

# El liderazgo como criterio de calidad en el Modelo Europeo de Excelencia. Un estudio sobre la importancia que le atribuyen los directores\*

por M<sup>a</sup> Mercedes CUEVAS LÓPEZ (dir.), Francisco DÍAZ ROSAS  
y Verónica HIDALGO HERNÁNDEZ  
Universidad de Granada

## 1. Introducción

Una de las cuestiones sobre las que parece haber más consenso a la hora de plantear la eficacia de la escuela y la calidad de la educación es la que hace referencia al liderazgo que, aunque puede ser ejercido por cualquier miembro de la institución, lo deseable es que dicho papel lo asuma el director, que sea compartido y, al mismo tiempo, que se corresponda con el liderazgo transformacional. En este sentido, movimientos aparentemente contrapuestos como la investigación sobre *eficacia escolar* (paradigma de investigación que busca encontrar los factores teóricos que explican la varianza del rendimiento entre las escuelas) y el movimiento de *mejora de la escuela* (línea de trabajo práctica llevada a cabo por docentes que buscan cambiar la escuela) tienen como uno de sus escasos puntos en común la importancia de la dirección escolar.

Los proyectos de eficacia escolar se han orientado fundamentalmente hacia la mejora de los resultados, sobre todo del rendimiento de los estudiantes, buscando los factores cruciales de eficacia y olvidando los procesos por los que se llega al logro de dichos resultados. A diferencia de los anteriores, los relacionados con la mejora escolar se han centrado básicamente en procesos de cambio concretos que implicaban al profesorado y a los directivos y, en segundo lugar, a los estudiantes y a sus padres, olvidando casi siempre los resultados educativos (Velzen et al., 1985; Fullan, 1991).

En un intento de integrar las aportaciones de eficacia escolar y mejora de la escuela surge el movimiento de *Mejora de la Eficacia Escolar* que dirige su atención hacia el centro y los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula

\* Este trabajo forma parte de una investigación más amplia realizada con financiación del Plan Propio de la Universidad de Granada.

como unidades fundamentales de análisis, pero sin desdeñar la acción de factores contextuales externos al centro. Al mismo tiempo, se preocupa de relacionar los cambios que se producen en el centro con su impacto sobre los resultados de los alumnos. De este modo se puede comprender mejor cómo se relacionan los procesos escolares de cambio con la consecución final de los objetivos pretendidos en cada proyecto (Stoll y otros, 1997).

Este movimiento supone, pues, la superación de las limitaciones de los paradigmas de los que surge. Frente a planteamientos exclusivamente centrados en el conocimiento teórico sin aplicaciones en la realidad, o en el cambio práctico sin fundamentación teórica, las nuevas ideas pretenden evaluar y mejorar los centros a partir de un conocimiento científicamente validado.

En los últimos años han irrumpido con fuerza en el ámbito educativo una serie de investigaciones relacionadas con el movimiento de *Gestión de Calidad Total*. Este concepto de calidad total surgió en el mundo empresarial, concretamente en Japón, como control de calidad total; luego pasó a los Estados Unidos de Norteamérica, y más tarde a Europa. Aunque algunos autores (Barroso, 1994; Escudero, 1997; Santos Guerra, 2001) sitúan este movimiento de Calidad Total dentro del más puro racionalismo, mercantilismo o liberalismo, compartimos con Gento (2000) y Cantón (2001) que el paradigma de la calidad se plantea al servicio de la convivencia colaborativa basa-

da en la aportación de cada uno al bienestar de los demás. De este modo, las escuelas de calidad son dinámicas y otorgan la misma importancia al producto que a los procesos.

En cualquier caso, tanto los estudios relacionados con la eficacia o la mejora como los que se ocupan de la calidad tienen como uno de sus puntos en común el liderazgo. Sin embargo, en contraposición con décadas anteriores donde este factor aparecía asociado a términos como autoritarismo o burocracia; hoy se demanda un ejercicio del liderazgo cuyos atributos van asociados a visión de futuro, innovación y gestión de cambios. Esta nueva forma de entenderlo recibe los calificativos de transformacional y carismático (visionario lo llaman otros). Sobre él, Leithwood (2004, 233) nos dice que los líderes educativos se enfrentan a un dilema crucial en sus esfuerzos por mejorar la enseñanza y el aprendizaje en sus escuelas. Este consiste en que tanto la teoría como la evidencia han empezado a fundirse en torno a enfoques “transformadores” del liderazgo de la forma más conveniente a los retos a los que se enfrentan estos líderes educativos, mientras que la política imperante en el entorno apoya en gran parte la continuidad de prácticas “transaccionales”.

El *líder transaccional* consigue la motivación de los seguidores por medio del intercambio de premios y por el establecimiento de una atmósfera en la cual se percibe claramente la relación entre esfuerzos y resultados deseados. Es lo que

ha sido a menudo enfatizado como liderazgo efectivo.

Bernard Bass (1985) habla de *liderazgo transformacional* como opuesto al “liderazgo transaccional” que es más rutinario y diario. En vez de responder al auto-interés inmediato de los seguidores como resultado del palo o la zanahoria, los líderes transformacionales despiertan en el individuo un alto conocimiento de temas claves para el grupo y la organización. Es decir, los motivan desde los intereses para la existencia hacia intereses para logros, crecimiento y desarrollo (Burns, 1978).

## 2. Estilos y dimensiones del liderazgo

Conviene como punto de partida clarificar qué se entiende por “líder” y por “liderazgo”, pero como en tantos otros casos nos encontramos con la dificultad de la polisemia de estos términos. Fiedler (1967) considera el líder como la persona a quien dentro de un grupo se le asigna la dirección y coordinación de tareas relevantes. Este concepto lleva a relacionarlo con la autoridad formal e incluso con el poder que un directivo representa en una organización. Pero también con el tipo de tareas que se le asignan y con las funciones que ha de realizar: toma de decisiones, dirección y coordinación. Claro que este tipo de poder asignado puede que no coincida con una auténtica autoridad, de aquí que al ser la escuela una organización con características propias, y sobre todo por su débil articulación se piense en un director que ejerza un liderazgo con

rasgos especiales. Un director que, a decir de Weick (1976, 10), influya sobre las percepciones, oriente los conceptos que los miembros utilizan para coordinar su trabajo y modele el tipo de conducta que desee obtener. Los primeros trabajos sobre liderazgo surgen con un enfoque positivista a principios de siglo y, aunque han sido recicladas década a década, sus ideas básicas no cambiaron durante noventa años (Ros, 1994).

