

Liderazgo y calidad en la Educación Superior

Leadership and quality in Higher Education

Mercedes Cuevas López¹, Manuel Fernández Cruz², Francisco Díaz Rosas³, José Gijón Puerta⁴, Emilio J. Lizarte Simón⁵, Pilar Ibáñez-Cubillas⁶, Mohamed El Homrani⁷, Inmaculada Ávalos Ruiz⁸, Roberto J. Rodríguez Muñoz⁹,

Fecha de recepción: 02/07/2019; Fecha de revisión: 16/07/2019; Fecha de aceptación: 20/07/2019

Cómo citar este artículo:

Cuevas López, M., Fernández Cruz, M., Díaz Rosas, F., Gijón Puerta, J., Lizarte Simón, E.J., Ibáñez-Cubillas, P., El Homrani, M., Ávalos Ruiz, I., & Rodríguez Muñoz, R. (2019). Liderazgo y calidad en la Educación Superior. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 8(2), 52-72. doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i2.12120>

Autor de Correspondencia: mmcuevas@ugr.es

Resumen:

En la Universidad del Siglo XXI, la función de liderazgo está en la base de los procesos de surgimiento, mantenimiento e institucionalización de una nueva cultura de la calidad (Fernández Cruz, 2015).

En este contexto, las universidades han creado unas Unidades de Calidad como responsables de los procesos de acreditación, seguimiento y renovación de títulos que deben actuar como verdaderos impulsores de unas acciones de mejora para las que resulta indispensable la puesta en marcha de procesos de evaluación y seguimiento que exigen el ejercicio de un liderazgo que fomente una cultura de calidad que impregne el quehacer diario de la institución.

Los nuevos Títulos de Grado establecidos dentro del Espacio Europeo de Educación Superior demandan una serie de actuaciones que deben ser ejecutadas por los llamados Coordinadores de Grado como responsables de la coordinación de los equipos docentes.

Además de lo anterior, el proceso de internacionalización que conlleva el Espacio Europeo de Educación Superior supone el desarrollo de estrategias de liderazgo a nivel interno, que se han traducido hacia el exterior en un fuerte liderazgo institucional (Cleveland-Innes, 2012; Juárez-Casalengua, 2015), y en un impulso y liderazgo político e institucional de la UE.

¹ Universidad de Granada (España), mmcuevas@ugr.es;  <https://orcid.org/0000-0002-5814-2285>

² Universidad de Granada (España), mfernand@ugr.es;  <https://orcid.org/0000-0002-6873-7186>

³ Universidad de Granada (España), fdiaz@ugr.es;  <https://orcid.org/0000-0002-8623-0565>

⁴ Universidad de Granada (España), josegp@ugr.es;  <https://orcid.org/0000-0001-6324-1141>

⁵ Universidad de Granada (España), elizarte@ugr.es;  <https://orcid.org/0000-0002-9964-7271>

⁶ Universidad de Granada (España), pcubillas@ugr.es;  <https://orcid.org/0000-0001-7117-5746>

⁷ Universidad de Granada (España), mohammed@ugr.es;  <https://orcid.org/0000-0003-3051-4101>

⁸ Universidad de Granada (España), inmaavalos@ugr.es;  <https://orcid.org/0000-0003-0809-7727>

⁹ Universidad de Granada (España), robertorodriguez@correo.ugr.es;  <https://orcid.org/0000-0002-6161-8096>

Por otra parte, y dado que la mayoría de los trabajos de investigación sobre liderazgo se han centrado tradicionalmente en los cargos directivos, hemos querido abordar desde una óptica alternativa la función de liderazgo que ejercen los estudiantes universitarios mediante los diferentes cargos de representación que desempeñan.

Finalmente, dedicamos un apartado al estudio de la importancia que tiene la formación en liderazgo en los planes de estudio de los futuros maestros, comprobando qué ante la carencia de una formación suficiente, los maestros buscan su preparación en el ejercicio del liderazgo fuera de su formación inicial: a través de cursos de formación continua o incluso de Másteres.

Palabras clave: Liderazgo; Calidad; Educación superior; Mejora.

Abstract:

In the 21st century university, the leadership function is at the base of the processes of emergence, maintenance and institutionalization of a new culture of quality (Fernández Cruz, 2015).

In this context, the universities have created Quality Units to facilitate the process of accreditation, monitoring and renewal official degrees. This units must act as real drivers of improvement for which it is essential implement assessment and monitoring procedures that require a leadership that foster a culture quality in the daily activities of the institution.

The new official degrees established under European Higher Education Area demand a series of actions that must be carried out by the so-called Degree Coordinators as responsible for the coordination of the teaching teams.

In addition to the above, the internationalization that entails the European Higher Education Area implies the development of internal leadership strategies that have been turned into strong institutional leadership (Cleveland-Innes, 2012; Juárez-Casalengua, 2015), and in an impetus and political and institutional leadership of the EU.

On the other hand, as most of the research on leadership has traditionally focused on managerial positions, we have wanted to approach from an alternative perspective the leadership function exercised by university students through the different representation positions they perform.

