

73952

SANCHEZ, CARINA MONI

Liderazgo transform

2014

73952



“Liderazgo Transformacional en Directoras del Nivel Inicial”

Profesora a Cargo: Mag. Martínez,
Norma

Alumna: Lic. Sánchez, Carina Mónica

Post Grado:

**“ESPECIALIZACIÓN EN DIRECCIÓN
ESTRATÉGICA DE RECURSOS
HUMANOS”**

Año 2014

75972

MFC:
Clasif:
7919

A Dios por su presencia invisible.

A Gastón,

dueño de todas las horas del trabajo,

por los aportes de Marilú,

Miriam, Soledad y

el conocimiento de Viviana.

Introducción

La educación a finales del siglo XX y principios del XXI, se ha visto afectada por un conjunto de variables internas y externas que exigen cambios significativos. La necesidad de responder con éxito a las demandas de una sociedad cada día más exigente y cambiante, han llevado a las organizaciones educativas a realizar grandes esfuerzos de mejoramiento hacia el logro de la calidad total, adoptando nuevos conceptos y esquemas teóricos válidos, orientados hacia la reestructuración funcional formal y la implementación de estrategias en el manejo de los recursos materiales y muy especialmente de los humanos.

Lo que se ha convertido en un verdadero reto para la gestión directiva, tomando en cuenta que: se debe aprender cómo trabajar efectiva mente en un proyecto de grupo, como intermediar para solucionar un conflicto, como desarrollar un clima armonioso entre sus pares, cómo conformar un equipo de trabajo, manejar los recursos materiales, económicos, técnicos y realizar tareas administrativas, entre otras tareas que un gestor debe realizar.

El éxito organizacional, en consecuencia, es imposible realizarla sin la guía de un gestor que sepa dónde quiere ir y para qué; la excelencia hoy requerida, especialmente en puestos gerenciales, demanda mucho más que competencia técnica. Demanda un sofisticado tipo de destreza social: El Liderazgo. La misma, lo capacita para movilizar grupos de personas y lograr importantes objetivos a pesar de los obstáculos. Pudiendo unir a la gente en la persecución de un propósito significativo, a pesar de las fuerzas que lo separan, y en definitiva que pueda mantener las organizaciones educativas libres de la mediocridad caracterizada por conflictos burocráticos y luchas de poder. Ya que la falta de liderazgo transformacional en la gestión directiva de las escuelas genera problemas y fragmentaciones en distintas dimensiones de la vida escolar, emergiendo como consecuencia de ello una cultura que impide la reflexión conjunta y la búsqueda de soluciones que les permitan a directivos y docentes, trabajar en una propuesta integrada y articulada del nivel que contribuya al mejoramiento de la labor sustantiva de la escuela.

En atención a lo expresado, se hace necesario emprender un estudio cuyo objetivo

fundamental es generar conocimiento sobre la influencia del liderazgo transformacional de las directoras en las actividades del campo de actuación docente de dieciséis instituciones de Nivel Inicial, integrantes de la zona 4019 de la cuarta región escolar, y analizar el estado de situación actual; a fin de indagar sobre la influencia del liderazgo de sus gestores y conocer qué tipo de liderazgos existen en estos centros y si estos varían según las diferentes localidades y tipificación de los establecimientos sean estos urbanos o rurales.

Indagar sobre la existencia, grado de desarrollo o carencia de estos liderazgos es de suma utilidad para conocer un aspecto de la realidad educativa en una zona que puede considerarse “testigo” de una problemática más extensa y abarcativa. Es por ello que se considera necesario iniciar el estudio llevando adelante un análisis minucioso de esta problemática, sus alcances, su impacto y cómo se puede llegar a proponer las soluciones adecuadas a partir del ejercicio de un liderazgo transformacional por parte de docentes y directivos de escuelas urbanas y rurales que impacte en el clima institucional en general y en el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera específica.

En el capítulo Primero, se expondrán algunas de las múltiples definiciones sobre liderazgo, las características que deben poseer las personas que quieran erigirse como líderes, cronología de las teorías sobre el liderazgo y de qué manera se efectúa el poder que ellos construyan dentro de la organización.

En el capítulo Segundo se abordará la relación entre la Gestión y el Liderazgo, esta manera dar cuenta de los cambios que se producen en la organización con determinado tipo de liderazgo ejercido desde la Gestión en una organización. Se tomará la escuela como organización, a los fines del presente trabajo.

En el capítulo Tercero se abordará lo que se consideran organizaciones a modo introductorio, para después desarrollar las características de la escuela o institución escolar como una organización con sus particularidades en relación al liderazgo en la gestión del director.

En el capítulo Cuarto se propone, frente a esta realidad de las escuelas llevar adelante una investigación exploratorio-descriptiva, con base en modelos teóricos

actuales que puedan ser de utilidad para comprender y orientar el mejoramiento de la realidad de las instituciones educativas involucradas.

Los resultados de este proceso de investigación serán un acercamiento al problema que facilitará la comprensión del complejo proceso del liderazgo como eficaz herramienta en la gestión y organización de la vida escolar. El propósito del capítulo Quinto es atravesar los datos de la realidad obtenidos en las entrevistas a la luz de la teoría para analizarlos y así, comprender la realidad en relación a “El liderazgo transformacional en directoras del Nivel Inicial”.

Al finalizar, se reflexionará sobre las posibles líneas potenciales de investigación, a partir del estado de conocimiento que vincula el liderazgo transformacional con el cambio educativo.

Los antecedentes teóricos que intentan aportar a esta problemática son numerosos ya que existe una gran abundancia de literatura sobre el liderazgo educativo como factor de eficacia y de calidad desde la gestión en la escuela. Sin embargo, es escasa la existencia de investigaciones sobre este tema en los primeros niveles de la escolaridad formal. Algunos trabajos sobre la temática son:

- Trabajo de Investigación presentado en el Congreso Iberoamericano de Educación: “Liderazgo Transformacional en directoras de Educación Inicial de instituciones Educativas Públicas de la unidad de gestión educativa local n° 02”. Lima, Perú Universidad Privada Norbert Wiener. Goñi Avila, L. M. (2010).
- El trabajo de investigación presentado en V Encuentro Internacional “ Las Transformaciones de la Profesión Docente frente a los actuales desafíos” : “La profesión docente desde su dimensión de gestión”. Reflexiones sobre el liderazgo docente. Medina, P.
- Publicación en Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). Tema: “Liderazgo educativo en centros de secundaria”. Cuevas López, M.; Díaz Rosas, F. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta, Universidad de Granada, España.
- Trabajo de investigación: ¿Calidad sin Liderazgo? Contiene el análisis de determinadas conductas de liderazgo de siete directores de escuelas de nivel medio de la provincia de San Juan. Rosales, M. (2000).

Entre otros.

Algunos de los interrogantes planteados que pueden ser origen de otros trabajos de investigación para ampliar la mirada de la temática: ¿Desde qué dimensión se puede comenzar a acordar criterios para un acercamiento al liderazgo desde la gestión en los niveles Educativos? ¿Cuáles son los efectos de la falta de un liderazgo transformacional en las escuelas? ¿En dónde está estipulado el modo de gestión que genere un liderazgo que favorezca los procesos de cambio? ¿La transformación de la escuela pasa por posibilitar una gestión centrada en procesos de desarrollo individual y grupal?; ya que la dirección de las escuelas se ha convertido, desde hace algunas décadas, en una de las cuestiones a las que se presta principal atención en los discursos en torno a la calidad de la enseñanza y el funcionamiento organizativo de las misma en la mayoría de los países de occidente, razón de más para que la dirección se haya constituido como uno de los temas clave de las políticas y reformas educativas. Sin embargo, esta preferencia por la dirección no es un hecho privativo de las dos últimas décadas del siglo pasado sino que, puede decirse, a tenor de la vasta literatura específica sobre la teoría de las organizaciones escolares, se ha constituido como la piedra angular del conjunto organizativo desde las clásicas teorías del taylorismo y el fordismo hasta la más reciente gestión de calidad total desde dónde debe verse la transformación de la organización.

Una idea clave en esta concepción es, pues, la del importante papel que ha de desempeñar el líder en promover y cultivar una visión que dé sentido y significado a los propósitos y actuaciones organizativas.

Capítulo 1

Liderazgo



“Es preciso saber lo que se quiere y cuando se quiere, hay que tener valor de decirlo y cuando decirlo y es menester tener coraje para realizarlo”

(George Clemenceau)

Introducción

En el presente capítulo se expondrán algunas de las múltiples definiciones sobre liderazgo, las características que deben poseer las personas que quieran erigirse como líderes, cronología de las teorías sobre el liderazgo y de qué manera se efectúa el poder que ellos construyen dentro de la organización.

En los últimos años, se viene hablando mucho del liderazgo y de la formación del líder. En realidad, el tema no es nuevo. Desde la aparición del ser humano en este mundo, y la conformación de su sistema social a partir de la real necesidad de la sobre vivencia a los retos que la naturaleza le impone, ha sentido la necesidad de *dirección*, de alguien que lo guíe por el camino correcto para alcanzar los objetivos sociales y satisfactorios para su desarrollo como individuo y ser social.

Así, el líder es un conductor de un grupo humano, y grupos humanos siempre han existido. Por ello, el hecho de que se hable de liderazgo, hoy más que antes, no significa que los líderes se hayan inventado hace poco, sino que su importancia en una sociedad globalizada, y más aún, en las empresas como organizaciones

básicamente humanas ha vuelto la atención sobre este tipo de persona.

Las nuevas tendencias laborales y la necesidad de reducir costos, llevaron a las empresas a pensar en los equipos como una forma de trabajo habitual.

Alcanzar y mantener el éxito en las organizaciones modernas requiere talentos prácticamente imposibles de encontrar en un solo individuo.

1.1) El Líder: Concepto

Las nuevas estructuras de las organizaciones, más planas y con menos niveles jerárquicos, requieren una interacción mayor entre las personas, que sólo puede lograrse con una actitud Cooperativa y no individualista. *“Cuando al hombre se le pone como medida de todas las cosas, se le convierte en esclavo de su propia finitud”* (Wojtyła, K. J.)

La necesidad de trabajar en equipo llegó de la mano de propuestas como: “Calidad Total”, “Sistemas Integrados de Gestión” y otras que requieren la participación e interrelación de diversos sectores funcionales de las mismas. Los líderes son capaces de establecer una meta, persuadir a otros para que les ayuden a alcanzar esa meta, y llevar a su equipo a la victoria. Pero, ¿es ésa la definición de liderazgo?

El liderazgo, como ya mencionamos, no es un tema nuevo, siempre ha existido, pues siempre han existido personas que se han destacado más que otros en distintas actividades, como también hay quienes han influenciado en masas para lograr lo que se han propuesto.

Sin embargo, según los autores sobre este punto, aseguran que este tema tomó mayor auge a partir de la primera guerra mundial, convirtiéndose esto en un tema de interés para los investigadores. Hoy día es muy común emplear el término líder. Se emplea para designar a quien se destaca en un área, en una comunidad, en la clase, en un partido político, en una religión, o en un equipo deportivo. Es por ello que hoy se habla de diferentes tipos de líderes: líderes políticos, líderes religiosos, líderes deportivos, líderes académicos; en fin, en todas las áreas del saber humano. No obstante, aunque este concepto se usa en diferentes escenarios, denota grandeza

y capacidad a quien se le califica con ella. Lo dicho anteriormente, nos autoriza para argumentar que este término es asimilado por la mayoría de las personas como algo que queremos ser, pese a eso, hay que señalar que con toda la literatura existente, y con el alto nivel de uso en todos los ambientes, muchas veces tenemos conceptos errados sobre lo que es un líder, y por ende el liderazgo. Sin embargo, documentarnos con fuentes responsables y con mucha autoridad no es difícil, ya que hoy día, son muchos los escritos que versan sobre este tema.

Si en cualquier grupo social preguntáramos ¿qué es un líder? seguro que encontraríamos respuestas variadas, pero con elementos muy afines. Lo mismo ocurre si consultamos diferentes fuentes y teóricos, cada uno tendrá su punto de vista para definir este concepto, pero todos tendrán elementos en común.

De ahí, que cabe plantearnos la pregunta inicial de este capítulo, sobre lo que visualizamos cuando queremos definir a una persona como un líder, creemos pertinente exponer el criterio de especialistas en el área. El liderazgo es crucial para los gestores en el mundo organizacional: educativo, empresarial, etc.; pero también juega un papel importante para los entrenadores, los profesores y los padres.

Algunas creencias comunes sobre liderazgo son las siguientes:

- Un líder es la cabeza visible de un grupo, equipo u organización.
- Un líder es una persona carismática, capaz de tomar una decisión acertada y de inspirar a otros para alcanzar una meta común.
- El liderazgo es la capacidad de comunicar de manera positiva y de inspirar a otros.
- El liderazgo es la capacidad de influir sobre los demás.

La primera definición que se expone aquí es la del Diccionario de la Real Academia Española (2005), quien define a un líder como “*la Persona a la que un grupo sigue reconociéndola como jefe u orientadora*”.

También se define como:

“la persona capaz de influir sobre los demás, obteniendo su seguimiento, motivación y disposición” (Tuleja.2002)

Por su parte para Carrasco Esquivel (2006) define un líder como *“aquella persona que posee la habilidad para influir sobre los miembros de un grupo para alcanzar los objetivos planteados de cualquier otra institución.”*

Para otros autores el Liderazgo toma otras connotaciones, aunque no existe una única definición de liderazgo. Comprender esto es el primer paso para entender la complejidad del tema:

“el proceso de estímulo y ayuda a otros para trabajar con entusiasmo hacia determinados objetivos y en particular hacia los objetivos de la organización. (Davis y Newstrom, 1999)

...” no es un privilegio de unos cuantos grandes y poderosos, es un estado de relación entre el dirigente y sus dirigidos”. (Chatterjee,D. 2001)

...” es el incremento de influencia más allá y por encima del cumplimiento mecánico de las instituciones rutinarias del puesto y de la organización”. Katz y Kahn

...” no es subordinación es deseo de participar en un proyecto. No es poder sino autoridad” (Martínez de Pérez, Norma ,2011)

...” es proceso por el cual quienes lo llevan a cabo aseguran que una organización tenga una dirección clara y sensata, creando una visión de futuro y estrategias para realizar esa visión; y en este proceso motivan a los demás para lograr esta visión superando dificultades y adaptándose a los cambios .(Kotter, 1996).

Senge (2001) considera que *“un líder es una persona que participa en la*

organización modelando su futuro, que es capaz de inspirar a las personas a su alrededor, de realizar cosas difíciles y de probar cosas nuevas, simplemente significa andar para adelante. Esto es lo que significa. Y todos los seres humanos tienen capacidad para adelantar. Esto implica una estructura que valore a todas las personas de la empresa. Es tan sencillo como eso.”

Para Drucker (2000) *“El liderazgo tiene que surgir de la responsabilidad; tiene que estar sujeto a la rendición de cuentas. El buen liderazgo no lo demuestran los logros de líder, sino lo que pasa después de que éste abandona el escenario. El liderazgo es hacer cosas. Considerar liderazgo y dirección por separado no tiene ningún sentido”*.

Todas las definiciones están de acuerdo en un aspecto común: el liderazgo implica a más de una persona, es decir a un grupo.

1.2. El líder y el grupo.

No se puede ser un líder sin un grupo de personas que sigan su misma dirección, poniendo su confianza en él.

"Somos seres sociales", se acostumbra a decir, y es verdad... pero no toda la verdad. Porque no vivimos simplemente "en sociedad", sino que para cada persona la sociedad se presenta como una serie casi interminable de "grupos". Dicho con otras palabras, cada persona no se relaciona con todos los integrantes de una sociedad (que por otro lado puede tener millones de individuos) sino que sus vínculos toman la forma de convivencia en diferentes clases de grupos: familia, clase escolar, grupo de amigos, grupo de trabajo, grupo de diversión, grupo de acción política, etc. etc.

Kurt Lewin(1958), psicólogo polaco nacionalizado estadounidense es reconocido como el fundador de la Psicología Social moderna y afirma que los que constituye el objeto “*grupo*”, aparece desde su preocupación por las determinaciones de los sujetos en situaciones colectivas, definiendo al grupo “*como una formación de personas que tiene una interdependencia dinámica entre los miembros*” Lewin, K. (1958). Esta característica es de suma relevancia para Lewin, ya que toda

agrupación, sólo será determinada por su interdependencia dentro del juego de fuerzas presentes en el grupo y que son parte del campo. Para este autor y en palabras de Andrés Leiva G¹

“los grupos no se constituyen por los rasgos de similitud, o de tarea. Por ejemplo, serán grupos las familias en tanto sus integrantes mantienen una relación de interdependencia entre ellos, a pesar de que sus acciones estén altamente organizadas por razones institucionales, en su fundamento de las relaciones de parentesco. Para esto fundamenta que las investigaciones de esa época, sostienen la importancia del escenario social en el que viven los sujetos, el que influencia y moldea su comportamiento por su situación social. Para Lewin las tensiones presentes en el campo en el cual el individuo interactúa, dependerá del particular marco cultural y social en el que esté”.

La interpretación de Leiva sobre lo que Lewin constituye como grupos, supone que el intento de poder dar cuenta de las determinaciones de la conducta por el medio en la cual se da, reviste ciertas preocupaciones epistemológicas y científicas. Por un lado Lewin cree que al avanzar en la determinación de la conducta incluyendo una teoría que permita incluir los factores sociales, borrará las diferencias, entre sociólogos y psicólogos, debido a aclarar las influencias directas y concretas de lo social en la conducta, no siendo ya necesaria las explicaciones parciales, biológicas o históricas, supeditando estas dimensiones a la interacción de fuerzas presentes en el aquí y ahora del campo en el cual se trabaje. Para Lewin, el concepto grupo tiene una definición caótica, que no puede dejar de asociar a cuestiones filosóficas y religiosas. Señala que la discusión, es a propósito de si los grupos tienen mente o no, constituyendo una unidad supraindividual. Él argumenta que *“a la Psicología le costó mucho tiempo descubrir que un todo dinámico posee propiedades diferentes de las propiedades de sus partes o de la suma de sus*

¹ Andrés Leiva G. Magister en Psicología, mención análisis institucional y grupos. Módulo grupos y Grupalidad. Universidad ARCIS. Santiago.2006

partes” (Lewin, K. 1958:133), concluyendo que “el todo no es más que la suma de las partes, el todo y las partes, son igualmente reales, no revistiendo diferencias en su importancia. De ahí que el grupo sea un “todo dinámico (...) que se basa en la interdependencia de los miembros (o mejor de las sub-partes del grupo)”
(Lewin, K. 1958)

Con esta definición además deja claro que no se constituye grupo por sus rasgos de semejanza, lo que incluye los grupos por tareas comunes u objetivos, ni por sentimientos de lealtad o de pertenencia, aunque reconozca en estas formaciones, una variedad de los componentes de interdependencia, las que, de existir, configurarían un grupo. Finalmente y de acuerdo a “La Teoría del Campo”, el comportamiento real (del sujeto), dependerá de todos los sectores del campo en el cual se encuentre, es decir, el grado de inestabilidad o estabilidad de la persona, depende del grado de estabilidad del campo.

Por su parte, Ana Quiroga² (2011) intenta convertir esa gran complejidad que se da en los grupos en un proceso comprensible. Para ella, la teoría cumple una importante función, al sistematizar, al llevar ese torrente de hechos y experiencia a una conceptualización coherente. Esta autora postula que *“aunque los grupos son omnipresentes en la historia, es relativamente reciente, al menos en occidente, su investigación.* (Quiroga, A. 2011).

Destaca que en el desarrollo del pensamiento, la grupalidad, como forma de asociación, empieza a ser investigada cuando el individuo -como existente - y el concepto de individuo, adquieren en el capitalismo una particular significatividad. Los grupos fueron convirtiéndose en la historia desde el feudalismo hasta la modernidad, de forma creciente en objetos de indagación en lo que hace a integración, roles, formas de articulación dando lugar a una extensa producción. Como se ha mencionado, esta autora piensa no sólo que los grupos son omnipresentes en la historia de la humanidad, más aún, son condición de la historia. ¿Por qué? Porque si partimos de que el ser humano, sujeto de necesidades, sólo

²Notas de clases de Ana Quiroga. Maestría de Psicología Social. Tucumán. La complejidad de lo grupal. Necesidad de un marco conceptual de análisis. Las categorías de análisis de la interacción. ABRIL 2011

puede operar en la naturaleza, satisfacer esas necesidades vitales, transformar la naturaleza en función de generar su propia existencia, sólo puede hacerlo si lo hace en relación con otros, en interacción.

Entendemos que en ese proceso se gesta entonces un orden diferente del animal, específicamente humano, marcado por el pensamiento, la elaboración simbólica, el lenguaje, la anticipación de la acción, el aprendizaje y esa forma de relación que denominamos grupalidad, con su dimensión intra e intersubjetiva y sólo se da en el grupo.

Para Pichón Riviere (1989) *“un grupo es un conjunto restringido de personas que, ligadas por constantes espacio-temporales, el cual, articulado en su mutua representación interna, se propone en forma implícita y explícita una tarea que conforma su finalidad, interactuando a través de complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles”*.

Así, de acuerdo al marco teórico de la psicología social, la meta de los grupos operativos es aprender a pensar. En efecto, no puede perderse de vista que el pensamiento y el conocimiento son producciones sociales.

Necesariamente, para aprender a pensar, el individuo necesita del otro. Pensar, siempre es pensar en grupo. El grupo es siempre un grupo de trabajo, por cuanto su razón de ser tiene que ver con resolver un problema, aquel que se constituye en la razón de su existencia. En este sentido, el liderazgo tiene que ver en primer lugar, con la manera de organizar dicha labor, en la forma de conformar un sistema eficiente en el cual todos los integrantes participen de uno u otro modo y que pueda aprovechar al máximo los recursos grupales, vale decir, aquello con lo que el grupo cuenta y que es aportado por las individualidades, por las verticalidades (las historias personales sintetizadas en el momento presente).

El liderazgo entonces adopta una modalidad funcional, ya que tendrá que adecuarse a las múltiples mini-tareas que el grupo tendrá que bordar para resolver su tema central.

Esta ya es de por sí una innovación conceptual por cuanto el liderazgo adopta entonces una movilidad que no ha sido prevista en teorizaciones de otros autores. En general se ha entendido que el liderazgo, por diversos motivos

permanece fijo.

Pichón Rivière (1989) sostiene una propuesta en la cual muestra la capacidad del grupo de aprovechar sus propios recursos: el liderazgo variará en función de los diversos momentos que convoquen cualidades presentes entre los integrantes, los que se pondrán así al servicio del grupo. Cada participante podrá ser líder en su momento: El trabajo sobre la tarea requiere de la puesta en juego de cualidades específicas que hará que quien las tiene, se vea en la necesidad de mostrarlas operativamente, haciéndose cargo de guiar al grupo en ese instante. Pichón Rivière llega a decir que el verdadero líder es la tarea. Esta expresión resume de manera clara el desplazamiento producido. Lo que importa acá es entender que la intervención de los participantes es posterior a una organización que la tarea insta en el grupo. Se descentra el grupo de los participantes quienes aparecen por tanto al servicio de la resolución del problema acordado. Es cierto entonces que esta metáfora radical supone una concepción del grupo y de su trabajo más complejo que las propuestas un tanto descriptivas que sostienen diversos autores.

Ahora bien, en otro orden de cosas Pichón Rivière (1989) señala que al interior del grupo el liderazgo (ahora hablando de ciertos participantes, de ciertos roles) se organiza en términos de oposición. La idea es que cuando en el grupo alguien dice "Vamos a hacer tal cosa", hay enseguida otra persona que dice "Vamos a hacer lo contrario", así como también están los segundones que ante el "Vamos a hacer tal cosa", secundan la "moción" diciendo "Sí, creo que eso es bueno y adecuado". En suma, una cierta posición ocasiona el surgimiento de lo contrario y de lo similar. Pichón (1989:44) dice *" Pero el líder saboteador y el progresista no actúan solos sino que tienen sus partidarios. Y en los grupos se forman sub-grupos que pueden abanderar el progreso o el sabotaje de la tarea"*

Es decir que el liderazgo, de acuerdo a lo expuesto por este autor, no tiene razón de ser si no es en función del grupo.

1.3) Cualidades de un líder

Seguimos analizando las cualidades de los líderes. Veamos:

Líder: ¿Qué hace a una persona líder?

El liderazgo es un tema elusivo, enraizado en la más emocional y dura de las ciencias abstractas. Es fácil reconocer el liderazgo cuando se ve, pero difícil de analizar cuándo y cómo ocurre. Algunos atributos de liderazgo pueden ser definidos y observados; algunos son invisibles y otros transparentes.

A nivel intuitivo, lo entendemos como una mezcla de intriga y fuerza. Muchos de nosotros tenemos la experiencia personal de lo excitante y energizante que resulta ser un rol de liderazgo, también como la ambigüedad y la vulnerabilidad. Las características primarias de los líderes perduran sin cambio a través del tiempo: ellos no fueron diferentes en tiempos de Lao Tzu (China, siglo VI A.C.) que lo que son hoy. Y en el presente, como en el pasado, hay diferentes tipos de líderes: guerreros, educadores, empresarios, políticos, místicos. Todos hemos sido tocados por el poder del liderazgo - algunos con agitada fidelidad en el potencial humano, algunos que irradian optimismo, que capturan y animan nuestra imaginación, revitalizan nuestra energía y ganan nuestro compromiso.

Pero si el hecho de ser gerente, directivo o gestor no le convierte en líder, ¿cuáles son esas cualidades que hacen destacar a los líderes?

John P. Kotter, en su obra "*The leadership factor*" (1988), dice que el liderazgo se caracteriza por lo siguiente:

- a) Concebir una visión de lo que debe ser la organización y generar las estrategias necesarias para llevar a cabo la visión.
- b) Lograr un "*network*" cooperativo de recursos humanos, lo cual implica un grupo de gente altamente motivado y comprometido para convertir la visión en realidad.
- c) Compartir su visión con los demás, ya sea con los subordinados o con los superiores, constituye un aspecto importante del liderazgo. Al compartir su visión con su equipo conseguirá que sean conscientes de que tienen un gestor que piensa en el futuro de la organización.

d) Cimentar la confianza que se verá reforzada con el pensamiento positivo y por el mero hecho de formular su idea.

Los estudios sobre el liderazgo señalan que los líderes tienden a ser más brillantes, tienen mejor criterio, interactúan más, trabajan bien bajo tensión, toman decisiones, tienden a tomar el mando o el control, y se sienten seguros de sí mismos.

Elementos claves del liderazgo:

- Actuar con energía.
- Demostrar coraje.
- Empoderar a otros.
- Construir una visión compartida
- Enfocar metas extraordinarias
- Romper barreras

1.4) Liderazgo efectivo en un contexto

A lo largo de las investigaciones desde las primeras décadas de este siglo, se comienza una nueva búsqueda de significado. Podemos encontrar diferentes enfoques para explicar cómo actúa el Liderazgo efectivo en un contexto.

Estos enfoques se pueden agrupar en cuatro grupos (en términos muy generales)

- a. Teorías de los rasgos.
- b. Teorías de la conducta (comportamiento)
- c. Teorías de las contingencias
- d. Teorías contemporáneas

1.4.a) Teoría de los rasgos

Este enfoque pretendía encontrar rasgos universales de personalidad, sociales, físicos o intelectuales que los líderes tuvieran en común. La "Teoría de los Rasgos" describe estas características comunes, mediante las que son categorizados los líderes para que el concepto de los rasgos sea válido.

Las características encontradas son seis rasgos comunes:

1. Ambición y energía
2. El deseo de dirigir
3. Honradez e integridad
4. Autoconfianza
5. Inteligencia
6. Conocimientos

Los estudios de R. Catell (1905), los de Gordon Allport (1897) por otro, se inscriben dentro de las "teorías de los rasgos". También los postulados de H. Eysenck (1955), que describen la personalidad, utilizan este concepto en el que lo más característico sería el "rasgo neuroticismo" y la dimensión "extroversión-introversión".

R. Catell agrupó aquellos que consideró sinónimos describiendo la personalidad como una integración de rasgos. La conducta del individuo reflejará una serie de rasgos originales, tales como la integridad, confianza, entusiasmo, valentía, etc.. Estos rasgos originales aparecen en menor o mayor número y formarán la base estructural de la personalidad, la cual consta también de rasgos superficiales, más numerosos, dependientes de los originales y que son manifestaciones del carácter, como reflexivo, humilde, hosco, neurótico, etc.

Allport considera por una parte lo que serían los rasgos comunes que, con más o menos frecuencia e intensidad, están presentes en la mayoría de los sujetos y que están referidos a sus gustos, creencias, valores estéticos, sociales, religiosos, etc. y por otro lado, los rasgos definitivos individuales que es lo que en definitiva, en cuanto a la personalidad queda descrita en función de esos rasgos comunes, pero también y con la misma o mayor firmeza por las características distintivas y propias del sujeto.

La personalidad es considerada en la teoría de Allport tanto desde el punto de vista nomotético (destaca las leyes generales y los principios que rigen los procesos mentales y de comportamiento) como ideográfico (destaca el conocimiento y

comprensión de cada individuo en particular examinando la organización única de los rasgos personales). La evaluación y la identificación de los valores que describen la personalidad la realizó por medio de la escala "Estudio de valores de Allport- Vernon".

Hans Eysenck, al igual que Catell, utiliza "el análisis factorial" para derivar sus dimensiones básicas de la personalidad. En un principio postuló dos únicas dimensiones: 1) Estable- Inestable, que comprende desde el carácter muy estable al normal y en el extremo opuesto el neurótico.

2) Introverso- Extroverso, representando las dimensiones fundamentales de la estructura de la personalidad.

Las " Teorías de los Tipos" dentro de la de los rasgos, están basadas en la constitución física y tienen sus antecedentes en la antigüedad como ya lo dijimos anteriormente, concretamente con la concepción de Hipócrates (300 a. C) acerca de la relación entre la constitución física del cuerpo y el carácter, temperamento, o personalidad en definitiva. Las dos teorías de los tipos más conocidas y difundidas son las presentadas por E. Kretschmer (1946) y W. Sheldon, ya también descritas atrás.

Teoría psicoanalítica Clásica: Fundador Sigmund Freud. (1930) La teoría freudiana de la personalidad ha servido principalmente para describir y explicar condiciones patológicas o aquellas consideradas como tales. La psique, según la aportación clásica de la teoría freudiana está dividida en tres partes: ello (id), yo (ego), super yo (superego).

Los continuadores dentro de esta corriente lo comprenden: Carl Gustav Jung (1905), Alfred Adler (1904), Karen Horney (1934) y Erich Fromm (1943).

1.4.b). Teorías de la conducta (comportamiento)

Esta Escuela es heredera directa de la Escuela de las relaciones humanas, y llegó a tener gran importancia en EE.UU. en las décadas de los cincuenta y principios de los sesenta.

Los desarrollos posteriores de este enfoque dieron origen a lo que se denomina

escuela de “Desarrollo de la organización”.

Puntos principales del enfoque de la Teoría de la Conducta o del Comportamiento:

- El tratamiento dado a la motivación.
- Diferentes estudios sobre los estilos de mando.
- Por el proceso de toma de decisiones.
- Comportamiento de la organización.
- Desarrollo de la organización.

Exponentes más destacados de esta línea teórica:

McGregor (1906- 1964) dio a conocer y difundió la teoría de la motivación como base de toda la tarea administrativa. Es conocido por ser el creador de la teoría X y de la teoría Y.

A.H Maslow (1908-1970) formuló una teoría de la administración en la que las necesidades humanas están organizadas jerárquicamente.

Frederick Herzberg (1923) propone que el estadio de la motivación exige la consideración del propio trabajo que el empleado realiza y las tareas que desempeña. En su planteamiento no es suficiente atender sólo el ambiente de trabajo, donde el empleado realiza sus labores. Amplía y desarrolla la teoría de las necesidades humanas de Maslow.

McClelland identificó tres motivos principales en la dinámica del comportamiento:

- necesidad de realización;
- necesidad de afiliación y
- necesidad de poder.

