

Extrañamiento docente respecto a la organización y orientación de los procesos de cambio educativo

Juan Manuel Díaz Torres*

Recibido: 01/04/2017

Aceptado: 29/06/2017



Resumen

El cambio de estructura y procesos de las organizaciones educativas ha generado un gran impacto en la nueva manera de trabajar. Desde este enfoque se estima que la coordinación en los centros garantiza que un equipo funcione como un todo unitario, y es identificado como un proceso clave para entender la efectividad de éstos. Se asume así que la coordinación es un proceso que implica el uso de estrategias y de patrones de comportamiento dirigidos a integrar acciones, conocimientos y objetivos de miembros interdependientes. En atención a ello y, desde una revisión de la literatura nacional e internacional actual, este artículo se propone delimitar alguno de los enfoques relevantes sobre mejora educativa y cambio organizativo, mostrando que las tareas han aumentado su dificultad, haciendo que la resolución individual sea muy difícil o imposible. Se concluye que la investigación sobre el cambio educativo, los equipos de trabajo y los procesos de colaboración plantea implicaciones notables para la calidad educativa.

Palabras clave

Mejora educativa, cambio organizativo, calidad educativa, procesos de colaboración.

Teacher estrangement concerning the organization and orientation of the processes of educational change.

Abstract

The change of structure and the processes of the educational institutions have generated a great impact in the new way of working. From this approach, it is estimated that the coordination of the centers guarantees that a team works as an integral whole, and it is identified as a key process to understand the affectivity of them. In this way it is assumed that coordination is a process that implies the usage of strategies of behavior patterns directed to integrate actions, knowledge, and objectives of the interdependent members. Paying attention to that point and reviewing the national and international present literature, this article pretends to determine some of the relevant approaches about educational improvement and organizational change, showing that the tasks have increased their difficulty, causing that the individual resolution becomes difficult or impossible. The conclusion of research on educational change is that: the working teams and the collaboration processes, establish outstanding implications for the educational quality.

Key words

Educational improvement, organizational change, educational quality, processes of collaboration.

* Universidad de La Laguna, España. E-mail: jmdiaztt@ull.edu.es

1. El modelo de administración escolar y la gestión educativa

El distanciamiento y la verticalización que aún suelen caracterizar a la administración escolar, con sus actividades externamente impuestas e impersonalizadas de planificación, gestión y control, va siendo sustituido de manera paulatina, por un modelo de gestión educativa, esto es, por una perspectiva de la distribución o de acciones compartidas.

Este cambio, así como la metodología más adecuada para llevarlo a efecto, viene propiciado, no sólo por la exigencia en cuanto a la agilidad de los procesos sino, además, por la necesidad de reducir la frustración personal y de incrementar la calidad educativa a través de metodologías innovadoras.

De manera paradójica, todavía hoy está en auge, la postura que liga la excelencia educativa a complejos procesos burocratizados, repetitivos e insertos en un esquema de previsibilidad, si bien se extiende cada día más la conciencia de que tales aspectos del modelo administrativo son, más que otra cosa, obstáculos paralizantes (Pozner, 2000), y que se haría bien en cobrar distancia respecto a ellos si lo que se pretende es propender a la mejora de los procesos y de los resultados educativos.

Como indica Aguilar, tanto los procesos como las técnicas de evaluación, la acreditación y, también, la rendición de cuentas, van asociadas al gerencialismo del modelo administrativo, una «ingeniería cultural» *“que introduce el discurso y las prácticas propios de los modos de gestión de las organizaciones empresariales en los sistemas educativos públicos”* (2016, p. 94), lo cual es un claro indicativo de que se está lejos de pretender cambiar las organizaciones desde el estado, la situación y el contexto de ellas mismas, esto es, desde dentro y desde abajo. De hecho, la presión externa y verticalizada del gerencialismo para conseguir nuevos ajustes se lleva a cabo a través de mecanismos externos, con lo que *“la vida organizativa es sometida a escrutinio por dispositivos remotos”* (Aguilar, 2016, p. 94).

En el citado modelo, tanto los funcionamientos discentes como la vida académica en sus múltiples facetas, resultan insuficientemente atendidos. En efecto, los entornos o contextos particulares son, de este modo, obviados, siguiendo el proceso de la simplificación homogeneizadora. Así, la rigidez de la uniformidad práxica impuesta, reduce la actividad docente a la ejecución de acciones puntuales, pautadas previamente, y a la participación escrupulosa de los contenidos establecidos según la forma en que se ha instituido desde instancias ajenas al propio centro docente.