Durante los años 30 y 40 se desarrolló una línea de investigación conocida como “teoría de los rasgos” que, partiendo de la hipótesis de que el líder posee unos rasgos característicos, trata de establecer la que sería la personalidad ideal del líder. Muchos de estos estudios fueron revisados por Stogdill (1948) que logró identificar algunas características que parecían ser comunes a los líderes (inteligencia, confiabilidad, responsabilidad, actividad social, gran originalidad y status socioeconómico). Sin embargo, el problema persistía por cuanto los rasgos encontrados no eran aplicables a todos los dirigentes de éxito y había muchas excepciones que impedían establecer un patrón general. Este hecho es el que permite afirmar a (Watkins, 1989) que no existen estas características (ni siquiera existe un líder ideal), sino que éste siempre está ligado al contexto.

A partir de este fracaso se desarrolló la *teoría conductual* (Lewin, Lippitt y White, 1939) que, en lugar de basarse en rasgos de personalidad busca los comportamientos o estilos de liderazgo que resul-

ten más efectivos. De los trabajos realizados por Lewin y su equipo surgió la clasificación (tan utilizada y extendida) que distingue tres tipos básicos: líder autocrático, democrático y permisivo. Otras aportaciones dentro de esta línea de investigación son los estudios realizados en la Universidad de Ohio o los llevados a cabo por Kahn y Katz (1960) en la Universidad de Michigan. Estos últimos llegaron a identificar dos tipos de líderes: los centrados en los subordinados y los centrados en los resultados.

Posteriormente, una nueva corriente pretendió identificar las condiciones específicas que permiten al líder influir sobre el grupo. Aquí se enmarca la *teoría de la contingencia* o situacional, que aspira a prescribir un estilo de liderazgo adecuado, contingente a factores como las relaciones líder-miembros, el clima o cultura organizativa y otros factores ambientales. Desde las aportaciones de la teoría de la contingencia se ha asumido que no existe una mejor forma de dirigir válida para todas las situaciones pero que, en una determinada situación, un método puede ser más eficaz que otro. El desafío consiste en identificar atributos del liderazgo y establecer las contingencias situacionales. Entre los autores más destacados de esta corriente, Coronel (1996) señala a Fiedler (1967), Hersey y Blanchard (1988), House (1977) y Tannenbaum y Schmidt (1958). Para Fiedler (1967) es preciso distinguir entre estilo de liderazgo y comportamiento de liderazgo. El estilo de liderazgo es un atributo innato y relativamente estable de nuestra perso-

nalidad que aporta la motivación y la orientación en la forma en que se ejerce el liderazgo. Mientras que el comportamiento del liderazgo hace referencia a las acciones concretas que realizamos en función de los conocimientos y experiencia y si las juzgamos adecuadas en un momento dado.

Cuando al final de la década de los 70 surge el concepto de liderazgo instruccional, los directores y directoras se consideraban eficaces si promovían cambios en la escuela generando expectativas claras, manteniendo una disciplina firme y consiguiendo resultados elevados. Esta visión jerárquica del liderazgo, dependía en último término de que los directivos ejercieran firmemente su autoridad sobre los subordinados. Pero, como las escuelas no se transforman fácilmente por simples prescripciones, los investigadores comenzaron a buscar otras concepciones de liderazgo más sofisticadas.

Bass (1985) recoge el planteamiento de Burns (1978) y lo operativiza para generar la línea de investigación en torno a lo que se ha llamado *liderazgo transformacional*, que incluye cuatro componentes:

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

Kennet Leithwood y su equipo (1999), son quienes han relacionado mejor la modalidad “transformacional” con las organizaciones educativas que aprenden. El modelo que proponen comprende ocho dimensiones de liderazgo:

1. Construir una visión de la escuela, identificando lo que es importante y aportando dirección y guía para poner en práctica dicha visión.
2. Establecer las metas. Uno de los focos centrales del liderazgo debe ser establecer las metas y propósitos centrales de la escuela.
3. Proveer estímulos intelectuales, contribuyendo a que el personal reflexione sobre su práctica habitual.
4. Ofrecer apoyos individualizados. Incluye la adquisición de recursos (tiempo, materiales, asesores) para el desarrollo no sólo de los miembros del personal de la escuela, sino también organizativo o institucional.
5. Proporcionar modelos de las mejoras prácticas, de acuerdo con los valores importantes de la organización.
6. Transmitir al personal altas expectativas de excelencia comprometiendo a la escuela en el proceso de cambio.

7. Construir una cultura escolar productiva, promoviendo el aprendizaje continuo y donde se comparta el trabajo y experiencias con los colegas.

8. Desarrollar estructuras para que todos los grupos implicados participen efectivamente en las decisiones.

Actualmente, frente a una concepción individualista del liderazgo, se tiene (AAVV, 1998, 54), “una visión más difusa que sitúa el liderazgo dentro del contexto de la mejora de la escuela y que implica compartir colectivamente compromisos, puntos de vista y situaciones en la idea de entender la institución como una obra colectiva”.

En esta línea, Kouzes y Posner (1997) citados por Lorenzo (2001), llegan después de quince años de investigación sobre este tema a la siguiente conclusión:

“Lo que hemos descubierto y vuelto a descubrir, es que el liderazgo no es una cualidad reservada a unos pocos hombres y mujeres carismáticos. Es un proceso corriente que la gente utiliza cuando saca a relucir lo mejor de sí misma y de los demás. Liberemos al líder que hay en todos, y cosas extraordinarias comenzarán a ocurrir”.

### 3. Propósitos del estudio

En la investigación planteada se parte de una serie de interrogantes iniciales que pueden formularse en los siguientes

términos: ¿En qué medida las interrelaciones existentes entre el criterio liderazgo y los restantes que aparecen en el Modelo de Excelencia suponen una evaluación indirecta del liderazgo directivo además de la proporcionada por el propio criterio?, ¿Se debería aumentar el peso que el criterio liderazgo tiene en la configuración del modelo?, ¿Podrían utilizarse algunos de los criterios y subcriterios del modelo para elaborar un cuestionario específico de liderazgo?