Remsis Likert (1946) considera la administración como un proceso relativo, para Likert, el aspecto fundamental de un buen sistema de dirección consiste en potenciar al máximo la motivación interna de las personas de la organización.

Herbert Simon (1947) señala que la teoría de la decisión es la clave para explicar el comportamiento humano en las organizaciones.

1.4.c) Teorías de las contingencias

La Teoría de la Contingencia propone que no existen principios universales. De acuerdo a este enfoque existen modelos y teorías apropiados para situaciones específicas y que no funcionan para otras.

El problema está en conocer bajo qué parámetros una decisión ayuda a obtener los resultados esperados. De aquí que esta teoría otorgue gran importancia a la estructura de las organizaciones. Sin embargo, plantea que no existe ninguna estructura ideal. Se atribuye la propiedad intelectual de este enfoque a Lawrence y Lorsh(1967), aún cuando son varios los autores y los estudios que han aportado a esta corriente.

El economista estadounidense de origen canadiense, J. Galbraith (1949) sostiene como principales postulados para la Teoría de la Contingencia:

-No hay una mejor forma de organizar.

-Ninguna forma de organizar es igualmente efectiva.

El periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial estuvo influenciado por la teoría de las relaciones humanas hasta mitad de los años sesenta, y por la teoría de la contingencia, que cobraba fuerza hasta entrados los años setenta. Los aportes teóricos de esta corriente se incorporaban con gran rapidez a los estudios de la teoría de la administración.

1.4.d.) Teorías contemporáneas

Además de las corrientes expuestas anteriormente, investigaciones recientes ofrecen pruebas sólidas de que las personas que se controlan así mismas tienen muchas posibilidades de surgir como líderes de un grupo.

La inteligencia emocional es la capacidad para reconocer sentimientos propios y ajenos, y la habilidad para manejarlos. El término “inteligencia emocional” fue popularizado por Daniel Goleman (1995), con su célebre libro: “*Emotional Intelligence*”. Goleman (1995: 61) estima que la inteligencia emocional se puede

organizar entorno a cinco capacidades:

- conocer las emociones y sentimientos propios,
- manejarlos,
- reconocerlos,
- crear la propia motivación,
- y gestionar las relaciones.

Orígenes del concepto: Aunque las definiciones tradicionales de inteligencia hacen hincapié en los aspectos cognitivos, tales como la memoria y la capacidad de resolver problemas, varios influyentes investigadores en el ámbito del estudio de la inteligencia comienzan a reconocer la importancia de los aspectos no cognitivos. Thorndike, en 1920, utilizó el término inteligencia social para describir la habilidad de comprender y motivar a otras personas. David Wechsler en 1940, describe la influencia de factores no intelectivos sobre el comportamiento inteligente, y sostiene, además, que nuestros modelos de inteligencia no serán completos hasta que no puedan describir adecuadamente estos factores.

En 1983, Howard Gardner, en su Teoría de las inteligencias múltiples "*Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*" introdujo la idea de incluir tanto la inteligencia interpersonal (la capacidad para comprender las intenciones, motivaciones y deseos de otras personas) y la inteligencia intrapersonal (la capacidad para comprenderse uno mismo, apreciar los sentimientos, temores y motivaciones propios). Para Gardner, los indicadores de inteligencia, como el Coeficiente Intelectual, no explican plenamente la capacidad cognitiva. Por lo tanto, aunque los nombres dados al concepto han variado, existe una creencia común de que las definiciones tradicionales de inteligencia no dan una explicación exhaustiva de sus características.

Goleman (1995:61) enuncia las características de la llamada inteligencia emocional en:

- la capacidad de motivarnos a nosotros mismos,
- de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones,

- de controlar los impulsos,
- de diferir las gratificaciones,
- de regular nuestros propios estados de ánimo,
- de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales
- la capacidad de empatizar y confiar en los demás.

No existe un test capaz de determinar el «grado de inteligencia emocional», a diferencia de lo que ocurre con los test que miden el cociente intelectual (CI).

Componentes De La Inteligencia Emocional:

- *Motivación:* aquí lo importante es trabajar y sentir satisfacción ante una meta finalizada, y no sólo buscar recompensas en dinero o status. Los líderes con esta habilidad se apasionan por su trabajo, les gusta aprender siempre, son creativos y muestran una energía y unos deseos impresionantes para culminar de la mejor manera una actividad y llevan un registro del desempeño realizado.

Así mismo ante el fracaso, no ven nubes negras, sino una oportunidad para ser mejores y su compromiso con la organización es cada día más fuerte y así reciban ofertas monetarias altas para cambiar de empresa y de trabajo, lo más importante para ellos es realizarse como personas y crecer en el ambiente al cual están acostumbrados.

-*Autorregulación:* como su nombre lo indica, esta habilidad nos permite controlar nuestros impulsos y emociones y lógicamente a pensar antes de realizar cualquier cosa. Este punto es de suma importancia ya que si en determinado momento nos encontramos ante una situación desagradable donde la primera reacción sería gritar o golpear cosas, la autorregulación hace que pensemos antes de actuar, determinemos por qué se falló en esa situación, qué factores pudieron incidir para el fracaso y cómo se podría solucionar de la mejor manera. Aquí es importante

reseñar que un líder con esta habilidad le daría más confianza a sus subalternos y las riñas dentro de un grupo tenderían a desaparecer. El miedo al cambio no estaría presente en un líder con esta habilidad, la reflexión y el pensamiento siempre estarán en primer lugar.

Autoconciencia: a veces nos cuesta ser honestos con nosotros mismos, en aspectos que sabemos debemos mejorar y no lo reconocemos. Este punto por lo tanto, hace referencia a la habilidad de reconocer y entender nuestros estados de ánimo, nuestras emociones, y su efecto en las personas que nos rodean. Así mismo la autoconciencia nos sirve para determinar hacia dónde vamos y qué metas podemos cumplir siendo realistas. Además reconoceremos nuestros errores y seremos más cautos al realizar determinada labor.

Empatía: esta habilidad hace que un líder considere los sentimientos de los seguidores y sepa tratar a las personas, según las reacciones que estas puedan tener en determinado momento, es saber cómo decir las cosas y cómo actuar al percibir y entender el punto de vista de cada uno de los miembros de determinado grupo de trabajo, ante situaciones problemáticas.

Es muy importante añadir también que la empatía es muy necesaria al tratar negocios internacionales dentro del marco de una globalización cada vez más grande, ya que aquí lo importante es tratar bien a los clientes, entender sus puntos de vista y descubrir qué deseos pueden ser satisfechos de la mejor manera.

Habilidades sociales: junto con la empatía, este componente hace referencia a la capacidad de las personas para manejar las relaciones con los demás y conducirlos hacia la dirección que se desee ya sea buscando un acuerdo frente a un producto o servicio.

Al dirigir un grupo, deben combinarse de la mejor manera los elementos de la Inteligencia Emocional. Sólo así el que comanda al grupo será un líder sobresaliente.

Además, no es casualidad que este sea el último componente de la Inteligencia Emocional, ya que los demás elementos combinados dan como resultado mayores Habilidades Sociales, ya sea, que alguien posea una buena empatía o una excelente motivación, lo que genera que su "brillo" se transmita y se refleje en las personas

con las que está tratando y relacionando.

El liderazgo y la organización, se ajustan a un puñado de valores y principios muy arraigados desde lo que constituyen su propia cultura, los mismos están contenido en cada uno de los cuatro pilares del un liderazgo efectivo: conocer, poder, atreverse y enseñar. *“La paradoja es que el poder que infunde energía es ta precisamente en la combinación de creencias básicas no negociables y la voluntad de aceptar el cambio”*. (Randis, A.2006).

1.5) El poder y el Líder

Ser líder implica *“Autoridad, confianza, trabajo, responsabilidad, competencia...”*. El poder de naturaleza constructiva, tiene como base las competencias expresadas durante la acción y/o resultado de esas acciones. Que su naturaleza sea constructiva depende de su aplicación en situaciones cooperativas y asociativas, y exige siempre obligación y capacidad de respuesta.

En la forma de ejercer el poder uno de los métodos más concisos y acertado son las investigaciones realizadas por French y Raven (1960) que definieron diferentes formas de poder y su aplicación se da en toda comunidad y ámbito: social, político, laboral: en el campo de las relaciones internas y con los clientes, en el servicio, las ventas, las cobranzas, en la negociación. Estas son:

1.5.1. Poder Coercitivo/Poder de Castigar

Poder sobre la otra parte que le permite ser amenazador, punitivo, coercitivo, a través de sanciones, reprimendas, multas, acciones legales, ruptura de relaciones, entre otros factores similares. El poder basado en la fuerza.

1.5.2. Poder de Premiar/ Poder de Gratificar

Éste se basa en recompensas de variada índole: económico, incentivos, ventajas sociales, reconocimiento público, promoción jerárquica, estatus. Plantea una relación de dependencia que busca la gratificación y esta surtirá efecto si "el individuo gratificado" valora dicha gratificación. Hay quienes se sentirán recompensados con unas sinceras gracias o una mirada profunda, a otros les bastará

una placa y otro grupo, quizás la mayoría, sólo se sentirá gratificado con el dinero.

1.5.3. Poder de la Información

Quien tiene la información, mantiene las bases para los cambios. El tener las fuentes, a veces con conocimiento de causas o no, confiere el poder de la información. "Un pequeño dato en el momento preciso, pueden generar un futuro diferente, solo si sabemos qué hacer con la información".

1.5.4. Poder Normativo

Es aquel que se acepta como norma, como una legalidad no escrita y aceptada, usualmente influido por el micro-entorno. Es el poder de la capacidad de generar normas en determinados espacios. El panadero en su panadería tiene el poder normativo, el doctor en su consultorio, el tendero en la abacería, el facilitador en el entrenamiento. Debe distinguirse del poder experto, ya que una muy frágil línea puede separarlos.

1.5.5. Poder Experto

Quién sabe, sabe. Es el respeto de quien obedece al saber quién manda, ante la premisa de quien tiene mayor experiencia y conocimientos tiene una gran capacidad para influir y prescribir o actuar en calidad de experto. "Mis respetos".

1.5.6. Poder Carismático/Poder Legítimo

El poder fundamentado en la capacidad de convicción que tienen determinadas personas para persuadir a otras personas mediante sus argumentos, carisma, seducción y encanto. Una habilidad escasa, imposible de aprender, innata y poderosa. Mueve multitudes.

1.5.7. Poder de las Relaciones

Es un poder indirecto; no se basa en las habilidades y capacidades de quienes las utilizan, sino en su conexión, en sus contactos. "No lo puedo, pero sé quién lo puede". Se puede confundir con el poder de la información.

1.5.8. Poder Afectivo/Poder Personal

Es el Poder por excelencia, fundamentado en la relación personal y emocional de vinculación. Es la capacidad de compromiso con la persona por los vínculos afectivos que puedan unir a las partes. El amor y el respeto juegan un papel importante. *“Hasta que quienes ocupan puestos de responsabilidad no acepten cuestionarse con valentía su modo de administrar el poder y de procurar el bienestar de sus pueblos, será difícil imaginar que se pueda progresar verdaderamente.”* (Wojtyła, Karol Józef).

La aplicación de estos poderes puede darse individualmente o en combinación.

1.6) Equipos y grupos

Podemos decir que esta expresión de liderazgo y poder se manifiestan en un conjunto de personas que pueden conformar un grupo o un equipo:

Los grupos de trabajo no tienen necesidad ni oportunidad de desempeñarse en un trabajo colectivo que requiere de un esfuerzo conjunto. Su desempeño es simplemente la suma de la contribución individual de cada uno, no existe una sinergia positiva que pueda crear un nivel global de desempeño mayor que la suma total de los insumos.

En cambio un equipo de trabajo genera una sinergia positiva por medio de un esfuerzo coordinado. Sus esfuerzos individuales dan como resultado un nivel de desempeño mayor que la suma total de los insumos individuales.

Por ello la definición de **Equipo** dice que *“es un conjunto de personas que debe depender de la colaboración del grupo para que cada uno de los miembros experimente el éxito óptimo y se alcancen las metas”*. (Martínez de Pérez, Norma, 2011)

En consecuencia una unidad de trabajo es un grupo gerencial que también necesita trabajar para asegurar el éxito (Dyer, 1988).

Reservamos la palabra equipo para describir a grupos de alto nivel de madurez,

con cierta especialización y diferenciación interna, con alta interdependencia entre los miembros. (Martínez de Pérez, Norma, 2011)

La palabra grupo describe un fenómeno natural y equipo un fenómeno organizativo consciente (Gore, 1996).

1.7) Función del liderazgo dentro de la organización

Conforme se consolida la teoría de la administración y de las organizaciones, ha cobrado fuerza el estudio del liderazgo como una función dentro de las organizaciones. Esta perspectiva enfatiza " *las circunstancias sobre las cuales grupos de personas integran y organizan sus actividades hacia objetivos*"(Martínez de Pérez, Norma, 2011).

Según esta perspectiva el líder es el resultado de las necesidades de un grupo. Un grupo tiende a actuar o hablar a través de uno de sus miembros. Cuando todos tratan de hacerlo simultáneamente el resultado por lo general es confuso o ambiguo. La necesidad de un líder es evidente y real, y ésta aumenta conforme los objetivos del grupo son más complejos y amplios. Por ello, para organizarse y actuar como una unidad, los miembros de un grupo eligen a un líder. Este individuo es un instrumento del grupo para lograr sus objetivos y, sus habilidades personales son valoradas en la medida que le son útiles al grupo.

El líder no lo es por su capacidad o habilidad en sí mismas, sino porque estas características son percibidas por el grupo como las necesarias para lograr el objetivo. El líder se diferencia de los demás miembros de un grupo o de la sociedad por ejercer mayor influencia en las actividades y en la organización de éstas. El líder adquiere status al lograr que el grupo o la comunidad logren sus metas. El líder tiene que distribuir el poder y la responsabilidad entre los miembros de su grupo. Esta distribución juega un papel importante en la toma de decisiones y, por lo tanto, también en el apoyo que el grupo le otorga.

Un individuo que destaca como un líder en una organización constitucional no necesariamente destaca en una situación democrática, menos estructurada. Los liderazgos pueden caer en personas diferentes.

En síntesis, el líder es un producto no de sus características, sino de sus relaciones funcionales con individuos específicos en una situación específica.

1.8) En resumen

Haber aclarado brevemente el concepto de liderazgo, desde su génesis hasta su desarrollo, nos permite preguntarnos a nosotros mismos sobre temas que resultan cotidianos y que se muestran con obviedad frente a nuestros ojos, pero que sin embargo por el hecho de ser tan naturales no nos cuestionamos.

El “liderazgo” como se ha mencionado al comienzo de este capítulo no es un tema nuevo, por el contrario, el hecho de que se hable de liderazgo, hoy más que antes, no significa que los líderes se hayan inventado hace poco, sino que su importancia en una sociedad globalizada, y más aún, en las organizaciones básicamente humanas ha vuelto la atención sobre este tipo de persona. El líder en su rol de gestor es muy importante en la organización ya que si ejerce un buen liderazgo sabrá como guiar a los demás de forma efectiva. Éste con la ayuda del equipo puede implementar reformas que lleven a la mejora sostenible en el rendimiento de sus seguidores de manera significativa. Sin embargo el líder solo no puede llegar a producir mejoras en la organización sino se hace necesario un trabajo con todos los miembros de la organización. Todos tenemos la capacidad para elaborar propuestas, salidas a los problemas, y no siempre las mismas son homogéneas o parten de un mismo patrón. De esto se trata cuando se dispone que el liderazgo transformacional sea un medio para aunar razonamientos y reflexiones conjuntas para plantear y replantear la práctica organizacional.

El aporte de todos es más útil que el aporte de uno solo. Para lograr no sólo que entre todos se satisfagan los objetivos de ella, sino también que quienes participan encuentren en la acción beneficios para la consecución de sus objetivos individuales, se debe conseguir una cabal integración entre las metas del grupo humano y la meta de la organización y sólo así se conseguirá el cambio organizacional. Por esa razón es tan importante el análisis de la gestión del liderazgo y por ello se desarrollará este tema en el próximo capítulo. El liderazgo no es un aspecto exclusivo de la autoridad formal y más bien se complementa con el liderazgo docente que viene a ser un soporte para el logro de los fines institucionales.

Capítulo II:
Liderazgo y Gestión

"En lugar de concentrarnos en cómo la gente actúa en papeles ya dados en una organización, la investigación debe dirigirse a crear los roles y estructuras que apoyen y promuevan las prácticas educativas que deseamos"
(Sykes y Elmore, 1989: 78).

Introducción

En este capítulo se abordará la relación entre la Gestión y el Liderazgo, que fue desarrollado en el capítulo anterior; de esta manera dar cuenta de los cambios que se producen en la organización con determinado tipo de liderazgo ejercido desde la Gestión en una organización. Se tomará la escuela como organización, a los fines del presente trabajo.

Comenzaremos explicitando qué significados se le atribuyen al término Gestión. Para iniciar definiremos que *gestión*, deriva del latín *gestio*: acción de llevar a cabo una cosa. Otra acepción sería, “asignar a la gestión la calidad de administración, es decir, racionalizar los recursos de modo que la organización gestionada funcione adecuadamente”.

También se puede definir como: “la realización de las acciones oportunas para conseguir el logro de un asunto o de un deseo” (Diccionario de la Real Academia de la Lengua. 2005).

La gestión es “un modelo administrativo, participativo e integral, que aplicado a las instituciones tienen como finalidad su transformación, a través de la construcción de proyectos institucionales, es decir de innovación. (C. Lasallista de Formación: 2008)³.

Desde otra perspectiva, Gestión se aproxima a dirección, y al gobierno e implica la capacidad de generar procesos de transformación de la realidad, y superar lo existente, lo establecido, es decir la realidad.

³ Gestión y liderazgo en educación, Centro Lasallista de Formación. Diplomado: Liderazgo en la Institución Educativa Lasallista. Las acciones de los seres humanos están fuertemente influenciadas por los marcos reguladores que operan a través de los mecanismos de gestión

Transformar qué? Fundamentalmente se trata de modificar los modelos pedagógicos y preparar las condiciones organizativas, administrativas y comunitarias adecuadas para enmarcar la transformación pedagógica. De allí la necesidad de entender la gestión escolar como un todo integrado y no como un a sumatoria de partes.” (Contreras D.1992).

Entonces, el liderazgo está íntimamente relacionado con la acción de gestionar, es decir con la conducción del proceso mediante el cual el directivo o equipo directivo determinan las acciones a seguir: planificación, según los objetivos organizacionales, necesidades detectadas, cambios deseados, nuevas acciones solicitadas, implementación de cambios demandados o necesarios, y la forma como se realizarán estas acciones (estrategias, acción) y los resultados que se lograrán.

A través de la gestión se desarrollan las habilidades para determinar qué estilo de liderazgo se desarrolla en la organización. Además, desde la gestión se tendrá que desarrollar la capacidad de articular los recursos que se dispone de manera de lograr lo que se desea. Y la generación y mantenimiento de esos recursos para que ocurra lo deseado.

2.1) Gestión Escolar

El concepto de gestión escolar no es sinónimo de administración escolar aunque la incluye. La Gestión Escolar es el *“conjunto de acciones relacionadas entre sí que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar el logro de la intencionalidad pedagógica en – con y para la comunidad educativa”*. (García, C. M. y López, J. 1997)

La organización escolar es junto con la cultura escolar, consecuencia de la gestión. La gestión requiere siempre un responsable y para que esta gestión sea adecuada, el responsable ha de tener capacidad de liderazgo lo cual debe de estar vinculado con el quehacer diario de la organización escuela: transmitir los saberes culturales a las nuevas generaciones. Pero, la gestión escolar no se reduce a la función exclusiva para el director, sino que pone a dicha función en relación con el trabajo colegiado del personal y lo hace participar en relaciones que a su vez, se establecen

entre los diferentes actores de la comunidad educativa-incluyendo la comunidad externa.

"Comprender la vida de la escuela supone un propósito bien diferente y bastante más complejo e incierto que pretender especificar los factores organizativos que determinan su funcionamiento eficaz" (Pérez Gómez, 1998:147).

Cada forma de gestión contiene implícita una teoría particular de la acción humana, cada forma de gestión diseña espacios y formas de acción humana, repercutiendo directamente en las tareas de los docentes, los alumnos y en definitiva de toda la comunidad; ya que el liderazgo escolar es uno de los factores claves para el desarrollo de una educación de calidad. El ejercicio de este liderazgo recae sobre el director o directora del centro educativo.

Es por ello que es fundamental conocer la teoría para comprender como funciona la gestión en la escuela, que en este caso se intenta identificar los estilos de liderazgos que subyacen en una porción de la zona 4 019 de la Cuarta Región Escolar del universo de jardines de Infantes del Departamento Río Cuarto.

En el sector educativo, la creciente énfasis sobre la gestión basada en la escuela producto de los diferentes procesos de descentralización en los cuales se ha transferido mayor autoridad a las escuelas y a los directores a cargo de ellas—así como a los padres y madres de familia—ha puesto en relieve la mayor necesidad del ejercicio del liderazgo por parte de directores y directoras de escuela.⁴

Por otra parte, el efecto del liderazgo de los directores de escuela en la calidad educativa y el aprendizaje ha colocado al liderazgo escolar en el centro del debate educativo actual. (UNESCO, 2005; Uribe, 2005 y Leithwood, Louis, Anderson y Wahlstron, 2004).

No cabe duda que los directores deben ejercer liderazgo para mejorar la calidad de la educación. Según Unesco (2005), entre los seis requisitos identificados para que la gestión basada en la escuela redunde en mejoras de calidad la gestión debe ir

⁴ Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2005: El imperativo de la calidad. Consultado el 24 de noviembre de 2006.

acompañada de estrategias que “*vigoricen las capacidades y el liderazgo*” (2005:193). Asimismo, Uribe (2005) destaca el liderazgo de docentes directivos y de profesores como factor clave en convertir a la escuela como organización con cultura de calidad.

Para Unesco (2005: 195), un “*buen liderazgo escolar consiste en transformar los sentimientos, actitudes y opiniones, así como las prácticas, con objeto de mejorar la cultura de la escuela.*” A la vez, reconoce que en escuelas aisladas y con pocos recursos la motivación e incentivos para ser un gestor innovador, previsor y participativo pueden ser mucho menores que en escuelas con contextos socioeconómicos más favorables.

2.2) Enfoques sobre Liderazgo escolar

La literatura sobre el liderazgo en educación es extensa, particularmente en inglés, donde hay una rica gama de estudios teóricos así como de aplicaciones de diferentes perspectivas del liderazgo en centros educativos. Sin embargo, los aportes en español se han incrementado primero sintetizando gran parte de la literatura en inglés y más recientemente, con contribuciones propias sobre la base de estudios empíricos. Un excelente ejemplo de este tipo de trabajos en español es la publicación de Mauriera (sf).Leithwood, Jantzi y Steinbackh (2003) luego de realizar un análisis de 121 artículos sobre liderazgo en cuatro revistas especializadas de gestión educativa entre 1988 y 1998, encontraron que los conceptos sobre liderazgo más tratados fueron:

- liderazgo pedagógico,
- estilos de liderazgo
- liderazgo transformacional.

Seguidamente, otros conceptos tratados fueron:

- liderazgo moral,
- liderazgo gerencial
- liderazgo cultural.

Esta breve reseña ilustra la dispersión de conceptos sobre liderazgo que también abundan en la literatura sobre el liderazgo educativo.

El cuadro 1 muestra las características de cada una de estas vertientes en el liderazgo en el ámbito educativo.

Cuadro 1. El rol de la influencia en los diferentes modelos de liderazgo

Enfoque de liderazgo para las escuelas	Quien ejerce la influencia	Fuentes de influencia	Propósitos de la influencia	Resultados de la influencia
Instruccional o pedagógico	•Típicamente, aquellos que tienen roles de liderazgo formal, específicamente los directores de escuelas	• Conocimiento experto • Típicamente, el poder ligado a la posición	• Realzar la efectividad de las prácticas de los profesores en el aula	•Crecimiento del desarrollo estudiantil
Transformacional	• Típicamente, aquellos que tienen roles de liderazgo formal, pero no necesariamente sólo ellos	• Inspirar niveles más altos de compromiso y capacidad entre los miembros de la organización	•Mayor esfuerzo y productividad •Desarrollo de prácticas más hábiles	•Crecimiento de la capacidad de la organización para mejorar continuamente
Moral	•Aquellos que tienen roles formales de administración	•El uso de un sistema de morales y valores para guiar la toma de decisiones en una organización	•Aumentar la sensibilidad hacia la justicia de una decisión •Aumentar la participación en las decisiones	•Acciones justificadas moralmente •Escuelas democráticas
Participativo	•El grupo, incluso los miembros de la organización, sin papeles administrativos	•Comunicación interpersonal	•Aumentar la participación en decisiones	•Crecimiento de la capacidad de la organización a responder en una manera productiva a las necesidades internas y externas para cambio •Una organización más democrática

Gerencial	<ul style="list-style-type: none"> • Aquellos que tienen roles formales de administración 	<ul style="list-style-type: none"> • El poder ligado a la posición • Políticas y procedimientos 	<ul style="list-style-type: none"> • Asegurar el cumplimiento eficaz de tareas específicas por los miembros de la organización 	<ul style="list-style-type: none"> • Lograr las metas formales de la organización
Contingencia	<ul style="list-style-type: none"> • Típicamente, aquellos que tienen roles de liderazgo formal 	<ul style="list-style-type: none"> • Emparejar el comportamiento del líder con el contexto • Procesos expertos para resolver los problemas 	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfacer mejor las necesidades de los miembros de la organización • Dar respuestas más efectivas para alcanzar los retos de la organización 	<ul style="list-style-type: none"> • Lograr las metas formales de la organización • Crecimiento de la capacidad de la organización a responder en una manera productiva a las necesidades internas y externas para cambio

Fuente: Leithwood, Jantzi y Teinbach, 2003

2.2.1) El Liderazgo Instructivo

En el marco de la tipología suministrada por Mauriera, Leithwood, Jantzi y Steinbackh (2003) a continuación se ampliará lo que se considera como liderazgo Instruccional o pedagógico; ya que la importancia de atender a lo educativo, se refleja inicialmente en la noción de la misma.

A finales de los 70 y en los 80, y con una marcada influencia de la investigación sobre escuelas eficaces, se insistió en que los esfuerzos para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje habrían de focalizarse en los directores, considerados como líderes instructivos.

Su cometido básico sería el de animar el trabajo de los docentes en las aulas, apoyarlos, supervisarlos, así como ser portavoz, incluso formador en ciertas prácticas y métodos de enseñanza que la investigación documenta como eficaces.

Esta noción de “liderazgo instruccional”, del líder como persona que conoce qué y cómo es la enseñanza eficaz, cómo evaluarla y cómo ayudar a los profesores a mejorar su enseñanza, se ha ido perfilando en múltiples sentidos. Por ejemplo, Murphy (1990) ofrece una imagen más amplia de tal liderazgo al señalar que se articula básicamente en torno a cuatro pilares:

1. Definir la misión y establecer metas escolares que enfatizan el logro de los alumnos.
2. Gestionar la función de producción educativa, en tendiendo por tal coordinar el currículo, promover enseñanza de calidad, llevar a cabo supervisión clínica y evaluación/valoración de los docentes, ajustar materiales de enseñanza con metas curriculares, distribuir y proteger el tiempo escolar, y controlar el progreso de los alumnos.
3. Promover un clima de aprendizaje académico estableciendo expectativas y estándares positivos elevados de conducta y rendimiento académico del alumno, mantener alta visibilidad y proporcionar incentivos a los alumnos, así como promover desarrollo profesional no aislado de la práctica instructiva.
4. Desarrollar una cultura fuerte en la escuela caracterizada por un ambiente seguro y ordenado, oportunidades para la implicación significativa de alumnos, colaboración y cohesión fuerte. Además lazos más fuertes entre las familias y la escuela.

En años más recientes la idea de liderazgo instructivo ha sido sometida a múltiples matizaciones. Por ejemplo, Du Four (2002) apunta a la necesidad de que el foco de atención del líder sea no tanto la enseñanza (qué enseñan los profesores y cómo ayudarlos a mejorar su enseñanza) sino el aprendizaje (en qué medida los alumnos aprenden aquello previsto en cada curso).

Un liderazgo *«que convierta el aprendizaje en la preocupación central de la*

institución escolar posibilitará –señala Du-Four– el cambio sustantivo en la estructura y cultura de la escuela».

Desde parámetros más críticos se dirá, entre otras cosas, que atribuir el liderazgo instructivo al director del centro no es sino «*devaluar, sutilmente, la iniciativa y formación didáctica del profesorado* » (Escudero, 1997), o que un director difícilmente puede servir como líder instructivo en el centro escolar sin la participación sustancial de otros educadores (Marsh, 2000; Lambert, 2002) y que ese liderazgo ha de ser una empresa compartida, de comunidad.

2.2.2) Liderazgo Transformacional

Continuando con la tendencia a moverse más allá de modelos técnicos, jerárquicos y racionales para ir hacia enfoques que enfatizan las facetas culturales, morales, simbólicas del liderazgo se refleja, particularmente en torno a los años 90, en la noción de liderazgo transformador, una concepción originada en el campo empresarial y trasladado pronto al ámbito educativo.

Central a esta concepción es, entre otras, la consideración de que el líder ha de articular una visión para la organización, comunicarla a los demás y lograr de ellos asentimiento y compromiso. El líder transformacional se esfuerza en reconocer y potenciar a los miembros de la organización y se orienta a transformar las creencias, actitudes y sentimientos de los seguidores, pues no solamente gestiona las estructuras sino que influye en la cultura de la organización en orden a cambiarla.

Una idea clave en esta concepción es, pues, la del importante papel que ha de desempeñar el líder en promover y cultivar una visión que dé sentido y significado a los propósitos y actuaciones organizativas.

Para describir este tipo de liderazgo contamos con dos grandes conceptualizaciones: mientras que autores como Burns(1978) o Bass(1985), desde el campo no educativo, desarrollan la imagen transformativa como un estadio superior del “transaccional”; desde el ámbito educativo, Leithwood y su equipo (1999) la presentan como una superación del liderazgo “instructivo”. A continuación, se

ampliarán ambas conceptualizaciones.

2.2.3) Liderazgo Transformacional según Bass

Este nuevo paradigma de liderazgo surge con Burns (1978), pero es Bass (1985) quien recoge el planteamiento de Burns (1978) y lo operativiza para generar la línea de investigación en torno a lo que se ha llamado “Liderazgo Transformacional”, a pesar de que algunas traducciones del idioma español, han señalado que la traducción correcta sería transformador o en su defecto transformativo.

Según Bryman (1996) el liderazgo transformacional se sitúa dentro de los nuevos enfoques sobre el liderazgo, con una connotación orientada a la participación y flexibilidad en la organización. Abandonando las teorías del súper hombre y su fuente de influencia se centra más en dar significado a la tarea. De este modo, la visión, la cultura y el compromiso pasan a ser sus dimensiones teóricas más esenciales.

Bass (1985) manifiesta que el liderazgo transformador es una superación del transaccional e incluye cuatro componentes:

- carisma (desarrollar una visión)
- inspiración (motivar para altas expectativas)
- consideración individualizada (prestar atención, respecto y responsabilidad a los seguidores)
- estimulación intelectual (proporcionar nuevas ideas y enfoques).

2.2.4) El Liderazgo Transaccional

Por su parte, el liderazgo transaccional se define por dos componentes:

- hacer concesiones a los intereses personales mediante recompensas contingentes (en función de consecución de resultados).
- gestión por excepción (corrección, retroalimentación negativa, crítica, sanciones)

Para que se cumplan los requerimientos, y la relación entre líder y seguidores viene marcada por una transacción contractual de intercambio, guiada por intereses (por ejemplo, costo-beneficio).

2.2.5. Liderazgo Transformacional según Leithwood

Kennet Leithwood y su equipo (1999) en el Centro para el Desarrollo del Liderazgo en el Instituto de Estudios de Educación de Ontario, son quienes han relacionado mejor la modalidad “transformacional” como la adecuada al movimiento de las organizaciones educativas que aprenden.