Este sistema organizativo omite, por su propia homogeneización, desigualdades entre el colectivo de discentes, a la vez que prescinde de los dinamismos, las demandas y las necesidades diferenciadas. Es el producto de su misma naturaleza, pues impone un marco tipificado, cerrado y, por ello mismo, autosuficiente y blindado, de procedimientos y de certidumbres incuestionadas que cierran el paso a los procesos continuados de innovación y mejora.

En el presente, tanto el proceso general de la globalización como el impacto de las nuevas tecnologías y los criterios de mercado, han provocado en las organizaciones docentes, tanto el fortalecimiento de la función de la dirección de éstas como *“la instrumentalización del profesorado, de las estructuras y de los procesos (...), así como la competitividad entre centros y entre individuos (profesorado, alumnado, familias)”* (R. Vázquez & López, 2016, p. 82).

Frente a ello, la innovación educativa, concebida como proceso sistemático y no puntual ni esporádico, requiere la creación de equipos docentes de trabajo capaces de armonizar el conocimiento, la eficiencia y la eficacia administrativas (E. Vázquez, 2010) con la apertura de miras, el dinamismo equitativo, el intercambio de experiencias y la toma de decisiones adaptada a la complejidad específica de cada situación contextual y de cada una de las circunstancias.

El nuevo enfoque de la gestión educativa se ha definido como una actitud de apertura al cambio y atenta de forma crítica y constante a fin de anticiparse a lo que está por venir (Ortiz, 2005). Dicha actitud se caracteriza, en esencia, por superar las reacciones reactivas y propender a acciones proactivas; en otros términos, por prever y preparar los cambios que van a ser más determinantes para el estudiantado, así como por crear y consolidar fuertes interrelaciones en el interior del centro docente, así como entre éste y su entorno social.

La característica principal del posicionamiento emergente es que la citada actitud debe desenvolverse en un ambiente de mayor participación, compromiso y desarrollo, tanto individual como colectivo; de ahí que se asocie a decisiones tomadas en equipo de forma colegiada, frente a aquellas otras que proceden de una administración lejana y apartada de la realidad escolar (Barrios, Iranzo & Tierno, 2013; Barroso, 2013; Ng & Szeto, 2015).

En un contexto así, es inevitable concebir al centro docente como comunidad, convirtiéndolo en el eje referencial desde el que dotar de contenido al liderazgo, lo cual difícilmente se logra al margen de la pasión por lo compartido por todos. Por ello, parece conveniente garantizar una educación *“basada en la justicia social, la equidad y la participación de la comunidad”*, que ayude *“a la formación de una ciudadanía responsable, autónoma y crítica”*, y que posibilite *“la comunicación, la cooperación, la participación, la corresponsabilidad y el desarrollo de actitudes y valores desde lo común”* (R. Vázquez & López, 2016, p. 82).

El liderazgo requerido para tal entorno es el que se ejerce en comunidad, esto es, en el interior de *“entornos de relación y de espacios de creación”*, a fin de dotar a la estructura organizativa del centro docente de *“un carácter más dinámico, más flexible y menos estandarizado”*; un liderazgo que necesita *“capacidades humanas creativas que superen la tensión entre las capacidades instrumentalmente racionales y afectivas”*, y que sepa potenciar *“la participación activa en esos entornos”* (R. Vázquez & López, 2016, p. 86).

Un liderazgo así, *“comprometido con el trabajo colaborativo y cooperativo entre todos los miembros implicados en dicho proyecto”*, y que *“se va configurando a través de los espacios organizacionales de aprendizaje”*, exige, *“una participación activa, creativa, tolerante y responsable de todos los miembros de la comunidad”*, e implica, a su vez, *“autonomía para actuar y tomar decisiones en el marco del compromiso colectivo”* (R. Vázquez & López, 2016, pp. 86–87).

Tales condiciones se dan en los espacios organizacionales que llegan a constituirse, efectivamente, en comunidades prácticas, pues las actuaciones educativas y sociales alcanzan sus auténticos propósitos cuando son realizadas en comunidad (Hallinger & Heck, 2014).

El protagonismo del docente, no suficientemente reconocido en el modelo administrativo o gerencialista, pretende ser rescatado y fomentado en el modelo de gestión educativa (E. Vázquez, 2010), abriéndose así un mundo de expectativas de cambio para este colectivo en cada uno de los contextos en los que opera y, por ello mismo, para la calidad del sistema educativo en su conjunto.

