



DOCTORADO EN EDUCACIÓN

LIDERAZGO Y GESTIÓN EDUCATIVA

DRA. CRISTINA RÍOS HERNÁNDEZ

UNICLA

TEMA 1. EL LIDERAZGO EN EDUCACIÓN

Han sido muchos los autores y estudiosos que han observado y tratado de definir el liderazgo, aun así, Burns (1978) indica: "El liderazgo es uno de los fenómenos sobre la tierra más observados y menos entendidos" Han sido muchas las investigaciones en torno al concepto, a continuación, veremos algunas de las definiciones que se han propuesto sobre el término de líder y liderazgo, aunque Bass (1990) afirma que hay tantas definiciones del concepto de líder como personas han intentado definirlo.

Quizá sea la más antigua y extendida interpretación sobre el liderazgo. Se considera que el líder es el sujeto que posee un conjunto de cualidades que le permiten lograr una posición de dominio en cualquier situación. Su éxito puede deberse al hecho que se expresa en la popular idea de que algunas personas "nacen líderes", y poseen características peculiares que inducen a otros a querer seguirles. Aristóteles señalaba:

"Desde el mismo instante del nacimiento algunos están predestinados a la obediencia y otros al mando".

Bennis (1959)^[2] señaló que la definición y las dimensiones del concepto y su significación teórica, permanecían poco claras y sin acuerdo general. En la práctica organizacional y en la teoría, el concepto de liderazgo resulta ambiguo.

Respecto al contexto organizacional, el liderazgo ha tenido 3 significados principales:

- El atributo de una posición
- La característica de una persona
- Una categoría de conducta.

El liderazgo es un concepto de relación que incluye dos términos, el agente que influye y la persona influida. Cartwright coloca entre ambos el método de ejercer la influencia. La esencia de la relación líder-seguidor está en la mutua dependencia entre personas envueltas en la consecución de objetivos comunes. Para especificar esta relación de influencia del líder hay que considerar simultáneamente la interacción de 3 determinantes: el "líder", con su personalidad, sus percepciones, y recursos relevantes para la obtención del objetivo, los "seguidores", con sus personalidades, sus percepciones y sus recursos-relevantes, el contexto situacional en que funcionan esas

variables. Ignorar cualquiera de estos factores destruye el carácter fundamental diádico del fenómeno.

Katz y Kahn señalan que la esencia del liderazgo organizacional formal está en aumentar la influencia por arriba del nivel de obediencia mecánica a las órdenes rutinarias llegadas de la organización. Parece haber consenso sobre el componente de la influencia social del liderazgo, pero hay menos acuerdo en lo relativo a las dimensiones básicas de la conducta del líder. El significado y los atributos conductuales de las distintas dimensiones del liderazgo varían en función del tipo de aproximación al problema que se estudia y de la metodología que se utiliza.

En definitiva, de todas estas definiciones se desprende que el o la líder es aquella persona que ejerce influencia sobre un grupo de personas, que denominamos seguidores, esta influencia, que es lo que entendemos como liderazgo, tiene por objetivo alcanzar unas metas, que, en principio, han de ser comunes. El líder es el que se encarga de motivar a sus seguidores para llegar a dichas metas.

1.1 La figura del líder en la teoría clásica.

Las relaciones humanas siempre consisten de un complejo entramado de poder, jerarquía y dominación y es por eso que hoy en día una de las formas más importantes y efectivas para hacer que un vínculo entre individuos funcione es la del liderazgo. Cuando hablamos del liderazgo, estamos haciendo referencia a personas que ocupan de manera permanente o temporaria el rol de líder, de aquel que dirige los destinos de los otros con la idea del bien común o al menos de lograr un objetivo previamente establecido.

Si bien la idea de liderazgo se relaciona mayoritariamente con el ámbito del trabajo, la realidad nos muestra que la importancia del liderazgo se puede hacer visible en un sinnúmero de situaciones y vínculos: en grupos de amistad, en la familia, en los ámbitos educativos, etc.

Podríamos hablar mucho sobre la teoría del liderazgo en el desarrollo organizacional. Fue Max Weber una de las autoridades más reconocidas en el tema, cuando distinguió entre tres tipos de líderes: líderes carismáticos, tradicionales y legítimos.

- **Carismáticos:** son aquellos que por sus dotes, habilidades y competencias son capaces de atraer seguidores, incluso cuando no son líderes formales (en el campo empresarial, alguien que pone en marcha al grupo, pero sin ser el jefe).
- **Tradicionales:** son aquellos que tienen el poder principalmente porque siempre ha sido así. Si lo aplicáramos al mundo de la empresa, encaja con el liderazgo que ejercen los jefes de empresas familiares que han heredado la dirección de una empresa que no crearon.
- **Legítimos:** son los líderes que han accedido al liderazgo de forma legal, no mediante trucos o a través de la imposición. Es una condición imprescindible para ser un líder: que la gente reconozca tu autoridad, independientemente de que sepas ejercer liderazgo o no.

¿Cómo se forma un líder?

Lo cierto es que, independientemente de tu contexto, **el líder no sólo nace, sino que más bien se hace**, como han demostrado algunos estudios. O, mejor dicho, incluso la persona que nace con aptitudes extraordinarias de liderazgo debe ejercitarlas y aplicarlas en el mundo real mediante la exposición al mundo y la resolución de problemas.

¿Qué habilidades y competencias son esas que debe ejercer un buen líder?

Tener muy claros cuáles son tus principios: un líder que cambia de opinión rápidamente no genera confianza.

Compromiso: sólo te percibirán como líder cuando eres el primero que se toma en serio el trabajo en pro del objetivo.

Capacidad de escucha activa y comunicación interpersonal: el buen líder ha aprendido habilidades sociales avanzadas para gestionar el trato con los demás.

Carisma: el líder puede tener un carisma natural o aprendido, pero en todo caso es una persona que resulta digna de admiración, alguien que merece ser imitado.

Capacidad de tomar decisiones: uno de los grandes errores del liderazgo *laissez-faire* es que demora la toma de decisiones, o deja las cosas en el aire y sin que lleguen a definirse. Con lo cual, cada miembro del grupo tiende a remar en una dirección distinta.

Capacidad de motivar: el líder no es una persona triste o resignada, sino alguien que transmite buena sintonía, pasión por su trabajo y convicción plena de que juntos van a lograr el objetivo.

El liderazgo es aplicable a todo grupo o entorno en el que existe una organización y una dirección. Los profesores deben ser, por ejemplo, líderes y ayudar a sus alumnos a convertirse en los líderes del mañana. Los empresarios y directivos tienen que ejercer el liderazgo para que sus empleados sepan cómo aprovechar su potencialidad y en qué dirección deben moverse.

1.3 Tipos de liderazgo.

Un líder es una persona que influye en un grupo de la gente hacia el logro de un objetivo, mientras el mando es el arte de motivar un grupo de gente para actuar hacia el alcance de un objetivo común.

El mejor líder es aquel que la gente apenas sabe que existe. Esta cita sobre liderazgo del filósofo chino Lao Tzu ilustra magníficamente la concepción que tengo acerca del liderazgo tanto dentro como fuera del aula. Se habla poco o nada de liderazgo en los centros educativos, tal vez porque se asocia al mundo empresarial o deportivo. Pero personalmente creo que hablar de liderazgo en el ámbito educativo es algo beneficioso para ti y para toda la comunidad educativa, por tal motivo mencionare 6 tipos de liderazgos basados en el célebre libro de Daniel Goleman titulado Liderazgo.

Liderazgo autoritario

- Posee visión de futuro.
- Motiva constantemente a sus alumnos.
- Hace que sus alumnos perciban que lo que hacen es importante para ti y para ellos.
- Da tareas individuales, pero siempre pensando que dichas ideas tienen un valor global.
- El alumno sabe en todo momento cuál es su objetivo y cuál es su recompensa.
- El objetivo marcado es claro, pero a la vez tiene una cierta flexibilidad.
- Permite la innovación.
- Permite la experimentación.
- Acepta los riesgos.

NO FUNCIONA CUANDO:

- Docente y alumnos tienen unos conocimientos iguales o muy parecidos, ya que estos lo conciben como un docente presuntuoso o poco informado.
- Se abusa del despotismo y la intransigencia.

Liderazgo coach.

- Ayuda a los alumnos a tomar conciencia de sus puntos fuertes y sus puntos débiles.
- Es capaz de definir cuáles son las aspiraciones personales, académicas y profesionales de sus alumnos.
- Ofrece una gran cantidad de instrucciones porque pauta las tareas.
- Ofrece mucho *feedback* a sus alumnos.
- Delega tareas con frecuencia, incluso las que se consideran complejas.
- Defiende el error como una forma más de aprendizaje.
- Defiende el valor del diálogo como herramienta para aumentar la responsabilidad entre sus alumnos.
- Verbaliza el compromiso ante sus alumnos.

NO FUNCIONA CUANDO:

- Los alumnos manifiestan muy pocas ganas de aprender.
- Los alumnos manifiestan una falta considerable de motivación.

Liderazgo conciliador

- Valora a sus alumnos y sus emociones por encima de las tareas y los objetivos de las mismas.
- Busca en todo momento un buen clima de trabajo.
- Concede mucha importancia a la lealtad.
- Defiende cierto grado de autonomía en el aprendizaje.
- Practica el refuerzo positivo incondicional, es decir, trabaja para aumentar el auto concepto y la autoestima de sus alumnos verbalizando sus logros y aciertos.
- Promueve la armonía dentro del grupo, así como la moral de sus alumnos.

Liderazgo democrático

- Invierte mucho tiempo en recopilar ideas.

- Trabaja con la intención de tener el respaldo de sus alumnos.
- Busca constantemente en el grupo conseguir confianza, respeto y compromiso.
- Fomenta la flexibilidad y la responsabilidad a la hora de trabajar porque tiene muy en cuenta las opiniones y decisiones de sus alumnos.
- Es muy realista en cuanto a la consecución de objetivos.

INCONVENIENTES:

- Se ralentiza con consecución de objetivos, dada la pluralidad de opiniones.
- Favorece poco la cohesión de grupo al fomentar tanto la participación.

Liderazgo ejemplarizante

- El docente tiene un alto rendimiento en su trabajo y lo demuestra constantemente.
- Se obsesiona por hacer las tareas mejores y más rápidas y lo exige también a sus alumnos.
- Busca el mismo nivel y exigencia en todos sus alumnos.
- Tiene las ideas claras, pero no siempre es capaz de transmitir las con claridad al grupo.
- Fomenta la desmoralización y el abandono debido a la alta tasa de exigencia.
- El alumno se preocupa más por adivinar lo que quiere el docente que no por su trabajo en el aula.
- No hay flexibilidad.
- Desaparece la responsabilidad.
- Las tareas son, por lo general, repetitivas, mecanizadas y aburridas.
- El alumno ve poca recompensa en su esfuerzo.
- Manifiesta poca sensibilidad por la atención a la diversidad.

PUEDE FUNCIONAR CUANDO:

Los alumnos son homogéneos, están muy motivados, son muy competentes en sus tareas y requieren de poca atención o seguimiento individualizado.

- Hay que realizar alguna actividad o proyecto en un plazo determinado.

Liderazgo coercitivo o dominante

- Sólo el docente toma decisiones y es inflexible.
- No favorece el espíritu crítico o la generación de nuevas ideas o sugerencias.
- No fomenta la implicación del alumno en el grupo.
- Desaparece el sentido de la responsabilidad.
- No fomenta el sistema de recompensas.
- Es poco motivador para los alumnos.

PUEDE FUNCIONAR CUANDO:

- Se necesita dar un cambio radical al rumbo de un grupo.
- Ocurre una situación traumática o de emergencia tanto en el grupo como en el centro escolar.

Un líder no destaca por un sólo tipo de liderazgo. El gran líder es aquel que tiene la capacidad de flexibilizar su liderazgo en función de las necesidades de cada grupo. Esa es la verdadera esencia de un buen líder. De ahí la importancia de aumentar en la medida de lo posible tu repertorio. Sin duda, se trata de un reto apasionante al que te invito desde ya a llevar a cabo. El camino no será fácil, pero te aseguro que la recompensa será, cuanto menos, extraordinaria.

1.4 EL LIDERAZGO EN EDUCACIÓN.

Tal y como su nombre lo indica, se refiere a la toma de responsabilidades en un ámbito escolar o institucional. Su mayor objetivo radica en formar a las personas en aras no solo de lograr un objetivo en común, sino también para que adquieran el conocimiento necesario con el cual podrán hacerse cargo de sus deseos personales, así como de su realización profesional.

El liderazgo educativo puede comenzar desde los niveles más básicos y continuar a lo largo de la formación de una persona. Es por ello que abarca un gran número de grados, sin importar la edad de una persona que sigue preparándose.

1.4.1 Calidad en educación.

Cuando hablamos de calidad en la educación nos referimos a aquel funcionamiento en los centros educativos que permite tener un control de todos los procesos llevados a cabo en los mismos, así como la correcta gestión de éstos. Igualmente en dicha calidad en la educación, debemos considerar la existencia de herramientas que permitan conducir a la misma hacia la mejora continua.

Así pues, desarrollar la calidad en la educación, implica disponer de un Sistema de Gestión de Calidad, así como modelos de evaluación de los diferentes programas y centros, así como sus procedimientos y en los modelos de excelencia.

El modelo de Excelencia EFQM, es una herramienta de gran ayuda práctica para las organizaciones en su camino de búsqueda de la excelencia, ya que les permite tener un mejor auto-conocimiento de sus debilidades y las soluciones para superarlas. A través de tales modelos de excelencia, las organizaciones hacen operativas sus metas definidas, desde la propia planificación de los procesos y su ejecución hasta la evaluación a realizar de éstos.

De este modo, el modelo de excelencia EFQM ayuda a las organizaciones a:

- La auto-evaluación.
- Comparar entre las mejores prácticas que realizan las organizaciones.
- Detectar áreas a mejorar.
- Implantar una cultura y pensamiento común.
- Servir de estructura para los sistemas de gestión.

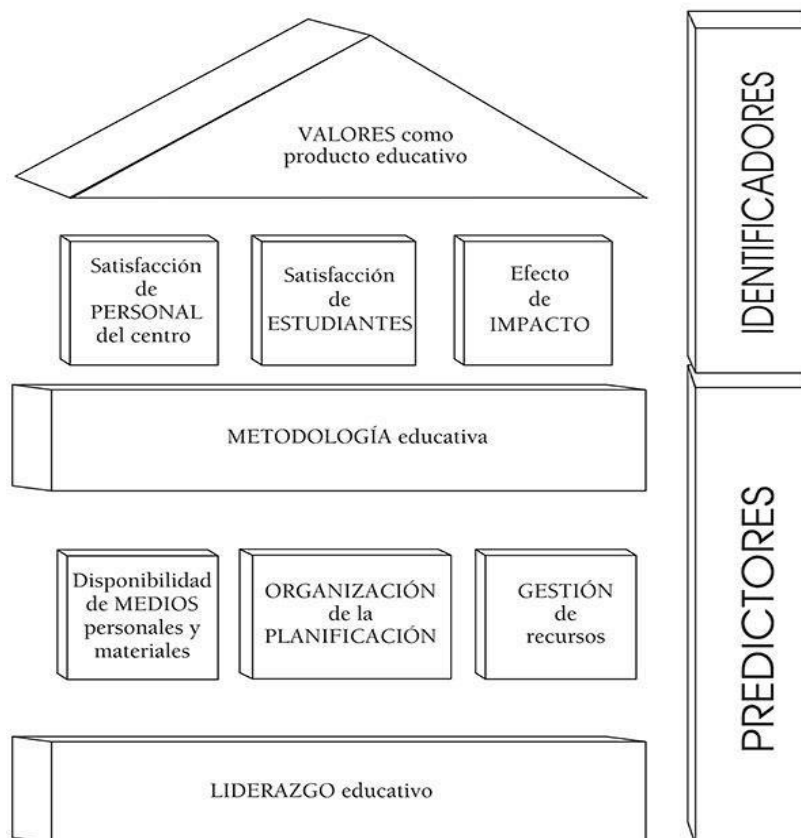
El objetivo de estos modelos de excelencia aplicados a la educación es ayudar a los centros a conocer su realidad para definir soluciones de mejoras en base a la misma, como lo son planes y estrategias de mejoras.

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos (art. 3, CPEUM).

1.4.2 Liderazgo y calidad educativa.

Gento, palomares, García y Gonzales (2011), considera que: el ejercicio del liderazgo en educación puede ser considerado a diferentes niveles: los matices de su actuación pueden ser específicamente peculiares, desde el rol que puede jugar el responsable supremo de la educación en un determinado país, al que corresponde a un profesor responsable de un grupo de estudiantes e, incluso, a un estudiante que ejerza funciones de liderazgo con sus compañeros de centro o de clase.

Figura 1. Modelo de Calidad Total para instituciones educativas



1.4.3 Competencias base para el liderazgo escolar.

El concepto de competencia es multidimensional e incluye distintos niveles como saber (datos, conceptos, conocimientos), saber hacer (habilidades, destrezas, métodos de actuación), saber ser (actitudes y valores que guían el comportamiento) y saber estar (capacidades relacionada con la comunicación interpersonal y el trabajo cooperativo). En otras palabras, la competencia es la capacidad de un buen desempeño en contextos complejos y auténticos. Se basa en la integración y activación de conocimientos,

habilidades, destrezas, actitudes y valores.

