

El liderazgo en los estudiantes universitarios: una fructífera línea de investigación

José Antonio Pareja Fernández de la Reguera
Juan Antonio López Núñez
Mohammed El Homrani
Rocío Lorenzo Martín

Universidad de Granada
pareda@ugr.es
juanlope@ugr.es
mohammed@ugr.es
ropiano@hotmail.com

Recibido: 13/07/2011
Aceptado: 10/12/2011



Resumen

El ejercicio del liderazgo en el ámbito escolar y sus distintas formas de reflejarse en la práctica siguen levantando interés a la hora de diseñar y desarrollar estudios que revelen sus consecuencias en el rendimiento de los estudiantes. Sin duda las repercusiones a nivel internacional que los informes como PISA, TALIS o «McKinsey» (Barber y Mourshed, 2007) están teniendo a la hora de replantear las políticas educativas en distintos países, son una de las razones por las que la investigación en este ámbito ha vuelto a ser potenciada.

En este sentido, el hilo conductor del siguiente capítulo no es sólo profundizar en los ámbitos que ya se conocían dentro de la organización escolar con respecto al liderazgo, sino proponer nuevas líneas de investigación que permitan seguir conociendo la idiosincrasia del fenómeno.

Palabras clave: evolución del liderazgo; liderazgo distribuido; liderazgo sostenible; liderazgo estudiantil.

Resum. *El lideratge en els estudiants universitaris: una fructífera línia de recerca*

L'exercici del lideratge en l'àmbit escolar i les seves diferents maneres de reflectir-se a la pràctica continuen despertant interès a l'hora de dissenyar i desenvolupar estudis que revelin les seves conseqüències en el rendiment dels estudiants. Sens dubte, les repercussions internacionals que els informes com PISA, TALIS o «McKinsey» (Barber i Mourshed, 2007) estan tenint a l'hora de replantejar les polítiques educatives en diferents països són una de les raons per les quals la recerca en aquest àmbit ha tornat a potenciar-se.

En aquest sentit, el fil conductor d'aquest article no és només aprofundir en els àmbits que ja es coneixien dins de l'organització escolar respecte al lideratge, sinó proposar noves línies de recerca que permetin continuar coneixent la idiosincrasia del fenomen.

Paraules clau: evolució del lideratge; lideratge distribuït; lideratge sostenible; lideratge estudiantil.

Abstract. *Leadership among undergraduates: a fruitful line of research*

The practice of leadership in schools and the several ways of putting it into practice, continue arousing everyone's interest when it comes to designing and carrying out researches that disclose its impact on student performance. Undoubtedly, reports such as PISA, TALIS or «McKinsey» (Barber & Mourshed, 2007) have had a great impact when it comes to redefine education policies in different countries, and this repercussion is one of the reasons why this research has been boosted.

In this sense, and as the basis of this paper, we are supposed to be suggesting new research lines that allow us to go into the idiosyncrasy of the subject, not only going into the spheres that were well-known in School Organization regarding leadership.

Key words: the evolution of leadership; distributed leadership; sustainable leadership; student leadership.

Sumario

- | | |
|--|-----------------------------------|
| Algunos aspectos previos | 3. Nuestra línea de investigación |
| 1. Evolución y tendencias actuales en liderazgo | 4. Para terminar |
| 2. La investigación del Grupo AREA (Análisis de la Realidad Educativa Andaluza) sobre el liderazgo estudiantil | Referencias bibliográficas |

Algunos aspectos previos

El liderazgo escolar es actualmente objeto de una atención sin precedentes. La agenda de la reforma educacional, en su permanente evolución, parece haber captado el rol del liderazgo como una importante meta en sí para la reforma, y simultáneamente, como un vehículo para que otras cosas sucedan. En ese contexto, es importante remitirnos nuevamente a un cuerpo teórico confiable y bien fundado en busca de información y orientación sobre este fenómeno. (Leithwood, 2009: 17)

Sabemos que el Conocimiento progresa con la discusión entre posturas diferentes que giran sobre un mismo tópico; así, la potencia de una disciplina en el tratamiento y la explicación de los fenómenos que estudia depende linealmente del grado de homogeneidad de su estructura conceptual, que se va depurando con la reflexión basada en revisiones críticas, estudios, análisis, investigaciones, hechos comprobados, etc. Esta es la dirección apuntada por Leithwood cuando alude a lo importante que es tener un cuerpo teórico fiable, y bien fundado, desde el que progresar en el conocimiento sobre las variables

que inciden en el liderazgo educativo ahora que, este, se encuentra entre los objetivos fijados por las principales reformas educativas.

Bien porque los enfoques más actuales lo extienden más allá de los órganos unipersonales, evolucionando el hecho de que tradicionalmente eran ellos quienes lo ejercían, o bien porque su ejercicio ha quedado imbricado en los procesos de mejora de los centros, el caso es que el liderazgo —y su relevancia en el ámbito educativo— está atravesando su «edad de oro» (Mulford, 2006). Asumiendo entonces que las tornas han cambiado, y que apuntan a los propios centros cuando hay que generar procesos de mejora (y no sólo a sus líderes), entonces «es difícil imaginar un foco de investigación con mayor justificación social que la investigación sobre liderazgo escolar efectivo» (Seashore et al., 2010: 7). No obstante, no todo está tan claro y consensuado, y también existen posturas contrarias, y críticas, con el hecho de otorgar tanta relevancia a este campo de estudio, donde —para otros— el concepto de liderazgo es ambiguo, y la relación de causalidad supuesta entre liderazgo y desempeño de la organización es difícil de detectar empíricamente (Pfeffer, 1977; Pfeffer y Sutton, 2006). Así, algunos autores aluden a la pérdida de tiempo que supone invertir esfuerzos en estudiar el liderazgo, «[...] sin embargo, el estudio del liderazgo es improductivo y, además, supone un gran gasto» (Lakomski, G., 2011: 15).

A pesar de la controversia, las líneas más potentes que la investigación en este ámbito tiene, además de aportar implicaciones prácticas en el ejercicio del liderazgo en las escuelas, también sirven para orientar futuros estudios e interrogantes que puedan surgir. Así, tanto la investigación presentada en el artículo como las líneas de trabajo del Grupo AREA (Hum-672) quieren apuntar nuevos panoramas sobre la práctica investigadora dentro del ámbito del liderazgo educativo.

1. Evolución y tendencias actuales en el liderazgo

Con este primer epígrafe vamos a enmarcar la situación actual del liderazgo educativo, y así aportar al lector un referente desde el que abordar los siguientes apartados en los que se describen tanto las líneas de trabajo del grupo AREA, como la investigación sobre el liderazgo estudiantil llevada a cabo por dicho grupo. En este sentido no se va a presentar un análisis profundo y minucioso sobre la evolución que el concepto de liderazgo ha sufrido —ya existe, al respecto, abundante bibliografía especializada— sino que describiremos, *grosso modo*, dicha evolución, sus rasgos más definitorios y las nuevas líneas que se están implantando, con fuerza, a la hora de entender el liderazgo en las organizaciones educativas.

En principio hay que decir que dicho liderazgo ha dejado de ser potestad de ese «chamán» al que se recurría cuando algo no funcionaba, y que tampoco es propio de quien sabe, únicamente, gestionar los recursos que tiene un centro. El líder ya no es necesariamente el director o directora o un cargo institucional; se puede dirigir un centro y no ser el líder y viceversa. En esta transición, y desde las interpretaciones más actuales, también se ha matizado el uso de la

terminología y está perdiendo sentido, incluso, hablar de líder en tanto que es más apropiado referirnos a liderazgo (aludiendo de este modo a una función compartida en el centro).

No obstante hay un denominador común en las distintas perspectivas que han estudiado el liderazgo: el ejercicio de este determina, de manera importante, la calidad en la educación. Hoy día son varios los informes internacionales que resaltan dicha función. Por ejemplo, la OCDE ha decidido intervenir a través de su programa *Improving School Leadership*, y diferentes autores definen cómo los líderes afectan al ambiente y la cultura del centro, determinando tanto el sentido que sus miembros dan a su trabajo como su predisposición hacia el cambio y la mejora (Bolman y Deal, 1994; Ogawa y Bossert, 1995; Pont, Nusche y Moorman, 2008). Otro referente importante es el *Informe McKinsey* (Barber y Mourshed, 2007), en el que se refleja cómo un buen liderazgo escolar puede determinar la calidad de la educación. Asimismo, el *Teaching and Learning International Survey* (Informe TALIS), sufragado con fondos de la OECD, analiza la incidencia del liderazgo en las buenas prácticas del profesorado y en el propio establecimiento del centro como organización amén de la relevancia que dicho liderazgo tiene en el aprendizaje del alumnado.

