

José Tejada Fernández,

**Los agentes de la
innovación en los
Centros Educativos
Profesores, directivos
y asesores**

EDICIONES ALJIBE



CAPÍTULO III

LA GESTIÓN DEL CAMBIO: EL PAPEL DE LOS DIRECTIVOS ANTE LA INNOVACIÓN

1. INTRODUCCIÓN

Del amplio espectro de variables que intervienen en el desencadenamiento u obstrucción de los procesos innovadores en el ámbito del centro educativo, el rol a desempeñar por los directivos se constituye en un elemento de capital importancia, tanto por la responsabilidad que adquieren ante la propia institución, ante la Administración Educativa y ante la misma sociedad, en la implementación y fomento de la innovación, como por el hecho de erigirse en cabeza visible institucional sobre la que van a converger, en buena parte, las expectativas, presiones y condicionantes que, desde estas mismas instancias, van a generarse en orden a modelar su actuación, para influir en el comportamiento institucional, en uno u otro sentido.

Por tanto, nos encontramos ante un rol específico que, desde el principio, va a ver condicionada su actuación por la amplitud de la red en la que se inscribe y por el inevitable surgimiento de sucesivos tipos de conflicto en el curso de su desempeño. Ello sitúa al directivo en una comprometida situación desde la que va a resultar difícil, no sólo la innovación como tal, sino también la propia gestión institucional. Su papel, pues, está mediatizado por la propia naturaleza de la innovación y su proceso, así como por el propio significado de la gestión del cambio en la institución educativa.

En este sentido, es muy diferente gestionar el cambio que procede de fuera del centro (por exigencia del sistema educativo, por ejemplo) del cambio que se origina en la propia institución, motivado por un problema detectado en la práctica educativa por parte de un conjunto de profesores, que en aras a la mejora de la misma, consideran importante acometer.

Además, el propio proceso de implementación y desarrollo de las innovaciones en la práctica determinan actuaciones diferenciadas por parte de los directivos. Y todo ello, con independencia de la cultura organizativa, los estilos directivos u otro tipo de variables institucionales que se toman en factores decisivos de la propia gestión y por ende en el éxito o fracaso de la innovación.

Así pues, estamos ante un fenómeno suficientemente significativo como para constituirse en objeto de estudio singular y específico en tanto en cuanto sobre la figura de los directivos van a concentrarse, primordialmente, el conjunto de influencias, cuya resultante impulsará, de modo decisivo, el rumbo del devenir institucional por lo que se refiere a la gestión y promoción del cambio, entre otras cosas.

2. LA GESTIÓN DEL CAMBIO: EL PAPEL DE LOS DIRECTIVOS

Hemos visto en capítulos precedentes, que el cambio es un proceso complejo, no exento de dificultades. Su desarrollo queda mediatizado por la propia naturaleza del mismo, así como por el contexto en el que se inscribe. Y es este contexto el que posibilita su éxito o fracaso. Contexto, igualmente, complejo por la cantidad de variables que inciden en él (la propia organización estructural, los agentes de cambio, sus relaciones, el clima institucional, la cultura, etc.).

También aludíamos a la dimensión tecnológica de la innovación, junto con las demás, como caracterizadora del cambio y como posibilitadora, no sólo de su orquestación-planificación, sino también de su desarrollo. Es decir, al entender la innovación como proceso argüíamos la necesidad de sistematizar sus fases de manera que la puesta en práctica y el desarrollo del cambio fuera posible.

Estas mínimas alusiones nos abocan directamente a la gestión del cambio, entendiéndola como el proceso de dirección, planificación, distribución de recursos, activación de procesos, animación, evaluación, implicando en ello procedimientos, estrategias, técnicas e instrumentos adecuados en relación con los objetivos planteados.

Nos enfrentamos, pues, a toda una nueva problemática que a su vez entraña nueva complejidad, al estar indefectiblemente unida a la gestión institucional. Ello implica fenómenos de resistencia, poder, toma de decisiones, influencia, relaciones humanas, etc. en el seno de los centros educativos, que oscilan por su parte entre la permanencia, el conservadurismo, la adaptación, el cambio, el desarrollo institucional como fenómenos genuinos también de los mismos.

Queremos decir con todo ello que el propio proceso de cambio exige contar con ciertas condiciones organizativas para su desarrollo, que se asuman ciertos planteamientos y posturas capaces de cuestionar el funcionamiento organizativo - que siempre queda afectado por dicho proceso- y el papel de diversos agentes a la

hora de tomar decisiones y de actuar en determinadas direcciones (Coronel, 1996: 150). Esto no siempre es así por lo ya apuntado. No profundizaremos más en esta dirección, puesto que con anterioridad hemos abordado las distintas dimensiones organizativas y hemos caracterizado, digámoslo así, el centro innovador y las condiciones relativas para ello, fundamentalmente ligadas a autonomía, colegialidad, participación, etc.

También somos conscientes de la importancia de la gestión dentro de este contexto por cuanto la misma *"constituye un discurso profesional y profesionalizador que permite a quienes lo pronuncian y a sus titulares reclamar para sí en exclusiva determinados tipos de dominio (dirección de la organización y adopción de decisiones) y un conjunto de procedimientos que convierten a los demás (subordinados), quiéranlo o no, en objetos de ese discurso y en receptores de los procedimientos"* (Ball, 1993: 155).

Queremos advertir del riesgo derivado de lo anterior al identificar la gestión del cambio con la dirección escolar como única acaparadora del proceso. Partimos de la asunción del protagonismo de los directivos en los procesos de cambio, pero no como los únicos gestores en exclusiva del mismo. Hay que superar este falso reduccionismo, apoyándonos en la autonomía, la colaboración y la colegialidad como condiciones básicas en los procesos de cambio. Esto hace que se supere rápidamente el liderazgo formal de los directivos compatibilizándolo con otro de carácter emergente, de manera que otros agentes de cambio igualmente se conviertan en los mejores facilitadores de tal proceso.

El ideograma de la página siguiente vendría a representar los distintos agentes participantes en un proceso de cambio, así como la red de relaciones entre los mismos. Del mismo, conviene en este momento sencillamente resaltar tres tipos de facilitadores, en la línea del análisis realizado por Miles y Ekholm (1985), con independencia de la organización interna que pudiera producirse entre ellos:

- a) Facilitadores internos: en referencia a aquellas agentes de cambio que facilitan el mismo desde dentro, sea desde un cargo formalmente establecido (director, coordinador de ciclo o área, director de departamento, especialista, etc.), surgidos de una manera informal. Su función puede estar asociada al apoyo de los profesores a través de la formación o asesoramiento.
- b) Facilitadores externos: en referencia a personas expertas provenientes de fuera de la institución que ocasionalmente dan apoyo al personal, aunque también lo pueden realizar de forma continua a lo largo de todo el proceso de cambio.
- e) Líderes escolares: en referencia a aquellas personas de prestigio, por formación o experiencia relevante en innovación, cuyo papel es muy significativo tanto en la adopción como en el desarrollo de innovaciones y que perfectamente pueden configurar el *"staff"* del director.

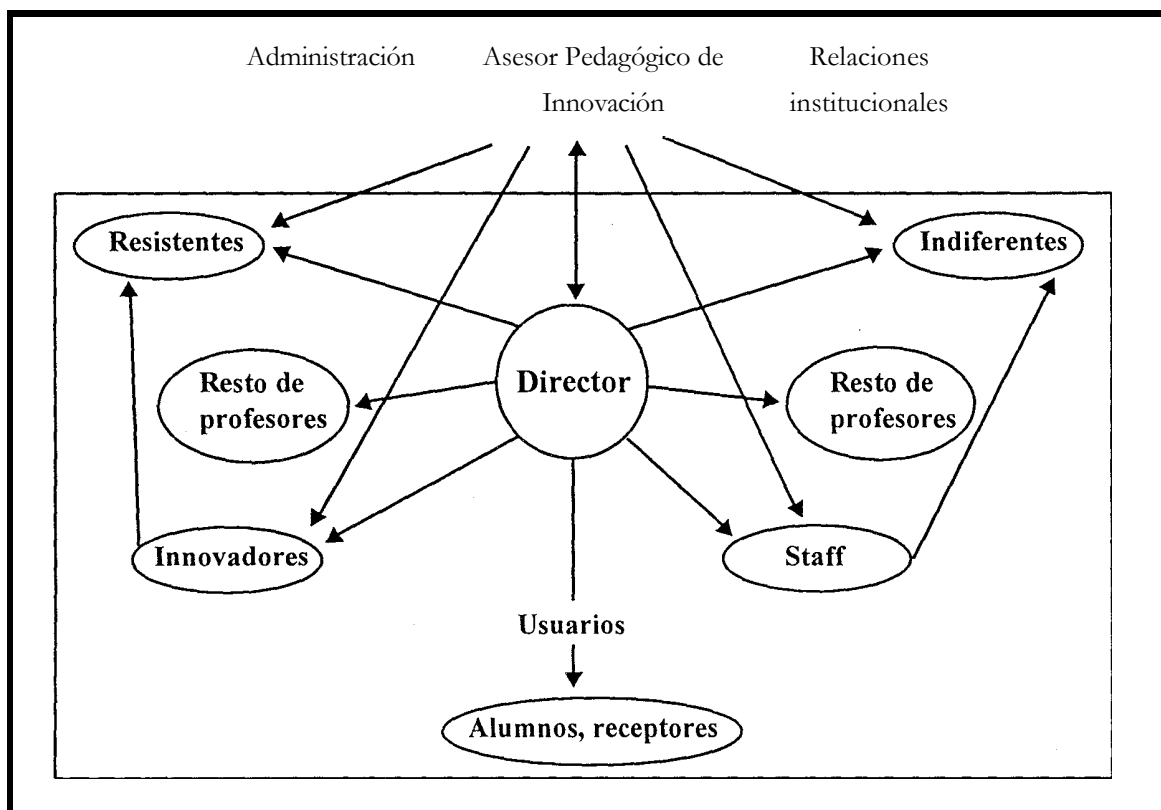


Gráfico 1: Agentes de innovación y sus relaciones (Torre, 1994: 162).

La realidad, pues, de la gestión del cambio nos obliga a reparar al menos en dos problemáticas implícitas en ello. De un lado, qué podría considerarse como una gestión eficaz, y de otro, quiénes son los agentes de cambio, sus características personales, roles, funciones. Una y otra van ineludiblemente unidas, de manera que, por nuestra parte, vamos a analizarlas desde la óptica de la dimensión personal.