Chomsky en *Aspects of Theory of Syntax* (1985) por ejemplo, a partir de las teorías del lenguaje, estableció el concepto y define competencias como la capacidad y disposición para el desempeño y para la interpretación. Una competencia en educación es: un conjunto de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea.

Dentro de las instituciones educativas, con el fin de garantizar un proceso de calidad, es necesario que todos los actores sean coparticipes del liderazgo:

- Liderazgo de consejo escolar
- Liderazgo del equipo directivo
- Liderazgo dl director del centro (afectivo, visionario, profesional, cultural, formativo.)
- Liderazgo de tutor o profesor:
 - Diseñar proyectos formativos.
 - Promover clima de seguridad incentivadora.
 - Sugerir materiales didácticos.
 - Proveer tecnología educativa.
 - Seleccionar experiencias formativas.
 - Orientar procesos de formación.
 - Evaluar proceso formativo.

2. EL CENTRO ESCOLAR COMO ENTORNO NATURAL DEL LIDERAZGO EDUCATIVO

2.1 CONCEPTOS BASE.

Las dos palabras que dan forma al término que ahora vamos a analizar podemos decir que tienen su origen etimológico en el latín. Así, por un lado, centro emana del sustantivo “centrum”, que se utilizaba para definir “el centro de un círculo, el nudo de un objeto o el centro de algo”.

Por otro lado, educativo es un vocablo que se ha formado a partir de la unión de tres partes latinas: el prefijo “ex”, que ejerce como sinónimo de “hacia fuera”; el verbo “ducere”, que es equivalente a “guiar”, y finalmente el sufijo “-tivo”, que puede traducirse como “relación pasiva o activa”.

Entre los múltiples significados del término centro, encontramos aquel que refiere al lugar donde las personas se reúnen con un determinado fin. Un centro, en este sentido, es un espacio físico (edificio) que permite la reunión y que ofrece determinados servicios o prestaciones.

Educativo, por otra parte, es lo perteneciente o relativo a la educación (el proceso de socialización de los individuos). Cuando una persona accede a la educación, recibe, asimila y aprende conocimientos, además de adquirir una concienciación cultural y conductual por parte de las generaciones anteriores.

Un centro educativo, por lo tanto, es un establecimiento destinado a la enseñanza. Es posible encontrar centros educativos de distinto tipo y con diferentes características, desde una escuela hasta una institución que se dedica a enseñar oficios pasando por un complejo cultural.

Por ejemplo: “Mi papá trabaja en un centro educativo como profesor de alemán”, “Marta quiere asistir a un centro educativo para aprender computación”, “Los profesores del centro educativo realizarán una huelga por tiempo indeterminado en reclamo de mejoras salariales”, “Aprendí a dibujar en un centro educativo del barrio en el que vivía cuando era chico”

2.2 TIPOS DE CENTRO ESCOLAR.

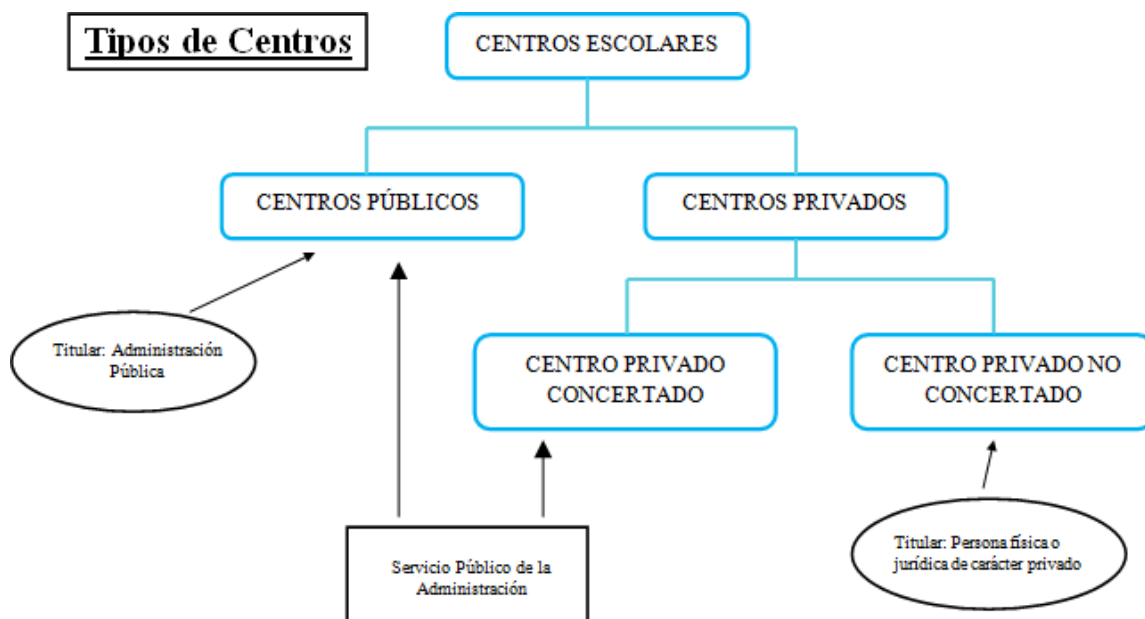
Centro de enseñanza, centro docente o institución educativa son otros de los sinónimos del término que ahora estamos analizando. Asimismo, es importante saber que existen diversos tipos de espacios de esta clase, siendo los más significativos los siguientes:

- De titularidad pública. Como su propio nombre indica, se trata de aquellos centros educativos que se caracterizan por el hecho de que es el gobierno de un país, de una región o de una ciudad el que se encarga sostenerlos y gestionarlos mediante dinero que procede de fondos públicos.

- De titularidad privada. En su caso, en esta categoría se encuentran todos los centros docentes que no tienen ningún tipo de convenio con la administración pública y que, por tanto, se mantienen gracias a fondos privados.
- De titularidad privada concertada. Esta clase de centro es una mezcla de los dos anteriores, ya que se sostiene con parte de fondos públicos y con parte de fondos privados.

La escuela, como centro educativo, ofrece cualquier género de instrucción. La noción permite nombrar tanto a la enseñanza (que se da o se adquiere), como al conjunto de docentes y alumnos o al método o doctrina de cada profesor.

Existen centros educativos generales y otros dirigidos a ciertos grupos poblacionales (para niños, para adultos, etc.). Los centros educativos también pueden distinguirse por el tipo de instrucción que ofrecen, con diferentes niveles de generalidad.



1 Educación infantil

La educación infantil no es obligatoria y va de los 0-6 años. También se conoce como preescolar y ocurre cuando los niños acuden a la guardería o a parvulario. También recibe el nombre de P3, P4, P5.

¿Qué objetivos tiene la educación inicial?

- Generar solidaridad, confianza, cuidado y amistad entre los niños y niñas.
- Desarrollar su capacidad creativa y el placer por aprender.
- Promover el juego.
- Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación por la palabra, por el movimiento, la música, la expresión plástica, etc.
- Favorecer la formación corporal.
- Prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje.

2. Educación primaria

La siguiente etapa es la educación primaria, que va desde los 6 hasta los 12 años. Es de carácter obligatorio y, por tanto, es gratuita, a excepción de los libros y el material escolar.

¿Cuáles son los objetivos de la educación primaria?

- Garantizar el acceso a un conjunto de saberes comunes.
- Ofrecer condiciones para el desarrollo integral del niño o niña.
- Dar oportunidades equitativas a todos en el aprendizaje, especialmente en lengua y comunicación, ciencias sociales, matemática, ciencias naturales, lenguas extranjeras, etc.
- Generar condiciones para el uso de las nuevas tecnologías.
- Promover el desarrollo de una actitud de esfuerzo, trabajo y responsabilidad.
- Promover la curiosidad y el interés por aprender.
- Desarrollar la iniciativa particular y el trabajo en equipo.

- Dar formación ética.
- Promover el juego.
- Dar oportunidades para tener educación física.
- Dar conocimientos y estrategias para seguir los estudios en la secundaria.

3. Educación secundaria

Esta etapa va desde los 12 hasta los 16 años y es de carácter obligatorio. Se compone de 4 cursos.

¿Cuáles son los objetivos de la educación primaria?

- Garantizar el acceso a un conjunto de saberes comunes.
- Ofrecer condiciones para el desarrollo integral del niño o niña.
- Dar oportunidades equitativas a todos en el aprendizaje, especialmente en lengua y comunicación, ciencias sociales, matemática, ciencias naturales, lenguas extranjeras, etc.
- Generar condiciones para el uso de las nuevas tecnologías.
- Promover el desarrollo de una actitud de esfuerzo, trabajo y responsabilidad.
- Promover la curiosidad y el interés por aprender.
- Desarrollar la iniciativa particular y el trabajo en equipo.
- Dar formación ética.
- Promover el juego.

- Dar oportunidades para tener educación física.
- Dar conocimientos y estrategias para seguir los estudios en la secundaria.

4. Educación media superior

También se conoce como educación secundaria post-obligatoria e incluye el bachillerato y la formación profesional de grado medio.

¿Qué objetivos tiene la educación secundaria?

- Dar una formación ética que permita a los estudiantes ser conscientes de sus derechos y obligaciones, solidarios, respetuosos de los derechos humanos, estar preparados para el ejercicio de la ciudadanía democrática, etcétera.
- Formar sujetos responsables.
- Desarrollar y consolidar en cada estudiante capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y en equipo.
- Desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera.
- Promover el acceso al conocimiento como saber integrado.
- Desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Vincular a los estudiantes con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología.
- Desarrollar procesos de orientación vocacional para que puedan elegir su profesión y trabajo.

- Estimular la creación artística, la libre expresión, el placer estético y la comprensión de la cultura.
- Promover la formación corporal y motriz a través de la educación física.

5. Educación superior

Esta etapa representa la formación profesional de grado superior y los estudios universitarios.

6. Educación post-universitaria

Esta etapa comprende la formación que se lleva a cabo después de la universidad, e incluye postgrados, másters y doctorados.

2.3 Según el financiamiento.

Tras la Reforma Educativa de 2019, el Estado tiene nuevas obligaciones que revelan la necesidad de más infraestructura educativa. Sin embargo, el gasto educativo estimado para 2020 carece de una reestructura, en línea con las atribuciones adquiridas. La mayor parte del presupuesto educativo sería destinado a gasto corriente, y el gasto de obra pública, que representa 0.1% del presupuesto para educación, anticipa un recorte de 47.2% en el Proyecto de Presupuesto (PPEF) 2020 respecto al Presupuesto de Egresos de la Federación (PEF) 2019.

Educación inicial:

Se considera parte de la educación básica y, por lo tanto, obligatoria. Además, se le reconoce como un derecho de la niñez (Cámara de Diputados 2019; Secretaría de Gobernación 2019). En el artículo 12 transitorio se afirma que, en un plazo no mayor a 180 días a partir de la entrada en vigor de la Reforma, el Ejecutivo Federal tiene la obligación de definir la Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia. Con ella deberá definir la gradualidad de la impartición de la educación inicial y su financiamiento (Cámara de Diputados 2019; Secretaría de Gobernación 2019).

Educación superior:

Se declara obligatoria y se le confiere al Estado la responsabilidad de su obligatoriedad. Con este fin, el Ejecutivo Federal y las autoridades locales deben definir políticas de fomento a la inclusión, permanencia y continuidad en el SEN, y deben proporcionar medios de acceso al nivel superior para los estudiantes que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas (Cámara de Diputados 2019; Secretaría de Gobernación 2019).

El artículo 15 transitorio dicta que, para dar cumplimiento a la obligatoriedad de la educación a nivel superior, se incluirán los recursos necesarios en el presupuesto de la federación y en los presupuestos de estados y municipios. De igual forma se establecerá un fondo federal especial para asegurar a largo plazo los recursos económicos necesarios para garantizar la obligatoriedad del nivel además de la plurianualidad de la infraestructura (Cámara de Diputados 2019; Secretaría de Gobernación 2019).

El artículo 11 transitorio determina que se habrán de actualizar los planes y programas de estudio de escuelas normales, y también se mejorará su infraestructura y equipamiento. Asimismo, establece el Ejecutivo Federal, en un plazo no mayor a 180 días a partir de la entrada en vigor de la Reforma, debe definir la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales, con la que se determinarán las acciones para el fortalecimiento de estas instituciones (Cámara de Diputados 2019; Secretaría de Gobernación 2019).

A pesar de las diferentes estrategias nacionales que se comprometieron con la Reforma Educativa y de los compromisos adquiridos por el Estado con todos los niveles educativos, la ciencia, tecnología, deporte y cultura, de las 12 sub-funciones que conforman el gasto educativo, sólo cinco esperan incrementos reales en PPEF 2020.

2.4. Estructura orgánica.

Los centros escolares cuentan con una estructura organizativa formalmente establecida, pensada para que la organización coordine su actividad y lleve a cabo las tareas necesarias para ir logrando los propósitos que tiene planteados. La idea de estructura conlleva el entendimiento de un todo dividido en partes articuladas y ordenadas por instancias para conseguir los objetivos propuestos. Y en dónde se establecen las relaciones entre ellas.

La estructura supone un orden y le confiere forma al centro escolar. Representa su aspecto más formal y viene a ser el esqueleto o el andamiaje sobre el que se eleva la organización: establece las funciones, tareas, responsabilidades de los miembros y unidades organizativas, los mecanismos formales para la toma de decisión, la relación y coordinación entre las partes de la organización y entre ésta y su entorno (Bennet y Harris, 1999). Representa también las relaciones que se establecen en los centros (Hargreaves, 1997) y desencadena las actuaciones de los miembros. También señalan formalmente cómo organizar los tiempos, espacios y recursos en el centro.

La estructura de un centro configurará el carácter del centro, pero amparados en la autonomía que se les confiere a los centros, podrán definirse de acuerdo con esas características propias que darán personalidad propia a cada centro y que vendrá expresada en la estructura de éste.

Estructuras básicas de las organizaciones escolares

Los órganos que forman parte de esta estructura es como se ha señalado anteriormente el conformado por el Equipo Directivo: Director, Jefe de Estudios y Secretario, que actuarán bajo los principios de colaboración y cooperación. El adecuado funcionamiento de las estructuras para el gobierno del centro se asocia al compromiso y capacidad para generar y desarrollar una auténtica participación e implicación de sus miembros en las decisiones y políticas del centro. Es importante resaltar que un gobierno democrático no es posible cuando sus estructuras se desarrollan en un contexto formal y forzado, tanto en lo que respecta a los contenidos como a los procedimientos para abordarlos.

Las reuniones de Consejo Escolar o de Claustro para tratar asuntos de trámite, dar o recibir información, o sancionar decisiones que ya han tomado previamente algunos, no es la mejor vía para cultivar actitudes, talentos y procesos reales de participación (San Fabián, 1994; Santos Guerra, 1997). Las estructuras para el gobierno habrían de constituir un contexto propicio para abordar cuestiones importantes para la vida del centro (qué centro pretendemos, qué principios y propósitos nos orientan, qué enseñanza, qué procesos y aprendizajes buscamos, etc.) y hacerlo a través de espacios de comunicación que posibiliten exponer, plantear opiniones,

Posturas y voces diferentes, analizarlas, deliberar y dialogar sobre ellas y decidir conjunta y responsablemente.

b) Estructuras para el trabajo del profesorado

Nos referimos con estas estructuras a los órganos de coordinación pedagógica que aparecen en el cuadro nº 2 de este capítulo, propios de los centros de infantil y primaria que se estudiarán más detenidamente en el capítulo 4: tutores, equipos de ciclo, comisión o equipo de coordinación pedagógica y equipo educativo, que son los que vienen determinados por la administración educativa. Pero es importante considerar cualquier otro que los centros consideren importantes para el desarrollo profesional de los profesores y la creación de estructuras que apoyen su actuación. Los Grupos de Trabajo o los llamados Proyectos de Innovación desde los centros componen elementos importantes para mejorar el trabajo del profesor y favorecer la colaboración y el trabajo cooperativo entre profesores para provocar el diálogo y la reflexión



2.5 Retos para el liderazgo en el centro escolar.

La formación docente no siempre incluye la formación en gestión institucional, por lo que muchos directores escolares dirigen las instituciones educativas con la ayuda de la intuición, los consejos de colegas y supervisores. En varias oportunidades se escucha a docentes quejarse de sus líderes por desacertadas decisiones; y, en algunas ocasiones, se quejan porque la escuela (y en particular su director) no considera sus expectativas. El hecho de que un docente no sienta que sus objetivos personales coinciden con los de

la institución, implica un menor rendimiento en su trabajo (Mc Gregor, D., 1969), y esto, sin duda, no favorece a la educación del alumno.

La educación actual plantea la necesidad de un nuevo tipo de liderazgo. El tema de fondo está constituido por la tendencia creciente a la autonomización de las unidades educativas, combinada con una búsqueda de estándares de calidad y contenidos mínimos que aseguren el desarrollo de conocimientos y competencias en todos los alumnos. Con ello, el director pasa a ser un líder pedagógico.

En la mayoría de los procesos de reforma educacional se contemplan cambios en la dirección de las instituciones escolares, en particular sobre lo referido a la profesionalización o especialización de la función directiva, entendida ésta como una carrera diferente a la de los profesores de aula. La necesidad de contar con profesionales en el ámbito de la gestión escolar se basa en las mayores atribuciones que los procesos de reforma están transfiriendo a las unidades educativas, ya sea en lo curricular, administrativo y financiero, lo que supone competencias o habilidades particulares.

