



Revista Electrónica Interuniversitaria de
Formación del Profesorado

E-ISSN: 1575-0965

emipal@unizar.es

Asociación Universitaria de Formación
del Profesorado
España

Vázquez Toledo, Sandra; Liesa Orús, Marta; Bernal Agudo, José Luis
Análisis de la formación en liderazgo en las organizaciones educativas: un estudio en la
Comunidad Autónoma de Aragón
Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 18, núm. 3,
2015, pp. 39-54
Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
Zaragoza, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217042307005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Vázquez, S., Liesa, M. & Bernal, J.L. (2015). Análisis de la formación en liderazgo en las organizaciones educativas: un estudio en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 39-54.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.194881>

Análisis de la formación en liderazgo en las organizaciones educativas: un estudio en la Comunidad Autónoma de Aragón

Sandra Vázquez Toledo, Marta Liesa Orús, José Luis Bernal Agudo

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza y Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza

Resumen

Este estudio se centra en la detección de las distintas necesidades formativas en la competencia liderazgo desde la perspectiva de los equipos directivos y del profesorado de Aragón. El objetivo que se pretende es presentar el estado actual de la cuestión y plantear a partir de las mismas propuestas de mejora. La metodología de investigación es mixta. El proceso de recogida de datos se ha llevado a cabo mediante un cuestionario, entrevistas individuales semiestructuradas y grupos de discusión. Los resultados muestran que el liderazgo pedagógico se percibe como esencial y la formación para el mismo necesaria. Sin embargo, la formación que se recibe es limitada y los contenidos cuestionados, lo que provoca cierto desinterés para formarse en esta competencia. Entre las conclusiones cabe destacar que es necesario seguir formando al profesorado pero ajustando los planes formativos a las necesidades reales, lo que supone hacer menos hincapié en la gestión y más en estrategias y habilidades de liderazgo pedagógico.

Palabras clave

Formación; liderazgo educativo; organización educativa; comunidad educativa.

Leadership training analysis in educational organizations: a study in the Autonomous Community of Aragon

Abstract

The research presented focuses on the detection of the different training needs in leadership from the perception of the management teams and teachers of Aragón because today the improvement of leadership training remains a goal to achieve. The aim that we pretend to point out is the current situation and set out a plan to improve it. The research

Contacto:

Sandra Vázquez Toledo, svaztol@unizar.es, C/ Valentín Carderera 4, 22003, Huesca.

methodology is mixed. The data collection process has been carried out by a questionnaire, semi-structured one-on-one interviews and discussion groups. The results show that pedagogical leadership is perceived as essential and also that the training in leadership ranks are seen as necessary and substantial in educational organizations. However, this extensive research has shown a deficit in this competition training as well as that the contents are often called into question what provokes a lack of interest to be trained in this competence. As conclusions, we highlight the necessity of keeping training the teaching staff but adjusting the training plans to the real necessities, resulting in putting less emphasis on the management and more on the strategies and the pedagogical leadership skills.

Key words

Training; leadership; educational organization; educational community.

Introducción

El objeto de análisis del presente artículo es la percepción que tanto equipos directivos como profesorado tienen respecto a la formación en liderazgo dentro de la organización educativa en la Comunidad Autónoma de Aragón. Dicho análisis se sustenta en los datos obtenidos en la investigación denominada “El liderazgo como discurso y práctica educativa”, que se ha llevado a cabo en diversos centros públicos de educación infantil, primaria y secundaria.

Gracias a los datos obtenidos a partir de un cuestionario, diversos grupos de discusión y entrevistas, que se explicitan en el punto 3º, se profundiza en la formación que recibe dicho colectivo: su procedencia, la motivación que despierta la temática, el colectivo al que fundamentalmente se dirige y la valoración y mejora de la misma. De este modo, se consigue conocer el lugar que ocupa la formación en liderazgo dentro de nuestras organizaciones y extensiblemente el papel que se le otorga al mismo, con el propósito de incidir en su mejora.

El liderazgo educativo

Para comenzar es necesario profundizar en el concepto de liderazgo. Como punto de partida se toma la definición que proporciona Coronel Llamas (2005, p. 473) “el liderazgo es una relación de influencia llevada a cabo por los líderes y colaboradores, que implica el propósito conjunto y común de llevar a la práctica cambios reales en la organización”. Pero hoy en día, dicha relación, dentro de las organizaciones de aprendizaje, tiene unas características concretas: distribuida, democrática, compartida, no jerárquica, orientada al cambio y transformacional. En esta línea, Bass (2000, p. 357) indica que los futuros líderes educativos de las organizaciones que aprenden serán: “transformacionales, democráticos, agentes de cambio, ayudarán a profesores y alumnos a adaptarse y, convertirán las responsabilidades y problemas en desafíos y oportunidades”. Este incide en una apertura y extensión del liderazgo a toda la comunidad educativa, especialmente, al profesorado, que se traduce en sustentar una dinámica más rica y creadora con la organización. Se trata de implicar, crear colaboración, buscar satisfacción de trabajadores y usuarios, innovar y mejorar continuamente (Lorenzo Delgado, 1997). Esto supone que liderar no es únicamente gestionar un centro, es algo más complejo. Aunque debemos ser conscientes de que el

liderazgo en el sistema educativo se ha visto frecuentemente reducido a la dirección escolar y en muchas ocasiones, solamente a la gestión.

Partiendo de este enfoque, se presentan las características y destrezas que definen a un líder desde su comportamiento y que se hemos recogido en la tabla siguiente:

Tabla 1.

