



## **Doctorado en Educación**

**TESIS DOCTORAL:**

---

**DIRECCIÓN ESCOLAR EXITOSA EN ESPAÑA.**

**UN ESTUDIO DE CASOS**

---

**Anita Magaly González Bustamante**

**2015**

Director: Dr. F. Javier Murillo Torrecilla

**Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación  
Facultad de Formación de Profesorado y Educación  
Universidad Autónoma de Madrid**



A mis dos amores



# Índice General

<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	<b>15</b>
<b>PRESENTACIÓN</b> .....	<b>17</b>
<b>1. LA INVESTIGACIÓN SOBRE EFICACIA ESCOLAR</b> .....	<b>23</b>
1.1. Definición y alcances de la investigación sobre eficacia escolar .....	25
1.2. Etapas de la historia de la investigación sobre eficacia escolar .....	28
1.3. La investigación sobre eficacia escolar en España.....	52
1.4. Factores de eficacia escolar .....	58
<b>2. LIDERAZGO EDUCATIVO</b> .....	<b>71</b>
2.1. Dirección escolar y liderazgo .....	73
2.2. Antecedentes: la investigación sobre liderazgo organizativo .....	83
2.3. Enfoques clásicos sobre liderazgo en educación.....	91
2.4. Aproximaciones actuales .....	101
<b>3. DIRECCIÓN EXITOSA</b> .....	<b>121</b>
3.1. Aproximación al concepto .....	122
3.2. Aportes de la investigación sobre liderazgo escolar exitoso .....	125
3.3. International Successful School Principalship Project- ISSPP .....	144
<b>4. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA</b> .....	<b>165</b>
4.1. Objetivos .....	166
4.2. Metodología .....	167
<b>5. DIRECTORES EXITOSOS EN SUS EXITOSAS ESCUELAS</b> .....	<b>183</b>
5.1. El CEIP Federico García Lorca: Una dirección dinámica.....	185
5.2. El CEIP Nuestra Señora de la Paloma: Una dirección comprometida.....	202
5.3. El IES Pintor Antonio López: Una dirección innovadora .....	223
5.4. IES Pablo Neruda: Una dirección tradicional .....	245
<b>6. CUATRO DIRECTORES, CUATRO ESTILOS: UNA DIRECCIÓN EXITOSA</b> .....	<b>267</b>
6.1. Compromiso .....	268
6.2. Cercanía y confianza .....	272
6.3. Liderazgo compartido .....	276
6.4. Práctica reflexiva.....	279
6.5. Actitud innovadora .....	282
6.6. Anticipación .....	285
6.7. Una apuesta por un buen clima.....	288

6.8. Desafíos comunes .....	292
6.9. La importancia del Proyecto de Dirección .....	296
6.10. Influencia indirecta .....	298
6.11. Pasión por la docencia .....	300
<b>7. CONCLUSIONES .....</b>	<b>303</b>
7.1. Resumen de los hallazgos .....	304
7.2. Discusión .....	310
7.3. Aplicaciones prácticas .....	317
7.4. Aportaciones y limitaciones .....	322
7.5. Futuras investigaciones.....	323
7.6. Unas palabras de cierre .....	323
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>325</b>

# Índice Analítico

<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	<b>15</b>
<b>PRESENTACIÓN</b> .....	<b>17</b>
<b>1. LA INVESTIGACIÓN SOBRE EFICACIA ESCOLAR</b> .....	<b>23</b>
1.1. Definición y alcances de la investigación sobre eficacia escolar .....	25
1.2. Etapas de la historia de la investigación sobre eficacia escolar .....	28
1.2.1. Primera etapa: antecedentes de la investigación sobre eficacia escolar (años sesenta).....	29
1.2.2. Segunda etapa: inicio de la investigación sobre eficacia escolar (años setenta).....	32
1.2.3. Tercera etapa: consolidación de la investigación sobre eficacia escolar (años ochenta) .....	36
1.2.3.1. Los Modelos Multinivel .....	39
1.2.3.2. Organización e internacionalización.....	41
1.2.4. Cuarta etapa: evolución y desarrollo de la investigación sobre eficacia escolar (años noventa).....	41
1.2.4.1. La década de los noventa .....	42
1.2.4.2. Los modelos de eficacia escolar .....	45
1.2.5. Quinta etapa: desafíos presentes y futuros de la investigación sobre eficacia escolar (año 2000 y siguientes).....	47
1.2.5.1. La mejora de la eficacia escolar .....	48
1.2.5.2. Desafíos .....	50
1.3. La investigación sobre eficacia escolar en España.....	52
1.4. Factores de eficacia escolar .....	58
1.4.1. Sentido de comunidad.....	61
1.4.2. Clima escolar y de aula .....	61
1.4.3. Liderazgo .....	62
1.4.4. Altas expectativas.....	63
1.4.5. Desarrollo profesional de los docentes.....	64
1.4.6. Calidad del currículo .....	65
1.4.7. Organización del aula .....	65
1.4.8. Supervisión del progreso de los aprendizajes .....	67
1.4.9. Participación de la comunidad de padres .....	67
<b>2. LIDERAZGO EDUCATIVO</b> .....	<b>71</b>
2.1. Dirección escolar y liderazgo .....	73
2.1.1. Director y líder: opuestos o complementarios.....	73
2.1.2. Una perspectiva global o institucional del liderazgo.....	77
2.1.3. Hacia una definición de Liderazgo.....	78
2.1.4. Una definición funcional de liderazgo .....	79
2.2. Antecedentes: la investigación sobre liderazgo organizativo .....	83
2.2.1. Enfoque de los rasgos.....	83
2.2.2. Enfoque centrado en el comportamiento.....	85

2.2.2.1. La investigación sobre las características del trabajo directivo .....	85
2.2.2.2. El comportamiento del directivo .....	86
2.2.3. Enfoque de la contingencia o situacional .....	88
2.3. Enfoques clásicos sobre liderazgo en educación .....	91
2.3.1. Liderazgo instructivo.....	92
2.3.2. Liderazgo transformacional .....	96
2.4. Aproximaciones actuales .....	101
2.4.1. Liderazgo moral .....	102
2.4.2. Liderazgo facilitador .....	104
2.4.3. El liderazgo “invitacional” o persuasivo.....	105
2.4.4. Liderazgo inclusivo.....	107
2.4.5. Liderazgo distribuido .....	108
2.4.6. Liderazgo sostenible .....	113
2.4.7. El liderazgo para la justicia social .....	114
<b>3. DIRECCIÓN EXITOSA.....</b>	<b>121</b>
3.1. Aproximación al concepto .....	122
3.2. Aportes de la investigación sobre liderazgo escolar exitoso .....	125
3.3. International Successful School Principalship Project- ISSPP .....	144
3.3.1. Origen y metodología .....	144
3.3.2. Marco Teórico del proyecto .....	145
3.3.2.1. El cambio sostenible .....	146
3.3.2.2. Prácticas de liderazgo exitoso.....	147
3.3.3. Principales hallazgos.....	151
3.3.3.1. Diferencias de contexto.....	152
3.3.3.2. Las características comunes de liderazgo .....	154
3.3.3.3. Factores que influyen en el liderazgo exitoso .....	157
3.3.3.4. Las externalidades que afectan a un liderazgo exitoso .....	160
<b>4. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA .....</b>	<b>165</b>
4.1. Objetivos .....	166
4.2. Metodología.....	167
4.2.1. Enfoque metodológico .....	167
4.2.2. El proceso de selección de centros.....	168
4.2.2.1. Los directores seleccionados .....	170
4.2.2.2. Organización del trabajo de campo .....	171
4.2.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	172
4.2.3.1. La entrevista .....	173
4.2.3.2. Grupo de discusión o entrevista focalizada .....	177
4.2.3.3. Análisis documental.....	179
4.2.3. Análisis de la información.....	180
<b>5. DIRECTORES EXITOSOS EN SUS EXITOSAS ESCUELAS.....</b>	<b>183</b>
5.1. El CEIP Federico García Lorca: Una dirección dinámica.....	185
5.1.1. Características del centro .....	186
5.1.1.1. Configuración geográfica.....	186
5.1.1.2. Relación con el entorno .....	186
5.1.1.3. Historia del centro .....	187
5.1.1.4. Organización del centro.....	188



