, un programa que permitiera la actualización permanente de los docentes, y que los directivos de las instituciones tuviéramos autonomía y pudiéramos ofrecer también espacios de actualización a la planta docente (JRR2).

Como señala Bolívar (2010), los equipos directivos dirigen su acción a lograr el compromiso e implicación del profesorado, por un lado, y su desarrollo profesional, por otro, al rediseñar los contextos de trabajo y las relaciones profesionales, por lo que están llamados a ser “líderes pedagógicos de la escuela”.

Podemos denominar buenas prácticas de liderazgo, aquellas acciones del equipo directivo o de otros profesores que logran crear condiciones para una mejora de los aprendizajes del alumnado.

Escudero (2009 citado por Bolívar, 2010), afirma que se trata de investigar qué hace o puede hacer la dirección para mejorar la labor docente del profesorado y; más ampliamente,

para asegurar buenos aprendizajes de todos los alumnos. Lo que resulta evidente es que si los profesores son clave de la mejora, los directores han de crear el clima adecuado para que los docentes sean mejores.

Otro rasgo fundamental del liderazgo distribuido que señala el informante lo sostiene en el comentario siguiente:

El trabajo colaborativo es fundamental sin él no se podría hacer mucho, es indispensable no solamente para llevar a cabo de la mejor forma posible la gestión de una institución sino también para que en el aula los maestros tengan un mejor desempeño, las teorías hablan de un desempeño colaborativo con mucho énfasis, sin embargo no es sencillo instituirlo como una práctica ordinaria, prevalece todavía la inercia, pues aún prevalecen las prácticas en la que hemos estado inmersos los docentes; el individualismo y el aislamiento, esas son las prácticas más frecuentes, hay otros términos para calificar ese tipo de micropolíticas que se dan en las instituciones. Nadie puede afirmar o decir que el trabajo colaborativo no sea importante, sin embargo hay condiciones tal vez culturales que no lo fomentan o que no permiten su crecimiento. Se intenta desde diferentes ámbitos: desde la academia, de las áreas, de los órganos de gobierno interno como son los comité de planeación, etc, se busca de diversa manera implementar un esquema de trabajo colaborativo (JRR2).

El director, en este sentido, tiene que ejercer un papel transformador: 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. 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.

El modelo de liderazgo pedagógico tiene tres características importantes Elmore, (2008, p.58, citado por Bolívar 2010, p. 102): 1) privilegia la mejora de la calidad de la enseñanza y la de los resultados de los aprendizajes de los alumnos; 2) considera el liderazgo como una función distribuida en lugar de una actividad ligada a un rol; 3) requiere una inversión más o menos continua en conocimientos y competencias, tanto porque el conocimiento base de la práctica docente está cambiando constantemente como porque la población de actuales y potenciales directivos no cesa de fluctuar.

En relación a lo que establece Murillo (2006), el directivo puntualiza:

El clima organizacional: es un factor fundamental para ejercer un liderazgo diferente o de carácter distribuido. Si tuviéramos un clima organizacional diferente podríamos también ejercer un liderazgo diferente, sin embargo; no es una cosa sencilla de lograr por la cultura existe en las instituciones, existe más bien renuencia de parte de los trabajadores de asumir la toma de decisiones, la cultura que prevalece es; eso le toca al director y no es responsabilidad de los trabajadores, de tal manera que construir un clima organizacional diferente, sería sin duda, un factor para ejercer un liderazgo también diferente, con características de un liderazgo distribuido, o bien con otras características que no fuera el actual que es vertical de arriba hacia abajo de subordinación o por qué no mencionarlo también algunas veces hasta de conveniencia, de comodidad, de confort (JRR2).

Bolam, McMahon, Stoll, Thomas & Wallace, (2005, citado por Bolívar, 2010), sostienen que mejorar los resultados de la educación se ha convertido en una prioridad de cualquier centro educativo, cuya responsabilidad no puede recaer exclusivamente en la dirección, es indispensable para lograr el cambio, el compromiso y la responsabilidad de todo el profesorado, incluida la comunidad, bajo un liderazgo compartido o distribuido. El liderazgo debe darse bajo una relación, lateral, más que vertical, de un grupo de personas que trabajan en torno a metas comunes, como una “comunidad profesional de aprendizaje efectiva”.

ESTILO DE LIDERAZGO: DIRECTIVO CUATRO.

Para el informante *ser líder tiene un significado y a la vez el compromiso de estar al pendiente de los compañeros, de todas las situaciones y de todos los ángulos que tiene la institución. Ser líder implica buscar la forma de satisfacer aquellas necesidades apremiantes que en lo general tiene una organización (LCR1).*

Afirma que el tipo de liderazgo que ha implementado desde su gestión corresponde a un liderazgo académico. En entrevista, el informante señaló:

El liderazgo debe de ir sobre la actividad académica... debe de haber un liderazgo académico principalmente que vaya en la búsqueda de la mejora de la calidad del aprendizaje de los alumnos en lo general. En los últimos tiempos, hemos estado expuestos a muchas evaluaciones externas, y no nada más en el nivel superior ya hasta nivel primario, a nivel básico, esto... va aunado también a algunos apoyos que la Secretaría está dando a las escuelas en lo económico, en cuanto a lo material, a recursos humanos y que todo esto va con miras a mejorar la actividad académica, y por eso los liderazgos tienen que tener esos enfoques académicos;

sin olvidar todo lo demás, porque tanto el liderazgo como la planeación deben ser un liderazgo estratégico, en el caso de las escuelas... el mayor peso lo debe tener el liderazgo académico (LCR2).

Retomando lo que el director expresa en torno al ejercicio del liderazgo, el liderazgo académico o distribuido es una de las tendencias para la mejora en las organizaciones educativas. Las investigaciones recientes realizadas por Harris (2009, citado por Maureira, Moforte y González 2014), analizan la relación entre liderazgo académico o distribuido y el cambio pedagógico y señalan que si los profesores creen en el poder de la cooperación y en el uso de la reflexión como base para la toma de decisiones, tendrán más posibilidades de patrones de liderazgo de distribución.

Diversos informes internacionales tales como: (TALIS, [Teaching and Learning International Sourvey] OCDE, (2009), ponen de manifiesto que el liderazgo marca una diferencia en la calidad del aprendizaje. Así, el Informe McKinsey, Barber & Mourshed, (2007), señala que un buen liderazgo marca una diferencia en la calidad de la educación, para lo que se deben seleccionar y formar excelentes directivos.

En este sentido, entendemos como liderazgo escolar la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela Leithwood (2009, p. 20, citado por Bolívar 2010). Otras investigaciones realizadas por Bolívar y Maureira (2010), en el contexto de las comunidades profesionales de aprendizaje, revelan que un marco apropiado lo da el liderazgo centrado en el aprendizaje, ya que integran toda la perspectiva instruccional como la transformacional, ambas como fuentes de influencia para la mejora de los aprendizajes.

Entre las características de un liderazgo académico, el informante sostiene que un buen liderazgo académico se refleja cuando el líder tiene un perfil acorde al contexto en donde se esté desempeñando. Dependiendo del contexto y el nivel de de-

sarrollo organizativo de las instituciones escolares, será posible adaptar determinado patrón de liderazgo. Por la naturaleza de las organizaciones educativas, por su naturaleza socio cultural, el contexto es determinante para la efectividad del liderazgo, ya que, como afirman Hargreaves y Fink (2008, citados por Maureira, Moforte y González 2014), el liderazgo distribuido no es un fin en sí mismo, sino que más bien la manera en que se distribuye, y la razón de dicha distribución, determinan el éxito de la práctica. Para el directivo:

El líder debe ser una persona comprometida con la actividad académica, algunas veces resulta difícil que el líder, es decir, el director atienda la actividad académica en los grupos, pero puede hacerse otro tipo de actividades como el trabajo académico que hay en las escuelas, que el líder, esté siempre presente, que sea una persona con una preparación muy buena, con una preparación académica y que lejos de dedicarse a veces a hacer gestiones infructíferas en otros ámbitos, bueno... que esté muy de cerca en la vida académica de las escuelas normales porque luego confundimos el liderazgo con la gestión y pensamos que el ser gestor es nada más el obtener recursos financieros o materiales y no..., el liderazgo se complementa de manera muy fuerte con la actividad académica y que esa actividad académica se hace en las escuelas, específicamente en las aulas, en el trabajo colegiado y en el trabajo de academia. (LCR2).

Bolívar (2010), argumenta que cuando una dirección de la escuela se centra en la gestión de la enseñanza, la responsabilidad por los aprendizajes de los estudiantes queda diluida; cuando su misión es garantizar el éxito educativo de todo su alumnado, esta responsabilidad es central. Por lo que la tarea pendiente es pasar de una dirección limitada a la gestión admi-

nistrativa de las escuelas a un liderazgo para el aprendizaje, que vincula su ejercicio con los logros académicos del alumnado y con los resultados del establecimiento educacional.

Un relevante informe de la Organización para el Desarrollo Económico (OCDE), señala necesitamos contrastar estas tendencias con la práctica y las formas actuales del liderazgo escolar. Por lo anterior podemos afirmar que el liderazgo educativo o dirección pedagógica de las escuelas se está constituyendo en el contexto internacional, en un factor de primer orden en el mejoramiento de la educación y en una prioridad de las agendas de las políticas educativas.