Habilidades de liderazgo necesarias en las organizaciones educativas

- Atento a las necesidades de los demás
- Capacidad anticipadora
- Capacidad de análisis y valoración
- Capacidad de delegar
- Capacidad de escucha
- Capacidad de organización
- Comprometido
- Empático
- Gestiona
- Habilidades comunicativas
- Habilidades de negociación
- Motiva e incentiva
- No pasivo
- Orientado al cambio y a la mejora
- Orientado más a las personas que a los resultados
- Promueve la cultura propia del centro
- Promueve la participación
- Promueve relaciones interpersonales positivas y gratificantes
- Talante democrático, no autoritario

Fuente: Vázquez (2012, p. 179)

Relevancia del liderazgo en la organización educativa

El liderazgo está considerado, hoy en día, como un factor determinante en el desarrollo de los procesos educativos, fundamental para la creación, desarrollo y mantenimiento de las organizaciones de aprendizaje (Bolman, 2004), e incluso Lorenzo Delgado (2005) considera que el liderazgo es el motor de los centros educativos. Desde distintos segmentos se ha incidido en dicho papel tanto en los procesos de mejora, como de eficacia y calidad educativa. En definitiva, el liderazgo contribuye a facilitar el objetivo cardinal de un centro educativo: el aprendizaje. Mulford (2006) recogía las conclusiones de la investigación de Leitwood et al. (2004) y en éstas se ponía de manifiesto que el liderazgo es el segundo factor, después de la instrucción en la clase, que contribuye a lo que aprenden los alumnos en la escuela. Los líderes generalmente contribuyen al aprendizaje de los alumnos indirectamente, a través de su influencia en otras personas o características de su organización (formando, marcando directrices, gestionando el programa de instrucción, rediseñando la organización...). En otras palabras, el liderazgo contribuye al aprendizaje organizativo, que luego afecta en lo que ocurre en el trabajo principal del centro educativo –enseñar y aprender-. De ahí la necesidad de desarrollar procesos de liderazgo dentro de las organizaciones educativas.

La formación en liderazgo

El liderazgo es una capacidad que se puede aprender y desarrollar, las teorías conductuales ya en los años cuarenta pusieron sobre la mesa que el líder no nace sino que se aprende, por lo que podemos definir las conductas del líder y formarle a partir de éstas.

Además, si el liderazgo juega un papel esencial dentro de la organización educativa la formación para el mismo será necesaria. ¿Pero en qué consiste esta formación?, ¿qué lugar ocupa desde la realidad práctica?, ¿responde a las necesidades reales de la escuela?, ¿cómo podemos mejorarla?

Numerosos estudios e investigaciones manifiestan un déficit en formación en habilidades o competencias de liderazgo educativo, además de la centralización y exclusividad de éstas, en nuestro ámbito, en la dirección de la organización (Álvarez, 1993; Álvarez 2000; Armas, 1995; Bardisa, 1995; Bernal y Jiménez, 1992; Gairín, 1995; Gairín 1997; Gairín y Villa, 1999; Gimeno, 1995; Pascual e Immegart, 1996; Sáenz y Debón, 1998; Villa y Gairín, 1996; Villardón y Villa, 1996; Villa *et al.*, 1998). Esta falta de formación implica las siguientes limitaciones:

- *La falta de formación es percibida por el propio colectivo como un hándicap*

Las investigaciones a las que se hecho referencia han puesto sobre la mesa que la formación no responde a las necesidades generadas por el contexto educativo, provocando un estado de incertidumbre.

La formación que se proporciona se centra esencialmente en la gestión (Gómez Delgado, 2010), dejando de lado habitualmente la formación en liderazgo, motivación, toma de decisiones, gestión del tiempo, etc. Este hecho ha sido una de las causas más importantes de los problemas encontrados en el desarrollo de la dirección, ya que en muchas ocasiones la formación se ha sustituido por la experiencia y la que se ha llevado a cabo ha sido una formación muy fragmentada y, muchas veces, de corte legalista y con poca continuidad, y, desde luego, poco relacionada e implicada en cada realidad (Vázquez y Bernal, 2008).

No se está preparando líderes pedagógicos y siendo conscientes de esta situación, en Aragón, en las 25 medidas de mejora de la educación de 2012, se ha insistido en la importancia del liderazgo pedagógico de los equipos directivos como elemento que garantiza la calidad de la educación.

- *La formación en competencias de liderazgo no puede ser exclusividad de la dirección*

Afirmar que la dirección debe desarrollar habilidades de liderazgo no plantea muchas discrepancias, pero que únicamente sea este colectivo, o más aún personalizado en la figura director, el que goce de este “privilegio” provoca dudas y desacuerdo. Esta reflexión se extiende poco a poco entre los expertos del tema, y se comienza a replantear el concepto de liderazgo. En la actualidad, el liderazgo empieza a tomar otra dirección, donde la comunidad asume que es participe. Así, se habla de liderazgo distribuido, democrático, compartido, etc. Además, el liderazgo se comienza a entenderse como un medio más que como una función -uno puede desempeñar funciones de liderazgo en un determinado momento y en otro no-.

Una vez superado el centralismo de la dirección, hay que apostar por este liderazgo democrático y distribuido, y promover acciones formativas dirigidas a toda la comunidad educativa, sin olvidarnos de ningún colectivo con responsabilidades de dirección y gestión, porque el liderazgo reside en la comunidad en sí (Coronel Llamas, 2005).

En este sentido Gairín (1995, p.125) afirma que “el liderazgo del director aumenta cuando éste acepta y estimula la participación de todos los miembros del grupo de profesores del centro”. Del mismo modo, García y Torrego (1997) opinan que las acciones del liderazgo, requieren formación específica, pero sería una competencia a compartir y construir en su desarrollo con los profesores.

- *En la formación es necesario contemplar los aspectos pedagógicos*

Si se trata de liderar organizaciones de aprendizaje, lo lógico y coherente es que el liderazgo no olvide el elemento fundamental, el “aprendizaje”. En las instituciones educativas el liderazgo de cariz pedagógico es indispensable y posiblemente el más cercano a la realidad. Por ello, la formación en liderazgo deberá contemplar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque de no ser así, estará descontextualizada y bastante alejada de la respuesta que necesita la comunidad.

- *No existe un modelo de formación perfecto*

No existe una única manera de formar. Como afirman Pascual e Immegart (1996) la propia existencia de distintos modelos revela que no hay una forma perfecta, demostrada o segura de formar directivos.