La literatura es muy amplia en este campo, aunque no siempre coincidente, si que ha sufrido igualmente los vaivenes consuetudinarios de todo proceso de conformación teórica. De manera que, según los distintos momentos históricos, la caracterización del proceso de cambio, de la propia organización educativa, etc. ha afectado al cómo entender el proceso de gestión y al papel de los diferentes agentes implicados en ello. Eludimos, pues, todo el estudio de revisión teórica sistemático sobre el particular, aunque no evitaremos marcar los hitos más significativos e influyentes, por sus repercusiones en la actualidad a la hora de entender la gestión del cambio.

Baste como ilustración sintética de este devenir teórico la caracterización que realiza Gairín (1995), coincidiendo con él en la necesidad de acudir desde la práctica a enfoques multiparadigmáticos a la hora de conceptualizar la organización escolar, y por ende la dirección.

	VISIÓN ORGANIZACIÓN	VISIÓN DE LA DIRECCIÓN
Paradigma científico-racional (racionalidad técnica)	<p><i>Entidad real y observable:</i> la realidad en sus manifestaciones ¿cómo se manifiesta la organización? <i>Perspectiva unitaria:</i> sistema cooperativo para conseguir intereses comunes.</p> <p><i>Preocupación:</i> por delimitar metas, estructuras, roles y tecnología. <i>Instrumento:</i> para posibilitar objetivos prefijados.</p>	<p><i>Liderazgo:</i> formal</p> <p><i>Autoridad:</i> definida, centrada en los conocimientos técnicos.</p> <p><i>Funciones principales:</i> burocráticas y de control. Delimitador de la organización (organigrama). <i>Perfil:</i> técnico, pragmático.</p>
Paradigma interpretativo simbólico (racionalidad práctica)	<p><i>Realidad cultural:</i> la realidad en sus significaciones ¿cómo es la organización?</p> <p><i>Perspectiva pluralista:</i> coaliciones de participantes que negocian sus metas.</p> <p><i>Preocupación:</i> por el liderazgo personal, la cultura escolar y los niveles de satisfacción individual. <i>Instrumento:</i> para el desarrollo personal.</p>	<p><i>Liderazgo:</i> personal.</p> <p><i>Autoridad:</i> difusa y cambiante. Centrada en la aceptación personal.</p> <p><i>Funciones principales:</i> animador grupos y personas. Constructor de la cultura.</p> <p><i>Perfil:</i> situacional.</p>
Paradigma socio-político (racionalidad crítica)	<p><i>Realidad política:</i> la realidad en sus justificaciones ¿por qué la organización se construye así?</p> <p><i>Perspectiva dialéctica:</i> lo organizativo como mecanismo de legitimación ideológica que mantiene la distribución desigual de poder, economía y conocimiento cultural. <i>Preocupación:</i> por el conflicto, los procesos de negociación y el cambio real.</p> <p><i>Instrumento:</i> para reducir el conflicto.</p>	<p><i>Liderazgo:</i> ideológico.</p> <p><i>Autoridad:</i> limitada. Centrada en la fuerza política.</p> <p><i>Funciones principales:</i> organizar la participación, distribuir el poder institucional y resolver conflictos. <i>Perfil:</i> político.</p>

Tabla 1: Paradigmas y modelos de dirección (Gairín, 1995: 23).

2.1. La gestión eficaz

Loucks-Horsley y Herget (1985) en una revisión sobre los estudios de implementación de innovaciones, nos presentan un esquema guía sobre el particular, que consta de siete pasos:

1. Formulación del proyecto.
2. Valoración y establecimiento de metas.

3. Identificación de soluciones.
4. Preparación para la implementación.
5. Implementación del proyecto.
6. Revisar el desarrollo y problemas.
7. Mantenimiento e institucionalización.

A la par que aparecen distintas técnicas y orientaciones de cada uno de los pasos, destacan toda una serie de apreciaciones y sugerencias útiles para los responsables de desarrollar los proyectos. Fullan (1989) nos las sintetiza de la manera siguiente:

1. Actuar es mejor que planificar.
2. El director no es la clave de la innovación. Aunque su papel es importante, existen otras muchas personas.
3. Pensar que se pueden crear sentimientos de pertenencia al principio de un proyecto es ridículo. El sentido de pertenencia y de implicación se construye y desarrolla a lo largo del proceso de mejora.
4. La ayuda y el apoyo dado a los profesores después de la planificación y formación inicial para el proyecto es mucho más crucial que el mejor de los entrenamientos en preimplementación que pudiera lograrse.
5. La coerción no siempre es mala. Una presión firme acompañada de las ayudas necesarias puede situar un proyecto en el camino del éxito.
6. Nuevos programas y prácticas importadas de otras situaciones también ofrecen una alternativa viable, efectiva en costos, para los planes de desarrollo.

Por su parte, el propio Fullan (1985) también nos destaca ocho tareas de gestión que han de realizarse, acompañadas de sugerencias y claves para cada una de ellas:

1. Desarrollar un plan.
2. Clarificar y especificar el papel del personal.
3. Seleccionar innovaciones y escuelas.
4. Clarificar y especificar el papel de los directores y los criterios para procesos a realizar a nivel de escuelas.
5. Reforzar el desarrollo profesional y asistencia técnica.
6. Asegurar la recogida y uso de la información.
7. Elaborar el plan de continuación y ampliación del proyecto.
8. Desarrollar la capacidad de revisión para cambios sucesivos.

En esta misma dirección habría que considerar otras tantas aportaciones sobre la gestión del cambio (Everad y Morris, 1985; Joyce et Alt. 1983; Corbett, 1984; etc.) profundizando en la línea de construir un clima de apoyo, crear un sistema de formación, establecer una organización adecuada, hacer el cambio familiar, disponer de recursos, etc.

Por otra parte, dentro de este análisis sobre la gestión, parece inevitable la alusión al movimiento de las escuelas eficaces, más allá de las propias y críticas y

deficiencias que pudieran encontrarse en las mismas, tanto en su evaluación, metodología de investigación, así como la misma concepción de eficacia (Hoy et al., 1985; Murmone, Newslead y Olsen, 1985; Frederick y Clauset, 1985; Good y Brophy, 1985; Deal 1985; Rivas, 1986; Borrell, 1990; Chrispeels, 1990; Báez, 1991; Gómez, 1992; Davis y Thomas, 1992; López, 1994; Heck y Marcoulides, 1996; etc.). De los primeros listados de factores se pasa a modelos interrelacionados, estudios causales, etc. (Halling y Heck, 1996). La relación causa efecto entre la actuación de los directivos y los logros de los profesores y alumnos no es tan clara, pero la mayoría de los estudios coinciden en que las escuelas pueden mejorar con la intervención de los directores con un papel decisivo (Borrell, 1992).

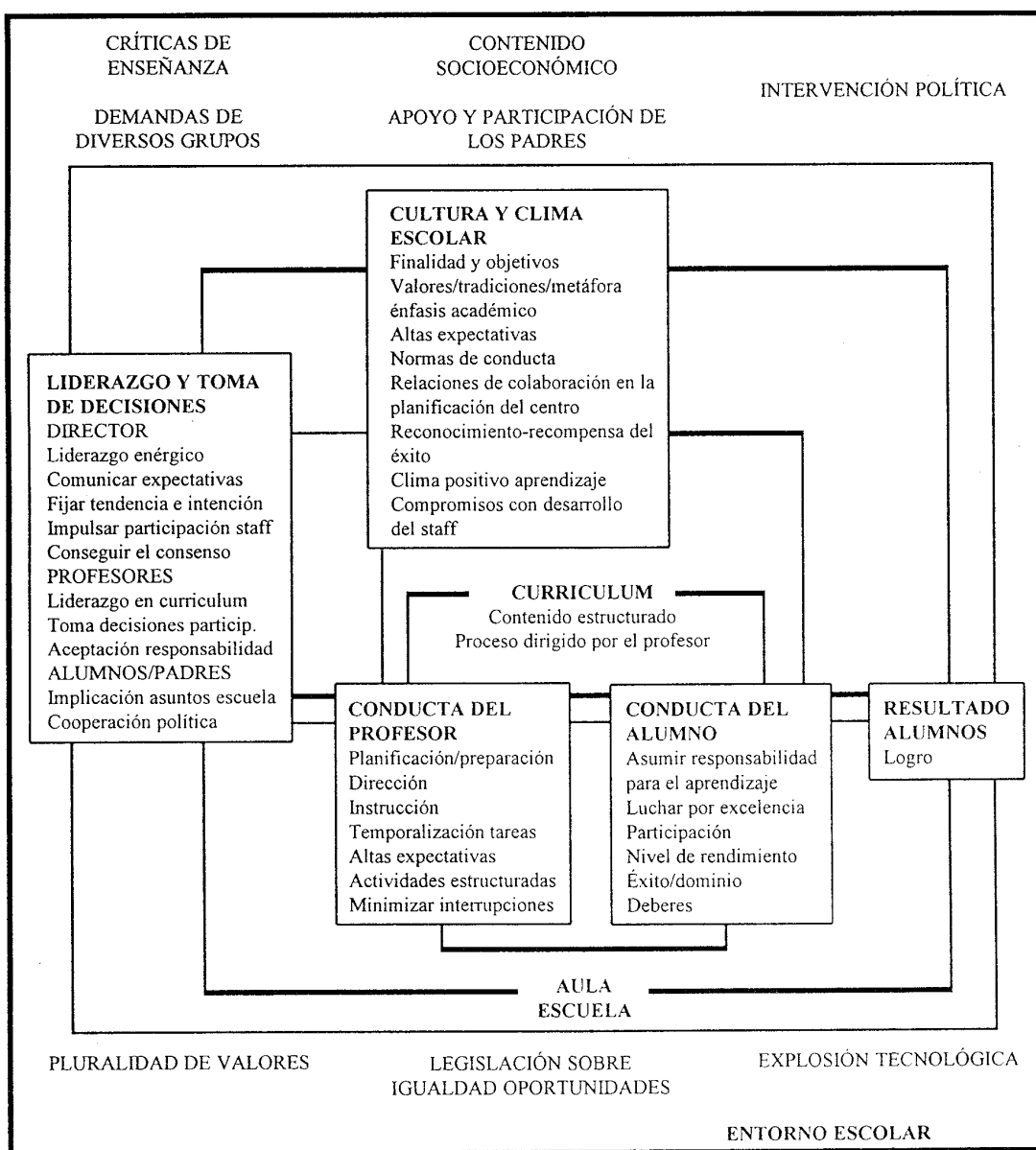


Gráfico 2: Relaciones entre los factores de las escuelas eficaces (Duignan, 1986).