A partir de estas preguntas nos propusimos conseguir los siguientes objetivos:

- Estudiar el grado de influencia que el liderazgo directivo tiene sobre el resto de criterios del modelo.
- Analizar si esta influencia depende del tipo de centro, considerando las etapas educativas que imparte, su tamaño en número de profesores y las características de la población donde se ubica.

#### 4. El liderazgo y el Modelo Europeo de Excelencia adaptado a los centros educativos

A comienzos del curso 1996/1997, el Ministerio de Educación y Ciencia, puso en marcha un programa destinado a hacer de la calidad no sólo un objetivo, sino también un método para la mejora continua de los centros docentes; adoptando el Modelo de Gestión de Calidad. Con él se pretende conseguir una comprensión detallada del Centro Educativo

y, a partir de este diagnóstico, elaborar propuestas de mejora, que puedan conseguirse en un plazo determinado. De este modo el centro se introduce en una dinámica de mejora continua que otorga un papel central a la autoevaluación.

En 1999 se hace una actualización pasando del “Modelo Europeo de Gestión de la Calidad” al “Modelo Europeo de Excelencia”. Pero además de este cambio de nombre, también se modifican las denominaciones de algunos criterios y el porcentaje asignado a cada uno de ellos, pero se mantiene lo fundamental: su consideración de herramienta práctica para ayudar a los centros en su camino hacia la excelencia. Mediante la comparación de los indicadores descriptivos del Modelo con el funcionamiento real de la organización, conduce a la elaboración de un informe en el que se reflejan los aspectos positivos del funcionamiento y los logros de la organización, así como aquellos que deban ser objeto de planes de mejora.

El modelo combina, de forma ponderada, el interés por las personas con la importancia de los recursos, de los procesos y de los resultados. Consta de 9 criterios y 32 subcriterios, estructurados en dos grandes bloques: agentes y resultados.

- *Criterios Agentes* reflejan todo lo que la organización hace y, sobre todo, cómo lo hace y cómo lo gestiona. Son los siguientes:
  - *Liderazgo (12%)*: entendido como la actuación de los diri-



- gentes y responsables de la institución para guiar al centro escolar hacia la gestión de la calidad.
- *Personas (7%)*: relacionado con la forma en que la institución utiliza al máximo el potencial de su personal, para lograr la mejora continua de la institución.
  - *Política y Estrategias (10%)*: referido a la misión, los valores y la dirección estratégica del centro, y al modo en que se implantan los proyectos de la organización.
  - *Colaboradores y Recursos (7%)*: analiza el establecimiento de alianzas con colaboradores y la gestión, uso y conservación de los medios materiales al servicio de las funciones de la organización.
  - *Procesos (14%)*: entendidos como el modo en que se identifican los procesos, se planifican, gestionan, aplican, revisan, evalúan y se mejoran en coherencia con los estándares representativos de los proyectos de la institución educativa.
  - *Criterios Resultados* tienen como finalidad conocer lo que ha obtenido el centro educativo y son los siguientes:
    - *Resultados en Personal (11%)*: considerando como tal a cualquier persona que, independientemente de su responsabilidad y especialidad, preste sus servicios en el centro. Trata de determinar el grado en que se da la adecuada respuesta a las necesidades y expectativas de las personas que trabajan en la organización. Esta atención integra campos como el ambiente laboral, la formación continua, la salud o la seguridad.
    - *Resultados en Usuarios (15%)*: entendiendo por tal a todo el que se beneficia directamente de las actividades del centro (el alumno y su familia, y también las instituciones y las empresas en las que se van a integrar estos alumnos). Guarda relación con lo que se espera que consiga el centro educativo con respecto a su misión.
    - *Resultados en la Sociedad (10%)*: este criterio hace referencia a qué es lo que finalmente consigue el centro con relación a las necesidades y expectativas de la sociedad en general, y de su entorno próximo en particular.
    - *Resultados Clave (14%)*: relacionados con cualquier logro educativo, de gestión o social que contribuya al éxito del centro a corto, medio o largo plazo.

Sin embargo, a pesar de estar delimitados y ponderados cada uno de los diferentes ámbitos que contribuyen a la calidad de la institución, el modelo no recoge las posibles interrelaciones entre ellos. Esta falta de precisión impide conocer si el liderazgo de los directivos incide sobre la calidad de la institución a través de una doble vía. Pensamos que, como criterio agente que es, tiene una influencia directa en los resultados pero también puede hacerlo sobre el resto de criterios agentes y, de este modo, convertirse en un indicador indirecto de los resultados. Algunas de las razones que nos inducen a contemplar la anterior posibilidad son las siguientes:

- Se sabe que la planificación y la estrategia del centro educativo deben basarse en las necesidades y expectativas de todos los sectores de la comunidad educativa y en la información procedente del análisis que realiza el centro sobre sus resultados y sobre los procesos de aprendizaje del personal. Pero una adecuada planificación resulta sumamente complicada sin la implicación de los directivos.
- Por otra parte, si dichas actuaciones se desarrollan mediante la identificación de los procesos clave que son posteriormente comunicados e implantados para, finalmente, revisarlos y actualizarlos; podríamos preguntarnos si esto es posible sin un liderazgo activo de la dirección.
- Al mismo tiempo, la gestión y mejora del personal que plantea el modelo exige la identificación, desarrollo, actualización y mantenimiento del conocimiento y la capacidad de las personas del centro, su implicación, asunción de responsabilidades, así como la comunicación efectiva y el reconocimiento y atención al personal del centro. Sin embargo, una adecuada gestión del personal no aparece de modo espontáneo sin la intervención de los directivos.
- Menos cuestionable si cabe, es el papel que la dirección desempeña en la gestión de las colaboraciones externas, de los recursos económicos, de los edificios, instalaciones y equipamientos, de la tecnología y de los recursos de la información y del conocimiento.
- También sabemos que diseñar y gestionar sistemáticamente todos los procesos supone introducir en ellos las mejoras necesarias para satisfacer plenamente a los usuarios e interesados.
- Finalmente, si los servicios y prestaciones del centro se diseñan y desarrollan teniendo en cuenta las necesidades y expectativas de los usuarios, se gestionan sistemáticamente y se revisan para mejorar las relaciones con los alumnos y padres; algún papel les corresponderá a los directivos en este apartado.