Finally, we devote a section to the study of the importance of leadership training in the studies 'plans of future teachers, proving that in the absence of enough training, teachers seek their preparation in the exercise of leadership outside of their training Initial: through continuous training courses or even Masters.

Key Words: Leadership; Quality; Higher education; Improvement.

1. INTRODUCCIÓN

Como se ha venido discutiendo ampliamente (Fernández Cruz y Gijón, 2011) 'calidad' es esencialmente un término relativo, expresado en términos de la deseabilidad social e individual. Las definiciones de calidad y los procesos de su aseguramiento nunca son neutrales, sino que refieren a equilibrios de poder, dentro de las Instituciones de Educación Superior y entre ellas y otros actores sociales.

La acreditación de los programas de estudio se presenta a menudo como un asunto técnico que debe tratarse en términos de dispositivos y procedimientos, sosteniendo implícitamente que los principios y estándares pueden trasladarse de un contexto a otro con escasas modificaciones, porque es la forma en que los pares o evaluadores externos los aplican lo que permite ajustarlos a las condiciones locales. Igualmente, se ha vinculado a tres lógicas fundamentales principales: rendición de cuentas, cumplimiento de requisitos y mejoramiento.

Rendición de cuentas (accountability) significa que las universidades no sólo deben mostrar a qué destinan los recursos de que disponen, sino también demostrar que proporcionan un valor añadido al empleo de los recursos. La evaluación generalmente exige que se cumpla con los requerimientos de quienes definen las políticas, los actores externos o los proveedores de recursos. El problema, entonces, se traslada a la forma en que se definen esos requerimientos: ¿cómo se definen las metas y cuál es el rol de los diferentes actores en su definición? ¿qué agendas es posible identificar detrás de la definición de requerimientos, o del establecimiento de prioridades?

La mejora es probablemente el objetivo de la acreditación que se menciona con mayor frecuencia. Parece referirse exactamente a lo que uno esperaría del aseguramiento de la calidad: ayudar a las instituciones a adquirir las condiciones necesarias, mejorar los procesos y aumentar la calidad de los resultados. Sin embargo, es necesario preguntar qué se va a mejorar, en qué forma y para beneficio de quién.

En la práctica, las agencias de evaluación definen lo que se considerará como valor, los requerimientos que hay que cumplir, los estándares para el mejoramiento, en el marco de esta nueva perspectiva acerca de la Educación Superior en general y de las universidades en particular.

El desafío que enfrentamos es precisamente la redefinición de los modelos de calidad. Para ello es necesario empezar por identificar qué elementos son esenciales en términos de lo que esperamos que suceda con la Educación Superior, y cuáles son los aspectos vinculados a aspectos particulares, no esenciales, de la vida académica, que tienen sentido en su medio original, pero no necesariamente en el nuestro.

Parece que con la experiencia acumulada hubiéramos llegado a un acuerdo sobre el hecho de que la cultura de la calidad es un elemento esencial para la salud de las Instituciones de Educación Superior, aunque debemos profundizar en cuáles son las características e indicadores que están relacionadas con los resultados formativos deseables. Existe consenso en considerar que el liderazgo en los procesos de calidad constituye una diferencia significativa en la instauración y mantenimiento de esa cultura. El liderazgo efectivo puede asegurar la clave del éxito en los siete principios necesarios para el éxito de los programas formativos (Kosnick y Beck, 2009): planificación correcta, evaluación formativa, esmero en la gestión instructiva, fortalecimiento de la formación inclusiva, atención a la materia disciplinar y al conocimiento pedagógico, ayuda al proceso de identificación profesional y facilitación de una visión compartida de la enseñanza en la comunidad docente.

En virtud del principio de autonomía universitaria reconocido en la Constitución Española, la responsabilidad primera corresponde a las propias universidades que deben diseñar y desarrollar los respectivos sistemas internos de seguimiento y garantía de la calidad.

Dado que el concepto de calidad resulta polisémico, la revisión y análisis de las funciones asignadas y las actuaciones llevadas a cabo por estas unidades permitirá aportar indicadores relativos a cómo se entiende y cómo se lideran los procesos de calidad.

Si estas actuaciones se limitan a la elaboración de múltiples encuestas e informes, destinados a certificar la calidad, que no se traducen en el día a día de la actividad universitaria estaremos ante una concepción muy pobre y burocrática de la misma.

Si, por el contrario, lo que se pretende es la creación de una verdadera

cultura de la calidad en la comunidad universitaria; el liderazgo ejercido por los responsables de estas unidades administrativas resulta determinante.

Pero las estrategias de liderazgo no afectan sólo al interior de las instituciones, pues el contexto de la educación superior es complejo y cambiante, y en él influyen factores internos (nuevas metodologías, uso de las TIC para el aprendizaje y la enseñanza) y externos (procesos de globalización, cambios demográficos en los estudiantes, disminución de recursos y fuentes de financiación). Estos factores presionan a las universidades para acometer cambios profundos (Duderstat, 2009) e implican la necesidad de definir nuevos modelos de acceso a la educación, de estructura económica, de uso de las tecnologías y, especialmente, de estrategias de liderazgo, que las doten de la suficiente flexibilidad y capacidad de respuesta frente al cambio (Ellingboe, 1999; Cleveland-Innes, 2012; Khan, 2017). La estrecha relación entre la culminación de los procesos de internacionalización y el desarrollo de estrategias adecuadas de liderazgo ha sido establecida por autores como Gigliotti y Ruben (2017).