Evidentemente no es que los directores o directoras, por ejemplo, puedan reemplazar el trabajo cotidiano de cada uno de sus compañeros o compañeras, pero sí que pueden potenciarlo y cualificarlo; así es cómo se crea una verdadera comunidad de profesionales en la escuela (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2011). Es decir, la trascendencia adquirida por el liderazgo lo asocia a ciertas prácticas —positivas— que lo vinculan a la buena marcha del centro movilizándolo a sus integrantes en una dirección común (Leithwood y Jantzi, 2000). Igualmente, el efecto puede ser el contrario, un liderazgo deficitario repercute en una menor calidad en los centros educativos (Weinstein, 2009). Con todo, se pueden distinguir prácticas propias del liderazgo de aquellas que no lo son; en tanto que las más oportunas son las que focalizan tiempo y esfuerzos sobre la comunidad, de modo que se avance hacia la consecución de metas grupales de carácter educativo, considerar ciertas rutinas administrativas asociadas a la dirección de la organización está lejos de ser un rasgo definitorio de liderazgo (Robinson, 2009).

Tampoco podemos pasar por alto que el desarrollo de este binomio (liderazgo-calidad) se nutre de la propia evolución de los centros educativos, cuya vida está jalonada por etapas que se desplazan en un continuum entre su nacimiento y su madurez, y cuyo estadio organizativo depende de tres componentes clásicos, *los objetivos de la organización, sus estructuras y su sistema relacional* (Tomás, 1995). Además, las características y modos de liderar los centros educativos también han estado marcados, naturalmente, por las agendas de las políticas educativas y por el rol que juega el propio centro en sus reformas. Por estas razones, el liderazgo educativo se está constituyendo en un factor de primer orden en la mejora de la educación y en una prioridad política, cuyo ejemplo puede encontrarse en los informes internacionales que se han mencionado anteriormente.

Para concretar, podemos atender a los siguientes aspectos (Lorenzo, 2005a; Lorenzo y Pareja, 2006):

- a) Los orígenes teóricos que trataron de explicar la naturaleza del liderazgo se centraron en los rasgos, y cualidades, de aquellas personas consideradas como tales por quienes convivían con ellos¹. Los estudios sobre las prácticas de liderazgo tradicionalmente lo han radicado en el individuo; era un liderazgo *focalizado*. Surgen, así, las llamadas «teorías personalistas» del liderazgo, cuya expresión más generalizada son esos listados de virtudes, sin mezcla de defecto alguno, al estilo del recogido por Gento (1996): *atracción personal, autenticidad, simpatía, poder convincente*, etc.

No obstante, esta visión no se reduce a una mera descripción de los rasgos del sujeto en tanto que, también, se integran otras características que centran su análisis en la acción de los líderes y que dan como resultado unos comportamientos más o menos estables propios de cada tipo; son harto conocidas las clasificaciones de Lewin, Lippitt y White (1939), en las que diferenciaban modelos comportamentales en los líderes como *autoritario, democrático y laissez-faire*, y también las establecidas por Blake y Mouton (1964) cuando aludían a *líderes orientados a la tarea y orientados a las personas*.

- b) Una segunda perspectiva defiende sus razonamientos centrándose en las limitaciones de la propia «naturaleza humana, y evidenciando que un solo individuo sea capaz de sacar adelante, por sí, a un centro educativo. Debe tenerse en cuenta, entonces, al ecosistema, por lo que el ejercicio del liderazgo trasciende de las características personales del sujeto, y obliga a buscar explicaciones más allá de las características personales.

Se parte de que un centro educativo no aprenderá en tanto se siga fomentando la dependencia de una persona; ya no es el director o directora el eje del cambio educativo, sino la escuela. Con este enfoque se ven potenciadas las prácticas orientadas a expresar confianza en la capacidad de todos los miembros para alcanzar metas, modelar roles y enfatizar los propósitos e identidad colectivos. Se trata entonces de un liderazgo que compromete a la organización, desarrolla nuevos líderes y «genera capacidades» (Leithwood et al., 2006). La «situación» es la que hace al líder; por tanto, coexistirán más de uno en los centros educativos. Este es el liderazgo propio de aquellos centros que Leithwood (2000) denominaba organizaciones que aprenden.

1. Debe distinguirse entre la influencia que proviene del liderazgo de aquella que lo hace de otros modos de «ejercicio de poder». En el caso del liderazgo, los seguidores consideran que la posición del líder y/o sus características personales le asignan el derecho de dirigir los cursos de acción y suele existir una identificación personal con el líder, o cuando menos cierta afinidad, por lo que su influencia es aceptada legítimamente como «correcta» (Fay, 1987, en Robinson, 2009).

- c) Junto con los enfoques anteriores, que más que oponerse entre sí, lo que hacen es complementar y enriquecer el ámbito de estudio sobre el liderazgo educativo, la postura más actual trasciende, también, lo anterior sin desdeñarlo. «El liderazgo es un fenómeno que eclosiona a partir de ciertos rasgos de la persona que resultan idóneos, en función de que la situación sea una u otra, para dinamizar a un grupo, colectivo o institución concreta y no a otra cualquiera, en la construcción de un proyecto compartido» (Lorenzo, 2005a: 370). La evolución lógica del concepto llega, así, a integrar las variables innatas y ambientales al grupo a través de una «misión común». Cada ámbito de trabajo (departamentos, ciclos, padres, madres, etc.) ha de asumir los roles de liderazgo en las áreas en las que son competentes o están preparados (Elmore, 2000). El liderazgo comienza a verse menos como propio de un individuo y más como de una comunidad, asumido con su consentimiento, por distintas personas según los momentos. En definitiva, las necesidades de liderazgo de cada centro educativo deben ser redistribuidas de modo que las responsabilidades sean compartidas por toda la comunidad y prevalezcan valores de cooperación en la toma de decisiones.

Además, asumiendo estas directrices de liderazgo compartido, también existen varias perspectivas actuales que aportan sus peculiaridades. Las reseñamos a continuación.

1.1. Liderazgo distribuido

Si bien la conceptualización acerca del liderazgo distribuido data de 1954 (Gronn, 2008, en Robinson 2009), y aunque se haya avanzado en la elaboración conceptual desde finales de los noventa, aún no existen muchos estudios que vinculen este tipo de liderazgo a cambios en los resultados de aprendizajes de los estudiantes (Leithwood et al., 2006; Robinson, 2009). No obstante, hay mucho interés respecto a quiénes deben desempeñar las funciones de liderazgo, y si se trata de personas sólo de dentro o también pueden provenir de fuera de la organización educativa. Sin embargo, parece basado, sobre todo, en las ventajas organizacionales que supondría permitir a las escuelas beneficiarse de las capacidades de un mayor número de actores (Leithwood et al., 2006). Es decir, la clave para entender la distribución del liderazgo está en el interés actual por desplazar estas otras «fuentes» de liderazgo hacia lo formal del organigrama del centro, cuando tradicionalmente se ubicaban en el ámbito informal, para conocer de manera explícita su contribución al funcionamiento del centro educativo.

Además, el hecho de que sea, también, un concepto muy en boga (Hammersley-Fletcher y Brundrett, 2005; Storey, 2004; Leithwood, 2009) supone la convivencia de distintas interpretaciones que mantienen al concepto en un vaivén entre lo normativo y lo teórico (Harris, 2004; Bennett, Harvey, Wise y Woods, 2003).

Por si fuera poco, el concepto de liderazgo distribuido tiene muchos rasgos que nos hacen recordar, y pensar, en otras «modalidades» que han sido pro-

puestas en distintos momentos de su evolución: *liderazgo compartido* (Pearce y Conger, 2003), *colaborativo* (Wallace, 1989), *democrático* (Gastil, 1997) y *participativo* (Vroom y Yago, 1998), o incluso *liderazgo del sistema*² —que se analiza en otros artículos de este monográfico—, lo que sigue aportando cierta complejidad al tema.