En el modelo de gestión educativa, el directivo escolar pasa de ser un mero gestor a convertirse en un líder pedagógico con experiencia y conocimientos actualizados (Hernández, Roberts & Menchaca, 2012). De este modo, se convierte en alguien capaz de involucrar a todos, de afrontar retos, de aprovechar oportunidades y, en definitiva, de desarrollar estrategias de facilitación del trabajo colectivo en los centros educativos (Bolívar, López & Murillo, 2013; Day, Gu & Sammons, 2016; Day & Sammons, 2013; The Wallace Foundation, 2016).

En definitiva, el directivo escolar se convierte en un dinamizador centrado en propiciar una enseñanza de excelencia y en optimizar tanto el funcionamiento de cada persona como de la organización en su conjunto (Tintoré, 2016), y ello incluye, tanto al alumnado como al profesorado y al personal de administración y servicios (Orphanos & Orr, 2013).

La nueva perspectiva consigue que el colectivo docente sea protagonista en el proceso del pensamiento organizativo innovador y de la ejecución práctica, por lo que propicia nuevos niveles y exigencias competenciales y demanda actitudes abiertas al aprendizaje, a la colaboración y a la innovación, así como aptitudes profesionales cualitativamente crecientes en relevancia y funcionalmente sinérgicas.

Para ello, resulta primordial lograr ambientes de trabajo en los que reine la confianza y en los que cada uno de los participantes se sienta tan acogido como reconocido. De hecho, las innovadoras conceptualizaciones sobre el liderazgo (Maureira, 2004) conciben a éste como una diversidad de prácticas pedagógicas que incentivan, facilitan, orientan y regulan todos aquellos procesos que se dan en un centro docente, y que van desde la formación del profesorado a la cooperación, y desde la delegación de funciones a la negociación (Pozner, 2000).

2. La complejidad de los procesos y dinanismos organizativos

Los entornos sociales y culturales se complejizan constante y crecientemente. Inserta en ellos, hallamos a la educación, con sus estructuras, sus elementos y sus dinanismos procedimentales y axiológicos. Por ello mismo, la educación es una realidad que, sin duda, evoluciona hacia un mayor dinamismo y una creciente complejidad.

En dicho contexto y, dadas las actuales circunstancias, definidas por una mayor exigencia cualitativa tanto como por un imperativo humanizador e integrador creciente, la educación formal se dispone a acelerar su apertura a sus contextos comunitarios (Santos Guerra, 2005), con la finalidad de educar a la vez que se nutre de las exigencias y necesidades circundantes. Las dinámicas permanentes de mejora ligadas a las estrategias de innovación son la característica definitoria de la vanguardia educativa actual (Delgado, 2006).

Las aulas, en tanto que espacios para un tiempo educativo, se presentan, pues, permeables a la realidad exterior tanto como a los dinanismos internos, esto es, a la realidad del propio centro. En efecto, frente al gerencialismo, la atención y disposición exigidas al profesorado dentro del aula, se acrecienta y extiende hoy a la organización del propio centro docente y de la estructura educativa en su conjunto, es decir, a los contextos tanto sociales como organizativos.

La toma de conciencia del propio papel docente (Sarasola, 2006) hace que los límites del aula no puedan contener las nuevas conciencias, los distintos dinanismos y las exigencias

originales. Puede decirse que el compromiso emergente por parte de los docentes requiere todos los espacios para poder extender y desplegar en ellos, y desde ellos, la nueva toma de conciencia marcada por el modelo de gestión educativa.

Hay que indicar, sin embargo, que las resistencias a la nueva visión de la gestión, con sus metodologías y formas de interrelación profesional, no vienen siempre amparadas por motivos estrictamente ideológicos. Así, con bastante frecuencia, la oposición, cuando no la completa falta de interés y colaboración, procede de aquellos docentes que, acostumbrados a viejas inercias y a periclitados patrones estandarizados de conducta, saben que *“los compromisos colectivos consumen tiempo y energías, provocan conflictos relacionales entre iguales, privan de la posibilidad de quejarse de la administración”* (San Fabián, 2011, p. 50) y, además generan obligaciones morales de inexorable cumplimiento en relación con los colegas, por lo que se atrincheran en la vieja, conocida y previsible regulación burocrática de las funciones que se les tiene encomendadas como propias.

Esta actitud docente es, en el fondo, defensiva. La nuevas competencias requeridas para tomar la palabra fuera de los muros del aula conllevan unas cotas de autoexigencia elevadas, complejas y, por qué no decirlo, difíciles de mantener en el tiempo.

Ciertamente, la negociación y la cooperación entre iguales, así como la relación y organización conjunta para abordar realidades más amplias, son procesos que exigen un esfuerzo suplementario y sostenido en el tiempo, así como conocimientos y dominio de procedimientos adaptados a tales dinamismos (Perrenoud, 2002). Tal apertura introduce al docente, acostumbrado al modelo de administración educativa, en un terreno en el que se puede llegar a sentir más controlado, más presionado, más visibilizado y, por ello mismo, menos protegido, más expuesto, menos relajado y más incómodo (Perrenoud, 2010).