En definitiva, el liderazgo de los directivos no es algo que se da en abstracto sino que se plasma en una serie de actuaciones concretas en todos y cada uno de los campos anteriores. Esto es lo que se desprende de la “Guía del Candidato” para presentarse al Premio a las Actuaciones de Calidad en Educación al afirmar que la calidad se consigue mediante un liderazgo que impulse la planificación y la estrategia, la gestión del personal, de los recursos y colaboraciones y de los procesos hacia la consecución de la mejora permanente de sus resultados educativos clave. Todo lo anterior nos lleva a concluir que, aunque el Modelo de Excelencia de la EFQM que el Ministerio ha adaptado a los centros educativos contempla el liderazgo como uno de los criterios agentes que influyen sobre los resultados, no explicita cómo lo hace sobre el resto de criterios agentes

Por último queremos señalar que, aunque este modelo consta de un conjunto de criterios que abarcan todas las áreas de funcionamiento de la organización y un conjunto de reglas para evaluarla en cada criterio, en este trabajo nos centramos en el análisis de los criterios y la importancia que se le atribuye al liderazgo.

## 5. Metodología de la investigación

### 5.1. Instrumento

Con el fin de recoger la información necesaria para el estudio, hemos elaborado un cuestionario con 48 ítems cuya estructura es la siguiente:

- Cuatro ítems destinados a recoger datos contextuales de los centros y que se utilizarán como variables clasificatorias en los análisis.
  - Etapas educativas (Infantil/Primaria, Secundaria/Bachillerato o Todas).
  - Número de profesores (menos de 12, entre 12 y 24, entre 24 y 36 o más de 36).
  - Población donde se ubica el centro (menos de 10.000 habitantes, entre 10.000 y 50.000 habitantes, entre 50.000 y 100.000 habitantes o más de 100.000 habitantes).
  - Escolarización de alumnos de otras culturas (Sí o No).
- Cuarenta y cuatro ítems para valorar la influencia del liderazgo (nada, poco, algo, bastante o mucho) sobre los diferentes factores presentados.
  - Ítem nº 1 (criterio liderazgo) utilizado como control.
  - Ítems 2 al 12 (criterio planificación y estrategia).
  - Ítems 13 al 21 (criterio personal del centro educativo).
  - Ítems 22 al 32 (criterio colaboradores y recursos).
  - Ítems 33 al 40 (criterio procesos).
  - Ítems 41 al 44 (criterio resultados).

Una vez recogidos los datos, se procedió en primer lugar a comprobar el grado en que los elementos del cuestionario se relacionan entre sí, obteniendo un índice global de la replicabilidad o de la consistencia interna de la escala en su conjunto. Al mismo tiempo, se ha determinado la validez de constructo mediante el promedio de las correlaciones entre los diferentes bloques de la escala. El resultado obtenido es el siguiente (Tabla 1):

Modelo de Excelencia hemos recabado la opinión de un grupo de directores andaluces como expertos en la aplicación de dicho modelo. A la hora de seleccionar la muestra hemos procurado que esta representación de directores cubriera los distintos tipos de centros en función del número de profesores o los niveles impartidos y su ubicación en poblaciones de diferente tamaño. De los cuestionarios enviados (345) se han recogido 112 válidos

TABLA 1: *Fiabilidad y validez de constructo del cuestionario*

Total del cuestionario Alpha= 0,97	Fiabilidad de los bloques (Alfa de Cronbach)	Promedio correlación entre escalas (Spearman)
Planificación y estrategia (11 ítems)	0,88	0,544
Personal del centro educativo (9 ítems)	0,78	0,539
Colaboradores y recursos (11 ítems)	0,80	0,578
Procesos (8 ítems)	0,85	0,622
Resultados (4 ítems)	0,80	0,463

Como puede verse, los valores obtenidos como medida de la fiabilidad son bastante elevados, tanto en lo que se refiere al cuestionario considerado en su conjunto (0,97) como en lo relativo a cada uno de los bloques. Por otra parte, los valores de las medias de correlación entre escalas (validez de constructo) aunque algo menores, sugieren una medida de la influencia de cada elemento sobre cada uno de los otros y sobre el liderazgo en su conjunto.

## 5.2. La muestra

Con el fin de conocer la influencia del liderazgo sobre los restantes criterios del

Modelo de Excelencia hemos recabado la opinión de un grupo de directores andaluces como expertos en la aplicación de dicho modelo. A la hora de seleccionar la muestra hemos procurado que esta representación de directores cubriera los distintos tipos de centros en función del número de profesores o los niveles impartidos y su ubicación en poblaciones de diferente tamaño. De los cuestionarios enviados (345) se han recogido 112 válidos

dos y, aunque esta cifra sea menor del tamaño muestral necesario para generalizar los resultados, consideramos que es suficientemente representativa como base de futuros estudios y como primera confirmación de las hipótesis formuladas. En la Tabla 2 se puede apreciar la composición de la muestra y las tasas de respuesta agrupadas por provincias.

Como puede apreciarse, las respuestas recibidas presentan una amplia variabilidad por provincias, siendo Sevilla la provincia que aporta menos datos y Jaén

TABLA 2: Distribución del grupo de directores consultados

PROVINCIA	CUESTIONARIOS RECOGIDOS	TASA DE RESPUESTA	% MUESTRA TOTAL
ALMERIA	8	25,90	7,14
CADIZ	19	37,93	16,96
CORDOBA	11	28,64	9,82
GRANADA	14	35,71	12,5
HUELVA	10	39,60	8,93
JAEN	20	59,58	17,86
MALAGA	14	25,61	12,5
SEVILLA	16	21,94	14,29
<b>TOTAL</b>	<b>112</b>	<b>32,46</b>	<b>100</b>

aquella cuyos directores se muestran más participativos. En la última columna se presenta el peso con el que cada provincia contribuye al total de la muestra productora de datos.

## 6. Discusión y resultados

Tras el recuento de frecuencias se comprueba que el 76,92% de los directores consultados reconocen que la influen-

cia del liderazgo sobre los demás criterios es bastante o mucha, siendo el apartado de resultados el que presenta el menor porcentaje (74,08%), mientras que la planificación y estrategia supera el 81%. En la Tabla 3 pueden apreciarse los porcentajes válidos de respuesta en cada categoría para los diferentes bloques.