Debido a que el ejercicio del liderazgo varía para cada situación, es incoherente plantear modelos de formación cerrados y predeterminados. “El modelo de formación basado en unas pretendidas destrezas identificadas como competencias eficientes para el desarrollo de funciones muy bien delimitadas es una ilusión” (Gimeno Sacristán, 1995, p. 187).

No obstante, es necesario realizar diferentes propuestas y, quizá la clave esté en ofrecer unos conocimientos más generales, adaptados al momento y fundamentados en las demandas de la comunidad educativa. En los años noventa Pascual e Immegart (1996) manifestaban algunos de los elementos con los que debe contar la formación del líder, y que gozan de total actualidad. Estos se concretan en las experiencias generales de la vida y educación anterior, la educación formal general y específica a través de programas de preparación, la experiencia en el trabajo, las experiencias claves y lecciones importantes en la vida y en el mundo del trabajo, otras personas en la vida, en organizaciones y en el trabajo, tales como superiores, jefes y otros formadores y, la persona incluyendo su curiosidad, energía, y motivación, así como su capacidad para aplicar el sentido de las actividades de formación, su capacidad para la acción y la aplicación del liderazgo en el mundo real, y su compromiso para el desarrollo continuo y la mejora de las habilidades, conocimientos y actitudes de líder y director.

Objetivos de la Investigación

Objetivo general

El objeto general de esta investigación es analizar la percepción que tanto equipos directivos como profesorado tienen respecto a la formación en liderazgo dentro de la organización educativa en la Comunidad Autónoma de Aragón. Para conocer el lugar que ocupa la formación en liderazgo dentro de nuestras organizaciones y extensiblemente el papel que se le otorga al mismo, con el propósito de incidir en su mejora.

Objetivos específicos

1. Conocer el papel que juega la formación en la adquisición de habilidades de liderazgo.
2. Indagar sobre la procedencia de la formación en liderazgo.
3. Analizar el grado de motivación de los equipos directivos y profesorado hacia la formación en esta competencia.
4. Identificar el colectivo al que va dirigida la formación en liderazgo.
5. Valorar el grado de satisfacción sobre la formación recibida.

6. Detallar que elementos inciden en la mejora de dicha formación.

Metodología

El trabajo de investigación realizado se desarrolla en la Comunidad Autónoma de Aragón. El ámbito de estudio se centra en el discurso generado desde los centros educativos del sistema público no universitarios, concretamente, en los centros de educación Infantil, Primaria y Secundaria, atendiendo tanto al claustro de profesores como a la dirección.

La metodología que sustenta esta investigación tiene una orientación mixta, cuantitativa y cualitativa. El enfoque mixto surge como consecuencia de la necesidad de afrontar la complejidad de los problemas de investigación planteados en todas las ciencias, entre ellas en las ciencias sociales y concretamente en las ciencias de la educación, abordándolos desde una perspectiva holística y de manera integral. Estas metodologías permiten comprender las actividades educativas en el contexto en que tienen lugar y al mismo tiempo aportar recomendaciones generalizables que apoyen la toma de decisiones de políticas educativas (Castro y Godino, 2011, p. 100).

Johnson y Onwuegbuzie (2004) entienden que el uso del método mixto se justifica como una variedad de métodos que deben ser aplicados para abordar cuestiones de investigaciones complejas. La investigación del liderazgo desde el discurso que se genera en la práctica educativa tanto por el profesorado como por equipos directivos, es una cuestión de investigación compleja, por lo que la elección de métodos mixtos de investigación puede ser apropiada para aportar una mayor generalizabilidad a los resultados.

Creswell (2009, p. 18) describe los métodos mixtos de investigación: “El investigador basa la investigación sobre el supuesto de que la recogida de diversos tipos de datos proporcionan una mejor comprensión del problema de investigación. El estudio comienza con una amplia encuesta con el fin de generalizar los resultados a una población y después, en una segunda fase, se centra en entrevistas abiertas para conocer los puntos de vista detallados de los participantes”. En nuestro caso se ha optado por esta opción, denominada desde las técnicas de investigación como enriquecimiento instrumental –el uso de distintos instrumentos y estrategias de recogida y compilación de información es amparado por numerosos expertos (Bisquerra, 2004; Bericat, 1998; Ruiz Olabuénaga 2003; Sabirón 2006)-. Siguiendo la propuesta clasificatoria Del Rincón, Arnal, Latorre, y Sans (1995) se ha empleado como instrumento un cuestionario como primera fase y, en una segunda, como estrategias grupos de discusión –dos grupos, uno de profesorado y otro de equipos directivos- y entrevistas –siete entrevistas en profundidad-.

El cuestionario que se ha usado ha sido de elaboración propia y ha sido validado a través del sistema de jueces. En total 8 jueces revisaron el cuestionario hasta obtener su versión final, la cual quedó constituida con preguntas cerradas y abiertas. El objetivo inicial de este instrumento era obtener una visión generalizada y extraer datos básicos para contextualizar el objeto de estudio. Además, cabe indicar que el muestreo ha sido intencional. La muestra ha estado compuesta por profesorado y equipos directivos de centros públicos urbanos de la ciudad de Zaragoza, concretamente han participado 24 centros de secundaria y 51 centros de infantil y primaria –participación del 76,5% de los centros de la ciudad, debida en gran medida, a la entrega y recogida en mano de los cuestionarios-. En total se han recogido 249 cuestionarios en un espacio de temporal de seis meses, de los cuales 186 fueron contestados por profesores y 63 por equipos directivos. Además, el hecho de contar tanto con profesorado como con miembros de equipos

directivos ha permitido salvar el reduccionismo al que el liderazgo se ha visto sometido frecuentemente al delimitar tal función a la dirección.

Los datos extraídos del cuestionario han sido tratados a través del paquete estadístico SPSS Statistics 17.0.1. Los estadísticos descriptivos utilizados han sido las frecuencias y los porcentajes, dando lugar a un análisis de tipo descriptivo en una primera fase.