Literatura reciente, derivada de los estudios sobre eficacia y mejora de la escuela, destacan el papel que desempeña el liderazgo pedagógico en organizar buenas prácticas educativas en los centros y en contribuir al incremento de los resultados del aprendizaje.

Para Seashore-Louis, Leithwood, Wahistrom, Anderson (2010 & Robinson 2007, citados por Bolívar, 2010), tras la práctica docente en el aula, el liderazgo escolar es el segundo factor más influyente en los resultados de los alumnos, pues los líderes efectivos comparten características y prácticas similares.

Las revisiones de la investigación producida en las últimas décadas señalan que los equipos directivos pueden marcar una diferencia crítica en la calidad de las escuelas y en la educación de los alumnos. El impacto en la mejora de los aprendizajes de los alumnos se produce indirectamente, mediante la influencia en las condiciones de organización de la escuela y en la calidad de la enseñanza.

Además la calidad del profesorado puede verse potenciada, a su vez, por la propia acción de los líderes en ese ámbito. Esta capacidad se acrecienta en contextos de política educativa, en los cuales los centros educativos tienen mayor autonomía y, en consecuencia, una mayor responsabilidad por los resultados escolares. El liderazgo educativo sucede, justamente, cuando partiendo de la cultura establecida, se induce una dimensión transformacional, bajo un enfoque de desarrollo sistémico para

reorganizar y reculturar sus escuelas con la meta común de incrementar los resultados y logros académicos. De acuerdo con la propuesta de Bolívar (2010), el ejercicio de la dirección como liderazgo se ve como una práctica distribuida, más democrática, dispersada en el conjunto de la organización, en lugar de algo exclusivo de los líderes formales.

Por eso, un liderazgo para el aprendizaje toma como núcleo de su acción la calidad de enseñanza ofrecida y los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos. De hecho, más allá de resolver los asuntos cotidianos de gestión, los equipos directivos están desarrollando ya nuevas prácticas acordes con las demandas actuales.

El liderazgo para el aprendizaje implica en la práctica, al menos cinco principios MacBeath & Dempster, (2009, citados por Bolívar 2010), centrarse en el aprendizaje como actividad, crear condiciones favorables para el aprendizaje, promover un diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje, compartir el liderazgo y una responsabilización común por los resultados. Crear una cultura centrada en el aprendizaje de los alumnos requiere promover la cooperación y cohesión entre el profesorado, un sentido de trabajo bien hecho, desarrollar comprensiones y visiones de que se debe conseguir.

Los líderes centrados en el aprendizaje, han de enfocar las metas y expectativas de la escuela en los aprendizajes de los alumnos, hacer un seguimiento de las necesidades de desarrollo profesional de su profesorado y crear las estructuras, tiempos y espacios que permitan a los docentes colaborar Seashore-Louis, Leithwood, Washistrom & Anderson (2010, citado por Bolívar 2010).

En virtud de los resultados de investigaciones recientes acerca del liderazgo, es preciso poner el foco de atención, de un lado en potenciar el liderazgo del profesor Harris & Muijs, (2004, Lieberman & Miller, 2004 citados por Bolívar 2010), y de otro, las escuelas como comunidades profesionales de aprendizaje efectivas Stoll & Seashore-Louis, (2007). En la idea de generar una cultura escolar robusta, con implicación

de todos los agentes (incluida la familia y la comunidad), en un proceso que Sharon Kruse y Karen Seashore-Louis, (2008), llaman “intensificación del liderazgo”.

Para contextualizar las opiniones expresadas por el directivo a través de los fragmentos anteriores, retomo los señalamientos que hace Bolívar (2012, citado por Maureira, Moforte y González 2014), se refiere a los estándares que han establecido las comunidades profesionales de aprendizaje de la Asociación Nacional de Directores de Primaria en Estados Unidos (NAESP) para el liderazgo en dichas comunidades. En la siguiente tabla 2 se presentan dichos estándares.

Tabla 2. *Estándares para el liderazgo en comunidades profesionales de aprendizaje.*

Aprendizaje de estudiantes y adultos	Los directores efectivos lideran escuelas que sitúan en el centro de su labor el aprendizaje de los estudiantes y adultos.
Comunidades diversas	Los directores eficaces establecen altas expectativas y estándares para el desarrollo académico, social, emocional y físico de todos los estudiantes.
Mejora continua	Los directores efectivos demandan contenidos y enseñanzas que aseguren los logros de los estudiantes y a otros objetivos de la escuela.
Uso de contenidos y datos	Los directivos efectivos gestionan datos y conocimientos para informar decisiones y medir el progreso de rendimientos de estudiantes adultos y escuelas.
Padres, familias y participación de la comunidad	Los directores eficaces involucran activamente a la comunidad para crear una responsabilidad compartida respecto del desempeño y desarrollo de los estudiantes.

Fuente: Bolívar (2012)

Como hemos mencionado antes, el liderazgo académico o distribuido es una de las tendencias para la mejora en las organizaciones educativas. Las investigaciones recientes realizadas por Harris (2009, citado por Maureira, Moforte y González 2014), analizan la relación entre liderazgo académico o distribuido y el cambio pedagógico ya que supone un conjunto de prácticas para fijar rumbos y ejercer influencia potencialmente por personas en todos los niveles, más que un conjunto de características personales y atributos de personas en la cúspide organizacional. Tomando como premisa que si los profesores creen en el poder de la cooperación y en el uso de la reflexión como base para la toma de decisiones, tendrán más posibilidades de patrones de liderazgo de distribución, debido a que éstos actúan como palanca para el cambio pedagógico, a partir del involucramiento que los directivos logran establecer entre la comunidad educativa integrada por profesores, estudiantes y padres de familia.

Según los registros de entrevista realizados, el informante presenta una diversidad de rasgos acerca del papel del líder, se percibe una confusión entre el tipo ideal y el tipo de liderazgo deseable que el directivo pretende evidenciar. Por sentido común, es posible identificar un liderazgo con rasgos de tipo autocrático y *laissez-faire*, aunque en teoría el informante sostiene inscribirse en un liderazgo académico de tipo distribuido.

De las características que presenta Lewin (1939), en lo referente al liderazgo autocrático, así como de los registros de entrevista, se percibe que el directivo no permite la participación del grupo en la toma de decisiones, le cuesta trabajo delegar responsabilidades y tiene control de todo y de todos. Por lo tanto, la toma de decisiones está fuertemente centralizada. En su estilo de liderazgo, identifican además, rasgos de un liderazgo *laissez-faire*, ya que su participación tiende a influir poco en el logro de objetivos y por consiguiente poco impacto en el clima laboral.

De las notas de campo recuperamos el siguiente fragmento donde el informante expresa:

Considero yo que el clima de trabajo es aceptable, no el que se quisiera, quisiéramos un clima de trabajo excelente pero pues no existe, no lo hemos logrado, tal vez por algunos vicios que arrastramos, algunos intereses también personales e intereses también de grupos que se generan al interior de la organización, esto ha limitado el no tener los resultados esperados en la organización institucional, si lográramos superar estos vicios que tenemos, nos permitiría tener mejores resultados en nuestro trabajo y una mejor organización deberíamos de superar, tal vez lo pudiéramos lograr sensibilizando a los compañeros del compromiso que tenemos mediante algunas pláticas, con cursos de animación que nos permitan que esos detalles, esos problemas que se arrastran de años o de décadas, pues deberíamos de superarlos pensando en el compromiso que tenemos con esta escuela y con el producto que tenemos nosotros que lograr, que son los nuevos maestros que mandamos a la sociedad duranguense o a la sociedad mexicana (LCR2).

El directivo manifiesta que: en su institución existen fuertes obstáculos para el ejercicio del liderazgo, entre los que menciona las inercias o vicios existentes en algunos trabajadores. Al respecto comenta:

Me refiero a vicios que se van generando, no de un año, sino por décadas o más años de vida de las instituciones. El líder aquí tiene una gran tarea de buscar diferentes estrategias para que esto se rompa y se pueda obtener un mejor producto en la vida laboral (LCR1).

Con relación a la problemática del concepto de liderazgo distribuido para instituirse en las instituciones como lo plan-

tea el directivo, Harris, (2009, citado por Maureira, Moforte y González 2014), coinciden en que éste se radicaría más en una función de la organización, orientada a distribuir poder e influencia para la convergencia en propósitos académicos compartidos. Tal distribución estaría fundamentada en estimular la interacción social para traspasar poder a otros, generando condiciones y acciones a terceros, más que ejercer el poder desde una perspectiva unipersonal y jerárquica.

El informante reiteradamente justifica el ejercicio de un liderazgo académico bajo el estandarte de que:

Para alcanzar la calidad es necesario un liderazgo que no recurra a la coacción, tampoco a la aplicación de la autoridad o de la normatividad. Comparte la propuesta de implementar cursos de sensibilización, donde se enfatice que una buena organización es el resultado de nuestra labor positiva, convenciéndolos pues de que debemos cumplir con nuestro trabajo, que debemos ver esas actividades que tenemos que hacer en nuestra escuela como algo que lejos de verlo como rutinario, sea algo que nos sirve a nosotros y tener satisfacciones en lo que hacemos para que nuestro trabajo se vea bien justificado, ver el trabajo como algo digno, algo de beneficio para la colectividad. Esa sería una estrategia que a mi juicio sería muy buena para que los compañeros se vayan convenciendo y se sensibilicen de que hay que desempeñar el trabajo y que las tareas se desempeñan mejor en un ambiente de convencimiento, de compromiso, que en un ambiente de coacción donde siempre estemos cuidándonos del jefe inmediato (LCR2).