Leithwood (1994) estima que ante los desafíos en que se encuentran las escuelas y a los que deberán enfrentarse en el futuro, el liderazgo “instructivo” se ha ido agotando y ha quedado insuficiente, siendo más adecuada la imagen “transformadora”. “ *Esta teoría es potencialmente más poderosa y sugestiva como descripción de liderazgo eficiente en el contexto de reestructuración de la escuela*”, afirma. (Leithwood 1994: 37).

El liderazgo instructivo, piensa Leithwood, era coherente con el movimiento de “eficacia escolar”, donde la supervisión pedagógica era una estrategia de control de las prácticas docentes. Pero ahora precisamos, más bien, estrategias de compromiso, y no limitarse a nivel de aula (cambios de primer orden) sino hacer frente a cambios estructurales y organizativos (segundo orden), como pretende el movimiento de reestructuración de la escuela.

Todo ello hace que se requiera un liderazgo en coherencia con el desarrollo y aprendizaje de la organización (visión compartida, culturas de trabajo colaborativas, distribución de las funciones del liderazgo, profesionalización de los profesores), sobre las que no entraba el liderazgo “instructivo”.

En síntesis podemos señalar que Leithwood ha subrayado, en paralelo a Bass, la necesidad de pasar del liderazgo, como aquel que hace “transacciones” en un contexto cultural dado, por una orientación transformadora que altere el contexto cultural en que trabaja la gente. Leithwood (1994:57-60) ha efectuado una buena síntesis de algunas de las características del ejercicio del liderazgo para los

próximos años para una organización escolar, en cuatro ámbitos:

- propósitos (visión compartida, consenso, y expectativas)
- personas (apoyo individual, estímulo intelectual, modelo de ejercicio profesional).
- estructura (descentralización de responsabilidades y autonomía de los profesores)
- cultura (promover una cultura propia y colaborativa).

2.2.6) Dimensiones del Liderazgo Transformacional

El modelo de Leithwood comprende ocho dimensiones de liderazgo y cuatro de gestión que a continuación explicitamos:

2.2.6.1) Construir una visión de la escuela. A falta de una visión de la escuela, que aglutine los esfuerzos de cambio, no habrá una línea común de mejora. El liderazgo, en esta dimensión, identifica para los demás lo que es importante (a nivel conceptual y operativo), aportando un sentido y propósito a la realidad organizativa, articulando los distintos puntos de vista. Es tarea del líder proveer dirección y guía para poner en práctica dicha visión, clarificando los procedimientos individuales para llevarla a cabo.

2.2.6.2) Establecer las metas. Uno de los focos centrales del liderazgo debe ser establecer las metas y propósitos centrales de la escuela.

2.2.6.3) Proveer estímulos intelectuales. Los líderes contribuyen a que el personal reexamine algunos de los supuestos de su práctica habitual, proveen nuevas ideas, incentivos y experiencias de desarrollo profesional.

2.2.6.4) Ofrecer apoyos individualizados. Incluye la adquisición de recursos (tiempo, materiales, asesores) para el desarrollo no sólo de los miembros del personal de la escuela, sino también organizativo o institucional. El profesorado

precisa sentir que la dirección les apoya, está detrás de ellos cuando surgen problemas y reduce la incertidumbre.

2.2.6.5) Proporcionar modelos de las mejoras prácticas, de acuerdo con los valores importantes de la organización. Proponer prácticas, como modelos ejemplares, a seguir por el personal.

2.2.6.6) Inducir altas expectativas de realización (resultados). Transmitir al personal altas expectativas de excelencia, consecución, calidad; de desarrollo profesional, exigir “profesionalismo” y comprometer a la escuela en el centro del cambio.

2.2.6.7) Construir una cultura escolar productiva. Contribuir a que el centro se configure como una cultura que promueve el aprendizaje continuo, como “comunidad profesional” donde, “desprivatizada” la práctica en el aula, se comparta el trabajo y experiencias con los colegas.

2.2.6.8) Desarrollar estructuras para una mayor participación en las decisiones escolares. Crear oportunidades para que todos los grupos implicados participen efectivamente en las decisiones.

2.2.7) Dimensiones de gestión del Liderazgo Transformacional

a) Preocuparse por el personal. Proveer los recursos necesarios (tiempo, personal, fondos, materiales y facilidades) para desarrollar a gusto el trabajo.

b) Apoyo instructivo.

c) Monitorizar las actividades de la escuela.

d) Construir relaciones con la comunidad. Además de organizar actividades que faciliten la participación de familias y comunidad, es preciso tender a que la escuela se configure y opere como parte de una comunidad más integral. Cada una de estas doce dimensiones debe ser entendida como funciones y no como roles, estando

asociadas con prácticas específicas. A su vez, las dimensiones de gestión y liderazgo están relacionadas de esta forma: “ciertamente, *la mayoría de las prácticas manifiesta que los líderes transformacionales parecen tener carácter de gestión. Los efectos transformacionales dependen de que los líderes de las escuelas infundan un significado y una finalidad a sus rutinas diarias, tanto para ellos mismos como para sus colegas*” (Leithwood, 1994: 55).

Se trata, en suma, como ven muchos profesores, en una cierta dialéctica, de que se gestionen – establemente y bien– los aspectos necesarios y positivos del funcionamiento del centro (como se ha destacado desde la “eficacia escolar”), y –al tiempo– se tienda a movilizar al personal para transformar lo existente hacia un futuro deseable. Una acción Directiva orientada a la mejora se juega, en efecto, entre resolver las tareas más apremiantes de gestión y reaccionar a los numerosos requerimientos administrativos (paradójicamente, incrementados, de modo más complejo, en los últimos tiempos), induciendo un sentido proactivo a la acción colectiva.

Desde esta conceptualización, las perspectivas "transformadoras" del liderazgo, como se ha descrito, en lugar de limitarse a hacer transacciones en un contexto cultural dado, pretenden –más proactivamente– incidir en cambiar el contexto cultural en que trabaja la gente, pensando que esto alterará las dimensiones individuales.

En la formulación de Leithwood, Tomlinson y Genge (1996), el liderazgo transformacional tiene como metas fundamentales:

- Identificar, consensuar y establecer metas claras, estimular y desarrollar un clima de colegialidad, contribuir al desarrollo profesional de sus profesores, e incrementar la capacidad de la escuela para resolver sus problemas.
- Construir una visión colectiva y situar los objetivos prácticos.
- Creación de 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.

2.2.8) Tensiones y dilemas del Liderazgo Transformacional

El ejercicio de esta forma de liderazgo no deja de presentar dilemas y tensiones. Mientras, por una parte el director o directora de la escuela, debe compartir el poder y la responsabilidad, implicando al profesorado y a la comunidad. Por otra, es quien tiene la responsabilidad última que la escuela funcione, en un contexto de creciente autonomía y competencia intercentros. Si su capacidad ejecutiva ha sido devaluada, tiene que combinar adecuadamente –en un contexto inestable– la presión para hacer las cosas y el apoyo para realizarlas. Si limitarse a la gestión ha sido discutido en los últimos tiempos, las demandas de dar cuenta del rendimiento del centro mediante evaluaciones externas conducen, con un “nuevo” modo de gestión, a acentuar la preocupación porque la organización educativa trabaje eficientemente.

Además, el contar con una “visión” ha sido una de las características más destacadas en el nuevo liderazgo (Bryman, 1996), lo que presupone que el líder debe cambiar la una organización en función de su visión Pero, ni un posible control “ideológico de los miembros, ni la manipulación de la variable cultural, ni la imposición de la visión del director serian, en efecto, defendibles. Hay en estos supuestos, además de una concepción jerarquizada de la vida escolar, una deficiente concepción de la cultura organizativa, al entenderla como una posible variable a manipular. En efecto, ¿en función de qué cabe considerar que “los directivos” son personas más visionarias que las demás, y que sólo ellos poseen la visión más valiosa y pertinente para la organización?

Por otro lado, si bien la preocupación por incrementar la calidad de la enseñanza sigue vigente y se acentúa, no es menos cierto que la educación en valores es aún una preocupación mayor en las organizaciones educativas, ya que ésta condiciona poderosamente los logros académicos y el normal funcionamiento del trabajo docente.

Así, el trabajo del director y de los docentes en los centros se hace más complejo, adquiriendo mayor fuerza la preocupación por crear un proyecto educativo que logre interpretar a los distintos agentes educativos en torno a una visión compartida. Dicho esto, parece claro que el director debe asumir diferentes roles, adquirir mayor protagonismo e impulsar la dinamización de sus colaboradores.

Respecto de los distintos efectos que tiene el liderazgo transformacional en la organización escolar en base a la formulación e investigaciones de Bass (1985), podemos señalar de modo general, que éste tiene importantes y significativos impactos sobre variables de procesos tales como: el nivel de colaboración, aprendizaje organizacional, compromiso personal con las metas organizacionales y mayores capacidades para cumplir éstas. Además, de otras variables asociadas a la satisfacción, tanto con la dirección del centro como la del personal.

En relación a los efectos del liderazgo transformacional, en base al modelo de Leithwood (1999) y en el contexto de la reestructuración de las escuelas, hay bastante información en investigaciones realizadas por académicos de diversas nacionalidades que dan cuenta de un modo global que éste tiene efectos indirectos más que directos sobre variables del producto educativo, es decir, sobre el proceso enseñanza aprendizaje. Y esto pone en evidencia que el éxito de este modelo, sólo podrá medirse si tiene una incidencia en cómo los profesores piensan e interactúan con los alumnos en el aula. Cambiar los modos cómo están organizados los centros no se justifica si no da lugar a una transformación de la enseñanza y aprendizaje. Pero, es evidente que, siendo una condición necesaria, no es suficiente, pues no es primariamente un asunto organizativo, sino cultural: nuevos modos de pensar y hacer, en un aprendizaje conjunto del profesorado.

2.3) Liderazgo Moral

El liderazgo moral constituye una expresión más compleja que el desarrollado anteriormente; ya que la aspiración fundamental de este estado de conciencia está sustentada en la transformación del líder en servidor y de la organización en una comunidad de aprendizaje y en una comunidad virtuosa. La transformación descrita permite que el director, principal o gerente de esa comunidad disponga de más tiempo para coordinar, facilitar, interactuar con la comunidad, reflexionar y continuar administrando el flujo de experiencias que se materializan día a día. Este

liderazgo apela a un compromiso continuo y marcado con el bienestar colectivo. Permite proveer a los más jóvenes y a los demás componentes de la organización las vivencias que fortalezcan el espíritu y el conocimiento.

Idalia I. Zavala Maldonado (1997) considera que el liderazgo moral no se adscribe exclusivamente al ambiente profesional, éste trasciende la vida diaria de todos los individuos que hayan internalizado los principios esenciales del mismo. Conlleva una revisión interna y externa de creencias, valores, actitudes, ideales y ética. Además, conlleva una reflexión continua y demanda de cada miembro de la comunidad una transformación profunda y verdadera.

Al ser una filosofía de vida, la adopción de un liderazgo moral requiere romper paradigmas. Demanda un nuevo estado de conciencia, constituido por profesionales, líderes, servidores e individuos creativos en continua búsqueda de alternativas para contribuir a cimentar la virtuosidad de una comunidad de aprendizaje a fin de lograr la formación del ser humano íntegro. Dentro de este nuevo paradigma de liderazgo, la autoridad moral de acuerdo con Etzioni (1988), se produce debido a que existe un compromiso moral del individuo que determina las decisiones que toma y la conducta observada. Este compromiso apela al yo interno, a la definición de lo bueno y lo malo, de lo correcto y lo incorrecto, de lo moral y lo inmoral.

Sergiovanni (1992), dentro de esta línea de reflexión, establece que las acciones y decisiones del individuo están generadas por su interés particular y en especial por los valores y por las creencias. La evidencia es clara, el interés particular no es suficientemente poderoso para generar la motivación humana. Al individuo lo mueve a actuar sus creencias de lo que es correcto, su sentimiento en torno a las cosas y las normas por las cuales se ha formado. De acuerdo con Etzioni (1988), en términos generales la moral, los valores y los lazos sociales influyen en el establecimiento de un liderazgo fundamentado en estos aspectos.

La acción del individuo se resume en lo que Sergiovanni (1992) denominó la autoridad moral. Esta descansa en la obligación y compromisos contraídos, producto de compartir un sistema de valores, ideas, creencias e ideales. El liderazgo fundamentado en la autoridad moral genera compromiso e

interdependencia. El mismo se puede describir mediante cinco dimensiones:

- a) Autoridad Burocrática- es jerárquica, nace de reglas, reglamentos, mandatos y expectativas de la ejecución. El liderazgo descansa en estándares pre-establecidos contra los cuales la ejecución del individuo se contrasta.
- b) Autoridad Sicológica- está fundamentada en las relaciones humanas. Se desarrolla en un clima estructurado en las relaciones y afinidad de la personalidad del individuo. La respuesta es equivalente a la recompensa.
- c) Autoridad Técnico/Racional- se destaca el pensamiento lógico y científico, utiliza las teorías e investigaciones provocando respuestas y ejecución limitada.
- d) Autoridad Profesional- se sustenta del conocimiento y peritaje del personal, promueve el diálogo para establecer la conducta profesional. Permite la ejecución del individuo siempre que ésta se produzca dentro de los parámetros profesionales establecidos.
- e) Autoridad Moral- se fundamenta en el compromiso y la obligación producto de un sistema de valores morales, éticos e ideales compartidos. La respuesta se produce por razones morales, la práctica es colectiva llevando a una ejecución consistente.

El individuo va evolucionando dentro de estas dimensiones hasta alcanzar un alto grado de abstracción moral. Es aquí donde el líder es un ente que genera y propicia que todos los elementos básicos que constituyen una comunidad de aprendizaje trabajen hacia la excelencia educativa y se consagren en una comunidad virtuosa. Cada componente de la comunidad proyectará su compromiso, conocimiento y dedicación a través de sus acciones. De estas acciones individuales, la comunidad derivará su convenio moral, y el acuerdo se transformará en uno colectivo. Entonces se transformará la organización en comunidad cuando los propósitos,

valores, creencias y profundo compromiso con el mejoramiento continuo se hagan evidentes; cuando las normas, códigos morales, visión, funciones y responsabilidades se establezcan, divulguen, respeten y se cumplan por convicción de que es lo correcto.

2.4) Liderazgo Participativo

En este punto avanzaremos en la descripción del enfoque Participativo que a partir de estudios de William P. Anthony, en “*Gerencia Participativa*” (1978) el tema de la participación en Administración está siendo cada vez más importante. Este autor puso en consideración este estilo de liderazgo como “*el proceso por el cual se involucra a los trabajadores en la toma de decisiones que correspondían exclusivamente a los jefes*”. Con ello se pretende que la experiencia y la creatividad de los trabajadores encuentren cauces para manifestarse y mejorar la gestión. Este involucramiento es íntegro, siempre que se cumpla con la condición de que la participación debe ser en la toma de decisiones importantes. La autoridad no se pierde: se comparte y trae consigo responsabilidad de los que ahora tienen una parte de la autoridad. Los beneficios que se deben registrar a través de este estilo de liderazgo es esencialmente:

- el mejoramiento en la calidad de las decisiones;
- el aumento de la productividad;
- la moral laboral más alta;
- las menores rotaciones, atrasos y ausencias; y, la mejor ○ mayor disponibilidad para los cambios
- relaciones más pacíficas
- mayor compromiso con la organización
- más confianza en la administración
- mayor facilidad en la dirección por el trabajo en e quipo ○ el mejoramiento en la calidad en las decisiones
- el mejoramiento en la comunicación hacia arriba

Las variantes respecto de los niveles de participación son:

- Autócrata (total autoridad en el jefe)
- Autócrata benevolente (autoridad en el jefe con alguna consideración por los subordinados)
- Administración Consultiva (autoridad en el jefe con alguna ayuda de los subordinados)
- Gerencia Participativa (Autoridad y poder compartidos, el jefe es líder)
- Administración de Rienda Suelta (Poder delegado al grupo. Jefe es el primero entre iguales)

La tarea de liderar desde este enfoque en un sistema de participación en la organización se debe comenzar conociendo los obstáculos. En primer lugar las capacidades y habilidades del ejecutor; después la organización en sí misma, su clima, sus personas, etc. Este liderazgo será útil si es capaz de pasarla doble prueba de eficacia y eficiencia. Es decir que se alcance la meta y que ésta sea la apropiada (eficacia) y que se haya logrado a un costo razonable (eficiencia). Ayudando así, a una o una combinación de las siguientes metas:

- mejorar la calidad de las decisiones
- mejorar la productividad de los empleados
- mejorar la moral laboral
- capacitar a la organización para responder a los cambios del ambiente.

El Liderazgo Participativo alcanza estos logros porque parte del entendimiento de la conducta humana: las personas actúan para satisfacer sus necesidades. Toda conducta tiene una causa. En este aspecto la teoría de la jerarquía de las necesidades de Maslow establece que estos niveles son los siguientes:

- I. Necesidades fisiológicas;
- II. Necesidades de seguridad;

- III. Necesidad de Amor y pertenencia;
- IV. Necesidad de Autoestima;
- V. Necesidad de Autorrealización o logro.

El líder debe proporcionar medios para que los empleados satisfagan sus necesidades, dotándolos de deseos apropiados. Otra teoría que apoya la Participación es la Teoría de la motivación-higiene de Herzberg, Maslow y Snyderman que sostiene que los factores que motivan a la persona en el trabajo son:

- 1 Logro;
- 2 Reconocimiento;
- 3 Ascensos;
- 4 El trabajo mismo;
- 5 Responsabilidad,
- 6 Posibilidad de crecimiento personal.

También la teoría del logro de McClelland contribuye al Liderazgo Participativo, pues cumplir y servir a los demás genera sentimientos de logro. No sólo las teorías de La motivación fundamentan este enfoque, sino que también las de la conducta, como la de Chris Argyris que sostiene que los adultos sanos tienen personalidades que acentúan la independencia y que la organización generalmente niega. Esta incongruencia puede ser superada desde la Participación.

Las más importantes investigaciones realizadas en el ámbito de la administración apoyan las soluciones propuestas por este enfoque. Esto puede concluirse de las investigaciones de Hawthorne; Bavelas; Lawrence y Smith; Seashore y Bowers; Lawler y Hackman; y, Bragg y Andrews.

En Educación, según Aktouf, (1998) aquellas organizaciones basadas en modelos de gestión participativa muestran un rendimiento y una satisfacción del personal mayor que en modelos de dirección unipersonal. Esto ha ocasionado que los

modelos de dirección tradicionales sean cuestionados existiendo la necesidad de reorientarlos en el tipo de gestión. Esta nueva visión de administración ha repercutido directamente en el plano educativo porque un estilo de liderazgo participativo favorece la solución de los problemas que normalmente surgen en los centros educativos y que las autoridades superiores, a veces no pueden asistir, a corto, mediano, ni a largo plazo. Un modelo de liderazgo de esta naturaleza facilita el tránsito hacia la descentralización educativa y la autonomía local.

“En una escuela, quizás más que en ningún tipo de organización, los resultados dependen de las personas y de las interrelaciones entre las personas. Y en una escuela al igual que cualquier organización todas las actividades están estrechamente vinculadas entre sí. Por eso, un movimiento hacia una mejor calidad del proceso educativo requiere el involucramiento activo de todos los agentes implicados. No obstante, de estos agentes los más importantes son los que causan la calidad, es decir, el equipo docente. Director y maestro tienen que compartir el propósito de mejorar la calidad, comprender que se requiere un cambio de actitudes y estar dispuestos a modificar sus actitudes y a ser consecuentes con esta decisión de cambio”.
(Schemelkes, 1992:31)

En ese mismo orden, Fernández (2001), sostiene que para el desarrollo del dominio organizacional es necesario el desarrollo de cualidades y maneras de trabajo entre el personal directivo, profesores y comunidad. Sugiere dentro de estos requisitos que el liderazgo del director del centro y demás personal directivo, el cual debe propiciar una gestión de cambio que facilite el trabajo en equipo, identificación conjuntas de los problemas y sus posibles soluciones, dentro de un marco ético y de creatividad. Esto propiciará el que la escuela y la comunidad conciban, elaboren y ejecuten el proyecto educativo de la escuela en un clima de asunción como partida.

En una sociedad tan compleja, donde existen tanto problemas que obstaculizan el desarrollo integral de las organizaciones, y sobre todo en instituciones como la

escuela, que necesita de la participación y el apoyo en la solución de problemas, es necesario que:

“como seres verdaderamente independientes, podemos unirnos para lograr propósitos en común que beneficien a la familia, el grupo, la organización y la sociedad en su totalidad. Podemos contribuir con nuestra imaginación creativa en el increíble proceso de la sinergia creativa. Podemos ayudar a liberar el tremendo potencial creativo de los demás y permanecer receptivos y dispuestos a sorprendernos por los resultados sinérgicos obtenidos. Podemos evitar soluciones de tercera alternativa mucho más creativas, más apropiadas, más maleables, más gratificantes, que cualquier solución que nunca hallamos elaborados solos. Nuestra aportación forma parte de un calidoscopio que produce nuevos resultados espectaculares, mientras interactuamos con los demás en el proceso de solución de problemas.” (Covey,1999:253)

2.5) Liderazgo Gerencial

La educación a finales del siglo XX y principios del XXI, se ha visto afectada por un conjunto de variables internas y externas que exigen cambios significativos. La necesidad de responder con éxito a las demandas de una sociedad cada día más exigente y cambiante, han llevado a las organizaciones educativas a realizar grandes esfuerzos de mejoramiento hacia el logro de la calidad total, adoptando nuevos conceptos y esquemas teóricos válidos, orientados hacia la reestructuración funcional formal y la implementación de estrategias en el manejo de los recursos materiales y muy especialmente de los humanos desde el estilo gerencial.

Lo que se ha convertido en un verdadero reto de la nueva gerencia, de las personas y sus relaciones tomando en cuenta que: se debe aprender cómo trabajar efectivamente en un proyecto de grupo, como intermediar para solucionar un problema, como desarrollar una buena reputación con los colegas, y cómo manejar un equipo de trabajo, constituyen actualmente los aspectos más importantes que

un gerente debe manejar.

Desde este estilo de liderazgo, el éxito organizacional, en consecuencia, es imposible sin excelencia individual, y la excelencia individual hoy requerida, especialmente en puestos gerenciales, demanda mucho más que competencia técnica. Demanda un sofisticado tipo de destreza social: Liderazgo gerencial, que lo capacite para movilizar grupos de personas y lograr importantes objetivos a pesar de los obstáculos. Que pueda unir a la gente en la persecución de un propósito significativo, a pesar de las fuerzas que lo separan, y en definitiva que pueda mantener las organizaciones educativas libres de la mediocridad caracterizada por conflictos burocráticos, y luchas de poder. En relación a lo que se entiende por gestor gerencial González señala:

... "Un gerente es aquella persona que dentro de una estructura organizacional, ocupa una posición donde se representa un nivel de responsabilidad y autoridad por la dirección de un grupo de personas con la finalidad de lograr los objetivos que establezcan entre sí o le sean indicados por la organización" (1993: 17).

Las nuevas teorías, desde la perspectiva de la administración explican, el concepto básico que orienta el nuevo enfoque sobre el gerenciamiento en educación, expresando que la efectividad, es la capacidad de respuesta que los aparatos educativos deben brindar ante las exigencias de parte de la comunidad. Con esto se enfatiza como indispensable condición, la capacidad de producir, por parte del sistema, soluciones efectivas y respuestas deseadas por la población. En este orden de ideas, se puede expresar que la acumulación de conocimientos y experiencias en la administración se vio enriquecida por la contribución de tres nuevas fuentes: El desarrollo organizacional, la administración para el desarrollo y los enfoques sistemáticos que terminaron por revolucionar la estructura dinámica y desarrollo de los análisis de problemas educativos.

Desde una perspectiva más institucional, Cornieles (1992:09), plantea que: *"la gerencia educativa está en manos de personas no calificadas ni preparadas profesionalmente para administrar la dirección de las escuelas básicas"*. Se desprende de tal aseveración una situación por demás perjudicial puesto que los

gerentes educativos son los encargados de velar que la inversión que se haga en educación de un país, obtenga los objetivos y alcance las metas propuestas.

Asimismo, Esqueda (1996:09), señala: "*Los directivos en su mayoría son ascendidos por años de servicio, son docentes con experiencia en la docencia pero con pocos conocimientos en el cargo de la administración educativa, ejerciendo el cargo de manera empírica*". Con ello, se fundamenta la selección de los gerentes educativos por medio de concursos en el criterio de que el trabajador puede desempeñarse eficientemente en la posición inmediata superior del escalafón con la preparación previa especializada.

Los autores citados hasta ahora, evidencian que no todos los Gerentes Educativos poseen una sólida preparación académica en el área de la administración de recursos humanos, condición primordial para el manejo y desarrollo de las organizaciones educativas.

Sobre este particular, Ferreira (1990:31), planteaba "*los hombres que ocupan cargos gerenciales con poca información y preparación para el manejo del sistema educativo no pueden dar un rendimiento adecuado*". Esa falta de preparación, es decir, el desconocimiento de las teorías de la motivación, comunicación y liderazgo han conllevado a los gerentes a limitar su acción a los aspectos meramente administrativos, haciendo a un lado el respeto a la condición de ser humano como principal recurso que cualquier empresa u organización pueda tener.

En este orden de ideas, Arévalo (1997:03), acota: "*la acción de los directivos se preocupa más por las actividades administrativas que por la función educativa*". Esta imprecisión o cumplimiento a medias de su rol gerencial, los convierte en funcionarios carentes de habilidades para analizar variables contingenciales que correspondan a situaciones específicas, en funcionarios carentes de creatividad para aplicar estrategias administrativas que sean más efectivas; así como las teorías necesarias para propiciar mayor interacción entre el personal a su cargo y fomentar un clima organizacional armónico y eficiente.

Asimismo, Díez (1994), sostiene al referirse a los gerentes educativos que:

Ellos en su carácter de líderes, deben ejecutar dos tipos de funciones: unas académicas y otras administrativas entre las cuales

se encuentran, asignar las labores del grupo, recalcar la importancia del desempeño y el cumplimiento de los plazos de la planificación escolar, orientar el proceso de aprendizaje, diseñar las políticas institucionales... y promover las relaciones interpersonales. (Diez 1994:07)

En consecuencia y tal como lo señala García (1997), *"se puede destacar la existencia de instituciones carentes de un buen sistema directivo o gerencial que a su vez se traduce en ausencia de un liderazgo eficaz y eficiente"*. (García, 1997:04). Se infiere del planteamiento, que además de planear, organizar, ejecutar y evaluar las actividades de una organización educativa, el papel primario de un gerente es influir en los demás para alcanzar con entusiasmo los objetivos establecidos por la organización educativa. Tal situación requiere una persona muy motivada y con gran confianza en sí misma que le empujan a adquirir y utilizar el poder para lograr cosas por medio de otras personas.

Sobre el particular, Ascanio (1995:15) expresa: *"en cuanto a las estrategias de motivación para inducir a los educadores a mejorar como tales, es muy poco lo que se está haciendo, es así como este aspecto no recibe el tratamiento que debería"*. La falta de motivación por parte de los Gerentes Educativos, se traduce en un ambiente de apatía y desinterés en las instituciones educativas, así mismo denota la poca importancia que se le da a las relaciones interpersonales que deben fomentarse en las organizaciones educativas.

A tal efecto, la gerencia educativa ha sido explicada como una labor de gestión, que atiende al desarrollo, al sistema educativo de dirección, fijación de planes, establecimiento de metas y objetivos al cumplimiento de funciones educativas, pero en la gerencia educativa de la ciencia y la tecnología esta gestión incorpora la dirección, administración y coordinación del esfuerzo humano, con la finalidad de cumplir funciones y lograr los objetivos con la participación y el desarrollo potencial de los docentes con resultados óptimos para la organización.

Es así, como la gerencia en toda organización educativa constituye un factor de primordial importancia por cuanto los actos técnico- docentes – administrativos

que se desarrollan han de estar íntimamente relacionado con la acción gerencial de la organización, el azar, las situaciones casuales y la improvisación son actos opuestos a la buena gerencia; razón por la cual el gerente de estas instituciones debe cumplir la labor de director, conductor y controlador de todas las actividades del proceso educativo de la institución que administra, a fin de prevenir las eventualidades que influyen negativamente en dicho proceso.

2.5.1) Características del Gerente Educativo.

La serie de funciones gerenciales descritas, exigen de parte del gerente condiciones y características básicas, González (1993:19), señala:

- o Poseer condiciones básicas de salud física y mental y equilibrio emocional para el cumplimiento a cabalidad de su función gerencial;
- o ente capaz de reunir cualidades personales y profesionales inherentes a su cargo; capacitado para defender sus derechos y atender sus deberes con vocación de servicio;
- o consciente del rol que desempeña como administrador de una organización;
- o valorar su actividad como una verdadera disciplina y desempeñándose con un estilo profesional propio;
- o su acción gerencial está envuelta en la necesidad de efectuar cambios en conjunto para ser adaptados a un nuevo propósito, poniendo de manifiesto sus conocimientos, experiencia y su capacidad de evaluar acciones pasadas, presentes y futuras;
- o tomar en consideración los recursos disponibles, las relaciones con otros grupos, las normas establecidas y los objetivos planteados;
- o como líder deberá fomentar críticas, reflexiones, ser claro y directo al comunicarse, brindar una comunicación abierta y con respeto al expresarse.

- No siempre los gerentes asumen al pie de la letra estas condiciones básicas aquí entran en juego los diferentes puntos de vistas, los valores y creencias de las personas que ejercen funciones gerenciales. Surgen así los estilos gerenciales.

La administración de las organizaciones educativas, está fuertemente condicionada por los estilos de comportamiento con que los gerentes orientan el comportamiento de las personas. A su vez, los estilos gerenciales, dependen como ya se expresó de los supuestos, creencias y valores que los administradores tienen con relación al comportamiento del humano dentro de la organización. Esas suposiciones moldean no sólo la manera de conducir las personas, sino la forma como se divide el trabajo, se planea y organizan las actividades.

2.5.2) El Gerente como Líder

Rubio (1995), realiza una distinción entre gerente y líder expresando que: *"Una diferencia evidente es ser gerente y ser líder no coinciden"* (1995:68). Esta afirmación se basa en el hecho de que un educador puede ser capaz de gerenciar un aula de clase o un laboratorio; controlar, repartir el trabajo y las responsabilidades en equipo y gratificar oportunamente el desempeño. Ser líder constituye un reto ulterior pues las conductas, el temple de ánimo y el estilo del líder un poco más exigente: genera sentido, despierta motivación, maneja símbolos, emite mensajes expresivos y genera autoconfianza.

Lo que sí está claro es que el Gerente Educativo, debe ser un líder. Es líder formal por cuanto debe ejercer funciones directivas y supervisoras entre otras y ello se lo confiere la jerarquía y sus funciones dentro de la organización educativa. Pero aparte del cumplimiento burocrático que establece la organización este debe ser un líder que tome muy en cuenta el recurso fundamental que tenga bajo su responsabilidad.

Cada individuo en el desempeño de sus funciones gerenciales, adopta conductas que le son propias en diferentes situaciones y ambientes, lo que le da una característica muy particular en la forma de liderar. En razón de lo expuesto,

estudiosos de la acción gerencial han conceptualizado y caracterizado al líder y su acción en atención a diferentes parámetros. Stoner (1996), expresa que se entiende por *"liderazgo gerencial el proceso de dirigir las actividades laborales de los miembros de un grupo y de influir en ellas"* (1996: 514). Esta conceptualización involucra en primer término a otras personas, dada su voluntad de aceptar ordenes y sugerencias del líder, este en el proceso del liderazgo debe tener con quien compartir, en quien confiar, en quien delegar funciones, de no ser así el liderazgo del gerente sería irrelevante. Por otra parte el liderazgo entraña una distribución desigual de poder entre los líderes y los miembros del grupo, esto no implica que los miembros del grupo no tengan poder, el cual pueden aplicar de distintas maneras.