A priori, pareció que los equipos directivos podrían proporcionar una visión más global del centro, mientras que el profesorado proporcionaría una visión más centrada en el aula. Por ello, se optó por realizar dos grupos de discusión, uno compuesto de profesorado y otro por miembros del equipo directivo, ambos conformados por siete personas. De este modo, también se salvaba el reduccionismo al que se ha hecho referencia. Según Suárez Ortega (2005, p. 33) el interés de los grupos de discusión se centra en la comprensión de los fenómenos que se estudian desde la propia perspectiva de los actores implicados. Por tanto, a través de esta técnica se pone de referencia información relativa a constructos internos de la vida de las personas que participan en ella, los cuales interesan en esta investigación. A partir de éstos se ha podido ahondar y profundizar en distintos apartados, que con el cuestionario quedaban limitados, esencialmente en las preguntas cerradas. En el procedimiento que se siguió, no hubo una plantilla con cuestiones cerradas si no que se propusieron 4 grandes bloques, y la formación era uno de ellos. Las categorías que emergieron entorno al bloque de la formación son las siguientes:

- Valoración (evaluación y diagnóstico)
- Colectivo (persona/ grupo al que hace referencia)
- Contenidos
- Mejora (optimización)
- Interés/motivación

Así mismo, se realizaron siete entrevistas en profundidad a directivos de los niveles de infantil, primaria y secundaria. Se decidió profundizar en la visión de este colectivo, teniendo en cuenta que los directores antes o después han sido o van a ser docentes, y por lo tanto poseen una visión privilegiada de la organización educativa, por lo que resultan informantes clave para esta investigación. Las categorías con las que se trabajó en las entrevistas fueron las mismas que las del cuestionario más las que emergieron en los grupos de discusión, y que se sintetizan en torno a 5 preguntas:

- ¿Considera que formarse en habilidades de liderazgo puede ser interesante para usted?
¿Por qué?
- ¿Qué contenidos son necesarios que se aborde en esta formación?
- ¿Ésta se podría mejorar?
- ¿La formación debería dirigirse algún colectivo específico? ¿Por qué?
- ¿Cree usted que la comunidad educativa está interesada en participar en este tipo de formación?

Para el tratamiento de los datos, tanto en los grupos de discusión como en las entrevistas no se usó ningún programa informático para ello, lo que se hizo fue seguir los principios o criterios básicos propuestos por Gil Flores (1994).

El análisis de los datos que se ha llevado a cabo es cualitativo y desde una posición fenomenológica, donde los datos son los significados atribuidos a la realidad por cada individuo (Gil Flores, 1994, p. 14). Concretamente, se ha optado por un análisis de contenido

junto a un análisis del discurso, gracias al primero se ha podido indagar en el qué se dice y mediante el análisis del discurso en el cómo se dice en relación al contexto que lo genera.

En todo este proceso, es preciso indicar que se ha realizado una triangulación metodológica al aplicar diversos instrumentos y estrategias de recogida de datos (cuestionario, entrevistas y grupos de discusión) y una triangulación de datos que nos han permitido profundizar y contrastar los datos emitidos por los informantes.

Y para asegurar la confiabilidad y validez de los resultados se ha realizado, en primer lugar, una valoración del proceso de análisis; en segundo lugar, un ejercicio de triangulación de análisis; y en último término, se ha obtenido retroalimentación directa de los sujetos de la investigación.

Resultados

A continuación se presentan los principales resultados estructurados en nueve apartados y que responden a las cuestiones de investigación. En primer lugar, se comienza profundizando en el papel que juega la formación en la adquisición de habilidades, para continuar con el tipo de formación recibida, la procedencia de ésta y la valoración de la misma –tanto en términos de cantidad como de calidad-. Se avanza ahondando en el grado de motivación para formarse en liderazgo. Los siguientes apartados profundizan en los destinatarios de dicha formación y en los contenidos que se trabajan –tanto la adecuación de los mismos como propuestas a introducir-. Y se finaliza recogiendo las valoraciones sobre la mejora de la formación en términos de incremento de la calidad de la misma.

a) Valoración del papel que juega la formación en la adquisición de habilidades de liderazgo

Esbozar el papel que juega la formación en la adquisición de habilidades de liderazgo es sencillo a la luz de los datos obtenidos en el cuestionario, se puede afirmar que el papel que juega es esencial, la mayoría (83.1%) así lo asiente. De este modo, se entiende que liderazgo y formación están interrelacionados. Esta visión ha sido reforzada en los grupos de discusión y entrevistas:

“es importante conocer técnicas y conocer cosas y, saber tratar mejor a los alumnos porque sólo con lo innato...” (profesor, grupo discusión.)

“[...] yo creo que todos esos temas son importantes [...]” (director, entrevista.)

“a mí me parece fundamental la formación del director, creo que hemos planteado este tema, yo hice en tiempos la licenciatura de organización y dirección que desde luego me doy cuenta que a nivel teórico conozco todo esto muy bien pero a nivel práctico, es decir, la práctica evidentemente no, también por parte de la administración no tienen en cuenta esta formación que hacemos de forma paralela, entonces sí me parece importante la formación y la formación en habilidades del liderazgo” (director, grupo discusión.)

b) Formación recibida sobre liderazgo

Pese a que la formación tiene un papel nuclear en la adquisición de habilidades de liderazgo, tal y como se ha confirmado, alrededor de tres cuartas partes de los encuestados (73.4%) aseveran no haber recibido ningún tipo de formación que versara sobre liderazgo, estos datos nos llevan a tres suposiciones:

- La falta de interés que parece suscitar este tema en las instituciones encargadas de llevarla a cabo, dónde parece ser que no se desarrollan programas formativos que engloben la temática del liderazgo -limitada oferta formativa- y/o,

- la falta de interés de los distintos miembros de la comunidad educativa hacia dicha temática y/o,
- una formación enfocada a un grupo reducido –nos referimos al centralismo en el director o equipo directivo- lo que impide que llegue a toda la comunidad.