Eludimos, en este momento, entrar de pleno en estos pormenores, sin que por ello dejen de ser importantes. De lo que no cabe duda es de su incidencia en el cambio educativo. El intento de atribución, clarificación y búsqueda de factores de calidad de mejora escolar es loable. Ciertamente es también que han sido muy criticadas porque ignoraron las complejidades del desarrollo del cambio, aunque recientemente se han mostrado más sensibles a las dificultades y posibilidades de tales procesos.

En este sentido, Fullan (1989: 17) a partir de las claves de un proyecto exitoso de escuelas eficaces verificado por Pink y Wallace (1984), nos apunta seis aspectos que contribuyen al éxito:

1. El proyecto estuvo fundamentado en un proceso *transaccional* (en el proceso de cambio se presta atención al sujeto como alguien que ha de lograr el sentido del cambio).
2. El proyecto estuvo basado en un *acoplamiento fuerte y débil* (reforzaba la comunicación entre la administración educativa y los centros, pero estos contaban con gran autonomía para decidir qué hacer).
3. El proyecto proveía de *tiempo* para planificar y para el perfeccionamiento profesional.
4. El proyecto enfatizó la *reflexión*, prestando asistencia a los directores y profesores disponiendo unos y otros de suficiente información que les permitía a su vez analizar y reflexionar sobre su propia situación.
5. Se negociaron siempre las *transacciones* (readaptaciones) del proyecto en vez de seguir con un desarrollo lineal de la primera planificación.
6. Se valoró continuamente todos los *datos* que se iban produciendo y se usaba continuamente dicha información.

El mismo autor nos sintetiza en torno a tres las tareas claves de la gestión del cambio, integradoras de los factores principales relacionados con el desarrollo efectivo dentro de las instituciones educativas. Estas serían:

1. Planificación del perfeccionamiento del profesorado en relación estrecha con los proyectos específicos.
2. Desarrollo del papel y funciones del director como un líder de enseñanza.
3. Establecimiento de nuevos valores compartidos y normas facilitadoras de la acción colectiva.

Prácticamente coincidente con lo anterior, Quintero y Barrueco (1993), en nuestro contexto, subrayan la gestión en la línea de: a) creación de una cultura y clima escolar, b) gestión participativa de los centros y c) desarrollo y perfeccionamiento del profesorado. Ponen el énfasis en la gestión participativa, defendiendo la *"necesidad de crear estructuras organizacionales de comunicación profesional que faciliten y potencien los procesos de comunicación no distorsionados, la reflexión crítica y un clima diáfano orientado a la deliberación, discusión, confrontación de perspectivas y solución de problemas"* (201). Hacen hincapié igualmente

en la necesidad de un grado de autonomía en los centros y una descentralización de funciones, junto con un apoyo permanente desde la administración a los mismos.

Gairín (1997), desde la óptica de la organización que aprende, incluyendo toda una serie de condiciones para el cambio, hace énfasis en el sistema relacional como el más afectado dentro de este planteamiento, destacando la necesidad de cambios en las concepciones, conocimientos y destrezas, junto con actitudes abiertas a la innovación. La gestión, en este sentido, conllevaría:

- *"Analizar y mejorar los procesos de comunicación, como requisito imprescindible para llegar a una toma de decisiones responsable y libre.*
- *Promover procesos colaborativos que permitan implicar a las personas y aprovechar diversas capacidades individuales.*
- *Posibilitar y favorecer la implicación de los recursos humanos, generando un compromiso con los objetivos, la estructura, las tareas y las normas internas.*
- *Potenciar el desarrollo de ideas, propuestas, soluciones y habilidades creativas.*
- *Proporcionar motivación intrínseca y el reconocimiento de la organización a las personas que están implicadas en procesos de cambio.*
- *Velar por la congruencia entre las acciones y los principios y valores que orientan el funcionamiento de la organización.*
- *Generalizar el sentimiento de que todas las personas son tenidas en cuenta y consideración como miembros útiles a la organización" (74).*

2.2. El papel de los directivos

No es nada nuevo significar la relevancia del papel de los directivos en el proceso de innovación. Es más, hoy día, en todos los análisis efectuados en torno a la delimitación de funciones, roles y tareas del directivo de centros educativos aparece la de innovación (Antúnez, 1991; Gairín y otros, 1994; Teixidor, 1996; etc.). Y aunque es posible que el cambio ocurra al margen del directivo (Crandall et al., 1983), la mayoría de las investigaciones terminan identificando la significación de este agente de innovación en la promoción, facilitación y gestión efectiva del cambio, asumiendo que cuando esto se produce el éxito es mucho más probable (Hoyle, 1974; Showers, 1985; Fullan, 1985, 1986, 1990, 1992; Leithwood y Montgomery, 1986; Bass, 1988; Gairín, 1988, 1990, 1992, 1995; Glatter, 1990; San Fabián y Gago, 1990; Torroba, 1990; Coronel, 1996; Coronel y López Yáñez, 1992; Borrell, 1992; Tejada y Montero, 1993; Tejada, 1996; Quintero y Barrueco, 1993; Torre, 1994; Torre et al., 1995; etc.).

Además, las mismas investigaciones demuestran, en buena medida, que no es suficiente con cambiar a los individuos, sino que se precisa toda una redefini-

ción de roles, que implica en el ámbito de la institución escolar que sus miembros se comprometan con la innovación y estén dispuestos a realizar todos los cambios necesarios. En esta situación el papel de los directivos es fundamental. Dos razones básicas lo avalarían: a) deben impulsar y potenciar el cambio institucional, y b) deben cambiar personalmente en su manera de proceder.

Pero no es suficiente con reconocer la importancia de la actuación de los directivos en los procesos de cambio, sino que también, en aras a la mejora de su actuación y formación, es necesario precisar dicho papel. Papel, que reiteramos, queda mediatizado por la propia naturaleza de la innovación y su proceso, así como el propio significado de la gestión del cambio en la institución educativa.

Los estudios realizados en este ámbito, aún siendo parciales, por cuanto también han sido diferentes los procesos de innovación revisados, pueden permitimos con carácter general perfilar dicho papel.

Significativa es la referencia a Leithwood y Montgomery (1986) cuando destacan que su papel se concreta en torno a:

1. Construcción y mantenimiento de relaciones interpersonales entre los profesores.

- Implicar a los profesores.
- Hacer cosas con los profesores.
- Ser positivo, querido y valiente.
- Estar con/ser accesible por el profesorado.
- Ser honesto, directo y sincero.
- Dejar al profesorado que exprese sus propios objetivos.

Proporcionar al profesorado conocimientos y destrezas. 2.

Recoger información.

4. Utilizar la autoridad formal.

5. Tener trato directo con los alumnos.

6. Asistir y ayudar a los profesores en sus tareas cotidianas. 7.

Facilitar las comunicaciones dentro de la escuela. 8.

Proporcionar información a los profesores.

9. Prestar atención a las necesidades especiales de los alumnos.

10. Facilitar la comunicación entre escuela y comunidad.

11. Establecer objetivos y prioridades en la planificación.

12. Establecer periodos no docentes para el profesorado.

13. Establecer procedimientos para manejar temas rutinarios.

También puede ser ilustrativas en esta dirección las líneas maestras del director que ha de gestionar proyectos de cambio, que se establecen en el proyecto Internacional de Mejora de Instituciones Escolares (ISIP), auspiciado por la CERI de la OCDE (1991), que a continuación sintetizamos:

1. Conocer y comprender el contexto de actuación del centro, tanto interno como externo. Motivado por dos razones: a) la necesidad de cambio en la institución y b) disponibilidad de recursos o posibilidades del mismo.

2. Dar a conocer el proyecto a todos los miembros de la comunidad educativa, en la medida en que todos están implicados en su desarrollo y se han de comprometer con el mismo, evitando personalizar en exceso el proyecto o su paternidad. Al final el proyecto necesita ser apropiado por todos.
3. Dejar claros los compromisos que se asumen en la fase de planificación del proyecto, de manera que cada uno sea corresponsable del mismo en la línea de lo consensuado en esta fase, sintiéndose realizados y líderes, a su vez, de su parte.
4. Dejar claros los objetivos que se quieren conseguir para que todos los miembros de la comunidad educativa puedan tomar parte activa en el mismo y tengan claro donde se va. La ambigüedad impide correr riesgos además de ser fuente de resistencia al cambio.
5. Procurar dejar claros los beneficios, tanto personales como profesionales, promoviendo para ello incentivos y eliminando resistencias en el personal.
6. Asegurar y distribuir adecuadamente los recursos necesarios, tanto humanos, materiales y funcionales (tiempo, espacio, nuevo personal, nuevos medios, economía, etc.).
7. Crear nuevas estructuras, roles y equipos para el desarrollo del proyecto cuando ello sea necesario.
8. Asegurar que la "solución" propuesta guarda relación con las necesidades o problemas del centro, a la par que realizar un plan de desarrollo serio para su logro.
9. Ejercer presión hacia el cambio, contando siempre con ayudas para ello o apoyos complementarios a través de los incentivos, la formación, los procedimientos, etc.
10. Dar confianza al resto del equipo, buscar y dar soluciones a los problemas que van surgiendo durante el desarrollo, no intentando esconder los problemas que se planteen.
11. No pretender ir sobre seguro, sino que se ha de aprender de los errores y aceptar ciertos riesgos.
12. Mantener la estabilidad tanto profesional como emocional mientras se introduce y se desarrolla el proyecto.

En este sentido, afirma Blum y Butler (1989: 20) *"se requiere en el dirigente capacidad para pactar y construir coaliciones, que incluye habilidades tales como percibir motivaciones y consecuencias, ejercer presiones, proporcionar incentivos, hacer pasillos, manejar conflictos, negociar. En suma, los líderes escolares precisan de capacidad de intuición y entendimiento, reconociendo los valores y creencias de los demás al tiempo que habilidad para tolerar la ambigüedad"*.