En síntesis, el presente artículo corresponde a un análisis reflexivo del papel del Director como líder comunitario de escuelas del sistema educativo venezolano. Las conductas de liderazgo que se estudian constituyen un factor común de la bibliografía consultada y los indicadores calidad y gestión son tomadas sobre la base de la definición de escuelas eficaces que realizan varios autores (citados en la bibliografía). Se ha tomado como marco de referencia las escuelas de educación básica de gestión oficial o pública.

El motivo que lleva a la autora a realizar esta indagación es el interés de dar a conocer la necesidad de plantear nuevos estilos de liderazgos en el ambiente escolar, sobre todo en lo que se refiere al trabajo del Director como líder de la comunidad, generadora esta de procesos de enseñanza aprendizaje que redundan en los niños. Así como, difundir los resultados del escrito para contribuir al desarrollo de un tema actual, de gestión educativa, que ayude a la designación de directores capaces de asumir los cambios propios de la época que vivimos.

1. Liderazgo Inteligente

En líneas generales, más que plasmar las clasificaciones que hacen los autores sobre los estilos de liderazgo, se pretende en esta sinopsis presentar un modelo de liderazgo inteligente de escuelas que aprenden, superando así el modelo de liderazgo educacional en que “El director lo hace todo”, el cual muchos de los educadores no ha podido superar

y que conduce a una conducta que dificulta indagar, reflexionar o unir a las personas en torno a un propósito común.

El objetivo de este análisis después de haber estudiado y revisado cada una de las características de los diferentes estilos de liderazgo, no es centrarse en la discusión sobre las teorías del liderazgo, sino plantear un estilo propio y/o particular que responda a las exigencias del entorno.

Entendiendo que:

Los líderes son puentes que unen a las personas del presente con el futuro. El Liderazgo no es solo un proceso intelectual, ni cognoscitivo, es también una experiencia emocional

Algunas de las ideas que sustentan un estilo de liderazgo en las instituciones

educativas, nuevo e innovador están basadas en los aportes de Senge, P., (2002),

El modelo de liderazgo para la escuela está concentrado en cuatro competencias

claves que permiten liderizar sin ejercer control:

1. Participación. Al respecto Heifetz, R., (citado en Senge, P., 2002), define el liderazgo como la capacidad de movilizar a la gente para afrontar problemas difíciles. Plantea que la participación tiene dos componentes: a. Problemas de adaptación; o capacidad para reconocer una cuestión o situación que no tiene una definición clara ni una causa sencilla, ni solución obvia; b. Reunir a las personas apropiadas del sistema para plantear las complejidades del problema y analizarlo en su amplio espectro. Para ello, se deben crear espacios para conversar y facilitar el escuchar y hablar.

2. Pensar en sistemas: Referido a la capacidad de reconocer la dinámica

oculta dentro de los sistemas complejos y encontrar puntos de apoyo para intervenir acertadamente. Fijar los límites de la situación y considerar las fuerzas de las interacciones.

3. Liderar el aprendizaje: Hasta el momento, se observa como la aptitud de comprometer a la gente y estudiar los sistemas no es suficiente para entender las complejas cuestiones de la educación pública. Liderar el aprendizaje significa dar ejemplo de un enfoque centrado en el aprendiz en lugar de centrado en la autoridad para todos los problemas, para ello se deben examinar las políticas de la escuela, a veces muchas de ellas refuerzan la autoridad a costa del aprendizaje, y le hacen cómodo y seguro el trabajo del maestro. Liderar el aprendizaje les da a los directores libertad para decir el

camino a donde se dirige, buscando una vía, pero profundizando con la comunidad en los problemas.

4. Conciencia de sí mismo: Los líderes deben tomar conciencia de sí mismos, tienen que conocer el impacto sobre sus miembros o comunidad y como ese impacto ha cambiado con el tiempo. Así pues, una escuela que aprende, necesita una comunidad que fomente el aprendizaje, en estos casos la comunidad asume una posición dinámica a favor del aprendizaje, mediante las conexiones con los actores principales de esa comunidad, y reconociendo la responsabilidad que tienen con los alumnos, tomando decisiones que vayan en su beneficio.

Bajo esta visión se considera, que las comunidades que aprenden es un ideal que nunca se puede alcanzar del todo; pero creer que todas las comunidades pueden aprender es un punto de partida para desarrollar una capacidad que puede empezar con los niños y trasladarse a toda la comunidad, inclusive a la sociedad. Sobre este punto, se puede señalar, que las escuelas desempeñan un papel más importante de lo que la gente cree para definir el carácter de una comunidad.

La escuela es el medio para conectar a las comunidades con el sistema en general, y es el director el encargado de esta tarea, por lo que debe tener buenas relaciones con los otros líderes comunitarios, así se deben establecer relaciones importantes entre los líderes escolares y los líderes comunitarios.

Sobre la base de las ideas expuestas, el desafío más importante que enfrentan en la actualidad quienes laboran para el Sistema Educativo Venezolano en todos sus niveles, consiste en lograr que la educación que se concrete efectivamente

en los salones de clases y en la escuela, para lograr esto la gestión del director Escolar debe rendir resultados favorables, tanto dentro de la escuela, como fuera, en la comunidad. También se considera que la escuela es la base del cambio, en ella se atienden las demandas de la sociedad y se concretan las expectativas de enseñanza-aprendizaje.

Hay que estar conscientes que en el plantel se generan interacciones entre los miembros de la comunidad educativa y desarrollan culturas donde se construyen procesos enseñanza/aprendizaje. Se atiende líneas de políticas educativas, y características estructurales del nivel educativo, tomando en cuenta el contexto en el que se forman los alumnos y a las demandas de una sociedad en crisis y en constante cambio.

Con el objeto de describir el trabajo comunitario del líder escolar, la organización ha creado una red de apoyo para mejores escuelas, señala:

Crear el apoyo comunitario para incrementar la participación pública requiere de trabajo y de conocimiento. Los resultados, sin embargo, son invaluable. Asegurar la participación de padres de familia y miembros de la comunidad de diferentes grupos étnicos y culturales en el diálogo escolar no solamente amplía la diversidad de opinión, sino que cimienta las relaciones con el tiempo. Cuando se hace bien, los padres de familia de grupos minoritarios son parte integral del proceso de toma de decisiones que afecta la educación pública y no queda en una mera intención secundaria.

Al mismo tiempo destaca, que una de las maneras más efectivas de los líderes de recabar información sobre las comunidades es asistiendo a reuniones de grupos que representan diferentes intereses comunitarios, culturales y de minorías. Aprenda más sobre los asuntos y cómo las perspectivas sobre la educación.

Retos del liderazgo inteligente y la educación

pública varían de un grupo a otro. Estos grupos proporcionan una ruta para conducir encuestas formales e informales. Pueden abrir puertas para diálogos significativos para la comunidad. Sobre todo, pueden mantener al director informado de su trabajo y de los siguientes pasos. Darle seguimiento y tener contacto con regularidad, mantiene a estos grupos involucrados activamente.

Por lo regular, miembros del personal en una escuela pueden ayudar a identificar líderes en la comunidad. También saben de primera instancia sobre los retos que enfrenta su escuela y otros retos de la vecindad. Pero es necesario para lograr este trabajo comunitario que el líder hable con maestros, directores, asesores, especialistas y estudiantes sobre asuntos que la escuela está tratando de resolver.

Estos asuntos pueden volverse el tema central de los futuros foros comunitarios.

Una vez que haya conocido su comunidad y los asuntos que preocupan a la gente, el siguiente paso es encontrar a la gente correcta para facilitar lo que podría ser un diálogo difícil de entablar acerca de cómo mejorar la educación pública. En este sentido es importante reclutar a los miembros de la comunidad que tengan buena reputación, como:

líder religioso, líder de la vecindad, padre de familia, director de programas comunitarios, propietarios de algún comercio.

3. ÁMBITOS CLAVE DEL LIDERAZGO EDUCATIVO.

3.1 Gestión de las relaciones.

Del latín gestión, el concepto de gestión hace referencia a la acción y a la consecuencia de administrar o gestionar algo. Al respecto, hay que decir que gestionar es llevar a cabo diligencias que hacen posible la realización de una operación comercial o de un anhelo cualquiera. Administrar, por otra parte, abarca las ideas de gobernar, disponer, dirigir, ordenar u organizar una determinada cosa o situación.

Pacheco (1991), manifiesta que, la gestión educativa es la idea de proponer innovaciones en la educación que abarca una diversidad de propósitos que se aplican o sugiere en o para el diseño o ejecución de procesos educativos. En términos generales, el sentido de las propuestas de innovación varían desde las visiones sobre procesos educativos amplios hasta aquellas centradas en el análisis sobre el papel del profesor en una acción pedagógica; entre tales extremos están presentes los siguientes referentes: aquellos que se sitúan en el nivel de los procedimientos a seguir en la estructura institucional, los que circunscriben a la innovación en el plano del currículo y por último, aquellos que lo hacen sobre el plano de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, es decir, la gestión educativa es el eje central del proceso educativo

La gestión estratégica conlleva no solo una responsabilidad de líder frente a la filosofía institucional y a los objetivos estratégicos establecidos desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI), sino a una serie de condiciones como es el conocimiento sobre lo educativo, las políticas y reformas, la gestión de los procesos que requieren liderazgo, orientación y estrategia para que la práctica educativa sea efectiva frente a todas las posibilidades que el hecho educativo implica.

Son elementos indispensables: el conocimiento, la habilidad y la actitud. El conocimiento, especialmente, en cuanto a lo multidisciplinario de saberes pedagógicos, gerenciales y sociales. Las habilidades que responden a la experiencia frente a la dirección del sistema educativo, la reglamentación en cuanto a decretos y leyes educativas, el seguimiento y la inspección de procesos internos y gubernamentales, las prácticas educativas con

relación a las estrategias pedagógicas y didácticas. Y la actitud, que se potencializa en la personalidad del líder frente a sus sueños y compromiso, su intencionalidad y la manera de relacionarse con los demás.

Con base en lo anterior, se establece la importancia del modelo de gestión educativa y de la forma de liderar en cuanto al carácter, las capacidades y el sentido de liderazgo. El carácter, en la manera de orientar a la comunidad académica, en la calidad de sus decisiones, en su actitud autocrítica y de reflexión. Con relación a las capacidades, al cómo maneja la información, cómo empodera y delega, a la forma como se proyecta en cuanto a su ética y sus valores. Y en el sentido de liderazgo, a tener claridad frente a los objetivos de la organización, a cómo ofrecer el valor diferenciador de la organización educativa, al cómo implementar los proyectos, a la claridad que debe tener sobre el conocimiento de las dinámicas internas de la institución, a la capacidad de abordar y analizar los problemas, a crear escenarios de comunicación, a la manera de relacionarse con la autoridad que le ofrece el cargo y a la capacidad de escucha; en fin, el liderazgo hace énfasis en la toma de decisiones y en la capacidad de influir sobre las interacciones humanas. (Vargas et al. 2010)

3.2. MOTIVACIÓN EN EL CENTRO ESCOLAR

En el Siglo XXI ante un entorno incierto y cambiante en el ámbito económico y geopolítico, las organizaciones deben adaptarse a los cambios, pero para hacerlo exitosamente deben contar con la identificación y el compromiso de su recurso más valioso, el recurso humano. Es ahí donde toma relevancia un tema ampliamente estudiado, pero que debe ser de principal interés en las organizaciones, la motivación.

La motivación la podemos definir como el impulso que tenemos por actuar de cierta manera para alcanzar un objetivo, en ese sentido numerosos investigadores han desarrollado diversas teorías sobre la motivación, las cuales podemos clasificar en dos categorías:

1. Las teorías de contenido, que enfocan los factores que, dentro de la persona, activan, dirigen, sostienen y detienen la conducta.
2. Las teorías de proceso, que proporcionan la descripción y el análisis del proceso de cómo es activada, dirigida, sostenida y detenida la conducta.

Veamos brevemente los principales estudios realizados en ambas clasificaciones:

Podemos destacar la jerarquía de necesidades de Maslow, la teoría de dos factores de Herzberg y la teoría del logro de McClelland.

Jerarquía de necesidades de Maslow

Postuló que todo ser tiene cinco necesidades básicas. En orden ascendente:

Las necesidades fisiológicas

Consisten en requerimientos físicos tales como alimentos, dormir o respirar. Maslow afirma que si a algún ser se le privara de todas sus necesidades su impulso por satisfacer las necesidades fisiológicas sería mayor que cualquier otro. El salario ayuda a resolver esas necesidades.

Las necesidades de seguridad

Incluyen el deseo de seguridad, estabilidad y ausencia de dolor. Dentro de las organizaciones estas necesidades se satisfacen con frecuencia por medio del seguro médico, prestaciones y el suministro de equipos de seguridad para los empleados.

Las necesidades sociales

Comprenden “la necesidad de sentirse necesario”, y se satisfacen mediante la interacción social que permite a la persona dar y recibir afecto dentro de las organizaciones.

La necesidad de estima

Tienen una naturaleza dual: los individuos necesitan sentirse importantes y deben recibir del demás reconocimiento que respalde estos sentimientos.

Las necesidades de auto realización

Consisten en que el individuo lucha por lograr todo su potencial en lo que respecta a su autodesarrollo y creatividad.

Teoría de McClelland

Considera que muchas necesidades son adquiridas en la cultura. Tres de esas necesidades son: la necesidad del logro, de afiliación y la de poder.

Necesidad de logro

La persona se siente instigada a fijarse metas provocativas, a trabajar duro y a utilizar las destrezas y aptitudes necesarias para alcanzar estas metas.

Necesidad de afiliación

Refleja el deseo de interactuar socialmente con la gente.

Necesidad de poder

La persona se concentra en ejercer poder y autoridad, se preocupa por influir en los demás y llevar la voz cantante en las discusiones. El poder sin embargo tiene dos orientaciones, puede ser negativa si la persona que lo ejerce insiste en la dominación y el sometimiento, puede ser positiva si refleja una conducta persuasiva y capaz de inspirar.

A continuación, un repaso a la teoría de las tres necesidades de McClelland y sus puntos sobresalientes (Rita González Fernández, ENyD)

Teoría de dos factores de Herzberg

Postula que existen dos factores sobre la motivación, a los que denominó insatisfactorias – satisfactores, higiene – motivadores o factores extrínsecos – intrínsecos.

Los factores insatisfactorios o de higiene

Son necesarios para mantener un nivel de al menos no insatisfacción, los cuales son: El salario, la seguridad del puesto, las condiciones de trabajo, el status, los procedimientos de la organización, la calidad de la supervisión técnica, la calidad de las relaciones interpersonales entre colegas, con los supervisores y con los subalternos.

Los factores satisfactores o motivadores

Permiten fuertes niveles de motivación que pueden originar un buen desempeño, los cuales son: El logro, el reconocimiento, la responsabilidad, el ascenso, el trabajo mismo y la posibilidad de progreso.

Otra corta video-lección para entender cómo se aplica la teoría de los dos factores de Herzberg.

Teorías del Proceso

Las teorías del contenido se preocupan principalmente de estudiar las necesidades e incentivos que provocan la conducta, las teorías de proceso de la motivación se preocupan por responder a la pregunta de cómo se activa la conducta individual, como

se dirige, se sostiene y se mantiene. En este sentido veamos tres teorías del proceso: La teoría de las expectativas, la teoría de la equidad y la teoría de fijación de metas.

La teoría de las expectativas de Víctor Vroom

Postula que los individuos son seres pensantes y razonables, que abrigan creencias y tienen esperanzas y expectativas respecto a eventos futuros en sus vidas. Las personas se ven motivadas a realizar cosas en el grado de que puedan obtener algo de ello.

La teoría de la equidad de Adams

Postula que los empleados establecen comparaciones entre sus esfuerzos y sus recompensas y los de otros que están en condiciones similares de trabajo. Existe equidad cuando los empleados perciben que la relación entre los insumos (esfuerzos) y sus resultados (recompensas) es equivalente a la relación de otros empleados. Hay injusticia cuando esas relaciones no son equivalentes, lo que genera tensión.

En dicho sentido, según esta teoría los individuos pueden intentar incrementar ó reducir sus resultados si éstos son más bajos que los de la persona con quien se compararon o pueden incrementar o reducir sus insumos incrementando o reduciendo sus esfuerzos.

La teoría de la fijación de metas de Locke

Esta teoría afirma que las metas o intenciones del individuo influyen en la conducta. Además, declara que las metas de las tareas, cuando son estimulantes o retadoras tienen por resultado niveles de desempeño más altos que aquellas de tareas fáciles o rutinarias. Cuanto más específica y clara sea la meta, mejor será el nivel de desempeño.

En conclusión podemos indicar que las organizaciones en esta segunda mitad del Siglo XXI, en un contexto económico y geopolítico incierto, donde lo único constante es el cambio, deben de estar preparadas para enfrentar con éxito los retos que se le presentan, pero para ello necesitan indiscutiblemente del apoyo y compromiso de sus recursos humanos y es ahí donde toman relevancia las diversas investigaciones realizadas sobre la motivación, a efectos de que los directivos tomen como referencia estos estudios en sus estrategias de administración de sus recursos humanos.

3.3 Ciclo motivacional.

El ciclo motivacional trata de explicar cómo el ser humano puede sentirse motivado a alcanzar u obtener algo. Por lo tanto, este ciclo es aquél por el que pasa una persona

cada vez que surge una necesidad u objetivo. Esto se desencadena por un estímulo, lo que hará que la persona sienta necesidad de llegar hasta ese objetivo.