Desde distintos enfoques (educativo, empresarial, social), a lo largo del siglo XX se han definido diversos modelos de liderazgo que han podido identificarse en las instituciones educativas y, más concretamente, en la educación superior. Entre otros modelos, podemos destacar los denominados *laissez faire*, instruccional, transaccional, transformacional, distribuido, de rango completo, instruccional compartido, o adaptativo (Bass, 1998; Marks y Printy, 2003; Hoy y Miskel, 2008; Heifetz, Grashow y Linsky, 2009).

De entre estos modelos de liderazgo, dos han sido contrastados recientemente en relación con los cambios actuales que necesitan las instituciones de educación superior: el liderazgo distribuido (como adaptación del transaccional-transformacional) y el adaptativo. Autores como Avolio, Walumbwa y Weber (2009) se decantan por el desarrollo de un modelo de liderazgo adaptativo, como el más adecuado a los retos actuales de la educación superior. Y esto se fundamenta en las bases de estos modelos: mientras el liderazgo transaccional-transformacional se apoya en las interacciones y relaciones entre gestores, docentes y estudiantes –y no considera esenciales los factores externos-, el liderazgo adaptativo presta mucha atención al contexto. Esto implica que, en entornos de alta

complejidad, el liderazgo adaptativo puede ser más eficaz, pues que se focaliza precisamente en el conocimiento y adaptación al entorno (Murillo, 2006) y en la influencia social.

Por otra parte, las universidades han de trabajar en la creación de espacios comunes de conocimiento y trabajo; de redes colaborativas y apoyo logístico y de recursos, como una forma de supervivencia y mejora, al mismo tiempo que se producen acciones de apertura internacional y compromiso con la sociedad. En este sentido, Ojeda (2013) propone una serie de rasgos sobre el nuevo rol de estas instituciones y que mencionamos a continuación:

- Redefinir su misión y fortalecerla (docencia, investigación, innovación y servicio).
- Reconocimiento del profesorado en sus distintas facetas profesionales (experto, tutor, investigador, gestor, etc.).
- Una docencia de más calidad e interdisciplinar.
- La formación a lo largo de la vida como eje estratégico.
- Un nuevo modelo organizativo más descentralizado, flexible y participativo.
- Autonomía en su quehacer y gestión (facultades, departamentos, equipos, individuos).
- Un mayor asociacionismo y colaboración en red.
- Una gestión eficaz y eficiente de los recursos y fondos, así como una diversificación de las fuentes de financiación.
- Una investigación interdisciplinar, con un fuerte compromiso social y emprendedor. (Adaptado de Ojeda, 2013, p. 143).

Los centros universitarios se tienen que ir convirtiendo en comunidades de aprendizaje, donde el profesorado cambia su rol para convertirse en un asesor de la gestión del conocimiento de sus alumnos. Es aquí donde la coordinación tiene una de las funciones más importantes: conseguir que exista un equipo profesional cohesionado. Desgraciadamente, en la cultura universitaria aún no se ha instaurado la cooperación o trabajo cooperativo y siguen imperando los individualismos, siendo la forma de trabajar muy autónoma. Sería deseable (Felder y Brent, 2001 citados por Benito y Cruz (2005)) que el conocimiento se construyera conjuntamente entre profesores y

equipos de alumnos en un entorno que promueva la motivación personal, la responsabilidad compartida y las habilidades interpersonales y, si además, como señalan Benito y Cruz (2005) quien realiza la labor docente es un equipo cooperativo de profesores, puede resultar altamente enriquecedora para todos los implicados. Las acciones de mejora de la mayoría de los títulos coinciden en establecer mecanismos para cohesionar los equipos docentes de cada titulación.

Bolívar (2008) nos advierte «la grave cuestión es si, como en otras ocasiones, la reforma en la Educación Superior se queda limitada a cambios estructurales, sin tomarla como una oportunidad institucional para mejorar la docencia en la Universidad, lo que requiere alterar la 'cultura' establecida». Seguramente, en ningún otro contexto institucional tienen los individuos un papel tan relevante como en la Universidad (Zabalza, 2004, p.69), y ese poder le confiere que la organización universitaria cree una cultura identitaria propia.

En este contexto, los/las coordinadores/as de Grado ejercen un liderazgo para la mejora educativa, animando el cambio educativo, asesorando, orientando, e impulsando las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior.

La responsabilidad adicional del liderazgo ejercido por los nuevos coordinadores se asimila en parte al concepto de liderazgo pedagógico desarrollado en niveles educativos escolares. La idea de liderazgos distribuidos y compartidos nos transportan a escenarios donde las investigaciones centran su foco de atención en las enseñanzas primaria y secundaria que indiscutiblemente se van trasladando a la Educación Superior: El liderazgo distribuido no sólo se produce por diseño (Hargreaves y Fink, 2008, p.111) y continúan los autores explicando que también emerge de las personas individuales y de los grupos que toman la iniciativa de estimular a sus compañeros e influir en ellos para aprovechar las oportunidades...(p.111).