DISTINTAS PERSPECTIVAS ACERCA DEL LIDERAZGO

En la actualidad, las tendencias en relación al ejercicio del liderazgo destacan que la visión individual, carismática y jerárquica está llegando a su fin, dando margen a una nueva concepción de liderazgo educativo de carácter más transversal y con un énfasis en prácticas de liderazgo colectivas. Razón de peso para caracterizar los estilos de liderazgo que logramos identificar en este estudio, a través del análisis de opiniones y puntos de vista de los directivos en relación a sus percepciones, creencias y conocimientos acerca de la función que desempeñan como líderes educativos; así como de referentes teóricos relevantes y reflexiones pertinentes en el contexto de los retos y desafíos que enfrentan las organizaciones escolares representadas por las IFAD's en el estado de Durango.

Los directivos de las instituciones formadoras de docentes muestran estilos de liderazgo diferenciados, mientras que la informante uno señala explícitamente que su estilo de liderazgo corresponde a la clasificación distribuido, la información que ofrece muestra que se ubica en el estilo de liderazgo *laissez-faire* o bien autocrático, puesto que está fuertemente apoyado en la norma, el control, la toma de decisiones centralizadas o bien, con la participación de un grupo reducido y poco involucramiento hacia adentro de la institución en el logro de los objetivos, centra su atención en la proyección hacia la sociedad de la institución y se respalda en la historia y la tradición que posee la misma.

La informante dos asume que el liderazgo es un atributo, que requiere básicamente conocimiento y experiencia para lograr que el colectivo docente asuma las metas y compromisos establecidos por la institución, enfatizando el conocimiento académico, la comunicación abierta y fluida, la negociación, la resolución de conflictos, la capacidad de escucha, la credibilidad y el reconocimiento como esenciales para el desarrollo institucional. Asimismo, informa que el directivo debe tener la capacidad para lograr que el cuerpo docente asuma las funcio-

nes que le toca desarrollar, reconociendo que el trabajo colaborativo es una de las estrategias básicas para lograr el éxito. Por los rasgos descritos se puede afirmar que el estilo de liderazgo del directivo dos se ubica entre el transformacional y el distribuido.

Ambas directivas, señalan que la planeación institucional es nodal para lograr una gestión acorde a las demandas del contexto, consideran que la planeación estratégica es la adecuada para las Instituciones Formadoras de Docentes y reconocen las dificultades que entraña el ejercicio de la función directiva, entre las que destacan están: lograr que el colectivo docente asuma compromisos institucionales y conjuntar los intereses que se mueven al interior de los centros de formación docente.

Las dos directivas, reconocen como ideal el estilo de liderazgo distribuido o bien el transformacional; sin embargo, una de ellas asume que hay momentos institucionales en los que este tipo de liderazgo no funciona, por lo que conscientemente se asumen decisiones que corresponden más a esquemas de autoridad vertical.

El participante tres, cita de manera recurrente a través de las entrevistas realizadas, la práctica de un liderazgo de tipo distribuido, defiende la propuesta de dejar de lado aquellas prácticas burocráticas de carácter vertical (autoritarias) y propone implementar otras de tipo horizontal es decir más participativas.

De acuerdo con Bolden (2011, Pont et al. 2009, citados por Maureira, Moforte y González 2014), el liderazgo distribuido tiene diversas acepciones tales como: compartido, colectivo, colaborativo, coliderazgo, disperso, democrático, en equipo, emergente o nuevo liderazgo. Sin embargo, la acepción que con más frecuencia se vincula a liderazgo distribuido es liderazgo compartido. Cabe señalar que dicho enfoque a menudo se confunde con la toma de decisiones colaborativa y participativa en la escuela Flessa y Anderson (2012).

El informante, define al líder como aquel gestor que es capaz de incentivar, motivar y convencer a la gente de sus funcio-

nes y responsabilidades. Asume que la responsabilidad debe ser compartida entre los integrantes de la comunidad educativa, se percibe en su discurso la participación colectiva en la toma de decisiones. El participante, advierte que el clima organizacional es un factor clave para el logro de metas y objetivos plasmados en la visión institucional.

A través del análisis de la información empírica podemos confirmar que el estilo de liderazgo del informante, presenta rasgos característicos de un liderazgo transformacional a un liderazgo distribuido.

El directivo cuatro afirma que a lo largo de su gestión ha implementado un liderazgo académico, con miras a contribuir en la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Sostiene que ese debe ser el fin del ejercicio del liderazgo. En el discurso se percibe de manera recurrente una preocupación por empatar con las políticas educativas que propone la DGESE, advierte que el liderazgo debe tener un enfoque eminentemente académico. De acuerdo con Maureira, Moforte y González (2014), para alcanzar la calidad en el aprendizaje de los alumnos, debe existir una relación estrecha entre liderazgo académico o distribuido y cambio pedagógico. Bolívar y Maureira (2010), sostienen que en el contexto de las comunidades profesionales de aprendizaje un marco apropiado lo da el liderazgo centrado en el aprendizaje.

El informante argumenta la necesidad de vincular el trabajo académico del líder con el logro del aprendizaje escolar, tomando como soporte una gestión centrada en la enseñanza.

El estilo de liderazgo del informante, conjuga rasgos que de acuerdo a la tipología o estilos de liderazgo, se ubican en un liderazgo autocrático y *laissez-faire*, sin embargo en el discurso el directivo sostiene el ejercicio de un liderazgo académico de tipo distribuido.

La diversidad de estilos de liderazgo identificados entre los informantes, permite reconocer la necesidad de que los directores centren su práctica en el enfoque de un liderazgo más distribuido y menos directivo, que vaya más enfocado a la gestión

de la enseñanza cuyo impacto se refleje en mejorar los resultados académicos de los estudiantes. Como afirman Bolam, McMahon, Stoll, Thomas y Wallace, (2005, citados por Bolívar 2010), la función del equipo directivo se convierte en un catalítico en la promoción y gestión de una buena enseñanza. El éxito del liderazgo en el aprendizaje de los alumnos dependerá mucho de las prácticas desarrolladas, como de que el liderazgo esté distribuido o compartido, en una comunidad profesional de aprendizaje efectiva; así como de sus decisiones sobre a qué dimensiones de la escuela dedicar tiempo y atención.

MODELOS DE LIDERAZGO: CATEGORÍA CUATRO

Para llegar a la construcción de los modelos que tienen los directivos acerca del liderazgo, surgieron los siguientes cuestionamientos ¿qué hace el líder?, ¿qué actividades corresponde ejecutar a los colaboradores?, ¿de qué manera se relacionan colaboradores y líder?. A partir de este ejercicio con la información empírica disponible, se rescatan las percepciones, creencias y conocimientos que los participantes manifiestan acerca del liderazgo, mismos que se presentan a través de modelos desde la perspectiva de los directivos. En esta investigación, se entiende por modelo la representación ideal de liderazgo que muestran en su discurso los directivos de las IFAD's.

Para describir el modelo de liderazgo del directivo, agrupamos la información en función de cuatro ejes de análisis, el primero se vincula con las funciones que tiene el líder, el segundo se relaciona con las tareas que realizan los colaboradores, el último tiene que ver las relaciones sociales que se establecen al interior de la institución y las condiciones del clima organizacional en que se desarrollan las tareas que buscan el logro de las metas institucionales desde la propuesta de liderazgo.

Modelo de liderazgo uno.

La directora uno, define las *funciones que realiza el líder* de la siguiente manera: Ejerce un liderazgo participativo, delega responsabilidades y facultades al equipo de planeación y evaluación institucional, considera que de esta manera se le da sentido al Plan de Desarrollo Institucional, ejerce su autoridad acorde con lo que marca la Ley Orgánica, otorga la suficiente confianza a sus colaboradores, invita a todos los trabajadores a participar en el proyecto de trabajo; tiene la capacidad para conducir a la institución educativa, ya que posee los conocimientos que dicha responsabilidad demanda. Podemos confirmar tal afirmación en el siguiente fragmento de entrevista:

Un líder conduce una institución educativa, y tiene todos los elementos, fundamentalmente de conocimiento. Si no conoce no puede ejercer un liderazgo. Todo lo que pueda hacer el directivo, tiene que ser siempre para privilegiar al hombre y generar las condiciones de trabajo para todos los que conforman la comunidad educativa, su misión es orientar siempre al bien común.

Un líder, debe buscar que se genere bienestar, que se generen conductas deseables, tanto para su personal como para sus estudiantes, para que puedan ser gente libre, que puedan ser gente de éxito, pero fundamentalmente gente que sea feliz... si hay todos estos ingredientes, entonces estamos hablando de que podemos lograr los objetivos académicos, que es lo que nos compete (I1E1).

Asume que está ejerciendo un liderazgo distribuido de carácter participativo, porque invita a participar a los coordinadores y jefes de área en el equipo de planeación, no sólo se les delega la responsabilidad, la autoridad y la confianza, sino que también se les da el recurso para que lo distribuyan de acuer-

do a las líneas de acción planteadas y que no sea la dirección quien tenga que hacerlo. A la parte directiva le corresponde verificar que el ejercicio presupuestal esté empatado con la planeación y con el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) y así es como hemos distribuido ese liderazgo. Reafirma la informante lo anterior con la siguiente conclusión:

Esa es una de las grandes bondades de ejercer un liderazgo porque... el líder va formando más líderes, desde el momento que delega la responsabilidad y que los mismos docentes van demostrando el compromiso y la responsabilidad (I1E1).