En cualquier caso, y para precisar esta corriente, puede entenderse el liderazgo distribuido como un «conjunto de prácticas para fijar rumbos y ejercer influencia, potencialmente por personas de todos los niveles, más que un conjunto de características personales y atributos de personas en la cúspide organizacional» (Fletcher y Kaufer, 2003: 22). Este concepto también puede incluir fuentes de influencia que no están radicadas en las personas, lo que conduce a una perspectiva del liderazgo como un fenómeno que involucra a la organización en su totalidad (Pounder, Ogawa y Adams, 1995).

No obstante, y como afirmaba Leithwood (2009), apenas se cuenta con evidencias sistemáticas —más allá del liderazgo distribuido a través de comités y equipos formales establecidos— sobre la contribución relativa al logro de los objetivos de los diferentes modelos de distribución del liderazgo; asimismo, en lo referente a las organizaciones educativas dicha evidencia literalmente no existe.

1.2. Liderazgo sostenible

El concepto de liderazgo sostenible es reciente, y está muy vinculado al distribuido. Acorde con los tiempos que corren, esta variedad de liderazgo apunta al deseo (y necesidad) de hacer perdurable las posibles mejoras que se hayan venido produciendo en el centro educativo, cuando no en el conjunto del entorno local. Se ha comprobado, a lo largo de las distintas reformas educativas, que si bien el cambio es fácil de proponer en tanto que complicado de llevar a cabo, el reto que entraña mantenerlo en el tiempo no se ha superado aún. El esfuerzo extraordinario, cuando no la presión extrema, pueden sacar a las escuelas, por ejemplo, con problemas de rendimiento de la zona del fracaso (Pareja y Pedrosa, 2009), pero cuando el esfuerzo se agota y cesa la presión lo cotidiano es que retornen a ella. En este sentido, desde el liderazgo sostenible se considera que, tanto el director o directora como el propio sistema escolar, deben facilitar la construcción de aprendizajes y cambios que perduren en el tiempo, de tal modo que la generación de liderazgos debe mantenerse más allá de los propios sujetos.

La mejora sostenible depende de un buen liderazgo, pero hacer que este perdure también es difícil si la labor que desarrollan los dirigentes carismáticos, situando sus centros de manera óptima, suele venirle «grande» a quienes los

2. Políticas recientes, que han alcanzado rápida difusión en ciertos países, plantean la noción de este liderazgo, que trasciende el establecimiento escolar, encontrando asociación con otras unidades educativas y orientándose hacia un objetivo común de mejora. Bajo este marco, es posible que un mismo director o directora apoye la mejora de varias escuelas o que estas trabajen institucionalizadamente de manera conjunta.

sucedan. Desde esta perspectiva se quiere solucionar el problema de lo que suele ocurrir cuando hay recambio de líderes, en que muchos de los avances se diluyen, cuando no se pierden. En otras palabras, hay que considerar la anticipación por resolver la sucesión de los líderes, por lo que la formación de otros nuevos debe ser una preocupación permanente de los directores o directoras actuales.

Pero quizás, el aspecto más relevante que el liderazgo sostenible aporta al panorama educativo es el énfasis que pone en la relación que establece con el ecosistema escolar. Los centros modélicos es cierto que trabajan bien, y rinden cuentas favorables sobre sus resultados educativos, pero no puede decirse que abundan en nuestra geografía educativa; además, y de forma inconsciente, borran de dicho mapa educativo a aquel profesorado y alumnado que, aún siendo excepcionales en su labor y resultados, *viven* en las escuelas *adyacentes*. Una escuela no debe concentrar su atención en la obtención de recursos — tanto materiales como humanos— si con ello perjudica a otros centros de su entorno, generándoles un deterioro. De este modo, y desde una perspectiva ecosistémica, las mejoras sostenibles y el liderazgo desde el que se fomentan deben preservar y desarrollar un aprendizaje de forma que no se perjudique a quienes nos rodean, y se genere un auténtico beneficio para ellos, hoy y en el futuro (Hargreaves y Fink, 2003).

En este sentido, Fullan (2005) aludía a la sostenibilidad como aquella capacidad de implicarse en una mejora continua y coherente; y Hargreaves y Fink (2003: 693-700) postulan siete principios en los que la sostenibilidad del cambio y el liderazgo educativo se sustentan: «profundidad, duración, amplitud, justicia, diversidad, iniciativa y conservación». Estas iniciativas quieren aprovechar las sinergias que puedan surgir de la cooperación entre centros educativos, socializando los aprendizajes, y promover una responsabilización colectiva por los resultados de los estudiantes del barrio o localidad donde estén esos centros.

1.3. Para concluir

En sentido general, el liderazgo ha sido conceptualizado como la capacidad de ejercer influencia sobre otros individuos, de manera que estos tomen los principios propuestos como premisa para actuar. Esa influencia cristaliza en aquellas propuestas que alcanzan consenso, y en la capacidad para movilizar al centro en esa dirección (Leithwood et al., 2006). Así, el liderazgo entrega un sentido común al accionar de los miembros, y al funcionar como una guía para el comportamiento es un mecanismo de gran utilidad para aumentar las probabilidades de comunicación eficaz en el centro educativo (Pareja, 2007; Rodríguez y Opazo, 2007).

Por tanto, y obviando el hecho de que las distintas perspectivas sobre el liderazgo tienen bases teóricas diversas que incluso pueden llegar a representar posiciones ideológicas divergentes, es posible visualizar en ellas ámbitos clave que ponen el acento en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en lo imprescindible que es el desarrollo de los miembros del centro educativo, en lo necesario de los

procesos de participación y de desconcentración del poder, en la necesidad de considerar la acción hacia otras escuelas y en cómo la conducción institucional debe trascender a las personas individuales y proyectarse en el tiempo.

De tal modo que los líderes, dentro del ámbito educativo, se han convertido en agentes de cambio (Gairín, 2004 y 2011) que deben acabar con la fuerza de la costumbre, la rutina, las inercias, etc., como escollos a superar para aprender de forma eficaz en los centros educativos y en los individuos. En este sentido, el liderazgo estudiantil se muestra como una pieza fundamental en este complejo rompecabezas, pues la formación y el bagaje que puede adquirirse en etapas previas al ejercicio del liderazgo «profesional» parecen fundamentales.

2. La investigación del Grupo AREA (Análisis de la Realidad Educativa Andaluza) sobre el liderazgo estudiantil

Hoy día, y en lo referente a la investigación sobre el ejercicio del liderazgo educativo, la literatura proviene de los estudios sobre eficacia y mejora de la escuela; en ella se recoge el papel que desempeña el liderazgo en organizar buenas prácticas educativas y en su contribución para con los resultados de aprendizaje del alumnado. Efectivamente, el liderazgo educativo es el segundo factor más influyente en los resultados de los alumnos, detrás de las prácticas docentes, pues los líderes efectivos comparten características y prácticas similares (Seashore-Louis, Leithwood, Wahlstrom y Anderson, 2010). Este impacto en la mejora de los aprendizajes de los alumnos se produce indirectamente, mediante su influencia en las condiciones organizativas de la escuela y en la calidad de la enseñanza (Robinson, 2007).

En esta misma línea, algunos autores que han revisado las investigaciones desarrolladas en las últimas décadas señalan cómo los equipos directivos pueden marcar una diferencia de calidad en las escuelas y en la educación de sus alumnos (Hallinger y Heck, 1998; Marzano, Waters y McNulty, 2005). Y no hace mucho, Lorenzo y Cáceres (2008: 39), afirmaban que:

La importancia del liderazgo como función que reside en el grupo se inserta en una cultura y dinamiza el funcionamiento de una organización, en este caso, educativa, especialmente en los cambios y transformaciones que ya se están incorporando en las diferentes universidades europeas desde el nuevo modelo pedagógico surgido en la Declaración de Bolonia (1998), y se hace cada vez más interesante como un principio de calidad.

Compartimos esa visión, y por tanto la profundización en el estudio del liderazgo —en este caso estudiantil— como una tarea capaz de emprender, dinamizar y gestionar procesos de calidad es oportuna y necesaria cada vez más. Esta asignatura pendiente puede ser iluminada por los resultados que muestran las investigaciones al proporcionar líneas de acción en las atribuciones y competencias que deban tener los líderes escolares, su formación, su trabajo en los centros según prioridades y los modos de evaluación.