Asimismo, se derivan de las conceptualizaciones formuladas que los líderes no nacen sino que se hacen así mismo mediante el esfuerzo personal y el afán de mejorar. Para liderar una persona tiene que demostrar que tiene pericia y empatía. Empatía por cuanto debe asumir el lugar de otra persona, ponerse en su lugar, experimentando ideas y sentimiento, y pericia producto del arduo trabajo. Es así como el líder podrá ordenar, guiar, influenciar y supervisar los pensamientos, sentimientos y acciones de otros y ponerlos al servicio de la empresa a la cual se debe.

El liderazgo debe constituirse en una conducta que sirva de soporte a las Relaciones Humanas dentro del campo organizacional. Para Chiavenato (1989), *"el liderazgo es necesario en todos los tipos de organización humana, principalmente en las empresas y en cada uno de sus departamentos"*. (1989: 137).

En este sentido el líder está en la obligación de conocer la motivación humana para saber guiar a las personas. El líder debe ser capaz de fomentar a través de la humanización un proceso de interacción entre los individuos y crear un clima organizacional propicio para desarrollar los procesos de dirección, motivación, comunicación, toma de decisiones, establecimiento de metas, supervisión y control. En concordancia con lo expresado, se puede acotar que la efectividad de una organización depende en gran medida de la efectividad del liderazgo formal. Éxito en el liderazgo se refiere a la manera como se comportan los seguidores y la efectividad al estado motivacional interno de estos.

Los líderes son considerados eficaces y establecen una trayectoria clara que permite a sus seguidores ir desde el punto donde se encuentra hasta alcanzar sus metas laborales y de que les facilita el recorrido de la trayectoria eliminando obstáculos y trampas. En esta teoría la conducta del líder será fuente de motivación en la medida que logre que los subordinados satisfagan sus necesidades dependiendo de la eficacia de su rendimiento y ofrezca preparación, la dirección, el apoyo y las recompensas que se seguirán para un rendimiento eficaz.

2.6) Liderazgo Contingente o Situacional

De acuerdo a la tipología elaborada por Leithwood, Jantzi y Teinbach, (2003) presentamos a continuación características del último estilo de liderazgo propuesto por los autores mencionados. En relación al Liderazgo Contingente definiremos que se entiende por “contingencia”: significa algo incierto o eventual que puede suceder o no, suele representar una proposición cuya verdad o falsedad puede conocerse por la experiencia o la razón. La Teoría Contingente o Situacional nace a finales de los años cincuenta, surge de investigaciones empíricas aisladas, realizadas con el objetivo de verificar los modelos de estructuras organizacionales más eficaces, derivando con ello una nueva concepción de empresa, que se adecue (Guizar, 1999) a los cambios que presenta el medio ambiente, por medio de la identificación de las variables que producen mayor impacto, donde su estructura y funcionamiento dependen de la adaptación e interrelación con el entorno externo; explicando que existe una relación funcional entre las condiciones ambientales y las técnicas administrativas apropiadas para el alcance de los objetivos, manifestando que no existe una teoría única para la solución de los problemas organizacionales, rompiendo según (Soldevilla, 1972:412)

(...) *"con los esquemas conceptuales de la de la administración "* (...) tradicional.

Contribuye a este estudio el enfoque situacional de Lipham (1973).

El Enfoque de la Contingencia destaca que no se alcanza la eficacia organizacional siguiendo un único y exclusivo modelo organizacional, es decir que, no existe una única forma que sea mejor para organizarse, con el fin de alcanzar los objetivos

diferentes de las organizaciones dentro de un ambiente también cambiante. Se fundamenta en que:

- No existe un modelo organizacional, único y exclusivo para organizar.
- Existe dependencia del ambiente externo, la variación en el medio ambiente y la tecnología influyen en la variación de la estructura organizacional.

La más notable contribución de los autores del enfoque de la Contingencia, está en la identificación de las variables que producen mayor impacto sobre la organización, como el ambiente y la tecnología, para predecir las diferencias en la estructura y el funcionamiento de las organizaciones debidas a las diferencias en estas variables. Así, diferentes ambientes requieren diferentes relaciones organizacionales para una eficacia óptima. Se hace necesario un modelo apropiado para cada situación dada. Por otro lado, diferentes tecnologías conducen a diferentes diseños organizacionales. Variaciones en el ambiente o en la tecnología conducen a variaciones en la estructura organizacional. Para una mejor comprensión, es necesario explicar que se entiende por ambiente y tecnología.

Se refiere al desdoblamiento de la visualización desde adentro hacia afuera de la organización: el énfasis se centra en el ambiente y en las demandas ambientales sobre la dinámica organizacional. En tal sentido, el enfoque de la Contingencia destaca que son las características ambientales las que condicionan las características organizacionales. Es en el ambiente donde se pueden localizar las explicaciones causales de las características de las organizaciones. Así, no hay una única mejor manera de organizarse. Todo depende de las características ambientales relevantes a la organización. La visión contingente de la organización y de su administración, sugiere que una organización es un sistema compuesto de sub sistemas y delineado por límites identificables en relación con su supra sistema ambiental. Este enfoque contingente está dirigido, por encima de todo, hacia la recomendación de diseños organizacionales y sistemas gremiales más apropiados a situaciones específicas.

El Enfoque de Contingencia se basa en el enfoque de otras teorías y las críticas de cada una de ellas para demostrar que nada es absoluto. No existe un método óptimo

para las organizaciones cada una se adapta al que le proporcione mejor resultado. El punto de vista de contingencia de las organizaciones y su administración propone que una organización es un sistema compuesto por subsistemas y delimitado por límites identificables con respecto al supra sistema que lo rodea. El punto de vista de la contingencia busca entender las interrelaciones dentro y entre los Subsistemas, así como dentro de la organización y su medio ambiente, definir los esquemas de relaciones o configuraciones de variables.

El enfoque de Contingencia representa, de hecho, un intento de responder a la cuestión de cómo interactúan los sistemas con su ambiente. Este enfoque intenta proporcionar algo más útil y práctico para la administración de las organizaciones complejas. La falta de consonancia entre una organización y su ambiente la conduce a la ineficiencia. Cuando un subsistema de una organización “se comporta” en respuesta a otro sistema o subsistema, se puede decir que la respuesta fue “contingente” sobre el ambiente, por lo tanto, un enfoque de contingencia es un enfoque en el cual el comportamiento de una subunidad es dependiente de sus relaciones ambientales con otras unidades o subunidades que tienen algún control sobre las consecuencias deseadas por aquella subunidad.

A modo de cierre del presente capítulo se concluye que las teorías que se han expuesto presentan, cada una por su parte, un enfoque diferente de la gestión de las organizaciones desde el liderazgo. Cada una de ellas presenta la solución o soluciones encontradas para determinada circunstancia, teniendo en cuenta las variables localizadas y los temas más relevantes. Decir que una teoría es más cierta que la otra no es correcta, porque cada una ve la realidad de la organización desde un punto de vista, presentando una posible solución dentro del enfoque escogido teniendo en cuenta las variables seleccionadas dentro o fuera de la organización.

En el capítulo siguiente se conocerán los componentes de las Organizaciones y en especial de la Escuela como una organización compleja con sus particularidades, permitiendo de esa manera conocer la realidad de atravesamientos que la constituyen en función al liderazgo.

Capítulo III

*"La organización: "Escuela y el
liderazgo".*

Pasos siempre cortos y apresurados. Un continuo entrar y salir del despacho de Dirección. Sentarse y levantarse del sillón, llamadas y llamadas de teléfono [...] montajes de fotografías, corta y pega de informaciones, cartas de agradecimientos, nuevas llamadas de teléfono, salida para la clase de tercero y llegada al despacho para continuar con las tareas pendientes [...]. Maletín, carpetas llevadas a casa para trabajar y devueltas al lugar correspondiente en el despacho o en la Secretaría [...]. Mesa de trabajo del despacho para preparar los carteles sobre el evento que corresponda, recortes de cartulinas para actividades, escritos que son interrumpidos con las preguntas y las llegadas de personas al despacho. Idas y venidas sin principio ni fin. (Vázquez Recio, 2003, p. 300)

Introducción.

La dirección de las escuelas se ha convertido, desde la década de los ochenta, en una de las cuestiones a las que se presta principal atención en los discursos en torno a la calidad de la enseñanza y el funcionamiento organizativo de las mismas. Esta circunstancia ha venido constatándose desde que, a finales de los años sesenta, se iniciara el movimiento de la calidad de la enseñanza y la educación⁵, siendo la calidad la preocupación principal de la mayoría de los países de occidente, razón de más para que la dirección se haya constituido como uno de los temas clave de las políticas y reformas educativas. Sin embargo, esta preferencia por la dirección no es un hecho privativo de las dos últimas décadas del siglo pasado sino que, puede decirse, a tenor de la vasta literatura específica sobre la teoría de las organizaciones

⁵ El discurso de las políticas educativas de América Latina y el Caribe, inspirados fundamentalmente en la Conferencia de Jomtiem (1990), el informe Delors (1996) y El Foro Mundial de Dakar (2000), se ha concretado en reformas educativas.

escolares, se ha constituido como la piedra angular del conjunto organizativo desde las clásicas teorías del taylorismo y el fordismo hasta la dirigidas a mejorar la calidad más reciente gestión de calidad total. Es por ello que en el presente capítulo abordaremos lo que se consideran organizaciones a modo introductorio, para después desarrollar las características de la escuela o institución escolar como una organización con sus particularidades en relación al liderazgo e n la gestión del director.

1. Las organizaciones

Las organizaciones son “unidades socialmente construidas para el logro de fines específicos” (Etzioni en Schvarstein 1997:27)

También se define como:

Disposición de relaciones entre componentes o individuos que produce una unidad compleja o sistema, dotado de cualidades desconocidas en el nivel de los componentes o individuos... Asegura solidaridad y solidez relativa a estas uniones, una cierta posibilidad de duración a pesar de las perturbaciones aleatorias. La organización, pues, transforma, produce, reúne, mantiene”.(E. Morin en Schvarstein 1997:28)

En tanto para Cohen, March y Olsen (en Schvarstein 1997:28) “*una organización que busca problemas, asuntos en espera de soluciones que pueden tener la respuesta y tomadores de decisiones que buscan trabajo*”

La organización en palabras de Shein E.H. (1976:19) es:

“la coordinación racional de las actividades de un cierto número de personas que intentan conseguir una meta y objetivos comunes y explícitos, mediante la división de las funciones del trabajo y a través de la jerarquización de la autoridad y la responsabilidad”.

A partir de estas definiciones podemos establecer algunas relaciones para

comprender a la escuela, o Centro Educativo, o Institución Escolar como una organización compleja; ya que dentro de la definición del último autor la escuela, cumple estrictamente el esquema teórico de los elementos que definen a una organización humana. A saber:

- Es una formación social de personas que se diferencian claramente por sus funciones, y por las relaciones jerárquicas.
- Establecen formalmente un conjunto de normas que les permiten unas relaciones de convivencia estable.
- Fijan o aceptan unos objetivos comunes y unos medios para conseguirlos de una forma racional y ordenada.
- Asumen una autoridad elegida que se dirija y coordine los esfuerzos de todos los miembros hacia la consecución de los objetivos.

La organización es una estructura al margen de las personas que la integran en un momento dado, de tal manera que éstas pueden cambiar y la estructura organizativa seguir funcionando con parecida operatividad y eficacia. No siempre la estructura de una organización formal aparece clara a todos sus miembros, aunque conste con un organigrama, y esto sucede porque los componentes de la comunidad escolar viven diariamente lo que podríamos llamar la organización informal que se define como “el conjunto de estructuras de relación que no ha sido explicitada por el grupo” Shein E.H. (1976:21). En esas estructuras se reajustan los roles de sus miembros al margen de la institución que incluso establecen relaciones de competitividad con los roles institucionales de las estructuras formales. Siguiendo al mismo autor podemos decir que muchos de los problemas y conflictos psicosociales fundamentales en las organizaciones surgen del choque entre la organización formal e informal.

En el caso de las primeras definiciones podemos detenernos en los significados que aluden al “lugar” en Etzioni y Cohen, March y Olsen, con las que se refieren a “la acción de organizar” en Morin y Cohen, March y Olsen, con el objeto de resaltar los siguientes aspectos:

- a) La escuela al constituirse como una organización compleja está atravesada por muchas instituciones que determinan “verticalmente” aspectos de las interacciones sociales que allí se establecen. Este es el concepto de atravesamiento.
- b) La escuela es una unidad compuesta, en contraposición a las unidades simples, aquellas que son tratadas como un todo sin distinción de esas partes que las componen. Entre esas partes componentes nos interesa fundamentalmente las interacciones que se establecen entre los sujetos, por lo que la pertinencia de este trabajo se estructura sobre esas interacciones y no sobre las propiedades individuales de sus miembros.
- c) Además resaltamos el carácter de construcción social que presentan las organizaciones. En efecto, las organizaciones, aún en su carácter de establecimiento, son “lugares virtuales” que no existen más allá de la percepción que de ellas tiene el observador. La imposibilidad de la aprehensión directa de todo lo que sucede y de la presencia de todos los otros, implica la supremacía de categorías preceptuales y su necesidad de procesos de comunicación. Estas categorías establecen la vigencia de valores que se utilizarán para construir la realidad, y de un orden de primacía de ellos.

González Requena (1989 en Schvarstein 1997:28) considera que en una escuela estos valores corresponden a la categoría de preceptos, que son códigos de reconocimiento, categorías conceptuales significativas que recubren un campo y garantizan el orden del mundo. Porque ¿Quién vio, o más aún, tocó una organización? ¿Quién la olió, o la escuchó? Estamos frente a un concepto cultural, convencional, existente a través de la construcción que de él se hace y que, como toda descripción, existe en el lenguaje. Estableciéndose desde esta perspectiva, una distinción entre lo real y la realidad.

3.1.1) La organización y la Institución.

La escuela en el uso cotidiano, como lo mencionamos en el apartado anterior, también se la denomina “institución escolar” Pero, ¿A qué nos referimos con institución? “Se definen las instituciones como aquellos cuerpos normativos jurídicos- culturales compuestos de ideas, valores, creencias, leyes que determinan las formas de intercambio social”. (Schvarstein 1997:26) Así, en la escuela la niñez, la docencia, el trabajo en equipo, el tiempo libre, el trabajo, el salario son instituciones universales que se particularizan en cada sociedad y en cada momento histórico. Entonces, como se observa, esta es una noción compleja, con carácter equívoco, problemático y sobre todo, las instituciones caracterizadas de esta manera, son abstracciones. Las organizaciones resultan de esta manera en su sustento material, el lugar donde aquellas se materializan y desde donde tiene efectos productores sobre sus condiciones materiales de existencia como incidiendo en la constitución de su mundo interno.

Las organizaciones, desde el punto de vista de Schvarstein (1997), son mediatizadoras en la relación entre las instituciones y los sujetos. Y, al intentar caracterizar a la escuela como institución, partimos de una concepción sistémica de la misma. Si decimos, entonces, que la institución es un sistema, la entendemos, no como una sumatoria de partes de aulas, grados, docentes, alumnos, padres, etc. sino como un todo integrado en donde las partes son interdependientes y donde lo que sucede o afecta a uno u otro componente del todo, repercute sobre los demás. Este modo de concebir a la escuela hace que todos los hechos o fenómenos que sucedan en ella no sean entendidos de una manera lineal tipo causa-efecto sino como una circularidad. (Harf, R.2004).

3.2) La escuela.

A efectos del presente trabajo presentaremos la escuela desde un enfoque socio-crítico según Garín (1996) por cuanto este incorpora los contextos socioculturales, las interacciones y las dinámicas que se producen al interior de la escuela como una institución de la comunidad local.

El paradigma crítico, asume el sentido de la organización como construcción social al mismo tiempo que considera que queda mediatizada por la realidad sociocultural y política más amplia. No se trata sólo de comprender el conjunto de significados que conforman una organización y sus procesos de desarrollo, sino de analizar las razones por las que la realidad se manifiesta así y no de otra manera. (p.45)

Desde este enfoque, se entiende “*la organización como una construcción social que refleja los intereses y las ideologías dominantes dentro de la organización y en donde se da un permanente conflicto entre los distintos grupos de interés por acceder al poder y repartirse los recursos escasos de la misma.*” (Domínguez y Díez 1996, p.375).

A partir de este paradigma se describe e interpreta a la escuela como una organización micro-política. Investigadores como Ball (1989) y Blase (2002) construyeron desde esta perspectiva el análisis de grupo, las relaciones y tácticas de negociación, así como el conflicto en el contexto de la toma de decisiones. Es desde esta línea de pensamiento en donde nos situamos para conocer qué tipo de liderazgo se efectúa en las escuelas a indagar.

Una teoría micropolítica de la organización escolar conlleva a dar cuenta de la formación de sub grupos en la escuela, detallar las luchas entre esos grupos así como entre ellos y la dirección de la escuela, y analizar la definición resultante de la escuela (política escolar). Ball (1989) acota el concepto de micropolítica en tres esferas de la actividad organizativa:

Los intereses de los miembros de la organización, que pueden ser de diversos tipos.

El mantenimiento del control en la organización.

Los conflictos en torno a la definición (política) de la escuela.

Aunque el análisis micropolítico para Ball se centra en el conflicto, admite también que en las escuelas también existe posibilidad de consenso. Este reconocimiento de que también la vida rutinaria de la escuela puede verse dentro de un orden negociado, constituye una trama compleja para desentrañar en relación al tema que

nos convoca.

Al abordar el tema del liderazgo en la gestión de la escuela nos conduce a pensar primero, en su especificidad educativa y su complejidad, lo que nos remite a pensar en qué entendemos por escuela, para ello tomamos el aporte de Callirgos (2004), quien señala:

“Las escuelas constituyen escenarios culturales con dimensiones cognitivas, afectivas y actitudinales en los que autoridades escolares y alumnos cotidianamente (re)crean y establecen rutinas, códigos y normas –explícitas o implícitas– que gobiernan sus relaciones. [Es decir] las escuelas son microcosmos en los que se reproducen contenidos culturales de la sociedad en general (p, 9).

Al planteamiento anterior debemos agregar la dimensión educativa y educadora de la institución escolar, como señala Santos Guerra (1997):

“Los espacios, las estructuras, el funcionamiento, las normas, los ritos, etc., nos forman o nos deforman aunque no existe en el entramado organizativo una intencionalidad explícita. Las organizaciones se convierten en aulas gigantescas en las que todo habla, en las que todo enseña (p.101).

Pero, además de lo que son, podemos preguntarnos, ¿Cómo están organizadas las escuelas? Stephen Ball (1994) sostiene que son lugares donde la influencia interpersonal, el compromiso y las negociaciones entre bastidores llegan a ser tan importantes como los procedimientos formales y las reuniones oficiales. Las escuelas son, de hecho, campos de disputa ideológica más que burocracias abstractas y formales. Para este autor, la micropolítica describe el "lado oscuro" de la organización e implica la lucha para imponer la definición de la escuela (y por ende de la educación misma).

El liderazgo, por consiguiente, se convierte en una cuestión de habilidad política: los directores son actores estratégicos que adoptan estilos o aspectos particulares de sí mismos a fin de dominar la organización; el poder surge de la lucha; las

conversaciones y su control son de fundamental importancia.

3.2.1) Actores

Los actores institucionales se convierten en un factor clave para la escuela. Éstos, hacen referencia a quiénes están implicados en la actividad micropolítica dentro de la organización, ya sea en forma individual o colectiva⁶ quienes forman alianzas para conseguir sus objetivos personales o de grupo.

Crozier & Friedberg (1990) identifican a estos sujetos, como actores sociales con protagonismo sobre la organización, al referirse a ellos señalan:

Los actores individuales o colectivos que los componen jamás pueden reducirse a funciones abstractas y desencarnadas. Los actores en su totalidad, son quienes dentro de las restricciones, a veces muy pesadas que les impone "el sistema", disponen de un margen de libertad que emplean de manera estratégica en sus interacciones con los otros. La persistencia de esta libertad deshace las reglas más sabias y hace del poder, en tanto mediación común de estrategias divergentes, el mecanismo central e ineluctable de regulación del conjunto. (p.25)

Para estos autores el actor "libre" elabora su estrategia para alcanzar sus objetivos personales. Ésta dependerá de:

La situación organizacional

Los objetivos del actor

Su capacidad de negociación

Los sujetos implicados en la micropolítica tenderán a formar grupos de interés, más o menos definidos y estables en el tiempo, entre otros motivos, porque en la medida

⁶ Hoyle los llama grupo de interés, (o "conjunto" de interés, ya que el término "grupo" transmite una idea de cohesión y permanencia que no siempre existe) o conjunto de personas que comparten un interés común y que se pueden combinar en coaliciones.

que comparten objetivos, intereses, ideas, concepciones comunes, tendrán más posibilidad de ejercer mayor influencia en la organización en grupo que separadamente.

Para Crozier & Friedberg (1990) el actor se convierte en agente, en promotor de luchas y negociaciones, que maneja sus posibilidades para ejercer poder y lograr sus fines individuales y de grupo, plantean que una persona implicada en una situación no es pasiva jamás; esta persona es un actor que tiene una estrategia propia y trata de mantener su zona de poder.

Baldrige (en Ball 1994) identifica cuatro tipos de actores:

a) Funcionarios: dirigen la organización, e implicados o políticamente por definición. Participan en comités, tienen responsabilidades de toma de decisiones y reciben las peticiones y explicaciones de otros. Son los directores de escuela.

b) Activistas: conjunto a relativamente pequeño de personas intensamente implicadas en la política cuando intervienen formalmente en el trabajo y de comités e informalmente en la formación de camarillas y cabildos o cualquier otra acción dirigida a influir en la toma de decisiones. Fuertemente ligados a la institución debido a sus intereses creados en su futuro.

c) Personas alertas: son observadores colaterales interesados en las actividades del sistema formal. Grupo que tiende a participar activamente solo. Cuando surgen problemas muy delicados. Normalmente no se comprometen. Constituye en un bloque potencialmente poderoso.

d) Apáticos: casi nunca aparecen en las reuniones y en general no muestran ningún interés. Se mantienen al margen por una variedad de diferentes razones: ignorancia, no participación estratégica, evitación de conflictos. El autor advierte el peligro de que un examen de mes o nivel

organizativo exagere la importancia de los factores internos al explicar las prácticas de la escuela y a subestimar el peso de las influencias y determinaciones estructurales externas. El contacto político entre las escuelas y el gobierno local y el nacional son de creciente importancia.

La escuela para poder lograr sus propósitos a través de una acción coordinada estos actores, debe necesariamente reducir la variedad de conductas de sus integrantes; ya que el sujeto no puede libremente elegir lo que hará, si no que tiene que ajustarse a lo prescrito por el rol que se le asigna, así como abstenerse de realizar aquello que la organización escolar prohíbe. Los modos en que una organización adjudica sus roles son diferentes de las que se presentan en la espontaneidad de la dinámica de un grupo.

El conocimiento de los roles y funciones es de vital importancia para que el gestor pueda llevar adelante su proceso de liderazgo.

3.2.2) Los roles

Los roles de los actores en la escuela configuran cadenas sintagmáticas. Según Schvarstein (1997:155) *“el sistema de roles está, por lo tanto, al revés que la estructura, más ceca del habla que de la lengua de una organización”*. La segmentación que se realice permitirá identificar las unidades significativas, relacionadas entre sí de tres maneras, a saber:

- o Relaciones de solidaridad, como el caso de las díadas institucionales: maestro-alumno.
- o Relaciones de implementación simple, características de las relaciones jerárquicas verticales. La presencia del supervisor supone la presencia de empleados.
- o Relaciones de combinación, como las que se establecen entre distintas funciones. El hecho de existir un director no implica que exista un vice director.

En este sistema de roles existen reglas de articulación entre ellos, siendo de su sintaxis mixta porque, especial en el sentido de su ubicación relativa en la estructura, temporal. Cada relación mencionada anteriormente está encadenada al resto de las elaciones en términos de cumplimiento de los ciclos de la organización.

Además, los roles de los actores se configuran en el encuentro de mecanismos de adjudicación y asunción; considerando las primeras prescriptas e inductivas: en exceso marcan un intento de trivialización de las conductas, generan dependencia y no contribuyen a motivar a los participantes. De esta afirmación Schvarstein (1997:67) deduce que la adjudicación de roles puede conducir a trivializar los comportamientos de los sujetos, al suponer que frente a los mismos estímulos se obtendrán idénticas y, por lo tanto, predecibles respuestas, llevando a una absoluta estereotipa de las conductas. Habrá escuelas más o menos "*tribializantes*" y el grado en que lo sea estará ligado a la naturaleza de su tecnología, a la rigidez de sus esquemas de poder y a la manera en que ellas se conciba la relación entre autonomía y dependencia de los sujetos.

Es en este plano que los gestores deben utilizar técnicas para el enriquecimiento de tareas para recuperar la dimensión humana en el trabajo para la transformar la organización.

3.2.3) Control

Stephen Ball (1994) considera que el control dentro de la escuela es tomado en su sentido más general, con relación a la organización como un todo. Algunas escuelas son dirigidas como si fueran democráticas y otras son burocráticas y oligárquicas y las decisiones las toman el director o el equipo de administración superior.

Para Crozier & Friedberg (1990:46-48), el poder se ejerce en el contexto de una estrategia la cual es un comportamiento que siempre presenta dos aspectos: uno ofensivo, que es aprovechar las oportunidades para mejorar su situación, y otro defensivo que consiste en mantener y ampliar su margen de

autonomía y por ende su capacidad de actuar. Las características estructurales de una organización delimitan o restringen el ejercicio del poder entre sus miembros y definen las condiciones en las que éstos pueden negociar entre sí. La organización permite el desarrollo de relaciones de poder y les da un carácter permanente.

El liderazgo del director que se forja al surgir de los rangos inferiores no se compara con otros. Los límites del control se modifican continuamente y su trazado es diferente en cada escuela. Son el resultado de la lucha entre los directores y su personal, los jefes de departamento y sus miembros, los especialistas, etc. También sufren la presión de la intervención externa. Surgen de los enfrentamientos de individuos y grupos de la organización. No existe una sola categoría de control en las escuelas. Para racionalizarlo el gestor deberá planificar cada acción mediante estrategias pertinentes al logro de los fines.

3.2.4) Las estrategias

Una estrategia es una secuencia de pasos lógicamente enlazados entre sí de acuerdo a relaciones causa-efecto, conducente al logro de objetivos previstos.

La estrategia que siguen los individuos, grupos u organizaciones en el uso del poder es la política. Para Pfeffer (1981, en Ball, 1989:35) "*la política organizativa*" involucra las actividades que se llevan a cabo dentro de las organizaciones para adquirir, desarrollar y usar el poder y otros recursos a fin de obtener los resultados que uno prefiere en una situación en la que hay incertidumbre o disentimiento.

En el contexto de nuestra visión micropolítica de la escuela, las estrategias responden a cómo se lucha, son las acciones que los diversos grupos de interés utilizan para lograr sus fines, es decir cuándo y bajo qué circunstancia los grupos de interés forman coaliciones, negocian temas o compiten y entran en conflicto con otros grupos.

La imagen política de la escuela se centra en los intereses en conflicto entre los miembros de la organización. Estos, para lograr "sus" intereses, emplean diferentes estrategias, como, por ejemplo, la creación de alianzas y coaliciones, el regateo y el compromiso para la acción. La identificación de las estrategias y la selección de las

más adecuadas para cada situación conflictiva requieren diversas habilidades en los actores (Bardisa, 1998:6). Las estrategias pueden ser formales o informales y también explícitas o implícitas, ya que las políticas organizativas suelen quedar encubiertas e inmersas en rutinas escolares cotidianas, además no deben ser pensadas como soluciones estables y permanentes para influir en un determinado sentido, por la propia naturaleza dinámica de la organización. En la planificación de la transformación, el gestor debe escoger aquellas estrategias más pertinentes a los fines de las metas propuestas.

3.2.5) Diversidad de metas

La estructura de las escuelas permite y reproduce la disensión y la diversidad de metas. La autonomía relativa de los subgrupos dentro de la organización da origen a la “*flojedad estructural*”, una falta de coordinación entre las actividades y las metas de los actores en unidades funcionales separadas, la existencia de múltiples ámbitos de interés y de jurisdicción que se sobreponen, así como complejos procesos de toma de decisiones.

La falta de coordinación y la ocasional ausencia de toda forma de control inmediato sobre las sub unidades de la organización es llamada a “*conexión vaga*”: la estructura se halla desconectada de la actividad técnica y la actividad está desconectada de sus efectos. Los miembros de las escuelas buscan alcanzar metas diferentes y se enfrentan a un conjunto de exigencias y expectativas a menudo contradictorias de públicos y organismos externos.

3.2.6) La comunicación: una herramienta al servicio del liderazgo

En la organización escolar, la comunicación –eficaz – es crucial para el éxito, pues habrá siempre que comunicar información al resto de actores sobre la naturaleza de su trabajo, actuación, conflictos y procedimientos, que desde los distintos grupos, e individuos que los forman, puedan coordinarse.

Desde esta perspectiva, no es concebible un liderazgo que no priorice la comunicación organizacional ya que es importante destacar la cantidad de energía y tiempo que se pierde debido a la falta o a errores de comunicación (informes

mal escritos, explicaciones mal formuladas, mensajes transmitidos de forma defectuosa, etc.).

Las relaciones personales concretarán el nivel de formalización del proceso comunicativo, que oscilará desde el extremo que identifica Rosales (1998) con la “*desaparición*” de los rasgos personales del individuo, y el otro, que tiene lugar cuando los protagonistas del proceso olvidan sus roles más institucionales (formales), y se entienden, empatizan y transforman su comunicación en algo espontáneo y menos estructurado, consiguiendo así que “*las acciones de la escuela, como comunidad crítica de aprendizaje, se establecen en la práctica como un proyecto conjunto en un contexto de deliberación colaborativa, lo que no excluye, por otro lado, el disenso o el conflicto*”. (Pareja y Torres, 2006:177).

Crystal (1997) la define como “*un acto que dos o más personas establecen, con la intencionalidad clara de transmitir ideas o sentimientos, constituyendo un marco adecuado para tomar y llevar a cabo las decisiones, para obtener y transmitir información, así como para modificar los objetivos y las exigencias de la organización para adaptarse a un entorno cambiante*”.

Si queremos que la comunicación cumpla con las funciones y expectativas puestas en ella, las interferencias deben ser reducidas.

Los “ruidos” enturbian las funciones de la comunicación, y pueden identificarse cuatro (Dolan y Martín, 2004):

- de “informar”, para facilitar la toma de decisiones;
- de motivar que se corresponde con todas las formas verbales y no verbales de comunicación, que tiene por objetivo estimular el rendimiento;

- de “control”, que hace referencia a las formas de comunicación que tienen por objetivo determinar con claridad las tareas, roles, objetivos, responsabilidades y autoridad,
- de “expresar emociones”, que permite a los miembros de la organización comunicar sentimientos, positivos y negativos.

Si bien la mayoría de estas podían intuirse, hay otra que, por ser transversal a las anteriores, no debe pasar inadvertida y que está directamente relacionada con la evolución del estadio organizativo, al que se aludí a anteriormente: impide la existencia del “rumor”, que se extiende ante la inseguridad que producen los cambios, y contribuye además, en forma considerable, a la aceptación de estos por parte de los miembros del centro. En este sentido, Dolan y Martín (2004) diagnostican los síntomas que los conflictos, ocasionados por una comunicación defectuosa, pueden presentar, y un gestor líder deberá tener en cuenta en la gestión de la escuela:

- o Falta de identificación del individuo con la escuela, que conlleva una escasa motivación y participación en los proyectos que se emprendan.
- o Determinación difusa de las funciones y cometidos, lo que distorsiona las relaciones, causa conflictos y fomenta la denominada “patología funcional”.

Desconocimiento de los avances tecnológicos y sociales, lo que repercute en la calidad de los procesos que se desarrollan, y también en la propia imagen de la escuela.

Creación de un sistema de comunicación informal, que distorsiona la realidad de los

hechos, en vez de informar, debido a las carencias de la estructura formal.