Por su parte, Hargreaves y Hopkins (1991, en Quintero y Barrueco, 1993: 202), destacan la importancia del papel del director en los procesos de cambio, verificando que el éxito es más probable cuando el director:

- inspira compromiso en la misión de la escuela y es un hábil comunicador, suministrando a todos sus miembros información sobre acontecimientos y decisiones importantes;
- coordina el trabajo de la escuela asignando roles y delegando responsabilidades dentro de una estructura que ayude a la colaboración entre el centro y sus miembros;
- se involucra activa y visiblemente en la planificación e implementación del cambio, estando, al mismo tiempo, dispuesto a delegar y valorar la contribución de sus compañeros;
- escucha y responde positivamente a las ideas y quejas de los miembros de la comunidad sin amenazar ni violentar sus sentimientos;
- es capaz de poner en duda lo que está dado por sentado en la escuela, anticipar problemas y describir oportunidades;
- cuida apasionadamente del centro, de sus miembros y de su reputación, pero teniendo la capacidad objetiva para valorar fuerzas y debilidades en orden a preservar y construir una mejor realización de la práctica y remediar deficiencias;
- enfatiza la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje y tiene altas expectativas sobre los profesores y alumnos, dándose cuenta, al mismo tiempo, de qué tipo de ayuda y estímulos son necesarios para cada uno de ellos;
- es entusiasta con la innovación, pero prudente en controlar la marcha del cambio.

Pero más allá de estos perfilamientos generales sobre el papel de los directivos en los procesos de cambio, conviene concretar más específicamente dicho papel. Para ello vamos a tener en cuenta las distintas fases del proceso innovador y los diferentes roles que se pueden desempeñar en cada una de ellas, ofreciendo, igualmente con carácter muy general, formas de actuación específicas (cfr. tabla adjunta).

Hoyle (1974) nos indica, desde hace algún tiempo, que el director tiene la autoridad necesaria para *introducir* innovaciones en el centro educativo, para abordarla como un todo y de esta forma identificar las necesidades de innovación, además de controlar los recursos requeridos para la misma. Tiene, por otra parte, contactos con los intermediarios de la innovación. Además, el director, no sólo es capaz de iniciar la innovación, sino que puede convertirse en el *soporte* necesario para un profesor o grupos de profesores que deseen introducir la innovación.

En esta dirección se sitúan Davis y Thomas (1992: 43-47), cuando destacan que los directores pueden:

- Jugar un papel activo y personal en elevar el nivel de concienciación de la necesidad de mejora, elevar las expectativas de rendimiento y conseguir un consenso sobre los cambios a introducir.
- Asumir un papel activo e introducir ellos mismos las mejoras concretas.

FASES	FUNCIONES-ROLES	FORMA ACTUACIÓN
PLANIFICACIÓN ADOPCIÓN- ADAPTACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Introdutor de la innovación 	<ul style="list-style-type: none"> - Toma de decisión introducción • Análisis de la situación: <ul style="list-style-type: none"> • naturaleza de la innovación • estabilidad y calidad del "staff" • capacidades de los miembros • compatibilidad disposición organizacional e innovación • materiales y recursos • canales de comunicación - criterios de evaluación
	<ul style="list-style-type: none"> • Planificador 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación colaborativa
	<ul style="list-style-type: none"> • Soporte técnico y medio para alcanzar infraestructura 	<ul style="list-style-type: none"> • proveer espacios de tiempo (reuniones, intercambio, etc.) • prever recursos locales e infraestructuras • ejercer una presión positiva sobre la participación
	<ul style="list-style-type: none"> • Monitor 	<ul style="list-style-type: none"> • promover paulatinamente el proceso • estimular y reforzar a todo el personal • ejercer cierta presión para la implementación
IMPLEMENTACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Promotor de la moral de los grupos 	<ul style="list-style-type: none"> • proveer satisfacción a personas en el trabajo • procurar seguridad psicológica • mejorar el sentido de pertenencia al grupo • proporcionar trato justo a todos los implicados • hacer que se sientan partícipes de la política de actuación • aumentar el sentimiento de importancia ante el trabajo • proporcionar cauces para el desarrollo personal
	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluador (miembro del equipo de evaluación) 	<ul style="list-style-type: none"> • análisis de situaciones • fomentar la evaluación continua (formativa) • toma de decisiones • apoyo-soporte al equipo evaluador • feed-back continuo a todos los miembros del centro, instituciones de apoyo, administraciones, etc.
EVALUACIÓN		

Tabla 2: El papel de los directivos según las fases de la innovación (Tejada, 1996: 170).

- Crear sistemas de incentivación para el personal encaminados a favorecer la orientación académica y la buena actuación profesional.
- Conseguir los recursos materiales y humanos para una instrucción eficaz y utilizarlos de forma creativa en relación con las prioridades establecidas.
- Crear un ambiente escolar seguro y ordenado.
- Implicarse en la evaluación y en la discusión de los problemas orientados a la mejora de la instrucción.

El papel de soporte del director también es mencionado por algunos otros autores (Richardson, 1975; Smith y Keith, 1981; Nicholls, 1983), que destacando su importancia, lo consideran insuficiente para la implementación exitosa de una innovación. Aunque el grado y naturaleza de la innovación dependen grandemente de él, está limitado por toda una serie de condiciones que han de darse, tales como la estabilidad y calidad del "staff", por las propias capacidades de los miembros para desarrollar el proceso de innovación, por la compatibilidad entre la disposición organizacional y la propia innovación, por los materiales y recursos, los canales de comunicación y los criterios de evaluación. Ello implica, pues, la necesaria e imprescindible disposición o creación de un clima organizacional para el cambio (Fennell, 1996; Baughman, 1996).

Todo esto nos indica que los directivos tienen una importante tarea a emprender antes de que la innovación sea implementada. Esta tarea se concreta en el análisis de la situación para determinar si las condiciones para el probable éxito aludidas se dan o pueden darse, venciendo los obstáculos y resistencias que se encuentren y posibilitando la creación y el mantenimiento de dichas condiciones. De ahí se derivará la decisión de introducir la innovación. El director, además, tiene la ulterior decisión y responsabilidad de monitorizar la innovación y proveer el soporte y recursos que son necesarios para la misma.

Según lo anterior, el papel y responsabilidades de la dirección van más allá de la mera introducción de la innovación en el centro educativo y se extiende sobre todas las fases de la vida de aquella, desde la adopción o planificación hasta la evaluación. Bass (1988: 27) al destacar las características de directores ante la innovación, señala que éstos poseen un claro sentido de la misión y el control, precisan los límites necesarios para obtener los recursos que hacen falta, son persuasivos y están dispuestos a alcanzar niveles altos, motivan a sus seguidores, conocen la fuerza personal de cada miembro y están dispuestos a delegar responsabilidades.

En este sentido cabe centrar su labor en torno a tres tareas básicas, ligadas entre sí: a) soporte técnico, b) medio para alcanzar infraestructura y c) elemento de la promoción de la moral en los grupos.

Profundizando un poco más ha de interpretarse el rol de *soporte técnico y monitor de la innovación*, ya que la misma función administrativa de apoyo, implica que el mismo provea de espacios de tiempo, provea recursos locales e infraestructura, ejerza cierta presión positiva sobre los implicados en el proceso de cambio,

promueva paulatinamente el mismo, estimule y refuerce a todo el personal y ejerza cierta presión para la adopción del cambio (Firestone y Corbett, 1986).

En cuanto elemento de *promoción de la moral* de los grupos significa que el director debe proveer de satisfacción a las personas en el trabajo, procurando seguridad, mejorando su sentido de pertenencia al grupo, proporcionando un trato justo, aumentando su sentimiento de importancia ante el trabajo, haciéndoles partícipes de la política de actuación, conservando su dignidad y proporcionando servicios y cauces para su desarrollo personal (Wiles, 1977).

Como *evaluador*, además de poder ser un miembro más del equipo de evaluación, ha de fomentar la evaluación continua con finalidad formativa en aras al desarrollo idóneo del proceso de innovación, tomar decisiones relativas al propio proceso y su desarrollo, informar a los implicados, a las audiencias o instituciones de apoyo, administraciones, etc.

Por último, coincidiendo con Torre (1994: 156), no queremos olvidar que *"estas características que le diferencian del resto de los profesores son las que justifican la importancia que le atribuimos y a las que pueden reducirse cualquier tipo de rasgos que puedan atribuírsele. A fin de cuentas su status de líder, gestor y mediador tendrán un peso u otro dependiendo tanto de la persona concreta que detenta la dirección como de las condiciones contextuales del centro. La eficacia vendrá de la conjunción de conocimientos sobre la gestión, la empatía que tenga para crear interacciones positivas entre los profesores y la habilidad para actuar, en ocasiones, con mano izquierda"*.

3. ESTILOS DE LIDERAZGO E INNOVACIÓN

No cabe duda que abordar el papel de los directivos y la caracterización de su perfil ante los procesos de cambio conlleva automáticamente reparar igualmente en los estilos directivos. Esta tarea, por otra parte, tampoco es fácil por cuanto la literatura sobre este particular es abundante, existiendo diferentes enfoques sobre la función del liderazgo, que justifican, a su vez, otras tantos modelos de dirección. Si bien, a partir de la caracterización realizada hasta ahora sobre dicho papel podría inferirse un estilo directivo específico, idóneo y eficaz para gestionar el proceso de cambio, resultaría insuficiente este reduccionismo. Se verifica en la práctica de la investigación que existe más de un estilo directivo diferente, que en función de la situación concreta (capacidad y disponibilidad del profesorado, cultura y clima organizativo, recursos, normas, autonomía, etc.) y el tipo de proyecto a desarrollar se tornan válidos, o según las propias fases del proceso innovador, también tienen cabida más de un estilo en aras a que la innovación sea exitosa.

Coincidimos con Glatte (1990: 178), cuando defiende que las personas implicadas en la dirección o guía de innovaciones requieren aptitudes asociadas con

las imágenes (formas de ver la organización). La clave en cada situación es la identificación de la imagen que mejor encaja con la misma y cuáles son las implicaciones para la acción.

Con este breve apunte queremos decir que en principio no existe un estilo directivo mejor que otro, sino que el mejor estilo depende de la exigencia de cada situación, resultando de ello un estilo particular o la resultante de la combinación de varios o todos.

Este posicionamiento inicial nos obliga, pues, a reparar en primer lugar en torno a los diferentes enfoques que sobre el liderazgo se han venido dando, aunque sea brevemente, para después analizar los diferentes modelos o estilos de dirección desde la óptica de los procesos de cambio.

3.1. Enfoques sobre el liderazgo

Tres serían, en síntesis, los enfoques en los que se puede catalogar la conceptualización del liderazgo, en conexión estrecha con la teoría organizativa, afectando a su propia definición (Johns y Moser, 1990).