A pesar de que ya hemos referenciado algunos estudios sobre las prácticas de liderazgo en los centros educativos, y que son incontables los trabajos de investigación que se han venido centrando en estudiar el liderazgo desde la dirección (Argyris, 1976; Burns, 1978; Bass y Avolio, 1985; Bossert, 1985; Ball, 1989; Sáenz y Fernández, 1994, Cuevas, 2002; Cuevas, Díaz e Hidalgo, 2007; etc.), no ocurre así con las investigaciones focalizadas en conocer la función del liderazgo en estudiantes —que sería un tipo de liderazgo distribuido y facilitaría la sostenibilidad—, ni siquiera mediante los diferentes cargos de representación política que pueden ejercer en su vida, el liderazgo que Leithwood (2009) identifica en los comités y los equipos formales establecidos: delegados o delegadas de curso; representantes en junta de centro, en consejo de departamento, en claustro, en consejo de gobierno, en comisiones del consejo de gobierno, de los consejos de departamento y de la junta de centro y en juntas de dirección de las facultades y consejos de departamento.

En este sentido Lorenzo (2007a: 3) parte de la idea de que «dentro del mundo global de los estudiantes, políticamente el grupo que más peso e influencia tiene es el de los representantes o delegados porque, al menos teóricamente, son, en cuanto elegidos por los propios compañeros, los líderes del grupo-clase y de la institución».

Los estudios más recientes derivados de esta premisa fundamental se centran, sobre todo, en investigaciones «introspectivas» del liderazgo universitario (Cáceres, Lorenzo y Sola, 2009), es decir, en recabar una serie de datos e información transmitida por el propio líder, mediante un proceso de autorreflexión y toma de conciencia desde cómo percibe su elección por su grupo de compañeros, las razones que indujeron a ser seleccionado, detectando el tipo de explicaciones o atribuciones externas o internas; las expectativas que el líder estudiantil presenta acerca de para qué lo ha elegido su grupo, qué papel debe desempeñar hasta promover en el/la líder una racionalización de todos aquellos saberes, destrezas, «herramientas», estrategias empleadas para desarrollar el ejercicio del liderazgo, lo que implica una puesta en práctica de tareas metacognitivas, de exteriorización de habilidades y formas de actuar.

2.1. Algunos aspectos de interés

Nos encontramos con las propuestas de Lorenzo et al. (2007) basadas en cursos de formación de líderes universitarios cuyos antecedentes tienen su germen en un estudio piloto realizado en la Universidad de Granada que tuvo como objetivo el diseño de un Programa de Formación de Líderes Estudiantiles Universitarios, llevado a la práctica mediante un curso de verano de la misma Universidad y que son los orígenes de otros estudios (Lorenzo et al., 2007b).

A continuación, se presentan las tablas 1 y 2, que recogen lo que, a nuestro juicio, son los principales resultados³ obtenidos en el mencionado estudio piloto (n = 76).

3. El cuestionario se adjunta al final del artículo.

Tabla 1. Principales resultados del estudio piloto: caracterización de la muestra

Edad % Válido	Sexo % Válido	Titulación % Válido	Curso % Válido	Tiempo en el cargo % Válido	Inicio en el cargo % Válido
18,6% (22 y 24 años)	62,7% (mujeres) 37,3 % (hombres)	71,6% Diplomaturas	43,9% (2º y 3º)	70,8% (1-2 años)	32,5% (segundo año)

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Distribución de la muestra

Cargos representados							
Delegados % Válido	Repr. junta de centro % Válido	Repr. consejo de dpto. % Válido	Repr. claustro % Válido	Repr. consejo de gobierno % Válido	Comisiones de consejo de dpto. % Válido	Junta de dirección en consejo de dpto. % Válido	Comisiones en consejo de gobierno % Válido
51,3%	47,0%	41,5%	17,9%	4,6%	9,0%	3,6%	1,9%

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados del estudio mostraron en cuanto a la situación académica, «política» y de representación estudiantil que los líderes universitarios no tienen una edad del todo definida. Abarcaría entre los 18 y los 43 años, siendo el núcleo principal los intervalos de edad comprendidos entre los 21 y los 24 años (47,8%).

Se apreció que existía un porcentaje más significativo de mujeres (62,7%) que de hombres (37,3%). En cuanto a la titulación cursada, se detectó que entre las titulaciones predominantes se encuentran las diferentes diplomaturas (71,6%) y el resto se reparten en titulaciones de 4 o 5 años de duración. La permanencia en los cargos está entre 1 y 2 años (70,8%) y su inicio suele tener lugar en el segundo curso (43,9%).

En relación a los cargos representados, también es significativo que el 51,3% de los casos ocupaban puestos de delegados de curso además de representaciones en diferentes órganos de gobierno universitarios, seguido por un 47,0% que tienen representación en la Junta del Centro correspondiente.

2.1.2. Atribuciones

En cuanto a las razones que los líderes universitarios consideran más importantes a la hora de ser elegidos, los resultados indicaron las siguientes: «presentar habilidades como la persuasión» (78,2%), «la ausencia de candidatos» (57,4%), «la posesión de valores personales» (compromiso, fidelidad, etc.: 55,3%), «la necesidad de tener un representante» (72,0%). En cambio, servir de escudo y «chivo expiatorio» (74,3%), «tener buenas calificaciones» (78,6%) y el «aspecto físico» (48,3%) se manifiestan en *total desacuerdo*. Algunos de los aspectos que los estudiantes universitarios del estudio valoraron como las causas principales a las que atribuyen su elección son: primeramente, saber desenvolverse en la práctica, es decir, el saber hacer (72,1%), seguido del saber o conocimientos (61,9%) y, por último, el ser (48,2%).

Esta investigación concluye con un perfil en el que se recogen las razones que los representantes del alumnado, en los diferentes órganos de gobierno universitarios, consideran más comunes a la hora de determinar cierto liderazgo; son: el desarrollo de habilidades de persuasión, la movilización del alumnado, la capacidad de desenvolvimiento en distintas situaciones y diversos retos, el propio conocimiento a nivel teórico y de la experiencia sobre la institución universitaria; todo esto unido a unos valores de compromiso y fidelidad al propio grupo de iguales al que representa.

Si se siguen analizando los resultados puede observarse que los representantes de los estudiantes universitarios consideran que otros factores a tener en cuenta, como decisivos en su elección, son la propia pasividad del alumnado universitario en general, lo que se traduce en la ausencia de candidatos dispuestos a ocupar este tipo de responsabilidades. Tienen una imagen de sí mismos, por tanto, en la que se *ven* como un instrumento para salvaguardar los propios intereses generales del grupo, y no como escudo o «chivo expiatorio». Todo esto indica una actitud de consideración del grupo representado de acuerdo con la percepción del líder una vez electo.

2.1.3. Expectativas

Se concluyó que el *género* en la representación de estudiantes no es un factor determinante en el buen desempeño de las funciones atribuidas en cada uno de los sectores donde se tiene representación. Tanto es así, que un 87,0% están totalmente en desacuerdo con la siguiente afirmación: «El género influye en el desempeño del liderazgo».

Con respecto a las funciones que consideraron afines al propio cargo, según los compañeros, cabe destacar como aspectos más decisivos los siguientes:

- Informar al grupo.
- Ser buen comunicador.
- Solventar problemas o conflictos.
- Generar actividades más allá de lo estrictamente académico.
- Defender al grupo de posibles arbitrariedades.

Para llevar a cabo estas funciones hay que tener en cuenta una serie de condicionantes que pueden influir de forma positiva o negativa. Entre los más destacables señalamos los siguientes:

- Enfrentamiento con los propios compañeros.
- Enfrentamiento con el profesorado.
- Utilización del cargo para intereses particulares de otros grupos.
- Autopromoción y beneficios académicos (por ejemplo: calificaciones).
- Aprender los entresijos de la cultura universitaria.
- Falta frecuente a clase.
- Disposición de más tiempo que el resto de los compañeros.
- Defensa de promesas en campañas electorales.
- Dificultad para compaginar los estudios y la representación estudiantil.

2.1.4. Prácticas de liderazgo

La visión general de todos los datos obtenidos vinculados con el propio desarrollo de las funciones de representación muestra la importancia que el líder atribuye al aprendizaje de una serie de habilidades y destrezas para un buen desempeño de estas competencias, de ahí que se valoren ciertos ítems con una puntuación alta (alto acuerdo), tales como:

- No se nace líder sino que se aprende a serlo.
- El liderazgo es determinado tanto por la persona que lo encarna como por ser una función compartida por un grupo.
- Debería existir formación específica para los líderes.
- La función de representación se aprende con la práctica.
- Mantener el liderazgo conlleva unos valores éticos manifiestos.