c) Procedencia de la formación recibida

Una vez que se ha manifestado que únicamente el 26.6% de los sujetos ha recibido formación específica sobre liderazgo, parece interesante profundizar en la misma. En este apartado se abordan la procedencia de dicha formación, es decir, qué organismos, centros o instituciones se preocupan por desarrollar programas formativos referentes al liderazgo en educación. Si se establece un ranking, se obtiene el siguiente: a la cabeza de lista se sitúan los centros de profesores, 33.9% dice haber recibido formación sobre liderazgo en éstos, le siguen universidades, otras entidades, otros órganos de la administración educativa, por indagación personal, sindicatos y asociaciones profesionales y en último lugar colegios profesionales.

d) Valoración de la formación recibida

La tendencia general es a valorar la formación recibida como insuficiente, el 41.8% de los sujetos atisban la escasez formativa sobre liderazgo. Además es muy significativo que ninguno de los sujetos haya creído oportuno responder que la formación es cuantiosa - nadie ha dado la puntuación máxima-, pero es que ni si quiera perciben que sea bastante. En suma, la formación que los sujetos han recibido es escasa, con una predisposición a moverse entre insuficiente (20.9%) y bastante (29.9%), pero no más allá. También lo han manifestado en los grupos de discusión:

“sí, si estuviera bien enfocado y si en realidad haces un cursillo y dices en realidad sí que me ha aprovechado, pero si te apuntas a un cursillo muy subjetivo: “el liderazgo en el aula estrategias para conseguir no sé qué...”; muy rimbombante y luego vas y sales tan desencantado que, chica que... y yo no vamos a decir todos pero..., haces cursillos y sales desencantado, no sé si soy yo raro, ¿oh?, hablas con más compañeros, y la Administración que hace nos pone un poco la miel y nos obliga los créditos para los sexenios, para las historias y te obligan por los créditos... ¿por qué? [...]” (profesor, grupo discusión.)

e) Capacitación en habilidades y técnicas de liderazgo obtenida a partir de la formación recibida

Hasta este punto se ha ido extrayendo varios datos significativos: que son muy pocos los que se forman, que de éstos la mayoría lo hacen en centros de profesorado y además la formación recibida es escasa. Para obtener una percepción más global parece interesante indagar sobre la calidad de la misma, para ello se propone dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿me ha capacitado la formación recibida en habilidades o técnicas de liderazgo? La contestación obtenida revela que en bajo grado, más del cincuenta por ciento lo percibe así. Por lo tanto, la calidad de la formación es cuestionada por los sujetos, parece ser que los programas no responden a los objetivos, consiguiendo capacitar poco en habilidades de liderazgo.

“sí que creo que se tienen que se deben de tener formación en habilidades de liderazgo [...] pero las he aprendido a fuerza de estar en el puesto de trabajo y, desde luego sí que se deben aprender habilidades, te las tienen que enseñar, pero coincido contigo, no te enseñan nada” (director, grupo discusión.)

f) Interés en participar en experiencias de aprendizaje sobre liderazgo

Con los datos en la mano, se puede exponer que una amplia mayoría (61.3%) no está interesada en participar en experiencias de aprendizaje sobre liderazgo. Estos datos permiten subrayar la desmotivación y desinterés que existe por parte de los miembros de la comunidad educativa en formarse en esta competencia.

Se aportar algún testimonio que refuerza estos datos:

“además son temas que..., el problema es que no nos preocupa” (profesor, grupo de discusión.)

“[...] de todas formas no interesa, es que soy muy escéptico con las nuevas generaciones que llevan a la enseñanza, porque lo estoy viendo día a día” (director, entrevista.)

g) Colectivo que recibe fundamentalmente este tipo de formación

Si la dirección es o no el colectivo nuclear en el que se centran los programas formativos sobre liderazgo, es un tema rodeado de incertidumbre, esta afirmación la realizamos en base a dos datos: a) el mayor porcentaje en las respuestas (45.2%) expone que los sujetos no lo saben, no tienen ningún dato o conocimiento al respecto y, b) a pesar, de esa pequeña inclinación hacia lo señalado, los porcentajes están bastante distribuidos, lo que rotula la variedad de opiniones al respecto.

Como se ha expuesto el colectivo al que se dirigen las acciones formativas es bastante desconocido, pero lo que sí que se obtiene es que el equipo directivo tiene que estar capacitado para ejercer el liderazgo.

“la Administración debería formar a los equipos directivos, sobretodo en secundaria, [...] hace falta determinada formación para los equipo directivos porque es que se desbordan, es que en secundaria y en determinados centros, es que no damos clase, es que no nos podemos ocupar de otra cosa que de las sanciones y de poner orden [...]” (profesor, grupo discusión.)

h) Contenido de los programas formativos

En lo que concierne a los contenidos que se deberían abordar desde la formación en liderazgo, la percepción obtenida en los grupos de discusión y entrevistas, es que éstos se presentasen como estrategias generales. Tanto profesorado como equipos directivos señalan que no se puede formar para todas las situaciones, por lo tanto, se trata de proporcionar unas armas para desenvolverse mejor, entre éstas destacan esencialmente la formación en:

- **Habilidades sociales.** “[...] habilidades sociales, [...] ahora el tema de convivencia, todo el tema de convivencia, resolución de conflictos, mediadores, pues se está trabajando tanto y que ahora en todos los centros tenemos planes de convivencia [...]” (director, entrevista). “Cómo habilidades sociales, toma de decisiones, dinámica de grupos” (profesor, grupo de discusión.)
- **Habilidades comunicativas.** “Y luego, para mí, si que me parece enlazando con la comunicación, el saber expresarse bien y el saber convencer, el don de persuasión, ¿no?” (director, grupo de discusión.)
- **Mediación y resolución de conflictos.** “Es que cada vez se van dedicando más momentos de las jornadas para habilidades sociales, resolución de conflictos [...]” (profesor, grupo de discusión.)