En primer lugar, históricamente cabría referenciar el *enfoque de rasgos*. La pretensión de la investigación en este enfoque fundamentalmente se centra en el descubrimiento de los rasgos comunes de los líderes. Imbuido por el paradigma tecnológico, el liderazgo se asienta sobre bases individualistas, que va desde las características personales físicas, intelectivas y sociales (talla, edad, inteligencia, capacidad de supervisión, seguridad en sí mismos, firmeza, necesidad de logro profesional, etc.). Late, pues, en este enfoque de rasgos más la idea del líder que nace y no que se hace.

A pesar de los denodados intentos de la investigación en los años 30 de correlacionar dichas características con la eficacia o éxito del liderazgo, esto no ha sido posible con la suficiente fiabilidad. Reddín (1970: 20) pone de manifiesto este fracaso cuando afirma que *"la debilidad de este enfoque de rasgos radica en que no hay acuerdo en cuáles son los mejores rasgos para todas las situaciones y en que no hay evidencia que un grupo de rasgos prediga la eficacia; y que, en la actualidad, existen más de 1.000 rasgos diferentes"*. Pascual (1987) también, es bien explícito cuando argumenta, en este sentido, sobre la falta de pruebas científicas para poder edificar la teoría del liderazgo sobre los rasgos, además no existe el perfil de personalidad ideal, ni existen rasgos universalmente válidos para todas las situaciones.

Estas deficiencias hacen que la investigación cambie de rumbo y se dirija ahora más al estudio de lo que los directivos hacen en distintas situaciones y no tanto quiénes son (rasgos que tienen), convirtiéndose este quehacer en la preocupación del siguiente enfoque, el *conductual*. A partir de los años 40, todavía dentro del paradigma tecnológico, se hace hincapié sobre la actuación de los líderes y su influencia sobre los subordinados, verificándose distintos estilos (formas de actua-

ción) con diferente incidencia sobre el grupo (motivación, satisfacción, logro, toma de decisiones, poder, participación, etc.). Cabe referir, por su profusión e incidencia posterior, las tipologías que empiezan a articularse en este momento. Quizás las más genuinas sean las Lippit y White (1943), dentro de la escuela de K. Lewin (autoritario, democrático y "*laissez faire*") y la Blake y Mouton (1978) sobre el liderazgo orientado a las personas y el liderazgo orientado hacia la tarea.

Más allá de profundizar ahora en estos estilos, cabe decir que los investigadores intentaron descubrir si algunos de los estilos se relacionaba con un excelente rendimiento del grupo. La falta de consistencia en los resultados, de nuevo demuestra la imposibilidad de poder establecer un estilo mejor que otro, de manera que unos estilos se mostraban superiores a otros en determinadas situaciones pero no en otras. Con lo cual también se evidenció que los estilos no eran excluyentes entre sí. Dependía de la situación.

Estos descubrimientos dan paso al *enfoque situacional* o de contingencia; es decir, el liderazgo adecuado está en estrecha relación con factores contingentes tales como las relaciones con los subordinados, el clima o cultura organizativa y otros factores contextuales.

Durante los años 60 y posteriores, habiendo también evolucionado de paradigma y situándose en el cultural, los investigadores dirigieron su atención a los elementos situacionales que hacían que unos estilos de liderazgo fuesen más eficaces que otros. Hasta ahora, quizás, sea el enfoque para el estudio del liderazgo que ha demostrado ser más productivo. Ha aportado, además, toda una serie de teorías y modelos de liderazgo, tales como la del "*camino-meta*" de House (1977), la del liderazgo situacional de Hersey y Blanchard (1979) o la del líder-participación de Wroom y Yetton (1973), por citar los tres más representativos, con incidencia directa posterior en la conceptualización del liderazgo.

Sea como fuere, coincidimos con Coronel (1996: 125), cuando en relación con Greenfield (1995), aboga por la *"necesidad de conocer los imperativos situacionales de la organización escolar (morales, social/interpersonales, pedagógicos, de gestión y políticos) como aspectos propios de la escuela para el estudio del liderazgo educativo. De este modo, podemos avanzar desde un enfoque próximo a la psicología cognitiva que ponía énfasis en la cualidades personales, a una visión que contempla la escuela como un contexto de trabajo determinante del proceso de liderazgo educativo"*.

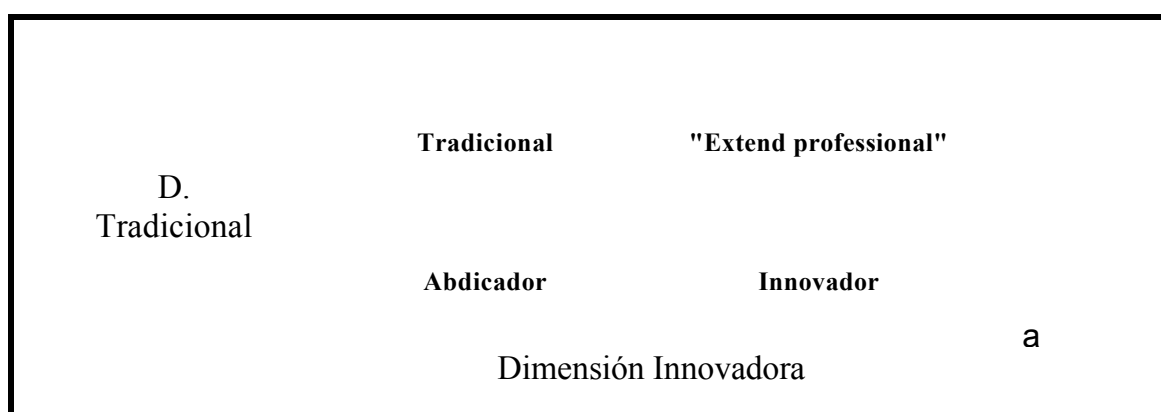
3.2. Estilos directivos e innovación

Vistos a grandes rasgos los diferentes y originarios estilos directivos dentro de sus respectivos enfoques, cabe igualmente considerar toda una serie de estilos de dirección, desarrollados con posterioridad y conectados con la innovación, en la medida que los mismos nos pueden dar nueva luz sobre la gestión del cambio.

Las distintas formas de actuación, no cabe duda, comprometen el estilo directivo, de tal forma que podríamos perfilarlo de acuerdo a distintos criterios. Leithwood y Montgomery (1986) lo hacen en función de cuatro niveles de eficacia teniendo en cuenta las habilidades del director en cuatro dominios de conducta (toma de decisiones, metas, factores considerados y estrategias empleadas). La resultante para ellos es una tipología que va desde: a) el *administrador* ("typical"), eficacia escasa, se centra sobre las regulaciones; b) el *humanitario*, eficacia relativa, se centra en el ambiente o relaciones interpersonales; c) el *gestor del curriculum* ("expert"), eficacia notable, se centra sobre el programa; y d) el *resolutor sistemático de problemas*, alta eficacia, se centra sobre los alumnos.

Por su parte, Hughes (1976) sugiere dos dimensiones para caracterizar el papel que el director puede adoptar: la tradicional (o local) y la innovadora (o cosmopolita). La primera se caracterizaría por su entrega a la enseñanza y relación pastoral con los miembros del "staff" y alumnos; mientras que la segunda conlleva una apertura a las influencias profesionales externas, caracterizándose por la iniciativa en comprometer su "staff" con nuevas ideas y medios, tendencia a recoger propuestas provenientes del mismo, compromiso con las actividades educativas externas al propio centro y la importancia atribuida para coordinar las reuniones de personal ligado con la toma de decisiones. Considerando niveles alto y bajo en cada dimensión se pueden describir cuatro categorías de directivos: a) el *abdicador*, situado por debajo en la dimensión tradicional e innovadora (apertura a influencias externas); b) el *tradicionalista*, por encima del promedio en la dimensión tradicional y por debajo en la innovadora; c) el *innovador*, por encima en la dimensión innovadora, pero por debajo en la tradicional; y el *"extend professional"*, por encima en ambas dimensiones.

Gráfico 3: Estilos directivos (a partir de Hughes, 1976).



Según la naturaleza de la estructura de la autoridad y ligado con la participación o autonomía en la toma de decisiones, Neverman (1974) nos ofrece cuatro estilos bien diferentes: a) el *autoritario-burocrático*, donde el director toma las decisiones autocráticamente en una organización jerarquizada; b) el *consultivo*, en la que el director mantiene el poder de la toma de decisiones, aunque delega y

utiliza procedimientos consultivos; c) el colegiado, donde la autoridad se mantiene en el "staff", actuando el director como un ejecutivo y donde alumnos y padres pueden ser consultados; y d) el participativo, donde la autoridad se mantiene en el "staff", los alumnos, y acaso, los padres y "staff" no profesional.

Las decisiones del director acerca de la división o delegación de responsabilidad para la toma de decisiones y la retención de poder por el mismo para la referida toma de decisiones, requiere muy buenos juicios, y no importa que las decisiones tomadas generen malas interpretaciones en los demás. El problema es bien ilustrado por Richardson: "Parece que no puede ser fácil el problema de realización de juicios, en situaciones de cambio continuo, respecto de donde retener y donde delegar el poder para la toma de decisiones. La omisión para delegar la autoridad es fácilmente identificable como autoritario o dictatorial, pero la habilidad de dejar más y más autoridad a los otros puede ser fácilmente identificable como abdicación. el directivo debe preservar un balance precario entre personas confiadas para realizar su trabajo y proveer la estructura de soporte en la que ellos puedan funcionar" (1975: 104). En relación con la innovación, parte de la solución para extender la delegación y mostrar responsabilidad puede bien ligarse con la naturaleza de la estructura de soporte que el directivo provee.

En la misma dirección, integrando el origen de la innovación (dentro-fuera) y su carácter (impuesto u opcional) y el tipo de cambio (fundamental, adicional o marginal), McMillen (1973) nos ilustra la influencia del estilo directivo, evidenciando significativamente las resistencias que se producen.

	INNOVACIONES PROPIAS de iniciativa interna						INNOVACIONES ADOPTADAS cambios externos					
	Impuestas			Opcionales			Impuestas			Opcionales		
	F	A	M	F	A	M	F	A	M	F	A	M
AUTORITARIO	=	=	-	=	=	-	*	**	**	=	=	-
BUROCRÁTICO	=	=	-	=	-	*	=	=	*	=	-	*
CONSULTIVO	-	**	**	*	**	**	*	**	**	*	*	**
COLEGIADO	=	*	*	-	**	**	=	*	*	=	**	**
PARTICIPATIVO	*	**	*	*	*	**	=	*	*	-	*	*

Símbolos

F = Innovación fundamental	** reacción muy positiva
A = Innovación adicional	* reacción positiva
M = Innovación marginal	= reacción muy negativa
	- reacción negativa

Tabla 3: Reacciones frente al cambio (McMillen, 1973, tomado de Torre, 1994: 149).