5.1.1.5. Indicadores de resultados .....	191
5.1.2. Caracterización del liderazgo del centro .....	193
5.1.2.1. Biografía de la directora .....	193
5.1.2.2. Percepción del liderazgo .....	195
5.1.2.3. Desafíos del centro y estrategias utilizadas.....	197
5.1.2.4. Efectos beneficiosos de las estrategias de liderazgo desarrolladas.....	200
5.2. El CEIP Nuestra Señora de la Paloma: Una dirección comprometida.....	202
5.2.1. Características del centro .....	203
5.2.1.1. Configuración geográfica.....	204
5.2.1.2. Relación con el entorno.....	204
5.2.1.3. Historia del centro .....	205
5.2.1.4. Organización del centro .....	206
5.2.1.5. Indicadores de resultados .....	209
5.2.2. Caracterización del liderazgo del centro .....	211
5.2.2.1. Biografía de la directora .....	212
5.2.2.2. Percepción del liderazgo .....	214
5.2.2.3. Desafíos y estrategias de liderazgo exitosas .....	216
5.2.2.4. Efectos beneficiosos de las estrategias implementadas .....	220
5.3. El IES Pintor Antonio López: Una dirección innovadora .....	223
5.3.1. Características del centro .....	224
5.3.1.1. Configuración geográfica.....	224
5.3.1.2. Relación con el entorno.....	225
5.3.1.3. Historia del centro .....	226
5.3.1.4. Organización del centro .....	227
5.3.1.5. Indicadores de resultados .....	229
5.3.2. Caracterización del liderazgo .....	232
5.3.2.1. Biografía de la directora .....	232
5.3.2.2. Percepción del liderazgo .....	235
5.3.2.3. Desafíos y estrategias de liderazgo exitoso .....	236
5.3.2.4. Efectos beneficiosos de las estrategias desarrolladas.....	243
5.4. IES Pablo Neruda: Una dirección tradicional .....	245
5.4.1. Características del centro .....	246
5.4.1.1. Configuración geográfica.....	246
5.4.1.2. Relación con el entorno.....	247
5.4.1.3. Historia del centro .....	248
5.4.1.4. Organización del centro .....	249
5.4.1.5. Indicadores de resultados .....	251
5.4.2. Caracterización del liderazgo .....	255
5.4.2.1. Biografía del director .....	255
5.4.2.2. Percepción del liderazgo .....	257
5.4.2.3. Desafíos y estrategias de liderazgo exitoso .....	258
5.4.2.4. Los efectos beneficiosos de las estrategias desarrolladas .....	262
<b>6. CUATRO DIRECTORES, CUATRO ESTILOS: UNA DIRECCIÓN EXITOSA.....</b>	<b>267</b>
6.1. Compromiso .....	268
6.2. Cercanía y confianza .....	272
6.3. Liderazgo compartido .....	276
6.4. Práctica reflexiva.....	279
6.5. Actitud innovadora .....	282
6.6. Anticipación .....	285

6.7. Una apuesta por un buen clima .....	288
6.8. Desafíos comunes .....	292
6.9. La importancia del Proyecto de Dirección .....	296
6.10. Influencia indirecta .....	298
6.11. Pasión por la docencia .....	300
<b>7. CONCLUSIONES .....</b>	<b>303</b>
7.1. Resumen de los hallazgos .....	304
7.2. Discusión .....	310
7.3. Aplicaciones prácticas .....	317
7.4. Aportaciones y limitaciones .....	322
7.5. Futuras investigaciones .....	323
7.6. Unas palabras de cierre .....	323
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>325</b>

## Índice de figuras

Figura 1.1. Dimensiones de la eficacia medida en relación con los resultados de la escolarización .....	27
Figura 1.2. Modelo dinámico de eficacia educativa .....	47
Figura 2.1. Marco para el liderazgo según Fullan .....	82
Figura 2.2. Liderazgo instructivo .....	95
Figura 3.1. Esquema de efectos recíprocos .....	128
Figura 3.2. Los efectos del liderazgo escolar sobre la capacidad, motivación y compromiso y condiciones de trabajo .....	139
Figura 3.3. Modelo australiano de liderazgo exitoso de directores .....	157
Figura 4.1. Ubicación de los centros estudiados.....	169
Figura 4.2. Proceso de transcripción de las entrevistas.....	175
Figura 4.3. Modelo de cronograma de entrevistas.....	177
Figura 4.4. Proceso de análisis de datos .....	182



## Índice de tablas

Tabla 1.1. Factores de eficacia según Mortimore et al. (1988) .....	38
Tabla 1.2. Síntesis de la investigación holandesa sobre eficacia escolar .....	40
Tabla 1.3. Factores de eficacia escolar .....	61
Tabla 2.1. Síntesis cronológica de los primeros enfoques de estudio en el liderazgo organizacional.....	91
Tabla 2.2. Síntesis de los enfoques clásicos de liderazgo en educación.....	101
Tabla 2.3. Marco para preparar a directores para la justicia social.....	117
Tabla 3.1. Impacto diferencial del liderazgo .....	133
Tabla 3.2. Características de los cambios .....	134
Tabla 3.3. Modelo de cinco dimensiones de prácticas eficaces de liderazgo.....	142
Tabla 3.4. Dimensiones y Prácticas de liderazgo exitoso.....	149
Tabla 3.5. Principales diferencias entre las escuelas evaluadas por país .....	153
Tabla 4.1. Datos básicos de los centros estudiados.....	171
Tabla 4.2. Fechas del trabajo de campo .....	172
Tabla 4.3. Cronograma de entrevistas de los centros de primaria .....	176
Tabla 4.4. Cronograma de entrevistas de los centros de secundaria .....	176
Tabla 4.5. Fecha y número de participantes por sexo en los grupos de discusión de los centros educativos .....	178
Tabla 4.6. documentos oficiales facilitados por centro educativo .....	180
Tabla 4.7. Matriz de análisis para cada centro educativo.....	181
Tabla 5.1. Hitos de la evolución del CEIP Federico García Lorca .....	188
Tabla 5.2. Número de alumnos matriculados en matriculados en Ed. Infantil y Primaria curso 2011-2012 en el CEIP Federico García Lorca.....	189
Tabla 5.3. Nota media en Lengua y Matemática en pruebas CDI de 6º en CEIP Federico García Lorca en comparación con la media de la Comunidad de Madrid .....	192
Tabla 5.4. Hitos en la Historia del CEIP Nuestra Señora de la Paloma.....	206