La participante expresa que el líder debe conocer las necesidades que enfrenta el personal docente en cuanto a: formación y actualización permanente, así como necesidades relacionadas con el factor económico. Afirma, que el directivo debe buscar las condiciones para obtener respuesta a otro tipo de necesidades, tales como: la infraestructura y de desarrollo profesional de los docentes. Sostiene, que cuando se atienden estos vacíos, se está practicando un liderazgo compartido.

Concluye la participante con la idea de que el liderazgo surge del conocimiento que el líder tiene acerca de la institución, pero también de un estudio prospectivo de la misma, así como de las necesidades en la formación de los estudiantes. Advierte que el tipo de liderazgo que el líder promueve debe ir en relación a la propia historia y filosofía institucional. Podemos corroborar lo que la directora sostiene en el siguiente fragmento de entrevista:

El liderazgo que se tiene que seguir debe ser un liderazgo que por la propia cultura de la normal se tenga que asumir. Entonces... tanto a los jóvenes como a los diferentes niveles de organización de la escuela, se les capacita para emprender un solo proyecto, a través de una sola visión, de un liderazgo,

que le permita a la normal seguir replanteando su vida, que eso es lo que finalmente nos interesa y que los muchachos sientan que su formación es la formación profesional, pero también es una formación para la vida (I1E3).

La informante, reitera una vez más, que el papel del líder debe ser fiel a sus principios y valores y empoderar tanto a docentes como a sus estudiantes a través de proyectos que le permitan a la institución seguir posicionada en el marco de un liderazgo académico.

El segundo eje de análisis, se vincula con las *tareas que realizan los colaboradores*. De acuerdo con la información empírica, los colaboradores deben participar diseñando el futuro de la institución, manifestar disposición para sumarse al trabajo institucional con voluntad. Ejercer el recurso asignado, en base a la planeación trazada, ya que conocen de manera prioritaria, las necesidades académicas, de investigación y difusión que tiene la institución, por lo tanto; en resumen son los responsables de diseñar y ejecutar los distintos proyectos emanados del PDI y tienen la tarea de elaborar las programaciones para obtener recursos para la escuela.

Los colaboradores realizan la planeación que les permita obtener opciones para subsanar las necesidades de actualización y desarrollo profesional. A la par, tanto los jefes de área como coordinadores ejercen niveles de autoridad y de responsabilidad, ya que la dirección les ha otorgado los derechos para ejercer autoridad (I1E2).

El tercer componente, reúne la descripción de lo que se refiere a *las relaciones sociales que se generan en la institución*, así como a las características del clima institucional que prevalece y el tipo de relaciones que se establecen entre colaboradores y líder.

La informante define el clima organizacional como el resultado de la implementación de un liderazgo que permite a los seguidores tomar parte en la toma de decisiones y afirma:

Yo siento que sí existe en la institución un clima organizacional favorable porque lo vivimos en diferentes esferas, por ejemplo la situación financiera, cuando, se invita a participar a los coordinadores, a los jefes de área no sólo les damos la responsabilidad, la autoridad y la confianza, sino también el recurso.

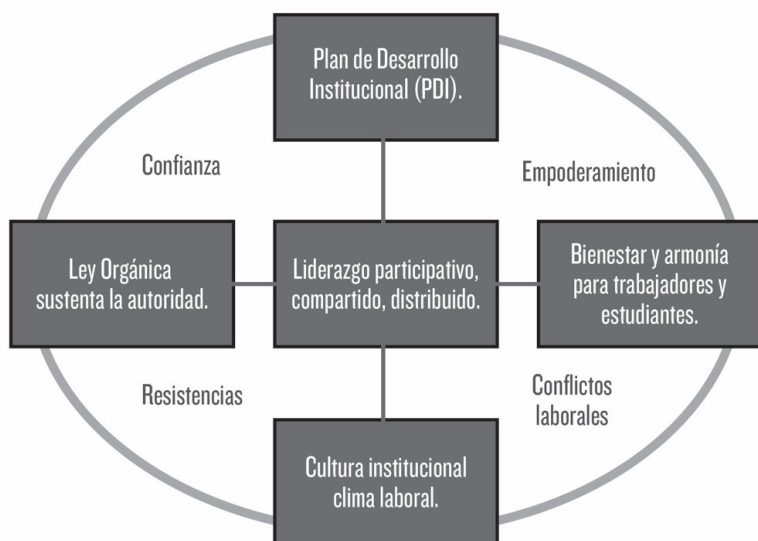
Expresa que al inicio de la gestión se manifestó cierta resistencia de parte de algunos colaboradores, lo cual desde su punto de vista es natural. Al respecto cita: *Existieron resistencias al principio de la gestión, pero yo pienso que esto es..., es válido... porque el escuchar las diferentes corrientes que pueden existir en la institución, nos ha permitido ponernos en la posición del otro para entenderlo.*

Algunas tensiones que se presentan obedecen a las necesidades de actualización docente y de formación continua, re-categorizaciones y promociones de los salarios de los trabajadores, así como falta de infraestructura para atender la oferta y la demanda educativa.

La entrevistada con frecuencia menciona que, una fortaleza que tiene la institución es que gracias a su gestión se ha construido una cultura sana, que ha permitido generar ambientes favorables en todo lo que compete al desarrollo de la misma.

La informante advierte: resistencias al trabajo y a las decisiones tomadas, al involucramiento de todo el personal en el desarrollo institucional, trabajo colaborativo solamente entre equipos afines, existe simulación, manifestaciones de inconformidad, fuerte control por parte del equipo directivo, conflictos laborales y desaliento derivado de recategorizaciones, ingresos y promociones.

En la figura siguiente, se muestra una representación del modelo de liderazgo de la directivo 1.

Modelo I Liderazgo participativo

Fuente: Elaboración propia (2015)

Dicho modelo puede interpretarse para su lectura, tanto de manera vertical como horizontal, se rescatan dos ejes rectores que la informante toma como sustento para el ejercicio del liderazgo: el PDI y la Ley Orgánica, argumenta que las acciones emprendidas se legitiman a partir de los dos documentos mencionados (autoridad y toma decisiones) En el centro del modelo aparecen las características del tipo de liderazgo que realiza para alcanzar el bienestar y la armonía de la comunidad normalista, a partir de la confianza y el empoderamiento de docentes y estudiantes. En la parte inferior se rescata la importancia de la cultura institucional como un elemento que a lo largo de la historia prevalece y que le permite a la directora alcanzar los objetivos y metas propuestas.

Modelo de liderazgo dos.

Funciones que desempeña el líder: La entrevistada dos asume que un líder debe: Saber cómo funcionan cada una de las áreas y departamentos de la institución, conocer las distintas tareas administrativas que se desarrollan al interior. El directivo tiene que gestionar procesos académicos que impacten en el mejoramiento de los resultados de aprendizaje, motivando e incentivando a los seguidores para que el trabajo que les corresponde desarrollar se haga con calidad, profesionalismo y ética. Demostrar su capacidad para convencer y lograr que el colectivo docente alcance las metas y objetivos propuestos en la misión y visión institucional, a partir de la puesta de sus habilidades de comunicación, negociación y capacidad de escucha. Asume que en ocasiones de manera consciente, toma decisiones de manera vertical, “un tanto autoritaria”. Sin embargo, considera que se debe distribuir el liderazgo, y propiciar relaciones de carácter más horizontal. Los líderes efectivos, tienen que reconocer las habilidades de otros docentes, creer en la capacidad de los profesores y brindarles confianza para ir empoderando a los demás (I2E3).

El papel del líder es generar un clima organizacional que propicie procesos de trabajo y que las actividades académicas y de gestión se puedan desarrollar favorablemente. Tiene que ser un liderazgo académico, donde el líder demuestre un compromiso y ponga el ejemplo a través de un buen trabajo en la institución. La líder en una entrevista expresó lo siguiente:

Yo considero que el liderazgo es fundamental para generar un clima organizacional que propicie procesos de trabajo, actividades académicas y de gestión, en resumen tiene que haber un liderazgo académico. Debe convencer a los otros de trabajar en un clima armónico a partir del ejemplo, desarrollar la habilidad para destrabar conflictos que se dan en la institución, conciliar intereses de gru-

po interior y establecer comunicación entre grupos antagónicos. El punto de llegada es el trabajo institucional, es fundamental el liderazgo porque tendrá que detectar todas estas situaciones que se dan al interior e idear estrategias que le permitan la mejora de la organización a partir del trabajo (I2E2).

La directora afirma que existe una relación directa entre el tipo liderazgo y el clima organizacional, ya que de ello depende en buena medida la satisfacción laboral de los trabajadores. En tal virtud señala:

El liderazgo tiene que provocar un clima laboral agradable, satisfactorio, confortable; hacer que la gente se sienta bien en la institución. No quiere decir que tiene que dejar pasar situaciones o cosas dentro de la institución, sino que tiene que propiciar ese ambiente de trabajo agradable, sin olvidar el compromiso que se tiene. Cuando existe un ambiente armónico, se puede encontrar una mejor respuesta en los docentes, mayor disposición a dar un poco más del tiempo, para sacar tareas que se tienen. Eso reflejaría como la satisfacción laboral les permite comprometerse con las cuestiones de trabajo institucional y de asumir responsabilidades dentro de la misma (I2E2).