TABLA 3: Influencia del liderazgo en los restantes criterios del modelo (%)

	NADA	POCO	ALGO	BAST	MUCHO
<b>planificación- estrategia</b>	0,99	4,27	13,72	47,34	33,68
<b>personas colaboradores- recursos</b>	1,51	4,57	15,09	43,22	35,61
<b>procesos</b>	2,39	5,03	18,27	45,01	29,31
<b>resultados</b>	1,39	3,02	19,27	48,27	28,05
<b>total</b>	1,36	5,71	18,84	47,89	26,19
	<b>1,53</b>	<b>4,52</b>	<b>17,04</b>	<b>46,35</b>	<b>30,57</b>

Continuando con los análisis descriptivos, se procedió a calcular los principales estadísticos (media y desviación típica) para cada uno de los bloques del cuestionario. Este análisis pone de manifiesto la alta valoración [1] que los directores encuestados asignan al factor liderazgo y la homogeneidad de las respuestas que viene determinada por la escasa dispersión de los datos (desviaciones típicas pequeñas). En la Tabla 4 puede apreciarse que los directores asignan las mayores puntuaciones a la influencia del liderazgo sobre la planificación y la gestión del personal.

Seguidamente presentamos un análisis más detallado para cada uno de los bloques del cuestionario aportando las medias y desviaciones correspondientes a cada uno de los ítems.

### 6.1. Influencia del liderazgo en la planificación y estrategia

A la hora de establecer el conjunto de fines y objetivos que el centro se propone conseguir es importante tener presente el concepto de mejora continua que, para el Modelo de Excelencia supone:

- Basarse en las necesidades y expectativas de todos los sectores de la comunidad educativa.
- Tener en cuenta la información procedente del análisis de los resultados y de los procesos de aprendizaje.
- Revisar y actualizar la planificación, identificar los procesos claves, comunicarla e implantarla.

En la Tabla 5 presentamos los estadísticos correspondientes al bloque de planificación y estrategia. En ella se puede observar que el mayor grado de influencia (4,38 sobre 5) se aprecia cuando se analizan las necesidades de la comunidad educativa para la elaborar los proyectos institucionales del centro. Frente a lo anterior, el liderazgo influye en menor medida (3,66) al evaluar el nivel de sensibilización de todos los sectores de la comunidad educativa con respecto a dicha planificación y la estrategia.

TABLA 4: Puntuaciones asignadas a la influencia del liderazgo

	Media	Desv. típ.
<b>planificación</b>	4,08	0,81
<b>personal</b>	4,07	0,87
<b>colaboradores</b>	3,94	0,89
<b>procesos</b>	3,99	0,81
<b>resultados</b>	3,92	0,89

TABLA 5: *Influencia del liderazgo sobre la planificación y estrategia*

Aspectos analizados	Media	Desv.
Conocimiento y análisis de las necesidades y expectativas de todos los sectores de la comunidad educativa	4,37	0,67
Análisis de las necesidades de la comunidad educativa para la elaboración de los proyectos institucionales del centro educativo	4,38	0,71
Utilización de la evaluación de los resultados del centro para la elaboración de la planificación y la estrategia	4,05	0,90
Aprovechamiento de las actividades de formación para la mejora del personal	3,72	0,94
Conocimiento de los factores más relevantes para la mejora del centro, incluidos en la planificación y estrategia	4,27	0,80
Establecimiento de indicadores para actualizar y revisar la planificación y la estrategia	3,72	0,84
Identificación de los procesos claves necesarios para llevar a efecto la planificación y estrategia	3,82	0,84
Nombramiento de los responsables de los procesos clave	4,24	0,87
Divulgación a todos los sectores de la comunidad educativa de los proyectos institucionales del centro	4,41	0,76
Evaluación del nivel de sensibilización de todos los sectores de la comunidad educativa con respecto a la planificación y la estrategia	3,69	0,79
Establecimiento de relaciones institucionales beneficiosas para la organización y funcionamiento del centro	4,26	0,76

## 6.2. Liderazgo y personal del centro educativo

Otro de los apartados del modelo sobre el que parece existir una considerable influencia del liderazgo es el que se refiere a las personas. Con este criterio se pretende recoger información relativa al modo en que se gestiona y aprovecha todo el potencial de las personas que componen la institución. Ello supone conocer sus capacidades, organizarlas adecuada-

mente e implicarlas en la asunción de responsabilidades.

La Tabla 6 nos muestra que la mayor influencia del liderazgo se da a la hora de favorecer una adecuada comunicación entre las personas, equipos y departamentos del centro (4,39). En sentido contrario destaca la promoción de planes de formación para todo el personal, de acuerdo con las necesidades del centro y del

TABLA 6: *Influencia del liderazgo sobre el personal del centro*

Aspectos analizados	Media	Desv.
Organización del personal de acuerdo con la oferta educativa, con los fines y objetivos del centro educativo y según sus capacidades e intereses	4,28	0,84
Adaptación de los horarios del personal a las necesidades del centro educativo (en relación a las horas libres para dar apoyo al alumnado)	4,26	0,86
Utilización de estrategias adecuadas para mejorar los métodos de trabajo	3,82	0,73
Promoción de planes de formación para todo el personal, de acuerdo con las necesidades del centro y del personal	3,54	0,95
Realización de trabajo en equipo como base para el desarrollo del personal en el centro educativo	4,01	0,96
Existencia de iniciativas de mejora surgidas de los equipos docentes y del resto del personal	3,99	0,94
Favorecimiento de una adecuada comunicación entre las personas, equipos y departamentos del centro educativo	4,39	0,73
Existencia de un ambiente de confianza y de solidaridad mutua	4,31	0,82
Reconocimiento y valoración del personal por su actividad profesional	4,02	0,97

propio personal (media de 3,54). La menor puntuación de este apartado puede deberse a que los directores encuestados consideran que la formación del personal (especialmente la del profesorado) debe ser fruto de una preocupación individual o de los planes establecidos por las administraciones educativas.