En este sentido los coordinadores deben establecer una distribución guiada para crear unas sólidas comunidades profesionales de aprendizaje.

El buen funcionamiento de la universidad se debe al liderazgo intelectual de algunos profesores, a la ética de algunos de los que allí están, y a la lubricación que, con el sentido común, ponen los estudiantes en los procesos de negociación. Este papel, a veces de excesivo protagonismo,

hace que el profesorado se interese por la situación del alumnado, por sus procesos electorales y, por supuesto, porque el apoyo del alumnado se decante de su parte en un momento determinado.

De acuerdo con Pont, Nusche y Moorman (2009) las cuatro áreas de acción que en conjunto ayudan a mejorar los resultados académicos y que son impulsadas en los países de la OCDE son:

- (Re)definir las responsabilidades del liderazgo escolar, centrándonos en las funciones que pueden mejorar los resultados escolares.
- Distribuir el liderazgo escolar, comprometiendo y reconociendo una participación mas amplia en los equipos de liderazgo.
- Desarrollar habilidades para un liderazgo escolar eficaz a lo largo de diferentes etapas de la práctica.
- Hacer del liderazgo escolar una profesión mas atractiva al asegurar salarios y perspectivas de carrera apropiados.

Sin embargo, a pesar de estas recomendaciones de la OCDE, la formación en liderazgo sigue excluida, en la formación inicial de los profesores.

2. LIDERAZGOS EMERGENTES EN LA UNIVERSIDAD. LA COORDINACIÓN EN LOS GRADOS

Como consecuencia de las necesidades que van surgiendo en la puesta en marcha de los nuevos grados hay que buscar otros agentes que asuman nuevas tareas y responsabilidades de gestión académica. Estas personas se van a encargar de liderar todos los procesos vinculados con la mejora de su titulación.

Los nuevos escenarios que nos ha proporcionado la integración de las universidades españolas en el Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto una auténtica revolución (Zabalza, 2004) en la que el centro del universo se ha desplazado del profesorado a los estudiantes. Han surgido nuevas tareas desempeñadas por otros actores, entre los que destacan los coordinadores de grado con tareas al principio poco definidas que, poco a poco se han ido consolidando para responder a las demandas de la propia organización.

En la Universidad de Granada no existe una normativa específica para la coordinación de los Grados. Las Facultades se organizan de forma autónoma nombrando a sus coordinadores/as en función de sus necesidades. En la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta se integran en una comisión permanente adscrita al Vicedecanato de Ordenación Académica, Planes de Estudio y Calidad. Se trabaja de forma colegiada, realizándose reuniones casi mensualmente y de forma puntual, para la organización y participación en eventos, cuestiones académicas y de gestión de la calidad de la titulación. Las funciones que vienen desarrollando estos coordinadores pueden agruparse en los siguientes ámbitos:

- Calidad de la Titulación
 - Presidir la Comisión para la Garantía de la Titulación
 - Seguimiento de la Calidad y de las acciones de mejora
 - Pasar los cuestionarios a todos los alumnos del grado sobre la evaluación de la titulación y el Practicum.
- Trabajos fin de Grado
 - Pertenencia a la comisión no permanente de los Trabajos fin de Grado de la Facultad
 - Organizar las preasignaciones y asignaciones de los TFGs.
 - Complimentar las actas de los TFGs
- Académicas y de Organización
 - Velar para que los grupos reducidos estén equilibrados y resolver los cambios de grupo.
 - Coordinar reunión con equipos docente, delegados/as grupos y curso
 - Tutorías de coordinación
 - Tener conocimiento de las ausencias del profesorado
 - Pertenencia a las comisiones de Practicum e Inclusión
 - Colaborar en la organización de actividades y eventos como Graduación, etc.
 - Revisar, cada curso académico, las Guías Docentes en relación con su elaboración de acuerdo con el procedimiento establecido por la normativa de la Universidad de Granada.
- Técnicas

- Mantenimiento y actualización de la página web: subir actas de todas las reuniones, de las asignaciones y preasignaciones de los TFGs, etc.

De los datos recogidos en las entrevistas (instrumento de elaboración propia) realizadas a los/as coordinadores/as sobre la valoración que realizan de las tareas y funciones que llevan a cabo, se desprende que la gestión y el mantenimiento de la página web de cada grado es la tarea más farragosa y a la que se dedica más tiempo.

Al mismo nivel de dedicación sitúan las reuniones periódicas con el equipo docente.

Por otro lado, las tareas relacionadas con los trabajos fin de grado también exigen una dedicación importante. En primer lugar, deben revisar las matrículas porque el sistema a veces permite que el alumnado se matricule sin cumplir todos los requisitos y además se realizan cuatro fases: una primera preasignación a principio de curso, a continuación, una asignación donde el alumnado no preasignado elige tutor y temática de un listado previamente elaborado por la coordinación. En una segunda etapa, en el segundo semestre se vuelven a repetir las dos primeras fases.

También aparece como tarea importante y a la que se le dedica mucho tiempo el seguimiento de la calidad y mejora del título que lleva una gran carga burocrática.