El ciclo continuaría cuando el individuo comienza a actuar para alcanzar su objetivo y cubrir esa necesidad. No obstante, el ciclo puede verse interrumpido cuando no es posible satisfacer esta. Si esto sucede, puede generar una serie de reacciones negativas.

Importancia del ciclo motivacional

El ciclo motivacional es de gran importancia para comprender por qué el ser humano, a pesar de alcanzar varias metas y cumplir objetivos, siempre desea algo más. Esto le permite sentir la **motivación para continuar avanzando en su vida**, ya sea de forma social, laboral, económica, entre otras.

Fases del ciclo motivacional

Este ciclo se compone de seis etapas o fases. Al ser un ciclo, una vez llegue a la sexta o última etapa, iniciará el proceso nuevamente. A continuación se explican cada una de las fases del ciclo motivacional.



Homeostasis

En la primera etapa, la persona se siente bien y se encuentra en un estado de completo equilibrio. En esta etapa el individuo está satisfecho con su entorno, por lo cual no hay ninguna necesidad o motivación para cambiarlo.

Estímulo

La siguiente etapa es el estímulo, el cual puede ser interno o externo. Un estímulo interno es aquél que genera la misma persona por medio de sus pensamientos. El externo es aquél que se presenta en el entorno. **El estímulo es el que da paso a la siguiente etapa**, pues es el que genera una necesidad.

Necesidad

A causa del estímulo, la persona sentirá que tiene una nueva necesidad, la que por supuesto, querrá satisfacer. Esta necesidad puede estar enfocada en el ámbito económico (necesidad de un mejor trabajo, una mejor remuneración...), social (necesidad de conocer nuevas personas, de relacionarse con personas afines...), material (necesidad de un nuevo móvil, de un carro, un nuevo ordenador...), entre otros.

Estado de tensión

Al existir una necesidad, se rompe el equilibrio que reinaba al inicio del ciclo. Ya la persona no se siente bien sino que entra en estado de tensión. El individuo siente que algo falta en su vida y desea cumplir su objetivo para sentirse satisfecho. Y es aquí donde se pasa a la siguiente etapa.

Comportamiento

Ahora, para aliviar esa tensión, la persona pasa a la acción para intentar satisfacer esa necesidad. **En caso de que su comportamiento y sus acciones no rindan frutos, se rompe el ciclo**, generando una reacción negativa. Al no poder satisfacer esa necesidad, el individuo puede sentir ansiedad, frustración, puede comportarse de manera agresiva, apática o desinteresada.

En algunas ocasiones, la persona puede optar por cambiar de objetivo, lo que se denomina compensación. En caso de que se logra cumplir con el objetivo, se pasa a la siguiente fase.

Satisfacción

Esta es la última fase del ciclo motivacional, la fase de satisfacción. Cuando se alcanza el objetivo planteado y se cubre esa necesidad existente, el individuo se siente satisfecho. Esto afecta directamente en su estado de ánimo de forma positiva.

Al satisfacer esa necesidad y pasada la sensación de satisfacción, **se retorna a la etapa de equilibrio** o la etapa de homeostasis. Aquí se mantiene el ciclo hasta que vuelva a presentarse un nuevo estímulo y consecuentemente genere una nueva necesidad, iniciando así el ciclo nuevamente.

3.4 Motivación y rendimiento.

La motivación es un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta. Estos procesos afectan a las decisiones que se toman en un momento dado (p.e., estudiar en lugar de ver la televisión).

En un segundo momento, Pekrun (1992) analizó el impacto que tienen las emociones positivas y negativas en la realización de las tareas escolares, en donde los procesos motivacionales actuaban como mediadores (ver figura 2).

A) Emociones positivas de la tarea (Positive Task Emotions):

Se producen un conjunto de efectos, desencadenados por emociones positivas relacionadas con la tarea (process-related emotions), que conducen a un incremento del rendimiento, como es el caso de disfrutar realizando una tarea (task enjoyment).

Pekrun (1992) también analizó el carácter prospectivo y retrospectivo de las emociones positivas experimentadas en la tarea. Si la emoción se experimenta antes o después, no se puede asumir que sus efectos sobre el procesamiento de la información (uso de estrategias, procesos atencionales, etc.) puedan tener una influencia directa sobre la ejecución. Sin embargo, sí que se han detectado numerosos efectos indirectos sobre la ejecución mediados por el impacto de las emociones en la motivación. Por ejemplo, la

esperanza experimentada antes de acometer la tarea puede influir positivamente en la motivación y por tanto en la conducta y en la ejecución.

B) Emociones negativas de la tarea (Negative Task Emotions):

Mientras las emociones positivas producen, en general, efectos positivos que repercuten favorablemente en el aprendizaje, el efecto global de las emociones negativas es más diverso, pueden ser tanto positivos como negativos.

Respecto a las emociones negativas relacionadas con el proceso (process-related emotions) destacamos el aburrimiento (boredom). La primera función del aburrimiento puede ser motivar al estudiante para que busque otra tarea o alternativa más recompensante. El aburrimiento conduce a reducir la motivación intrínseca y a escapar cognitivamente de la tarea. Como resultado, la *motivación total de la tarea* decrecerá, incluso en casos de motivación extrínseca elevada.

Por otra parte, se asume que las emociones negativas prospectivas y retrospectivas pueden producir efectos positivos y negativos simultáneos. El resultado neto dependerá de la intensidad de tales influencias opuestas. Así, se considera que la ansiedad reduce la motivación intrínseca positiva e induce a motivación intrínseca negativa para buscar una nueva tarea y evitar la que se le había propuesto. Sin embargo, la ansiedad relacionada con el fracaso o los resultados negativos puede producir una alta motivación para evitar esos fracasos. Por ejemplo, si un estudiante tiene miedo de no conseguir una buena nota, la ansiedad que le produce esa preocupación le impedirá la ejecución de la tarea y se reducirá su creatividad, pero esos efectos negativos pueden ser compensados por un esfuerzo adicional de trabajo extra para impedir el fracaso.

En términos generales podemos señalar que las emociones pueden influir en gran medida en el aprendizaje y en el rendimiento de los estudiantes. Sin embargo, también se constata que la relación entre las emociones y ejecución no es de ningún modo simple, en el sentido de "emociones positivas, efectos positivos; emociones negativas, efectos negativos". En lugar de eso, la influencia de las emociones puede estar mediatizadas por diferentes mecanismos que impliquen efectos acumulativos o contrapuestos, lo que hace difícil predecir los efectos en la ejecución. Específicamente, mientras los efectos de las emociones positivas pueden ser beneficiosas en la mayoría de los casos, el impacto de las emociones negativas como insatisfacción o ansiedad pueden ocasionar efectos ambivalentes. En esta misma línea, Polaino (1993) afirmaba

que una ansiedad moderada en las matemáticas, no solo disminuye el rendimiento sino que puede facilitarlo. Por el contrario, un nivel muy alto de ansiedad inhibe notablemente el rendimiento, ya que aparece como un factor disruptivo de los procesos motivacionales y cognitivos que son los que intervienen directamente sobre las habilidades y destrezas necesarias para la solución de problemas.

3.5 Motivación y compromiso.

Motivación escolar

Respecto a la motivación escolar, algunos estudios (Beltrán, 1993; Bueno, 1995; McClelland, 1989) la conceptualizan como un proceso que activa la conducta, la direcciona y la mantiene en el tiempo. Debido a la intencionalidad que genera en la conducta del estudiantado, su autopercepción, sus expectativas y las metas que quiere alcanzar, constituyen los elementos centrales que guían su comportamiento en el contexto escolar. Otras investigaciones (Archambault y Chouinard, 1996; Tardif, 1992) agregan además que no tan solo impulsa al estudiante a adquirir un compromiso activo frente a su aprendizaje, sino que, además, permite perseverar ante los posibles obstáculos y lograr de esta forma los objetivos propuestos.

Similares propuestas plantean Martínez (2011a) y Valle y González (1996) cuando se refieren a ella como una competencia que comporta una serie de procesos cognitivos, afectivos, conductuales y relacionales que orientan al estudiantado en dirección a sus logros, a través del desarrollo de conductas sistemáticas y persistentes en el tiempo, condicionadas eso sí, por el contexto social en el que ocurre el proceso. En suma, los distintos conceptos coinciden en referirse a un conjunto de procesos personales y de contextos que estimulan o limitan la conducta del estudiantado hacia el logro de ciertos objetivos y deseos en el medio escolar.

Estudios previos sobre los componentes asociados a procesos cognitivos y afectivos relevan el papel determinante que juega en la motivación la interrelación de factores que incluyen el autoconcepto, atribución causal, o metas de aprendizaje (Núñez y Gonzalez-Pumariega, 1996; Tardif, 1992; Viau, 1997).

Por su parte, Pintrich y De Groot (1990) identifican tres dimensiones constitutivas de la motivación: las expectativas, las metas y la afectividad con respecto a la tarea. Las primeras se refieren a las creencias y resultados que espera obtener el estudiantado

cuando hace una tarea. El logro de las metas que se propone estaría condicionado por la importancia que le atribuyen a la actividad y, por último, el vínculo afectivo-emocional que tienen con ella.

Coincidentemente, Núñez y González-Pumariega (1996) plantea que la motivación es un proceso múltiple, que involucra variados componentes que ninguna de las actuales propuestas teóricas ha logrado integrar, es una tarea pendiente precisar y clarificar qué elementos o factores específicos son parte del proceso de motivación. Independientemente de que muchas de ellas explican la motivación como conductas orientadas hacia una meta que van siendo modeladas por procesos sociales y cognitivos (Furrer y Skinner, 2003; Wentzel, 2005), en su mayoría, han puesto el foco en relacionar la motivación con el rendimiento académico y en consecuencia relevar los factores personales involucrados en dicho proceso.

Tales apreciaciones se fundamentan en estudios previos que muestran la motivación como un importante predictor del resultado académico (Inglés et al., 2009; Steinmayr y Spinath, 2009) y, en consecuencia, un dato relevante para las acciones preventivas orientadas a disminuir el fracaso escolar y la deserción escolar temprana (Alderman, 2008; Meece, Anderman y Anderman, 2006; Valle et al., 2010), pues es el activador de la generación de nuevas estrategias de aprendizaje en el estudiantado, que mejora su rendimiento académico (Covington, 2000), por lo que tener o no tener motivación resulta un factor relevante a la hora de enfrentar dificultades en el proceso educativo y, en consecuencia, condiciona el éxito en los resultados académicos.

Los conceptos expuestos dejan entrever dos líneas o enfoques considerados en su elaboración: la primera que define la motivación en función de factores personales del individuo; una segunda que busca poner el foco en los factores ambientales o de contexto. Sin embargo, como se ha señalado precedentemente, la motivación académica ha sido abordada mayoritariamente como una variable de carácter personal, asociada a componentes o procesos internos del individuo, desestimando la posible influencia en ella de aspectos relativos a los contextos sociales de la escuela, la familia o la comunidad.

Al respecto, dentro de los factores contextuales, la familia y el ambiente social jugarían un papel preponderante. Estudios como los de Torío (2004) enfatizan que se espera que el contexto familiar, como agente de socialización, promueva el óptimo desarrollo de los

hijos e hijas a nivel general y potencie en ellos y ellas actitudes positivas hacia el estudio (Asensio, 1994; Marjoribanks, 2003), lo que, sin duda, contribuiría a mejorar la motivación de niños, niña y adolescente. En esta misma línea, Broc (2000) constató que una variable predictora importante sobre la autoestima global de la persona joven es el apoyo que recibe por parte de sus familias, pares de aula y profesorado. Lo que muestra la relación y mutua influencia entre el mundo familiar y escolar, dos realidades en las que se mueve cotidianamente el individuo en estas etapas de su desarrollo.

Algunas teorías actuales sobre motivación consideran los factores contextuales como espacios para vivenciar experiencias y oportunidades para obtener nuevos conocimientos. Dichos factores pueden estimular o desalentar al estudiantado a darle sentido a una experiencia concreta, enfatizándose de este modo el rol mediador del ambiente en el aprendizaje, ya que como señala Hickey (2003), los valores, patrones comportamentales y criterios preestablecidos en esos entornos pueden reforzar la motivación al aprendizaje y debieran permitir una participación significativa, lo que implica facilitar el aumento de interacciones personales satisfactorias

Compromiso escolar

El “compromiso” es considerado actualmente como un relevante predictor del desempeño académico que podría alcanzar el estudiantado (Appleton, Christenson y Furlong, 2008; Shernoff y Schmidt, 2008; Weiss, Carolan, Baker-Smith, 2010), como un antecedente para la obtención de bajos indicadores de deserción escolar y del grado de involucramiento que este tiene en relación con su escuela y el quehacer educativo (Finn, 1989; Jimerson, Campos y Greif, 2003).

Desde el ámbito de la intervención, De Toro et al. (2016) plantean que existe una amplia variedad de programas y prácticas en el contexto escolar que abordan el compromiso y que poseen resultados positivos en su aplicación. Sin embargo, dichos contextos se encuentran mayoritariamente en ambientes anglosajones y existe nula evidencia de intervenciones en contextos iberoamericanos.

Considerando la importancia que se le atribuye a este concepto, es fundamental ahondar para comprender a lo que se refiere este “compromiso”. Aunar criterios sobre lo que se entiende por dicho concepto no ha estado exento de múltiples definiciones alternativas que en ocasiones son ambiguas o contradictorias, principalmente en cuanto a variables o dimensiones necesarias de ser consideradas a la hora de medir este constructo (Corso, Al hablar de compromiso, algunos autores y autoras han optado por utilizar el término

“compromiso del estudiante” poniendo el foco en el estudiantado y en la experiencia interna de este mismo. Por otro lado, otros textos prefieren referirse a compromiso escolar y destacan el énfasis no solo en el estudiantado, sino que además se deben considerar las variables contextuales como elementos claves para su conceptualización

En revisiones anteriores, se marca una clara tendencia a utilizar la definición propuesta por Fredricks et al. (2004) que entiende este concepto como un constructo multidimensional conformado por distintas, pero integradas dimensiones o componentes que interactúan entre sí, incluyendo aspectos conductuales, emocionales/sociales y cognitivos.

Más específicamente, el compromiso escolar conductual se refiere a las conductas observables dentro del contexto escolar, tales como participación en actividades académicas y extra-programáticas, asistencia a clases, buen comportamiento, entre otros. Por otro lado, el compromiso escolar cognitivo implicaría ir más allá de una identificación de conductas, supone el análisis de los eventos que ocurren a nivel interno del sujeto, el esfuerzo que estudiantes realizan en un determinado aprendizaje, la calidad o el tipo de procesamiento de información, el uso de estrategias metacognitivas como la autorregulación del aprendizaje, entre otras (Shernoff, 2013). Por último, el compromiso escolar emocional está referido a los lazos afectivos que el estudiantado establece dentro de este contexto, no tan solo con sus pares, sino también con su profesorado (Faria, Freire, Galvão, Reis, Baptista, 2012). En efecto, este tipo de compromiso daría cuenta de toda experiencia que implique el involucramiento de emociones tanto positivas como negativas hacia las relaciones o actividades que estén dentro de un contexto escolar (Finn, 1989; Voelkl, 1997).

En esta misma línea, numerosos manuscritos plantean la definición de compromiso escolar como un meta-constructo que se sobrepondría a concepciones similares, tales como conexión y lazos con la escuela, actitud positiva y apego hacia ella o fuerte unión entre estudiante y escuela, en las distintas dimensiones ya descritas anteriormente (Hart, et al, 2011; Veiga, 2012, Veiga, 2013).

Siguiendo este enfoque multidimensional, resultaría coherente entender compromiso escolar como un fenómeno biopsicosocial (Hazel, et al., 2013) que se relaciona no solo con el desarrollo esperado del estudiantado, sino también, con el contexto en el que ocurre dicho desarrollo, el que tiene normas, reglas y valores específicos a los que debe adaptarse para poder alcanzar y desarrollar este compromiso.

Por otro lado, es necesario destacar lo que Shernoff (2013) plantea como críticas a las definiciones ya señaladas. De acuerdo con dicho autor, tales definiciones estarían relacionadas principalmente con lo que se espera de un o una estudiante “ideal”. Es decir, entender compromiso desde el área conductual, sería evaluar al estudiantado de acuerdo con actividades que la escuela espera de él, como serían la alta participación en las actividades, el término de una tarea en los tiempos estimados o la participación activa con su grupo de trabajo.

Sin embargo, no se estaría analizando si esto es una representación del compromiso del estudiantado o es una simple muestra de complacencia a la figura de autoridad (Shernoff, 2013). Este comportamiento variaría o asumiría características particulares, dependiendo del contexto escolar del estudiantado. Mirado desde otro punto, compromiso escolar estaría siendo un concepto altamente deseado, difícil de alcanzar y mantener de manera constante a través del tiempo.

Si el consenso actual apunta a considerarlo como un elemento principalmente psicológico, que implica esfuerzo, entendimiento y logro del conocimiento esperado (Newmann, Wehlage y Lamborn, 1992), debe ser entendido como un concepto que requiere de un individuo activo, involucrado en una meta específica, que implique persistencia, lo que necesita de cada estudiante el deseo de interactuar con el entorno (Furrer y Skinner, 2003).