### 6.3. *Influencia del liderazgo en los colaboradores y recursos*

El siguiente criterio que considera el Modelo de Excelencia es el relativo a los colaboradores y recursos. Por recursos se

entiende el conjunto de medios económicos, instalaciones, equipamientos, recursos didácticos, la información y las nuevas tecnologías, utilizados por el centro. Son colaboradores externos, entre otros, la Inspección de Educación, las Unidades de Programas Educativos, los Centros de Profesores y Recursos, los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, las Asociaciones de Padres de Alumnos, los Ayuntamientos, las Empresas, etc.

Los datos recogidos parecen sugerir que, de los dos grandes apartados en que



se estructura este criterio, las preocupaciones principales de los directores se centran en conseguir los suficientes recursos y llevar una correcta gestión contable de los mismos. En cambio, cuando se trata de recabar colaboraciones externas, sobre todo si son institucionales, se piensa que no dependen (o lo hacen en menor medida) de la capacidad de liderazgo del director.

En la Tabla 7 se puede comprobar que las mayores puntuaciones aparecen cuando se trata de gestionar eficientemente los recursos económicos para apoyar la planificación y la estrategia (4,28). Frente a lo anterior, a la hora de evaluar la incidencia de los colaboradores en el funcionamiento del centro, los directores consultados consideran que en este aspecto se da una menor presencia del liderazgo

*TABLA 7: Influencia del liderazgo sobre los colaboradores y recursos*

<b>Aspectos analizados</b>	<b>Media</b>	<b>Desv.</b>
Establecimiento de indicadores adecuados para el seguimiento de una gestión eficaz de las colaboraciones externas	3,57	0,98
Identificación de colaboradores claves.	3,76	0,98
Estructuración de las relaciones con los colaboradores para incrementar la eficacia y las posibilidades del centro	3,81	0,91
Evaluación de la incidencia de los colaboradores en el funcionamiento del centro	3,48	1,00
Gestión eficiente de los recursos económicos para apoyar la planificación y la estrategia	4,28	0,80
Exploración de nuevas actividades, propias del centro educativo, para la obtención de recursos adicionales a la dotación presupuestaria que el centro recibe	3,71	1,00
Uso alternativo de los edificios, instalaciones y equipamientos propios del centro educativo, para que todos los sectores de la comunidad educativa los aprovechen mejor	4,21	0,89
Establecimiento de los mecanismos para utilizar adecuadamente, actualizar y mejorar el material tecnológico existente	3,95	0,89
Facilitación de la información al personal del centro educativo	4,50	0,69
Impulso de un clima de innovación y creatividad mediante el uso de los recursos	3,92	0,87
Gestión adecuada de la entrada y salida de la información, en función de la estrategia y la planificación del centro educativo	4,14	0,81

(3,48), aunque en este punto también cabe destacar una mayor divergencia de las respuestas ( $s = 1$ ).

#### 6.4. El liderazgo y los procesos del centro

Con relación a este criterio, en todo centro educativo se dan una serie de procesos clave relacionados con la organización del mismo (horarios, adscripción del personal, agrupamiento de alumnos, gestión del comedor y transporte), el clima escolar (convivencia, inserción de los nuevos alumnos, control de asistencia), el proceso de enseñanza y aprendizaje (aplicación del proyecto curricular, cumplimiento de las programaciones, tasas de promoción del alumnado) y actividades de orientación y tutoría (aplicación de los objetivos de tutoría en los distintos cursos, con los padres, en los equipos de profesores).

De todas estas actividades relacionadas con los procesos del centro, parece que los directores asignan más importancia a la hora de desarrollarlas de forma coordinada, favoreciendo el ejercicio de

las funciones de los distintos órganos y la participación de todos los sectores de la comunidad (4,32). Sin embargo, la implicación con el alumnado para debatir y abordar sus expectativas, necesidades y preocupaciones educativas parece demandar menos que los directores lideren estos procesos (3,57). Esto puede deberse a que los directores en ejercicio consideran esta tarea más propia del ámbito docente de los profesores que de las tareas de gestión.

Los datos presentados en la Tabla 8 ponen de manifiesto cuáles son aquellos procesos en los que se da una mayor influencia del liderazgo directivo.

#### 6.5. El liderazgo y los resultados del centro

Aunque tradicionalmente se ha relacionado el liderazgo con los resultados del centro, la Tabla 9 nos muestra que la influencia del liderazgo sobre ellos resulta algo menor que la apreciada en los anteriores criterios. A pesar de lo anterior, si tenemos en cuenta que la escala utilizada tiene como punto medio el 3,5;

TABLA 9: *Influencia del liderazgo sobre los resultados del centro*

Aspectos analizados	Media	Desv.
Percepción que padres y alumnos tienen sobre el cumplimiento por parte del centro de sus fines, objetivos y valores	3,77	0,91
Percepción que el personal del centro tiene sobre el modo de cumplimiento de fines, objetivos y valores programados	4,04	0,78
Impacto del centro en su entorno.	3,85	0,92
Satisfacción del profesorado.	4,00	0,94

TABLA 8: *Influencia del liderazgo sobre los procesos*

Aspectos analizados	Media	Desv.
Desarrollo coordinado de todas las actividades educativas, el ejercicio de las funciones de los distintos órganos y la participación de todos los sectores de la comunidad educativa	4,32	0,69
Designación de los responsables de los procesos y establecimiento de procedimientos para su gestión	4,09	0,82
Establecimiento de prioridades de mejora a partir de la revisión de los procesos	4,17	0,76
Impulso al profesorado del centro para que proponga iniciativas para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje	4,21	0,73
Implantación de nuevos métodos de trabajo y de nuevas tecnologías para simplificarlos procedimientos	3,71	0,87
Identificación de mejoras en los servicios de acuerdo con las necesidades y expectativas de los usuarios	3,85	0,77
Asesoramiento y atención a los usuarios sobre los servicios prestados	3,95	0,9
Implicación preactiva con el alumnado para debatir y abordar sus expectativas, necesidades y preocupaciones	3,57	0,96

estos datos sugieren un importante papel por parte del director, sobre todo en lo que se refiere a la satisfacción y percepciones del personal del centro. El mayor valor (4,04) aparece en la percepción que el personal del centro tiene sobre el modo de cumplimiento de fines, objetivos y valores programados. Sin embargo, esta influencia es menor cuando se considera la percepción que tienen padres y alumnos.