El directivo, debe asumir un rol activo en el desarrollo de las actividades de trabajo colegiado, ya que le permite además de estar involucrado, observar el desempeño de los docentes en el análisis de temas de interés y de esta manera tener el panorama de lo que se hace en las reuniones de academia y de trabajo colegiado. La informante afirma:

El directivo no se entera de segunda o tercera voz, porque está ahí en las reuniones, se entera de las

cosas que están sucediendo y además participa como miembro activo en las academias. Escucha y participa en el análisis de cuestiones académicas, administrativas, de actualización, así como en las necesidades de los estudiantes y del personal; lo anterior le permite al líder idear alternativas de solución, en conjunto con los profesores (I2E2).

Es tarea del líder identificar las problemáticas de los trabajadores y buscar posibles soluciones, para evitar conflictos posteriores. Otra de las tareas del líder consiste en impulsar los procesos de actualización y superación profesional para ayudar a los docentes a realizar estudios de posgrado.

Tareas que realizan los colaboradores. La informante advierte que los jefes de área y coordinadores desarrollan sus propias funciones en sintonía con la directora, es decir, se informa de manera permanente el logro de metas a corto y mediano plazo, de igual manera se toman las decisiones que les corresponde tomar. En este tenor, los colaboradores realizan sus funciones con libertad pero también con compromiso y responsabilidad porque mantienen relación directa con el líder. Existe una buena relación entre el líder y los coordinadores tanto administrativo como académico. Las reacciones de los docentes en relación a participar en las actividades colegiadas son aceptables.

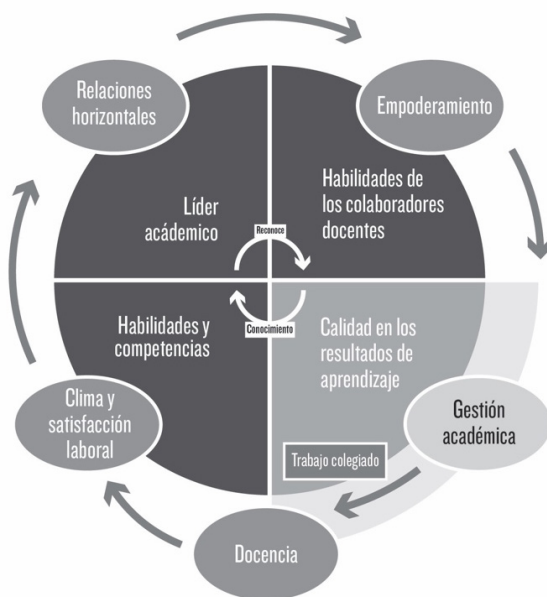
Relaciones sociales y clima laboral: La informante define el clima organizacional como un factor que incide en el nivel de compromiso que manifiestan los trabajadores y tiene relación directa con la cuestión actitudinal y la estructura organizacional y es determinante para ejercer un liderazgo eficaz.

Las reacciones del personal han sido de manera positiva sobre todo en la cuestión académica, no se han manifestado actitudes de negación al trabajo. En ocasiones se han manifestado inconformidades, mismas que pueden atribuirse al cambio que se ha generado en la forma de hacer a las cosas. En general, se percibe disposición al trabajo de parte del personal. Existe una relación estrecha entre el clima organizacional y el trabajo

colegiado que se desarrolla en la institución. A través de este tipo de actividades, se fortalece el trabajo institucional, pero también fortalece el liderazgo cuando el líder aporta y participa activamente en las reuniones colegiadas.

La directora percibe que: existe renuencia al trabajo, falta de compromiso de una parte del personal, una cultura en la toma de decisiones de carácter vertical, fuertes inercias laborales, escaso trabajo colegiado y colaborativo, conflictos laborales y sindicales, confusiones entre derechos y obligaciones, desacreditación en el trabajo, poca credibilidad hacia el desempeño directivo y profesional de los colegas, confrontaciones, se magnifican los errores, dificultades para aplicar la normatividad Sánchez y Barraza (2015). Enseguida se muestra en la figura el modelo de liderazgo de la directora.

Modelo 2 Liderazgo académico - distribuido



Fuente: Elaboración propia (2015)

La representación del modelo dos de liderazgo académico-distribuido de la informante, se interpreta de la siguiente manera: en el diagrama aparecen cuatro cuadrantes con sus respectivos elementos que permiten alcanzar un liderazgo académico de tipo distribuido. La directora destaca y pone al centro dos elementos fundamentales para el ejercicio de un liderazgo académico, considera que en primera instancia un líder debe poseer un conocimiento claro de la institución y reconocer las habilidades y competencias de los colaboradores a partir de una práctica horizontal, misma que le permita empoderar a los seguidores. En el cuadrante inferior izquierdo, se representa la importancia que tiene para el ejercicio las habilidades y competencias del directivo para alcanzar las metas institucionales, mismas que buscan como prioridad la calidad en los procesos de formación de los estudiantes, tal como se observa en un color más claro. La informante sostiene que la calidad en el proceso es posible cuando el líder se involucra de manera activa a partir de una gestión académica de calidad, con participación en las actividades de docencia y de colegialidad, a partir de las condiciones que favorezcan el clima laboral y la satisfacción de los docentes.

Modelo de liderazgo tres.

Funciones que desempeña el líder: Estar al pendiente de todas las necesidades que presenta tanto la institución como los compañeros trabajadores. Ser líder implica buscar la forma de satisfacer aquellas necesidades apremiantes de la organización.

Según el informante, el líder debe de convencer a los trabajadores de las funciones y responsabilidades que les corresponde desempeñar, sin necesidad de llegar a la aplicación de la norma o reglamento de trabajo.

El trabajo del líder se centra en la actividad académica, debe prevalecer un liderazgo académico, que vaya en la búsqueda de la mejora de la calidad del aprendizaje de los alumnos. Tiene que ser una persona con un perfil académico acor-

de al contexto en el que se desenvuelve, comprometido con la actividad académica, ser partícipe en el trabajo en el aula con los estudiantes, participar en las reuniones colegiadas y en otras actividades académicas. El líder debe complementar las actividades de gestión con la docencia, participar en la formación de cuerpos académicos y el logro del perfil PROMEP. Lo anterior sin duda repercutirá en la calidad del aprendizaje de nuestros estudiantes.

Una de las estrategias que debe implementar para lograr lo anterior es buscar cursos – taller para que sus docentes se estén actualizando. El informante afirma que el director debe cuidar el tiempo real de enseñanza a través del seguimiento al trabajo en las aulas, ya que todo ello repercutirá en la calidad de los resultados del aprendizaje.

El líder debe tener las siguientes competencias: dominio de una segunda lengua, lectura de comprensión, ser investigador, ser tutor y dedicarse a la actividad académica.

El líder enfrenta el reto de buscar estrategias para romper los vicios que se van generando en las instituciones, actitudes que en muchos casos ya están arraigadas.

Tareas que realizan los colaboradores: El director manifiesta que:

El nivel de satisfacción de los docentes es favorable para que cada uno de los trabajadores desempeñe sus tareas con agrado. Los maestros se han venido capacitando con recursos del ProFEN, lo cual trae como consecuencia un impacto favorable en su desempeño en el aula y mejorar el clima laboral. Impulsar el trabajo colaborativo al interior de la institución permite mejorar el clima laboral, ya que los compañeros docentes trabajan con más voluntad y se logran ambientes de trabajo de mayor calidad. El participante reconoce que no existe un trabajo colaborativo con las características deseables, por lo que se requiere capacitar a los docentes a través de estrategias que favorezcan la colegialidad.

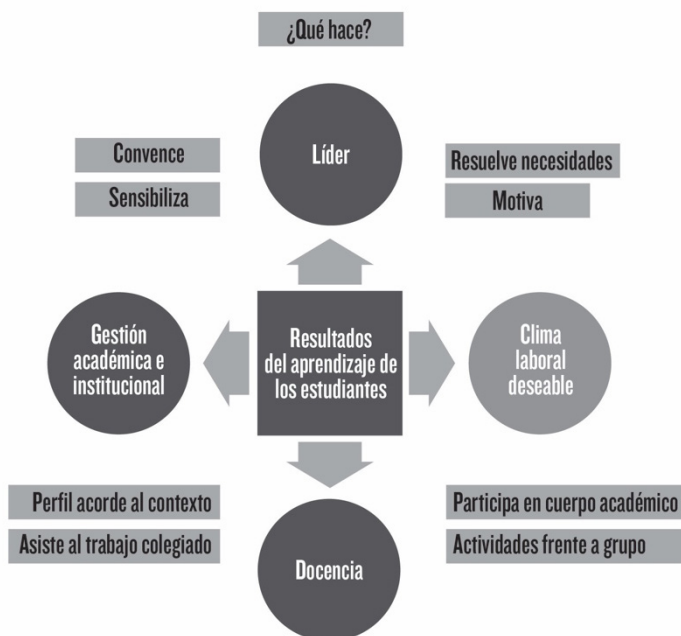
Relaciones sociales y clima laboral: El clima organizacional para el informante, es el resultado del buen desempeño de los trabajadores. En la medida en que una institución está bien organizada, se podrá tener un ambiente de trabajo adecuado y se tendrán mejores resultados académicos. En una entrevista el informante, expresó:

Considero que el clima de trabajo es aceptable, no el que se quisiera, ya que todos anhelamos un clima de trabajo excelente, pero no lo hemos logrado, tal vez por algunos vicios que arrastramos, han influido también intereses personales y de grupos que se generan al interior de la organización, lo cual ha limitado alcanzar los resultados propuestos. Si lográramos sensibilizar a algunos compañeros del compromiso que tenemos nos ayudaría a tener mejores resultados (I3E2).