Tabla 5.5. Número de alumnos matriculados en Infantil y Primaria en curso 2011-12 en el CEIP Nuestra Señora de la Paloma.....	207
Tabla 5.6. Número de alumnos del CEIP Nuestra Señora de la Paloma que promocionan y que no por ciclo, curso 2011-2012 .....	210
Tabla 5.7. Nota Media de Lengua y Matemática en Pruebas CDI de 6º del CEIP Nuestra Señora de la Paloma de 6 de.....	211
Tabla 5.8. Hitos en la historia del IES Pintor Antonio López .....	228
Tabla 5.9. Evolución de las puntuaciones en las pruebas CDI del IES Pintor Antonio López y de la media de la Comunidad de Madrid.....	231
Tabla 5.10. Porcentaje de alumnos que promociones en el IES Pintor Antonio López en comparación con la media de la Comunidad de Madrid.....	231
Tabla 5.11. Evolución del número de estudiantes extranjeros matriculados en el IES Pintor Antonio López .....	242
Tabla 5.12. Evolución del porcentaje de alumnos de la ESO que promueven curso en el IES Pablo Neruda (2006-2011) .....	254
Tabla 5.13. Evolución del porcentaje de alumnos de la ESO que promueven curso en el IES Pablo Neruda (2006-2011) .....	254
Tabla 5.14. Resultados de selectividad (2006-2011).....	254
Tabla 5.15. Comparativa de resultados en pruebas CDI en lenguaje y matemática de alumnos del IES Pablo Neruda.....	255

## AGRADECIMIENTOS

---

En primer lugar quisiera agradecer al gobierno de Chile, por concederme la Beca Profesionales de la Educación la que me ha permitido investigar sobre un tema que me compromete emocional y laboralmente, como es la dirección escolar. También agradecer al grupo de investigación GICE que me dio la oportunidad de realizar mi tema de tesis doctoral dentro del marco del proyecto ISSPP en la versión española, desarrollado por un equipo de investigadores coordinado por el Dr. F. Javier Murillo. El trabajo que ahora se presenta constituye el estudio inicial necesario para formar parte de esa red.

El proceso de revisión de la literatura sobre liderazgo educativo los desarrollé principalmente en las instalaciones de las bibliotecas del MEC y de la Universidad Autónoma de Madrid que se constituyeron en lugares de privilegio por la cantidad y calidad de las referencias bibliográficas revisadas allí.

Posteriormente recibí la tarea por parte del coordinador del proyecto de realizar la logística de la investigación, en el sentido de traducir el marco teórico, las entrevistas a cada uno de los participantes, y a su vez, seleccionar los centros educativos que se ajustaran a los requisitos de un proyecto de relevancia internacional. Todo este despliegue de trabajo se desarrolló en tiempo record, dado lo acotado de la programación de los centros y con el respaldo invaluable de grupo de investigación GICE.

El trabajo en terreno me permitió observar y comprender cómo opera el liderazgo educativo en este país, al mismo tiempo que observé la excelente recepción de los directores de los colegios estudiados, así como de la comunidad educativa que ellos dirigen.

Agradezco la disposición y la confianza que depositaron en mí todas las instituciones y personas antes nombradas, en especial al equipo de investigadores de GICE sin los cuales no habría llegado a este momento. Mención muy especial para mi director de tesis, Dr. F. Javier Murillo cuyo apoyo es inestimable.

No puedo dejar de mencionar y agradecer a quienes se dieron el trabajo de leer y darme las mejores recomendaciones acerca del estilo, especialmente a Virginia Baudino, por su tiempo y dedicación, a Bárbara Rodríguez que desde las islas Canarias también colaboró con sus doctas acotaciones. Tampoco puedo dejar de mencionar a Pamela Caruncho por el ánimo permanente, la paciencia y el apoyo incondicional en todos estos años.

Por último, a mis padres, a mis hermanas y, especialmente a mis hijos que me animaron a comenzar este desafío y luego, de distintas formas, me estimularon a finalizar esta tarea que a veces se me hacía imposible, especialmente cuando en la etapa final tuve que conciliar el agobiante trabajo en la escuela con la escritura de resultados y conclusiones.

Infinitas gracias a todos ellos.



## PRESENTACIÓN

---

Tanto la función directiva como el liderazgo en los centros de educación son temas que se han posicionado de manera relevante en las agendas de investigación en las últimas décadas del siglo pasado a nivel internacional. En esta primera década del siglo XXI sigue estando vigente la búsqueda de un liderazgo y un tipo de dirección escolar exitoso que asegure logros de aprendizaje en poblaciones estudiantiles cada vez más heterogéneas.

El siguiente trabajo de investigación responde a una inquietud surgida desde la práctica educativa en un colegio de Santiago de Chile donde formaba parte del equipo directivo. Allí (disculpen que momentáneamente use la primera persona del singular) pude observar la urgente necesidad de mejorar las condiciones organizacionales de la escuela. Desde ese lugar parecía ser posible transformar las circunstancias de un alumnado en desventaja social y cultural, sin motivaciones para el aprendizaje ni disciplina. En terreno pude constatar la importancia o relevancia de ejercitar una dirección exitosa que logre, en conjunto con el equipo directivo y docente además de la comunidad escolar más amplia, una efectiva movilidad social, formadora de ciudadanos y ciudadanas con conciencia social, respeto por el medio ambiente y la diferencia, en este mundo en permanente transformación.

La investigación que presento a continuación intenta dar cuenta con pruebas fehacientes de que sí es posible llevar a cabo un proyecto de dirección escolar exitosa en contextos disímiles. La realidad, que parece a veces tan lejana, da cuenta de una cercanía en lo que se refiere a dirección de centros educativos. Al comparar mi experiencia en Chile con el trabajo de campo en centros educativos madrileños, pude constatar que a pesar de las grandes diferencias, especialmente en la infraestructura, coexisten necesidades comunes que requieren de determinados profesionales para enfrentar, por ejemplo, presiones burocráticas y políticas de gestión ante las cuales se elaboran, también, respuestas equivalentes. La investigación realizada contribuyó a indagar en nuevas formas de comprender y ejercer la dirección escolar.

El marco teórico comienza con la presentación de la investigación sobre Eficacia Escolar porque creemos que esta define una epistemología de que el liderazgo pedagógico del director es un factor clave para que los alumnos logren resultados académicos importantes. La historia de este movimiento teórico es particularmente importante porque sienta las bases sobre la existencia de factores de eficacia escolar, entre los cuales está el liderazgo fuerte del director. Sus hallazgos son corroborados por los estudios de la Mejora de la Escuela que han hecho hincapié en que la función que realiza el director es fundamental para introducir y llevar a cabo innovaciones educativas. La reunión de ambas concepciones significó un paso decisivo de colaboración entre la teoría y la práctica sobre este tema en particular, además de otros.

Una de las contribuciones más importantes que nos deja la investigación sobre la eficacia escolar es la rigurosidad con que los distintos investigadores asumen los retos. Esto se puede apreciar, por ejemplo, en la evolución que experimentan las metodologías cuantitativas en la búsqueda febril de respuestas universales a problemas particulares, cuyo desarrollo queda manifiesto en la calidad de trabajos canónicos que caracterizan cada una de las etapas históricas del movimiento. Entre los principales aportes destacamos la vigencia de los factores de eficacia descubiertos, así como de los modelos de eficacia escolar y, sin lugar a dudas, y lo más significativo para nosotros es el hallazgo de las escuelas eficaces, aquellas que atendiendo a poblaciones carenciadas logran resultados comparables con otras escuelas de mayor capital cultural y social.

Para cerrar el capítulo de la investigación sobre eficacia escolar, revisamos su desarrollo en España a través de una selección no exhaustiva de trabajos sobre el tema. Podemos decir que la mayoría de las investigaciones se centran en el nivel de educación primaria, mientras que los abordajes en secundaria muestran una diferencia marcada entre los hallazgos encontrados entre uno y otro nivel; sin embargo, aunque existen otros trabajos que se refieren a la función directiva, consideramos que se requiere aún de más

investigación para conocer y comprender cómo se realiza, bajo qué condiciones y qué retos enfrenta.

La naturaleza y realidad de los centros educativos nos plantea desafíos crecientes y una de las maneras de hacerles frente ha sido utilizando la función de liderazgo que, junto a la posición jerárquica o de autoridad que tiene el director o directora, le otorga un sustento aún mayor para realizar las transformaciones necesarias.