De todo lo anterior se desprende que la coordinación de Grados atiende múltiples tareas que van desde la gestión de la página web de los grados hasta la resolución de problemas tanto del profesorado como del alumnado. Al mismo tiempo, deben motivar al profesorado para conseguir que se trabaje de forma cooperativa y que aumente la cohesión de los equipos docentes. Por último, el asesoramiento a los estudiantes implica también realizar acciones tutoriales con los mismos.

3. INDICADORES DE LIDERAZGO EN LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS

Las agencias de calidad de los sistemas universitarios en España han desplegado en los últimos años una gran actividad de evaluación de los programas de estudios (acreditación, seguimiento, modificación o

verificación) que ha ido generando en las universidades y centros afectados una cada vez más visible y poderosa cultura de la calidad (Villar y Alegre, 2004).

La función de liderazgo en los centros está en la base de los procesos de surgimiento, mantenimiento e institucionalización de esa nueva cultura de la calidad. Los dispositivos (plantillas, protocolos, instrumentos) e indicadores de evaluación que diseñan y emplean las agencias, fortalecen y orientan la función de liderazgo (Fernández Cruz, 2015).

Seguidamente abordamos los indicadores de liderazgo empleados por las distintas agencias de evaluación y la orientación que imprimen a esa función en el sistema universitario.

3.1 Criterios e indicadores de evaluación

El protocolo adoptado por ANECA y compartido por distintas agencias de evaluación de ámbito autonómico, establece diez criterios de evaluación de los programas formativos en los que debe estar representada la cultura de la calidad: (1) Descripción del título; (2) Justificación; (3) Competencias; (4) Acceso y Admisión; (5) Planificación de las Enseñanzas; (6) Personal Académico; (7) Recursos Materiales y Servicios; (8) Resultados Previstos; (9) Sistema de la Garantía de la Calidad (organización, procedimientos, inserción laboral, satisfacción de colectivos); y (10) Calendario de Implantación.

Respecto a los diez criterios anteriores cabe establecer indicadores relacionados con la función de liderazgo en el centro universitario. Durante los años de aplicación de este modelo evaluativo, los equipos de gobierno de los centros se han ido ajustando a los requerimientos de la función de liderazgo que le exige el modelo evaluativo. En todo caso, de la experiencia acumulada en el uso del modelo y sus dispositivos, podemos inferir que aún hay que desarrollar un mayor ejercicio del liderazgo en algunos aspectos que señalamos a continuación. En cuanto a la descripción y justificación del programa, es preciso orientar la actualización del interés académico científico y profesional, que no se justifica tan solo por el nivel de demanda, sino por el ajuste de contenidos a los nuevos requerimientos socioprofesionales. Es necesario realizar un esfuerzo por progresar en la instauración del modelo curricular orientado al logro de competencias como resultado de los aprendizajes previstos. Se deben instaurar dispositivos de apoyo a los

estudiantes y de orientación internos a los programas y complementarios con los generales que ofrecen las universidades. La actualización de la planificación de las enseñanzas debe realizarse obteniendo e interpretando de manera más provechosa los indicadores de resultados del programa. En cuanto al personal académico, es preciso liderar una política de actualización didáctica y disciplinar continua. Es necesario introducir elementos de mejora continua de la organización de los servicios complementarios del programa. Y sobre el propio sistema de garantía de calidad, es necesario mejorar la obtención e interpretación de datos sobre inserción laboral y sobre satisfacción de los colectivos implicados, de manera expresa de egresados y empleadores.

Como conclusión podemos señalar que, una vez aceptado que el liderazgo y el estilo de gestión son parte fundamental del logro y mejora de una cultura de la calidad, la aplicación de los criterios de evaluación establecidos por las agencias deben permitir conocer que los líderes efectivamente demuestran y comunican su compromiso con la cultura de excelencia, que establecen, revisan y mejoran los sistemas de gestión y los resultados de la organización, que consiguen la implicación de todos los miembros de la organización, y que conocen las necesidades y expectativas de otros agentes afectados, para implicarlos en la mejora del programa.

4. EL EJERCICIO DEL LIDERAZGO EN LAS UNIDADES DE CALIDAD DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA ESPAÑOLA

De acuerdo con lo previsto en el Decreto Legislativo 1/2013, de 8 de enero, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley Andaluza de Universidades, «Las Universidades deberán establecer un sistema integrado de gestión de la calidad y someter sus sistemas de gestión de calidad cada cinco años a evaluaciones de la Agencia Andaluza del Conocimiento» (art. 84.1).

Este sistema integrado ha venido adoptando múltiples formas organizativas, siendo encomendada su gestión al vicerrectorado creado al efecto, a una delegación del rector o a un organismo dependiente de la gerencia o secretaría general.

Pero, con independencia de la estructura concreta adoptada en cada universidad, «la promoción y la garantía de la calidad de las Universidades

españolas, en el ámbito nacional e internacional, es un fin esencial de la política universitaria» (LOU, art. 31).