Por lo tanto, un aspecto que resulta altamente coherente en las definiciones planteadas es el hecho de que compromiso escolar presenta un componente interno asociado a las dimensiones presentadas por Fredricks et al. (2004), que instala el foco en el estudiantado, pero que a la vez este desarrolla su experiencia en un contexto determinado. Contexto que presenta características específicas y que implica, además, interacción, intercambio de información, que cambia en la medida que interactúa con el estudiantado, lo cual nos permite analizarlo desde un punto de vista ecológico (Shernoff, 2013).

En la búsqueda de la clarificación del concepto parece pertinente remontarse al origen de este mismo. Al respecto, señalar que este concepto o idea se atribuye a Csikszentmihalyi (1990), quien lo definió como una “experiencia de fluidez” (i.e. flow experience en inglés), entendiéndolo como un estado óptimo (cognitivo y emocional) que

alcanza un individuo y que le permite estar conectado completamente con una tarea, deja de lado cualquier tipo de distracción, conciencia de tiempo, etc.

Tomando por base lo propuesto por Csikszentmihalyi, para Shernoff (2013), compromiso escolar se define como una simultánea experiencia de concentración, interés y disfrute intenso del estudiantado en una tarea específica. De acuerdo con lo señalado por el autor, se desprenderían dos razones que justificarían su preferencia por tal conceptualización. Primero, no apunta a cómo el estudiantado debería pensar, sentir o actuar en un contexto escolar. De hecho, la definición no especifica el contexto, lo cual permite comprender que el compromiso escolar no solo ocurre dentro de una escuela, sino que debería desarrollarse también en contextos más informales.

En segundo lugar, dicho autor señala que el compromiso escolar estaría basado completamente en la experiencia estudiantil, por lo tanto, debería ser considerado como una “experiencia de aprendizaje”, teniendo un valor en sí mismo, y no tan solo como un predictor. En este sentido, es relevante destacar que, a pesar de ciertas diferencias o sutilezas en las definiciones planteadas, se resalta la idea de definir compromiso escolar asociado a componentes cognitivos frente a una tarea específica, como también a elementos altamente afectivos o emocionales que estarían determinando el interés o la energía necesaria que requeriría el estudiantado dentro de un determinado contexto para lograr el desarrollo exitoso del aprendizaje. En consecuencia, al intervenir el ambiente escolar en el que se desarrolla el compromiso, este sería una variable adaptable que se puede modificar (Dotterer, McHale, Crouter, 2007)

3.6 El líder educativo como motivador.

Cada vez más estudios vinculan el liderazgo con la inteligencia emocional. El líder capaz, reflexivo, intuitivo, técnico... necesita además de la empatía, de las habilidades sociales, la motivación, la autorregulación y la autoconciencia para ser un buen líder (Goleman).

En el campo de la Educación las direcciones de centros escolares públicos se enfrentan con enormes retos y dificultades, incluso limitaciones administrativas, que a priori alejan cualquier posibilidad de liderazgo educativo, por muy buenas intenciones, razones o cualidades tenga el director o directora: Ausencia de personal administrativo (sobre todo en educación primaria), interminable burocracia, responsabilidad excesiva, poder limitado al ser un profesor más de la plantilla, preparación de clases, asistencia a decenas de reuniones.

¿Se puede ser un (buen) líder educativo en estas circunstancias? ¿El líder educativo nace o se hace? ¿Líder educativo, para qué...?

Un centro necesita un líder como cualquier empresa o equipo de profesionales. Sin líder es imposible alcanzar objetivos, rentabilizar recursos y gestionar eficazmente al personal.

A diferencia de las empresas al uso el líder educativo (En el caso de centros públicos) se va a mover en un marco de gestión horizontal, es decir, el trato con los empleados/compañeros es de igual a igual, se encuentra en el mismo plano jerárquico, lo que puede ser un problema en cuanto a mandato por imperativo legal.

Paradójicamente esta cualidad de la horizontalidad puede ser una de las armas más poderosas con las que se puede encontrar un líder educativo para conducir el centro de manera eficaz, dándole una respuesta opuesta a la imposición y creando una red de delegación de responsabilidades con el profesorado, precisamente por la cercanía a los mismos. El liderazgo compartido es clave para fortalecer los grupos, crear un clima escolar positivo y posibilitar al Equipo Directivo el desarrollo de sus funciones.

Por otro lado el Líder educativo tiene que valorar las prioridades y necesidades de la Comunidad Educativa. En los momentos iniciales de procesos de cambio se hace imprescindible el fortalecimiento de la plantilla, que dará consistencia a los proyectos que se emprendan. En esta tarea es cuando el líder “nace” y al mismo tiempo se “hace”, es cuando tiene que utilizar todas sus habilidades, la empatía, la motivación... para consolidar y cohesionar al grupo de profesores y profesoras, siempre con un proyecto conciso y una ruta de trabajo definida.

El líder educativo tiene que ser consciente que se debe a su entorno, los centros escolares son fiel reflejo de la sociedad que está más allá de las tapias del colegio. El conocimiento de la comunidad, de las familias, de los agentes externos, asociaciones, es vital para ofrecer proyectos con garantía de éxito y, al mismo tiempo, motivadores.

El líder educativo es una pieza más del engranaje educativo. Hay dos máximas que se deben respetar siempre: La primera “Hacer y dejar hacer”, la segunda “Si hacemos todo lo que podemos no estamos obligados a hacer más”. Entendido desde la horizontalidad de la que hablaba anteriormente.

Es tarea del líder hacer que los intereses de cada uno confluyan en un objetivo común a compartir: La diversidad es necesaria y, a la vez positiva. La empatía y la solidaridad

deben unirse para crear espacios de entendimiento que favorecen al centro y por tanto a todos y todas.

Un buen líder quizás tenga algunas cualidades innatas que le facilitan la labor, pero en la mayoría de los casos los líderes crecen cuando su trabajo consigue reconocimiento. Un reconocimiento que se manifiesta en el seguimiento de los proyectos, en un excelente clima escolar, en la apertura a la comunidad. La base del liderazgo es el apoyo de los que rodean al líder y trabajan junto a él.

4.1 En relación con sus colaboradores.

Dirigir consiste en dirigir las operaciones mediante la cooperación del esfuerzo de los subordinados para obtener altos niveles de productividad, mediante la motivación y la supervisión.” (Baker, 2005, pág. 159).

La dirección es un factor muy importante dentro de las organizaciones ya que si una empresa no tiene una persona que guíe y cree los objetivos y metas a seguir esta misma no funcionaría.

“Proceso para dirigir e influir en las actividades de los miembros de una organización entera con respecto a una tarea” (Finch, Freeman, & Gilbert, 1996).

Crear una comunidad de apoyo al interior de una escuela, no sólo se trata de mejorar la relación entre alumnos y maestros, sino que cada miembro, desde el personal administrativo hasta el director, se debe sentir valorado como humano.

La investigación ha demostrado que una escuela que crea una comunidad de apoyo, consigue grandes beneficios para los estudiantes, desde un mejor desempeño académico hasta el desarrollo de habilidades humanistas más importantes, como el sentido de pertenencia.

Pero crear una comunidad de apoyo al interior de una escuela, no sólo se trata de mejorar la relación entre alumnos y maestros, sino que cada miembro, desde el staff administrativo hasta el director, se debe sentir valorado como humano, y no sólo por su productividad como si fuese máquina.

Por ello, a continuación, te presentamos algunos consejos que se deben considerar para mejorar la relación entre los directores y administrativos de escuela con los maestros:

1. Conoce a los maestros como personas:

Un cuidado efectivo toma en cuenta las necesidades de las personas, y sólo podemos conocer éstas, en la medida que interactuemos con ellas. Los administradores y directores de un colegio deben mostrar interés por lo que ocurre a sus profesores fuera del aula: preguntar por sus fines de semana, su comida o película favorita, y cómo se encuentra su familia. Hacer esto no sólo les hará saber que a su escuela les importa como individuos, sino que es la clave para crear una cultura positiva al interior del centro educativo.

2. Ten la disponibilidad de hablar.

Hazle saber a los maestros que estás disponible para discutir y escuchar los problemas que afrontan. La investigación ha demostrado que el apoyo verbal de un supervisor con los empleados es crítico al momento de crear un lugar de trabajo sano.

Cuando los maestros lleguen a ti, no siempre podrás resolver sus problemas, pero sí tu completa atención y respeto, así como expresiones que muestren empatía y amabilidad. Por sus puestos, si es necesario, puedes apoyarlos con recursos, retroalimentación o consejos en la medida que te sea posible.

3. Comparte historias de éxito.

Durante las reuniones de trabajo o en las conversaciones informales, cuenta al personal sobre las veces que has sido testigo de personas que se cuida unos a otros y reconoce el esfuerzo. Por ejemplo, cuando el personal de forma voluntaria se unió para apoyar a un maestro que enfrentaba una crisis, o cuando un maestro con experiencia ayudó a un nuevo maestro a manejar una situación. Ese tipo de historias muestran a los maestros que valoras la atención, el cuidado y el trabajo en equipo, y te ayudarán a que éste forme parte de la cultura de tu escuela.

4.2 En relación con sus estudiantes.

Señala Ariel Ruiz: “Los auténticos líderes son innovadores, capaces de anticipar el futuro y de prever soluciones a problemas nuevos”. Ellos comprenden que “Mirar al futuro sin actuar, es apenas soñar y que actuar sin visión de futuro carece de sentido.

Un profesor que es líder tiene clara su misión, sabe y tiene la voluntad de hacer lo que se debe hacer para facilitar la acción coordinada en beneficio del grupo estudiantil. Un aspecto fundamental de su liderazgo es la capacidad para comunicar ideas y entusiasmo, para convencer e influir en los estudiantes logrando en la acción educativa el compromiso y participación efectiva de estos.

El significado de esta acción educativa se refiere no solamente a lo que se debe hacer y al cómo hacer las cosas bien, sino a saber y comprender por qué y para qué se deben realizar las actividades y tareas educativas en forma armónica, coordinada e integrada, sin olvidar que, a través de la acción, el hombre desarrolla su propia personalidad e historia.”

El profesor líder infunde confianza y cree en las capacidades de los estudiantes para que sea posible el funcionamiento del grupo estudiantil. La confianza genera responsabilidad, promueve la participación y desarrolla la creatividad. Por tanto, el líder debe confiar en las personas y ganarse la confianza de las mismas a través del buen ejemplo, la persistencia, el testimonio y el compromiso social. Un buen líder es el que arrastra a los demás y estos lo siguen hasta sus últimas consecuencias. Por lo tanto, el ejemplo es una fuerza que puede transformar a los estudiantes y convertirlos en agentes de cambio, en transformadores de su propia realidad. Así se logra la cohesión del grupo con una estructura más sólida y un clima psicológico-moral, que produce satisfacción en el transcurso de la acción de enseñanza aprendizaje hasta lograr los objetivos previstos y evaluar los resultados logrados según los parámetros de calidad y eficiencia.

Es muy importante como han señalado algunos autores que el profesor líder dirija sus funciones a lograr comprensión de la misión del proceso educativo, el logro de los objetivos comunes, la defensa del principio y el logro de valores como el sentido de pertenencia, así como lograr un buen clima de comunicación entre sus discípulos, así como la cooperación entre ellos.

Se destacan otros entre los que señala el autor citado:

Preservar la integridad del grupo y de la escuela mediante el desarrollo de valores, el cumplimiento de las normas y el mejoramiento de las relaciones interpersonales, públicas y sociales.

Generar cambios de mentalidad y de actitud en los estudiantes, en función del desarrollo de la escuela y de su personalidad, tanto desde el punto de vista de su instrucción como de su educación.

Consolidar los cambios logrados en los estudiantes mediante la creación de escenarios de interacción creativa, formativa y productiva, en las dimensiones curricular y extracurricular con un sentido extensionista, para su mejoramiento continuo y sostenido.

De ello se infiere que el profesor tradicional constituye muchas veces una fuerza opositora ante los cambios ya que en muchos casos se resisten y siguen el tradicionalismo. Por lo tanto, es de vital importancia asumir posiciones de liderazgo y disposición a las transformaciones y cambios que se producen en el proceso. Tomemos un ejemplo, el proceso de universalización se hace necesario abandonar lo tradicional y prestar disposición al cambio, ya que a pesar de que es una sola universidad, el modelo Semipresencial que se aplica se sale de los marcos de lo tradicional, por lo que profesores y directivos deben adaptarse a las condiciones imperantes y a los nuevos requerimientos que nos plantea el proceso de universalización.

Dirigir hoy el proceso docente educativo o de enseñanza aprendizaje, a la luz de las tendencias pedagógicas de avanzada, requiere de los maestros o profesores que asuman una posición de liderazgo con respecto a sus estudiantes.

Pensamos que la tabla donde se exponen las diferencias entre el profesor tradicional y el líder tomado del módulo de gestión es de vital importancia para comprender desde nuestro punto de vista la gran diferencia entre el profesor líder y el tradicional en la gestión de los procesos educativos, teniendo en cuenta que los procesos educacionales sufren diferentes cambios que hay que tomar en cuenta, atendiendo a las nuevas particularidades y regularidades de la nueva Universidad. Con ello nos permite una mejor comprensión de la gestión de estos en los momentos actuales convirtiéndolo en un paradigma de todos los que de una u otra forma nos dedicamos a la docencia.

El profesor líder entre otras características: Reconoce la necesidad del cambio, desarrolla, innova. Se concentra en los estudiantes, inspira confianza, motiva, y promueve la participación de sus estudiantes ejerciendo el control mínimo necesario, Mira al horizonte y fija su atención en los objetivos de formación de largo plazo. Acepta

y enfrenta con optimismo los desafíos del futuro. Es disciplinado al tiempo que es independiente, analizando el qué y por qué. Es audaz. Promueve el saber, enseña a aprender. Enseña a tomar decisiones y toma decisiones compartidas Escucha, hace hablar Evalúa junto con el grupo Estimula, orienta, tranquiliza Trabaja con el grupo Hace las cosas que se deben hacer. Es un modelo a seguir por sus discípulos.

En la contemporaneidad el papel de líder que deben jugar los profesores con los nuevos cambios que se han dado a nivel global son de una trascendencia extraordinaria que influye mucho en la formación axiológica y de cultura general que necesita el ciudadano del siglo XXI, capaz de transmitir lo mejor del pensamiento pedagógico, psicológico y sociológico de manera general. De eso recaba la nueva universidad para poder de esta manera responder a los nuevos desafíos que se plantea en las actuales condiciones de la globalización.

4.3 En relación con la comunidad.

a participación y cooperación de la comunidad educativa (familias, miembros de la comunidad y las organizaciones comunitarias), constituyen un factor importante para lograr la calidad en la enseñanza. Esta participación comunitaria en la gestión educativa es concebida como un acto de negociación entre los padres de familia y el director de la escuela, con el fin de tomar decisiones sobre las diferentes necesidades que existen en la institución.

La Gestión de la Comunidad está referida al conjunto de actividades que promueven la participación de los diferentes actores en la toma de decisiones y en las actividades de cada centro, y apunta a relaciones como: entre la sociedad y la institución misma (entre la comunidad local y su escuela o colegio); con los padres del discente; y otros sectores comunitarios.

Tal gestión incluye áreas de trabajo como la promoción de la participación de la comunidad educativa, el diseño, ejecución y evaluación de estrategias de prevención, y la provisión de las condiciones que permitan una sana convivencia entre sus miembros en donde haya cabida a distintas personas, independientemente de su procedencia, sexo, credo o raza, a la vez que se den las acciones necesarias para su permanencia en el sistema educativo.

La dimensión comunitaria comprende las actividades sociales entre los actores institucionales, las demandas, exigencias y problemas con relación al entorno institucional. El ámbito en el que se desarrollan las acciones de esta gestión vincula a todos los actores de la comunidad, a la organización institucional con su entorno, para fortalecer el desarrollo de identidad y sentido de pertenencia con la institución y su PEI. Y esto es así, pues alumnos y padres manejan algunos tipos de comunicación y conocimientos particulares, por lo que el rendimiento mejora si se tienden puentes de dos vías entre maestros y padres, a manera de que ambos intercambien las culturas de la escuela y del establecimiento, pues solo así podrán desplegar esfuerzos para lograr un mejoramiento del sistema sociocultural empobrecido e ineficiente que caracteriza la escuela rural tradicional típica. Una nueva cultura de la escuela emerge de las interacciones de los actores involucrados.

Los referentes que enmarcan las acciones hacia el mejoramiento de esta gestión son:

- Contexto de la institución.
- El PEI (Proyecto Educativo Institucional).
- Proyectos transversales.
- Manual de convivencia.
- Resultados de las evaluaciones internas y externas.

Y las acciones de autoevaluación y mejoramiento deben estar orientadas hacia la participación de toda la comunidad educativa, la construcción y establecimiento de acuerdos de convivencia, el trabajo en torno a la formulación de proyectos de vida de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, la utilización adecuada del tiempo libre y la formulación de propuestas que enriquezcan las direcciones de grupo.