El conocimiento sobre liderazgo proviene de diferentes fuentes, tales como la experiencia, los análisis filosóficos, conceptuales y críticos, y, principalmente, la investigación empírica. En nuestra revisión bibliográfica abordamos la evolución del concepto desde los primeros usos en áreas ajenas a lo educativo, intentando dar un panorama que recoge la relevancia que hoy ha adquirido este concepto.

Es a mediados de los años '90 que comienza a conceptualizarse la idea del director como líder, que al margen de las responsabilidades asignadas de modo oficial, debe orientar el *cambio* en los centros educativos, asumiendo el reto de que las organizaciones educativas son entidades socialmente construidas. Como tal, este director debe aprender a liderar a través de la red de relaciones interpersonales, siendo su base de influencia la experiencia profesional y el imperativo moral.

Su enorme impacto en educación lo observamos desde los primeros años del nuevo siglo y prueba de ello es la presencia cada vez más frecuente en estudios e informes de grupos económicos supranacionales a la hora de referirse a la dirección escolar, con el objetivo de aumentar la eficacia y la eficiencia de los sistemas educativos. Había que encontrar un elemento que contuviera autoridad formal y poder fáctico para asumir las responsabilidades de la rendición de cuentas, y este lo asume el liderazgo educativo.

Nosotros definimos liderazgo como un término que adquiere el significado de movilizar e influir en otros para articular y lograr metas compartidas en la escuela. Un líder como tal debe poner el énfasis en el manejo de recursos emocionales y espirituales de la organización y se debe preocupar por establecer una comunicación fluida con todos los niveles que integran la misma. Si bien, la labor de liderar puede ser realizada por una o varias personas en una institución educativa, cuando la ejecuta aquel investido de autoridad formal e institucional se le denomina liderazgo directivo.

Los directores, como representantes formales de la administración, para lograr la eficacia y la eficiencia, se deben centrar en los temas de administración de recursos físicos y materiales de acuerdo a su orientación por la gestión; y en cuanto a lo curricular, la coordinación de los órganos colegiados, la presidencia de comisiones y del claustro.

De forma paralela y especialmente observado en nuestro estudio, se advierte un cambio en la forma de concebir el ejercicio de la autoridad ya que no se entiende exclusivamente de una manera vertical y descendente, sino que de una manera horizontal y relacional. Se configura entonces, y con fuerza creciente, el campo propicio para desarrollar en los centros educativos, la idea de comunidad.

En la revisión teórica se recogen las más importantes relaciones de liderazgo vinculado al tema educativo, de esta forma presentamos la evolución desde el concepto de liderazgo transformacional hasta el de liderazgo distribuido. Este recorrido de ninguna manera significa una progresión lineal ni estática, y por lo mismo, numerosos y variados enfoques coexisten en las elaboraciones teóricas propuestas por diferentes investigadores.

Con posterioridad presentamos el proyecto internacional sobre dirección escolar exitosa, *International Successful School Principalship Project (ISSPP)*, que constituye la base de sustentación de esta investigación, pues el estudio de casos es el primer paso para la documentación sobre directivos escolares que obtienen resultados, especialmente académicos, atendiendo a una población estudiantil heterogénea, con el propósito de identificar el perfil del director o directora mediante el registro de sus prácticas, actitudes y características.

ISSPP es una investigación de gran envergadura que comenzó hace más de 12 años, se trata de un proyecto iniciado en el año 2001 por el profesor Christopher Day de la Universidad de Nottingham en el Reino Unido. Surge con la finalidad de generar una base de datos internacional de directores exitosos y para ello considera tres fases: un estudio cualitativo, un estudio cuantitativo y un estudio de seguimiento. De esta manera, a la fecha se han documentado direcciones exitosas de más de 24 países entre los cuales se cuentan Inglaterra, Australia, Estados Unidos, Canadá, Israel, Suecia, Dinamarca, Noruega, Sudáfrica, Corea, Nueva Zelanda, Chipre, Turquía, Kenia, Singapur, China y México, a los que se han ido sumando otros países como España, Costa Rica y Portugal.

Tal como ya hemos adelantado, el trabajo que se reporta es de corte cualitativo, desarrollado en el marco metodológico de un estudio de casos y tiene como objetivo describir la dirección exitosa observada en cuatro casos seleccionados, cuatro directivos de centros educativos de carácter público de la comunidad de Madrid, de los cuales dos directoras de centros de primaria y dos directivos de centros de secundaria.

Los datos sobre los directivos y los centros que dirigen fueron obtenidos a través de tres entrevistas en profundidad realizadas, así como también, entrevistas a profesores, grupos de discusión efectuados a padres y alumnos, y revisión de documentos recabados durante el trabajo de campo (programación anual, memoria, proyecto de dirección, entre otros) y la observación registrada en cuadernos de campo.

La información recogida sobre la dirección escolar exitosa se describe por separado para cada centro y luego del análisis es presentada en conjunto en el capítulo de resultados. El cometido es mostrar a cada director o directora en su centro con su realidad específica y sus circunstancias, y en ese contexto poder visualizar las características de su liderazgo. Para finalmente dar una visión en conjunto en el apartado de conclusiones.



# 1. LA INVESTIGACIÓN SOBRE EFICACIA ESCOLAR

---

En la actualidad, tanto en el ámbito académico como en el social, se cuenta con un amplio consenso respecto de que el campo de investigación sobre la eficacia escolar ha tenido un rol protagónico desde la década de los setenta del siglo XX en adelante. En particular, porque ha realizado un interesante aporte de información útil e indispensable para la toma de decisiones de carácter político, económico y social en relación a la educación.

La investigación sobre eficacia escolar se constituye como una de las corrientes de investigación educativas más influyente para la toma de decisiones en cualquiera de los ámbitos educativos (Administración, escuela o aula) (Murillo, 2005). Esta línea de investigación inaugura una forma de trabajo que intentará abordar el tema educativo - comprenderlo e interpretarlo- desde una visión diferente y que se centrará, básicamente sobre un criterio de rigor metodológico.

Se atribuye esta novedosa transformación a la centralidad que tanto la calidad de la educación, como la equidad, comienzan a ocupar dentro de las agendas de las preocupaciones políticas de una gran mayoría de los países desarrollados y de los,

llamados, en vías de desarrollo (Reynolds, Bollen, Creemers, Hopkins, Stoll y Lagerweij, 1996).

Como es bien sabido, todo este arduo trabajo destinado a la constitución de esta importante corriente de investigación, no ha estado exento de críticas, disputas, conflictos y dificultades, debido a la complejidad del fenómeno que se intenta abordar, ya que explicar los motivos por los que una escuela obtiene mejores resultados, cumple con los requisitos explícitos y sus alumnos logran un aprendizaje de calidad ha sido y es todo un desafío. La escuela además de garantizar a los alumnos conocimientos, debe desarrollar habilidades y actitudes (Informe Delors, 1996) por lo que la medida de la eficacia de una escuela debe emplear diversos medios para estimarla más objetivamente.

Paralelamente, un elemento que ha dificultado el avance del consenso sobre estas argumentaciones teóricas está relacionado con una cierta interpretación que se ha hecho de los resultados de las investigaciones ligando, específicamente, la eficacia escolar a unas determinadas ideologías de corte conservador basadas en enfoques economicistas (como los estudios de productividad escolar). Además, la imagen pública de estos estudios -su seriedad y su trabajo metódico- se ha visto afectada de forma negativa, debido particularmente a esta anterior relación que remarcábamos con las políticas conservadoras.