El informante manifiesta que al interior de la institución se han encontrado inercias de parte de algunos trabajadores para realizar las tareas que les corresponde desempeñar. A continuación, en la figura aparece la representación del modelo de liderazgo del director.

En la siguiente figura se presenta el modelo de un liderazgo académico según la opinión del directivo, quien considera que el ejercicio del liderazgo debe ser eminentemente de tipo académico. La lectura del modelo podemos realizarla de manera indistinta, puede ser a partir de la interrogante que aparece en la parte superior ¿qué hace un líder académico?, cuya respuesta se construye a partir de la relación conceptual entre cada uno de los círculos, mismos que se relacionan con las palabras clave que aparecen en los rectángulos y que permiten entender la relación entre los diferentes factores que contribuyen al logro del propósito central del liderazgo académico: mejorar los resultados del aprendizaje de los estudiantes.

Modelo 3 Liderazgo académico



Fuente: Elaboración propia (2015)

Modelo de liderazgo cuatro.

Funciones que desempeña el líder: Un líder convence a la gente de hacer lo que tiene que hacer, es capaz de llevarlos a hacer lo que uno mismo debe hacer.

Es capaz de incentivar, de motivar a los demás para que hagan con agrado lo que tienen que realizar. Establece un liderazgo distribuido, lucha por dejar aquellas prácticas verticales y seguir otras más horizontales y participativas. De acuerdo al siguiente fragmento de entrevista, se percibe la práctica de un liderazgo distribuido:

He tratado de establecer un liderazgo que en teoría se llama distribuido, dejar esas prácticas verticales e incluso autoritarias por más horizontales y participativas, aunque debo reconocer que no es sencillo, porque el modelo que se ha practicado por años prevalece, incluso hay gente que le otorga a uno facultades que son excesivas, pero que lo ven muy natural, porque es el director puede hacer y puede decidir sólo.

Sin embargo, yo me inclino por un liderazgo distribuido con una gestión participativa, en donde la responsabilidad esté compartida, donde haya corresponsabilidad de los integrantes, me refiero a los que integran el comité de planeación, pero en lo posible extenderlo a los diferentes ámbitos de la institución de manera que exista la posibilidad de tomar decisiones y poner en práctica iniciativas de otros miembros de la organización y que no todo se espere del director (I4E1).

El líder conduce de manera acertada una institución, cuando posee un conocimiento sólido de la misma. Además de tener el conocimiento de las distintas formas en las que puede conducir una escuela, se requiere de una actitud favorable que le ayude a lograr una empatía con sus seguidores y poder avanzar en la gestión cotidiana. Uno de los mayores retos que enfrenta el líder es lograr el compromiso de la planta laboral: docentes, trabajadores de apoyo y administrativos, en la búsqueda por alcanzar los objetivos y metas institucionales.

En una entrevista el participante señala que:

En una institución como la que él dirige, el papel del líder, además de tener la tarea de gestionar y lograr recursos para la institución, debe mantener la percepción social que se tiene de estas instituciones (I4E3).

Tareas que realizan los colaboradores: De acuerdo con la propuesta de un liderazgo distribuido, los colaboradores asumen mayor responsabilidad desde la función que desempeñan. El informante advierte que los colaboradores tienen la oportunidad de poner en marcha iniciativas propias, tomar decisiones y pueden desenvolverse con mayor autonomía. Lo anterior, le brinda al directivo la oportunidad de delegar y compartir la responsabilidad y la toma de decisiones con sus colaboradores. Este tipo de liderazgo contribuye a realizar un trabajo más efectivo.

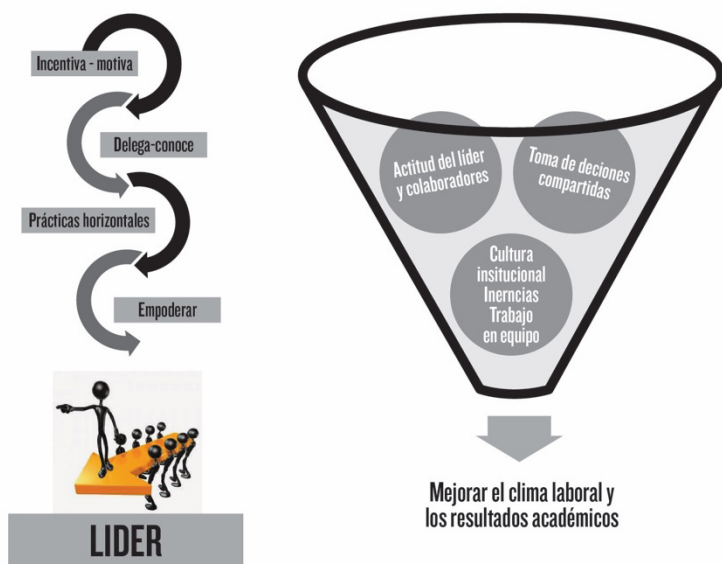
Relaciones sociales y clima laboral: El informante afirma que existen inercias de parte de algunos trabajadores. Uno de los factores que inciden de manera desfavorable, son los organigramas que existen en las instituciones, ya que siguen siendo verticales. Por lo que se dificulta fomentar el trabajo en equipo y compartir la toma de decisiones:

Considero que el clima organizacional si es un factor que incide en el nivel del compromiso que se manifiesta por parte de los trabajadores, quizá si hiciéramos una reingeniería organizacional podríamos tener mejores resultados. Insisto, el clima organizacional es fundamental, si tuviéramos un clima organizacional diferente podríamos también ejercer un liderazgo diferente, creo que no es una cosa sencilla de lograr por la cultura que existe en las instituciones, se observa renuencia de parte de los trabajadores para asumir la toma de decisiones. (I4E2).

El directivo advierte que otro aspecto determinante para generar un clima laboral favorable, se relaciona con el trabajo colaborativo. Sostiene que una cultura de colaboración, además de contribuir en alcanzar una gestión de calidad, repercute en el desempeño de los docentes en el aula. En el siguiente fragmento de entrevista, confirma lo anterior:

Las teorías hablan de la necesidad de un trabajo colaborativo, pero no es sencillo instituirlo como una práctica ordinaria, prevalece todavía la inercia en la que hemos estado inmersos los docentes. El individualismo y el aislamiento son las prácticas más frecuentes, en otros términos, son las micro - políticas que se dan en las instituciones (I4E2). En la figura aparece la representación de liderazgo según el informante.

Modelo 4 Liderazgo distribuido



Fuente: Elaboración propia (2015)

La representación del modelo de liderazgo distribuido aparece en la figura y podemos interpretarlo de la siguiente manera: del lado izquierdo del esquema encontramos la figura del líder y se enuncian las tareas que le permiten ejercer un liderazgo distribuido, se sugiere una lectura vertical hasta llegar

a interpretar las estrategias que le ayudan al líder empoderar a sus seguidores y delegar tareas y responsabilidades.

En la figura del lado derecho, se expresa la presencia de tres elementos fundamentales para desarrollar un liderazgo distribuido; actitudes del líder y colaboradores, la toma de decisiones compartidas y la cultura institucional prevaleciente, factores que contribuyen en primera instancia a mejorar las condiciones del clima laboral y por ende los resultados de aprendizaje escolar. La suma de dichos factores posibilita fortalecer un liderazgo distribuido desde la perspectiva del informante.

FORMAS DE EJERCICIO DE LIDERAZGO

En esta investigación, se entiende por formas el proceder que se concretiza en el hacer y ejercer el liderazgo. A través de la información que obtuve en las diferentes categorías, puedo advertir que las principales formas de la práctica del liderazgo son: a) intuitivas porque se sustentan en la creencia, en el sentido común y en la percepción, b) ensayo y error, la actuación se basa en experimentar diferentes estrategias y elegir aquellas que mejor les funcionan para seguirlas utilizando de manera recurrente para enfrentar los retos y desafíos que implica dirigir, c) contingentes o emergentes, los líderes actúan en función de las situaciones contextuales que se les van presentando, para resolver las problemáticas existen en sus instituciones.

Los resultados coinciden con lo que señala Veciana (2002), cuando afirma que en los enfoques contingentes su eficacia depende de las circunstancias o de variables de situación. Asimismo, puedo corroborar lo anterior con Pariente (2010), cuando afirma que la teoría contingente es más un modelo probabilístico de tipo condicional si – entonces; d) apoyo en la norma, buscan apoyarse en la normatividad institucional, ubicados en el deber ser, recurriendo poco a estrategias para motivar a sus seguidores, evidenciando una toma de decisiones vertical y e) siguiendo pautas externas derivadas de las políticas educativas actuales, tanto en el discurso con en la práctica, los directores

manifiestan su mayor preocupación por empatar con las líneas de acción de las políticas educativas emanadas.