Para minimizar los riesgos en el proceso comunicativo, un último aspecto que se debe recordar son los distintos tipos de lenguajes que se implementan en él. Pueden englobarse en dos grandes tipos, el verbal (oral y/o escrito) y el no verbal. No es raro que, tradicionalmente, se haya asociado la comunicación eficaz al verbal, puesto que ese es el canal por el que se transmite el mayor número de mensajes, pero en realidad no es el único, ni tampoco siempre el principal, para la comunicación grupal e interpersonal en la organización. De hecho, los lenguajes no verbales cumplen funciones de sustitución y contradicción, completan y acentúan a l verbal, lo organizan y regulan, y permiten el necesario feedback en el proceso comunicativo, en tanto que vehicula aspectos emocionales (Rosales, 1998)

3.2.7) Tiempo

La obsesión por lograr una racionalización del tiempo del trabajo de la dirección es la misma que ha existido y existe en el mundo empresarial. De hecho, el referente que se utiliza para justificar la necesidad de distribuir y controlar el tiempo para que la dirección de la escuela sea eficaz ha sido ese, y no otro. El uso racional del tiempo no solamente persigue la distribución ajustada del tiempo a las tareas que hay que realizar sino también, y sobre todo, pretende reducir al máximo la “*pérdida de tiempo*”, pues así queda garantizado el logro de los objetivos perseguidos (Antúnez Marcos, 1993, 1995; Gairín Sallán, 1995b; Viñas Cirera, 1994; Taylor, 1986)¹. La dirección no puede perder el tiempo del que dispone, y para ello ha de saber emplearlo haciendo un uso racional del mismo. Solo “*el empleo productivo del tiempo es lo que lleva a la empresa a la consecución de sus objetivos*” (Taylor, 1984: 35). Esta apreciación sería válida para la organización y la dirección de la escuela. La insistencia en la necesidad de controlar el tiempo para un empleo eficaz del mismo, nos permite, en cierta medida, hablar de la “*dirección y el cronómetro*, recordando el título de Benjamín Coriat (1993). Parece que existe cierta preferencia por estudiar el tiempo y la dirección en términos de la norma, el cronómetro y el

control.

El tiempo de la dirección podría quedar definido a partir de estas tres expresiones: «el tiempo no dura nada», «el tiempo no existe» y «se pierde la noción del tiempo». Dichas expresiones nos ayudan a comprender, desde una conceptualización subjetiva, la temporalidad de la dirección escolar, que es la que en gran medida aporta las claves explicativas del mundo de la vida de la escuela. Partiendo de estos referentes el tiempo de la dirección, tiempo multidimensional, se caracteriza por ser:

- Un tiempo que carece de un comienzo y un fin.
- Un tiempo que se adueña de los espacios para desplegarse sobre ellos, perdiendo el director, como sujeto de la acción, su capacidad para controlarlo.
- Un tiempo-acción que va construyéndose a medida que el sujeto va realizando su actuación, no antes de esta (el tiempo de la dirección que existe previo la acción es el tiempo objetivado en el horario elaborado, donde se indican las horas destinadas a la dirección, que no es el tiempo real).
- Un tiempo pretérito imperfecto que vive en el instante de la sucesión de la acción que le da existencia en el espacio de su ejecución, nutriéndose de parte del pasado y, en ocasiones, proyectándose hacia el futuro inmediato.
- Un tiempo irrecuperable e irreversible, en la medida que una vez que ha ocupado su espacio presente en la acción pasa a ser un tiempo transcurrido o pasado que no puede retroceder al punto de inicio, no puede ser nuevamente usado para la acción presente que emprende el director en otro momento temporal diferente; lo que utilizará en el presente, en el «ahora», será el recuerdo del contenido del tiempo pasado que fue «antes» presente.
- Un tiempo dinámico, emergente y no programado en el presente para pasar a ser un tiempo inerte en el pasado y un tiempo incierto para el futuro.
- Un tiempo marcado por la celeridad de los acontecimientos, de las situaciones y de las tareas que confluyen en el mismo espacio temporal.

- Un tiempo definido por la simultaneidad de tiempos que se cruzan, se mezclan y se distancian en la acción (tiempo reflexivo, tiempo micropolítico, tiempo burocrático, tiempo técnico-instrumental, tiempo comunicativo-dialógico, tiempo personal).
- Además de estas características, cabe añadir que el tiempo multidimensional de la dirección forma parte de la historia institucional de la escuela en la medida que las actuaciones en el presente, en el ahora, marchan sobre los rodamientos que, año tras año, han sido contruidos y reconstruidos por el colectivo del centro. Existe una historicidad temporal, institucional, vivencial y emocional vinculante para las personas de la escuela, aunque continuamente penetren o entren en escena nuevas situaciones, nuevos componentes, nuevos conflictos, nuevos intereses, nuevas relaciones profesionales y personales. Las enseñanzas del tiempo pasado (su contenido) tienen valor porque ofrecen huellas que, como pistas, orientan el camino en el presente, lanzándolo, en la medida de lo posible, hacia el futuro para resolver conflictos.

3.2.8) Conflictos

El término “conflicto”, en ocasiones se ha identificado con conceptos diversos, que no reflejaban de manera fiel su significado. Erróneamente se ha asimilado a “violencia”, “agresividad” o, en definitiva, a algo “malo”, cuando en realidad una situación conflictiva, si bien puede terminar resolviéndose en forma negativa (Pareja, 2002), a priori, no tiene por qué. Aunque Ball (1994) considera a las escuelas campos de lucha, divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversas.

Pero, para entenderlo de forma correcta, recordemos que cada escuela se va haciendo con el tiempo y tiene su propia historia, determinada por su organización, estructuras y el sistema relacional que entre ellas se establece. No puede obviarse, entonces, cómo está compuesto dicha estructura: personas interdependientes que ocupan diferentes cargos y funciones, pero que al mismo tiempo representan perspectivas, valores e intereses que en muchas ocasiones son

discordantes y desiguales.

Para describir esta estructura relacional, Getzels y Thelen (1960) aludían a factores normativos, psicológicos, biológicos y antropológicos como elementos constitutivos de la misma; este modelo, clásico por lo que ha supuesto en el campo de la organización escolar, también es usado por Cerezo (1997; Arnove, 2008) cuando identifica el aula como marco institucional de socialización, interacción e integración donde el conflicto aparecerá en ella inevitablemente y, debe interpretarse como un optimizador de la organización; porque son los mecanismos, las estrategias y recursos que se usen para manejarlo y negociarlo, los que determinarán su signo. Es algo genéricamente usual y universal, ha de aceptarse que es inevitable, normal e inherente a la raza humana, y a sus organizaciones, de modo que un ejercicio actual del liderazgo debe apreciar y valorar todas las sugerencias, y aportaciones, de cuantos quieran participar en un proyecto común.

En otras palabras, el temor tecnocrático al conflicto (Lawrence y Lorsch, 1987) ha llevado a considerar peyorativamente su adjetivo, cuando se aplica a individuos, grupos-clase o centros educativos.

Sin embargo, esta visión del conflicto como algo necesariamente negativo, contraproducente y fuente de destrucción, debe modificarse para ser interpretado desde un constructivismo que no lo penalice. Una organización, y su liderazgo, deben trabajar desde una visión fundamentada en unos valores que estén mucho más acordes con la realidad social en la que vivimos (valores públicos, democráticos y colectivos), y entender la existencia del conflicto como un elemento necesario en el desarrollo organizativo de la escuela, por cuanto exige afrontarlo como un valor que se va a desarrollar (Pareja, 2008).

Suponiendo que en las instituciones escolares existen grados de malestar, sin que ello las mantenga inactivas o las extinga, el reto, pues, radica en abordar ese malestar docente y organizativo de una manera efectiva y práctica, aprender “de y desde el conflicto”. Las posiciones discrepantes deben generar debate, servir para la crítica pedagógica y como ámbito de ideologías diferentes, desde el cual articular prácticas sociales y educativas liberadoras.

Parece claro, entonces, que el ejercicio del liderazgo supera no solo el perfil

tradicional del director, como portador de la autoridad, sino también el del gestor de los recursos personales, materiales y funcionales de la escuela.

3.2.9) Recursos

Gestionar el crecimiento de la escuela, significa administrar los recursos de manera efectiva dirigidos al fortalecimiento de los procesos claves de la institución escolar: el personal, la tecnología, los recursos materiales, económicos, la enseñanza, el aprendizaje y la convivencia, de tal modo que se generen los resultados esperados y comprometidos en el Proyecto Educativo Institucional. Esta sincronía, genera niveles de satisfacción importante en los integrantes de la comunidad escolar y local, provocando el crecimiento de la organización escolar en forma natural.

a- Recursos humanos

La gestión de los recursos humanos se encarga de obtener y coordinar a las personas de una organización, de forma que consigan las metas establecidas. Para ello es muy importante cuidar las relaciones humanas. A medida que la escuela crece y se vuelve más compleja, la gestión de los Recursos humanos (RRHH) también lo hace, y adquirirá mayor importancia aunque el propósito sea el mismo. En la pequeña escuela rara vez tiene una estructura formal y/o especialista en RRHH. A medida que esta crece empieza a tener una función que ejerce el director para coordinar la gestión de RRHH. El trabajo lo podemos definir como un conjunto de tareas que comprenden las labores desempeñadas por un empleado y que contribuyen a la prestación de un servicio. El diseño de los puestos de trabajo ha incrementado su importancia en los últimos años, debido fundamentalmente a dos motivos:

- Mayor atención a los temas relacionados con la calidad.
- La cambiante naturaleza de los trabajos y los lugares en que se desarrollan.

El análisis de puestos de trabajo supone un punto de partida fundamental en la dirección de RRHH.

b- Recursos Tecnológicos

Para la incorporación de tecnología en las escuelas se requiere que el gestor tome decisiones y accione para la adquisición y uso de los recursos tecnológicos.

Estos son facilitadores de la comunicación en relación con el aprendizaje. Inciden en este proceso y pueden afectarlo positiva o negativamente. Suponer que el uso de este tipo de recursos mejora la calidad de los aprendizajes implica una visión tecnocrática de la educación; todo dependerá del criterio utilizado tanto en la selección de los recursos como en su uso.

Algunas de las funciones específicas de los recursos tecnológicos son:

- Dinamizar la enseñanza.
- Poner al alumno en contacto con realidades y producciones lejanas en tiempo y espacio.
- Mostrar diferentes formas de representar la realidad.
- Vincular a los alumnos con diversos lenguajes expresivos y comunicativos que circulan socialmente.
- Favorecer el acceso a distintos grados de información estructurada.
- Propiciar diferentes herramientas para la indagación, producción y sistematización de la información.

En cuanto a los recursos tecnológicos audiovisuales, de más reciente incorporación en la escuela, se reconocen las siguientes funciones:

- Motivadora, porque generalmente captan el interés de los alumnos.
- Catalizadora, en tanto permiten investigar y construir la realidad partiendo de una experiencia didáctica.
- Informativa, porque presentan un discurso específico sobre conceptos, procedimientos y destrezas.
- Redundante, en la medida en que ilustran un contenido expresado con otro medio.
- De comprobación, porque permiten verificar una idea, un proceso u operación.

- Sugestiva, por el impacto visual que producen.

Sin embargo, los estudios de campo dan cuenta de que la reiteración de las propuestas genera la pérdida de interés que se basó solamente en la novedad. El apoyo de la enseñanza en las tecnologías debe constituirse en herramientas para la construcción de conocimiento. Es decir, para que los estudiantes aprendan con ellas. En este sentido deberá hacer hincapié el gestor.

c- Recursos económicos

La escuela se sostiene económicamente por la cooperadora que son la forma en que los padres participan y cooperan con las actividades de las instituciones. El aporte es mínimo, aunque sí algunos padres se acercan a la escuela y están atentos a sus necesidades permitiendo un acercamiento de los mismos y desarrollando un tipo de relación con el resto de los actores institucionales.

3.2.10) Relaciones

Se refiere a las personas que mantienen entre si diversos tipos de relaciones, además de las relaciones que se mantienen de manera informal. Es la dimensión más importante porque el cómo sean las relaciones entre el gestor, los docentes, auxiliares y demás actores, será mayor o menor la repercusión que tengan los acontecimientos de la escuela, los valores que se vivan y las creencias que determinarán en gran medida el cómo sea y como funciones de la misma.

- *Relaciones Micropolítica:* Relaciones en la escuela de manera informal e implícita. Se ponen en juego intereses. Hacen referencia a las relaciones formales que se dan en la misma y cuya finalidad es influir en los acontecimientos organizativos. De tal forma que las personas se unen y utilizan cualquier tipo de estrategia para conseguir un fin o una meta. Ejemplo: relaciones por las que personas o grupos de personas que tienen intereses similares se unen entre ellas para sacar esos intereses.

- *Relaciones Profesionales*: Relaciones relativas al desarrollo de los procesos enseñanza - aprendizaje, es la relación entre los profesores, la coordinación existente entre ellos. Ocurren entre los miembros de la organización. No son iguales en todos los centros.

Ambas relaciones se manifiestan en el Clima Relacional de cada escuela, se manifiesta en varios elementos tales como:

- el grado de confianza,
- grado de conexión entre los miembros,
- el nivel de conflictos.

Podemos decir que todas las escuelas de nuestro sistema tienen una misma dimensión estructural - organizativa, porque todos están organizados de una misma manera, pero en cambio no podemos decir que la dimensión relaciones de las mismas sean iguales en todas las instituciones, porque las relaciones son diferentes, las personas son diferentes, el clima relacional es diferente. Es en esta dimensión que el gestor debe hacer énfasis en su función de líder, ya que dependiendo de las relaciones de los sujetos se dará la transformación.

3.4) Conclusión

A modo de cierre del presente capítulo consideramos que si las organizaciones, como entidades abstractas, no pueden aprender; sólo aprenden las personas; metafóricamente, decimos que las organizaciones aprenden cuando la ejecución de tareas que sus miembros ejecutan individual o colectivamente mejora constantemente por medio de la gestión, ya sea porque los procedimientos internos se mejoran y/o porque la interrelación entre los objetivos, los recursos y el sistema relacional se hace, a nivel organizativo, menos disfuncional.

El plantearnos el liderazgo transformacional como medio de transformación de las escuelas como meta no es algo sencillo, si consideramos la complejidad de la misión de las escuelas, sus características como organizaciones y el contexto

donde realizan su actividad.

El liderazgo del director es un factor determinante en la creación de la cultura de cambio en la escuela, la atención afectiva es un recurso personal en su relación con los docentes, el conocimiento personal de cada uno sobre todo de sus características positivas (en función a las cuales se distribuyen responsabilidades) le sirve como capital simbólico para crear un grupo cooperativo y motivar lo a sacar adelante los proyectos de la organización. La bibliografía consultada nos da cuenta del consenso de los autores en determinar la importancia de analizar lo que sucede en las instituciones educativas, para aportar algunas propuestas orientadas a transformar su funcionamiento; ya que reflexionar sobre la naturaleza de las organizaciones educativas, sobre la estructura de sus elementos, la dinámica de su funcionamiento, el entramado de sus relaciones, etc. es ponerse en el mejor camino de mejorar la tarea que en ellas se realiza. El cambio profundo nacerá de la comprensión que produce un análisis riguroso de sus características y de sus componentes.

Es en esta línea de pensamiento que en próximo capítulo se abordará la realidad de integrantes de la zona 4019 de la cuarta región escolar, a fin de obtener conocimiento sobre la influencia del liderazgo transformacional de las directoras en las actividades del campo de actuación docente de dieciséis instituciones de nivel inicial y analizar el estado de situación actual.

Capítulo IV:

***METODOLOGIA DE LA
INVESTIGACIÓN***



Si no conozco una cosa, la investigaré. (Louis Pasteur).

Introducción

En el presente capítulo nos ocuparemos de explicitar la Metodología y las técnicas que se utilizarán en la Recolección de Datos y posterior análisis de los mismos, para arribar por último a la conclusión final del trabajo.

El término “*investigación*” ha llegado a aplicarse a un sector tan amplio de actividades dentro del campo de la educación, que cesó de tener un solo sentido identificable. La investigación educacional, tal como la concebimos, “*representa una actividad orientada hacia el desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento científico acerca de los eventos que interesan a los educadores*”. (Travens, R. 1986:19).

La finalidad científica de la investigación educacional consiste en descubrir generalizaciones acerca de la conducta, que pueden ser utilizadas para formular predicciones y controlar eventos dentro de las situaciones educacionales; es decir que, el cuerpo de conocimiento formado por estas generalizaciones, permite planificar procedimientos y prácticas educacionales. La información reunida para el presente trabajo se denomina “*dato*”, para distinguirla de la recolección cotidiana de información que todos llevamos a cabo. Los datos representan una clase muy especial de información, ya que utilizados en sentido científico, se refiere “*a la información claramente identificable reunida en condiciones que se especifican con precisión*”. (Travens, R. 1986:19). Las generalizaciones de la ciencia se basan siempre en considerable cantidad de datos. Es por eso que a los fines del presente trabajo se recolectarán los datos emanados de *dieciséis escuelas*. La masa de datos no representará el punto de partida de la mayor parte de la investigación. Sólo serán reunidos después que el problema a investigar a sido bien definido. En este caso, el problema se define en:

la falta de liderazgo transformacional en la gestión directiva de las escuelas genera problemas y fragmentaciones en distintas dimensiones de la vida escolar, emergiendo como consecuencia de ello una cultura que impide la reflexión conjunta y la búsqueda de soluciones que les permitan a directivos y docentes, trabajar en una propuesta integrada y articulada del nivel que contribuya al mejoramiento de la labor sustantiva de la escuela.

Las hipótesis que constituyen la base de un proceso no derivan de masas de hechos desorganizados sino del cuerpo disponible de conocimiento organizado.

La hipótesis planteada en este caso es: *la existencia de un estilo tradicional de liderazgo de los directores de instituciones educativas de la Zona 4019 de la Cuarta Región Escolar Departamento Río Cuarto, lo que representa una porción de Jardines de Infantes .*

Para hipotetizar lo anterior nos basamos en que hay una:

1. *Escasa innovación sobre liderazgo por parte de los directores y docentes a cargo de escuelas de nivel inicial de la zona 4019 de la Cuarta Región Escolar.*
2. *Escasa/ nula preparación académica en temas de gerencia educativa y liderazgo transformacional por parte de los institutos de formación docente.*
3. *Intuitivas competencias personales e interpersonales, sistemáticos e instrumentales por parte de los docentes y directivos a cargo de las instituciones escolares.*
4. *Mínimo dominio de saberes sobre el diseño, elaboración, aplicación y evaluación de los instrumentos de gestión de liderazgo transformacional.*
- 5- *Escasos planteos curriculares que favorezcan un liderazgo transformacional desde la gestión institucional.*
- 6.- *Ausencia de documentos, instructivos, programas, proyectos o trayectos formativos a nivel nacional y provincial que favorezcan el conocimiento y la aplicación de liderazgos transformacionales en las escuelas de las*

diferentes jurisdicciones

Una teoría consiste en un grupo de generalizaciones que en conjunto explican clases especiales de fenómenos. De la teoría formulada se derivaron las hipótesis, que son simplemente formulaciones de algunas de las consecuencias de esta teoría. Ésta, postulará mecanismos subyacentes para explicar la conducta observada.

Como se ha mencionado en el capítulo II *la teoría de base sobre la que se contrastará la realidad es de Bass (1985) quien recoge el planteamiento de Burns (1978) y lo operativiza para generar la línea de investigación en torno a lo que se ha llamado "Liderazgo Transformacional". a pesar de que alguna s traducciones del idioma español, han señalado que la traducción correcta sería transformador o en su defecto transformativo. También es tratado por Robins (1996) al tratar las teorías modernas sobre liderazgo en su libro "Administración de personal".*

4.1) Diseño de la Investigación:

El término diseñar indica delinear, dibujar, trazar, planificar. En este caso la emplearemos para indicar la planificación de la investigación que pensamos realizar. El Diseño es el plan de investigación. La planificación en la que indicamos todos los pasos que vamos a seguir. Cuanto más claro y detallado sea el diseño de investigación, tanto más seguro será el camino que realicemos, puesto que tendremos previsto todo lo que puede suceder en nuestra tarea y la forma de enfrentar cada momento particular de la investigación. En el Diseño de la Investigación se debe planificar de qué manera se confrontará la concepción teórica del problema con los datos provenientes de la realidad. En este caso *"se contrastará los datos recogidos en dieciséis escuelas de la Zona 4019"*.

Cabe aclarar la diferencia entre Proyecto de Investigación y Diseño. El Proyecto es un plan para organizar las actividades en el tiempo y prever los recursos necesarios para cumplir cada una de las fases de la investigación. El diseño específicamente permite definir como se capturarán los datos y cuál será el tratamiento que se dará a los mismos.

4.2.1) Los puntos que se consideran en el diseño de investigación son los siguientes:

4.2.1.1) Fundamentación de la elección del tema: Es en este punto donde surge un problema para resolverse, se realiza la presentación del problema con un lenguaje claro y preciso. Si no es formulado de esta manera será necesario mucho esfuerzo para encontrar el método más apropiado para resolverlo, ya que el método surgirá espontáneamente en una descripción clara, comprensiva y exacta del problema que nos interesa para saber dónde, cuándo y cómo buscar los datos necesarios para solucionarlo. De esta manera estaremos en condiciones de precisar el tema de investigación:

“ El liderazgo transformacional en directoras del Nivel Inicial”.

4.2.1.2.) Tiempo aproximado que se considera requerirá la investigación: La estipulación del tiempo aproximado que se considera para la investigación es indispensable, dado que es una de las formas para la apreciación de la coherencia de toda la planificación o Diseño de Investigación. Todos los ítems que sigue n al presente en el Diseño pueden ser evaluados en cuanto a su viabilidad con la consideración del tiempo aproximado que se asigne al trabajo. Tanto la técnica, como la selección de instrumentos a utilizar, o recolección de datos y hasta la elaboración del informe final, podrán o no efectivizarse de manera aceptable si la consideración del tiempo que le asignemos es suficiente. Para esta causa se hace necesario presentar el tiempo en dos niveles: primero el tiempo general que se considera para la investigación total y luego los tiempos parciales para cada uno de los momentos de la investigación.

Tiempo aproximado que se asigna a la investigación será de un año.

Como toda planificación, el Diseño responde a una de las características de los planes: la elasticidad para ser modificado el tiempo.

4.2.1.3) Definición de la población de la muestra: cuando hablamos de población nos referimos a la totalidad de los elementos que se desea estudiar. También se lo denomina universo. La característica que debe tener la muestra es la de ser

representativa de la población; es por esta razón para los fines del trabajo se considerarán las instituciones involucradas son públicas y están ubicadas en dirección norte del Departamento Río Cuarto, su tipificación varía de acuerdo con la zona. Se trabajará con escuelas urbanas y rurales; y de diferencia de categorías: primera, segunda y tercera (dependiendo del número de matrícula).

- Río Cuarto: Clodomira Vera- Leopoldo Lugones- Dr. Adolfo Alsina- República del Uruguay- Bernardino Rivadavia- Hebe San Martín de Duprá.
- Berrotarán: Mercedes San Martín de Balcarce-Francisco Ortíz de Ocampo.
- Alcira Gigena: José María Paz- Perito Francisco Moreno
- Campo las Gamas: Mercedes San Martín de Balcarce- Anexo
- Elena: Ricardo Gutierrez de Ocampo
- Colonia La Escondida: Ricardo Gutierrez Anexo
- Las Peñas Sud: Ester Sandrone de Picco
- Coronel Baigorria: Bernardino Rivadavia
- El Espinillal: Jerónimo Luis de Cabrera

4.2.1.4) Técnicas para la recolección de datos: Así como hay autores que consideran que los términos Método, Metodología y Técnicas son sinónimos, existe cierta diferencia entre ellos que es conveniente aclarar antes de abordar el tema de la producción del conocimiento. Carlos Sabino (1996:33-34) hace una distinción que contribuirá al esclarecimiento de estos términos: Método – Metodología – Técnica.

Para este autor “método”: Es una secuencia lógica de pasos para logra un objetivo. La palabra método proviene del griego *Meth*, que significa meta, y *odos*, que significa vía. Por tanto, el método es la vía para llegar a la meta, es decir, un conjunto de pasos necesarios para llegar a un objetivo concreto.

El propósito general del presente trabajo de investigación es el de generar conocimiento sobre la influencia del liderazgo transformacional de las directoras en las actividades del campo de actuación docente de dieciséis instituciones de nivel inicial, integrantes de la zona 4019 de la cuarta región escolar, y analizar el estado de situación actual sobre un total de 51.

Desde lo particular los objetivos son:

- *Indagar sobre la influencia del liderazgo de los gestores de estas escuelas de Nivel Inicial.*
- *Conocer qué tipo de liderazgos existen en estos centros y si estos varían según las diferentes localidades y tipificación de los establecimientos sean estos urbanos o rurales.*

Hay ejemplos de diversidad de métodos: el método Científico nos permite obtener conocimiento científico genuino. Ej: una receta de cocina es un método para lograr la elaboración de una comida. Un método estadístico es un conjunto de pasos necesarios para obtener un resultado a partir de los datos. Una encuesta es un método para investigar ciertos comportamientos sociales.

Metodología: según el autor mencionado, *“es la ciencia que estudia los métodos”* (Sabino, C. 1996:33-34). Se ocupa de buscar estrategias válidas para alcanzar el conocimiento científico. Forma parte del proceso de investigación y permite sistematizar el conjunto de métodos apropiados al quehacer de la ciencia, dando lugar a la selección de técnicas concretas para producir el conocimiento. Estas técnicas de recolección de datos y análisis de la realidad dependerán de los supuestos que el investigador considere como válidos.

Técnica: Son los procedimientos específicos para llevar a cabo un paso determinado del método. Ander Egg (1995:42): se refiere a la técnica de un modo muy claro:

“el método no basta ni es todo, se necesitan procedimientos y medios que hagan operativos los métodos. A este nivel se sitúan las técnicas. Estas, como los métodos, son respuestas al cómo hacer para alcanzar un fin o resultado propuesto, pero se sitúan a nivel de los hechos o de las etapas prácticas que, a modo de dispositivos auxiliares, permiten la aplicación del método, por medio de elementos prácticos, concretos y adaptados a un objeto bien definido”..

Existen innumerables técnicas y, en algunos casos varias de ellas para hacer lo mismo. El método científico exige una confrontación de la visión teórica del

problema con los datos de la realidad, es por esa razón que en los capítulos anteriores del presente trabajo se expone el marco teórico sobre la temática “*El liderazgo en la gestión escolar*”. Para este fin utilizamos la técnica de “*Buceo bibliográfico*”. Con el término “*buceo*” se indica una profundización “*hasta el fondo*” en tema elegido y no una somera lectura de algunos trabajos al respecto, como para tener una ligera idea sobre el asunto. Esta técnica, como mencionamos implica, la consulta la bibliografía existente. Sobre el tema del presente trabajo abunda la información en libros, revistas especializadas e internet, por lo cual requirió de mayor dedicación en la selección de la misma. Con esta técnica se pretendió el logro de dos objetivos fundamentales para su uso. El primero, poder plantear el problema con la suficiente claridad y poder seleccionar el tema específico sobre el que vamos a realizar la investigación. Ya que nadie puede preguntarse algo sobre un aspecto que se desconoce todo. El segundo objetivo es descartar los aspectos del problema que ya fueron investigados para no insumir tiempo, esfuerzos ni dinero en un trabajo que ya fue realizado en forma seria y profunda con anterioridad.

4.2.1.5) La entrevista personal: es una técnica para abordar la realidad utilizada a los fines de obtener información de la realidad para el presente trabajo. Es importante tener en cuenta que cada investigación tiene un diseño particular un función el objetivo y las dificultades que presenta la contrastación. No se pueden aplicar recetas copiando el diseño de otros trabajos ya publicados sin evaluar la pertinencia. Cada investigación es única y el diseño debe ser propio. En nuestro caso particular hablamos de entrevista dentro del diseño exploratorio de investigación científica. La totalidad de las directoras van a ser entrevistas personalmente.

4.3) Informe final

Este es una parte importante de la investigación, ya que constituye la forma que tiene la ciencia de comunicar los resultados obtenidos a través de este informe. El

mismo reviste de gran importancia y tiene una estructura propia y reúne ciertas condiciones:

- Un lenguaje claro y preciso.
- Coherencia en la secuencia.
- Precisión en las consideraciones.

El informe final constituye una respuesta al problema planteado en la introducción. El texto debe asumir las características de una verdadera síntesis, que dé respuesta al planteamiento del problema que hicimos y considere los objetivos que nos propusimos. Entonces, en el próximo capítulo se abordará la conclusión del presente trabajo a fin de recapitular como lo expresa Armando Asti Vera (1968) *“la conclusión es un regreso a la introducción”*. El informe final formará parte del último capítulo y contendrá los resultados y los hallazgos más importantes de los que pueden derivar consideraciones y propuestas.

Capítulo V:
RESULTADOS DE LAS
OBSERVACIONES
y
ANÁLISIS DE LAS MISMAS

Parte I

*“liderazgo y aprendizaje
son indispensables entre sí”.*

J.F. Kennedy-23-11-63

Introducción

Como lo hemos mencionado en el capítulo primero del presente trabajo, la historia de la humanidad está llena de líderes de diversos orígenes y estilos, que han incidido de formas positivas o negativas en los grupos humanos. La sociedad siempre ha buscado líderes, en ocasiones para orientar, en otras para dominar y en algunas más para transformar. En la actualidad, el estudio del liderazgo sigue despertando un amplio interés en la sociedad. En el ámbito educativo, los nuevos líderes deben ser capaces de gestionar oportuna y adecuadamente el cambio que las instituciones requieren, no sólo para adaptarse a las nuevas condiciones sociales, sino que además puedan participar activamente en la promoción de una sociedad más justa (Burns, 1978; 2003).

De esta forma, el liderazgo transformacional tiene un papel importante en las instituciones educativas, que tienen el reto de reformarse para responder a las necesidades sociales.

El propósito de este capítulo es atravesar los datos de la realidad obtenidos en las entrevistas a la luz de la teoría para analizarlos y así, comprender la realidad en relación a *“El liderazgo transformacional en directoras del Nivel Inicial”*. Al finalizar, se reflexionará sobre las posibles líneas potenciales de investigación, a partir del estado del conocimiento que vincula el liderazgo transformacional con el cambio educativo.

La educación debe contribuir con la formación de las personas, con el fin de mejorar la calidad de vida, el uso racional de los recursos naturales y la conservación del ambiente; de allí que las organizaciones educativas sean centros

para el desarrollo de la personalidad donde se afianzan valores, como la honestidad, el respeto a los demás, el trabajo perseverante, la solidaridad, el espíritu crítico y la creatividad.

Para lograr tales propósitos es necesario que estas organizaciones se desarrollen continuamente a través de un liderazgo transformado que pueda impulsar un cambio en el contexto social donde están insertas a través de sus comunidades educativas.

5.1) .Instituciones Participantes

Las escuelas seleccionadas para este trabajo son las siguientes:

- Río Cuarto: Clodomira Vera- Leopoldo Lugones- Dr. Adolfo Alsina- República del Uruguay- Bernardino Rivadavia- Hebe San Martín de Duprá.
- Berrotarán: Mercedes San Martín de Balcarce-Francisco Ortíz de Ocampo.
- Alcira Gigena: José María Paz- Perito Francisco Moreno
- Campo las Gamas: Mercedes San Martín de Balcarce- Anexo
- Elena: Ricardo Gutierrez de Ocampo
- Colonia La Escondida: Ricardo Gutierrez Anexo
- Las Peñas Sud: Ester Sandrone de Picco
- Coronel Baigorria: Bernardino Rivadavia
- El Espinillal: Jerónimo Luis de Cabrera

Las organizaciones involucradas son públicas y están ubicadas en dirección norte del Departamento Río Cuarto, su tipificación varía de acuerdo con la zona. Se incluyen escuelas que para los fines del presente informe se mencionarán como Jardines de Infantes. Cabe aclarar que a partir de la Ley Federal de Educación 24195/93 en el Capítulo I, Art.10. -La estructura de sistema educativo, que será implementada en forma gradual y progresiva, estará integrada por:

- a) *“Educación Inicial, constituida por el jardín de infantes para niños/as de 3 a 5 años de edad, siendo obligatorio el último año...”*

Con esta reglamentación se constituyen los jardines de infantes unidades

independientes de la Educación Básica (Primaria).