En otros términos, poder disponer de una mayor capacidad de autogestión en el centro docente, sostiene San Fabián (2011), genera serias dificultades, como consecuencia de que los docentes, habituados a contextos rígidos, burocratizados y verticales, suelen carecer de las competencias precisas para reorganizar su trabajo a una escala más amplia y con más consumo de tiempo personal.

Sin duda, la autonomía y la amplitud de miras tienen un precio en el presente, y es un importe que no siempre quiere afrontarse, por más mejoras y ventajas que pueda generar la finalidad anhelada en el futuro. Ello está en la base de las deficiencias de las reformas educativas. En efecto, sobre la problemática de las reformas educativas, que suelen aunar ideas utópicas, teorías y retóricas convincentes, así como procedimientos prácticos (San Fabián, 2011), se constata que la distancia que media entre las finalidades ideales y la realidad factual, de unos logros o resultados bastante minimizados respecto del proyecto inicial, constituye un rasgo permanente y propio de ellas. Además, cabe indicar que los medios previstos suelen resultar siempre insuficientes, dada la magnitud de los objetivos finales planteados, así como la frecuente desconsideración del contexto organizativo real en el que se ejerce la docencia.

La fórmula que liga objetivos inabordables por excesivos y escuelas ideales suele desembocar, por desgracia, en desencanto y frustración docente (Martín, 2010). Pues si bien las reformas se hacen necesarias con el transcurrir del tiempo, han de basarse siempre en un diagnóstico del sistema educativo, realizado con el máximo rigor, a fin de evitar la vague-

dad que supone transitar superficialmente por temas excesiva y ampliamente manidos (San Fabián, 2011; Viñao, 2006) tales como la crisis de la educación y su baja calidad, el fracaso escolar o la necesidad de adaptarse a los cambios de todo tipo.

Por supuesto, lo que puede hacer que una reforma educativa tenga un éxito parcial, limitado o relativo, o que fracase, va más allá de sus propios planteamientos internos. En efecto, los recursos financieros deben ser tenidos en cuenta, aunque no son lo único que debe preocupar, como estamos viendo.

La falta de éxito de una reforma educativa en cuanto a los resultados u objetivos inicialmente planteados puede deberse a factores tan diversos como son los diagnósticos erróneos, las fluctuaciones políticas, unas planificaciones irreales, así como *“las resistencias y oposición de índole gremial y corporativa”*, la ausencia de *“perspectiva histórica por parte de los reformadores o de una visión global del sistema”*, la burocracia, la *“ausencia de reformas sociales acordes con las educativas”* e, incluso, el clientelismo que supone la selección del equipo de asesores y gestores elegidos *“por fidelidad personal más que por conocimiento e independencia de criterio”* (San Fabián, 2011, p. 45).

3. La necesidad de la innovación educativa

Se impone, pues, una vuelta a la realidad del contexto educativo y a la reflexión profunda sobre sus posibilidades. La necesidad de mejora y, consecuentemente, la implementación de los procesos permanentes de innovación y cambio educativo, lleva a las organizaciones docentes a una reelaboración de su funcionamiento. Uno de los efectos ha sido hacer pivotar la complejidad organizacional en equipos de trabajo. Es necesario, entonces, entender cómo se ajusta un equipo de trabajo en contextos de mayor incertidumbre y complejidad.

La creación de equipos eficientes, así como una adecuada práctica del liderazgo y de los procesos de resolución de conflictos, generan actitudes proactivas en el seno de los centros docentes y estimulan el tránsito del docente pasivo al del docente participante, que toma el control conjuntamente con los demás y adopta decisiones compartidas.

En este contexto de acción y de gestión, resulta esencial el reconocimiento profesional que todos han de otorgarse, y que debe recaer particularmente en cada uno de los docentes, pues todos son relevantes en un proceso colectivo de transformación y mejora, y han de sentirlo y asumirlo de tal modo (Gentile & Arias, 2014; Gentile, Arias & Díez, 2012).

Lo primero que hay que indicar es que el tránsito hacia la inserción en contextos de equipo de trabajo y la habituación a éstos no resulta una tarea sencilla cuando se intenta implementar en docentes acostumbrados a patrones repetitivos ejecutados en el seno de inercias rutinarias. Aún así, los equipos de trabajo van convirtiéndose en una necesidad, tanto en la investigación, como en la aplicación práctica.