En los países latinoamericanos, la confusión y el rechazo de los sistemas educativos a los estudios sobre eficacia escolar ha estado vinculado a sus relaciones con esas políticas conservadoras, con unos muy específicos enfoques económicos y, también, por su relación, muchas veces desacertada, con la productividad del sistema educativo. El investigador español F. Javier Murillo (2005) es enfático en este sentido al responsabilizar de esta situación a autores como Jaap Scheerens (1992) o Ying C. Cheng (1996) que han relacionado una determinada línea de argumentación teórica, la productividad de los recursos en educación, con los trabajos de investigación sobre eficacia escolar.

Si bien el campo de investigación en educación, y específicamente en eficacia escolar, es relativamente joven, es conveniente señalar la relevancia que tiene la investigación al proporcionar información y conocimientos para el desarrollo de una teoría que explique cuánto influye la escuela y qué elementos inducen la eficacia. Además, nos muestra cuáles son los factores o características educativas que tendrán una incidencia en el aprendizaje escolar de los estudiantes o, como bien lo expresa Scheerens (1993), cuáles serán las causas que permitirán las diferencias de eficacia entre las escuelas.

Para abordar la temática de la *investigación sobre la eficacia escolar*, en este capítulo comenzaremos realizando una aproximación al concepto de eficacia. En el apartado



siguiente, presentaremos cronológicamente el desarrollo histórico de la investigación sobre eficacia escolar, su evolución. Luego, nos centraremos específicamente en el desarrollo de esta corriente de investigación en España. Para finalizar, revisaremos los factores de eficacia escolar, centrándonos especialmente en el liderazgo escolar.

## **1.1. DEFINICIÓN Y ALCANCES DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EFICACIA ESCOLAR**

En los últimos cuarenta años de investigación sobre eficacia escolar se han propuesto diferentes y variadas definiciones acerca de qué entendemos por eficacia. A medida que el concepto ha ido evolucionando, la adición de nuevos elementos ha permitido avanzar en la construcción de una definición más comprensiva de este fenómeno y de las distintas perspectivas que se han desarrollado sobre este concepto.

Los primeros autores en desarrollar una definición de eficacia, no lo hicieron dentro del campo educativo, sino dentro del campo de los estudios de la eficacia organizacional. Concretamente, para Basil Georgopoulos y Arnold Tannenbaum (1957), la eficacia es:

[...] el grado en el que cualquier organización, como sistema social y dotado de ciertos recursos y medios, consigue sus objetivos sin malgastar esos medios y recursos y sin someter a sus miembros a un esfuerzo excesivo. (p. 536).

A medida que avanzan las investigaciones, y se centran en el campo educativo, el investigador australiano Peter Cuttance (1992) incorpora a la definición de eficacia, los conceptos de *calidad* y *equidad*. Según este autor, la calidad mediría los resultados académicos, corregidos por nivel socioeconómico, que tiene un centro escolar en comparación con otros centros.

Esta conceptualización conlleva ciertas tensiones puesto que no hay acuerdo entre diferentes posturas teóricas acerca de lo que se entiende por calidad, que como concepto, resulta ser un término complejo cuya valoración está determinada por factores ideológicos y políticos. Y esto es así, especialmente, porque tal concepto está ligado, en educación, específicamente a los resultados que se obtienen, pero también, en alusión a los medios para conseguir unos óptimos resultados (procesos, recursos, estrategias). Por otra parte, aunque se consideren los resultados de la educación como medida de su calidad, puede no haber consenso en los fines asignados y por lo tanto, falta de acuerdo en definir qué son los buenos resultados (Muñoz-Repiso et al., 1995).

Sin embargo, el otro concepto introducido por Cuttance (1992), el de equidad, tiene un carácter más unívoco, y por lo tanto menos conflictivo, porque refiere al poder compensatorio de las escuelas. Concretamente, significa que algunas escuelas tienen más

éxito que otras para compensar unas diferencias iniciales de sus alumnos, que vienen determinadas por la clase social, el sexo, los antecedentes étnicos y los rendimientos académicos previos. A nuestro entender, dentro de la argumentación esbozada por Cuttance, ya no sólo es necesario conocer qué centros educativos han obtenido mejores resultados sino que, además, se hace indispensable averiguar cuáles son los que han logrado compensar las desigualdades, logrando progresos académicos superiores a los esperados (valor agregado) de acuerdo a la realidad inicial de los estudiantes (Murillo, 2005).

En definitiva, recogiendo gran parte de las ideas y planteamientos de otros investigadores como Peter Mortimore (1991), Louise Stoll y Dean Fink (1996), el profesor F. Javier Murillo (2005) define una escuela eficaz:

Como aquella que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias (Murillo, 2005, p. 30).

De esta última propuesta de definición consideramos necesario resaltar la importancia que se le otorga a la promoción del desarrollo de todos y cada uno de los alumnos. Con ello recoge el concepto de equidad de procesos y resultados y resalta, a nuestro modo de ver, una interesante preocupación por el valor añadido educativo (McPherson, 1992). En síntesis, lo que la escuela aporta a cada alumno teniendo en cuenta su rendimiento inicial, su historial y su situación.

En esta línea de argumentación, Roel Boskers y Bob Witziers (1995) identificaron tres tipos de medida del valor agregado. El primero de estos, es el nivel de logro de los estudiantes ajustado a las características de los antecedentes, tales como nivel socioeconómico o etnia y habilidad general. El segundo valor agregado es conceptualizado como *aprendizaje ganado* y es definido como el nivel de logro de los estudiantes ajustado por sus anteriores niveles de logro alcanzados. El tercero, y último, de los valores agregados es el llamado *progreso en red* y corresponde al nivel de logros del estudiante ajustado a sus antecedentes familiares, habilidades y nivel inicial de logro.

Sobre la duración de los efectos en el tiempo, considera el valor añadido de la eficacia no solo en un año, sino examinando el progreso a lo largo de, al menos, tres o cuatro años ya que *“mejora todos los aspectos del rendimiento y el desarrollo de los alumnos y continúa mejorando año tras año”* (Stoll y Fink, 1999, p. 28).

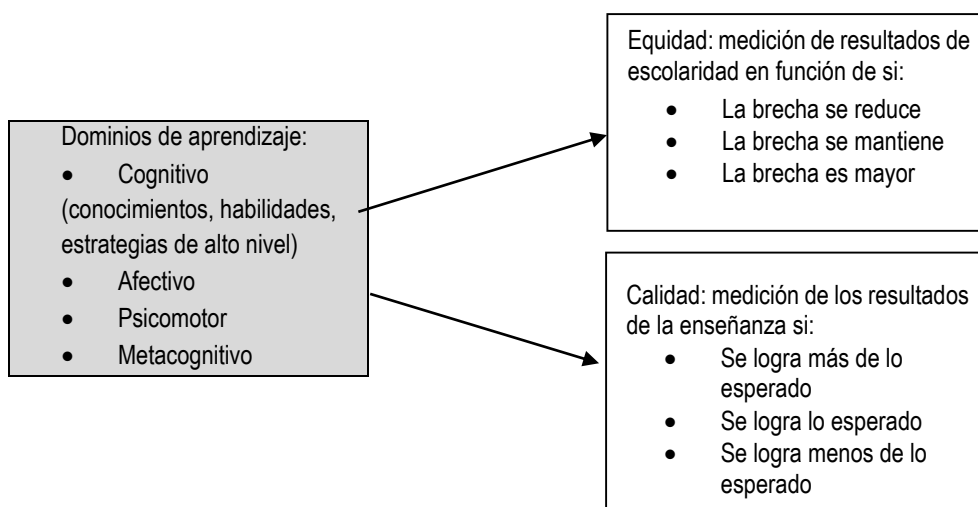
Respecto al desarrollo integral de los alumnos, que hemos nombrado anteriormente, nos parece interesante resaltar la importancia que debe de tener este objetivo, necesario, en todo centro escolar y, por lo tanto, en todo sistema educativo. Esta importancia está

relacionada con dos aspectos de valor añadido que implica la eficacia. Uno de ellos, se relaciona con factores concretos que tienen que ver con un mejor rendimiento en la lectura, en la comprensión o en el cálculo; mientras que el otro, está relacionado con la felicidad de los alumnos, con su auto-concepto o con su actitud creativa o crítica (Braslavsky, 2004; Murillo, 2003). El investigador holandés Bert Creemers (1996) lo expresa así:

La escuela también debe abordar objetivos en el campo de los valores y las sensibilidades sociales y democráticas, las habilidades estéticas, y actitudes sociales, y en el campo de las competencias personales como son la reflexión y la toma de decisiones (p. 44).