Una vez analizado el modo en que el liderazgo directivo se manifiesta a través de diferentes ámbitos de actuación, hemos considerado interesante continuar con los análisis con el fin de establecer cuáles son los factores que mantienen un

mayor grado de asociación. Tras el cálculo de las correspondientes correlaciones entre las diferentes variables recogidas en el cuestionario, se han obtenido los resultados que aparecen en la Tabla 10.

Los anteriores datos ponen de manifiesto que:

- La mayor relación es la que se da entre la planificación y los procesos, seguida de la existente entre planificación y los colaboradores y recursos. Esto resulta bastante lógico si pensamos que los procesos educativos que se llevan a cabo en el centro son fruto de la

TABLA 10: *Matriz de correlaciones entre variables*

	LIDER	PLANIF	PERS	COL_REC	PROC	RESULT
LIDER	1,000	0,439	0,540	0,418	0,461	0,330
PLANIF	0,439	1,000	0,585	0,689	0,733	0,576
PERSONAS	0,540	0,585	1,000	0,532	0,621	0,470
COL_REC	0,418	<b>0,689</b>	0,532	1,000	0,729	0,401
PROCESOS	0,461	<b>0,733</b>	0,621	0,729	1,000	0,588
RESULT	0,330	0,576	0,470	0,401	0,588	1,000

planificación realizada, estando ésta última fuertemente condicionada por los recursos disponibles y las colaboraciones que se puedan conseguir.

- El liderazgo, aparece más relacionado con las personas que con el resto de criterios, siendo el correspondiente a los resultados el que arroja la menor puntuación. La explicación a esta escasa relación entre liderazgo y resultados del centro cabe buscarla en la multiplicidad de factores que condicionan los resultados, a la frecuente identificación de los resultados con las calificaciones escolares y, tal vez, en el escaso número de ítems de este bloque centrados principalmente en las percepciones de personas y usuarios.
- El criterio referido a las personas guarda más relación con los procesos que con los demás, destacando por su menor magnitud la correlación entre personas y resultados.

- Los colaboradores y recursos alcanzan la correlación más alta en relación a los procesos.
- Los resultados presentan la correlación más alta con los procesos y la más baja con el liderazgo.

## 6.6. Análisis comparativo según tipos de centro

Una vez realizado el análisis descriptivo de los datos en su conjunto, en este segundo nivel de análisis nos vamos a detener en la comparación de las valoraciones que reciben los directores agrupados en función de diferentes variables de clasificación, de tal forma que destacaremos aquellos aspectos en los que las diferencias son más significativas.

Las variables de categorización que hemos utilizado son las siguientes:

- Etapas educativas impartidas. Hemos considerado tres grupos que se corresponden con los centros que sólo imparten Educación Infantil y Primaria, los que imparten

Educación Infantil, Primaria y algún ciclo de Secundaria y, finalmente, los que sólo imparten Secundaria y Bachillerato. De acuerdo con lo anterior, cinco centros han sido excluidos de las comparaciones por no poderse ubicar en ninguno de los anteriores grupos.

- Tamaño del centro en función del número de profesores (menos de 12, entre 12 y 24, entre 24 y 36 o más de 36).
- Tamaño de la población donde se ubica el centro (menos de 10.000 habitantes, entre 10.000 y 50.000 habitantes, entre 50.000 y 100.000 habitantes o más de 100.000 habitantes).
- Escolarización de alumnos de otras culturas.

Tras los análisis oportunos, se ha podido constatar que no existen diferencias significativas en cuanto a la influencia que los directores de los diferentes tipos de centros, atribuyen al liderazgo sobre los demás criterios.

A pesar de lo anterior, hemos podido encontrar algunas diferencias puntuales con relación a determinados ítems del cuestionario que seguidamente pasamos a enumerar:

- La influencia del liderazgo directivo sobre el establecimiento de relaciones institucionales beneficiosas para la organización y funciona-

miento es considerada en mayor medida por los directores de centros que sólo imparten Infantil y Primaria que se encuentran situados en poblaciones de menos de 10.000 habitantes y cuentan con una plantilla entre 24 y 36 profesores.

- Cuando se analiza la adaptación de los horarios del personal a las necesidades del centro educativo (en relación a las horas libres para dar apoyo al alumnado), la mayor influencia del liderazgo es apreciada por los directores de centros que sólo imparten Infantil y Primaria.
- Lo mismo ocurre con el uso alternativo de los edificios, instalaciones y equipamientos del centro y la implicación con el alumnado para debatir y abordar sus expectativas.
- Cuando analizamos el establecimiento de indicadores para actualizar y revisar la planificación y la estrategia, son los directores de centros ubicados en poblaciones de menos de 10.000 habitantes los que encuentran más influencia del liderazgo directivo.

## 7. Conclusiones

A la vista de los resultados obtenidos en esta investigación, se puede concluir que un elevado porcentaje de directores escolares considera, con independencia del tipo de centro donde ejercen, que el

liderazgo directivo influye de un modo decisivo sobre el resto de criterios agentes del Modelo Europeo de Excelencia. Esto supone afirmar que un buen líder es aquel que se preocupa por impulsar la planificación y la estrategia del centro educativo, la gestión de su personal, de sus recursos y colaboraciones y de sus procesos, hacia la consecución de la mejora permanente de los resultados educativos.

De estos aspectos, el mayor grado de influencia del liderazgo se aprecia con relación a los siguientes:

- Análisis de las necesidades de la comunidad educativa para la elaboración de los proyectos institucionales.
- Favorecimiento de una adecuada comunicación entre las personas, equipos y departamentos del centro.
- Facilitación de la información al personal del centro.
- Desarrollo coordinado de todas las actividades educativas.
- Percepciones del personal del centro sobre el cumplimiento de fines y objetivos programados.

Frente a lo anterior, el liderazgo directivo tiene una menor incidencia sobre:

- Evaluación del nivel de sensibilización de todos los sectores de la

comunidad educativa con respecto a la planificación y la estrategia.

- Utilización de estrategias adecuadas para mejorar los métodos de trabajo.
- Evaluación de la incidencia de los colaboradores en el funcionamiento del centro.
- Implicación con el alumnado para abordar sus expectativas, necesidades y preocupaciones.
- Percepciones de padres y alumnos sobre el cumplimiento por parte del centro de sus fines y objetivos.