Sin embargo, en los centros docentes, lo más apetecible no es la creación aislada y descoordinada de equipos, por parte de unos pocos individuos, sino conseguir que todos los docentes se involucren y trabajen eficazmente en grupos organizados para llevar a cabo cometidos que, únicamente, los equipos están en disposición de realizar. La clave está en que los equipos de trabajo han de poder responder a las demandas y necesidades de dichos contextos, tanto como la propia organización en la que se insertan (Gentile & Arias, 2014; Gentile, Arias & Díez, 2012).

Por ello mismo, los equipos no deben desatenderse hacia su interior, debiendo velar por el cuidado y la atención que se debe a cada uno de sus miembros (Alcover, Rico & Gil, 2011). El rendimiento y la efectividad de los equipos están, pues, en función de las características, las preferencias, las competencias y las actitudes de sus miembros y, por ello mismo, éstas son tan relevantes como las condiciones dispensadas por los contextos organizacionales en los que se insertan.

En el diseño de un equipo de trabajo eficiente, los aspectos fundamentales a tener en cuenta son las tareas, los procesos interpersonales dentro del grupo y, en tercer lugar, los resultados (Salas, Goodwin & Burke, 2009). Estos últimos han de incluir a *“los propios procesos sociales que se han generado en el grupo durante su trabajo conjunto”*, esto es, *“si se ha sido capaz de satisfacer necesidades de mantenimiento del propio grupo o si se han atendido las necesidades individuales de sus miembros”* (Navarro, Quijano, Berger & Meneses, 2011, p. 19). Las tareas, los procesos y los resultados interfieren constantemente, de tal manera que puede decirse que se retroalimentan en el seno del flujo constate generado en el dinamismo propio del trabajo en equipo.

En definitiva, puede afirmarse que un equipo con alta probabilidad de éxito es aquel que ha alcanzado niveles elevados por lo que se refiere al cumplimiento de sus proyectos, a la satisfacción de las necesidades de sus miembros y al mantenimiento del grupo (Navarro et al., 2011).

Por lo que se refiere a la coordinación dentro del equipo, hay que indicar que la noción de coordinación implícita se va imponiendo gradualmente a la acostumbrada y poco dinámica coordinación explícita, programación externa o planificación impersonal de lo predecible y más común (Espinosa, Lerch & Kraut, 2004). Ésta última consiste en usar mecanismos estáticos de comunicación y de planificación (Rico, Sánchez, Gil & Gibson, 2008) para armonizar las diversas interdependencias que se dan dentro de un equipo de trabajo.

En general, los patrones de coordinación, explícitos e implícitos, intervienen de manera conjunta para coordinar las interdependencias de un equipo. Ahora bien, un nivel de coordinación que pueda calificarse de excelente lleva, generalmente, asociado un estado óptimo del funcionamiento del equipo.

Dicho estado se caracteriza por conseguir que cada miembro contribuya con sus resultados al avance y la consolidación de los resultados colectivos, lo cual queda garantizado con la coordinación implícita. Ésta se origina en el momento en el que cada miembro de un equipo se concienta y pronostica, por sí mismo, las demandas de la tarea a realizar por el grupo, las necesidades de cada uno de los miembros y las acciones que éstos deben emprender en cada momento, y procede a regular su comportamiento hasta conseguir por sí mismo el ajuste que el grupo implícitamente le demanda.

De ello se deriva el hecho de que este tipo de coordinación resulte más dúctil para intentar comprender y regular la coordinación grupal durante el despliegue mismo del trabajo conjunto, pues permite un ajuste dinámico (Rico et al., 2008), esto es, irse anticipando a las necesidades, tanto de la tarea como de los componentes del equipo, e irlos ajustando con vistas a su mejor adaptación e integración (Espinosa et al., 2004; MacMillan, Entin, & Serfaty, 2004; Rico, et al., 2011).

Por otra parte, el interés progresivo por analizar las consecuencias que tiene en los equipos de trabajo el conflicto que se genera en su interior ha llevado a distinguir entre el denominado conflicto de tareas y el conflicto relacional (Jehn, 1995, 1997). El primero de ellos se refiere a los desacuerdos sobre el contenido de la tarea o sobre la forma de abordarla, mientras que el conflicto de relaciones en un equipo de trabajo viene generado por las disconformidades graves o incompatibilidades que, incluyendo tensión, hostilidad y enemistad, surgen entre sus miembros respecto de creencias, ideas, valores o gustos en general (Jehn, 1994).