En un segundo plano: control emocional, dinámica de grupos, organización y gestión y técnicas de persuasión. “[...] el control emotivo, controlar el estrés [...]” (director, grupo de discusión.)

i) *Mejora de la formación*

Ya ha salido a la luz que la formación concerniente a liderazgo dentro de la organización educativa está limitada, mermada y no responde a las necesidades reales ni de docentes ni de directivos. Es por ello que la mejora viene de la mano de la superación de las limitaciones existentes, a las cuales se ha podido acceder a través de las entrevistas y grupos de discusión. Por lo tanto, se debería ofrecer una formación:

- Fundamentada y actualizada en la práctica. Se pone sobre la mesa que los cursos son muy teóricos.

“Nuestra formación siempre ha fallado, nos dan cursos teóricos pero muy poca actualización práctica real [...]” (director, entrevista.)

- Sistemática, continua y obligatoria. En ocasiones, los sujetos manifiestan una ausencia de sistematización y seriedad, por ello se necesita organizar, estructurar y considerar la formación como un aspecto básico, siendo muchos aspectos obligatorios –no opcionales-. Esta situación provoca que numerosos individuos se formen por cuenta propia.

“Más que mejorarla, yo pienso que hay que organizarla, estructurarla y considerarla como algo básico, no como algo opcional. Desde la base de la formación, en las facultades [...]” (director, entrevista.)

- Ampliar la oferta formativa.

“[...] que es el gran defecto que tiene la educación es que no hay formación, es decir, en el momento en el que uno aprueba la oposición ya parece que a partir de ese momento está capacitado para todo, ya es tutor, ya esto, ya es lo otro [...]” (director, entrevista.)

- No mediatizada por intereses personales.

“Los CPRs tienen ese problema que la gente que va participa, pero participa porque es necesario para que me pase a un sexenio, si dijese el sexenio se va a dar por ley, el cincuenta por ciento de la participación se iría, dejaría de participar, sería muy pocos los que participarían en proyectos de innovación, y luego participo si me van a dar algo, dinero, medios, lo que sea [...]” (profesor, grupo de discusión.)

- Introducir mejoras de accesibilidad: horarios y desplazamientos.

“El problema que siempre surge es que las actividades de formación en este momentos siempre se están desarrollando fuera del horario de trabajo o en casa que supone la preparación de las clases, la reflexión del trabajo del aula, eso es una carga excesiva como para luego pedirle a un profesional docente que vaya a actividades de formación, y aún así se están llevando a cabo en los centros de profesores, y en la universidad...” (profesor, grupo de discusión.)

- Que el aprendizaje no se adquiera únicamente a base de experiencia (en el puesto) y/o por propia cuenta.

“Se debe de tener formación en habilidades de liderazgo [...] pero las he aprendido a fuerza de estar en el puesto de trabajo [...]” (director, grupo de discusión.)

“He aprendido mucho a base de ensayo error, ensayo error, a lo mejor hubiese ganado mucho tiempo si alguien me hubiese explicado” (director, entrevista.)

Discusión y conclusiones

El liderazgo es un aspecto que se considera y valora fundamental para el buen funcionamiento de la organización educativa (Mulford, 2006; Leitwood, 2004; Lorenzo Delgado; 2005). A lo largo de este estudio se ha recogido dicha valoración por parte de los

profesionales de la educación, además de la necesidad de formarse para ello y la relevancia de la misma. De este modo, la formación se valora como básica y esencial a la hora de adquirir habilidades de liderazgo y de facilitar su ejercicio.

Pese a esta valoración positiva, la realidad es algo paradójica, puesto que la formación es insuficiente y no responde a las necesidades reales ni del profesorado ni de los directivos. El déficit formativo en esta competencia ha sido una constante en numerosos estudios (Álvarez, 1993; Álvarez 2000; Álvarez y Pérez, 2011; Armas, 1995; Bardisa, 1995; Bernal y Jiménez, 1992; Coronel Llamas, 2005; Gairín, 1995; Gairín 1997; Gairín y Villa, 1999; Gimeno, 1995; Pascual e Immegart, 1996; Sáenz y Debón, 1998; Vázquez, 2012; Villa y Gairín, 1996; Villardón y Villa, 1996; Villa et al., 1998) lo que refuta esta percepción. Cuando se afirma que es insuficiente se hace en un doble sentido; por un lado, esta formación está dirigida a un sector muy reducido puesto que son muy pocos los que se forman en este ámbito, lo que manifiesta una escasa oferta formativa. Y por otro, gran parte de esta oferta formativa está dirigida a directivos. Hecho que va contracorriente con los planteamientos actuales. Desde los planteamientos teóricos se está apostando por un liderazgo compartido y distribuido, lo que implica que de alguna manera todos los miembros de la comunidad ejercen el liderazgo. En una escuela que se mueve el liderazgo no se identifica con el líder, ni éste con la dirección; de hecho, el conjunto del personal tendrá que comprometerse y desempeñar funciones propias, en lugar de asignar tareas a un individuo (Bolívar, 2012). Por lo tanto, la formación no podrá limitarse a un sector concreto de la comunidad educativa, sino más bien deberá tratarse de una formación abierta y accesible para todos, no enfocada únicamente a la dirección, tal y como está ocurriendo en la actualidad. Sólo se trata de ser coherente con los planteamientos teóricos. Esto hecho puede derivarse o probablemente se deba a que en gran medida la formación actual se sustenta en la inconexión entre teoría y práctica.

Así mismo, y aunque el liderazgo se valora como un aspecto fundamental dentro de la organización educativa y la formación para el mismo muy relevante, la realidad es que la formación no capacita para ello. La formación no se lleva a cabo de forma adecuada ni coherente. Tampoco se puede obviar que la formación la reciben esencialmente en los centros de profesores –formación continua-, por lo que se observa una gran laguna formativa en la formación inicial, como por ejemplo en los estudios de magisterio, sobre lo que se debería reflexionar en profundidad. Los futuros docentes españoles, de especialidades diferentes a magisterio, pedagogía, psicopedagogía o los nuevos grados en educación, cuentan en su formación con una serie de asignaturas destinadas a dotarlos de recursos para trabajar a nivel conceptual (Bernabé, 2012, p.82), pero no salen preparados para desenvolverse en los contextos actuales, los cuales se caracterizan por la incertidumbre. Es una de las competencias que deben desarrollar según Ruiz (2012), docentes preparados para afrontar el cambio constante sin frustración y, para ello necesitan de liderazgo. En los Facultades no se les está formando adecuadamente en y para el ejercicio del liderazgo que les permita dar respuesta a esta realidad.