**Dirección de los autores:** M<sup>a</sup> Mercedes Cuevas López (dir.), Francisco Díaz Rosas, Verónica Hidalgo Hernández. Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta. C/ El Greco, 10. 51002-CEUTA

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 15.V.2007

## Notas

- [1] La escala utilizada asigna los siguientes valores: 0= no contesta, 1= nada, 2= poco, 3= algo, 4= bastante y 5= mucho; por lo tanto, el punto medio del intervalo (1 - 5) se sitúa en el 3.

## Bibliografía

- AA. VV. (1998) *Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio* (Bilbao, ICE DEUSTO).
- BARROSO, J. (1994) *El discurso actual y la política por la calidad de la educación en Portugal*, Jornadas de ADEME, Murcia.
- BASS, B. (1985) *Leadership and performance beyond expectations* (New York, The Free Press).



- BURNS, J. M. (1978) *Leadership* (Nueva York, Harper & Row).
- CANTÓN MAYO, I. (Coord.) (2001) *La implantación de la calidad en los centros educativos: una perspectiva aplicada y reflexiva* (Madrid, CCS.).
- CORONEL, J. M. (1986) *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos* (Huelva, Universidad de Huelva).
- ESCUADERO, J. M. (1997) El equipo directivo como dinamizador pedagógico de una escuela cooperativa, en MEDINA, A. (Coord.) *El Liderazgo en Educación* (Madrid, UNED) pp. 47-71.
- FIEDLER, F. (1967) *A Theory of Leadership Effectiveness* (New York, McGraw-Hill).
- FULLAN, M. (1991) *The New Meaning of educational Change* (Londres/Nueva York, Cassell).
- GENTO PALACIOS, S. (2000) *Nuevas perspectivas en gestión educativa*, en Actas del XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía. SEP. Madrid.
- HERSEY, P. y BLANCHARD, K. (1988) *Management of organizational behavior* (New York, Prentice-Hall).
- HOUSE, J. S. (1977) The three faces of social psychology, *Sociometry*, 40, pp. 161-177.
- KAHN, R. L. y KATZ, D. (1960) *Leadership Practices in Relation to Productivity and Morale*, en *Group Dynamics* (New York, Harper & Row).
- KOUZES, J. y POSNER, B. (1997) *El desafío del liderazgo* (Barcelona, Granica).
- LEITHWOOD, K. (2004) *El liderazgo con éxito. El liderazgo educacional transformador en un mundo de políticas transaccionales*, en Actas del IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos (Bilbao, ICE DEUSTO).
- LEITHWOOD, K. A. et al. (1999) *Changing Leadership for Changing times* (Philadelphia, Open University Press).
- LEWIN, K.; LIPPITT, R. y WHITE, R. (1939) Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates, *Journal of Social Psychology*, 10, pp. 271-299.
- LORENZO DELGADO, M. (2001) *Visión actual del liderazgo en el Sistema Educativo Español*, Actas del I Congreso Nacional sobre Liderazgo en el Sistema Educativo Español. Córdoba.
- MEC (1997) *Modelo Europeo de Gestión de Calidad* (Madrid, MEC).
- MEC (2001) *Modelo Europeo de Excelencia. Adaptación a los centros educativos del modelo de la fundación europea para la gestión de la calidad* (Madrid, MEC).
- ROST, J. C. (1994) Leadership development in the new millennium, *The Journal of Leadership Studies*, 1 (1), pp. 91-110.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2001) La calidad, un concepto controvertido, en CANTÓN, I. (Coord.) *La implantación de la calidad en los centros educativos: una perspectiva aplicada y reflexiva* (Madrid, CCS.).
- STOGDILL, R. M. (1948) Personal Factors Associated with Leadership: A Survey of the Literature, *Journal of Psychology*, 25, pp. 35-71.
- STOLL, L.; REYNOLDS, D.; CREEMERS, B. P. M. y HOPKINS, D. (1997) La fusión de Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela. Ejemplos prácticos, en D. REYNOLDS *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* (Madrid, Santillana).
- TANNENBAUM, A. S. y SCHMITT, W. H. (1958) How to choose a leadership pattern, *Harvard Business Review*, 36, March-April, pp. 95-101.
- VELZEN, W. G. VAN; ECKHOLM, M.; HAMEYER, U. y ROBIN, D. (1985) *Making School Improvement Work* (Leuven, ACOO).
- WATKINS, P. (1989) Leadership, Power and Symbols in Educational Administration, en J. SMYTH (Ed.) *Critical Perspectives on Educational Leadership* (London, The Falmer Press).

### Resumen:

**El liderazgo como criterio de calidad en el Modelo Europeo de Excelencia. Un estudio sobre la importancia que le atribuyen los directores**

El liderazgo directivo ha adquirido últimamente una relevancia y dificultad

especial como consecuencia de la complejidad que tienen los centros educativos y la capacidad de autonomía de que se les ha dotado. Por ese motivo, el Ministerio de Educación decidió en el año 2001 valorar algo más dicho ejercicio de lo que lo hacía el Modelo EFQM., pasando de 10% a un 12%. Este artículo, basándose en el pensamiento de los directores, profundiza en la estructura del modelo analizando la influencia que el liderazgo ejerce sobre el resto de criterios agentes. Con ello pretende ofrecer una vía complementaria de valoración del liderazgo que contemple las diferentes dimensiones a través de las cuales los directores llevan a cabo su gestión.

**Descriptores:** Liderazgo, calidad educativa, dirección escolar, gestión de centros.

### Summary:

#### **Leadership as a criterion of quality in the EFQM Excellence Model. A report about the importance that the principals of schools give to it**

Directive leadership has acquired special importance and difficulty as a consequence of the complexity and autonomy of educational centres in recent years. Therefore, the Spanish Ministry of Education and Science decided in 2001 to value leadership more than the EFQM Excellence Model, assigning leadership percentages from 10% to 12%. This study, based on the thoughts and aims of Spanish principals, delves into the structure of this model, analysing the influence of leadership on the rest of enabler

criteria. Thus, it presents a complementary way to evaluate leadership, envisaging the different dimensions in which principals carry out their work.

**Key Words:** Leadership, educative quality, school direction, school management.