5.2) Descripción de la Muestra

De los dieciséis Jardines hay dos (2) salas anexas rurales, seis (6) de la ciudad de Río Cuarto y ocho (8) de la zona aledaña. De los cuales se emanan catorce (14) directoras y treinta y tres (33) docentes. Constituyéndose en cuatro (4) de los casos como la única Organización Educativa del Nivel Inicial en la localidad. Todas las entrevistadas son mujeres.

El promedio de antigüedad en la tarea en el caso de las directoras es superior a los diez años de trayectoria, lo que representa un 36% del total. Lo que supone una amplia trayectoria en la gestión. Sin embargo, sólo dos (dos) de las directoras ascendieron a la Dirección por concurso; hecho a tener presente por el conocimiento bibliográfico sobre el tema en cuestión. Las docentes, por el contrario, poseen poca antigüedad; doce (12) de ellas con menos de cinco (5) años en la tarea y veintiún (21) de ellas de más de cinco (5) años. Además, (el 55% de las docentes son titulares de sus cargos).

5.3) Lectura de los datos proporcionados por las encuestas

El siguiente capítulo estará dividido en dos partes a fin de analizar por separado los datos suministrados por las directoras y a continuación los de las docentes de las mismas escuelas. Después se confrontarán los mismos para arribar a una conclusión final.

El líder transformacional provee de cambio y movimiento a la organización; por ello debe tener una clara visión de las metas a alcanzar para guiar a la institución en nuevas direcciones. Sin embargo, las respuestas de las directoras emanadas en la pregunta 7

¿Cuál o cuáles son los ejes de su gestión? Coloque un orden de prioridades si las tuviere. Explique. Evidencian escasas categorías teóricas sobre la centralidad de la gestión en una organización escolar, lo que no posibilita visualizar la meta de la misma.

D.1- “Compromiso, responsabilidad, relación e inter acción, formación profesional relaciones interpersonales satisfactorias.”

D.2- “Fortalecer los vínculos con la comunidad, mejorar el edificio, pintar los juegos y contar con una computadora que funcione para lo administrativo”.

Sin embargo, hay respuestas que determinan con seguridad la misión de la Escuela, lo que significa que les resultará más fácil como gestor proveer de cambio y movimiento a la organización; por ello debe tener una clara visión de las metas a alcanzar para guiar a la institución en nuevas direcciones.

D.5- “Mejorar y aumentar la calidad educativa centrando el compromiso en lo pedagógico”.

D.6- “Pedagógico, Organizacional y Administrativo”.

D.3- “Aspecto Pedagógico didáctico, aspecto administrativo – organizacional, comunitario/ edilicio, es democrático”.

En lugar de ceder a las demandas individuales de sus seguidores, el líder promueve una mayor altura de miras en cada persona y pone énfasis en los asuntos clave para la organización. Al mismo tiempo incrementa la confianza de los seguidores y gradualmente los mueve hacia el crecimiento y desarrollo de sí mismos (Bass y Avolio, 1990).

D.4- “Que los chicos aprendan y los docentes se capaciten”.

D.7- “Calidad en los aprendizajes. Mayor compromiso de la comunidad. Mejoras edilicias”.

En 1978 y en el contexto de los movimientos políticos y sociales, James Mac Gregor Burns describió al líder transformacional como aquél que reconoce y explora una necesidad o una demanda de un seguidor, a través de la comprensión de los motivos potenciales que tiene y con ello busca satisfacer las necesidades

superiores de éste al involucrarlo como persona completa. El resultado es una relación de mutua estimulación y elevación que convierte a los seguidores en líderes y a los líderes en agentes morales (Burns, 1978). En relación a estos conceptos una de las respuestas:

D.8- "Formar equipos de trabajo para las diferentes actividades".

D.9- "Trabajar con la comunidad para resignificar el jardín con los padres".

D.10- D.11- D.12-D.13-y D.14-No contestan

En relación a la pregunta 8 *¿con quién comparte las responsabilidades?*.

Si bien la teoría considera que *"Con el propósito de jalar o atraer a los seguidores hacia las diferentes posibilidades de cambio, el líder debe desarrollar una visión que considere las necesidades y valores de los distintos actores"* (Ford y Ford, 1994).

No quiere decir que los gestores entrevistados estén pensando en establecer un equipo de trabajo para incluir a los demás miembros de la organización.

Tales respuestas expresan esta idea: D1. *"docentes: administrativas de sala, auxiliares y padres"*.

D4. – D5- D7- D8-D13- D14 *"docentes"*,

D6. "nadie en la gestión directiva"

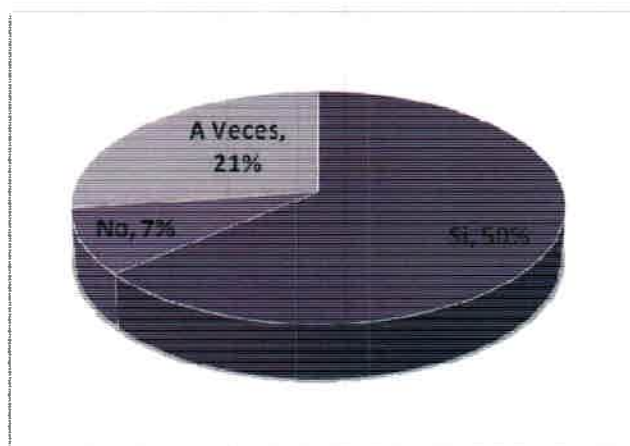
D9- "Con los familiares".

El líder transformacional rompe los esquemas organizacionales para crear una visión del futuro e invierte mucho tiempo en compartirla. A través de este proceso, el líder aclara el presente y muestra cómo el pasado lo ha influenciado, para finalmente utilizar a ambos para transformar el futuro. Los líderes exitosos proyectan su visión y ganan apoyos para ella; son consistentes, persistentes y se enfocan en mantener el ánimo de la organización para empoderar a aquellos que deben asumir alguna responsabilidad en el movimiento que ellos originan (Sheard y

Kakabadse, 2004).

Con estas características: una sola directora responde:” *Con las docentes que conforman junto a mí un equipo de trabajo*”. Con lo cual se evidencia que el total de las gestoras no ven en su contexto un equipo para compartir la tarea de gestión.

Con respecto a la pregunta 8.1 “*Si responde a la pregunta anterior afirmativamente, ¿delimita esferas de responsabilidad?*”



Estos datos expresan que la mitad de las entrevistadas comparten sus responsabilidades, pero relacionándola con las respuestas anteriores, se produce una contradicción por lo cual, de acuerdo con Tucker y Russell (2004), el cambio en las organizaciones que están a cargo de los líderes transformacionales, ocurre por la elevación en la altura de miras de la organización por encima de la rutina de los sistemas mecánicos orientados al poder. Los autores sostienen que esto sucede porque el líder transformacional cuestiona todo y promueve un estilo de pensamiento no tradicional. A partir de esta la mayoría de los estudios relacionados con el liderazgo para el cambio comparten la perspectiva de que los líderes transformacionales efectivos pueden cambiar los valores básicos, creencias y actitudes de sus seguidores, mediante la articulación de una visión, el logro de su aceptación en los diferentes grupos de la organización y la provisión del apoyo individual que les motiva a alcanzarla (Podsakoff, Mac Kenzie y Bommer, 1996).

Es decir que si los gestores limitan sus responsabilidades en la función no cuestionarían, para cambiar los valores básicos ni motivarían a sus pares a lograr la elevación de las miras de la organización. Esta limitación contribuye a que los miembros de la organización pierdan la motivación para el cambio.

En la pregunta 9 que dice: *¿de qué manera se toman las decisiones.*

El líder proporciona visión y sentido de misión, origina orgullo, genera respeto y confianza, otorga a sus colaboradores un sentido de propósito, constituye un modelo que los colaboradores aspiran a imitar. Dan atención personal, trata a cada empleado de manera individual, capacitando, aconsejándolo. Se entiende entonces, que el líder transformador reconoce y explota una necesidad o demanda personal existente de un seguidor potencial, buscando motivos potenciales, satisfaciendo altas necesidades, y envolviendo a la persona completa del seguidor, toman responsabilidad por sus compromisos, es decir, cumplen lo que prometen. El resultado del liderazgo es una relación de estimulación mutua que convierte seguidores en líderes y puede convertir líderes en agentes morales. Los líderes y seguidores tienen una relación no sólo de poder sino de necesidades, aspiraciones y valores mutuos (Burns, 2003).

Sin embargo, en las respuestas de los gestores, se desdibuja esta característica del líder; ya que las respuestas de D5- D12- D13- toman decisiones conjuntas sin asignar ningún rol a nadie.

D6- amplía la esfera de responsabilidades al resto de los agentes de la organización: *“en conjunto con los padres, en la comisión cooperadora, y los docentes”*.

D7- D8- *“consultando”*; *“consultando, preguntando y averiguando”*

Sólo estos directores D1- D3- D4- D14, hablan de decisiones *“democráticas”*.

En cuanto a la pregunta 9.1 *¿Hay casos en los cuales sus decisiones son particulares o individuales, explique si fueran uniformes?*

Se evidencian multiplicidad de respuestas:

D1. *“particulares, según cada situación”*.

D2- D13” *uniformes para todos los casos”*.

D3- *“siempre analizamos entre todas realizamos aporte y elegimos democráticamente”*.

D4- D5- D7- se consulta con los docentes, pero la responsabilidad última es del director.

D6- la más representativa del líder transformador es *“si, hay casos en que las decisiones se deben tomar individualmente, pero la mayor parte de la decisiones se toman en conjunto, con la persona que corresponda”*.

Por lo tanto, la tarea de un líder transformador es convertir a los subordinados en líderes auto dirigidos.

En relación a la pregunta 10 que dice: *¿Acepta sugerencias del equipo docente?*

Un 71% de las directoras contestaron que sí lo hacen y de resto un 14% respondió negativamente. Lo que significa que las directoras creen que pueden confiar en su equipo docente.

Entre las expresiones de algunos gestores encontramos que es personal único en la Institución. Las líderes que confían en sus seguidores utilizan la administración por excepción, que consiste en monitorear las acciones de los subordinados, para corregir los errores después de que ocurrieron. Con todo lo anterior, se logra mantener el estatus quo de la organización (Bass y Avolio, 1990).

Con la pregunta siguiente, no sucede lo mismo, ya que la comunidad no acepta sugerencias de las directoras, ya que un 43 % contestó que a veces o nunca acepta las sugerencias de las mismas. Desde la perspectiva de Bass y Avolio (1993), es importante considerar que una cultura transformacional en las organizaciones se

caracteriza por un sentido de propósito y ligas afectivas de familiaridad. De acuerdo con ellos, si esto ocurre, hay un gran compromiso institucional porque los líderes y seguidores van más allá de sus intereses personales y se enfocan al bienestar de la organización. Así, no se requiere de acuerdos formales y controles, porque la gente actúa por compromiso y en confianza. Como consecuencia, la estructura organizacional es descentralizada, flexible, adaptable, dinámica, informal; la creatividad es la regla para todos (Bass y Avolio).

La pregunta 12 que intenta saber el nivel de compromiso entre los docentes, las directoras coinciden con las respuestas de la pregunta 10. Es decir, un 71% es favorable, opinión que se reitera con las respuestas de la pregunta siguiente.

Lo que respecta a la pregunta 13 se evidencia que 9 directoras respondieron que existe compromiso en la comunidad, pero, con la aclaración que hacen de sus opiniones restringen a la comunidad como " *la cooperadora de padres*"; lo que no representa la comunidad toda donde se encuentra la Institución. La cooperadora de padres está conformada por aquellos que se sienten más comprometidos por afecto o afinidad a la escuela o docente.

Las respuestas de la pregunta 14 los gestores debían reflexionar sobre la concreción de sus actos en su gestión el total de ellas respondió afirmativamente. Las opiniones varían entre:

D1 " *La dirección con sala a cargo dificulta el buen desempeño tanto en las tareas pedagógicas como lo administrativo*".

D3 " *Creo que sí, aunque siempre faltan cosas*".

D7- D8 " *Estoy en proceso*".

Según Bass (1999), los padres tienen una gran influencia en el desarrollo del liderazgo de sus hijos; suelen haberles provisto de grandes retos, pero también de un buen apoyo para alcanzarlos. En este contexto, Bass establece la diferencia entre un verdadero líder transformacional y un líder pseudo transformacional. En el caso

del último, se trata de un individuo moralmente inmaduro y carismático ególatra; puede tratarse de alguien que aparentemente es responsable, pero que en un análisis más profundo resulta ser un “falso Mesías” (pp.15).

A colación la pregunta 14.1 las entrevistadas consideran que a su gestión le falta lograr:

D1.” *Superposición de roles*”.

D2 “*cumplir con las prioridades antes mencionadas*” (no están explícitas anteriormente).

D3- D4- D5 *Terminar el SUM que lleva años de iniciado*”. “*Sala para guardar cosas*”, “*Zoom, usos múltiples. Nivel edilicio, mejoras y ampliaciones, en espacios muy reducidos* “. “*Matrícula creciendo*”.

D6.”*Muchas cosas faltan dentro de una gestión. Esta función es dinámica y espiralada, por lo tanto nunca está completa o finalizada*”.

D7”*Integrar a los padres*”.

D8.”*Formar equipos de trabajo*”.

D9. “*Profundizar en el rol en los aspectos pedagógicos y administrativos*”.

D14”*Mayor compromiso de los docentes*”.

Para Eisenbach (1999), algunas de las cualidades del líder transformacional lo hacen especialmente apto para liderar ciertos tipos de cambio y lograr las metas propuestas en la gestión. En este sentido, Bass y Riggio (2006) sostienen la idea de que el liderazgo transformacional es mejor para las situaciones no rutinarias de la organización.

La pregunta 15 que intenta saber si existen conflictos en la gestión, los resultados fueron:

no contestaron	Si	No	A Veces
3	1	5	5
21%	7%	36%	36%

En la aplicación siguiente contestaron que resolverían los conflictos

Se enfrentan	5
Se eluden	0
Se discuten	0
Otros	1
Total	6
Rtas.	-
Negativa	5
No Rta	3
Total	14

La administración por excepción se origina en las teorías del refuerzo contingencial. En este caso, los líderes no se involucran con sus subordinados hasta que éstos fallan o se desvían del flujo de trabajo. Cuando esto ocurre, el líder aparece para imponer un castigo o la acción correctiva que estime necesaria (Bass y Riggio, 2006). Quienes utilizan la administración por excepción suelen ser líderes pasivos que no establecen un plan de acción, sino que esperan que los subordinados mantengan el estatus quo y no alientan el trabajo excepcional. Normalmente proveen de retroalimentación negativa, por lo que quienes dependen de ellos requieren de la intervención del líder siempre que se presente una situación inusual, porque no han sido alentados a resolver problemas, ni gozan de autonomía que les permita desarrollar confianza en sí mismos para aprender de las experiencias (Barbuto, 2005).

Las recompensas contingenciales resultan del establecimiento de conductas recíprocas entre líderes y subordinados. Ambos bandos acuerdan un sistema de

recompensas y trabajos que cubren las expectativas de manera recíproca. Este tipo de liderazgo tiene un sustento conductista, especialmente en la teoría del estímulo-respuesta (Bass y Avolio, 1990).

En contraparte, el líder transformacional rompe los esquemas organizacionales para crear una visión del futuro e invierte mucho tiempo en compartirla. A través de este proceso, el líder aclara el presente y muestra cómo el pasado lo ha influenciado, para finalmente utilizar a ambos para transformar el futuro. Los líderes exitosos proyectan su visión y ganan apoyos para ella; son consistentes, persistentes y se enfocan en mantener el ánimo de la organización para empoderar a aquellos que deben asumir alguna responsabilidad en el movimiento que ellos originan (Sheard y Kakabadse, 2004).

Parte II

Ejemplo es liderazgo.

Albert Schweitzer

El propósito de la Segunda Parte del presente capítulo es, al igual que lo analizado en el apartado anterior, atravesar los datos de la realidad obtenidos en las entrevistas a la luz de la teoría para analizarlos y así, comprender la realidad en relación a “*El liderazgo transformacional en directoras del Nivel Inicial*” con los datos correspondientes a los docentes que serán considerados como seguidores” para hacer referencia a la teoría.

En estos tiempos, los líderes deben buscar que se incrementen las habilidades y conocimientos de la gente de sus organizaciones, de tal manera que se genere una cultura común con altas expectativas sobre el uso de los aprendizajes, además de unir todas las piezas de la institución en una relación productiva y de mantener el compromiso individual hacia la contribución en la colectividad (Elmore, 2000). De acuerdo con lo anterior, Fullan (2002) afirma que el líder que pretende consolidar un cambio sostenible en una sociedad de conocimiento, debe enfocarse en el desarrollo de una visión de futuro y ser un pensador conceptual sofisticado que pueda transformar a la organización, a través de la gente de la misma y los equipos de trabajo que la constituyen.

5.1) Lectura de los datos proporcionados por las docentes

Cuatro de los docentes entrevistadas corresponden a instituciones escolares únicas en sus comunidades, lo que significa que se constituyen en líderes de la comunidad. Del total de las entrevistadas un 55% pertenecen a sectores barriales, y un 39% en el centro.

Las docentes a los fines de este trabajo se nombrarán “*seguidoras*”.

En la pregunta 7. *¿Qué aspectos considera se priorizan en la gestión de Dirección?*, las respuestas varían de manera proporcional entre los aspectos

administrativos 31%, pedagógicos 46% y comunitario 24%.

Según lo planteado en el capítulo II del presente trabajo, Leithwood, Jantzi y Teinbach, (2003) quienes afirman que las fuentes de influencia para desarrollar el liderazgo transformacional es la inspiración en niveles más altos de compromiso y capacidad entre los miembros de la organización. Es decir que la comunicación es un factor clave para la ejecución de la gestión. En la pregunta 8 los docentes expresan que los canales de comunicación más usados son: escritos un 29%, formales 23%, oral 22%, informal 20%, e informatizado 4%.

Con respecto a los datos suministrados en la pregunta 9 que intenta saber de quién recibe asesoramiento y o acompañamiento, un 78% de las seguidoras contestaron que si lo reciben por parte de la directora y de sus pares. Un 22% a veces y ningún respondió negativamente. Leithwood (2003) plantea que ofrecer apoyos individualizados incluye la adquisición de recursos (tiempo, materiales, asesores) para el desarrollo no sólo de los miembros del personal de la escuela, sino también organizativo o institucional. El profesorado precisa sentir que la dirección les apoya, está detrás de ellos cuando surgen problemas y reduce la incertidumbre.

Con respecto al inciso 2 de la misma pregunta las respuestas hacen referencia al asesoramiento en el ámbito pedagógico y comunitario en su gran mayoría.

Mientras que cuando plantean los conflictos que deben enfrentar casi el 100% de las seguidoras entrevistadas hacen referencia a: *“la escasa participación o interés de los padres en la tarea escolar”, “el lenguaje”, “problemas de conducta”, “hábitos”, “aprendizaje”*. Además de organizar actividades que faciliten la anticipación de familias y comunidad, es preciso tender a que la escuela se configure y opere como parte de una comunidad más integral. Cada una de las dimensiones de la escuela debe ser entendida como funciones y no como roles, estando asociadas con prácticas específicas. A su vez, las dimensiones de gestión y liderazgo organizacional y de la sala están relacionadas de esta forma:

“ciertamente, la mayoría de las prácticas manifiestas de los líderes transformacionales parecen tener carácter de gestión. Los efectos

transformacionales dependen de que los líderes de las escuelas infundan un significado y una finalidad a sus rutinas diarias, tanto para ellos mismos como para sus colegas” (Leithwood, 1994: 55).

Las entrevistadas pretenden resolver estos dilemas a través “*del diálogo*”, “*con reuniones de padres*” y “*solicitar tratamiento con especialistas*”.

Leithwood (2003) aclara que el ejercicio de esta forma de liderazgo no deja de presentar dilemas y tensiones. Mientras, por una parte el director de la escuela, debe compartir el poder y la responsabilidad, implicando a los docentes y a la comunidad. Por otra, es quien tiene la responsabilidad última que la escuela funcione, en un contexto de creciente autonomía y competencia intercentros. Si su capacidad ejecutiva ha sido devaluada, tiene que combinar adecuadamente –en un contexto inestable– la presión para hacer las cosas y el apoyo para realizarlas. Si limitarse a la gestión ha sido discutido en los últimos tiempos, las demandas de dar cuenta del rendimiento de la escuela conducen, con un “nuevo” modo de gestión, a acentuar la preocupación porque la organización educativa trabaje eficientemente.

La pregunta siguiente que intenta saber si se ha visualizado en la institución un proceso de cambio, un 94% de las seguidoras responde afirmativamente. Leithwood (1994) estima que ante los desafíos en que se encuentran las escuelas y a los que deberán enfrentarse en el futuro, el liderazgo “*instructivo*” se ha ido agotando y ha quedado insuficiente, siendo más adecuada la imagen “*transformadora*”: “*esta teoría es potencialmente más poderosa y sugestiva como descripción de liderazgo eficiente en el contexto de reestructuración de la escuela*”, afirma. (Leithwood 1994: 37).

Las respuestas a la pregunta 12. 1 expresan que los cambios visualizados corresponden en un 39% a los aspectos pedagógicos e igual proporción para los Relaciones Humanas, contra un 22% en lo administrativo. “*El líder transformacional rompe los esquemas organizacionales para crear una visión del*

futuro e invierte mucho tiempo en compartirla. A través de este proceso, el líder aclara el presente y muestra cómo el pasado lo ha influenciado, para finalmente utilizar a ambos para transformar el futuro. Los líderes exitosos proyectan su visión y ganan apoyos para ella; son consistentes, persistentes y se enfocan en mantener el ánimo de la organización para empoderar a aquellos que deben asumir alguna responsabilidad en el movimiento que ellos originan". (Sheard y Kakabadse, 2004).

Con respecto a las opiniones sobre qué es ser líder, las respuestas giran en torno a los atributos que debe tener el mismo. Tales como: "responsable, *serio, conciliador, guía, dirigente, compañero.*" Tres del total de entrevistadas reconocen "al carisma" como característica del líder.

Las acciones que consideran que debe hacer un líder son:

"ejercer cierto poder sobre otros".

"Llevar adelante iniciativas, propósitos, proyectos y actividades en general siendo buen organizador y dirigiendo a través del diálogo y la mediación".

"Saber designar a las personas las tareas para que entre todos se realicen las tareas". "resuelve dificultades y visualiza soluciones".

"conducir a un grupo teniendo en cuenta las necesidades e intereses del grupo"

La opinión M18 considera que *"en esta sociedad no puede ser líder, desde mi punto de vista todos somos iguales y tenemos todos la misma oportunidad".*

Un 56% de las seguidoras cree que un gestor debe ejercer un liderazgo porque:

M1- *"debe tener la facultad de influir sobre otras personas".*

M3- *"...para que la institución progrese y esté bien constituida".*

M8- *"... para que sus palabras incentiven al resto del grupo para trabajar en conjunto por un objetivo en común".*

M12- "porque posee los conocimientos y se encuentra capacitado".

M32. "para una mejor dinámica escolar".

En tanto un 44 % no cree que un gestor debe ejercer un liderazgo porque:

M10- "en el ámbito educativo ser gestor es alguien que cumple la función de mediar y tramitar papeleo cobrar un aporte.

Como se ha mencionado en el Capítulo II del presente trabajo, es central en la concepción del liderazgo transformador, la consideración de que el líder ha de articular una visión para la organización, comunicarla a los demás y lograr de ellos asentimiento y compromiso. El líder transformacional se esfuerza en reconocer y potenciar a los miembros de la organización y se orienta a transformar las creencias, actitudes y sentimientos de los seguidores, pues no solamente gestiona las estructuras sino que influye en la cultura de la organización en orden a cambiarla.

Una idea clave en esta concepción es, pues, la del importante papel que ha de desempeñar el líder en promover y cultivar una visión que dé sentido y significado a los propósitos y actuaciones organizativas. Por esta razón, a continuación se compararán las respuestas de los gestores con la de sus seguidores para poner en evidencia las diferencias en la visión sobre el liderazgo y su función en la tarea diaria de la organización escolar.

CONCLUSIONES

*Ves cosas y dices,
'¿Por qué?'*
*Pero yo sueño cosas
que nunca fueron y digo,
'¿Por qué no?'*
George Bernard Shaw

Introducción

Cada forma de gestión contiene implícita una teoría particular de la acción humana, cada forma de gestión diseña espacios y formas de acción humana, repercutiendo directamente en las tareas de los docentes, los alumnos y en definitiva de toda la comunidad; ya que el liderazgo escolar es uno de los factores claves para el desarrollo de una educación de calidad. El ejercicio de este liderazgo recae no sólo sobre el director o directora del centro educativo, sino también sobre los docentes que gestionan sus aulas.

Es por ello que es fundamental conocer la teoría para comprender como funciona la gestión en la escuela, que en este caso se intenta identificar los estilos de liderazgos que subyacen en una porción de la zona 4 019 de la Cuarta Región Escolar del universo de jardines de Infantes del Departamento Río Cuarto

La literatura sobre el liderazgo es extensa, particularmente en inglés, donde hay una rica gama de estudios teóricos, no tanto como de aplicaciones de diferentes perspectivas del liderazgo en la escuela. Sin embargo, los aportes en español se han incrementado primero sintetizando gran parte de la literatura en inglés y más recientemente, con contribuciones propias sobre la base de estudios empíricos. Esto permite rever la realidad de un recorte de las escuelas, como de nivel inicial de la zona 4019 de la cuarta región escolar desde esta perspectiva.

Los datos analizados en el capítulo precedente de los directores y docentes, se procedió a confrontar para visualizar las coincidencias o no sobre el liderazgo que se está ejerciendo en las escuelas seleccionadas.

Se observa en la tabulación de datos que los docentes en relación a lo que priorizan en su gestión es el aspecto pedagógico y en menor proporción lo comunitario. Esto

nos demuestra que no está presente la trascendencia del hecho educativo que permite la transformación no sólo hacia dentro de lo institucional, sino lo externo.

Los docentes usan sólo canales de comunicación formal escrito, si bien forma parte de lo tecnológico, no se incluye las TICs. Por lo cual, están recortando la posibilidad de transmitir todo el bagaje tecnológico que está disponible para que su labor sea cada vez más de calidad en la realidad del conocimiento que estamos inmersos. Hecho que empobrece y limita las posibilidades de crecimiento y cambio en su gestión. Este dato es de destacar, ya que cuando deben responder si se han producido cambios en la Institución, si bien casi la totalidad de las mismas responde afirmativamente, lo reducen a un 39 % a las relaciones humanas. Como se ve, resulta contradictorio, ya que los cambios tecnológicos proponen una nueva manera de relación entre los seres humanos; atravesando lo administrativo que para las encuestadas no se ha modificado.

Más de la mitad de las docentes creen que un gestor debe ejercer un liderazgo, *porque debe tener la facultad de influir sobre otras personas* “...para que la institución progrese y esté bien constituida”, “... para que sus palabras incentiven al resto del grupo para trabajar en conjunto por un objetivo en común” “porque posee los conocimientos y se encuentra capacitado” etc.

Sin embargo, en la justificación se evidencian una contradicción con lo dicho anteriormente.

En tanto un 44 % no cree que un gestor debe ejercer un liderazgo porque: “ en el ámbito educativo ser gestor es alguien que cumple la función de mediar y tramitar papeleo cobrando un importe.

“en esta sociedad no puede ser líder, desde mi punto de vista todos somos iguales y tenemos todos la misma oportunidad”.

Queda de manifiesto que es escasa la innovación sobre liderazgo por parte de los directores y docentes a cargo de escuelas, escasa o nula la preparación académica en temas de gerencia educativa y liderazgo transformacional. Ya que, es central a esta concepción, entre otras, la consideración de que el líder ha de articular una visión para la organización, comunicarla a los demás y lograr de ellos asentimiento y

compromiso. No se expresa entre las opiniones que el gestor sea líder para reconocer y potenciar a los miembros de la organización. Orientando a transformar las creencias, actitudes y sentimientos de los seguidores, pues no solamente deben gestionar las estructuras sino también, influir en la cultura de la organización en orden a cambiarla.

Como se ha mencionado en el Capítulo II del presente trabajo, es central en la concepción del liderazgo transformador, la consideración de que el líder ha de articular una visión para la organización, comunicarla a los demás y lograr de ellos asentimiento y compromiso. El líder transformacional se esfuerza en reconocer y potenciar a los miembros de la organización y se orienta a transformar las creencias, actitudes y sentimientos de los seguidores, pues no solamente gestiona las estructuras sino que influye en la cultura de la organización en orden a cambiarla.

Una idea clave en esta concepción es, pues, la del importante papel que ha de desempeñar el líder en promover y cultivar una visión que dé sentido y significado a los propósitos y actuaciones organizativas. Por esta razón, a continuación se compararán las respuestas de los gestores con la de sus seguidores para poner en evidencia las diferencias en la visión sobre el liderazgo y su función en la tarea diaria de la organización escolar. La pregunta 3 intenta recuperar la formación de los gestores sobre el tema. Sólo 2 del total de 14 accedieron al cargo por concurso. Hecho a tener en cuenta porque aunque no garantiza que sean líderes en sus organizaciones, han recibido formación bibliográfica sobre el liderazgo. En las respuestas se evidencia categorías de análisis del tema, mientras que el resto de las directoras en sus respuestas no lo relaciona como parte de su función. Es decir que no se evidencia conocimientos sobre liderazgo. A colación, en la pregunta 7 los gestores debían explicar cuáles son los ejes de su gestión:

D1 *“compromiso, responsabilidad, relación e interacción, formación profesional y relaciones interpersonales satisfactorias”*.

D4 *“que los chicos aprendan y los docentes se capaciten”*.

D8 *“formar equipos de trabajo para los diferentes actividades”*.

D10, D11, D12, D13 y D14 no contestaron.

Estas opiniones dan cuenta de la escasa formación de los gestores en relación a la

visión y misión de la organización escolar, que según el modelo de Leithwood comprende ocho dimensiones de liderazgo y cuatro de gestión que a continuación explicitamos:

1. Construir una visión de la escuela. A falta de una visión de la escuela, que aglutine los esfuerzos de cambio, no habrá una línea común de mejora. El liderazgo, en esta dimensión, identifica para los demás lo que es importante (a nivel conceptual y operativo), aportando un sentido y propósito a la realidad organizativa, articulando los distintos puntos de vista. Es tarea del líder proveer dirección y guía para poner en práctica dicha visión, clarificando los procedimientos individuales para llevarla a cabo.

Del total de líderes entrevistados sólo el 50% consideran que lograron poner en actos sus pretensiones de gestión. Algunas negativas son “la *superposición de roles*” (docente- directivo) no les permite lograr sus objetivos. Otras no contestaron.

2. Establecer las metas. Uno de los focos centrales del liderazgo debe ser establecer las metas y propósitos centrales de la escuela. . D3- D 4 lograron sus objetivos pero creen que falta.

3. Proveer estímulos intelectuales. Los líderes contribuyen a que el personal reexamine algunos de los supuestos de su práctica habitual, proveen nuevas ideas, incentivos y experiencias de desarrollo profesional.

4. Ofrecer apoyos individualizados. Incluye la adquisición de recursos (tiempo, materiales, asesores) para el desarrollo no sólo de los miembros del personal de la escuela, sino también organizativo o institucional. El profesorado precisa sentir que la dirección les apoya, está detrás de ellos cuando surgen problemas y reduce la incertidumbre. En este punto es necesario considerar que el 50 % de las gestoras no respondieron afirmativamente en la pregunta 8 sobre con quien comparte las responsabilidades. Entonces se delimita la esfera de responsabilidad compartida.