El conflicto relacional, por su propia naturaleza, resulta siempre nocivo, tanto para el trabajo del grupo como para cada uno de sus miembros; sin embargo, el conflicto de tareas, al no albergar tirantez ni incompatibilidad alguna, ha sido puesto de relieve como conflicto intrínseco e insoslayable a la vez que como potencial generador de eficacia en la actividad del equipo de trabajo (Jehn & Bendersky, 2003; Tjosvold, 2008).

Si el conflicto de tareas no es contemplado como un obstáculo o un estresor insoslayable, no puede ser considerado como un factor que deba ser erradicado. De lo que se trataría es de convertirlo en una fuerza orientada a la optimización del funcionamiento grupal, para lo cual hay que proceder a fomentar una cultura organizacional que sepa adoptar una combinación de estilos de gestión *“enfocados hacia los intereses del otro pero atendiendo al estado del proceso de la interacción, y acorde a las respuestas de la otra parte”* (Benítez, Medina & Munduate, 2011, p. 77).

Debe indicarse que la nueva perspectiva sobre la mediación no viene a ocupar el lugar de la mediación tradicional entendida como procedimiento por el que un sujeto externo aborda de manera preestablecida procesos que le son ajenos, pero enfatiza más la acción interna a diferentes niveles, de carácter dinámico e interpersonal, formada por relaciones atentas, estables, constantes, cercanas, dinámicas y autorregulables.

Por lo que se refiere al liderazgo, no puede dudarse de la importancia que tiene tanto para la eficacia de los equipos de trabajo, como para las organizaciones de las que éstos son parte fundamental.

Debe indicarse que lo habitual en el ámbito de la investigación ha sido analizar la influencia que ejerce un guía o líder individual ajeno o externo al equipo a través de relaciones interpersonales, y no tanto el liderazgo de equipo, esto es, el de los liderazgos proporcionados por los propios miembros del equipo sobre sí mismos (Gil, Alcover, Rico & Sánchez, 2011).

Cuando el liderazgo se entiende como la resultante de procesos internos del propio equipo, entonces nos hallamos ante una forma colectiva de liderazgo, denominado liderazgo compartido. Éste se caracteriza por ser un proceso que se da entre los miembros de un equipo que tiene como meta dirigirse unos a otros para alcanzar sus objetivos (Pearce & Conger, 2003).

El liderazgo compartido, que puede ser complementario del liderazgo jerárquico o vertical, no es un liderazgo que sea algo así como la propiedad de un miembro en exclusivo. En dicho liderazgo *“se trata de aprovechar y optimizar las asimetrías —naturales o prescritas— entre los miembros del equipo, de modo que en lugar de obstáculos se conviertan en un valor añadido”* (Gil et al., 2011, p. 43).

De ahí que se pueda afirmar que la efectividad del liderazgo compartido es la resultante de esas conexiones o relaciones entre las partes (O'Connor & Quinn, 2004), lo cual genera una mayor eficacia grupal así como un incremento en nivel de satisfacción y bienestar del grupo (Peiró & Rodríguez, 2008).

En el liderazgo compartido, son los propios integrantes del equipo quienes ostentan el liderazgo de forma simultánea o secuencial (Gil et al., 2011). Ello supone una notable mejora por lo que se refiere a las relaciones entre sus miembros, pues cada uno de ellos llega a ocupar la posición de líder en alguna actividad, etapa o circunstancia (Wageman, Fisher & Hackman, 2009), a diferencia de lo que ocurre cuando el líder es nombrado externamente y ocupa una jerarquía superior y estable en cuanto a su duración.

Por último, resta indicar que una prueba de la tendencia hacia el reforzamiento de los procesos colaborativos basados en equipos de trabajo a través del reconocimiento y cuidado de cada uno de sus miembros ha posibilitado la consideración y el establecimiento de una nueva forma de mediación, en la que los protagonistas, frente a un sujeto externo y extraño, son los propios sujetos sobre los que recae tal proceso.

4. Conclusiones

El paulatino cambio de estructura y de procesos en las organizaciones educativas de la sociedad actual ha generado un gran impacto en la nueva manera de trabajar. En el modelo de gestión educativa, la coordinación en equipos garantiza que un equipo funcione como un todo unitario y que sea identificado como un proceso clave para entender su efectividad.

Las tareas han aumentado su dificultad, haciendo que su resolución individual, o desde el exterior, sea muy difícil, por no decir imposible. La coordinación en el modelo de gestión docente es un proceso que implica el uso de estrategias y de patrones de comportamiento dirigidos a integrar acciones, conocimientos y objetivos de miembros interdependientes.