Del mismo modo, la calidad de dicha formación es cuestionada. Los programas de formación, a los que ese número reducido de personas accede, no responden a las necesidades reales. De ahí que aparezcan distintas carencias, como por ejemplo, la falta de capacitación, el desconocimiento teórico, el desinterés y desmotivación. Estudios anteriores como el realizado por Vázquez (2012) ponen de manifiesto que un gran número de directivos y profesorado no se siente preparado para el ejercicio del liderazgo e incluso lo rechazan por cierto miedo o recelo, alejándose del mismo.

Continuando con la apatía generalizada y la poca implicación en este tema, puesto que el liderazgo es un tema que no despierta excesivo interés. Situación que no ha variado en

bastantes años, diferentes estudios que se han venido realizando desde el año 90 ya insistían en ello -Villa y Gairín (1996) y Gairín y Villa (1999)-. Esta situación provocada por diversos factores, nos ha llevado a que la formación para el liderazgo pase a un segundo plano. De hecho, no se ha observado una motivación intrínseca por formarse, en numerosas ocasiones el interés real está mediatizado por intereses personales (ej. traslados, complementos salariales, acreditaciones, etc.).

Para intentar dar respuesta a todas estas carencias es necesario hacer hincapié en dos aspectos que no se pueden obviar:

En primer lugar, es preciso el desarrollo metodológico y teórico de programas formativos, puesto que la formación actual se encuentra bastante alejada de las necesidades reales y prospectivas de la comunidad educativa. Se trata de una formación insuficiente, que además, conforma un panorama poco interesante que provoca desmotivación. En los resultados se ha podido recoger una falta de interés a la hora de formarse en aspectos relacionados con el liderazgo.

Y en segundo lugar, dichos programas tendrán que fundamentarse en las demandas que se realizan desde la práctica educativa –que reflejan la realidad de nuestros centros y por dónde van sus necesidades-, e incluir una formación relacionada con habilidades sociales, habilidades comunicativas, mediación y resolución de conflictos. Bernal (2006) incidía en estos aspectos, y proponía como ámbitos de formación: Procesos de comunicación, Relaciones interpersonales y “Manejo” situaciones conflictivas.

Llegado a este punto se está en disposición de afirmar que la formación es esencial y necesaria para habilitar y reforzar los comportamientos de liderazgo, aunque se trata de un tema pendiente. La presencia de numerosos modelos formativos pone de manifiesto la incertidumbre existente al respecto, aunque sí que sirven de acercamiento. Además, el colectivo al que se debe dirigir cada vez es más cuestionado, y se amplía el espectro a toda la comunidad educativa. Aunque lamentablemente, debemos decir que el reduccionismo del liderazgo a la dirección se sigue retroalimentando por las numerosas propuestas formativas dirigidas a los directivos. Este modo de afrontar la formación exclusivamente para el director del centro nos lleva a programas que se nutren esencialmente del mundo empresarial, del ámbito de lo privado, lo que alimenta la corriente que actualmente trata de implementarse en el ámbito educativo, la Nueva Gestión Pública, uno de los estandartes del neoliberalismo.

Bibliografía

- Álvarez, E. y Pérez, R. (2011). El liderazgo directivo en los centros educativos de Asturias. *BORDÓN: Revista de Pedagogía*, 63 (3), 23-42
- Álvarez, M. (1993). *El perfil del Director en el sistema educativo español: Influencia del modo de acceso y modelo organizativo en el estilo de la dirección*. Tesis Doctoral presentada en la UNED, Madrid.
- Álvarez, M. (2000). El Liderazgo de los procesos educativos. En A. Villa (Ed.). *Liderazgo y organizaciones que aprenden* (pp.299-330). Bilbao: I.C.E. de Universidad de Deusto.
- Arias, A. R. y Cantón, I. (2006). *El liderazgo y la dirección de centros educativos*. Barcelona: Davinci.

- Armas, M. (1995). *Evaluación de las necesidades formativas de los Directores escolares de Galicia en el contexto de la reforma educativa*. Tesis doctoral, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Santiago.
- Bardisa, M. T. (1995). *La dirección de centros públicos de enseñanza: estudio de su representación social y estimación de necesidades*. Memoria de investigación inédita. Madrid: CIDE.
- Bericat, E. (1998). *La integración cuantitativa y cualitativa en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Bernabé, María del Mar (2012). Análisis de las necesidades de la formación docente para contextos pluriculturales. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 15 (4), 79-88.
- Bernal (2006). La formación de directivos en ejercicio. Una formación fragmentada, legalista y sin referencia al contexto de cada centro. En E. Álvarez y otros (Eds.). *Políticas de gestión de las organizaciones educativas. Implicaciones para el currículo universitario en el marco europeo* (pp.28-34). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Bernal Agudo, J. L. y Jiménez, J. (1992). *El equipo directivo en los centros públicos no universitarios. Dualidad de su situación como representantes al mismo tiempo de la Administración educativa y de la comunidad escolar e interacciones que se establecen en el centro como consecuencia de esa dualidad*. Madrid: CIDE.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación en Educación*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Aljibe
- Bolman, R. (2004). Liderar comunidades eficaces de aprendizaje profesional”. En A. Villa (Ed.). *Dirección para la Innovación: apertura de los centros a la Sociedad del Conocimiento* (pp. 129-145). Bilbao: I.C.E de la Universidad de Deusto.
- Castro, W.F y Godino, J.D. (2011). Métodos de investigación en las contribuciones a los simposios de la SEIEM (1997-2010). En M. Martín; G. Fernández; L. Blanco y M. Palarea (Eds.). *Investigación en Educación Matemática XV* (pp. 99-123). Ciudad Real: SEIEM.
- Coronel Llamas, J. M. (2005). El liderazgo del profesorado en las organizaciones educativas: temáticas para su análisis e investigación. *Revista española de pedagogía*, 232, 471-490.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Gairín, J. (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Madrid: CIDE.
- Gairín, J. (1997). Reflexiones sobre la formación de equipos directivos en España. En S. Mata; J. A. Ortega y M. Lorenzo (Eds.) *Organización y dirección de instituciones educativas: perspectivas actuales* (pp.53-57). Granada: Grupo editorial universitario.
- Gairín, J. Y Villa, A. (1999). *Los equipos directivos de los centros docentes. Análisis de su funcionamiento*. Bilbao: Mensajero.
- García, R. y Torrego, J.C. (1997). Un indicador de mejora de la escuela: Liderazgo pedagógico sólido. En A. Medina (Ed.) *El Liderazgo en Educación* (pp. 195-212). Madrid: UNED.