Gairín (1995: 27 y ss.) en su caracterización sobre la dirección, integra la tipología, los estilos y los perfiles de la dirección, llegando con ello a un modelo conceptual sobre la dirección. Para este autor existen tres tipologías (autocrática, colegiada y asamblearia) que tienen diferente nivel de incidencia en las funciones organizativas, tal y como se representa en la gráfica siguiente:

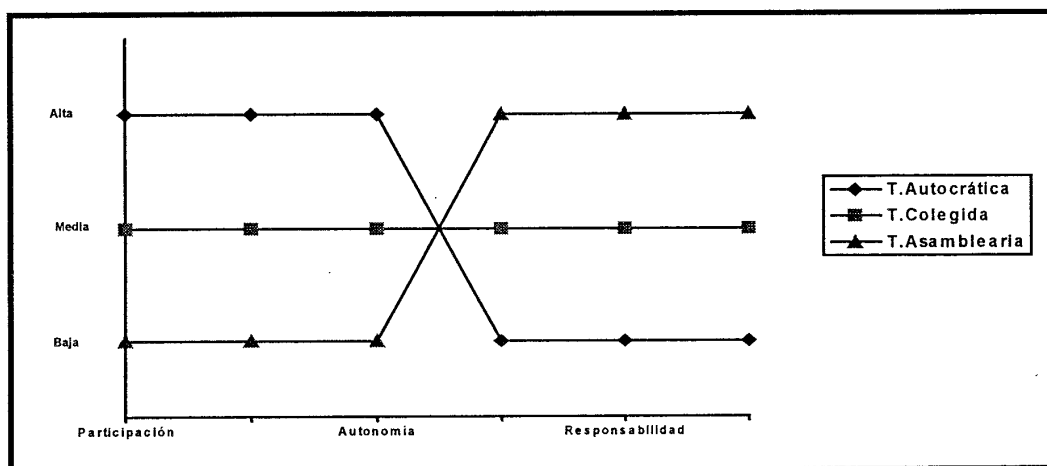


Gráfico 4: Variables organizativas y tipologías de dirección (Gairín, 1995: 28).

Por otra parte, en relación con lo que tiene que hacer el director, aglutina en tono a dos ejes dicha actuación, de manera que se pueden establecer diferentes perfiles directivos. a) técnicos, b) pragmáticos, c) políticos y d) situacionales.

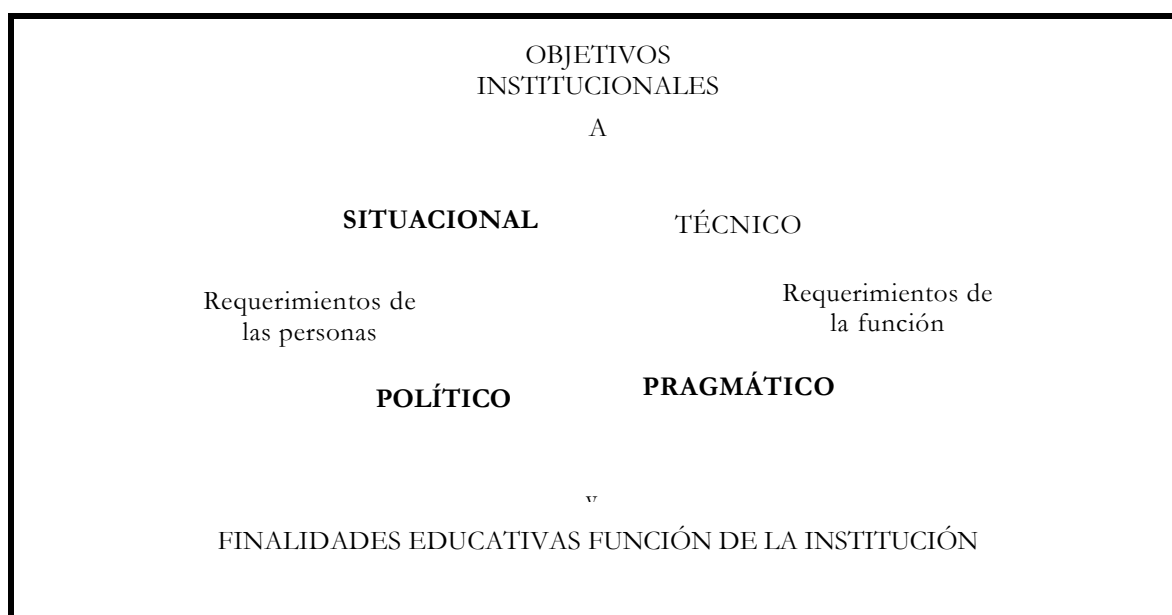


Gráfico 5: Perfiles de la dirección (Gairín, 1995: 30).

Pero no es suficiente con los perfiles en la clarificación de la actuación de los directivos, sino que también hay que incidir en las formas de ejercicio con lo que llegamos a los estilos directivos. Es decir, en cada uno de los perfiles definidos puede actuarse, desde el punto de vista del ejercicio del liderazgo de variadas formas (autocrático, democrático, "laissez faire", etc. resultando un técnico democrático o autocrático, etc.

Por tanto, como destaca el autor "la tipología, el perfil y el estilo de la *dirección*, lejos de ser dimensiones independientes se relacionan y se condicionan íntimamente" (Gairín, 1995: 31). Las múltiples posibilidades de relación e integración se reflejan en el modelo que nos propone.

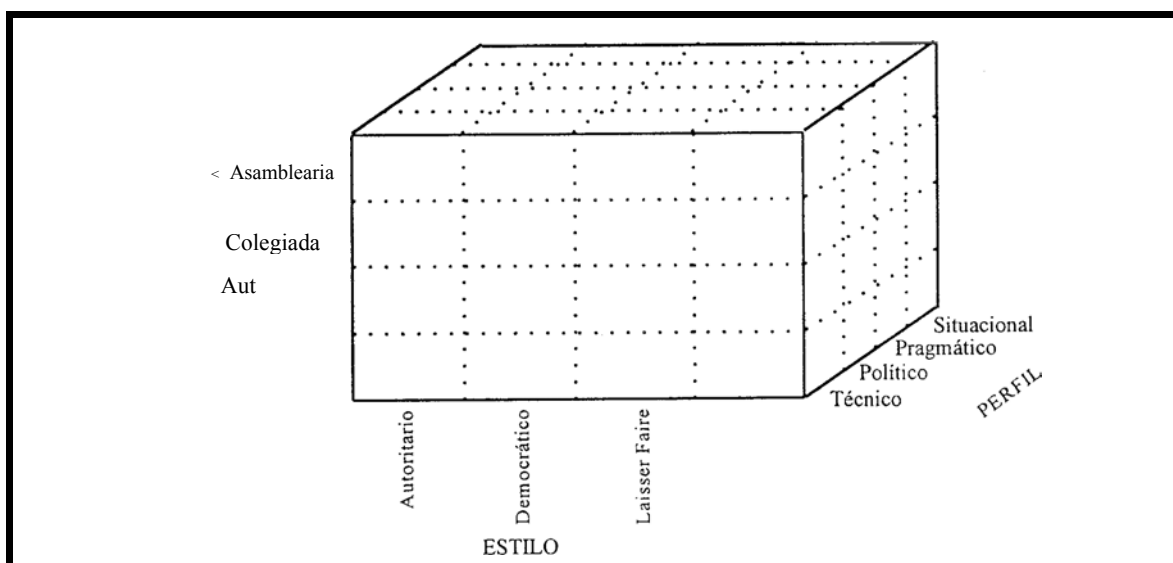


Gráfico 6: Modelo conceptual sobre dirección (Gairín, 1995: 31).

Glatter (1990), por su parte, nos presenta una tipología de liderazgo a partir de las "imágenes" que sobre la organización habían identificado Miles y Elkmon (1985) para ISIP. Estas imágenes, como ya indicamos, son simples lentes a través de las cuales se puede analizar e interpretar la realidad de los centros educativos, de manera que los mismos fenómenos pueden ser interpretados de manera diferente según la imagen que se adopte. Así por ejemplo, como refiere House (1981) el fracaso de una innovación concreta puede atribuirse a una mala ejecución (imagen racional), a un conflicto de intereses (imagen política) o a un enfrentamiento de culturas (imagen cultural).

La síntesis de las imágenes a partir del foco de atención principal y las implicaciones para la caracterización de los directivos (aptitudes y habilidades) se refleja en la tabla de la página siguiente.

Torre (1994), en esta misma dirección de aptitudes y habilidades del director, nos las cataloga en torno a los tres enfoques de la innovación (tecnológico, cultural y político). Nos indica que dentro del primer enfoque lo que se busca en el director es a un *técnico* o experto en procesos de planificación y control, capaz de dominar las diferentes técnicas de planificación, implementación y evaluación; en el segundo se busca el *profesional* capaz de comprender las peculiaridades contex-

	Foco de atención principal	Aptitudes del director	Habilidades del director
RACIONAL-BUROCÁTICA	Orden y reglas y presupone consenso de intereses y valores.	Aptitudes analíticas y de exposición.	Habilidades de diagnóstico, valoración de resultados, previsión de tendencias, clarificación de objetivos, incorporación de estrategias y planes de acción.
PROFESIONAL-COLEGIAL	Enfatiza la competencia y la experiencia profesionales del personal y su colaboración.	Aptitudes sociales y de facilidades tanto personales como logístico.	Habilidades de saber motivar a los individuos y grupos, organización de apoyo logístico y formación, ayuda al progreso del trabajo con una orientación y consejos personales, desarrollo de un clima de confianza y comprensión.
SISTEMA SOCIAL	El centro educativo como suma de partes en interacción dentro y fuera.	Aptitudes sociales y de facilidades tanto personales como logístico.	Habilidades de saber motivar a los individuos y grupos, organización de apoyo logístico y formación, ayuda al progreso del trabajo con una orientación y consejos personales, desarrollo de un clima de confianza y comprensión.
POLÍTICA	Se centra en intereses en conflicto entre los individuos y grupos y que se persiguen por diferentes medios políticos.	Aptitudes de regateo, la influencia y la construcción de coaliciones.	Habilidades de percepción de las motivaciones políticas detrás y las consecuencias de los cambios previstos, ejercicio de presiones, suministrar incentivos, convencer a los grupos de interés, manejo de conflictos, negociación de compromisos.
CULTURAL	Culturas separadas y diferentes y sistemas de valores que interactúan entre sí.	Aptitudes intuitivas y de juicio.	Habilidades de reconocimiento de valores y creencias de los diferentes grupos, tolerancia de la ambigüedad y del desorden, conducción de normas culturales.

tuales y personales para cambiarlas; y en el tercero, al *político* negociador, en el dominio del discurso y las estrategias de persuasión.