El presente estudio ha expuesto y analizado la importancia de generar dinámicas colaborativas que impliquen a todos los protagonistas reales en el cambio educativo. Se han considerado las implicaciones que los procesos de colaboración tienen a la hora de plantear un incremento de la calidad educativa.

Así, se ha puesto de manifiesto la conveniencia de la propiciación y potenciación de la innovación y mejora permanentes y; por tanto, la ventaja de superar las inercias docentes creadas por el gerencialismo administrativo.

Los procesos de innovación y cambio educativo pasan por evitar el habitual y extendido extrañamiento docente respecto a lo organizativo mediante la creación de equipos docentes de trabajo cuya determinación, constancia, integración, ilusión, unidad y dinamismo resulten asegurados.

Para conseguirlo no se vislumbra metodología más conveniente y actualizada que instituir su funcionamiento sobre la coordinación implícita, el liderazgo compartido y la mediación compartida, entendido todo ello como un mínimo procedimental.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, L. (2016). El gobierno de las instituciones educativas en un contexto globalizado: un juego de distancias. En J. L. Bernal, (coord.). *Globalización y organizaciones educativas*. (pp. 92–102). Zaragoza: Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza.
- Alcover, C. M., Rico, R. & Gil, F. (2011). Equipos de trabajo en contextos organizacionales: dinámicas de cambio, adaptación y aprendizaje en entornos flexibles. *Papeles del Psicólogo*, 32(1), 7–16.
- Barrios, C., Iranzo, P. & Tierno, J. M. (2013). Avances teórico-prácticos y legislativos en la profesionalización de la dirección escolar en España: el caso de Cataluña. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(3), 371–387.
- Barroso, J. (2013). La dirección de la escuela: tensiones en el presente, desafíos en el futuro. *Organización y Gestión Educativa*, 21(2), 19–23.
- Benítez, M., Medina, F. J. & Munduate, L. (2011). El estudio del conflicto en los equipos de trabajo: una visión de las contribuciones científicas realizadas en España. *Papeles del Psicólogo*, 32(1), 69–81.
- Bolívar, A., López, J. & Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas: una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, (14), 17–59.
- Day, C., Gu, Q. & Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221–258.
- Day, C. & Sammons, P. (2013). *Successful Leadership: a Review of the International Literature*. Reading, UK: CfBT Education Trust.
- Delgado, S. (2006). *El mejoramiento de la gestión educativa a través de procesos de calidad debe bajar los índices de deserción en el Colegio de La Enseñanza Cardenal Luque, Compañía de María en Bogotá*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Espinosa, J. A., Lerch, J. & Kraut, R. (2004). Explicit vs. Implicit Coordination Mechanisms and t: One Size does not fit all. En E. Salas & S. M. Fiore (eds.). *Team Cognition. Understanding the Factors that Drive Process and Performance*. (pp. 107–129). Washington, DC: American Psychological Association.
- Gentile, A. & Arias, F. (2014). La calidad educativa en España: repaso de su definición normativa y aproximación a un debate todavía actual. *Revista Tempora*, (17), 49–71.
- Gentile, A., Arias, F. & Díez, A. (2012). *La percepción social de la calidad educativa en España. Diagnóstico para revertir una tendencia negativa*. Madrid: Editorial Académica Española.

- Gil, F., Alcover, C. M., Rico, R. & Sánchez, M. (2011). Nuevas formas de liderazgo en equipos de trabajo. *Papeles del Psicólogo*, 32(1), 38-47.
- Hallinger, P. & Heck, H. (2014). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 71-88.
- Hernández, R., Roberts, M. & Menchaca, V. (2012). Redesigning a Principal Preparation Program: a Continuous Improvement Model. *International Journal for Educational Leadership Preparation*, 7(3), 1-4.
- Jehn, K. A. (1994). Enhancing Effectiveness: An Investigation of Advantages and Disadvantages of Value-based Intragroup Conflict. *International Journal of Conflict Management*, 5(3), 223-238. doi: 10.1108/eb022744.
- Jehn, K. A. (1995). A Multimethod Examination of the Benefits and Detriments of Intragroup Conflict. *Administrative Science Quarterly*, 40(2), 256-282.
- Jehn, K. A. (1997). A Qualitative Analysis of Conflict Types and Dimensions in Organizations Groups. *Administrative Science Quarterly*, 42(3), 530-557.
- Jehn, K. A. & Bendersky, C. (2003). Intragroup Conflict in Organizations: A Contingency Perspective on the Conflict-outcome Relationship. *Research in Organizational Behavior*, 25, 187-242.
- MacMillan, J., Entin, E. E. & Serfaty, D. (2004). Communication overhead: The Hidden Cost of Team Cognition. En E. Salas & S. Fiore (eds.). *Team Cognition: Understanding the Factors that Drive Process and Performance*. (pp. 61-82). Washington, DC: American Psychological Association.
- Martín, E. (2010). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Bellaterra.
- Maureira, O. (2004). El liderazgo factor de eficacia escolar: hacia un modelo causal. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-20. Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Maureira.pdf>.
- Navarro, J., Quijano S. D., Berger, R. & Meneses R. (2011). Grupos en las organizaciones: herramienta básica para gestionar la incertidumbre y ambigüedad crecientes. *Papeles del Psicólogo*, 32(1), 17-28.
- Ng, S. W. & Szeto, S. Y. E. (2015). Preparing School Leaders: the Professional Development Needs of Newly Appointed Principals. *EMAL. Educational Management Administration & Leadership*, 44(4), 540-557. doi: 10.1177/1741143214564766.
- O'Connor, P. & Quinn, L. (2004). Organizational capacity for leadership. En E. Van Velsor, C. McCauley & M. Ruderman (eds.). *The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development*. (pp. 417-437). San Francisco, CA: Jossey-