Para lograr esta finalidad, las unidades de calidad de las universidades andaluzas llevan a cabo una serie de tareas que suelen coincidir en los siguientes ámbitos:

- Evaluación de titulaciones oficiales y títulos propios.
- Evaluación institucional (Centros, Institutos, Departamentos, Servicios, y Recursos humanos).
- Formación y asesoramiento al profesorado y al personal de administración y servicios.
- Evaluación del profesorado y la docencia.
- Coordinar y supervisar los procesos de Mejora.

Además de estas funciones comunes, algunas de ellas abordan tareas relacionadas con:

- Adecuación de los procesos a las nuevas tecnologías (Administración Electrónica).
- Recepción, atención y/o canalización de quejas y sugerencias.
- Fomento de la cultura de la calidad entre los miembros de la Comunidad Universitaria y/o de otras instituciones.
- Gestión de las convocatorias de Proyectos de Mejora de la Calidad Docente y de Subvenciones de Actividades Docentes.
- Participación en proyectos de innovación docente y en Asesorías Académicas.
- Aprobar los Contratos-Programa de la Universidad con Centros y Departamentos e instituciones externas.
- Promover la Comunicación tanto externa como interna en el marco de la Calidad.

En este contexto, el ejercicio del liderazgo por parte de las Unidades de Calidad de las Universidades Andaluzas queda comprometido ante la existencia de un sistema que regula (tal vez en exceso) sus actuaciones y deja poco margen a la autonomía universitaria.

Hablar de calidad con estos condicionantes resulta complicado pues lo que se lleva a cabo supone una concepción bastante limitada y burocratizada de la misma.

La necesidad de generar evidencias en las que apoyar la determinación de la calidad de títulos, centros, actuación docente y funcionamiento de los servicios supone para los responsables de las comisiones establecidas en distintos niveles administrativos (centros, titulaciones, departamentos, etc.) una dedicación bastante intensa a la elaboración de documentos y a la permanente actualización de las páginas web en las que se ofrece dicha información.

A pesar de lo anterior, se ha podido comprobar que la información publicada en Internet presenta notables diferencias entre las diferentes universidades. En algunas de ellas no se explicita con claridad las funciones que llevan a cabo las unidades de calidad. En otras la información que aparece no está actualizada (se alude a órganos de gestión que ya no existen). Finalmente, hemos encontrado información dispersa y parcial para cada vicerrectorado responsable.

5. ELEMENTOS DE REFLEXIÓN PARA EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE LIDERAZGO EN LOS PROCESOS DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

La última década ha supuesto la consolidación en la Unión Europea (UE) de un proceso de internacionalización, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Completar este proceso ha exigido de las universidades no sólo la adaptación a cambios organizativos, económicos, tecnológicos y metodológicos (Gijón y Crisol, 2012), sino también el desarrollo de estrategias de liderazgo a nivel interno, que se han traducido hacia el exterior en un fuerte liderazgo institucional (Cleveland-Innes, 2012; Juárez-Casalengua, 2015), y en un impulso y liderazgo político e institucional de la UE.

En el marco de una economía global competitiva y cambiante, América Latina se enfrenta ahora al doble desafío de la creación de un espacio común para la educación superior y de internacionalización de sus universidades (Fernández-Lamarra y Pérez-Centeno, 2014). Estos desafíos requieren de estrategias de liderazgo interno a la vez que confluirán en la

construcción política de un Espacio Latinoamericano de Educación superior y, más allá, de un Espacio Euro-latinoamericano de Educación Superior, lo que va a requerir del impulso y liderazgo institucional y político (González-Miranda, 2012).

5.1 Elementos clave para la reflexión sobre liderazgo e internacionalización en la educación superior

Entre los elementos clave de reflexión sobre el liderazgo necesario para crear espacios comunes de educación superior en América Latina, podemos destacar los siguientes:

1. *Reflexión sobre la adopción de un modelo de liderazgo interno en las instituciones de Educación Superior.* No parece posible establecer un modelo único para el liderazgo en las instituciones de educación superior que funcione en cualquier entorno. Sin embargo, y precisamente por este motivo, el modelo de liderazgo adaptativo se perfila como el que mejor se puede adaptar al desarrollo de estrategias adecuadas para los nuevos retos y cambios contextuales de una educación superior en proceso de internacionalización. Investigaciones recientes en España han identificado la práctica de liderazgos como el distribuido o el adaptativo (Juárez Casalengua, 2015). Es por tanto necesario reflexionar sobre cómo promover en la educación superior modelos y estrategias de liderazgo que puedan ser trasladadas al contexto latinoamericano, y que permitan sinergias con el liderazgo institucional y político que impulsa los procesos de internacionalización.
2. *Reflexión sobre la transferencia de buenas prácticas.* Las prácticas de universidades europeas que ya se han integrado en procesos de internacionalización, permitirá la transferencia a las universidades de Latinoamérica, inmersas actualmente en estos procesos. Debe reflexionarse en relación con los elementos singulares de esta región, para adaptar eficazmente los avances conseguidos por las universidades europeas y, especialmente, en las españolas.
3. *Reflexión sobre la coordinación interinstitucional y creación de espacios educativos comunes.* La experiencia del EEES debe ser aprovechada no sólo para construir espacios similares en América Latina, sino para avanzar en la construcción de espacios globales, como el Espacio Euro-

latinoamericano de Educación Superior. La presencia de modelos de liderazgo adecuados en este altamente complejo contexto, será una de las claves del éxito del proceso, así como el papel de los gobiernos nacionales y de las instituciones supranacionales desde un liderazgo reflexivo.