Todo ello tiene sus implicaciones para la formación. Pero, este mismo autor, no se queda aquí, sino que evidenciando las limitaciones de los enfoques por sí solos para la implantación y desarrollo de innovaciones, en la medida que en la realidad operan simultáneamente los tres, aboga por un enfoque más integrador de los mismos. *"Ello se traduce en la práctica en considerar al director como un promotor y gestor del cambio, debiendo estar capacitado para diagnosticar las necesidades, para planificar, implementar y evaluar las innovaciones; para estimular al cambio y gestionar los recursos con vistas a la consecución de mejoras definidas o resolución de problemas; para encajar las diferencias culturales entre las personas; para mediar (con habilidad política) entre la administración y el centro, así como entre los subgrupos del mismo, buscar el consenso o acercar posiciones. Ha de ser líder, gestor y mediador"* (Torre, 1994: 159).

La tipología sobre el liderazgo transaccional y liderazgo transformacional por su incidencia directa en los procesos de cambio, merece especial interés. Si bien hay que referir a Burns (1978) como el precedente más representativo en este nuevo enfoque, no son pocos los estudios que bajo el mismo se han realizado en múltiples ámbitos. En educación, Bass es el representante más significativo (1985, **1988**; Bass y Avolio, 1994; Leithwood, 1994, 1996, etc.), cuyos estudios igualmente han tenido una gran influencia en nuestro contexto (Pascual, 1989; Pascual et al. 1993; Villa, 1992).

El *líder transaccional*, muy entroncado con enfoques tradicionales de la dirección, viene a ser el representante de la administración, un intermediario que actúa burocráticamente. Se conceptualiza a partir de identificar o reconocer las exigencias del papel y la tarea para que los subordinados alcancen los resultados deseados. En este sentido necesita clarificar lo que el subordinado necesita y desea, dando confianza para que los subordinados pongan el esfuerzo necesario para alcanzar los niveles de rendimiento esperados. Su actuación se manifiesta de dos maneras: de un lado, como refuerzo eventual (recompensa contingente), prometiendo recompensas según esfuerzo y nivel de rendimiento; y de otro, como castigo eventual (dirección por excepción), cuando no se alcanzan los objetivos (Bass, 1985).

En cambio, el *liderazgo transformacional*, establece metas y objetivos en el intento de hacer a su seguidor líder. Este proceso de transformar a los seguidores no consiste simplemente en darles la responsabilidad de llegar a una meta, se trata también de un proceso a través del cual desarrollan la capacidad de determinar su propia actuación (Bass, 1988; Bass y Avolio, 1994). Este líder, pues, puede caracterizarse por tener una idea clara de los objetivos (visión), creación de motivación alta para conseguirlos (motivación de logro) y creación de dinámica que redefine la cultura del centro (introduce innovación). Cuenta para ello con carisma, consideración individual y estimulación intelectual. Además, podemos asociar otra serie de carac-

terísticas en la línea de que es más activo que reactivo, persuasivo, motivador, capaz de establecer metas y objetivos claros, orientar tanto a la tarea como a las relaciones, capaz de conseguir y usar recursos y dar un margen de autonomía a sus colaboradores. La investigación ha demostrado, más allá de las implicaciones, que se presenta mayor esfuerzo, satisfacción y eficacia en los participantes, incremento de la capacidad de autogobierno, asunción de compromiso y responsabilidad y la evidencia de una actuación como modelo de gestión "*en cascada*" (Villa, 1992).

Desde otra dirección, la del liderazgo pedagógico, Sergiovanni (1984 en López Yáñez, 1991: 328) identifica cinco fuentes de liderazgo que deben de actuar como lentes para ayudar a entender la conducta del líder, integrando tanto elementos tradicionales (gerenciales) como elementos curriculares:

- El liderazgo *técnico* incluye la planificación, la gestión del tiempo escolar, la organización y la coordinación.
- El liderazgo *humano* incorpora las relaciones del líder con los demás miembros y está fuertemente relacionado con los procesos de participación en la toma de decisiones.
- El liderazgo *educativo* implica el diagnóstico de los problemas y la orientación y supervisión de los profesores; a nivel curricular implica también el conocimiento básico de las enseñanzas que imparten los profesores, para estar en condiciones de implicarse en la discusión sobre el curriculum general del centro.
- El liderazgo *simbólico* engloba los esfuerzos del director por clarificar lo que es importante y de valor en la organización, así como las metas de ésta.
- El liderazgo *cultural* intenta que los miembros se sientan parte integrante de una organización que posee "*señas de identidad*". Exigen del líder el conocimiento de los aspectos problemáticos del centro tanto como de los aspectos que prestan al grupo su identidad específica.

No podemos eludir, en este breve recorrido sobre los estilos directivos, la necesaria referencia al modelo de gestión CBAM (Concerns-Based Adoption Model) (Fiord, 1987, Hord et al., 1989). Sin entrar en la pormenorización descriptiva y la justificación de este modelo de innovación, rescatamos del mismo una de las dimensiones significativas: el facilitador de cambio. Si bien el facilitador de cambio, como ya hemos aludido, puede o no coincidir con el liderazgo formal o ser emergente, nos interesa, aquí y ahora, evidenciar los diferentes estilos de facilitación, teniendo presente, como destacan Hall y Hord (1987) que no necesariamente hay que identificar estilo facilitador con estilo de dirección. Para ellos el estilo de facilitación nos es más que "*una combinación de motivaciones y conductas de intervención*" (220).

A partir de la síntesis que nos presenta Coronel (1996:198 y ss.) en torno a tres estilos de facilitación (iniciador, gestor y res pondiente), podemos caracterizarlos de la forma siguiente atendiendo exclusivamente a la dimensión de gestión del cambio:

	RESPONDIENTE	GESTOR	INICIADOR
Dependencia de la Admón.	Acepta las expectativas de la administración para el cambio.	Cubre las expectativas de la administración para los cambios requeridos.	Acomoda las expectativas de la administración para el cambio y realiza ajustes y añadidos que puedan venir bien a la escuela.
Modo de implicación	Controla el proceso de cambio e intenta resolver los conflictos cuando surgen.	Mantiene una implicación constante en el proceso de cambio, a veces centrándose sobre la gestión, otras sobre el impacto.	Dirige el proceso de cambio al objeto de lograr un uso eficaz de la innovación en todo el profesorado.
Diagnóstico	Recoge información de otros facilitadores, generalmente externos al centro, para el conocimiento de la innovación.	Emplea la información de una variedad de fuentes para conocer más sobre la innovación.	Busca información de los profesores, personal de la administración y otros para obtener una comprensión de la innovación y sus demandas.
Apoyo	Atiende escasamente los requerimientos que el uso de la innovación determina.	Comienza a enterarse del uso general de la innovación y de lo que puede ir haciendo para su apoyo	Despliega un conocimiento suficiente sobre el uso y es hábil para realizar sugerencias específicas sobre la enseñanza; suele actuar de mediador cuando surgen los problemas.
Comunicación	Comunica expectativas relativas al cambio en términos muy generales.	Informa a los profesores que espera que usen la innovación.	Proporciona a los profesores expectativas concretas y claras y determina los pasos en el uso de la innovación.
Seguimiento	Realiza el seguimiento del esfuerzo de cambio mediante conversaciones breves, espontáneas y documentos con los que se encuentra.	Realiza el seguimiento del esfuerzo de cambio mediante conversaciones con profesores y grupo y observaciones informales del proceso de enseñanza.	Realiza el seguimiento del esfuerzo mediante la observación de clases, revisión de los programas y resultados de los alumnos.
Feed-back	La información obtenida durante el seguimiento puede o no ser discutida por el profesor.	La información obtenida durante el seguimiento se discute con los profesores y comparadas con las expectativas previstas.	La información recogida del seguimiento es comunicada inmediatamente a los profesores, comparada con las expectativas previstas y valorada para los próximos pasos, incluyendo modificaciones y mejoras.

Por último, independientemente del paralelismo entre las tipologías presentadas y sus implicaciones en la innovación, cabe una doble reflexión. En situaciones de continuo cambio, la omisión para delegar autoridad es fácilmente identificable y percibida como actitud autocrática, pero la habilidad para dejar más y más autoridad a los otros, también puede fácilmente identificarse como abdicación. Ambas situaciones en principio son negativas para la innovación. El director, en la línea de lo apuntado por Fullan (1990), debe preservar un balance de autoridad entre personas confiadas para realizar su trabajo y proveer la estructura de soporte en las que ellas puedan funcionar. Cabría, pues, asentir con Gairín (1988) que el director ha de tener un papel activo en la innovación que pasa por la observación de situaciones problema, elaboración de planes de actuación alternativos, su implementación, la observación y análisis de la situación y de los procesos que durante la innovación se mezclan y a la par, buscar la colaboración activa frente a la participación animación, participación manipulación o participación sumisión.

En este sentido, es muy ilustrativo lo apuntado por Showers (1985) cuando refiere que los directores han de trabajar para establecer nuevas normas que recompensen la planificación colaborativa, la enseñanza abierta a discusión, el feed-back constructivo y la experimentación, suministrando simultáneamente tiempo para las reuniones de intercambio de planes y facilitando ayudas a los coordinadores de equipo, todo ello en contextos o climas abiertos, poco formalizados donde las cortapisas de entrada sean mínimas y las posibilidades adaptativas amplias.

4. PROBLEMÁTICAS EN LA GESTIÓN DEL CAMBIO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Acabamos de plantear el papel de los directivos en los procesos de innovación, sus funciones, formas de actuación y estilos. Pero más allá de la caracterización realizada conviene no obviar algunas de las problemáticas, que con más frecuencia, se encuentran los mismos a la hora de desarrollar su actividad profesional en este ámbito, por cuanto éstas son determinantes de la misma.