5. Proporcionar modelos de las mejoras prácticas, de acuerdo con los valores importantes de la organización. Proponer prácticas, como modelos ejemplares, a seguir por el personal.

6. Inducir altas expectativas de realización (resultados). Transmitir al personal altas expectativas de excelencia, consecución, calidad; de desarrollo profesional, exigir “profesionalismo” y comprometer a la escuela en el centro del cambio. Los datos de la realidad explicitados en la pregunta 10 dan cuenta que un 71% aceptan las sugerencias de las líderes.

7. Construir una cultura escolar productiva. Contribuir a que el centro se configure como una cultura que promueve el aprendizaje continuo, como “comunidad profesional” donde, “desprivatizada” la práctica en el aula, se comparte el trabajo y experiencias con los colegas. En cuanto al nivel de compromiso de docentes, las gestoras consideran en un 71% que es afirmativo. Se reconocen como más comprometidos: “algunos docentes”, “padres”, *instituciones de la comunidad*, *algunos padres*”.

8. Desarrollar estructuras para una mayor participación en las decisiones escolares. Crear oportunidades para que todos los grupos implicados participen efectivamente en las decisiones. En este punto las directoras respondieron a la pregunta 9 que “consultan”... “democráticamente”. “Conjuntamente con los docentes”. “En reunión de padres” para tomar decisiones sobre los asuntos de la institución. Estas decisiones pueden ser particulares o individuales dependiendo del sistema que adopte la escuela para la toma de decisiones.

Como se ha mencionado en el Capítulo II “Desde otra perspectiva, Gestión se aproxima a dirección, y al gobierno, e implica la capacidad de generar procesos de transformación de la realidad, y superar lo existente, lo establecido, es decir la realidad. ¿Transformar qué?. Fundamentalmente se trata de modificar los modelos pedagógicos y preparar las condiciones organizativas, administrativas y

comunitarias adecuadas para enmarcar la transformación pedagógica. De allí la necesidad de entender la gestión escolar como un todo integrado y no como una sumatoria de partes.” (Contreras D.1992). En esta línea de pensamiento encontramos que seis del total de directores consideran los aspectos mencionados por este autor.

D2 “fortalecer los vínculos con la comunidad, mejorar el edificio, pintar los juegos y contar con una computadora que funcione para lo administrativo” D5 “mejorar y aumentar la calidad edilicia D7 “Calidad en los aprendizajes, mayor compromiso de la comunidad y mejoras edilicias”. D9 “trabajar con la comunidad para resignificar el jardín con los padres”.

D3 “aspectos: pedagógicos-didácticos, administrativo-organizacional y comunitario-edilicio”. D6 pedagógico, organizacional y administrativo”.

Las respuestas a la pregunta 15 intentan saber si los gestores tienen conflictos en su gestión, sólo el 7% responde afirmativamente y la forma de solucionarlo es enfrentándolo. Es decir, que contar con una visión errónea de la realidad, no les permite a los gestores cambiar la cultura de la organización en función de su visión. El trabajo del director y de los docentes en las escuelas se hace más complejo, adquiriendo mayor fuerza la preocupación por crear un proyecto educativo que logre interpretar a los distintos agentes educativos en torno a una visión compartida. Dicho esto, parece claro que el director debe asumir diferentes roles, adquirir mayor protagonismo e impulsar la dinamización de sus colaboradores.

Respecto de los distintos efectos que tiene el liderazgo transformacional en la organización escolar en base a la formulación e investigaciones de Bass (1985), podemos señalar de modo general, que éste tiene importantes y significativos impactos sobre variables de procesos tales como: el nivel de colaboración, aprendizaje organizacional, compromiso personal con las metas organizacionales y mayores capacidades para cumplir éstas. Además, de otras variables asociadas a la satisfacción, tanto con la dirección del centro como la del personal. En efecto, ¿en función de qué cabe considerar que “los directivos son personas más visionarias que

las demás, y que sólo ellas poseen la visión más valiosa y pertinente para la organización?”.

PALABRAS FINALES...

Debido a los cambios mundiales, el liderazgo escolar es uno de los factores claves para el desarrollo de una educación de calidad. El cual recae sobre el director o directora de la escuela. El liderazgo de estos gestores y de los docentes es factor clave para convertir a la escuela en una organización con cultura de calidad. Se encuentra estrechamente vinculado al cambio, donde el líder debe de ser capaz de adaptarse a cualquier nuevo paradigma.

En relación a las hipótesis que guiaron el presente trabajo se concluye que el mínimo dominio de saberes sobre el diseño, elaboración, aplicación y evaluación de los instrumentos de gestión de liderazgo transformacional, está íntimamente relacionado con que los docentes cuenten con un perfil formativo netamente pedagógico, por lo cual podríamos suponer la existencia de competencias específicas desarrolladas en coincidencias con la formación disciplinar/ profesional. No obstante, ello, los vertiginosos cambios en las configuraciones culturales, en las demandas sociales, en el perfil cognitivo de los alumnos y sus necesidades, como en los contextos de desempeño laboral, muchos de ellos atravesados por la adversidad, no suelen ser tenidos en cuenta en la formación inicial, entendidos como demandas siempre cambiantes del contexto, sin poseer las herramientas teóricas sobre el liderazgo transformacional que le permita traducirlas a la práctica desde la gestión áulica como organizacional.

Asimismo, las escuelas que más y mayores necesidades tienen, están gestionadas por docentes que poseen menos antigüedad, por ende menos experiencia. Entonces, en el aprendizaje del oficio de ser docente, olviden que la finalidad de la tarea docente no es enseñar, sino mucho más que eso, es hacer que el otro aprenda, con todo lo que ello significa. Y, atendiendo al requerimiento de “la *formación continua*”, los actores de la Organización escolar deben interpretar la realidad desde una visión

transformadora para proponer propuestas innovadoras, estrategias de capacitación y planteamientos que cuestionan su gestión Institucional y áulica como “administradoras escolares tanto como “transmisoras de conocimiento”.

Invitar a repensar los contextos de actuación, confrontan pero no aportan, en definitiva, elementos suficientes para enriquecer la reflexión y desarrollar planteos curriculares que favorezcan un liderazgo transformacional desde la gestión institucional en lo cotidiano en un espacio laboral como éste.

En efecto, las propuestas, casi siempre formales, de desplazamiento del *rol de transmisor* hacia el de *promotor de aprendizaje*: instructivos, programas, proyectos o trayectos formativos a nivel nacional y provincial; chocan con el contexto de actuación, de las tareas requeridas y de las necesidades sociales que deberán satisfacer directivos y docentes. Es por eso que la ausencia de documentos, que favorezcan el conocimiento y la aplicación de liderazgos transformacionales en las escuelas de las diferentes jurisdicciones, dificulta su aplicación en estos nuevos escenarios.

El concepto de gestión escolar no es sinónimo de administración escolar aunque la incluye. La Gestión Escolar es el “conjunto de acciones relacionadas entre sí que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar el logro de la intencionalidad pedagógica en – con y para la comunidad educativa”. (García, C. M. y López, J. 1997).

La organización escolar es junto con la cultura escolar, consecuencia de la gestión. La gestión requiere siempre un responsable y para que esta gestión sea adecuada, el responsable ha de tener capacidad de liderazgo lo cual debe estar vinculado con el quehacer diario de la organización escuela: transmitir los saberes culturales a las nuevas generaciones. Pero, la gestión escolar no se reduce a la función exclusiva para el director, sino que pone a dicha función en relación con el trabajo colegiado del personal y lo hace participar en relaciones que a su vez, se establecen entre los diferentes actores de la comunidad educativa-incluyendo la comunidad externa.

ANEXOS

Universidad Nacional de Río Cuarto

Facultad de Ciencias Económica

Especialización en Gestión para los Recursos Humanos

Entrevista para Personal Directivo

Marque con una cruz la respuesta correcta.

Pregunta 1: Antigüedad

0 a 5 años	
5 a 10 años	
10 a 15 años	
15 a 25 años	

Pregunta 2: Situación de revista

Titular	
Interino	
Suplente	

Pregunta 3: Acceso al cargo

Concurso	
Antigüedad	
Traslado	
Otras	

Pregunta 4: Categoría

1°	2ª	3° D:L ⁷	3ª C,S ⁸	PU

Pregunta 5: Cantidad de Alumnos

V	M	T

⁷ D:L significa Dirección Libre.

⁸ C,S significa con sala a cargo.

Pregunta 6: Ubicación de la Institución

Barrio	Centro	Rural

Pregunta 7: ¿Cuál o cuáles son los ejes de su gestión? Coloque un orden de prioridades si las tuviere. Explique.

.....

.....

.....

.....

.....

Pregunta 8: ¿Con quién comparte las responsabilidades?

.....

.....

Pregunta 8.1: Si responde afirmativamente ¿Delimita esferas de responsabilidad?

Si	No	A Veces

Pregunta 8.2: Enuncie las personas y/o cargos.

.....

--

Pregunta 9: De qué manera se toman las decisiones en su institución?

.....

Pregunta 9.1: ¿Hay caso es los cuales sus decisiones son particulares o individuales? Explique si fueren uniformes para todos los casos o no.

.....

.....

Pregunta 10: ¿Aceptan sus sugerencias el equipo docente?

Si	No	A Veces

Pregunta 10.1: Si responde negativamente ¿Por qué no?

Pregunta 11: ¿Aceptan sus sugerencias la comunidad educativa (alumnos, no docentes, padres, etc)?

Si	No	A Veces

Pregunta 11.1: Si responde negativamente ¿Por qué no?

Pregunta 12: ¿Existe nivel de compromiso entre los docentes?

Si	No	A Veces

Pregunta 12.1: En los casos que no se de un completo compromiso mencione a que puede deberse.

Pregunta 13: ¿Existe nivel de compromiso en la comunidad? Explique quienes son los más y los menos comprometidos.

Si	No	A Veces

Pregunta 13.1: Explique quienes son los más y los menos comprometidos.

Pregunta 14: ¿ Ha logrado poner en acto sus pretensiones de gestión

Pregunta 14.1: ¿Qué le faltaría lograr en su gestión?

Pregunta 15: ¿Tiene conflictos en su gestión?

Si	No	A Veces

Pregunta 15: si responde afirmativamente ¿cómo se solucionan? - Marque con una cruz

Se enfrentan	
Se eluden	
Se discuten	
Otros	

Muchas gracias por su colaboración

Universidad Nacional de Río Cuarto

Facultad de Ciencias Económica

Carrera: Especialización en Gestión para los Recursos Humanos

Entrevista para Docentes

Marque con una cruz la respuesta correcta.

Pregunta 1: Antigüedad

0 a 5 años	
5 a 10 años	
10 a 15 años	
15 a 25 años	

Pregunta 2: Situación de revista

Titular	
Interino	
Suplente	

Pregunta 3: Ingreso a la Institución

Por lista	
Por traslado	
Por permuta	

Pregunta 4: Sala a cargo

3	4	5	múltiple

Pregunta 5: Cantidad de Alumnos

salas	V	M	T
3			
4			
5			
múltiple			

Pregunta 6: Ubicación de la Institución

Barrio	Centro	Rural

Pregunta 7: ¿Qué aspectos considera se priorizan en la gestión de Dirección?

Administrativo organizacional	Pedagógico	Comunitario

Pregunta 8: ¿Cuáles son los canales de comunicación más utilizados en la Institución?

Formales	Informales	escritos	orales	informatizados	Inexistentes

Pregunta 9: En su tarea áulica ¿cuenta con asesoramiento y/o acompañamiento desde la Dirección?

sí	no	aveces

Pregunta 9.1 ¿De quién?

Pregunta 9.2: ¿En qué aspectos/dimensiones del campo institucional recibe más asesoramiento?

Pregunta 10: Cuáles son las problemáticas y/o conflictos más frecuentes a nivel áulico?

 --

Pregunta 10.1 ¿Cómo lo resuelve?

 --

Pregunta 11: Cuáles son las problemáticas y/o conflictos más frecuentes en lo institucional?

Pregunta 11.1 ¿Cómo los resuelven?

-

Pregunta 12: ¿En los últimos años, visualiza en la institución un proceso de cambio?

si	no

Pregunta 12.1: ¿En qué aspectos?

Administrativo	Pedagógico	Relaciones Humanas

Pregunta 13: ¿Qué es para Ud. ser líder?

Pregunta 14. ¿Cree que un gestor debe ejercer un liderazgo?

si	no

Pregunta 14.1: en caso afirmativo, ¿Por qué razones es necesario que un gestor sea líder?

Muchas gracias por su colaboración

DATOS

Universidad Nacional de Río Cuarto
Facultad de Ciencias Económica

Carrera: Especialización en Gestión para los Recursos Humanos

Entrevista para Docentes

Marque con una cruz la respuesta correcta.

Pregunta 1: Antigüedad

0 a 5 años	12	36%
5 a 10 años	8	24%
10 a 15 años	6	18%
15 a 25 años	7	21%
	33	100%

Pregunta 2: Situación de revista

Titular	18	55%
Interino	3	9%
Suplente	12	36%
	33	100%

Pregunta 3: Ingreso a la Institución

Por lista	25	76%
Por traslado	7	21%
Por permuta	1	3%
	33	100%

Pregunta 4: Sala a cargo

3	4	5	múltiple	
3	11	17	2	33
9%	33%	52%	6%	100%

Pregunta 5: Cantidad de Alumnos

Salas	V	M	T
3	27	29	56
4	127	128	255
5	216	200	417
Multiple	72	54	126

Pregunta 6: Ubicación de la Institución

Barrio	Centro	Rural	
18	13	2	33
55%	39%	6%	100%

Pregunta 7: ¿Qué aspectos considera se priorizan en la gestión de Dirección?

adminis- organiz	Pedagógico	Comunitario	
	27	14	59
	31%	46%	24%
			100%

Pregunta 8: ¿Cuáles son los canales de comunicación más utilizados en la Institución?

Formales	Informales	escritos	orales	informatizados	Inexistentes	
16	14	20	15	4	0	69
23%	20%	29%	22%	6%	0%	100%

Pregunta 9: En su tarea áulica ¿cuenta con asesoramiento y/o acompañamiento desde la Dirección?

si	no	aveces	
25	0	7	32
78%	0%	22%	100%

Pregunta 9.1 ¿De quién?

Pregunta 9.2: ¿En qué aspectos/dimensiones del campo institucional recibe más asesoramiento?

Pregunta 10: Cuáles son las problemáticas y/o conflictos más frecuentes a nivel áulico?

Pregunta 10.1 ¿Cómo lo resuelve?

Pregunta 11: Cuáles son las problemáticas y/o conflictos más frecuentes en lo institucional?

Pregunta 11.1 ¿Cómo los resuelven?

Pregunta 12: ¿En los últimos años, visualiza en la institución un proceso de cambio?

si	no	
30	2	32
94%	6%	100%

Pregunta 12.1: ¿En qué aspectos?

Administrativo	Pedagogico	Relaciones Humanas	
14	24	24	62
23%	39%	39%	100%

Pregunta 13: ¿Qué es para Ud. ser líder?

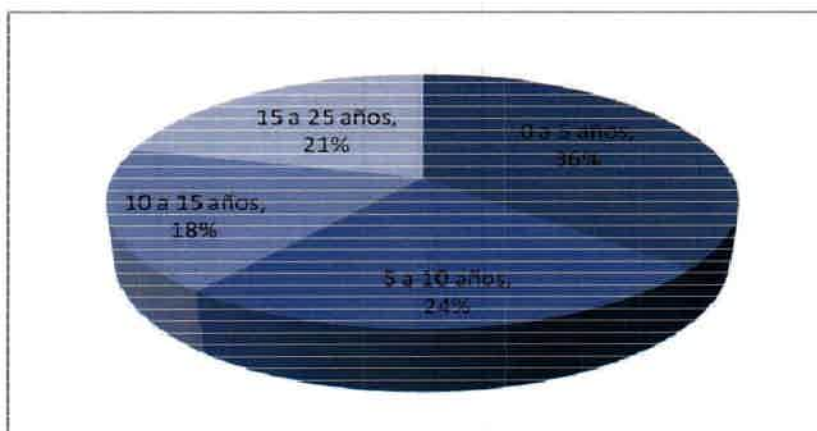
Pregunta 14. ¿Cree que un gestor debe ejercer un liderazgo?

si	no	
15	12	27
56%	44%	100%

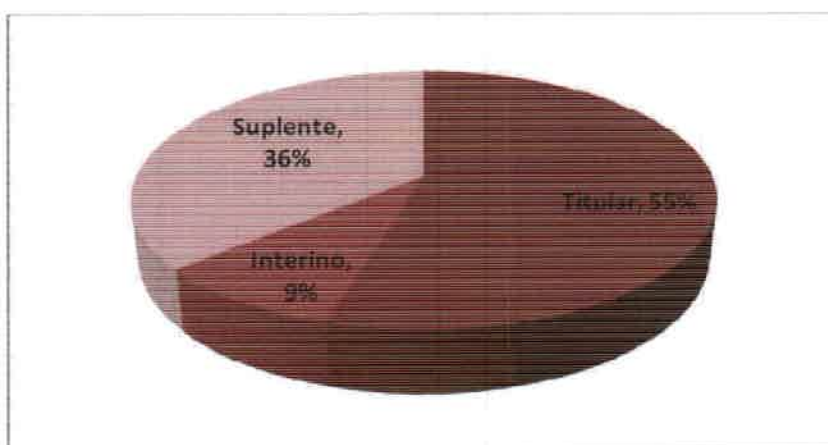
Pregunta 14.1: en caso afirmativo. ¿Por qué razones es necesario que un gestor sea líder?

Gráficos de datos tabulados

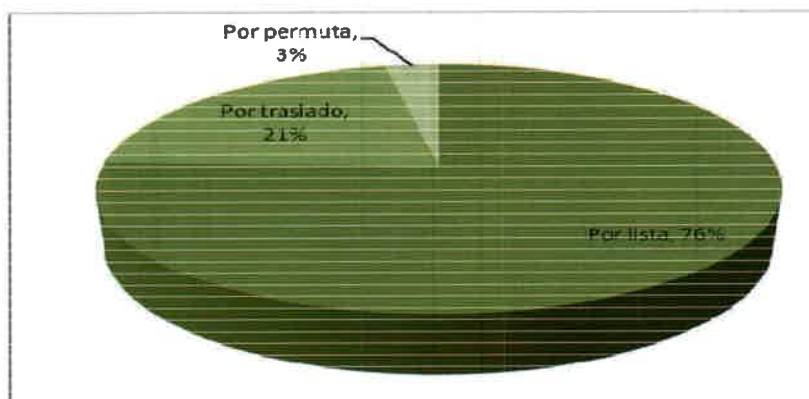
Pregunta 1: Antigüedad



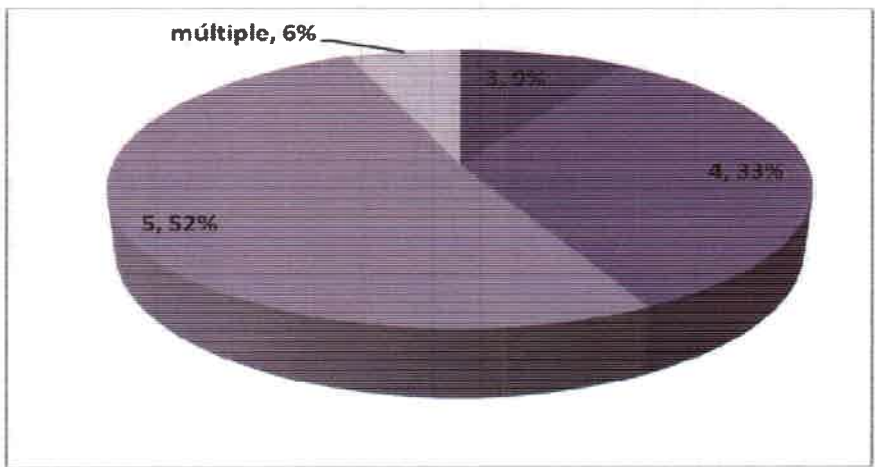
Pregunta 2: Situación de revista



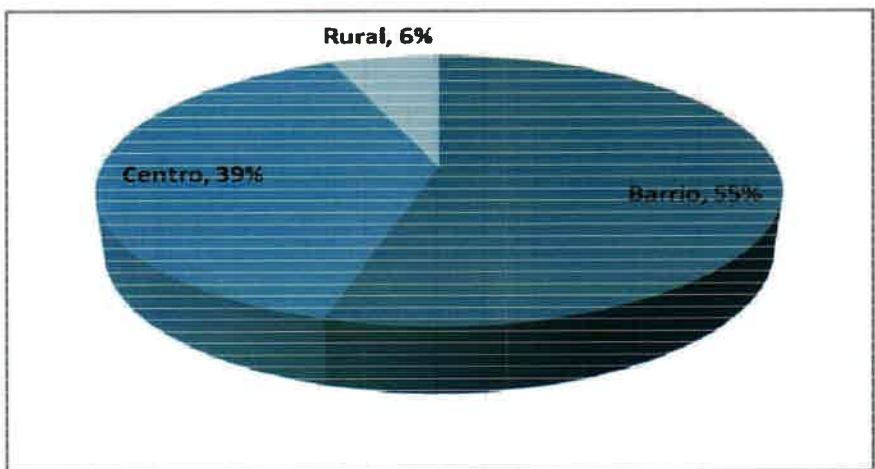
Pregunta 3: Ingreso a la Institución



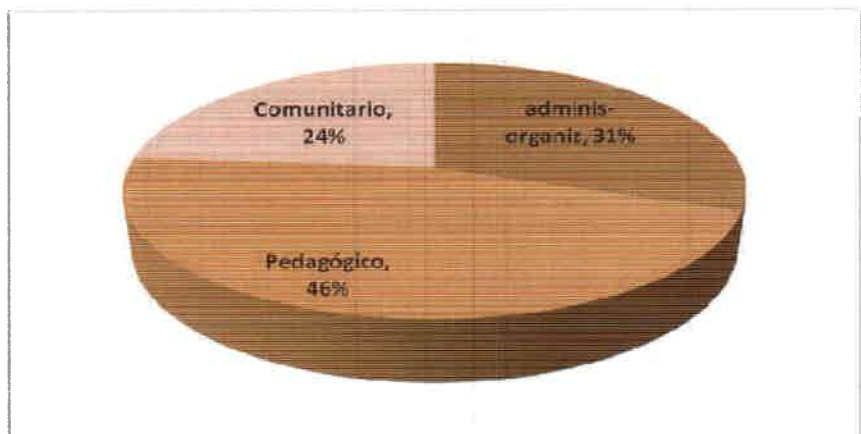
Pregunta 4: Sala a cargo



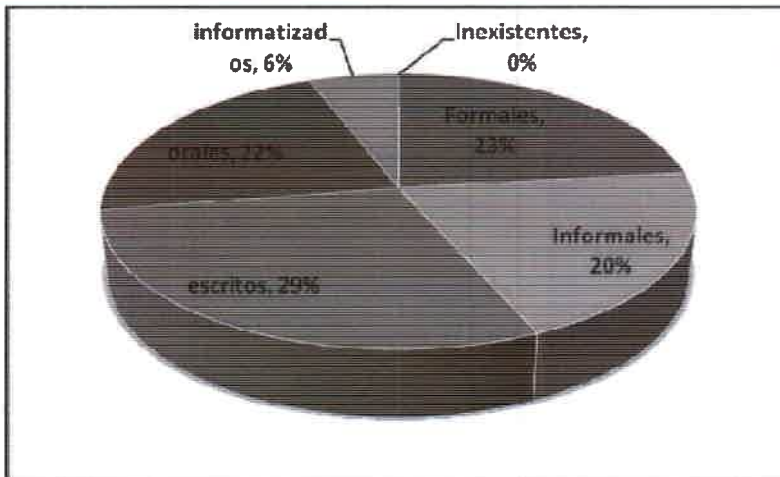
Pregunta 6: Ubicación de la Institución



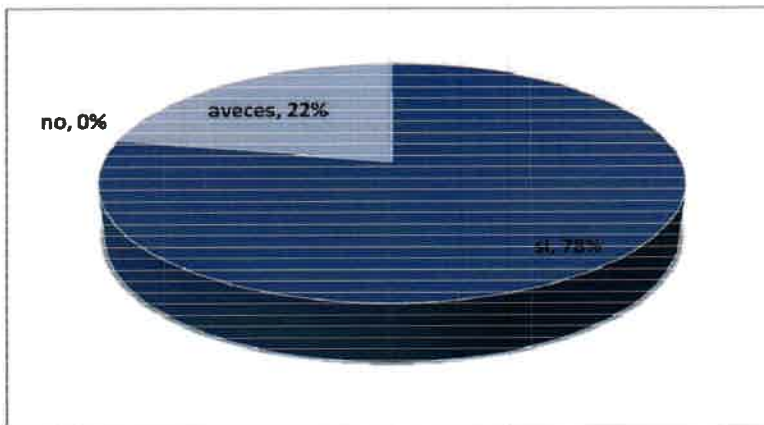
Pregunta 7: ¿Qué aspectos considera se priorizan en la gestión de Dirección?



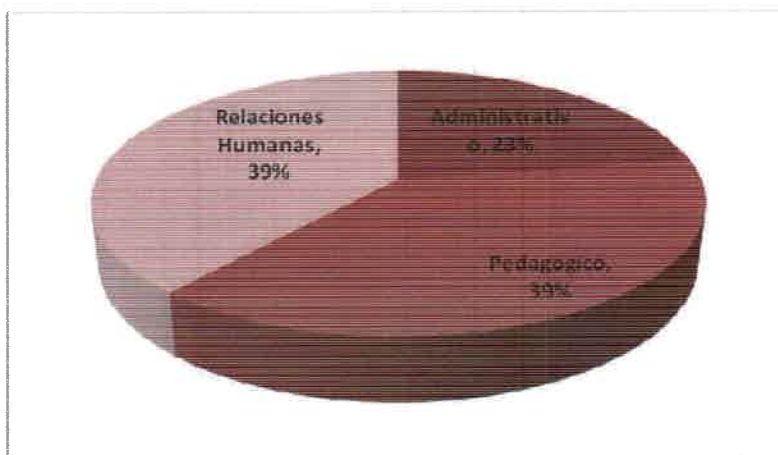
Pregunta 8: ¿Cuáles son los canales de comunicación más utilizados en la Institución?



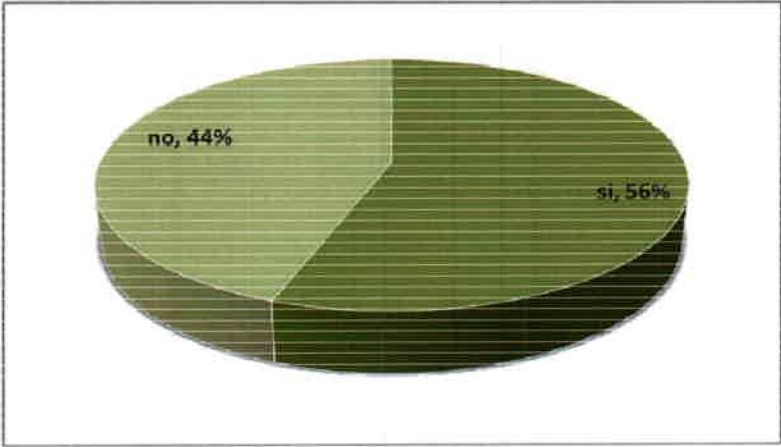
Pregunta 9: En su tarea áulica ¿cuenta con asesoramiento y/o acompañamiento desde la Dirección?



Pregunta 12: ¿En los últimos años, visualiza en la institución un proceso de cambio?



Pregunta 14. ¿Cree que un gestor debe ejercer un liderazgo?



Universidad Nacional de Río Cuarto
Facultad de Ciencias Económica
Especialización en Gestión para los Recursos Humanos

Entrevista para Personal Directivo

Marque con una cruz la respuesta correcta.

Pregunta 1: Antigüedad

0 a 5 años	1	7%
5 a 10 años	4	29%
10 a 15 años	5	36%
15 a 25 años	4	29%
TOTAL	14	100%

Pregunta 2: Situación de revista

Titular	9	64%
Interino	3	21%
Suplente	2	14%
TOTAL	14	100%

Pregunta 3: Acceso al cargo

Concurso	2	14%
Antigüedad	6	43%
Traslado	1	7%
Otras	3	21%
no contesta	2	14%
TOTAL	14	100%

Pregunta 4: Categoría

no contestaron	1º	2ª	3ª D:L	3ª C,S	PU	TOTAL
2	1	2	4	3	2	14
14%	7%	14%	29%	21%	14%	100%

Pregunta 5: Cantidad de Alumnos

V	M	T
12	12	24

Pregunta 6: Ubicación de la Institución

no contestaron	Barrio	Centro	Rural	TOTAL
2	5	5	2	14
14%	36%	36%	14%	100%

Pregunta 7: ¿Cuál o cuáles son los ejes de su gestión? Coloque un orden de prioridades si las tuviere . Explique.

Pregunta 8: ¿Con quién comparte las responsabilidades?

Pregunta 8.1: Si responde afirmativamente ¿Delimita esferas de responsabilidad?

no contestaron	Sí	No	A Veces	TOTAL
3	7	1	3	14
21%	50%	7%	21%	100%

Pregunta 8.2: Enuncie las personas y/o cargos.

Pregunta 9: De qué manera se toman las decisiones en su institución?

Pregunta 9.1: ¿Hay caso es los cuales sus decisiones son particulares o individuales? Explique si fueren uniformes para todos los casos o no.

Pregunta 10: ¿Aceptan sus sugerencias el equipo docente?

no contestaton	Si	No	A Veces	TOTAL
2	10	2	0	14
14%	71%	14%	0%	100%

Pregunta 10.1: Si responde negativamente ¿Por qué no?

Pregunta 11: ¿Aceptan sus sugerencias la comunidad educativa (alumnos, no docentes , padres, etc)?

no contestaton	Si	No	A Veces	TOTAL
2	8	0	4	14
14%	57%	0%	29%	100%

Pregunta 11.1: Si responde negativamente ¿Por qué no?

Pregunta 12: ¿Existe nivel de compromiso entre los docentes?

no contestaton	Si	No	A Veces	TOTAL
2	10	2	0	14
14%	71%	14%	0%	100%

Pregunta 12.1: En los casos que no se de un completo compromiso mencione a que puede deberse.

Pregunta 13: ¿Existe nivel de compromiso en la comunidad?

no contestaton	Si	No	A Veces	TOTAL
2	9	1	2	14
14%	64%	7%	14%	100%

Pregunta 13.1: Explique quienes son los más y los menos comprometidos.

Pregunta 14: ¿ Ha logrado poner en acto sus pretensiones de gestión

Pregunta 14.1: ¿Qué le faltaría lograr en su gestión?

Pregunta 15: ¿Tiene conflictos en su gestión?

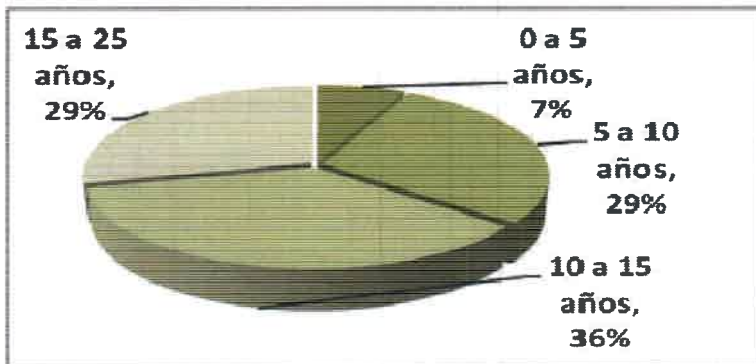
no contestaton	Si	No	A Veces	TOTAL
3	1	5	5	14
21%	7%	36%	36%	100%

Pregunta 15: si responde afirmativamente ¿cómo se solucionan? - Marque con una cruz

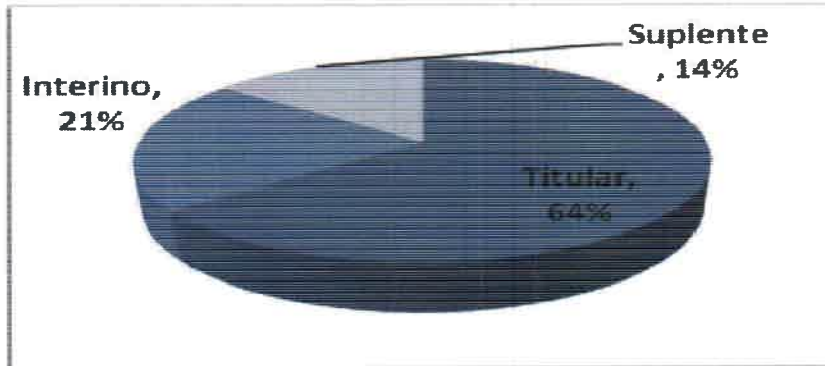
Se enfrentan	5	36%
Se eluden	0	0%
Se discuten	0	0%
Otros	1	7%
SUBTOTAL	6	
Rta. negativa	5	36%
No Rta.	3	21%

Gráficamente estos datos se perciben así.