2.1.5. Valoración

Se constató una satisfacción generalizada con el cargo desempeñado unido a una serie de cualidades que ponen en práctica en la tarea diaria como representantes de los estudiantes. Como muestra, algunas de estas cualidades son:

- Saber enfrentarse a nuevos retos (63,9%, de acuerdo).
- Afianzar su autoconcepto y autoestima (62,7%, de acuerdo).
- Tolerar puntos de vista contrarios (55,9%, totalmente de acuerdo).

Igualmente se indicó como cualidades adquiridas y desplegadas durante la representación estudiantil el aprender los trucos de la micropolítica del poder con un 79,4% de acuerdo o totalmente de acuerdo y la mediación en los conflictos (68,9% están de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación).

Finalmente, sobre la valoración global del ejercicio del liderazgo indicaron como aspecto fundamental el que se recompense académicamente este tipo de funciones (89,8%, de acuerdo y totalmente de acuerdo). También expresan su disconformidad con el número de representantes de estudiantes en los órganos

universitarios, siendo estos insuficientes para desarrollar sus funciones (76,0%, poco de acuerdo y totalmente en desacuerdo).

3. Nuestra línea de investigación

A su vez, y continuando con los estudios realizados en el seno del grupo de investigación Análisis de la Realidad Educativa Andaluza (AREA), nos encontramos con investigaciones, ya mencionadas, de Lorenzo et al. (2007), fundamentadas en estudios sobre el liderazgo estudiantil como componente de autonomía y política universitaria, u otras llevadas a cabo por Cáceres, Lorenzo y Sola (2009), o bien, Lorenzo et al. (2009), Lorenzo y Cáceres, (2008) y Cáceres (2007) en distintos contextos universitarios como la Universidad de Granada en España, el Instituto Superior de Ciencias Educativas en Portugal o, dentro del contexto anglosajón, la Universidad de Sheffield. Todas han perseguido como objetivos prioritarios los siguientes:

Objetivo general: describir la autopercepción del líder universitario sobre el ejercicio de su función.

Objetivos específicos:

Identificación de líderes

— Conocer las características comunes y diferenciales entre los líderes universitarios portugueses respecto a una serie de variables como son: género, edad, cargo desempeñado, antigüedad en el centro, etc.

Atribuciones del líder sobre su elección (por qué)

— Identificar el tipo de razones o atribuciones externas (sorteo, azar, circunstancias del grupo, etc.) e internas (aspecto físico, cualidades personales, de género, intelectuales, experiencia, etc.), a través de las cuales los líderes universitarios justifican su situación en el «poder».

Expectativas sobre el liderazgo (finalidad, para qué)

— Descubrir las expectativas que los representantes universitario perciben como las funciones propias que el grupo considera que han de ejercer (información, talante innovador, creativo, comprensivo y defensor de intereses, mediador de conflictos, etc.).

La práctica del liderazgo

— Indagar en los mecanismos, las estrategias, las formas de actuar más utilizadas por los líderes universitarios de Portugal para «movilizar» al alumnado.

Satisfacciones y carencias formativas del liderazgo estudiantil (enriquecimiento personal y profesional)

- Definir la valoración general que los estudiantes universitarios perciben de sus tareas de representación.
- Delimitar las satisfacciones experimentadas por los representantes universitarios.
- Determinar las principales decepciones que el ejercicio del liderazgo ha introducido en y desde la percepción del estudiante universitario.
- Identificar posibles carencias o lagunas formativas para desenvolverse en la vida «política» de los centros.
- Proponer futuras líneas de investigación, desde una perspectiva cualitativa, para profundizar y aproximarnos de un modo comprensivo a cada una de las áreas en la percepción del liderazgo universitario, objeto del presente estudio.
- Articular una serie de estrategias o medidas previstas en un plan de intervención para atender a las limitaciones del líder desde un enfoque formativo (profesional, personal, etc.).
- Promover planes de mejora a través de cambios en la estructura organizacional de la institución, reconsideración del líder en el seno de la vida universitaria, etc.
- Contribuir al continuismo en este tipo de estudios, para identificar las claves que mejoren el clima organizacional en la comunidad universitaria, en general, y satisfaga las expectativas de los representados, en particular, acotando el perfil del liderazgo ejercido por estudiantes universitarios desde la reflexión sobre su práctica participativa en la organización.

El siguiente gráfico (gráfico 1) refleja el procedimiento metodológico utilizado en los estudios mencionados, y, posteriormente, recogemos en la tabla 3 los datos más relevantes que nos refrenda el estudio comparativo:

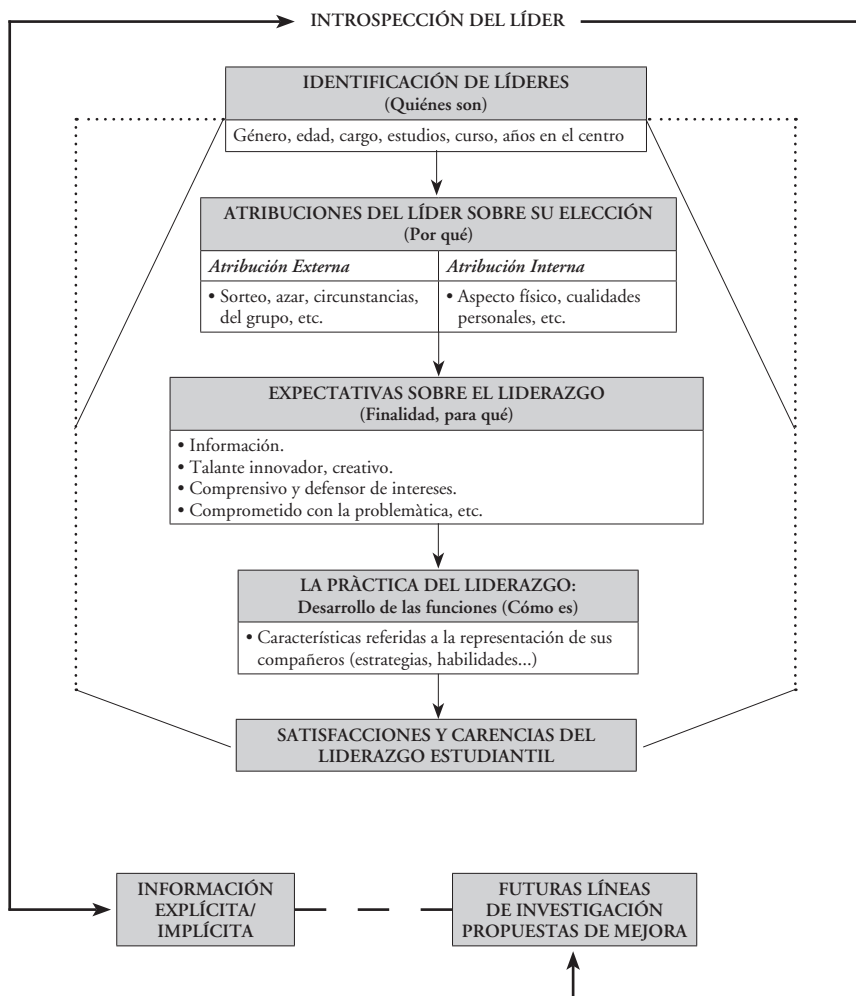


Gráfico 1. Diseño metodológico de las investigaciones.
Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Principales conclusiones de los tres estudios