4.4 EL PROFESOR COMO LÍDER EDUCATIVO.

En algunos modelos de desarrollo profesional del profesorado podemos apreciar indicaciones de lo que puede constituir el liderazgo del profesor. Empeñarse en la enseñanza y el aprendizaje es el elemento que enfoca el rol de los profesores como líderes que trabajan con otros. Miembros vitales de la comunidad para situar a la escuela en el mejor lugar

(MacBeath, 2012). Las características que se describen como rasgos de un desarrollo profesional coinciden en gran parte con las que se dicen de un líder escolar, aunque aplicadas a unas tareas diversas:

- Manejar conocimientos sobre equidad, inclusión y diversidad de la enseñanza.
- Contribuir al desarrollo profesional de los colegas mediante procesos de coaching y mentoring.
- Demostrar una práctica efectiva.
- Hacer feedback.
- Tomar un rol de liderazgo en el desarrollo, la implementación y la evaluación de políticas y prácticas que contribuyan al impulso de la escuela.
- Poseer competencias analíticas, interpersonales y organizativas necesarias para trabajar efectivamente con los equipos de trabajo de la escuela y en el contexto próximo.

Se considera este liderazgo no solo como el acoger, por delegación del director, una serie de funciones, o participar en el equipo directivo, sino más bien como una cuestión específica de la agencia del profesor. Cuando los profesores, con su aportación, influyen más allá de las clases a colegas, padres y otros agentes educativos, ejercen su liderazgo.

Advertimos dos modos de comprender el liderazgo del profesor: liderazgo en el aula y liderazgo en el contexto educativo. No son dos perspectivas incompatibles, ya que podrían verse el aula y el contexto como dos caras de la misma moneda –el liderazgo del profesor–, aunque también hemos comprobado en la bibliografía revisada que se puede incidir más en un aspecto que en el otro.

El líder es aquel que guía a un grupo o colectividad para conseguir unas metas. «De acuerdo con la definición de liderazgo aplicada al profesor en el aula, se trata de un proceso particular de influencia social guiado por un propósito moral con el fin de lograr los objetivos educativos utilizando los recursos del aula» (Gil y otros, 2013, p. 99). Ese proceso de influencia del profesor líder en el aula, al que podríamos denominar de manera específica liderazgo docente, discurre en el sentido de crear unas condiciones en el grupo de alumnos que favorezcan el aprendizaje; el profesor es, así, líder del aprendizaje en su aula. Se podría entender como líder si vemos el aula

Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa como una comunidad de aprendizaje en la que se están incorporando nuevas prácticas educativas; este profesor líder tiene un efecto sumativo al liderazgo individual de los profesores en sus aulas, contribuyendo a los cambios que se pretendan acometer en una institución educativa.

Una delimitación más ajustada al significado específico del liderazgo del profesor es la que lo describe como el proceso por el cual los profesores, individual o colectivamente, influyen en sus colegas, en los directores y en otros miembros de la comunidad escolar para impulsar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje con la meta de aumentar el logro y el aprendizaje de los estudiantes. Tal trabajo de liderazgo se desarrolla intencionalmente en tres focos: el individual, el de colaboración o desarrollo en equipo, y el de desarrollo organizativo (York-Barr y Duke, 2004). Con otras palabras, y fijándose más en las prácticas del profesorado, Harris y Muijs (2004) consideran que, para ejercitar el liderazgo, los profesores tendrían que adoptar decisiones, colaborar y participar activamente en el proceso de impulsar el aprendizaje.

Este liderazgo del profesorado se refiere esencialmente al ejercicio del profesor, con independencia de la posición que ocupe en la estructura organizativa, asumiendo modos formales o informales. Se reconoce que la acción personal del docente, ejerciendo función directiva o sin hacerlo, puede transformar en positivo las dinámicas de trabajo y educativas de un centro. Se trata de profesores que actúan como facilitadores de las carreras profesionales de otros docentes y se responsabilizan de proyectos curriculares particulares, desarrollan nuevas experiencias y oportunidades de aprendizaje, orientan y evalúan investigando sobre la realidad (McMahon, 2011).

Esto no suple o ignora el liderazgo directivo, sino que, al contrario, lo complementa; pues la función del director debe contribuir a crear condiciones y capacidad para que cada uno de los profesores llegue a ser líder. En la medida que a su alrededor se encuentran personas dispuestas a asumir responsabilidades –esto es, a ejercer «microliderazgos»– que orienten, motiven e induzcan cambios en torno a proyectos e innovaciones, el director podrá cumplir con su misión.

5.1 El profesor como director de grupo.

Un profesor también denominado docente o maestro es un individuo que se dedica profesionalmente a la educación, bien sea de aspecto general, o bien sea como especialista en cierta área de conocimiento, de una materia, una ciencia, de una disciplina académica o arte. Asimismo, la transmisión de técnicas, valores y

conocimientos específicos o generales de la asignación que enseña. Una de las funciones pedagógicas de un profesor reside en suministrar las lecciones de manera didáctica para que el estudiante (alumno) lo perciba de la mejor forma posible.

Profesor

Esta expresión es aplicada para todos los educadores de los distintos niveles de la educación, infantil, primaria, secundaria y en la educación superior universitaria. Para ejercitar la profesión de profesor debe tener habilidades y conocimientos pedagógicos que son los que le permitirá al profesor poder desempeñar esta ocupación, ya que cualquier desarrollo de educación significa el tener que demostrar sus condiciones socio cultural.

Un profesor, en definitiva, admite que la enseñanza es su ocupación y profesión principal. Por consiguiente, sus destrezas consisten en instruir de la mejor manera posible a quienes toman el rol de estudiante, sin importar la edad o condición que el mismo tenga.

La enseñanza, entendida como educación, es una función realizada a través de la participación de tres sectores: el profesor, sus estudiantes y el centro de conocimiento. Una idea teórica e idealista cree que el profesor tiene el deber de trasladar su discernimiento al alumno a través numerosos elementos, recursos, metodologías y herramientas de apoyo. Igualmente, el profesor ocupa el rol de fuente de sapiencias y el alumno se convierte en un aceptador ilimitado de todo ese conocimiento. En los tiempos actuales, este proceso es estimado como más recíproco y. dinámico.

Todo profesor debe ser muy consciente del gran compromiso y de responsabilidad que posee de manera individual y a nivel social, debe mostrarse conforme con el papel que desempeña como centro de transformación de sociedades y de generaciones, ya después de haber comprendido cuál es su compromiso podrá visualizar de manera clara cuáles son las funciones que tiene que cumplir para lograr construir personas más reflexivas, críticas, humanas y más responsables.

El director de grupo depende directamente del rector y funcionalmente del coordinador. El Director de grupo es el orientador, coordinador, integrador de inquietudes y sugerencias, así como el gestor del crecimiento individual y general del grupo a su cargo.

Además de asumir los deberes que corresponden como docente de la Institución, son específicas las siguientes funciones:

1. Acompañar al grupo a su cargo en las actividades, actos cívicos y culturales, eucaristías y demás que se organicen en la Institución.
2. Organizar conjuntamente con los estudiantes el plan de actividades de grupo: monitorias, elaboración de carteleras, cronograma de evaluaciones, decoración del aula, cuidado de los enseres del salón y mantenimiento del aseo del mismo, entre otras.
3. Apoyar la conformación del Gobierno Escolar
4. Realizar el seguimiento permanente del rendimiento académico y la formación integral de los estudiantes a su cargo y reportar ante la instancia competente cualquier novedad.
5. Establecer comunicación permanente con los profesores y los Padres de Familia, para coordinar la acción educativa a que haya lugar frente a estudiantes que tengan dificultades académicas y disciplinarias graves.
6. Orientar a los estudiantes en el seguimiento del conducto regular.
7. Velar por el buen uso de los pupitres, muebles y materiales del aula; procurando el arreglo inmediato por parte del estudiante responsable en caso de daño.
8. Exigir la correcta presentación personal y buen uso del uniforme de los estudiantes en general.
9. Atender los requerimientos individuales de los estudiantes a su cargo.
10. En el caso de primaria, llevar el control de la asistencia y puntualidad de los estudiantes de su grupo y reportar las novedades a Coordinación.
11. Dirigir las reuniones con los padres de familia y hacer entrega de los informes académicos y comportamentales en cada periodo.
12. Propiciar un ambiente de cordialidad y colaboración de tal manera que se facilite el trabajo de equipo, la comunicación permanente, especialmente con las coordinaciones, cuando se trate de casos especiales
13. Ser puntual en la entrega de documentos que se le requieran lo mismo que en los horarios de orientación de dirección de grupo y demás.
14. Informar al equipo docente y directivo acerca de las características académicas y disciplinarias de sus estudiantes tanto a nivel individual como grupal.

15. Motivar a los padres de familia, para el desarrollo de una actitud positiva y participativa en el crecimiento personal y social de sus hijos e hijas.
16. Orientar la formación en valores de los estudiantes a su cargo y en la toma de decisiones sobre su comportamiento y aprovechamiento académico.
17. Resolver en primera instancia, asuntos disciplinarios del grupo y de los estudiantes en particular.
18. Cumplir con las demás funciones que le sean asignadas de acuerdo con la naturaleza de su cargo.

5.2 El profesor como líder y la calidad educativa.

"El Líder pedagógico es ejemplo viviente de libertad y energía, de compromiso y responsabilidad de guía y modelo para elevarse por encima de los niveles rastreros hasta grandes alturas mentales y espirituales."(Tablada J. 2008).

En las investigaciones sobre liderazgo y educación no está tratado explícitamente el tema del liderazgo del profesor, o se lo señala apenas como un asunto destacable, a pesar de que el profesorado es uno de los elementos principales tenidos en cuenta al describir las tareas o funciones del líder.

Tampoco en los diseños y las proyecciones del liderazgo instruccional, del distribuido y del pedagógico o para el aprendizaje, se define de forma expresa el liderazgo del profesor, aunque se alude a él indirectamente de dos modos: en la insistencia en que el liderazgo no es solo una virtualidad del director, y en la descripción de las tareas del liderazgo, tanto instruccional como pedagógico o centrado en el aprendizaje, ya que se cuenta para su ejecución con la agencia del profesorado. En una mentalidad de introducir una gobernanza más compartida en las instituciones educativas, la participación de los docentes es un valor importante, ya que, por razones de eficacia, el director no puede llegar a todo únicamente con su trabajo; y por razones de eficiencia, el buen profesor es el experto sobre la enseñanza y el aprendizaje. Vamos a mostrarlo con algunos ejemplos de los estudios de los tipos de liderazgo.

LIDERAZGO INSTRUCCIONAL

Con el liderazgo instruccional –que surge con esta denominación en la década de 1970, con más vigencia en los 80– se hace hincapié en que los líderes giren su atención desde los aspectos gerenciales a los resultados académicos. Dos décadas después se insiste en que este es el papel del director, cuya gestión debería centrarse en el proceso educativo en la institución, teniendo como primer interés los mejores resultados de los alumnos al compás de las exigencias marcadas por las políticas educativas (MacBeath y Townsend, 2011). En la década de 1990, en paralelo a los postulados del liderazgo compartido, se reformula la concepción del liderazgo instruccional: la idea del director como líder de líderes se extiende, entendiendo con esta proposición que los directivos ejercen un liderazgo colaborativo con otros miembros de la comunidad educativa, entre los que se destaca al profesor.

Según esta noción de liderazgo, los profesores y los directivos trabajan y reformulan de manera conjunta las mejoras del currículo, de la enseñanza y de la evaluación.

Se considera al profesor como líder, en el aula y fuera de ella, porque influye en la creación de una cultura que promueve el aprendizaje y una organización al servicio del aprendizaje. Los profesores, considerados líderes por su condición de expertos en enseñanza y aprendizaje, desarrollan mediante su trabajo comunidades de aprendizaje, inspirando prácticas de excelencia y participando con compromiso en el impulso de la escuela

LIDERAZGO DISTRIBUIDO

La modalidad de liderazgo distributivo responde a un contexto en el que confluyen cambios organizativos, la atención a la dinámica de las interacciones sociales, la configuración del trabajo en red, el flujo en horizontal y vertical del conocimiento, la información y la comunicación. La clase de liderazgo se plantea como un paso más adelante del liderazgo compartido o colaborativo, al proponerlo con dos propósitos. Por un lado, se subraya un modo de organización en la que hay más líderes que directivos, posición que puede haberse dado bajo la denominación de liderazgo compartido y que se resalta más en las tentativas del liderazgo distribuido, es decir, se vislumbra como preferente una configuración de interacciones entre líderes, seguidores y situación. Por otro lado, se sostiene el liderazgo distribuido como una estructura conceptual y analítica que se aplica para dilucidar cómo potenciar y obtener toda la riqueza posible de esas

interacciones sociales (Harris, 2009). Existen evidencias empíricas de que este tipo de liderazgo repercute en el desarrollo positivo del profesorado y facilita la constitución de comunidades de aprendizaje.

El director no puede ser, en la mayoría de los casos, un «superagente» de la instrucción. En los estudios sobre el liderazgo distribuido aparece más definido el papel del profesor, quien –como experto– hace de mentor de otros profesores y puede adoptar decisiones sobre la enseñanza.

No obstante, no encontramos una definición clara del liderazgo del profesor en este contexto. Por otra parte, se le reconocen otros roles además del de impartir clases, sin formar parte del equipo directivo.

Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa

El liderazgo pedagógico parece el punto de llegada del liderazgo instruccional. Se plantea como una visión más amplia del desarrollo del aprendizaje, una perspectiva ecológica en la que se incluye a más sujetos que los estudiantes y más asuntos que los resultados del alumnado y de la enseñanza. Se relacionan aprendizaje con organización, profesionalidad y liderazgo (MacBeath y Townsend, 2011).

El liderazgo pedagógico –o para el aprendizaje– es una denominación con la que se intenta señalar que los directivos, además de trabajar sobre cómo mejorar los resultados de los alumnos, impulsando el desempeño de todos los miembros del centro educativo, especialmente el de los profesores, se involucran directamente en las tareas necesarias para esta mejora. Por esa razón, requieren un profundo conocimiento del aprendizaje y del contexto.

En los estudios del liderazgo pedagógico se diferencia el liderazgo de los directivos del de la comunidad escolar, y se insiste en que los primeros tienen que compartir liderazgo con los docentes (Bolívar, López y Murillo, 2013). Se plantea no dejar la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el trabajo individual de profesores motivados por las mejoras educativas, sino que, más bien, lo eficaz y sostenible a lo largo del tiempo es trabajar en colaboración, compartiendo en la organización educativa unas metas y una comprensión de qué es y cómo se proyecta la educación de calidad. El directivo debe promover una nueva profesionalidad docente que integre el desarrollo de cada profesor y el desarrollo colegiado. El líder, entonces, provee dirección y ejerce influencia

para crear las condiciones en las que sea posible trabajar bien la enseñanza y lograr un buen aprendizaje.

Pensamos que en la defensa del liderazgo pedagógico se está hablando de manera implícita de que el docente es también un líder, con el que se cuenta para impulsar las mejoras de las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje, y participar de ellas, así como del desarrollo profesional de sus pares.

Muñoz (2003) explica "que la educación es de calidad cuando está dirigida a satisfacer las aspiraciones del conjunto de los sectores integrantes de la sociedad a la que está dirigida; si, al hacerlo, se alcanzan efectivamente las metas que en cada caso se persiguen; si es generada mediante procesos culturalmente pertinentes, aprovechando óptimamente los recursos necesarios para impartirla y asegurando que las oportunidades de recibirla –y los beneficios sociales y económicos derivados de la misma– se distribuyan en forma equitativa entre los diversos sectores integrantes de la sociedad a la que está dirigida."

La calidad en la educación asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta.

La calidad no cuesta. El arte de cerciorarse de la calidad señala que la calidad se define enteramente en cumplir con los requisitos. Por otra parte, Kaoru Ishikawa (1986) establece que la calidad es el desarrollo en todos los pasos y procesos hasta lograr una producción cien por ciento libre de defectos. Ese defecto se debe a los hechos ocurridos en ese tiempo.

Blotta, Corengia y Carranza (2003) investigan el tema de la identidad institucional como uno de los indicadores que determinan la calidad en el nivel universitario, siguiendo los criterios utilizados por la Red Universitaria de Evaluación de la Calidad. En su estudio de investigación, realizan la distinción entre calidad declarada y calidad percibida, donde el primer término hace referencia a lo declarado en los documentos institucionales (ideario, misión, valores, cultura) y el segundo término, a la calidad percibida por la comunidad de profesores, alumnos, graduados y no docentes. Agregan además el concepto de calidad sugerida, bajo el cual agrupan las sugerencias de mejora realizadas por los diferentes actores de la comunidad universitaria.

Características

Además, se señala que un sistema educativo de calidad y mejoramiento académico se caracteriza por:

Ser accesible a todos los ciudadanos.

Facilitar los recursos personales, organizativos y materiales, ajustados a las necesidades de cada alumno para que todos puedan tener las oportunidades que promoverán lo más posible su progreso académico y personal.

Promover cambio e innovación en la institución escolar y en las aulas (lo que se conseguirá, entre otros medios, posibilitando la reflexión compartida sobre la propia práctica docente y el trabajo colaborativo del profesorado).

Promover la participación activa del alumnado, tanto en el aprendizaje como en la vida de la institución, en un marco de valores donde todos se sientan respetados y valorados como personas.

Lograr la participación de las familias e insertarse en la comunidad.

Estimular, facilitar el desarrollo, el bienestar del profesorado y de los demás profesionales del centro.

5.3 Promoción del interés por la educación.

Para poder desarrollar de forma correcta una intervención educativa se necesitan muchas cosas, entre ellas, todo un amplio conjunto de estrategias que faciliten nuestra labor docente.

Frecuentemente el profesor principiante se encuentra con ese tipo de dificultades, no sabe exactamente cómo motivar a sus alumnos, cómo interaccionar en el aula, cómo relacionarse con sus alumnos, mantener una cierta disciplina o resolver diversos conflictos.