6. EL LIDERAZGO DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA DESDE LOS DIFERENTES CENTROS

En la universidad española, según El Homrani (2014), los órganos de gobierno constituyen un ámbito político cerrado, en el que las disputas y las diferencias, en ocasiones, se vuelven insalvables. Las luchas internas, sobre todo entre el sector del profesorado, generan dinámicas que obligan a moverse y actuar por grupos que trabajan en paralelo. Esta lucha fratricida entre el profesorado es la que sitúa al sector del alumnado en un lugar en el que, en unas ocasiones, suelen mediar y, en otras, apoyar a un determinado grupo en detrimento de otro u otros. Esta situación hace que en algún momento este sector, el de los estudiantes, sea clave en la toma de decisiones pudiendo tener influencia directa o indirecta en la elección de un Director de Departamento, Decano de un Centro, Rector de la Universidad, en la adjudicación de asignaturas a un Departamento en la elaboración de los nuevos planes de estudio, etc.

Históricamente la participación estudiantil ha sido baja. De hecho, el porcentaje de estudiantes después de diferentes modificaciones legales se ha ido reduciendo hasta llegar al actual 24%. Teniendo en cuenta toda esta información tenemos presente la población que conforma la Universidad de Granada. El porcentaje de votantes oscila entre el 8 y el 15% durante las largas jornadas electorales, los representantes, en muchas ocasiones, por diferentes motivos se implican poco en las reuniones de los órganos de gobierno y en las propuestas que emanan de los mismos.

En una reciente investigación (El Homrani, 2014), destinada a conocer, describir, analizar y valorar las percepciones de los líderes estudiantiles universitarios se abordaron los siguientes ámbitos:

- Identificación de los líderes.
- Atribuciones del líder (por qué) sobre su elección.

- Expectativas sobre el liderazgo (finalidad, para qué).
- La práctica del liderazgo (cómo es el desarrollo de las funciones).
- Satisfacción y carencias (valoración).

De una población total de 719 estudiantes, algunos de ellos pueden llegar a ocupar hasta 6 cargos en los diferentes órganos de representación. La muestra productora de datos está formada por 73 de los 81 miembros del claustro (43 mujeres y 30 hombres) con un intervalo de edad que abarca desde los 18 años hasta los 25 años o más y entre las conclusiones del estudio cabe señalar la necesidad de un mayor compromiso por parte de los estudiantes universitarios en su conjunto. Y, en particular, de una adecuada sensibilización y promoción de la responsabilidad de participación estudiantil, en los procesos electorales, por parte de todas aquellas personas con posibilidad de actuación real en los distintos órganos: claustro, juntas de centro, consejos de departamentos, comisiones, etc., si realmente queremos una Universidad pública, de calidad, de todos y para todos, que mejore nuestra sociedad.

7. IMPORTANCIA DEL LIDERAZGO EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE LOS FUTUROS MAESTROS

Actualmente, lo normal es que los directivos académicos inicien su carrera como docentes. Por lo que, cuando llegan a estos puestos de liderazgo, generalmente, carecen de habilidades, competencias y aptitudes para la gestión pedagógica. Es por ello, por lo que Cancino y Vera (2017), señalan la necesidad de comprender el desarrollo del liderazgo como un continuo y establecer de forma obligatoria la formación en habilidades de liderazgo

Del análisis de las guías docentes correspondientes al grado de Maestro se desprende que el estudio del liderazgo se aborda mínimamente en la asignatura de Organización de Centros Educativos. Sin embargo, en el grado de Pedagogía existe una asignatura específica: Liderazgo y calidad en la gestión de las instituciones no formales de educación. Este hecho, hace que los maestros busquen su formación en liderazgo fuera de su formación inicial, a través de cursos de formación continua o incluso de másteres.

A pesar de la poca importancia que las Universidades otorgan a la formación inicial en liderazgo, esta formación tiene numerosos beneficios a la

hora de desarrollar nuestra labor docente. Rodríguez (2011), marca algunos de los que se obtendrían al incluir una asignatura especializada en liderazgo.

- Focalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sala de la clase.
- Utilizar la supervisión como un proceso formativo.
- Los maestros asumen roles de co-supervisores.
- Toman en consideración los factores que inciden en la enseñanza y aprendizaje, sin establecer obstáculos ni límites entre ambos procesos.
- Contribuye a crear redes de comunicación entre los maestros del núcleo escolar.

8. CONCLUSIONES

El liderazgo entendido como una cualidad que reside en el grupo y que dinamiza la organización resulta imprescindible ante cualquier proceso de mejora de la calidad a la que deben enfrentarse las instituciones de educación superior.

En este artículo hemos abordado el análisis del liderazgo desde múltiples perspectivas. Algunas de ellas relacionadas con los procesos de evaluación y mejora de las titulaciones con el análisis de las funciones que llevan a cabo las unidades de calidad y los instrumentos que se vienen utilizando para su determinación.