Sin embargo, en un trabajo posterior Creemers puntualiza al respecto, y agrega, que es importante consignar que el aprendizaje de áreas no cognitivas de los estudiantes está determinado abrumadoramente por otros actores sociales, mientras que los dominios cognitivos se desarrollan particularmente en la escuela (fig. 1.1). Esto implica que *“la escuela tiene un rol específico en el dominio cognitivo y consecuentemente los objetivos en esta área son cruciales para el sistema educativo en general”* (Creemers y Kyriakides, 2008, p. 26).

FIGURA 1.1. DIMENSIONES DE LA EFICACIA EN RELACIÓN CON LOS RESULTADOS DE LA ESCOLARIZACIÓN



Fuente: Creemers y Kyriakides (2008, p. 27).

Si bien, como dijimos al comienzo de este apartado, actualmente se ha consensuado en el campo de investigación sobre eficacia escolar, acerca de una definición del imaginario de lo que se considera que es la eficacia escolar. Esto último no significa que exista un acuerdo sin fisuras ni conflictos sobre la validez de la investigación en eficacia, especialmente con los trabajos referidos sobre el tema de los efectos escolares.

Es importante, en este contexto, resaltar que la línea de investigación sobre eficacia escolar está conformada por los estudios empíricos que tienen por objeto la estimación

de la magnitud de los efectos escolares y el análisis de sus propiedades científicas (Teddlie y Reynolds, 2000), para de esa manera desarrollar un andamiaje teórico que permita a los investigadores construir y probar teorías que interpreten y expliquen por qué y cómo algunas escuelas y profesores son más eficaces que otros en el logro de sus objetivos:

La cuestión relevante de la investigación sobre la eficacia educativa (EER) es la identificación de los factores subyacentes en los que la enseñanza, el currículo y los ambientes de aprendizaje (aula, escuela) pueden explicar diferencias (medibles) en los resultados de los estudiantes (Creemers, Kyriakides y Sammons, 2010, p. 3).

## **1.2. ETAPAS DE LA HISTORIA DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EFICACIA ESCOLAR**

Como ya hemos señalado en el apartado anterior, conocer el desarrollo histórico de la investigación sobre eficacia escolar constituye, a nuestro juicio, una necesaria manera de aproximarnos a un campo de estudio y de entender los intentos de los investigadores por identificar aquellos factores específicos de la escuela que permitan indagar acerca de las diferencias en los resultados de los estudiantes. Esta tarea, emprendida hace décadas, emerge y se desarrolla de una forma específica en un contexto histórico y social determinado, colindante con el desarrollo de otras áreas de conocimiento dentro de las ciencias sociales.

En este trabajo, para presentar el origen y desarrollo de este campo de investigación específico, hemos dividido y organizado en cinco etapas cronológicas, que atraviesan las últimas décadas del siglo XX y la primera del XXI, dicha evolución y sus logros más destacables. De esta manera, y para facilitar y ordenar la exposición, cada etapa se encuentra relacionada con una década determinada<sup>1</sup>.

La primera etapa, previa a la constitución de dicho campo de investigación, nos remite a la década de los sesenta del siglo XX, en el que la indagación se ocupaba de la eficacia docente desde los estudios sociológicos sobre la escuela y la reproducción social. Un segundo momento, situado en la década de los setenta, y que es conocida por el estudio de las escuelas prototípicas, marca el nacimiento de la investigación sobre eficacia escolar. Representativos de este momento son los trabajos del estadounidense George Weber (1971) a los que se sumaron importantes investigaciones sobre factores de eficacia

---

<sup>1</sup> Es importante resaltar aquí que, si bien hemos realizado una presentación por etapas cronológicas cada una de una década, los trabajos considerados son, por supuesto, mucho más complejos de lo aquí expuesto. Además, cada uno de ellos no se limita y encasilla exclusivamente a una etapa histórica sino que, más bien, dialogan entre sí, tienden puentes, y conservan una cierta actualidad. La evolución aquí presentada no es lineal ni progresiva y ahí reside su riqueza y actualidad.

escolar y las primeras revisiones de estudios en la búsqueda de patrones comunes, cuyo principal representante es Ronald Edmonds (1979).

La tercera etapa, ubicada en los años ochenta, es la de la constitución y consolidación del campo de investigación, delimitado por sus intereses y sus encuadres teóricos y metodológicos, ya centrados específicamente en la búsqueda de factores asociados al rendimiento. En esta línea de indagación, los trabajos del equipo británico encabezado por Peter Mortimore (1988) y de los estadounidenses Charles Teddlie y Sam Stringfield (1993) son los más representativos.

La cuarta etapa que comprende los años noventa, se ocupará específicamente de consolidar una fusión para abordar el complejo fenómeno educativo, de esta manera se reúnen los movimientos teórico prácticos de la *mejora de la escuela* y de la *investigación sobre eficacia escolar* bajo el nombre de *Mejora de la Eficacia Escolar (Effectiveness School Improvement -ESI-)*, y la posterior internacionalización de este a través de un congreso anual y la publicación de una revista asociada. Al mismo tiempo, la investigación sobre eficacia escolar utiliza en su provecho los avances en la metodología de los análisis estadísticos multinivel. Desde ese momento se vuelve habitual su uso en la investigación.

Por último, la quinta etapa, que va desde la década del 2000 hasta hoy, muestra un movimiento reconocido como tal por la comunidad científica, en las proyecciones y desafíos, tales como fortalecer aún más los vínculos con el movimiento práctico de la mejora de la escuela. Algunos autores destacados de esta etapa son Creemers (2002), Scheerens (2000), Reynolds y Teddlie (2000).

### **1.2.1. Primera etapa: antecedentes de la investigación sobre eficacia escolar (años sesenta)**

La historia de los primeros estudios sobre eficacia escolar comienza a desarrollarse en los Estados Unidos. Es en el Acta de Derechos Civiles, sancionada en 1964, donde se hace referencia a la realización de un estudio, *Equality of Educational Opportunity Study*, sobre igualdad en las oportunidades educativas de la población escolar estadounidense. En este sentido, la finalidad de este estudio era la de conocer las desigualdades reales entre los distintos grupos sociales que acceden a las escuelas para reorientar la política educativa en caso de ser necesaria.

El estudio fue dirigido por el sociólogo norteamericano James Coleman, y su objetivo era el de determinar cuál era el grado de segregación o discriminación por antecedentes de entrada de los estudiantes, tales como sexo, grupo étnico, color de piel, religión u otros, existente en las escuelas de los Estados Unidos. A este objetivo original, Coleman le sumó

el de analizar la relación entre rendimiento académico de los alumnos y los recursos disponibles en los centros.