También es posible encontrar profesionales que, tras muchos años de experiencia, han adquirido unos hábitos que no son los más apropiados (a pesar de ser, en ocasiones, efectivos).

Como señala Beltrán (1993) y Cabanach (1994) actualmente se está desarrollando un nuevo rol de profesor, basado en una docencia de calidad, siendo las funciones de ese nuevo rol las siguientes:

- a) Manager: manager del grupo clase, realiza y mantiene los registros de los estudiantes, y atiende a los problemas que surgen dentro de la clase.
- b) Ejecutivo: toma decisiones sobre problemas escolares fundamentales.
- c) Orientador: actúa como especialista en la presentación del contenido instruccional, suministra actividades, feedback y preguntas ajustadas al nivel de los estudiantes.
- d) Estratega: actúa como un verdadero pensador, especialista en la toma de decisiones, anticipar dificultades, conocer las estructuras del conocimiento.
- e) Experto: posee una rica base de conocimientos que le permitirán decidir en cada caso lo que es más relevante dentro de las diversas materias.
- f) Persona de apoyo: debe proporcionar ayuda y apoyo a los estudiantes para la realización de las tareas.

Esta es la piedra angular de una educación de calidad, la clave es la profesionalidad del docente, y para conseguir esa profesionalidad el docente necesita unas estrategias sobre las que apoyar su intervención.

Entre las estrategias las podemos clasificar en base a los siguientes campos:

- Las estrategias de aprendizaje.
- Los estilos de aprendizaje.
- Los estilos de enseñanza.
- La motivación.
- La interacción en el aula.
- La disciplina.
- La resolución de conflictos.

A partir de esta clasificación vamos a presentar diversas estrategias y formas de actuar que consideramos apropiadas.

LA IMPORTANCIA DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Las estrategias de aprendizaje según Nisbet y Shuckersmith (1987) son procesos ejecutivos mediante los cuales se eligen, coordinan y aplican las habilidades. Se vinculan con el aprendizaje significativo y con el “aprender a aprender”.

La aproximación de los estilos de enseñanza al estilo de aprendizaje requiere como señala Bernard (1990) que los profesores comprendan la gramática mental de sus alumnos derivada de los conocimientos previos y del conjunto de estrategias, guiones o planes utilizados por los sujetos en la ejecución de las tareas.

Dentro del amplio marco de las estrategias de aprendizaje podemos establecer la siguiente tipología:

Estrategias disposicionales y de apoyo: Son las que ponen la marcha del proceso y ayudan a sostener el esfuerzo. Hay de dos tipos:

Estrategias afectivo-emotivas y de automanejo: integran procesos motivacionales, actitudes adecuadas, autoconcepto y autoestima, sentimiento de competencia, etc.

Estrategias de control del contexto: se refieren a la creación de condiciones ambientales adecuadas, control del espacio, tiempo, material, etc.

Estrategias de búsqueda, recogida y selección de información: integran todo lo referente a la localización, recogida y selección de información. El sujeto debe aprender, para ser aprendiz estratégico, cuáles son las fuentes de información y cómo acceder a ellas, criterios de selección de la información, etc.

Estrategias de procesamiento y uso de la información adquirida:

Estrategias atencionales: dirigidas al control de la atención.

Estrategias de codificación, elaboración y organización de la información: controlan los procesos de reestructuración y personalización de la información a través de tácticas como el subrayado, epigrafiado, resumen, esquema, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, etc.

Estrategias de repetición y almacenamiento: controlan los procesos de retención y memoria a corto y largo plazo a través de tácticas como la copia, repetición, recursos memotécnicos, establecimientos de conexiones significativas, etc.

Estrategias de personalización y creatividad: incluyen el pensamiento crítico, la reelaboración de la información, las propuestas personales creativas, etc.

Estrategias de recuperación de la información: controlan los procesos de recuerdo y recuperación, a través de tácticas como ejercicios de recuerdo, de recuperación de la información siguiendo la ruta de conceptos relacionados, etc.

Estrategias de comunicación y uso de la información adquirida, permiten utilizar eficazmente la información adquirida para tareas académicas y de la vida cotidiana a través de tácticas como la elaboración de informes, la realización de síntesis de lo aprendido, la simulación de exámenes, autopreguntas, ejercicios de aplicación y transferencia, etc.

Estrategias metacognitivas, de regulación y control: se refieren al conocimiento, evaluación y control de las diversas estrategias y procesos cognitivos, de acuerdo con los objetivos de la tarea y en función del contexto. Integran:

Conocimiento: de la propia persona, de las estrategias disponibles, de las destrezas y limitaciones, de los objetivos de la tarea y del contexto de aplicación.

Control:

Estrategias de planificación: del trabajo, estudio, exámenes, etc.

Estrategias de evaluación, control y regulación: implican verificación y valoración del propio desempeño, control de la tarea, corrección de errores y distracciones, reconducción del esfuerzo, rectificaciones, autorrefuerzo, desarrollo del sentimiento de autoeficacia, etc.

Aquí se recogen a grandes rasgos las estrategias de aprendizaje que se podían llevar a cabo para facilitar la asimilación de nuevos conocimientos en nuestros alumnos, y además diversas tácticas para ello.

5.4 Promoción de metas y planes de vida.

Una meta es el fin hacia el que se dirigen las acciones o deseos. De manera general, se identifica con los objetivos o propósitos que una persona o una organización se marca.

La fijación de metas puede implicar el establecimiento de objetivos específicos, medibles, alcanzables, relevantes y limitados en el tiempo, mediante el criterio pero no todos los investigadores están de acuerdo en que estos criterios son necesarios.

La investigación sobre la fijación de metas por Edwin A. Locke y sus colegas sugiere que la fijación de metas sirve como una herramienta eficaz para avanzar cuando se asegura

que los miembros del grupo tienen una conciencia clara de lo que cada uno debe hacer para lograr un objetivo común. A nivel personal, el proceso de fijación de metas permite a los individuos especificar y luego trabajar hacia sus propios objetivos (como metas financieras o basadas en la carrera que se estudia). La fijación de metas comprende un componente importante de la gestión y del desarrollo personal.

Tipos de metas

Metas de dominio

El objetivo principal de esta meta es mejorar y aprender nuevas cosas para el dominio a toda costa. Es una meta que favorece en gran medida a los estudiantes debido a que con ello se comprometen muchos más, lo que mejora su calidad de participación.

Metas de desempeño

El principal objetivo es mostrar las habilidades que uno tiene a los demás. Un ejemplo en el caso de los estudiantes, sería obtener buenas calificaciones en los exámenes para superar a los demás (aprendices centrados en el yo)

Metas de evitación

El objetivo principal es evitar o acabar pronto el trabajo. Los estudiantes en este tipo de metas lo que hace es que el alumno intente evitar de cualquier modo el trabajo propuesto.

Un plan de vida supone la enumeración de los objetivos que una persona quiere lograr a lo largo de su vida y una guía que propone cómo alcanzarlos. Este plan puede incluir metas personales, profesionales, económicas y espirituales.

El plan de vida incluye objetivos a largo plazo: el sujeto puede pensar dónde le gustaría estar dentro de cinco o diez años, y a partir de esa idea, comenzar a desarrollar el plan. En este sentido, el plan de vida también es un plan de acción, con pasos a seguir y plazos, una estructura que permite encausar las acciones hacia las metas que una persona desea cumplir en sus años de existencia.

Al igual que cualquier plan, éste tiene que ser analizado de manera periódica, de modo tal que la persona pueda advertir si se acerca al cumplimiento de sus objetivos o no. En caso de que las acciones realizadas no rindan sus frutos, el individuo está en condiciones de rectificarlas o de proponer nuevos caminos.

Una clara diferencia con planes de otras naturalezas, sin embargo, es que generalmente no se plasma en un documento, sino que se trata de un conjunto de ideas e imágenes que nos acompañan durante gran parte de la vida, y que no necesariamente compartimos con otras personas. Por otro lado, es esperable que si nos relacionamos con otros individuos, si entablamos amistades y mantenemos un lazo estrecho con algunos de nuestros familiares, muchos de ellos conozcan parte de nuestro plan.

Los psicólogos han comparado el plan de vida con el plan de negocios en cuanto a que un negocio o emprendimiento comercial tiene sentido siempre que permita a su impulsor satisfacer ciertas necesidades personales. Y entre ellas se encuentra la alimentación, que es la base de nuestra supervivencia, al menos desde un punto de vista meramente fisiológico: el plan de vida de una persona vegana es sustancialmente diferente de aquél que sigue un omnívoro o un vegetariano.

La alimentación es un aspecto de la vida tan básico que a menudo nadie se detiene a pensar en todo lo que implica nuestra forma de llevarla a cabo. Tomando como ejemplo el veganismo, cuestionar qué come y por qué, el consumo de carne y su supuesta importancia para el correcto desarrollo del ser humano, y adoptar una conducta de respeto y consideración por el resto de las especies animales ciertamente dice mucho de la esencia de una persona, ya que marca las bases de su relación con los demás. Así como apoyar el arte conlleva entender el trabajo que hay detrás de un cuadro o de una obra de teatro, modificar la propia alimentación acarrea desaprobación de las costumbres que se dejan atrás.

Otro punto muy importante de la vida es la profesión, que puede estar íntimamente ligada a la vocación, o bien a la ausencia de la misma. Algunos más tarde que otros, pero probablemente todos nos preguntemos en cierto momento de nuestra existencia «qué queremos hacer con ella», «a qué queremos dedicarnos». Esto abre una serie muy amplia de caminos posibles, con dos tendencias seguramente muy marcadas: por un lado, la búsqueda de la felicidad y del desarrollo personal, y por el otro, las ambiciones económicas. Muchas personas escogen una carrera para no decepcionar a sus padres, otras deciden elaborar una estrategia revolucionaria de negocios para volverse ricas, y algunas se conforman con la satisfacción de compartir sus creaciones artísticas con su entorno, entre una cantidad potencialmente infinita de personalidades.

Por último, el aspecto sentimental ocupa mucho tiempo y energías de la mayoría de las personas. Si bien el éxito del matrimonio ha descendido notablemente en los últimos años, muchos detractores de este lazo simbólico viven atormentados ante la mera idea de quedarse solteros, y planean sus vidas en torno a una potencial convivencia con otro ser humano.

5.5 Promoción de la equidad social.

La equidad en la educación tiene dos dimensiones. La primera es la imparcialidad, básicamente significa asegurar que las circunstancias sociales y personales, como el sexo, la condición socioeconómica o el origen étnico, no sean un obstáculo para realizar el potencial educativo.

La segunda es la inclusión, es decir, garantizar un estándar mínimo básico de educación para todos; por ejemplo, que cada persona sepa leer, escribir y hacer operaciones simples de aritmética. Las dos dimensiones están estrechamente entrelazadas: atacar el fracaso escolar ayuda a superar los efectos de las privaciones sociales que a menudo provocan dicho fracaso.

Un cambio social se produce como consecuencia de una modificación en la estructura de una sociedad que puede afectar a sus valores, normas o tradiciones. El inicio de un cambio social puede ser lento, pero en el momento en el que se pone en marcha es difícil pararlo, y eso es lo que está ocurriendo con la igualdad de género

¿Qué es la equidad?

Una de las principales conclusiones de este estudio es que el concepto de equidad ocupa un lugar privilegiado en la agenda de las organizaciones internacionales a la hora de analizar la situación de la infancia y de diseñar e implementar políticas de desarrollo. Sin embargo, persisten diferencias conceptuales entre quienes definen la equidad como igualdad de resultados y quienes la conciben como igualdad de oportunidades.

A pesar de las diferencias en el enfoque, existe un amplio consenso a la hora de vincular la equidad con la justicia y con el esfuerzo para mejorar las condiciones de los grupos más desfavorecidos de la sociedad, aquellos que sufren múltiples privaciones que se superponen. La mayoría de los encuestados apuntaron la necesidad de priorizar el trabajo con los niños que viven en la pobreza, sobre todo con la primera infancia. Los

niños y las niñas, según se desprende de este estudio, son desproporcionadamente vulnerables a las desventajas y las privaciones, y actuar en sus primeros años de vida es la forma más eficaz de evitar las privaciones duraderas y poner fin al ciclo de la pobreza.

La razón más citada por los expertos para impulsar una agenda de equidad es lograr el cumplimiento de los derechos humanos universales. Otros motivos son su importancia para impulsar el crecimiento económico y la cohesión social, convirtiéndose en un elemento clave para lograr la sostenibilidad.

Preguntados por los factores estructurales de las desigualdades existentes dentro de los países, los expertos citan fundamentalmente tres causas:

La exclusión y discriminación de ciertos colectivos a partir de su origen étnico, género, edad, creencias religiosas y lugar de nacimiento.

La falta de políticas sociales amplias y eficaces.

Las políticas macroeconómicas y las estructuras predominantes del poder económico

Obstáculos

Los participantes en el estudio también identificaron algunos obstáculos que lastran los resultados con los niños que viven en la pobreza y especialmente con los más desfavorecidos. Estas barreras, que deben ser superadas mediante la implementación de la agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, son:

Falta de voluntad política y asignaciones presupuestarias para desarrollar programas que promuevan la equidad

Corrupción, carencia de gobernanza y rendición de cuentas

Las prioridades de los donantes se concentran actualmente en los impactos a corto plazo

Inexistencia de datos desagregados dentro de los países que justifiquen programas centrados en la equidad

Falta de recursos humanos y capacitación en los países de bajos ingresos

Recomendaciones

A partir de los resultados obtenidos en la investigación, el informe propone un decálogo de recomendaciones para que gobiernos, organizaciones de la sociedad civil y demás actores interesados desarrollen políticas y programas basados en la equidad:

1. Poner a los niños en el centro de la agenda política e incluir a los más desfavorecidos. Invertir, desde sus primeros años de vida, en la infancia que está en situación de pobreza es la mejor forma de romper el ciclo de la pobreza.
2. Dar prioridad a los enfoques basados en la comunidad y el contexto, en lugar de priorizar procesos que plantean fórmulas universales pensadas de arriba hacia abajo
3. Incorporar el enfoque de equidad en los programas y políticas basados en evidencia, para lo cual se requiere la recopilación sistemática de datos desagregados por sexo, edad, raza, etnia, ingresos, ubicación geográfica y discapacidades.
4. Asegurar la participación de las poblaciones más vulnerables y desfavorecidas, especialmente los niños y los jóvenes, entendidos no sólo como beneficiarios de programas y políticas sino también como agentes de cambio social.
5. Invertir en estrategias inclusivas de protección social como un componente clave de las políticas públicas.
6. Combatir la inequidad no sólo con políticas y programas de reducción de la pobreza sino actuando también sobre las estructuras macroeconómicas, promoviendo una fiscalidad progresiva y medidas contra la corrupción, las transferencias financieras ilegales y la evasión fiscal.
7. Establecer respuestas integrales a largo plazo y políticas intersectoriales que aborden privaciones multidimensionales y superpuestas que sufren los niños y niñas.
8. Desarrollar metas mensurables a fin de monitorizar los progresos en la reducción de las brechas de desigualdad social y económica entre los niños más favorecidos y los más vulnerables. Ampliar las evaluaciones a largo plazo y promover los estudios longitudinales.
9. Incorporar una perspectiva de equidad en los marcos institucionales, organizativos y políticos, tal y como se ha hecho con respecto a la igualdad de género en las últimas décadas.
10. Desarrollar una terminología coherente de los componentes clave del concepto de equidad en pro de una visión compartida entre los actores que trabajan para lograr la equidad en la infancia.

6. LIDERAZGO EDUCATIVO Y RESPONSABILIDAD SOCIAL DEL CENTRO ESCOLAR.

6.1 Relaciones centro escolar – comunidad.

Gracias al gran desarrollo que ha experimentado la relación centro educativo-entorno recientemente, se ha podido llevar a cabo, en gran medida, un tipo de centro más dinámico y accesible para todos los miembros de la comunidad (alumnos, profesores, padres, etc.).

Estas relaciones pueden verse desde la perspectiva de las administraciones escolares, desde la de los centros educativos, desde las colectividades locales y desde la de los padres y madres de los alumnos.

En la escuela el contexto en el que ésta está inscrita está presente en todo momento: demandas de los padres y madres, apoyos de grupos o instituciones locales, conflictos, etc. Todo esto puede llevar a la escuela a modificar sus cursos y estilos de acción.

Las leyes educativas (LODE, LOGSE, LOPEG, LOCE) estimulan la relación centro-comunidad realizando la planificación del centro escolar.

Además, cada vez hay un mayor número de municipios que intervienen más en la educación de sus ciudadanos realizando y participando en actividades y talleres educativos para apoyar a los centros escolares o utilizando los centros educativos como lugar para llevar a cabo actividades culturales y de ocio.

Los padres y madres de los alumnos también tienen cabida en el centro educativo de sus hijos, pudiendo participar en la toma de algunas decisiones en el Consejo Escolar o en la Asociación de Padres y madres de los Alumnos (AMPA) y pudiendo, de esta forma, colaborar en la mejora educativa de los alumnos.

La influencia del entorno en los centros educativos se ve determinada por determinados factores. El principal factor que afecta a la influencia del entorno en la escuela es que la institución educativa sea cerrada o abierta, en función a esta característica del centro, el entorno podrá influir más o menos en él.