Concluimos que los directivos de las IFAD's realizan un ejercicio de liderazgo más de tipo artesanal, porque se construye a partir de situaciones que exigen del líder poner en juego sus habilidades creativas, de percepción, su capacidad holística y navegar en la incertidumbre y trazar estrategias que le ayuden a resolver los problemas y alcanzar las metas propuestas. Esto no significa que los directivos no tengan conocimiento sobre las implicaciones que tiene el liderazgo a nivel teórico, sino que las condiciones prevalecientes no facilitan ejercer un liderazgo más apoyado en el conocimiento teórico para el ejercicio del liderazgo.

CONCLUSIONES

La investigación me permitió identificar cuatro estilos de liderazgo, en los directivos de las IFAD's del estado de Durango, todos muestran estilos de liderazgo diferenciados, mismos que van desde un liderazgo autocrático hasta un liderazgo transformacional y distribuido. Reconocen como ideal el estilo de liderazgo distribuido o bien el transformacional; sin embargo, advierten que hay momentos en los que este tipo de liderazgo no funciona, por lo que de manera consciente asumen la toma de decisiones desde un enfoque de autoridad vertical.

Los directivos de las IFAD's desde su discurso presentan un modelo de liderazgo distribuido con algunos rasgos del transformacional, buscan la manera de que la toma de decisiones sea compartida, confían en las capacidades individuales de los trabajadores y en el trabajo en equipo, por lo tanto; propician el trabajo colegiado y un cambio en la cultura institucional. Enfatizan la necesidad de que los directivos ejerzan un liderazgo de tipo académico, consideran que éste les apoyará para posicionarse dentro de la institución mediante el involucramiento académico en las decisiones pedagógicas para mejorar los resultados académicos de los estudiantes.

Las percepciones de los directores de las IFAD's acerca del liderazgo, coinciden en la necesidad de un liderazgo distribuido con énfasis en lo académico, donde el colectivo docente participe para alcanzar metas comunes, exista una responsabilidad compartida en la toma de decisiones, corresponsabilidad en las diferentes acciones emprendidas, además advierten que el líder debe poseer una capacidad de convencimiento para lograr el involucramiento de sus seguidores.

Coinciden en que la práctica del liderazgo demanda un conjunto de capacidades, conocimientos, habilidades, actitudes y valores que le permitan al líder ganarse el reconocimiento de

sus seguidores. Asimismo, que los rasgos más notorios sobre el liderazgo son: la responsabilidad compartida, la confianza y el empoderamiento, la toma de decisiones compartidas, el conocimiento del líder y sus habilidades y competencias, la planeación institucional en colaboración, el clima organizacional complejo, conflictos entre grupos, resistencias al trabajo, la cultura institucional establecida y por último la prioridad en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes.

Si entendemos que la percepción es la capacidad que poseen los directivos para interpretar y dar significado a sus experiencias de liderazgo, así como para formarse sus propias representaciones acerca de la realidad, podemos afirmar que las percepciones de los directores de las IFAD's están relacionadas a posturas teóricas en virtud de que tres de ellos asumen en el ejercicio de sus funciones, la práctica de un liderazgo distribuido y manifiestan que al menos en sus creencias están convencidos de que este tipo de liderazgo es el ideal para alcanzar los objetivos y metas institucionales.

En la percepción de los directivos es notoria la mezcla de ideas que poseen sobre el significado del liderazgo y las características que debe poseer, no se advierten modelos puros, sino mezclas en las que no se alcanzan a distinguir los límites entre un tipo o estilo de liderazgo y otro, los directivos transitan desde un liderazgo autocrático hasta los de tipo transformacional y distribuido. Se percibe una tendencia a negar los liderazgos autocrático, *laissez – faire*, democráticos y los carismáticos, tal vez porque existe la creencia que su práctica habla de tradición, o de modelos poco aceptados para el momento actual de la educación y en particular para el tipo de gestión que desde hace décadas se viene impulsando desde el campo de las políticas educativas.

Asumen como creencias que el liderazgo académico es un factor decisivo para mejorar los ambientes laborales y mejorar los resultados de aprendizaje. Es decir, suponen que si el directivo ejerce este tipo de liderazgo, las instituciones podrán solucionar los problemas que las aquejan. Todos coinciden en

señalar que de manera consciente, existen ocasiones en que el ejercicio de la autoridad y la toma de decisiones la realizan verticalmente. Sin embargo consideran que debe transitarse hacia la toma de decisiones consensuadas y relaciones interpersonales más horizontales. Están de acuerdo en que el compromiso y los ambientes de armonía son esenciales para lograr los objetivos y metas institucionales.

La representación que los directivos tienen acerca del liderazgo se construyen a partir de sus creencias, percepciones, opiniones, conocimientos y experiencias, que los sujetos han construido acerca de este fenómeno, están centradas en el liderazgo académico, el clima laboral favorable, la confianza entre iguales y el empoderamiento, el trabajo colegiado, las relaciones sociales y la responsabilidad en la toma de decisiones compartidas.

HALLAZGOS

Los directivos en el discurso comparten como tipo ideal el liderazgo distribuido reconocen las bondades de éste, sin embargo en la práctica se percibe una diversidad de estilos que conjuga prácticas todavía de corte autoritario, reconocen que no les resulta sencillo dejar esos estilos, ya que la cultura institucional es un factor que determina, en cierta manera, asumir los estilos de liderazgo.

El ejercicio del liderazgo de los participantes presenta dos realidades, por un lado la que los directivos pregonan desde la retórica y la otra, la que se vive en los hechos.

La preocupación de los directivos y sus estilos de liderazgo se caracterizan en términos de un ideal imaginario de progreso, apegado a un discurso ideológico derivado fundamentalmente de las políticas públicas establecidas. Es común que los discursos regulan nuestras prácticas cotidianas en las escuelas, a través de las normas, las reglas, la evaluación, en definitiva la normalización, sin ser conscientes de ello la mayoría de las veces.

Las Reformas Educativas plantean espacios de interacción desde el centro hasta todos los niveles de mando, incluyendo los centros educativos, de tal suerte que los líderes educativos buscan alinearse a lo que desde el centro se establece y hacen su mayor esfuerzo por alcanzarlo.

En ese sentido, se percibe en el liderazgo de los participantes, una perspectiva de tipo eficientista, es decir, en su discurso prevalece una visión enmarcada en las reformas educativas y en alcanzar la calidad de la educación, en el caso particular de los directores y directoras, la calidad en la formación inicial de los docentes. La calidad además de ser un concepto polisémico, presenta diversas formas de evaluarla, algunas rescatan una visión cuantitativa (enfoque eficientista o de costo resultado) y otras una visión cualitativa centrada en los procesos in-

ternos del proceso educativo. Desde este ángulo, los directivos asumen una postura centrada en la manera de administrar correctamente los escasos recursos asignados a las instituciones a efectos de alcanzar el máximo de resultados educativos.

En la acción, los líderes buscan el mayor control sobre el funcionamiento del sistema y la eficiencia en la asignación de los recursos, lo que por sentido común se entiende como rentabilización y rendición de cuentas para optimizar tiempo, esfuerzos y recursos, conocido también como *accountability*.

A los directivos les preocupa alcanzar resultados duros 'rendimiento' acompañado por una visión eficientista, de administración de recursos –hacer más con menos–, preponderando el uso de los recursos financieros. De esta manera la escuela y sus docentes deben centrarse en lograr el desarrollo de competencias que les permitan a sus estudiantes obtener un rendimiento altamente competitivo, que obviamente es evaluado en términos cuantitativos, muy a pesar de que en el discurso se habla de promover un liderazgo académico, con énfasis en el aprendizaje constructivista, prevalece la búsqueda de niveles de eficiencia y no las formas en que se construye el aprendizaje.

Otro indicador ligado a lo anterior es la preocupación de los líderes por los niveles de competitividad, quienes la asumen como una estrategia que permite poner a la educación a la altura del proceso de mundialización e insertar a sus egresados en el mercado laboral bajo niveles de idoneidad, ya que los resultados alcanzados distinguen a las instituciones como la mejor o la peor, frente a las cuales los usuarios deciden cuál es la más apropiada para ellos, según los estándares de calidad – competitividad.

En términos generales, en el discurso de los directivos predomina un alto grado de preocupación por la administración de recursos, dejando de lado la práctica de un liderazgo más humanista que contribuya a mejorar las relaciones interpersonales y el clima laboral.

Se percibe simulación de parte de algunos directivos en el ejercicio del liderazgo, no hay congruencia entre el discurso y la

realidad en relación al liderazgo que practican. En teoría señalan la necesidad de asumir un liderazgo académico que permita a la institución alcanzar niveles aceptables de rendimiento académico; sin embargo, en los hechos su mirada se centra en la optimización de recursos financieros, en detrimento de buscar el mejoramiento de la práctica docente de los profesores, comúnmente sólo se les exige alcanzar buenos resultados sin prestar la suficiente atención al desempeño académico en el aula y al logro de resultados de tipo cualitativo.

SUGERENCIAS PARA OTRAS INVESTIGACIONES

Además a partir de los hallazgos encontrados continúa la inquietud por profundizar en el tema. Esta investigación abre la posibilidad de proponer algunas líneas emanadas de las siguientes interrogantes:

¿Qué tanto el contexto de las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes permite el ejercicio de liderazgos distribuidos o transformacionales? ¿Qué tanto el perfil de los directivos contribuye al desarrollo de este tipo de liderazgos? ¿Hasta dónde la práctica de este tipo de liderazgos verdaderamente contribuye a mejorar los resultados académicos?