En la actualidad este informe se conoce como *Informe Coleman* (Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfeld y York, 1966). Concretamente, se trata de un macroinforme que da cuenta de 645.000 alumnos, de 60.000 docentes, de 4.000 centros de educación, tanto de primaria como de secundaria, de todo el país, y centrados específicamente en los niveles 1º, 3º, 6º, 9º y 12º grado. En el estudio, se evaluaron, a través de cuestionarios estandarizados, tres tipos de características de las escuelas: las características del profesorado, de los medios materiales y del currículum, y las características de los grupos o clases en las cuales los alumnos se encontraban ubicados. Para complementar la investigación, también se midieron las siguientes áreas: habilidades verbales, habilidades matemáticas y, en los grados superiores, pruebas sobre conocimiento práctico, ciencias naturales, ciencias sociales y humanidades (Coleman et al., 1966).

De este estudio, que no incluye sus propias conclusiones, se pueden inferir, avaladas por el estudio de reanálisis liderado por Christopher Jencks (1972), algunos interesantes y novedosos resultados para la época:

- Los centros educativos estadounidenses tienen escasa influencia para reducir las diferencias producidas por la clase social y por la inteligencia.
- La educación recibida afecta poco el futuro profesional de los alumnos.
- La familia es el factor clave. Para Coleman, todos los otros factores consignados son menos importantes que éste, incluso serían irrelevantes en este Informe.
- Los programas específicos (educación compensatoria) y las reformas no modifican significativamente la desigualdad educativa.
- La igualdad económica total, con independencia de la capacidad intelectual, sólo puede realizarse a través de una redistribución de la riqueza.

Posteriormente a su publicación y difusión, este informe produjo una considerable reacción dentro del ámbito académico y, específicamente, en el ámbito político, relacionada con la función no positiva de la escuela pública estadounidense. Específicamente, porque el Informe Coleman tras eliminar la influencia del origen y los antecedentes socioeconómicos de los alumnos indicaba que la influencia de la escuela correspondía a menos del 10 por ciento de la varianza. Como era de esperar, esto supuso muchas objeciones. Una de las primeras y más previsibles, fue la de negar los resultados y es por ello que se hicieron revisiones metodológicas del Informe inicial al que se le

cuestionaba, entre otras cosas, los supuestos economicistas, la metodología empleada y el modelo *input – output*<sup>2</sup> del rendimiento de los alumnos.

De los trabajos que encabezaron la revisión, y por ende el cuestionamiento, del Informe Coleman, usualmente se mencionan: el reanálisis de Smith (1972), el estudio de Jencks, Smith, Ackland, Bane, Cohen, Gintis, Heyns, Nicholson (1972), y el trabajo de Mayeske, Wisler, Beaton, Weinfeld, Cohen, Okada, Proshok y Taber (1972). Ninguno de estos trabajos pudo refutar los resultados del Informe Coleman, sin embargo, con sus esfuerzos sólo lograron confirmar la importancia de los antecedentes socioeconómicos y culturales de los estudiantes a la hora de evaluar el logro de aprendizajes en la escuela.

En la misma época del Informe Coleman, en el Reino Unido, se elaboró un estudio equivalente aunque de menor tamaño, centrado en el estado de la educación primaria, que fue dirigido por Bridget H. Plowden. Este trabajo es conocido como el Informe Plowden (Plowden Committee, 1967).

En el citado informe, los investigadores a cargo se abocaron a estudiar los factores individuales, familiares y escolares que influirían en el rendimiento escolar de los estudiantes para, con los resultados obtenidos, colaborar en la futura toma de decisiones de la clase política (Murillo, 2005). Los hallazgos más importantes que se destacan en éste, argumentan que las diferencias socio-económicas y socio-culturales entre las familias de los estudiantes explican más variaciones que las diferencias entre las escuelas. En este sentido, y ya no limitado al contexto estadounidense, sino referido al británico, el Informe Plowden complementa y le otorga más peso a los resultados arrojados por el Informe Coleman.

El informe Plowden fue ampliamente reconocido por su interesante y progresista mirada sobre la educación centrada básicamente en las necesidades e intereses del niño. Entre sus innovadoras recomendaciones figuran, aquellas como que todas las escuelas tengan un programa que facilite y beneficie el contacto con los hogares de los niños, que la Educación Infantil deba de estar disponible para niños a partir de la edad de tres años, la prohibición del castigo físico como método disciplinario en las escuelas primarias, la reducción del tamaño de clases de la escuela primaria y, finalmente, la recomendación de que más profesores hombres se incorporen en las escuelas (Sammons, 1999).

Tal como se puede apreciar, el Informe fue visionario en algunas de sus sugerencias y ha representado una importante contribución, constituyéndose en una base para la

---

<sup>2</sup> El modelo input-output no considera el proceso educativo, solo se ocupa de contrastar las características de los estudiantes (input) con los resultados académicos obtenidos en las pruebas (output).

formulación de políticas de educación compensatoria, siendo especialmente llamativa su idea de discriminación positiva (Sammons, 1999).

Es importante, dentro de esta presentación de la evolución de los trabajos en el campo de la investigación sobre eficacia escolar, resaltar que tanto el Informe Coleman, el reanálisis de Jencks (1972) en Estados Unidos, como el Informe Plowden en el Reino Unido, marcan el inicio de una línea de trabajo que coincide con una escuela de sociólogos franceses que postula que la escuela contribuye a mantener y reproducir el *statu quo* (Bernstein, 1993).<sup>3</sup>

En síntesis, los diferentes estudios presentados en este apartado, cuestionan la tan difundida idea, durante la década de los sesenta, de que la educación moderna estaría vinculada a los ideales democráticos al permitir, a los diferentes individuos, la posibilidad de desarrollar sus capacidades y aptitudes. Estos primeros trabajos, cuyos resultados son contundentes, hacen pensar que la escuela contribuye a la reproducción de las desigualdades sociales, dando la razón a los estudios de sociólogos reconocidos de la época, tales como Bernstein (1993), Bordieu, Passeron, Ilich, entre los más conocidos.

Como podremos observar más adelante, al adentrarnos en la década del setenta, se producirá una importante transformación del panorama del campo de investigación con el desarrollo de los estudios de las escuelas prototípicas u *outliers* que abrirían el camino para la emergencia de las corrientes de investigación centradas en las escuelas eficaces.

### **1.2.2. Segunda etapa: inicio de la investigación sobre eficacia escolar (años setenta)**

Hemos dicho que el Informe Coleman causó un primer impacto negativo y crítico ante lo cual las revisiones de la investigación intentaban probar errores en la metodología como problemas de muestreo, subestimación del efecto de la escuela al introducirla en la ecuación de regresión después de las variables familiares y otras (Creemers, 1996) que no hicieron sino corroborar el resultado y dar más antecedentes sobre el escaso impacto que

---

<sup>3</sup> Basil Bernstein decía *“La clase (social) es una categoría fundamental de exclusión y esta se reproduce de varias maneras en las escuelas, a través del contexto social y de las formas de transmisión de la educación”* (1993, p.30). Bernstein considera que las diversas teorías de la reproducción social más reconocidas se ocupan de los factores externos que determinan a la misma. Es decir, dichas teorías se ocupan de comprender cómo las relaciones externas de poder son transportadas por el sistema educativo. Sin embargo, Bernstein argumentará que estas teorías carecen de un abordaje intensivo acerca del medio que hace posible dicha transmisión, al hacer hincapié en los factores externos de la reproducción social. Dice, *“sabemos lo que porta, pero ¿qué estructura permite, hace posible que sea transportado?”* (Bernstein, p. 171). Por ello, se ocupará de abordar el fenómeno discursivo de los códigos lingüísticos (elaborados y restringidos).



tiene la escuela para reducir la brecha entre alumnos ricos y pobres, más capaces y menos capaces.