Bass.

- Orphanos, S. & Orr, M. T. (2013). Learning Leadership Matters: the Influence of Innovative School Leadership Preparation on Teacher's Experiences and Outcomes. *EMAL. Educational Management Administration & Leadership*, 42(5), 680–700. doi: 10.1177/1741143213502187.
- Ortiz, A. (2005). *Importancia y urgencia del enfoque estratégico en la educación*. Recuperado de <http://www.ilustrados.com/tema/8966/Importancia-urgencia-enfoque-estrategico-educacion.html>.
- Pearce, C. L. & Conger, J. A. (2003). *Shared Leadership: Reframing the Hows and Whys of Leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peiró, J. M. & Rodríguez, I. (2008). Estrés laboral, liderazgo y salud organizacional. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 68–82.
- Perrenoud, P. (2002). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, P. (2010). Saber organizar el trabajo escolar más allá de la clase: una competencia que desarrollar. En M. Gather & O. Maulini (eds.). *La organización del trabajo escolar. Una oportunidad para repensar la escuela*. (pp. 405–427). Barcelona: Graó.
- Pozner, P. (2000). *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa*. Buenos Aires: IIPE/Unesco.
- Rico, R., Sánchez, M., Gil, F. & Gibson, C. (2008). Team Implicit Coordination Processes: A Team Knowledge Based Approach. *Academy of Management Review*, 33(1), 163–184.
- Salas, E., Goodwin, G. F. & Burke, C. S. (2009). *Team Effectiveness in Complex Organizations. Cross-disciplinary Perspectives and Approaches*. New York, NY: Psychology Press.
- San Fabián, J. L. (2011). El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido. *Revista de Educación*, (356), 41–60.
- Santos Guerra, M. A. (2005). La organización es un árbol. Pasado, presente y futuro de la organización en España. En E. Trillo (ed.). *Las Ciencias de la Educación del ayer al mañana* (pp. 151–180). Santiago de Compostela: Ediciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Sarasola, M. R. (2006). Tres intuiciones sobre la investigación en organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(3), 1–11. Recuperado de <http://ricoei.org/1317.htm>.
- The Wallace Foundation. (2016). *Improving University Principal Preparation Programs*. New York, NY: The Wallace Foundation.

- Tintoré, M. (2016). Bases para el diseño de un plan de formación en liderazgo para directivos escolares. En: J. L. Bernal (coord.). *Globalización y organizaciones educativas*. (pp. 27–38). Zaragoza: Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza.
- Tjosvold, D. (2008). The Conflict–positive Organization: it Depends Upon us. *Journal of Organizational Behavior*, 29(1), 19–28. doi: 10.1002/job.473.
- Vázquez, E. (coord.). (2010). *Modelo de gestión educativa estratégica*. México, DF: Secretaría de Educación Pública.
- Vázquez, R. & López, M. (2016). El entorno organizacional de aprendizaje (OLE) como estrategia para la construcción de un liderazgo basado en la comunidad. En J. L. Bernal (coord.). *Globalización y organizaciones educativas*. (pp. 82–92). Zaragoza: Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza.
- Viñao, A. (2006). El éxito o fracaso de las reformas educativas: condicionantes, limitaciones, posibilidades. En J. Gimeno (comp.). *La reforma necesaria. Entre la política educativa y la práctica escolar*. (pp. 42–60). Madrid: Morata.
- Wageman, R., Fisher, C. & Hackman, J. R. (2009). Leading Teams When the Time is Right: Finding the Best Moments to Act. *Organizational Dynamics*, 38(3), 192–203.