Además de lo anterior, también se ha analizado el liderazgo ejercido por diferentes miembros de la institución universitaria como son los estudiantes o los coordinadores de titulación. En ambos casos se revela la importancia de un liderazgo que sea capaz de dinamizar a la institución para llegar a establecer una dinámica de mejora continua.

Otros elementos abordados en este artículo son los relacionados con la formación en liderazgo de los futuros docentes y con la posibilidad de transferir a América Latina las actuaciones que se vienen llevando a cabo en el seno del Espacio Europeo de Educación Superior destinadas a consolidar una cultura de calidad.

En cualquier caso, el ejercicio del liderazgo sea cual sea la óptica adoptada para su análisis tiene sentido en tanto consiga la mejora de la institución y el establecimiento de una educación de calidad.

REFERENCIAS

- AVOLIO B.J., WALUMBWA F.O., y WEBER T.J. (2009) Leadership: current theories, research and future directions. *Annual Review of Psychology*, 60, 421–449.
- BASS, (1998). *Transformational leadership. Industrial, military, and educational impact*. Mahwah, NJ.: Erlbaum.
- BENITO, A., y CRUZ, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria*. Madrid. Narcea.
- BOLIVAR, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *REDU revista de docencia universitaria*, 6(2), 1-23.
- CANCINO, V., y VERA, L. (2017). Políticas educativas de fortalecimiento del liderazgo directivo: desafíos para Chile en un análisis comparado con países de la OCDE. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(94), 26-58.
- CLEVELAND-INNES, M. (2012). Editorial: Who needs leadership? Social problems, change, and education futures. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(2), 232-235.
- DECRETO LEGISLATIVO 1/2013, de 8 de enero, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley Andaluza de Universidades. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 8 de 11/01/201*.
- DUDERSTADT, J.J. (2009). *A university for the 21st century*. Michigan: University of Michigan Press.
- EL HOMRANI, M. (2014). *Percepciones del liderazgo estudiantil en la Universidad de Granada. Perspectiva desde los diferentes Centros* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- ELLINGBOE, B.J. (1999). *Internationalizing the Private Liberal Arts College: A Comparative, Five-College Case Study of Components, Strategies, and Recommendations* (Tesis doctoral). University of Minnesota, Minnesota, EE. UU.
- FELDER, R.M., y BRENT, R. (2001). Efecctive strategies for cooperative learning. *J. Cooperation and Collaboration in College Teaching*, 10(2), 69-75.

- FERNÁNDEZ CRUZ, M., y GIJÓN, J. (2011). Nuevas políticas de profesionalización docente en la Educación Superior. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 2, 92-106.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2015). *Formación y desarrollo de profesionales de la educación. Un enfoque profundo*. Blue Mounds WI: Deep University Press.
- FERNÁNDEZ-LAMARRA, N., y PÉREZ-CENTENO, N. (2014). Internacionalización, virtualización y convergencia en la Educación Superior. Nuevos contextos para América Latina y Europa. *Formazione & Insegnamento*, 12(1), 171-193.
- GIGLIOTTI, R.A., y RUBEN, B.D. (2017). Preparing Higher Education Leaders: A Conceptual, Strategic, and Operational Approach. *Journal of Leadership Education*, 16(1), 96-114.
- GIJÓN-PUERTA, J., y CRISOL-MOYA, E. (2012). La Internacionalización de la Educación Superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 389-414.
- GONZÁLEZ-MIRANDA, D.O. (2012). *El Espacio Común de Educación Superior y Conocimiento: Una nueva dimensión estratégica en las relaciones entre la Unión Europea y América Latina (1994-2012)* (Tesis doctoral), Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- HEIFETZ, R.A., GRASHOW, A., y LINSKY, M. (2009). *The practice of adaptive leadership: Tools and tactics for changing your organization and the world*. Harvard Business Press: Londres.
- HOY, W., y MISKEL, C. (2008). *Educational administration: theory, research & practice* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- JUÁREZ-CASALENGUA, E. (2015). *El Proceso de cambio educativo del EEES en la Universidad española: influencia de la cultura de calidad, el liderazgo y las estrategias de innovación sobre los programas de innovación docente en la Universidad* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- KHAN, N. (2017). Adaptive or Transactional Leadership in Current Higher Education: A Brief Comparison. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(3), 178-183.

- KOSNICK, C., y BECK, C. (2009). *Priorities in teacher education*. New York: Routledge.
- LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado* núm. 307, de 24 de diciembre de 2001.
- MARKS, H. y PRINTY, S. (2003). Principal Leadership and School Performance: An integration of Transformational and Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- MURILLO, F.J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *REICE-Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.
- OJEDA, J. A. (2013). *Las Universidades u Organizaciones en Red para la Generación y Transferencia de Conocimiento* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- PONT, B., NUSCHE, D., y MOORMAN, H. (2008). *Improving school leadership*. Paris, OCDE. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>
- RODRÍGUEZ, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y Educadores*, 14(2), 253-267.
- VILLAR, L., y ALEGRE, O. (2004) *Manual para la Excelencia en la Enseñanza Superior*. Madrid, España: Mc Graw Hill.
- ZABALZA, M. A (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid. Narcea.