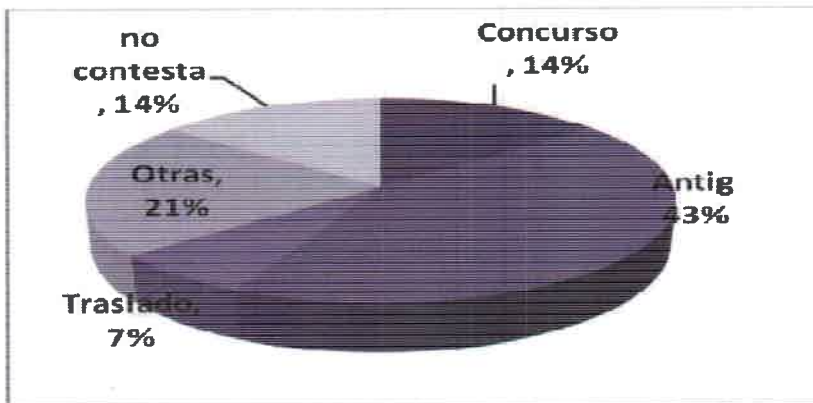
Pregunta 1: Antigüedad



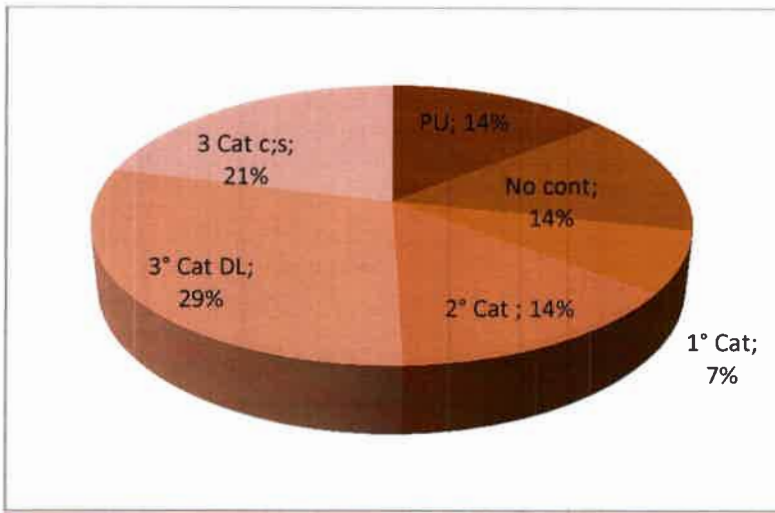
Pregunta 2: Situación de revista



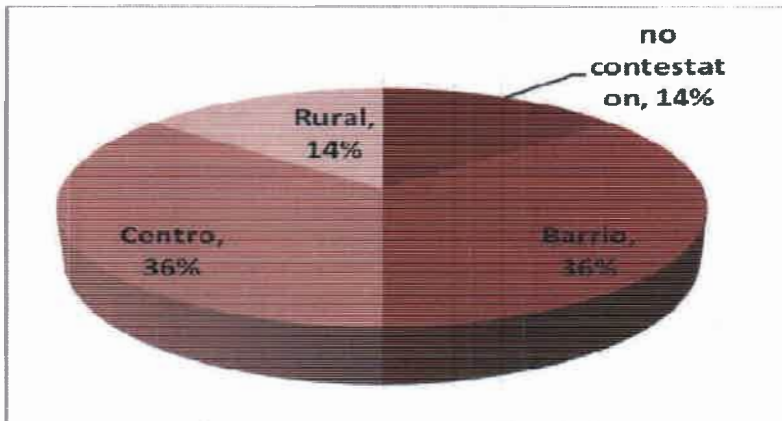
Pregunta 3: Acceso al cargo



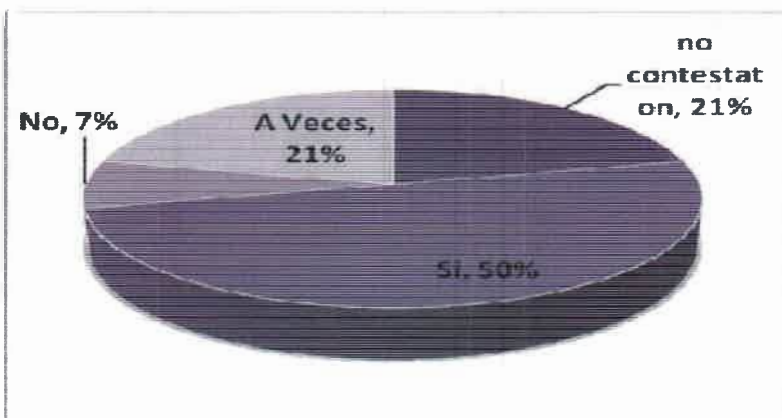
Pregunta 4: Categoría



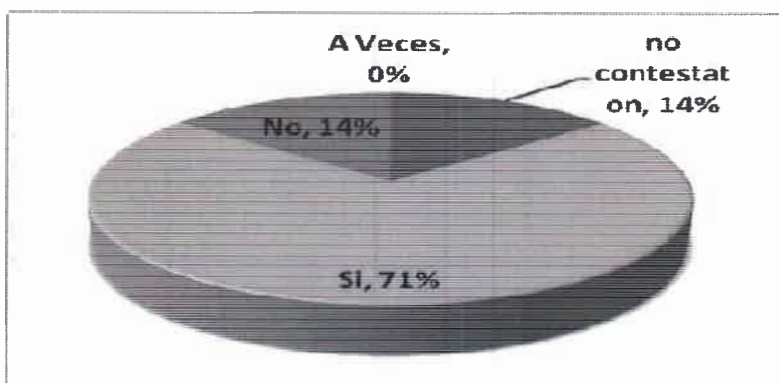
Pregunta 6: Ubicación de la Institución



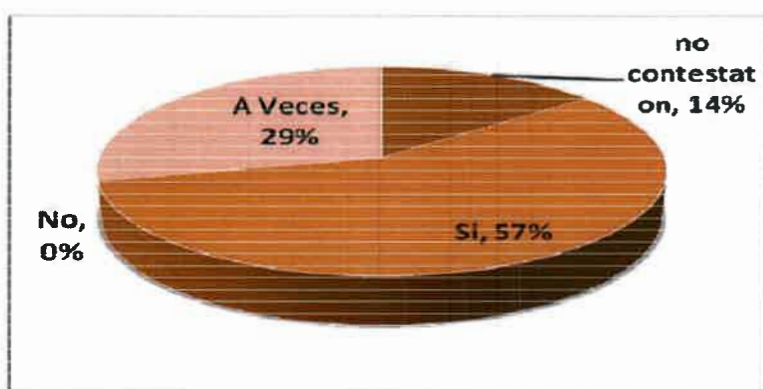
Pregunta 8.1: Si responde afirmativamente ¿Delimita esferas de responsabilidad?



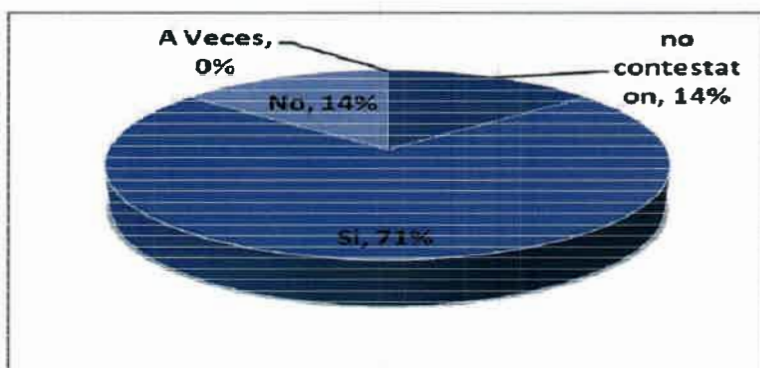
Pregunta 10: ¿Aceptan sus sugerencias el equipo docente?



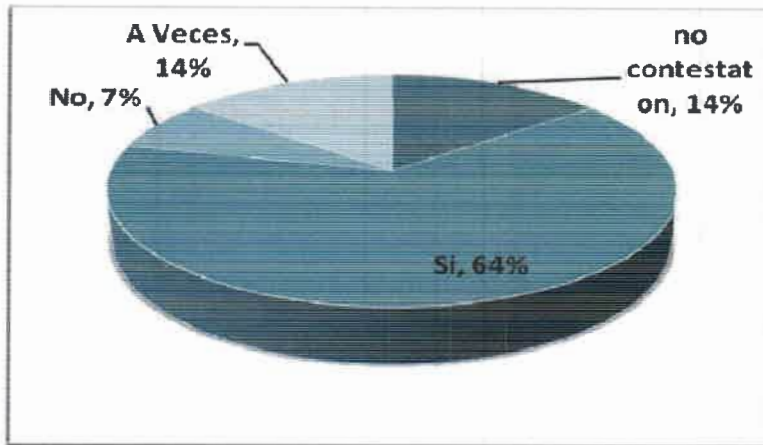
Pregunta 11: ¿Aceptan sus sugerencias la comunidad educativa?



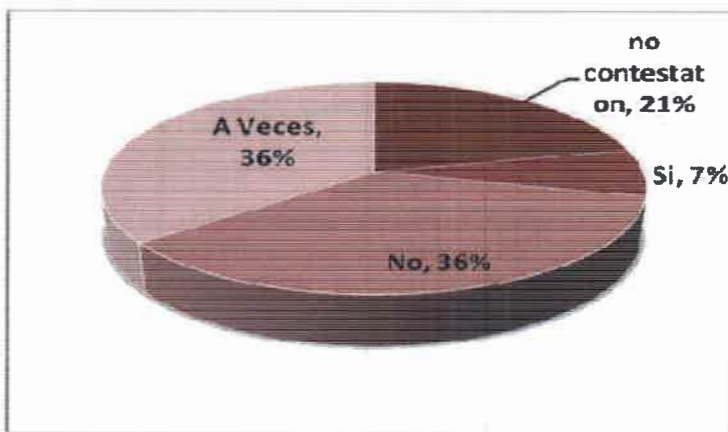
Pregunta 12: ¿Existe nivel de compromiso entre los docentes?



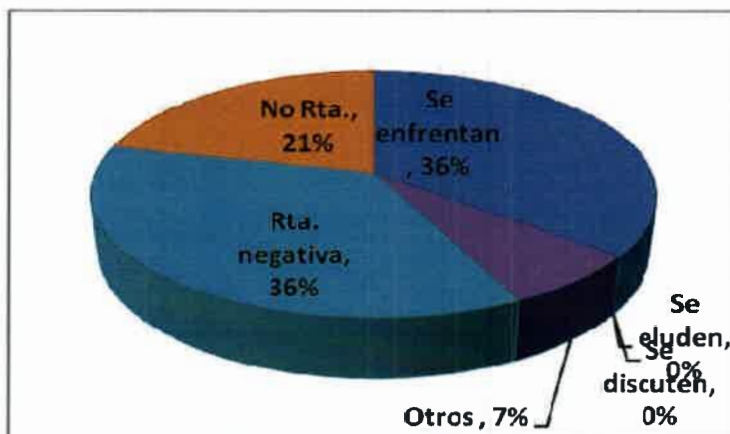
Pregunta 13: ¿Existe nivel de compromiso en la comunidad?



Pregunta 15: ¿Tiene conflictos en su gestión?



Pregunta 15: si responde afirmativamente ¿cómo se solucionan?



BIBLIOGRAFÍA

ARNOVE, R. 2008, Perspectivas sociológicas sobre la organización escolar: cuestiones recurrentes en la era de la globalización. En GAIRÍN, J., y ANTÚNEZ, S. (Eds.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Walters Kluver, p. 437-449.

ASTI VERA, A. (1968).” *Metodología de la Investigación*” Editorial Kapeluz. Buenos Aires.

ANTHONY, W. P. (1978). “*Gerencia Participativa*”. Fondo Educativo Interamericano, México.

AKTOUF, O. (1998). *La administración entre tradición y renovación* (2da edición). Colombia, Artes gráficos.

ARÉVALO, J. (1997). Influencia de la Acción Gerencial en la Función Docente. Universidad de Carabobo.

BACH, EVA; FORS, A. (2010)”. “La asertividad Edit. Plataforma Editorial. Barcelona. 4ta. Edición. ISBN 978-84-96981-11-9

BALL, STEPHEN J. (1994) “*La Micropolítica de la escuela, hacia una teoría de la organización*”. Paidós. Buenos Aires. Argentina

BARBUTO, J. (2005). Motivation and transactional, charismatic and transformational leadership: a test of antecedents. [Versión electrónica]. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 11, p. 26-40

BASS, B.M. y AVOLIO, B. (1990). “*Developing transformational leadership*” 1992 and beyond. [Versión electrónica]. *Journal of European Industrial Training*, 14, p. 21-27.

BASS, B. (1985).” *Leadership and performance beyond expectations*”. New York, The Free Press.

BASS, B.M. (2000): “*El futuro del liderazgo en las organizaciones que*

aprenden". En. **A. VILLA** (Ed.), *Liderazgo y Organizaciones que aprenden*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto - Mensajero.

BELTRÁN, F. (1991).” *Política y reformas curriculares*” . Valencia: Universidad de Valencia.

BLAKE, R. MOUTON, J.ALLEN, R. (1990) : “*Como trabajar en equipo. Una teoría para impulsar la productividad de su grupo empresarial*”. Ed. Norma. Cap.1 pag.1 a 15).

BOLMAN, T. DEAL (1999) “*Liderazgo con Alma*”, Granica, México.

BRYMAN, A. (1996). “*Charisma & leadership in organizations*”. London, Sage Publications.

BURNS, J. M. (1978). “*Leadership*. Nueva York, Harper & Row”.

CALLIRGOS, J. (2004). *Percepciones y conflictos causados por la discriminación racial o étnica. Bolivia, Ecuador, Guatemala y Perú.*(documento de trabajo). Lima: Care –Perú.

CATELL (1905); **ALLPORT GORDON** (1897); **EYSENCK, H.** (1955) ;EN **FEIST, JESS** ; **FEIST, GREGORY J.**(2007). “*Teorías de la personalidad*”. 6ta. Edic. Ed. McGraw –Hill.

CARRASCO ESQUIVEL, A.(2006). “ El liderazgo en las bibliotecas del sistema de bibliotecas de la UNAM”.

CEREZO, F. 1997. *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.

CLAVER CORTES, E.; GASCÓ J. L.; LLOPIS J. (1996) “*Los recursos Humanos en la empresa: un enfoque directivo*”. 2da. Edición. Editoria Civitas. Bs.As.

CONTRERAS DOMINGO, J. (1992). En Servicio Educativo. Marzo 1998 N°63 Año 09

- CHATTERJEE, D.** (2007) "*El liderazgo Consciente*", Granica. Bs. As.
- CHATTERJEE, D.**(2001)" "*El liderazgo conciente. Una peregrinación hacia el autoconocimetro*". Ed. Granica. España
- CHIAVENATO, I.** (1989). *Administración de Recursos Humanos*. Editorial Mc Graw Hill.
- COVEY, S.** (1999). "*El liderazgo centrado en principios*". Paidós Empresa. Barcelona.
- CROZIER, M. & FRIEDBERG, E.** (1990). "*El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*". México: Alianza Editorial Mexicana.
- DAVIS KEITH; NEWSTRITOM JOHN, W.** (1999) "*Comportamiento Humano en el trabajo*". Mc.Graw Hill. Décima Edición.México.
- DIEZ L., J. M.** (1994). "*Liderazgo Situacional: Una Alternativa en Gerencia Educativa para Mejorar las Relaciones Humanas en las Instituciones Educativas del Estado Nueva Esparta*". Trabajo Especial de Grado no publicado para optar al título de Magister. Universidad de Carabobo.
- DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA DE LA LENGUA.** (2005) [On line].En <http://buscon.rae.es/draeI/>
- DOLAN, S.L.; MARTIN I; SOTO PINEDA, R; DOLAN, S.L.; MARTIN I & SOTO PINEDA, R** (2004). "*Los diez mandamientos para la dirección de personas*" (2ª ed.). Barcelona: Gestión 2000
- DRUCKER, P.**(2000) "*Sobre La Profesión del Management*" (Spanish Edition).
- FENSTERMACHER Y SOLTIS.** (1997). "*Enfoques de la enseñanza*". Amorroutu Editores. Buenos Aires.
- DU FOUR, R.** (2002). "*The learning-Centered Principal.*" Educational Leadership, 59(8):12-15.

ELMORE, R. F. (2000) "*Building a New Structure for School Leadership*". Washington, D.C.: The Albert Shanker Institute.

ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1997). "*El equipo directivo como dinamizador pedagógico de una escuela cooperativa.*" In: A. MEDINA (coord.), *El liderazgo en educación. Actas VIII reunión de ADEME*. Madrid, UNE D.

ESQUEDA, G. (1996). *Desempeño Gerencial del Director de Educación Básica en la I y II Etapa en Relación al Cumplimiento de su Rol Administrativo, Distrito Escolar N° 10, Sector N° 1 y 2. Puerto Cabello. Carabobo. Trabajo de Maestría. Universidad Bicentennial de Aragua.*

ETZIONI, A. (1988). *The moral dimension*. New York: Free Press.

FERNÁNDEZ, E. (2001). *Gestión de instituciones educativas inteligentes*. Madrid: Mc Graw-Hill.

FERNÁNDEZ, F. (1992). *Relación entre el Estilo Gerencial del Personal Directivo de las Escuelas Básicas del Altigracia de Orituco de la 3ª Etapa y el Clima Organizacional de Dichas Instituciones. Trabajo de Maestría. Universidad Bicentennial de Aragua.*

FRENCH, J. P. R. Jr. y and B. RAVEN. (1960). "*The bases of social power*". In D. Cartwright and A. Zander (eds.), *Group dynamics*. New York: Harper and Row.

FREUD, S.(1930); **JUNG, C. G.**(1905); **ADLER A.** (1904) ; **HORNEY, K.** (1934); **FROMM ERICH** (1943). EN **MARTORELL, J. L.**; **PRIETO, J. L.**(2007)" *Introducción a la Psicología*" - UNED" *Fundamentos de la Psicología*. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces. Colección de Psicología.

FULLAN, M. (2002). *The New Meaning of Educational Change* (3rd ed). New York: Teachers College Press

DOMÍNGUEZ, G. & DIEZ, E. (1996). *La evaluación del funcionamiento de un centro a través del análisis de su cultura organizativa como un instrumento para la mejora y la innovación*. En Gairin et al. Manual de organización de las instituciones educativas. Madrid: Escuela Española.

DRUCKER, PETER F. (2000) “ *Management Challenges for the 21st Century*”

GARCÍA, C. M. Y LÓPEZ, J. Asesoramiento curricular y organizativo en Educación, Editorial Ariel Educación, Barcelona, 1997, pp 331- 344.

GARCÍA, G., L. (1997). “*Necesidades de Capacitación para la Función Gerencial del Personal Directivo de Educación Básica*”. Trabajo de Grado. Universidad Rafael Urdaneta. INSTIA. Maracaibo.

GETZELS, JW., y THELEN, HA.(1960).”*The classroom group as a unique social system*”. En Henry, N.B. (Ed.). “*The dynamics of instructional groups*”. 59th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 2. Chicago: University of Chicago. Press,

GARDNER, H. (1983). “*Frames of mind*”. New York: Basic Books.

GUIZAR, R. (1999). Desarrollo organizacional: principios y aplicaciones. (1aed.) México: McGraw-Hill.

GODIN, S. (2010) ¿Eres imprescindible? Edit. Gestión 2000. España. ISBN 978-849875-061-4

GOLEMAN, D.; R. BOYATZIS, A.; MCKEE (2008) “*El líder Resonante Crea Más*”, De bolsillo, Bs.As.

GOLEMAN, D. (2001) "*Inteligencia Emocional*". Editorial Kairós. (Junio)

GONZÁLEZ, E. (1993). Influencia de la Acción Gerencial del Director de Educación Básica en la Participación Docente. Trabajo de Maestría. Universidad Experimental "Libertador". Maracay.

GONZÁLEZ REQUENA (1989) en **SCHVARSTEIN, L.** (1997) "*Psicología de las organizaciones*". Paidós, Buenos Aires. P.28

HARF; R. Y AZZEBORNI; D. (2004) "*Conduciendo la escuela*". Ediciones Novedades Educativas- Bs. As; Argentina

HAWTHORNE; BAVELAS; LAWRENCE, SMITH; SEASHORE; BOWERS; LAWLER; HACKMAN; BRAGG; ANDREWS EN MORA VANEGAS, CARLOS (2008) "*Gerencia participativa*"
<http://www.entorno-empresarial.com/>

HERZBERG, F. (1959). "*The motivation to work*", 2nd edition, New York: John Wiley.

KATZ, D., & KAHN, R. L. (1978). "*The social psychology of organizations.*" New York: Wiley

KOTTER, J. P.(1996), "*Leading change*". Harvard Business School Press, Boston, MA.

KOTTER, J. (1997):" *El líder del cambio;*" traducción Paulina Díaz Cortés; Ed. McGraw-Hill; México.

KOTTER, J. P. (1988) "*The leadership factor*". New York Press ; London : Collier Macmillan

KRETSCHMER, ERNST (1946) EN MARTIN PRIWITZER. (2007) "*Ernst*

Kretschmer und das Wahnproblem. Contubernium: Tübinger Beiträge zur Universitäts-und Wissenschaftsgeschichte. Stuttgart: Franz Steiner.

LAWRENCE, P. R., JAY W. L.: (1967); **GALBRAITH J.** (1949) EN **CHIAVENATO I.** (1999). "*Introducción a la Teoría General de la Administración*". Bogotá,

LAMBERT, L.(2002). A framework for shared leadership. *Educational Leadership*, 59

LAWRENCE, P. R., y LORSCH, JW. (1987)."*La empresa y su entorno*. Barcelona: Plaza y Janes,

LEITHWOOD, K. ; DORIS J. Y STEINBACH, R. (2003). "*Changing Leadership for Changing Times*". Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.

LEITHWOOD, K.; SEASHORE, L.; ANDERSON, S. y WAHLSTROM, K. (2004)."*How Leadership Influences Student Learning*". New York: Center for Applied Research and Educational Improvement and Ontario Institute for Studies in Education.

LEITHWOOD, K. A.(1999). "*Changing Leadership for Changing times*". Buckingham-Philadelphia, Open University Press.

LEWIN, K. (1958) Teoría del campo y experimentación en psicología social, Cuaderno N° 10 del instituto de sociología de la Fac. de Filosofía de la UBA. Buenos Aires.

LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN 24195/93 Ministerio de Educación de la Nación.

MARTINEZ DE PEREZ, N. (2010). "*Curso Liderazgo y equipos de Trabajo*". Especialización en dirección estratégica de recursos humanos, año 2010

MARTINEZ DE PEREZ, N. (2011). Material bibliográfico de la asignatura.

Administración de personal. Carrera de licenciatura en Administration. FCE-UNRC

MARTINEZ DE PEREZ, N. (2003). *“Equipo de trabajo”*. Mimeo UNRC

MARSH, D. D. (2000). Educational leadership for the Twenty-First century: integrating three essential perspectives. In: The Jossey-Bass reader on educational leadership. San Francisco, Jossey-Bass, p. 126-145.

MASLOW ABRAHAM (1954) *Motivacion Y Personalidad (Spanish Edition)* Harper New York 3rd edn revised Frager, R. et al., Harper & Row, 1987

MAUREIRA, OSCAR (2003). Liderazgo y eficacia escolar: hacia un modelo causal. Santiago de Chile: Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.

MCGREGOR DOUGLAS (1960), *“ El lado Humano de las organizaciones”* New York: McGraw–Hill Book Co.

MURPHY, J. (1990). *“Principal instructional leadership. Advances in educational administration. Changing perspectives on school”*, I, p. 163-200.

PODSAKOFF, P. M., MACKENZIE, S. B., & BOOMER, W. H. (1996). Meta-analysis of the relationships between Kerr and Jermier’s substitutes for leadership and employee job attitudes, role perceptions, and performance. *Journal of Applied Psychology*, 81(4), 380-399.

PÉREZ GÓMEZ, (1998) *“Observatorio Ciudadano de la Educación”* Colaboraciones Libres Volumen III, número 68. México, agosto de 2003. Pág.147

PAREJA, JA. , 2005 Liderazgo y conflicto en los centros. *Temáticos Escuela* (14), p. 9-10.

PICHÓN-RIVIÈRE, E. (1980) *“Historia de la técnica de los grupos operativos”*, Ilusión grupal No. 4, UAEM, Cuernavaca.

QUIROGA, A. (2011) “ *La salud construcción colectiva*”. Aportes de la Psicología Social". Ediciones Cinco

RANDIS, A. (2006.) “ *Liderazgo en ambientes agrestes*”. Universidad Nacional de Cuyo U.N.C. 1ª edición. Argentina

ROBBINS, S. (1996) “*Comportamiento Organizacional*”. Teoría y práctica. Ed. Prentice Hall. México. 7a.edición. Págs.344 a 373).

RODRIGUES, J. (2001) con Peter Senge Entrevista original publicada en el magazine portugués Executive Digest

RUBIO, C. (1995). “*El Perfil del Docente en el Nuevo Paradigma Educativo*”. PLANIUC. Año XIV, N° 21. Venezuela.

SANTOS GUERRA, M. (1997). “*La luz del Prisma*”. Para comprender las organizaciones educativas. Málaga: Aljibe

SENGE, P. (2001).”*Changing How We Work Together*”, Melvin McLeod, Shambhala Sun.

SERGIOVANN, T. (1992) “ *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*”. Wiley & Sons, Incorporated, John

SHELDON, W. H. (1940) “*The Varieties of Human Physique: An Introduction to Constitutional Psychology*”. New York: Harper

SCHEMELKES, S. (1996). “ *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*”. Intermer Serie Educativas.

SHEARD, A. G.; KAKABADSE A. P. (2004). “*A Process Perspective on*

Leadership and Team Development. " Journal of Management Development

SIMONS, P.R.J. (2000): "*Escuelas que aprenden y profesores que aprenden*". En A. Villa (Ed.), *Liderazgo y Organizaciones que aprenden*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto - Mensajero.

SIMON, P. "*Las Relaciones Interpersonales*". Ed. Herder, (Pag. 316)

SOLDEVILLA, E. (1972). "*Teoría y técnica de la organización empresarial*". (1aed.) Barcelona: Editorial Hispano Europea.

STONER, J. Y OTROS. (1996). *Administración*. Prentice – Hall Hispanoamericana S. A. 4ª Edición. México.

TOMÁS, M . (1995) .Los conflictos organizativos, factor clave para el desarrollo organizativo de los centros educativos. *Educación*, (19), p. 61-76.

TUCKER Y RUSSELL (2004), *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación REICE 2013 - Volumen 11, Número 1* en http://www.rinace.net/reice/cvs/vol11,1/A_Vazquez.html

TULEJA, A. (2004) "*Liderazgo emocional*". Ediciones Puerto. 2002. En: *Boletín de la asociación Andaluza de Bibliotecarios*. No. 56 .

UNESCO (2005). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2005: El imperativo de la calidad*. Consultado el 24 de noviembre de 2006.

URIBE, M. (2005). «*El Liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: un desafío de orden superior*». *Revista PREALC-UNESCO*.

VÁZQUEZ RECIO, R. (2009). "*El mosaico del tiempo de la acción directiva*."

Conceptualización y problemática “ en OEI - Revista Iberoamericana de Educación - Número 51 Septiembre - Diciembre Escuela y fracaso. Niveles y territorios “

WILLIAM (1988): “Formación de equipos. Problemas y alternativas”. Ed. Addison Wesley Iberoamericana. México. 2da.ed.(pags.4 a 31).

WECHSLER, D. (1940). *Non-intellective factors in general intelligence. Psychological Bulletin*, 37, 444-445.

WOLK L. (2007) “ *Coaching- “El arte de soplar brasas en acción ”*, gran Aldea editores, Bs. As.

ZAVALA MALDONADO IDALIA I.(1997) “ *Liderazgo Moral*”. Cuaderno de Investigación en la Educación Número 11, Diciembre 1997

INDICE

Introducción	3
Capítulo I. Liderazgo	7
1.1 El líder: Concepto	9
1.2 El líder y el Grupo	12
1.3 Cualidades de un líder	16
1.4 Liderazgo efectivo en un contexto	18
1.4.a) Teoría de los rasgos	18
1.4.b) Teoría de la conducta (comportamiento)	20
1.4.c) Teoría de las contingencias	22
1.4.d) Teorías contemporáneas	22
1.5 El poder y el líder	26
1.5.1 El poder coercitivo/ poder de castigar	26
1.5.2 El poder de premiar/ poder de gratificar	26
1.5.3 El poder de la información	27
1.5.4 El poder normativo	27
1.5.5 El poder experto	27
1.5.6 El poder carismático/ legítimo	27
1.5.7 El poder de las relaciones	27
1.5.8 El poder afectivo/ poder personal	28
1.6 Equipos y grupos	28
1.7 Función del liderazgo dentro de la organización	29
1.8 En resumen	30
Capítulo II liderazgo y gestión	31
2.1 Gestión escolar	33
2.2 Enfoque sobre liderazgo escolar	35
2.2.1) el liderazgo instructivo	37
2.2.2) LIDERAZGO transformacional	39
2.2.3) Liderazgo Transformacional según Bass	40
2.2.4) Liderazgo Transaccional	40
2.2.5) Liderazgo Transformacional según LEITHWOOD	41
2.2.6) Dimensiones del liderazgo Transformacional	42
2.2.7) Dimensiones de gestión del Liderazgo Transformacional	43
2.2.8) Tensiones y dilemas del Liderazgo Transformacional	45
2.3) Liderazgo Moral	46
2.4) Liderazgo Participativo	49
2.5) Liderazgo Gerencial	53
2.5.1) Características del Gerente Educativo.	57
2.5.2) El Gerente como Líder	58
2.6 El liderazgo contingente o situacional	60
Capítulo III “La organización: “Escuela y el liderazgo”.	63
3.1. Las organizaciones	65
3.1.1) La organización y la Institución.	68

3.2) La escuela.	68
3.2.1) Actores	71
3.2.2) Los roles	73
3.2.3) Control	74
3.2.4) Las estrategias	75
3.2.5) Diversidad de metas	76
3.2.6) La comunicación: una herramienta al servicio del liderazgo	76
3.2.7) Tiempo	79
3.2.8) Conflictos	81
3.2.9) Recursos	83
3.2.10) Relaciones	85
3.4) Conclusión	86
Capítulo IV: METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN	88
4.1) Diseño de la Investigación:	91
4.3) Informe final	95
Capítulo V: RESULTADOS DE LAS OBSERVACIONES Y ANÁLISIS DE LAS MISMAS	97
Parte I	98
5.1) .Instituciones Participantes	99
5.2) Descripción de la Muestra	100
5.3) Lectura de los datos proporcionados por las encuestas	100
Parte II	110
5.1) Lectura de los datos proporcionados por las docentes	110
CONCLUSIONES	115
PALABRAS FINALES...	122
ANEXOS	124
BIBLIOGRAFIA	144