REFERENCIAS

- Albert Gómez, M. J. (2007) La investigación educativa: claves teóricas. Madrid: McGraw Hill.
- Alcántara, A. (2008). Políticas educativas y neoliberalismo en México, en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 48, p. 147-165.
- Ahumada, L. (2010). Liderazgo distribuido y aprendizaje organizacional: Tensiones y contradicciones de la ley de subvención escolar preferencial en un contexto rural. *Psicoperspectivas*, 9(1), 111-123. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Angelle, P. S. (2010). An organizational Perspective of Distributed Leadership: A portrait of a Middle School. *RMLE. Online Research in Middle Level Education*, 33(5).
- Antúnez, S (2003). *Formación de Directoras y Directores de Centros Educativos. Módulo 1. Gestión Institucional*. El Salvador: Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Desarrollo Educativo.
- Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo como factor de calidad: el papel de los directivos escolares, en SEP (ed.) *Primer curso nacional para directivos de educación secundaria*, México: SEP.
- Antúnez, S. (2004). *Organización escolar y acción directiva*. México: SEP.
- ANUIES. (1999). *La educación superior hacia el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México. ANUIES.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Primera edición. Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Barraza, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa, en *"Innovación educativa"*, Vol.5. Número 28 p.p. 19-21. Instituto Politécnico Nacional. D.F. México.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *Los sistemas educativos de mejor desempeño en el mundo*. Mckinsey & Company. Traducción Guzmán Arredondo & Rodríguez Lares, Asociación Durango de Investigadores en Ciencias de la Educación. Durango: México.

- Baz, F. et al. (1994). *La dirección de centros escolares*. España: Edelvi-
ves.
- Bolivar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido me-
jora los logros académicos? *Revista Internacional de Investi-
gación en Educación*, vol.3, núm.5 p.p. 79-106. Disponible en:
<http://www.redalyc.org/artículo.oa>
- Bolívar, A. (1997). *Liderazgo, mejora y centros educativos*. Granada,
España: Universidad de Granada.
- Caskey Micki M. (2010). An Organizational Perspective of Distribu-
ted Leadership: A Portrait of a Middle School. *RMLE. Research
in Middle Level Education*, 33 (5).
- Correa, S., Álvarez, A. y Correa, A. (2013). La función Directiva y el
Gestor educativo. Medellín, Colombia: Fundación Universita-
ria Luis Amigó. Consultado en www.funlam.edu.com
- Creswell, J. (2007). *Diseño de investigación: Enfoques cualitativo,
cuantitativo y con métodos mixtos* (2da.Ed).
- Dakar, S. (2000). Foro mundial sobre la educación. Educación para
todos: cumplir con nuestros compromisos comunes.
- Diccionario de la Real Academia (2008). Consultado en [http://www.
rae.es/publicaciones/obras-academicas/diccionarios-de-la-re-
al-academia-espanola](http://www.rae.es/publicaciones/obras-academicas/diccionarios-de-la-re-al-academia-espanola)
- Elizondo, A. (2003). *La nueva escuela 1. Dirección liderazgo y gestión
escolar*. México: Paidós.
- Esparza, A. (2009). *Los directores(as) y su formación profesional*. (Te-
sis de doctorado inédita). Instituto Universitario Anglo Espa-
ñol, Durango, México.
- Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo. Guía de pla-
neación para maestros*. México: Trillas.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos*. México:
SEP.
- Gutiérrez, E. (2004). *Factores de eficacia docente en Educación Pri-
maria*. (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense de
Madrid.
- Gutiérrez, C. (2006). El mejoramiento institucional de las escuelas
normales en el gobierno del cambio. *Revista Reencuentro*,
p.45-60.

- Guzmán, A. & Alvarado, J. (2009). *Fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa*. México: Asociación de investigadores en Ciencias de la Educación.
- Halverson, R. (2006). A Distributed Leadership Perspective on How Leaders Use Artifacts to Create Professional Community in Schools. WCER. *Wisconsin Center for Education Research*.
- Harris, A. (2002). Distributed Leadership in Schools: Leading or Misleading?.(s.d.)
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta. Ed) . Chile: Mc Graw Hill.
- Hernández, M.L. (2013). Liderazgo académico. En *Revista de la Educación superior*. Disponible en: http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista167_S2A2ES.pdf
- Hughes, R., Ginnet, R. y Curphy, G. (2007). *Liderazgo. Cómo aprovechar las lecciones de la experiencia*. México:Mcgraw Hill.
- Ibarra y Porter (2007). Costos de la evaluación en escenarios de continuidad: lecciones mexicanas sobre las disputas con los mercaderes del templo del saber, en *Espacio Abierto*. Cuaderno Venezolano de Sociología, Vol. 16, N°1, enero-marzo 2008, p. 61-88. Disponible en <http://redayc.uaemex.mx/>
- Mangin, M. (2005). Distributed Leadership and the Culture of Schools: Teacher Leaders' Strategies for Gaining Access to Classrooms. *Journal of School Leadership*, 15 (4), p. 43-56.
- Martínez, F. (2001). Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001. *Revista Iberoamericana*, p. 27-61.
- 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*, vol.xxxvi, núm. 146 , pp. 134 - 153. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13232069009>
- Maureira, O. (2004). El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 2(1), p.39-65.

- Monárrez, H. (2015). *El clima escolar y su relación con el liderazgo directivo en nivel básico*. (Tesis de doctorado inédita). Instituto Universitario Anglo Español, Durango, México.
- Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4 (4), p. 34-54.
- Murrell, K. y Meredith, M. (2002). *Empowerment para su equipo*. España: McGraw-Hill Profesional.
- OCDE (2010). *Acuerdo de cooperación México- OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. Recuperado de www.oecd.org/edu/calidadeducativa.
- Oviedo, G. L. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. En *Revista de estudios sociales*. No. 21. Pp. 89-96. Disponible en: www.ciad.mx
- Pariente, J. (2008). *To lead or not to lead. Algunas reflexiones acerca de la investigación sobre liderazgo*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática. FCA - UNAM Ciudad Universitaria.
- Pariente, J. (2009). Algunas reflexiones en torno al concepto de liderazgo. En J. Mendoza y L. Garzo (Eds.) *Procesos de cambio y desarrollo organizacional*. p. 117 – 145.
- Pariente, J. (2010). Procesos de cambio y desarrollo en las organizaciones. En T. Suárez y L. López (eds.) *La investigación en gestión y organizaciones en México* p. 245-296.
- Pozner, P. (1997). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Argentina: AIQUE.
- Pozner, P. (2000). *Gestión Educativa Estratégica*. Buenos Aires: IIPE/ UNESCO
- PREAL (2010). Liderazgo distribuido en el campo educativo: pasando del concepto a la práctica. *Formas & Reformas de la educación. Serie Mejores Prácticas*, 34, Recuperado de <http://www.preal.org>.
- PROFEN (2009-2010). Programa para el fortalecimiento de la escuela normal. Faltan datos.

- Programa Estatal para el Fortalecimiento de la Educación Normal
PEFEN 2014-2015.
- Rodríguez, C. (2004). Liderazgo contemporáneo. Programa de actualización de habilidades directivas, Universidad de Colima / ITESO.
- Rodríguez, G.; et al (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.
- Salazar, M. (2006). El liderazgo transformacional ¿modelo para organizaciones educativas que aprenden? *UNl revista*, 3, p. 32-54.
- Sammons, P. et.al. (1998). *Características clave de las escuelas efectivas*. México: SEP.
- Sánchez, B. y Barraza, L. (2015). El liderazgo: deseos y realidades. Disponible en: www.cubaeduca.cu/medias/
- Sánchez, B. y Barraza, L. (2015). *Percepciones de liderazgo*. Ponencia presentada en el 3er Congreso Internacional: Espacio común de formación docente. Mazatlán, Sinaloa.
- Sánchez, B. y Barraza, L. (2015). *La gestión de calidad deseable y observable*. Trabajo presentado en el XIII Congreso COMIE, Chihuahua, México.
- Sandín, M. P. (2003). Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana de España (pp. 258).
- Schmelkes, S. (1993). La calidad requiere liderazgo, en SEP (ed.) *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, México: SEP.
- Schmelkes, S. (1996). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: SEP.
- Sheppard, B. et al. (2010). Distributed Leadership. Teacher Morale, and Teacher Enthusiasm: Unravelling the Leadership Pathways to School Success. AERA. American Educational Research Association.
- SEED (2005). *Programa de Transformación del Sistema Educativo de Durango 2005-2010*. Durango, Mex: Autor.
- SEP. (2003). *El mejoramiento de la gestión en las escuelas normales*. México: Autor.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2da ed.) Madrid: Morata.

- Stake R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Cuarta edición Morata.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Torres, G. (2004). *El liderazgo en la función directiva escolar*. Recuperado de <http://www.cge.udg.mx>
- Trechera, J. (2007). *El liderazgo en la dirección del centro*. Madrid: Morata.
- Veciana, J. (2002). *Función directiva*. España: Universidad Autónoma de Barcelona: Alfaomega.
- Wilson, J. (2003). *Cómo evaluar y mejorar su estilo de dirección*. España: Gestión 2000, S.A.
- Wright, L.(2008). Merits and Limitations of Distributed Leadership: Experiences and Understandings of School Principals. p. 65-87.
- Yin, R. (1994). *Investigaciones sobre estudio de casos. Diseño y Métodos*. Segunda edición Vol. 5. Londres: SAGE Publications.