- Si la escuela es una institución cerrada, ésta está replegada sobre sí misma, por lo que podrá influir en el entorno pero nunca podrá el entorno influir en ella.

- Si la escuela es una institución abierta, ésta mantiene una interrelación con el medio que le rodea, lo que permite una renovación continua y un mayor aprovechamiento de los recursos.

Este gran desarrollo en la relación centro educativo-comunidad o entorno es aún insuficiente ya que el centro educativo no es lo suficientemente accesible y abierto, manteniendo vínculos débiles y poco eficaces con la comunidad a la que pertenece, aunque cada vez hay un mayor interés de los centro educativos por optimizar estas relaciones para una mejora educativa.

6.2 Relaciones centro escolar – familia.

La educación se origina en diversos escenarios: familia, escuela y comunidad. En dichos contextos la coherencia y continuidad del proceso educativo es necesaria para el desarrollo de los hijos. Domingo, Martos y Domingo (2010) señalan que "la educación no es exclusiva de ninguno de ellos, ni se puede articular con coherencia sin una adecuada integración de esfuerzos y responsabilidades entre los mismos" (p. 112).

La educación es compromiso, es la seña de identidad de todos los miembros de su comunidad. Cada comunidad es diferente, pero todas promueven los mismos intereses con la finalidad de alcanzar el desarrollo integral de las personas. En ese interés común la familia y la escuela mantienen una misma línea de trabajo, creciendo como comunidad participativa dentro del contexto escolar. Asimismo, la necesidad de colaborar entre la familia y la escuela ha cogido mayor fuerza. Se rompe el monopolio de las escuelas y sus maestros, ampliándose a toda la comunidad educativa desde una visión de escenario educativo colaborativo y equitativo entre todos sus miembros.

Por ello, las formas de comunicarse reflejan las diferentes experiencias que producen y buscan un cambio en las relaciones y formas de participar de la familia-escuela destinadas a la mejora de la calidad educativa.

Las relaciones de los padres con la escuela son primordiales para la educación de los hijos y tienen que estar fortalecidas por todos los agentes implicados, ya que todos son esenciales en el desarrollo integral de los mismos, evitando que se perjudiquen las perspectivas de los estudiantes a lo largo de su vida académica. No obstante, las relaciones de los padres con la escuela suponen un gran esfuerzo, un cambio de actitud

y la adquisición de nuevos conocimientos y destrezas para conseguir aquella calidad educativa que tanto buscamos en los centros educativos.

Para ello, se debe cambiar el discurso sobre las relaciones de las familias con la escuela, evitando las ideas que incitan al desencuentro y a sus factores, para trabajar con más fuerza hacia la diversidad de beneficios que podamos obtener dentro del propio escenario educativo. Como indica Serdio (2008), "términos como desencuentro, incomunicación, desinterés, o distanciamiento son habituales en la literatura sobre este tema" (p.91). Estos términos reflejan de manera implícita los propios beneficios que debe regir la colaboración familia-escuela: "des-encuentro", encuentros entre las propias familias y con los docentes; "in-comunicación", comunicación para salvaguardar las diferencias y potenciar el entendimiento entre la comunidad educativa; "des-interés", interés por la educación; "distanciamiento", y acercamiento al lugar de estudio de sus hijos.

Se trata de estimular la relación familia – escuela dando pasos de gigante en cada acción que se realice, siguiendo siempre un mismo criterio: avanzar, profundizar, mejorar y consolidar los cauces habituales de comunicación y participación en la vida escolar.

En este sentido, la línea de investigación que estamos desarrollando pretende valorar la orientación familiar en los contextos escolares, concretamente una de sus dimensiones de estudio se centra en los "Aspectos comunicativos" que se desarrollan en las relaciones entre las familias y con los docentes. Se ha contado con la participación de 24 Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) de la Comunidad de Madrid con una muestra de 271 representantes legales de estudiantes.

En general, los resultados manifiestan una comunicación positiva entre las familias y escuela. Las familias están informadas sobre las actividades que se realizan en el centro educativo, destacando la recepción del calendario escolar y los horarios del centro educativo, además de señalar cuáles son los recursos más utilizados: reuniones, folletos y las notas informativas como técnicas consolidadas en el centro educativo, abriéndose paso la tecnología como principal vía de comunicación. Por el contrario, la información en relación con los avances socio-educativos de sus hijos es valorada como insuficiente por parte de las familias. Del mismo modo, las relaciones con las demás familias no son tan favorables, señalando la falta de compañerismo, la diferencia de intereses y la poca valoración de las relaciones construidas en el centro educativo, además de sumarse el descontento de la poca participación de sus iguales en el centro educativo.

La figura principal para favorecer las relaciones con las familias es el profesorado, siendo el orientador del centro una figura inexistente, pero necesaria para la mayoría de las familias. Igualmente destacan el compromiso de la dirección y los maestros del centro, resaltando el contacto con el profesor, así como la confianza sobre la educación que ofrece el centro educativo, valorando gratamente la competencia de los docentes. Asimismo, afirman que conocen el lugar donde aprenden sus hijos, al equipo directivo del centro y reconocen la importancia que tiene la colaboración con el centro educativo para la mejora de la calidad de la enseñanza.

Por último, la percepción que presentan las familias sobre la valoración de sus opiniones no es muy positiva. Aunque dicha percepción cambia cuando el centro educativo se centra en dar respuesta a la diversidad familiar, y, por ende, a la diversidad del alumnado.

En definitiva, a través de estas líneas queremos señalar la relevancia del estudio de los diferentes canales de comunicación entre los centros y las familias, así como actividades socioeducativas que promuevan su interés, relacionadas con el trabajo, la diversión y participación con el centro educativo, entre otras, a fin de colaborar en la educación de sus hijos. Además de promover una cultura participativa desde la educación infantil, estableciendo parámetros de participación en sintonía con los diferentes cursos escolares, donde se debe impulsar la autonomía y el desarrollo integral de los estudiantes.

6.3 Relaciones centro escolar – entidades.

La actual situación de "divorcio" entre bastantes centros escolares y su entorno social ha provocado que el hecho de plantearse un acercamiento mutuo sea visto por algunos sectores como algo raro, vanguardista y minoritario, de dudosa eficacia y menor necesidad. Hay quien piensa que la educación está en manos de los docentes y de las instituciones que la administran, y que son ellos, los expertos, los únicos que saben lo que hay que hacer con los estudiantes.

Pero la realidad se encarga continuamente de poner de manifiesto la inconveniencia de una educación que ignore el contexto social, el bagaje, conocimientos y demás características que condicionan no sólo la práctica docente, sino la vivencia de los jóvenes a quienes se pretende formar.

No hay que olvidar, en primer lugar, que es el conjunto de la sociedad la que, a través no sólo de los expertos en educación, sino también a través de sus representantes políticos, mediadores sociales, grupos de presión y de comunicación diversos, etc., define las necesidades de la educación y realiza su planificación, delimitando:

- Lo que se pretende con la educación en el conjunto social.
- El tipo de persona y los valores hacia los que se debe encaminar la educación.
- Las clases de profesionales y trabajadores que necesita el sistema social y económico, y que debe producir el sistema educativo.

Es decir, que es el conjunto de ciudadanos a través de sus instituciones (administración, partidos, etc.), asesorados en ocasiones por profesionales cualificados, el que decide legislativamente las reglas básicas del sistema educativo, definiendo los objetivos y metas que debe cumplir, y los medios y recursos que pone a su disposición.

En segundo lugar hay que destacar que los destinatarios de la educación, los niños y los jóvenes, son seres humanos integrantes de familias, grupos sociales, etc., que por el simple hecho de atravesar la verja del colegio no pierden la calidad de tales. Los chicos y chicas llevan en su mochila, no sólo los libros y cuadernos, sino ese bagaje cultural, familiar y social que les acompaña también en el interior de las aulas y patios de su centro, aunque pueda haber quien pretenda que ese bagaje se quede afuera.

En la mayoría de las sociedades actuales los seres humanos se asoman a la vida a través de una familia. En su seno se satisfacen las necesidades básicas y se desarrollan las primeras relaciones afectivas y sociales. Abundantes estudios de todo tipo han destacado la importancia que esta fase socializadora primaria tiene en el desarrollo posterior de conductas del individuo y su relación con sus iguales y con las instituciones. Por ello no es necesario abundar en este aspecto.

6.4 Centro escolar, arte y cultura.

En un centro educativo confluyen distintos tipos de espacios, los cuales cumplen con diversas funciones u objetivos dentro del mismo. Además es de suma importancia pues puede afectar o perjudicar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por un lado, tenemos el espacio escolar que constituye la estructura física sobre la que se sostiene la institución y donde los alumnos desarrollan las actividades de formación.

Podríamos decir que está compuesto por variables como aulas, centro de informática, área de actividad física, etc.

Cuando hablamos de espacio educativo nos referimos al conjunto de aspectos que conforman un ambiente de aprendizaje donde desarrollar diversas situaciones pedagógicas. Está conformado por una diversidad de entidades y actores. Este integra otros ambientes, a parte de la estructura física de la institución, en los cuales se desenvuelva el estudiante, permitiendo la interacción de distintos elementos del proceso pedagógicos y que resultara en la evolución natural del aprendizaje.

Mientras que, el espacio docente sería el medio que contribuya a la construcción y enseñanza del conocimiento, es decir, son las herramientas que facilitarán el proceso que desarrolla el estudiante guiado por el facilitador, como son los recursos educativos, recursos tecnológicos, entre otros.

Al momento de definir la organización escolar, puede intervenir negativamente muchos factores como:

- Limitación del espacio físico.
- Mala distribución del uso de los espacios.
- Población estudiantil por encima de la capacidad de la institución.
- Dificultad para acceder a la institución y/o transitar en ella.

Las nuevas exigencias sociales y una visión renovada sobre la función de la educación escolar han puesto de manifiesto la importancia de lograr que los alumnos adquieran las competencias necesarias que les permitan aprender a aprender, aprender a convivir y aprender a ser. En este contexto resurge con fuerza el papel de la educación artística para la formación integral de las personas y para la construcción de la ciudadanía. La formación de la sensibilidad y de la expresión artística es una estrategia relevante para el desarrollo de la capacidad creativa, de la autoestima, de la disposición para aprender y del pensamiento abstracto.

Las investigaciones y los estudios recientes reafirman la importancia de la presencia del arte en la educación a través de la educación artística y de la educación por el arte, como fuente para el desarrollo integral y pleno de los niños y de los jóvenes y como eje

transversal del aprendizaje que ayuda a la asimilación de las restantes materias objeto de aprendizaje.

El arte y la cultura en las escuelas también constituyen estrategias poderosas para la construcción de ciudadanía intercultural, cuyo objetivo es lograr que los jóvenes, mediante la enseñanza de las artes, puedan conocer sus raíces y apreciar las diferentes expresiones artísticas que conviven en los países. De esta forma podrán reconocer, respetar y valorar la diversidad y la riqueza cultural de la región, valoración que propiciará la construcción de una comunidad iberoamericana de personas que se sientan ciudadanas en sociedades multiculturales.

Los programas de educación artística, sean del ámbito formal o del no formal, desarrollados tanto por entidades educativas como por instituciones culturales, pueden ayudar a la formación de públicos para las artes y al fomento de las industrias creativas. A través de ellos, las personas pueden aprender a apreciar las manifestaciones culturales y artísticas de su comunidad respetando la diversidad cultural de la sociedad actual y a responder críticamente a ellas.

El reto es conseguir que la educación artística tenga el reconocimiento y la presencia necesaria en los sistemas educativos; que se asegure la formación de los profesores; que se articule la colaboración entre los ministerios de Cultura y de Educación; que se establezcan relaciones continuadas entre los profesionales de las artes y las prácticas educativas artísticas, y que se desarrolle la educación artística en los contextos educativos formales y no formales. El proyecto recibe un fuerte impulso de las recomendaciones contenidas en la Carta Cultural Iberoamericana.

Objetivos

- Facilitar el acceso de los alumnos a una educación artística de calidad.
- Reforzar la relación existente entre el arte, la cultura y la educación para permitir el conocimiento y la valoración de la diversidad cultural iberoamericana.

- Favorecer la incorporación de la cultura de cada país y la del conjunto de Iberoamérica en los proyectos educativos de las escuelas.
- Propiciar el desarrollo de competencias ciudadanas a través de la educación artística.
- Impulsar la investigación y circulación de conocimiento en educación artística.
- Renovar y crear nuevos modelos pedagógicos específicos para el ámbito de la educación artística.
- Aplicar las recomendaciones relativas a los ámbitos de educación y cultura recogidas en la Carta Cultural Iberoamericana.

Estrategias

- Promover la creación de un comité interministerial de Educación y Cultura en cada país para impulsar el desarrollo del proyecto.
- Orientar en la actualización de planes y programas educativos que fomenten la expresión artística, la creatividad y la construcción de ciudadanía.
- Diseñar modelos de formación y materiales educativos específicos del profesorado para facilitar la incorporación adecuada de la educación artística en las escuelas.
- Detectar buenas prácticas de educación artística que fomenten el ejercicio de la ciudadanía en la educación formal y no formal, y hacerlas accesibles a todos los interesados.
- Crear sistemas de información e intercambio que propicien redes que permitan la transmisión de conocimientos.
- Fortalecer procesos locales de formación artística con el fin de estimular la formación de la identidad de los niños y jóvenes afrodescendientes y originarios.
- Fomentar la presencia de artistas en el ámbito educativo.

Líneas de Acción

- Crear un banco de buenas prácticas en educación artística, cultura y ciudadanía.
- Realizar encuentros nacionales donde se muestren las experiencias más significativas de cada uno de los países, y un encuentro iberoamericano cada tres años.

- Crear un concurso iberoamericano que premie los mejores proyectos escolares de enseñanza artística y de educación en valores.
- Elaborar una colección audiovisual de experiencias, así como de materiales y recursos específicos, que puedan favorecer la formación inicial y permanente.
- Identificar, fortalecer y hacer visibles los proyectos más relevantes de educación artística de la región.
- Crear programas de formación que incorporen las nuevas tecnologías para el aprendizaje de las artes.
- Ofrecer un curso de especialización en educación artística en el marco del Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEI.
- Impulsar redes de escuelas en las que la educación musical y artística sea un instrumento para la integración social y cultural.
- Publicar libros y documentos de referencia en la región sobre educación artística.
- Fomentar la presencia de indígenas y afrodescendientes en ámbitos educativos artísticos a través de becas que permitan el acceso a estudios artísticos de nivel profesional o universitario.
- Promover la movilidad, la formación de posgrado y la generación de sistemas de información y redes entre los investigadores iberoamericanos.
- Incorporar en los observatorios culturales las relaciones entre arte, educación y cultura.

AVISO LEGAL

Las lecturas que presenta el docente de la asignatura en esta Antología, son textos parciales de los originales y se copian solo con propósitos educativos y de investigación, sin perseguir la obtención de lucro a los Artículos 1° y 148°, fracciones I,III y IV de la Ley Federal de Derechos de Autor.

Bibliografía

PERDOMO-ORTIZ, JESÚS: La gestión de la calidad total como un antecedente de la capacidad de innovación empresarial, Valladolid, Departamento de Economía y Administración de Empresas, Universidad, 2004.

HOWARD, Garned. Teoría de las inteligencias múltiples.

LÓPEZ PEREZ, Ricardo. Brevedades creativas sobre creatividad.

DE BONO, Edward. El pensamiento creativo. PAIDÓS

HERSEY, Paul y BLANCHARD, Kenneth. Liderazgo situacional

STONER, James. Administración. Prentice Hall.

CHIAVENATO, Idalberto. Teoría general de la Administración

KOTTER, Jhon. La verdadera labor de un líder. Norma.

COVEY, Stephens. El liderazgo centrado en principios. PAIDÓS

DE BONO, Edward. Los seis sombreros para pensar. Granica.

VASQUEZ, Rodrigo. Habilidades directivas y técnicas de liderazgo: su aplicación en la gestión de equipos de trabajo. Ideas Propias. España. 2007.

PALOMO, María Teresa. Liderazgo y motivación de equipos de trabajo. ESIC Editorial. España. 2010.

GIL, Rodríguez y ALCOVER, C.M. (2005). Introducción a la psicología de las organizaciones. Madrid. Alianza Editorial.

BASS, B. M. (2008): The Bass handbook of leadership. Theory, research & managerial applications. New York. Free Press.

PEÑA DE SAN ANTONIO, ÓSCAR: *El Viaje de la innovación empresarial: vivimos tiempos de cambio. ¿Estás preparado?*, Madrid, Pearson Educación, 2002.

CALVO GONZÁLEZ, JOSE LUIS: ¿Son las empresas que realizan I+D una buena aproximación a las empresas innovadoras?, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2000.

GISBERT LÓPEZ, MARÍA CINTA: Creatividad e innovación en la práctica empresarial, Madrid, Fundación COTEC para la Innovación Tecnológica, 2005.

MARTÍNEZ VILLAVERDE, LORENA: Gestión del cambio y la innovación en la empresa: un modelo para la innovación empresarial, Vigo, Ideas Propias, 2006.

<http://neuronilla.com/desarrolla-tu-creatividad/tecnicas-de-creatividad>

<http://vlex.com.co/tags/innovacion-empresarial-2148301>

<http://www.innovacion.cl/etiqueta/cultura-innovadora/>

<http://www.creativoscolombianos.com/events/premio-innova>

http://www.ieralpyme.org/novedades_ver.asp?id_noticia=3579