Nuestra preocupación se fundamenta en el hecho de que lejos de la teoría y sus implicaciones, la práctica refleja datos llenos de paradojas en relación con el avance teórico existente en este campo. Por tanto, hay que profundizar sobre este particular, en la medida en que la toma de conciencia de las problemáticas permite, a la vez, la mejora de la actuación, y por ende, la gestión eficaz.

Coronel (1996, recuperando algunas pruebas de Fullan, 1982) nos evidencia que:

- los directores siguen trabajando más como administradores y por tanto se muestran ineficaces a la hora de gestionar el cambio;
- aquellos que se muestran implicados con el cambio lo hacen más como líderes instructivos, siendo insuficiente si no se dan otra serie de condiciones;

- los directivos no son expertos en todas las áreas, y tienen muchas cosas que hacer, acumulan una gran carga de responsabilidades administrativas en detrimento de la gestión de la innovación;
- a pesar de los esfuerzos, la realidad manifiesta que existen pocos agentes dinámicos de cambio.

Por nuestra parte, ya habíamos reparado sobre algunas problemáticas y sus repercusiones, a modo de obstáculos, que impiden la gestión del cambio en nuestros centros educativos (Tejada y Montero, 1990):

- *Modalidad de acceso y condiciones de ocupación del cargo* (elección, rotación, nombramiento de la Admón., claustro dividido, etc.). Se podían producir, y se producen de hecho en la práctica, situaciones concretas donde las condiciones nos son favorables para llevar a término un proceso innovador. Piénsese, por ejemplo, en un proyecto que necesite varios años en su desarrollo en un centro con rotación de directivos; o el mismo con una clara oposición en el claustro, en conflicto permanente y con pocas posibilidades de consenso; o también que lo ha de gestionar una persona nombrada desde la Administración Educativa. Los niveles de compromiso, implicación, corresponsabilidad, etc. No son suficientes para garantizar el éxito de la innovación y menos aún su gestión.
- *Permanencia excesiva en el cargo directivo*. Aunque se necesita cierta continuidad y estabilidad en la gestión para desarrollar los proyectos de cambio, también podemos entender que la permanencia excesiva puede conllevar estancamiento y empobrecimiento de la vida escolar, a la par que pérdida de motivación para el desarrollo de proyectos. A no ser que se delegue la gestión en otras personas competentes e innovadoras. Algunas investigaciones también han demostrado que el cambio de dirección también puede ser un buen momento para implementar nuevos cambios y relanzar la organización.
- *Deficiente preparación inicial de los directivos*. Es más, en muchos casos, inexistente. Ello no beneficia en ningún modo el funcionamiento institucional y mucho menos garantiza la puesta en marcha de procesos de innovación con perspectivas de éxito. En este punto, nos adherimos a la crítica realizada por Escudero (1989: 343-344), que aún reconociendo los esfuerzos realizados y los recursos empleados, destaca que: a) existe más una estructura orgánica para la formación que modelos estratégicos bien definidos y fundamentados de formación, b) la formación más dominante tiene un claro sesgo psicologista, centrado en el individuo aislado, c) la modalidad más frecuente se agota en cursos y cursillos puntuales, d) está propiciándose un mercado de certificados de perfeccionamiento como vía preferente para la realización de curriculum profesional, y e) el perfeccionamiento no está institucionalizado (se perfecciona el que quiere, y a costa

de, en ocasiones, sus propios recursos económicos y siempre de su tiempo libre).

- *El directivo aglutina demasiadas funciones y carece de competencias.* Ello lleva a una sobrecarga de actividades (con el Ayuntamiento, sistema social, APA, padres, Administración, profesores, personal no docente, etc.). Ante esta situación resulta difícil asumir iniciativas innovadoras, además de incidir todo ello sobre la eficacia en su gestión.
- *Escasa autonomía en los centros por la presión de la normativa (sobre todo en los públicos).* El escaso margen de autogobierno en los centros afecta a la gestión en general y aún más a los procesos de cambio. Queremos decir con ello, que en esta situación las posibilidades de maniobra son excesivamente limitadas y, en consecuencia, quedan asimismo restringidas las oportunidades de innovar mediante procesos sistemáticos de actuación.
- *Burocratización de la función directiva.* En correspondencia con lo apuntado con anterioridad, los directivos tienen reducida a niveles insignificantes la esfera de su poder ejecutivo real, convirtiéndose en meros gestores burocráticos que realizan la función de eslabón o puente entre la institución y la Administración. Su misión está sobrecargada de la transmisión de instrucciones e información entre ambos niveles, evidenciándose en la práctica la falta de tiempo real para ejercer tareas directivas en la línea de la gestión del cambio. Por tanto, no es exagerado afirmar que esta burocratización, cuyos efectos se ven incrementados en muchos centros en los que apenas existe un mínimo de apoyo auxiliar, entorpece indudablemente las posibilidades de dedicar esfuerzos y energías a la implementación, desarrollo y evaluación de innovaciones.

Por último, cabe considerar, en este breve recorrido sobre problemáticas en la gestión del cambio, el análisis sobre las influencias en la práctica de los directores realizada por Pascual y otros (1993: 40-43). Desde la óptica de los obstáculos a la gestión, apuntan en distintas direcciones en relación con:

- *Propios profesores:* falta de conocimiento y habilidad sobre las nuevas prácticas propiciadas por el proyecto innovador, entrenamiento profesional desigual y ausencia de motivación para cambiar, para participar en la formación necesaria y para planificar.
- *Rasgos del rol de director:* ambigüedad (expectativas no claras, conflictos con respecto a las responsabilidades) y complejidad (número de personas a considerar, número de tareas).
- *Características de los sistemas escolares:* estructuras jerárquicas y los problemas que crean dichas estructuras a la hora de llevar cambios.
- *Aspectos de la comunidad:* intereses de los padres (tanto por exceso como por defecto), la presión de determinados grupos de interés de la comuni-

dad y la visión excesivamente conservadora sobre los programas escolares apropiados.

- *Sentimientos de estrés*: motivados por la cantidad de trabajo, la existencia de relaciones pobres con el personal, las presiones de las autoridades y el conflicto de rol.
- *Creencias y valores*: en el sentido que cuando los directores creen que todos los estudiantes pueden aprender suelen ser más efectivos, ocurriendo lo contrario ante la creencia negativa sobre el particular. Ello influye, además, sobre su peculiar toma de decisiones, control, uso de la información y valor de la evaluación de los programas y profesores.
- *Experiencia en gestión*: haciendo depender la eficacia en la gestión del hecho de ser novel o experto en procesos de innovación y su formación sobre los mismos.

No basta con el enunciado de las problemáticas, necesitamos tornar el discurso en positivo y dar un paso más para la superación de las problemáticas enunciadas. De salida, somos conscientes que en semejantes circunstancias, se hará tarea difícil la dinamización institucional y la consecución de unos niveles fructíferos de interacción que desemboquen en el planteamiento de iniciativas innovadoras, y menos aún la implementación de las mismas. Pero, vayamos más allá.

Partimos de la idea que la clave en los procesos de innovación apunta más por el "*staff*" que por la "*línea*" (como ya apuntamos en el capítulo segundo). Esto indica que habrá que contar con un equipo solvente y preparado, tanto en lo profesional como en lo técnico, con capacidad organizativa y de coordinación y dotado del necesario espíritu emprendedor que le impulse a sortear, sin excesivos complejos, los constreñidos márgenes por los que discurre la práctica educativa habitual, consecuente, en buena medida, con lo dispuesto en la normativa vigente.

Para un buen directivo, estimular la labor de un equipo de tales características y cooperar desde la gestión en el desarrollo de sus iniciativas, procurando la consolidación de experiencia de éxito en el terreno de la innovación, supondría la posibilidad de resituar su rol desde una perspectiva distinta de la que se suele manifestar habitualmente en nuestros centros docentes.

De todas formas, suponemos que la reciente preocupación que se trasluce en temas tales como el mundo actitudinal en los directivos, su rol como dinamizador de las instituciones educativas e incluso el interés existente en su preparación técnico-profesional, puede ser un indicio que vislumbre un cierto cambio de orientación en el tema de la definición y atribuciones de la función directiva. Bien estaría, por consiguiente, un replanteamiento del rol de los directivos sobre la base de la tecnificación-profesionalización y de la ampliación de sus competencias, dotando a la función de una mayor maniobrabilidad de actuación y de una mejora de su estatus, en consonancia con el nivel de responsabilidad que como profesional asume y de cuya ejecución y resultados debe rendir cuentas. Todo ello debería obrarse

de modo paralelo a una redefinición coherente y equilibrada de los restantes roles a desempeñar en el ámbito de la institución escolar, con el fin de que ésta, contando con la pertinente dotación de recursos necesarios de toda índole, viera incrementadas las posibilidades de alcanzar unos niveles de gestión y rendimiento acordes con los objetivos y finalidades que tiene asignados.

Esta opción resultaría de trascendencia positiva indudable a la hora de abordar seriamente los procesos de cambio e innovación con garantías de éxito. De lo contrario, la rentabilidad educativa de nuestras instituciones y la incorporación a su talante de conductas innovadoras, se revelan como efectos bastantes imprevisibles.

Con ello estamos apuntando, en la línea de Lortie (1988: 89) que tal opción debería encaminarse a una mayor descentralización, profesionalización de la enseñanza, racionalización en el proceso de selección y creación de posiciones de liderazgo para los profesores.

Por tanto, coincidiendo con Coronel (1996), estamos ante *"una nueva cultura de la gestión del cambio que tiene que enfrentarse a los dilemas surgidos de la forma de control y formas de integración incorporando nociones de colegialidad o profesionalismo, responsabilidad compartida o compromiso institucional, ya que si bien son creados nuevos papeles y relaciones, no estamos hablando únicamente de un cambio estructural o administrativo, sino de un cambio profundo de la cultura organizativa"* (209).

Cultura, por otra parte, con implicaciones organizativas generales como son la asunción de la comunidad que aprende o aprendizaje organizativo (Fullan, 1993; Louis, 1994; Gairín, 1997) donde la búsqueda de nuevos valores basados en la colaboración y la colegialidad crean escenarios diversos para el desarrollo de la innovación. Pero también podemos apuntar implicaciones específicas sobre el nuevo papel del liderazgo educativo. El nuevo estilo de liderazgo supone un cambio de énfasis del jefe como un patriarca autocrático al líder como una figura consultiva, que trabaja en equipo, comparte responsabilidades y da respuestas creativas, intuitivas e imaginativas a problemas y necesidades pedagógicas y organizativas (Winkley, 1984; Kerry y Murdoch, 1993; Coronel, 1996).