- Gil Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos*. Barcelona: PPU.
- Gimeno Sacristán J. (1995). *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid: CIDE.
- Gómez Delgado, A. M. (2010). *La formación inicial para la dirección escolar como impulso para conseguir una dirección competente en Andalucía*. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/4074/b15801640%20.pdf?sequence=2> (consultado agosto de 2013).
- Johnson. R.B. y Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33 (3), 14-26.
- Leithwood, K. (2004). Liderazgo con éxito. El liderazgo educativo transformador en un mundo de políticas transaccionales. En A. Villa (Ed.). *Dirección para la Innovación: apertura de los centros a la Sociedad del Conocimiento* (pp. 233-248). Bilbao: I.C.E de la Universidad de Deusto.
- Lorenzo Delgado, M. (1997). La función directiva en la década de los noventa: qué se ha hecho y hacia dónde nos lleva el siglo XXI. En A. Medina (Ed.) *El Liderazgo en Educación* (pp. 111-137). Madrid: UNED.
- Lorenzo Delgado, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista española de pedagogía*, 232, 367-388
- Mulford, B. (2006). El liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria: algunos desarrollos internacionales. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 10 (1), 1-22
- Nanus, B. (1994). *Liderazgo visionario. Forjando nuevas realidades con grandes ideas*. Barcelona: Granica, S.A.
- Pascual, R. e Immegart, G. (1996). Formación y desarrollo de directores y líderes. En Villa, A. (coord.) *Dirección participativa y evaluación de centros, Actas del II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes* (pp. 579-593). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto
- Ruiz Olabuénaga, J. L. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz Valle, Marcos Antonio (2012). La selección docente. Piedra angular para crear un sistema educativo de calidad. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 15 (3), 187-194.
- Sabirón Sierra, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en ciencias sociales*. Zaragoza: Mira Editores.
- Sáez, O. y Debón, S. (2000). El acceso a la dirección escolar en España. *BORDÓN*, 52 (1), 107-122.
- Suárez Ortega, M. (2005): *El grupo de discusión*. Barcelona: Laertes.
- Vázquez, S. (2012). *El liderazgo como discurso y práctica educativa. El liderazgo educativo del siglo XXI*. Alemania: EAE.
- Vázquez, S. y Bernal, J.L. (2008). Competencias formativas asociadas al director: una propuesta desde la comunidad autónoma de Aragón. En A. Villa (Ed.) *Innovación y cambio en las organizaciones educativa* (pp. 999-1008). Bilbao: I.C.E de la Universidad de Deusto.
- Villa, A. y Gairín, J. (1996). Funcionamiento de los equipos directivos. Análisis y reflexión a partir de una investigación empírica. En A. Villa (Ed.) *Dirección participativa y evaluación de centros, Actas del II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes* (pp. 489-555). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

Villa, A.; Villandón, L.; Villar, L.; De Vicente, P.; Borrel, N.; Laffitte, R. y Gairín, J. (1998). *Principales dificultades en la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio, Estudio de las Comunidades Autónomas de Andalucía, Cataluña y País Vasco*. Bilbao: I.C.E. de la Universidad de Deusto.

Villardón, L. y Villa, A. (1996). Principales problemas y necesidades de los directores noveles del País Vasco. En A. Villa (Ed.) *Dirección participativa y evaluación de centros*, Actas del II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes (pp.327-334). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

Autores

Sandra Vázquez Toledo.

Doctora en Pedagogía, licenciada en Psicopedagogía y diplomada en Magisterio. Ha sido becaria de investigación en la Universidad de Zaragoza de 2005-2009. Actualmente es Ayudante Doctor en el área de Didáctica y Organización Escolar. Miembro del grupo de investigación reconocido: Educación y Desarrollo Rural. Miembro del grupo de innovación Aprendizaje-Servicio. La temática de sus publicaciones gira en torno a la gestión y dirección de centros educativos y al liderazgo educativo.

Marta Liesa Orús.

Doctora en Psicología por la Universidad de Zaragoza y Licenciada en Ciencias de la Educación de la Educación por la Universidad de Navarra. Decana de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca (2012). Vicedecana de prácticas y de estudiantes, y coordinadora de la titulación de Magisterio de Educación Primaria de la misma Facultad desde 2005 hasta su nombramiento como Decana en 2012. Profesora Titular en dicha Facultad. Directora del grupo de investigación consolidado Educación y Diversidad y de la revista interuniversitaria del mismo título. Son numerosas sus publicaciones e investigaciones en su ámbito de especialización.

José Luis Bernal Agudo.

Profesor titular de la Universidad de Zaragoza, trabajando esencialmente en dos ámbitos: Organización y dirección de centros educativos y planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Temáticas en las que se centran sus numerosas publicaciones e investigaciones. Forma parte del programa de apoyo al sistema de calidad de las titulaciones en la Universidad de Zaragoza, participando de forma habitual en la formación del profesorado universitario en diversas universidades españolas.