Universidad de Granada	Isce (Portugal)	Universidad de Sheffield (Inglaterra)
<p>Con respecto a las atribuciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Existe una ausencia de candidatos. - Se consideran escudo y/o «chivo expiatorio». - Poseen diferentes. habilidades de persuasión. - Compromiso, fidelidad, honestidad..., son valores personales inherentes a la elección como representante. <p>Con respecto a las expectativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se pretende informar al grupo de iguales. - Ser un buen comunicador entre la institución y el alumnado. - Se aspira a ser un buen solucionador de conflictos. - No implica la promoción en la Universidad. <p>Práctica del liderazgo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El ambiente es una de las principales fuentes de formación y mejora de su actividad de representación. - La gran importancia de la experiencia, del conocimiento y de la necesidad de formación continua sobre: funcionamiento de la propia institución, habilidades sociales y de comunicación... <p>Valoración:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Buen nivel de satisfacción general. - Valoran el aprendizaje en cuanto al enriquecimiento personal basado en saber enfrentarse a nuevos retos, diferentes puntos de vista, aprender a escuchar, argumentar opiniones... - Lagunas formativas. - Insuficiente representación estudiantil en los órganos universitarios. 	<p>Con respecto a las atribuciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poseen diferentes habilidades de persuasión. - Compromiso, fidelidad, honestidad..., son valores personales inherentes a la elección como representante. - Personalidad fuerte. - El desarrollo del carisma. - Saber «hacer» (aplicar diferentes estrategias, técnicas para contribuir a la eficacia de las tareas desarrolladas). <p>Con respecto a las expectativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de cambiar las cosas (mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje). - Generar iniciativas más allá de lo académico. <p>Con respecto a las expectativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se pretende informar al grupo de iguales. - Ser un buen comunicador entre la institución y el alumnado. - Se aspira a ser un buen solucionador de conflictos. - No implica la promoción en la Universidad (a través de becas, ventajas académicas, etc.). <p>Práctica del liderazgo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El ambiente es una de las principales fuentes de formación y mejora de su actividad de representación. - La gran importancia de la experiencia, del conocimiento y de la necesidad de formación continua sobre: funcionamiento de la propia institución, habilidades sociales y de comunicación... <p>Valoración:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Buen nivel de satisfacción general. - Valoran el aprendizaje en cuanto al enriquecimiento personal basado en saber enfrentarse a nuevos retos, diferentes puntos de vista, aprender a escuchar, argumentar opiniones... - Lagunas formativas. - Necesidad de plantear algún incentivo a modo de remuneración académica para motivar la implicación de los estudiantes en este tipo de actividades. 	<p>Con respecto a las atribuciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aspecto físico. - La experiencia previa. - La confianza depositada. - La importancia de desarrollar habilidades y de tener especialmente unos valores éticos como persona acordes con las acciones realizadas que están en consonancia con el desarrollo de una personalidad fuerte. <p>Con respecto a las expectativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - «Ser un buen comunicador». - «Crear iniciativas, actividades nuevas, etc.». - «Mediar en los conflictos» y «mantener una agenda de actividades para los alumnos». - Comunes a las percepciones mostradas por los representantes estudiantiles granadinos y portugueses. - Se trata de tareas vinculadas a la coordinación de un amplio abanico de actividades y servicios que tratan de atender a las necesidades de la ingente afluencia de alumnado extranjero en esta Universidad. <p>Práctica del liderazgo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El ambiente es uno de los aspectos de mayor importancia para la formación del líder, que se va curtiendo a través de la práctica, la experiencia y para lo que es necesaria una formación específica (87,5%). <p>Valoración:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentan una satisfacción alta (87,5%) de las tareas que realizan. - No obstante, estos últimos representantes añaden otra serie de valoraciones positivas como el hecho de ser recompensado académicamente. - Afianzar un autoconcepto y autoestima positivos.

4. Para terminar

No podemos concluir este artículo sin apostar por la prospectiva que esta línea de investigación está demandando en el ámbito del liderazgo. Así, algunas de las conclusiones más relevantes de los estudios aquí analizados las podemos resumir en:

- El liderazgo estudiantil se perfila como un constructo polisémico, es decir, está en función del contexto y de su propia práctica.
- Las principales atribuciones exigidas a los líderes estudiantiles giran en torno a la gestión. Liderazgo como gestión y resolución de problemas.
- Escasa o nula formación para el ejercicio del liderazgo estudiantil.
- Por tanto, el líder universitario aprende básicamente en el ejercicio de su propia práctica (ensayo-error).
- Aún así, el nivel de satisfacción general mostrado es elevado.

Si bien el Grupo AREA ya ha sondeado el campo con los distintos trabajos que se han referenciado con anterioridad, consideramos que la importancia del tema sugiere que se lleven a cabo más trabajos de indagación, porque como reconoce Lorenzo (2010: 5), cuando hablamos de liderazgo estudiantil, es necesario hablar de otro tipo de liderazgo:

[...] el líder político, que hoy es básicamente digital, lo cual tiene al menos una ventaja: Internet y las NTC «humanizan» al líder que se ve sometido a la tiranía de la exposición pública, traicionándole hasta los micrófonos cuando los cree apagados y que debe actuar con escasos filtros. Facebook, por ejemplo, gestó, tras su muerte, la candidatura de Vicente Ferrer para el Nobel a través de los más diferentes colectivos.

Este tipo de liderazgo político o institucional, ejercido por estudiantes, puede encontrar su manifestación más significativa en aquellos países suramericanos, inmersos en dictaduras, o bien, en los países del norte de África donde se están viviendo experiencias, dramáticas en ocasiones, en las que los universitarios son los catalizadores, con su ejercicio de liderazgo, de verdaderas «revueltas» en pos de un cambio social.

Referencias bibliográficas

- ARGYRIS, CH. (1976). *La dirección y el desarrollo organizacional*. Buenos Aires: Ateneo.
- BALL, S.J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós/MEC.
- BARBER, M. y MOURSHED, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos*. McKinsey & Company. Disponible, entre otros, en: <http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf>. [Consulta: diciembre de 2011].
- BASS, B.M. y AVOLIO, B.J. (1985). *The implications of transactional and transformational leadership for individual, teams and organizational development*. JAI, Press.

- BENNETT N.; HARVEY, J.A.; WISE, C. y WOODS, P.A. (2003). *Desk study review of distributed leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- BENNIS, W. (1999). «Five Competencies of New Leaders», *Executive Excellence*, 16 (7), 4-5.
- BLAKE, R. y MOUTON, J. (1964). *The managerial Grid*. Houston: Gulf Publishing.
- BOLMAN, L.G. y DEAL, T.E. (1994). «Looking for Leadership: Another Search Party's Report». *Educational Administration Quarterly*, 30 (1), 77-96.
- BURNS, J. (1978). *Leadership*. Nueva York: Harper and Row.
- CÁCERES, P. (2007). *Liderazgo estudiantil desde una perspectiva de género en la Universidad de Granada*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- CÁCERES, P.; LORENZO, M. y SOLA, T. (2009). «El liderazgo estudiantil en la Universidad de Granada desde una dimensión introspectiva». *Bordón*, 61 (1), 109-129.
- CUEVAS, M. (2002). *Directores eficaces en contextos multiculturales*. Madrid: UNED.
- CUEVAS, M.; DÍAZ, F. y HIDALGO, V. (2007). «El liderazgo como criterio de calidad en el Modelo Europeo de Excelencia: un estudio sobre la importancia que le atribuyen los directores», *Revista Española de Pedagogía*, 65 (237), 295-316.
- ELMORE, R.F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington: Albert Shanker Institute.
- FLETCHER, J.K. y KAUFER, K. (2003). «Shared leadership: paradox and possibility». En: PEARCE, C.J. y CONGER, C. (eds.). *Shared leadership: reframing the how and whys of leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage, 21-47.
- FULLAN, M. (2005). *Leadership and sustainability: system thinkers in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- GAIRÍN, J. (2004). «La dirección escolar como promotora de los planteamientos institucionales», *Enseñanza*, 22, 159-191.
- (2011). «Innovación y mejora curricular». En: LORENZO, M. (coord.). *Didáctica par la Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Universitas, 461-502.
- GAIRÍN, J. y RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D. (2011). «Cambio y mejora en las organizaciones educativas», *Educar*, 47 (1), 31-50.
- GASTIL, J. (1997). «A definition and illustration of democratic leadership». En: GRINT, K. (ed.). *Leadership: Classical, contemporary and critical approaches*. Oxford: Oxford University Press, 155-178.
- GENTO, S. (1996). «Liderazgo pedagógico del director del centro educativo». En: MEDINA, A. y GENTO, S. (coords.). *Organización pedagógica del nuevo centro educativo*. Madrid: UNED, 79-92.
- HALLINGER, P. y HECK, R.H. (1998). «Exploring the principal contribution to school effectiveness: 1980-1995». *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (2), 157-191.
- HAMMERSLEY-FLETCHER, L. y BRUNDRETT, M. (2005). «Leaders on leadership: The impressions of primary school headteachers and subject leaders». *School Leadership and Management*, 25 (1), 59-75.
- HARGREAVES, A. y DEAN, F. (2008). *El liderazgo sostenible*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, A. y FINK, D. (2003). «Sustaining Leadership», *Phi Delta Kappan*, 84 (9), 693-700.
- HARRIS, A. (2004). «Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading?». *Educational Management and Administration*, 32 (1), 11-44.
- LAKOMSKI, G. (2011). «Saber cómo aprender: liderazgo, gestión de conocimiento y el reto de crear comunidades de aprendizaje». *Educar*, 47 (1), 13-30.
- LEITHWOOD, K.; DAY, C.; SAMMONS, P.; HARRIS, A. y HOPKINS, D. (2006). «Successful school leadership: what it is and how it influences pupil learning». Londres:

- Department for Education and Skills, DfES. Research Report 800. Disponible en: <<http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR800.pdf>>. [Consulta: diciembre de 2011].
- LEITHWOOD, K. (ed.) (2000). *Understanding schools as intelligent systems*. Stanford, Co: Jai Press. (Advances in Research and Theories of School Management and Educational Policy, vol. 4).
- (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas?* Área de Educación Fundación Chile.
- LEITHWOOD, K. y JANTZI, D. (2000). «The effects of different sources of leadership on student engagement in school». En: RILEY, K. y LOUIS, K. (eds.). *Leadership for Change and School Reform*. Londres: Routledge Falmer.
- LEITHWOOD, K. y RIEHL, C. (2005). «What do we already know about educational leadership?». En: FIRESTONE, W. y RIEHL, C. (Eds.). *A new agenda for research in educational leadership*. Nueva York: Teachers College Press, 22-47.
- LEWIN, K.; LIPPIT, R. y WHITE, R.H. (1939). «Patterns of aggressive behaviours in experimentally created social climates». *Journal of Social Psychology*, 10.
- LORENZO, M. (2005^a). «El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales». *Revista Española de Pedagogía*, 232, 367-388.
- (2005^b). *La formación del líder en el mundo universitario. Motivación desde el liderazgo educativo* (ponencia). Centro Mediterráneo, Universidad de Granada, Motril, 27-29 de julio.
- (2007) (Coord.). *Gestionando los nuevos actores y escenarios de la formación en la sociedad del conocimiento*. Granada: Adhara.
- (2010). «Dirección y liderazgo: posibilidades y límites». En: CASTILLA, E. *El liderazgo educativo: los equipos directivos en centros de primaria, elementos básicos del éxito escolar*. Recurso electrónico, 34-55.
- LORENZO, M. y CÁCERES, P. (2008). «Evaluación de la representación estudiantil en la universidad desde un enfoque de género: diseño de un cuestionario». *Enseñanza*, 26, 137-164.
- LORENZO, M. y PAREJA, J.A. (coord.) (2006). «La formación del líder en el mundo educativo» (monográfico). En: *XVIII Edición de los Cursos de Verano de la Universidad de Granada en Ceuta*. Granada: Instituto de Estudios Ceutíes, 252-310.
- LORENZO, M.; CÁCERES, P.; HINOJO, F. y AZNAR, I. (2009). «El liderazgo estudiantil en el contexto anglosajón. Un estudio de caso en la Universidad de Sheffield: la unión de estudiantes». <http://www.investigalog.com/humanidades_y_ciencias_sociales/el-liderazgo-estudiantil-en-el-contexto-anglosajon-un-estudio-de-caso-en-la-universidad-de-sheffield-la-union-de-estudiantes/>. [Consulta: 5 de mayo de 2011].
- LORENZO, M.; TORRES, C.; PAREJA, J.A.; HINOJO, F.; LÓPEZ, J. et al. (2007a). «Experiencia de formación de estudiantes para el liderazgo: propuesta de un curso». *Revista para la Gestión de Centros Educativos*. <<http://www.gestiondecentros.com>>. [Publicación exclusivamente on-line]. [Consulta: diciembre de 2011].
- (2007b). «El liderazgo estudiantil en la universidad: un cuestionario para evaluar sus percepciones». *Revista para la Gestión de Centros Educativos*. <<http://www.gestiondecentros.com>>. [Publicación exclusivamente on-line]. [Consulta: abril de 2011].
- LORENZO et al. (2005). «El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales». *Revista Española de Pedagogía*. Vol. 63, Nº 232, 367-388.
- MARZANO, R.J.; WATERS, T. y McNULTY, B.A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Virginia: Alexandria Association for Supervision and Curriculum Development, ASCD.

- MEDINA, A. y GENTO, S. (1996). *Organización pedagógica del nuevo centro educativo*. Madrid: UNED.
- MORENO OLMEDILLA, J.M. (1998). «Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa». *Revista Iberoamericana de Educación* 188, 189-204.
- MULFORD, B. (2006). «Liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria: algunos desarrollos internacionales». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10 (1), 1-22. <<http://www.ugr.es/~recfpro>>. [Consulta: diciembre de 2011].
- OGAWA, R.T. y BOSSERT, S.T. (1995). «Leadership as an Organizational Quality». *Educational Administration Quarterly*, 31 (2), 224-243.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS* [Teaching and Learning International Survey]. Disponible en: <<http://www.oecd.org/TALIS>>. [Consulta: diciembre de 2011].
- PAREJA, J.A. (2007). «Conflicto, comunicación y liderazgo escolar: los vértices de un triángulo equilátero». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 11 (3). <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev113COL3.pdf>. [Consulta: 29 abril de 2011].
- PAREJA, J.A. y PEDROSA, B. (2009). «Una experiencia de cambio para paliar los procesos absentistas». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (3), 273-297. <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev133COL1.pdf>>. [Consulta: 29 de abril de 2011].
- PEARCE, C.J. y CONGER, C. (2003). *Shared leadership: reframing the how and whys of leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage
- PFEFFER, J. (1977). «The ambiguity of leadership». *The Academy of Management Review*, 2 (1), 104-112.
- PFEFFER, J. y SUTTON, R.I. (2006). «The half-truths of leadership». *Stanford Business Home*, 1-5. <http://www.gsb.stanford.edu/news/bmag/sbsm0605/feature_leadership>. [Consulta: 16 de diciembre de 2011].
- PONT, B.; NUSCHE, D. y MOORMAN, H. (2008). *Improving school leadership*. 2 vols. París: Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD. [Edic. castellana del vol. 1: *Mejorar el liderazgo escolar*]. Disponible en: <<http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>>. [Consulta: diciembre de 2011].
- POUNDER, D.G.; OGAWA, R.T. y ADAMS, E.A. (1995). «Leadership as an organization wide phenomena: Its impact on school performance». *Educational Administration Quarterly*, 31 (4), 564-588.
- ROBINSON, V. (2007). «School leadership and student outcomes: Identifying what works and why». Winmalee, New South Wales: Australian Council for Educational Leaders.
- ROBINSON, V.; HOHEPA, M. y LLOYD, C. (2009). «School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)». New Zealand, Ministry of Education, Crown. Disponible en: <<http://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/60169/60170>>. [Consulta: diciembre de 2011].
- RODRÍGUEZ, D. y OPAZO, P. (2007). *Comunicaciones en la Organización*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- SÁENZ, O. y FERNÁNDEZ, S. (1994). *Los cargos directivos en la universidad*. Granada: ICE.

- SEASHORE-LOUIS, K.; LEITHWOOD, K.; WAHLSTROM, K.L. y ANDERSON, S.E. (2010). «Learning from leadership: investigating the links to improved student learning». *The Wallace Foundation Center for Applied Research and Educational Improvement/ University of Minnesota*. Disponible en: <<http://www.wallacefoundation.org/KnowledgeCenter/KnowledgeTopics/CurrentAreasoffocus/EducationLeadership/Documents/Learning-from-Leadership-Investigating-Links-Final-Report.pdf>>. [Consulta: diciembre de 2011].
- STOREY, J. (2004). «Changing theories of leadership and leadership development». En: STOREY, J. (ed.). *Leadership in organizations: Current issues and key trends*. Londres: Routledge, 11-38.
- TOMÁS, M. (1995). «Los conflictos organizativos, factor clave para el desarrollo organizativo de los centros educativos». *Educar*, 19, 61-76.
- VROOM, V. y YAGO, A. (1998). «Situation effects and levels of analysis in the study of leadership participation». En: DANSEREAU, F. y YAMMARINO, F. (eds.). *Leadership: the multiple-level approaches*. Stamford, CT: JAI Press, 145-160.
- WALLACE, M. (1989). «Towards a collegiate approach to curriculum management in primary and middle schools». *School Organization*, 8 (1), 25-34.
- WEINSTEIN, J. (2009). «Liderazgo educativo: asignatura pendiente de la reforma chilena». *Estudios Sociales*, 117, 123-147.

Anexo: cuestionario**“EL LIDERAZGO ESTUDIANTIL
EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA”**

La representación estudiantil es un tema olvidado en la Universidad, salvo en los momentos de elecciones, porque en ellas se corre el riesgo de cambiar el signo del poder académico. Por eso, son necesarias otras formas de atender y potenciar a este estamento universitario. Una de ellas es el convencimiento de las características que definen su liderazgo entre los compañeros, o sus percepciones sobre la función que ejercen y la vida universitaria. El presente cuestionario, anónimo, responde a esta preocupación. Te agradecemos, por tanto, tus respuestas porque contribuirán a enriquecer el conocimiento de esta institución por la que todos nos interesamos y preocupamos.

Los cuestionarios podrán entregarse personalmente a Mohammed o en su casillero de la Conserjería de la Facultad (Ciencias de la Educación).

Manuel Lorenzo Delgado
Catedrático de Didáctica y Organización Escolar
Director de la investigación

**CUESTIONARIO SOBRE
“LAS PERCEPCIONES DEL LIDERAZGO ESTUDIANTIL
EN LA UNIVERSIDAD”**

Indica con una (x) el valor numérico con el que más te identificas, según las afirmaciones presentadas. En el apartado *Cargo que representa* debes rellenar tantas casillas como cargos ocupes simultáneamente.

Las respuestas oscilan en un rango valorativo del 1 al 4. Siendo:

1. *Totalmente en desacuerdo*, 2. *Poco de acuerdo*,
3. *De acuerdo* y
4. *Totalmente de acuerdo*.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Fecha:

Titulación:

Universidad:

Edad:

Curso:

Sexo: H M

Centro:

Cargo que representas:

Delegado de curso:

Representante en Junta:

Representante en Consejo de Departamento:

En Claustro:

En Consejo de Gobierno:

En comisiones de la Junta de Centro:

En comisiones de los consejos de Departamento:

En juntas de dirección de los consejos de Departamento:

En comisiones del Consejo de Gobierno (COA...):

Tiempo que llevas desempeñando el cargo:

1-2 años / cursos:

De 3 a 4 años:

Más de 4 años:

Inicio del cargo:

En primer año de carrera:

En años posteriores al inicio de la carrera:

En años finales de la carrera:

3. ¿Podrías decirnos cuál ha sido tu mayor satisfacción como representante estudiantil?
4. Y, por el contrario, ¿cuál ha sido tu mayor decepción como representante estudiantil?
5. Lo que más admiro en un representante estudiantil es:

15. Las razones por las que creo que me han elegido mis compañeros son:

<i>a) La necesidad de tener un representante</i>	1	2	3	4
<i>b) La confianza que he logrado entre mis colegas</i>	1	2	3	4
<i>c) Mi capacidad para gestionar los conflictos</i>	1	2	3	4
<i>d) Servir de escudo y «chivo expiatorio»</i>	1	2	3	4
<i>e) Servir de correa de transmisión de los profesores y grupos de poder académico</i>	1	2	3	4
<i>f) La capacidad para evitar conflictos con el profesorado</i>	1	2	3	4
<i>g) Por la falta de candidatos</i>	1	2	3	4
<i>h) Para que «las cosas cambien»</i>	1	2	3	4
<i>i) Mejorar las condiciones de la enseñanza-aprendizaje</i>	1	2	3	4
<i>j) Otras:</i>				

16. El género influye en la calidad del desempeño de la función de representante estudiantil	1	2	3	4
17. Las funciones de un representante, según los compañeros, son:				
<i>a) Informarles de todo lo que acontece en la vida académica</i>	1	2	3	4
<i>b) Velar por sus intereses académicos</i>	1	2	3	4
<i>c) Colaborar con el profesorado en la formación</i>	1	2	3	4
<i>d) Ser una «agenda» de las actividades de los representados</i>	1	2	3	4
<i>e) Ser un buen comunicador entre las instituciones y el alumnado</i>	1	2	3	4
<i>d) Realizar actuaciones de mejora enfocadas a la relación profesor-alumno</i>	1	2	3	4
<i>g) Generar actividades e iniciativas nuevas y creativas más allá de lo académico (cinefórum, mesas redondas, conciertos, actividades lúdicas-recreativas, etc.)</i>	1	2	3	4
<i>h) Ser un buen mediador en los conflictos que vayan surgiendo</i>	1	2	3	4
<i>i) Defenderlos de las posibles arbitrariedades</i>	1	2	3	4
<i>j) Otras:</i>				
18. El desarrollo de las funciones de representante, según los compañeros, frecuentemente supone:				
<i>a) Enfrentamientos con los propios compañeros</i>	1	2	3	4
<i>b) Enfrentamientos con el profesorado</i>	1	2	3	4
<i>c) Enfrentamientos con el PAS (personal de administración y servicios)</i>	1	2	3	4
<i>d) Enfrentamientos con directivos de la institución</i>	1	2	3	4
<i>e) La utilización de mi cargo para el logro de intereses particulares de otros grupos</i>	1	2	3	4
<i>f) Perjuicios personales</i>	1	2	3	4
<i>g) Conocer a nuevas personas relevantes en la vida universitaria</i>	1	2	3	4
<i>h) Dificultades en algunas asignaturas</i>	1	2	3	4
<i>i) Facilidades en algunas asignaturas</i>	1	2	3	4

<i>j) Ventajas para mis calificaciones</i>	1	2	3	4
<i>k) Posibilidades para una futura promoción en la universidad</i>	1	2	3	4
<i>l) La antesala para lograr becas de algún tipo (iniciación, colaboración...)</i>	1	2	3	4
<i>m) Aprender a moverme en los entresijos de la cultura del poder universitario</i>	1	2	3	4
<i>n) Aprender a ser un buen negociador</i>	1	2	3	4
<i>o) Defender las promesas realizadas en las campañas electorales</i>	1	2	3	4
<i>p) Dificultad para compaginar la representación con los estudios</i>	1	2	3	4
<i>q) Otras:</i>				
<hr/>				
19. «No se nace líder universitario sino que se aprende a serlo»	1	2	3	4
20. El liderazgo del estudiante universitario se caracteriza tanto por la persona que lo encarna, como por ser una función compartida por un grupo e integrada en un contexto concreto	1	2	3	4
21. Debería existir formación específica para los representantes de los alumnos	1	2	3	4
22. El conocimiento exhaustivo de la institución universitaria es vital	1	2	3	4
23. La función de representación se aprende con la práctica	1	2	3	4
24. Para mantener el liderazgo entre los compañeros es necesario ser honesto, coherente y tener unos valores éticos manifiestos	1	2	3	4
25. El grado de satisfacción que tienes del desempeño del cargo o ejercicio del liderazgo es muy alto	1	2	3	4
26. El enriquecimiento personal que proporciona el cargo es muy alto	1	2	3	4
<hr/>				
27. En ese enriquecimiento personal destacan cualidades como:				
<i>a) Saber enfrentarme a nuevos retos</i>	1	2	3	4
<i>b) Argumentar mis opiniones</i>	1	2	3	4
<i>c) Aprender a escuchar</i>	1	2	3	4

<i>d) Tolerar puntos de vista contrarios</i>	1	2	3	4
<i>e) Mediar en los conflictos</i>	1	2	3	4
<i>f) Afianzar un autoconcepto y autoestima sanos y positivos</i>	1	2	3	4
<i>g) Aprender los trucos de la micropolítica universitaria</i>	1	2	3	4
<i>h) Otras:</i>				

28. Se debería recompensar académicamente la representación estudiantil (puntos para becas, etc.)	1	2	3	4
29. La labor de los representantes estudiantiles debe ser remunerada económicamente	1	2	3	4
30. El porcentaje de representantes del alumnado en diferentes órganos universitarios es suficiente	1	2	3	4