A pesar de este ambiente pesimista, hubo un investigador estadounidense que observó que había centros escolares ubicados en ambientes socioeconómicos desfavorecidos y cuyo rendimiento escolar contradecía lo esperado de acuerdo con el informe de Coleman. Se trata de George Weber (1971) quien llevó a cabo un estudio en profundidad de cuatro escuelas de primaria que parecían tener éxito en resultados de aprendizaje, a pesar de ser vulnerables. A través de un estudio de casos pudo constatar no sólo que la escuela incide en el rendimiento de los alumnos, sino qué es lo que hace a estos centros diferentes.

Tres años más tarde, Weber inicia un segundo estudio encargado por la Oficina de Mejora Educativa del Departamento de Educación de Nueva York. Con este trabajo identifica una serie de factores que discriminan los resultados de los distintos centros educativos, "*como criterio de eficacia se tomó la superación de las normas nacionales de lectura [comprensiva] en centros no selectivos*" (Báez de la Fe, 1994, p. 97), en dicho estudio, Weber identifica ocho elementos que favorecen el éxito en la lectura:

- Liderazgo activo para el logro de los objetivos académicos.
- Individualización de la enseñanza.
- Disposición del personal auxiliar para las clases de lectura.
- Cuidadosa evaluación del progreso de los alumnos.
- Altas expectativas del profesorado sobre las posibilidades de los alumnos.
- Actividades centradas en la habilidad lectora.
- Ambiente ordenado y atmósfera positiva entre profesores.
- Personal de apoyo para la lectura.

La importancia histórica que tiene Weber para el movimiento de investigación sobre eficacia escolar es que contribuye a impulsar la investigación sobre los efectos escolares y a fundamentar las insuficiencias del enfoque *input-output*. Por otra parte, abre una nueva aproximación metodológica, el estudio en profundidad de escuelas prototípicas (*outliers*), también conocido como "Movimiento de Escuelas Eficaces".

De los trabajos realizados en Estados Unidos bajo esta denominación se destacan los desarrollados por Bossert, Dwyer, Rowan y Lee, 1982; Brookover y Lezotte (1977), Ellis (1975), *New York State Department of Education* (1974-1976), Phi Delta Kappa (1980), Venezky y Winfield (1979), o Wilder (1977), entre otros muchos.

La investigación también traspasa fronteras y en Latinoamérica los trabajos de Schiefelbein y Farrel (1973) son pioneros al abordar el tema de la eficacia escolar desde esta perspectiva. Estos autores demuestran que en países pobres o en desarrollo “la escuela sí hace la diferencia” y tiene un mayor impacto que en las sociedades desarrolladas (Martinic y Pardo, 2003).

Más o menos por la misma época, años setenta, en el Reino Unido se publican estudios que analizan algunos factores que empiezan a ser comunes. Estudios como el de Klitgaard y Hall (1974) y el de Ron Edmonds (1979) impulsan un *movimiento* de investigación sobre factores de eficacia escolar y proyectos de mejora de la escuela basados en la investigación sobre eficacia escolar en los Estados Unidos, de los cuales se analizan en profundidad los factores asociados con la eficacia escolar. Se utilizan los estudios correlacionales que buscan comparar las características de la escuela y el aula con los resultados de la enseñanza (Creemers, 1996).

Rowan, Bossert y Dwyer (1983), Ralph y Fennesey (1983), Scheerens y Creemers (1989), Scheerens (1992) y Creemers (1996) advierten que la mayoría de las investigaciones de este período adolecen de problemas, tanto conceptuales como metodológicos, y que esto llevó a una nueva orientación de la investigación y de la teoría. Las críticas más serias se refieren a lo selecto y pequeño de las muestras (sólo se consideraban escuelas primarias y urbanas), al uso específico del concepto de eficacia y a la limitada instrumentación de los factores de entrada y salida. Estas críticas cuestionaron la validez y generalización de los hallazgos previos. Sin embargo, y a pesar de ellas, es posible destacar del trabajo de Ron Edmonds (1979) el primer intento de identificar factores de eficacia escolar a través de una propuesta, el “modelo de cinco factores”, estos componentes son corroborados en otros estudios posteriores (Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis y Ecob, 1988).

El modelo de cinco factores se constituye en la primera lista de factores de eficacia, entrega un resultado inicial en la búsqueda de factores asociados al logro educativo en las escuelas (Edmonds, 1979):

- Poseen un fuerte liderazgo.
- Hay un clima de altas expectativas en el rendimiento de los alumnos.
- La atmósfera es ordenada sin ser rígida, tranquila sin ser opresiva.
- El objetivo prioritario del centro es la adquisición de destrezas y habilidades básicas, y a él se supeditan las actividades del mismo.
- Existe una evaluación constante y regular del progreso de los alumnos.

Esta primera lista de factores resume con nitidez lo que se había estudiado y lo que se comenzaba a saber sobre eficacia escolar y especialmente interesa aquí elevar el factor liderazgo a la primera posición del listado. La importancia de este componente de las escuelas eficaces radica en el hecho de que diferentes investigadores, partiendo de supuestos distintos y utilizando métodos diferentes, llegan a conclusiones similares y consideran el liderazgo como un efecto consistente.

De los trabajos de investigación presentados se puede evidenciar que existen escuelas inusualmente eficaces. Una vez alcanzado este objetivo, y controlados los factores socioeconómicos e intelectuales, el paso siguiente que se realizó es el de centrarse en la mejora de la calidad de la investigación empírica o en el del análisis de los procesos de cambio. Para terminar de revisar los trabajos de esta etapa nos interesa destacar dos estudios que evalúan centros educativos: el primero se desarrolló en Reino Unido bajo la dirección de un equipo de investigación comandado por M. Rutter (Rutter, Mortimore, Ouston y Maughan, 1979) y, el segundo, se llevó a cabo en los Estados Unidos (Brookover, Beady, Flood, Schweitzer y Wisenbaker, 1979).

El primero de estos novedosos trabajos es *Fifteen thousand hours*, llamado así por hacer referencia a las 15.000 horas que, de promedio, se pasa un niño o niña en la escuela en su vida. Un estudio longitudinal, que mide el progreso de alrededor de dos mil alumnos de secundaria pertenecientes a doce centros situados en Londres. La metodología fue significativa por tres motivos. El primero, porque para medir los resultados de los estudiantes se emplearon los exámenes escolares y no las tan utilizadas, por esas épocas, pruebas de inteligencia. El segundo, porque se utilizó un diseño de investigación longitudinal (durante cinco años) y, el tercero, porque se incorporaron variables que tuvieron una gran varianza entre los centros (Murillo, 2005).

Según concluye este estudio, los factores de importancia dentro de la escuela, que determinan altos niveles de eficacia escolar, pueden estar relacionados con haber conseguido equilibrar a los niños intelectualmente capaces con los menos capaces; armonizar el sistema de recompensas y el entorno físico; priorizar un modelo positivo de profesor que combina en su persona una buena gestión de la clase, de los deberes y un liderazgo fuerte. Todo ello, combinado con una gestión democrática del centro por parte del director.

El estudio de Rutter (1979) también especificó que, en los contextos estudiados, determinados factores como el número de alumnos por clases, el tamaño de la escuela, la antigüedad y las características físicas de los edificios, no están asociados a la eficacia escolar. Se indicó además, que una escuela eficaz lo era de forma consistente dentro de un amplio espectro de resultados de los alumnos (Creemers, 1996).

El segundo estudio del sociólogo Wilbur Brookover et al. (1979), se constituye en otro de los trabajos de referencia de esta etapa y que marcará el desarrollo de este movimiento. La investigación se conoce con el nombre *School Social Systems and Student Achievement*. Una de sus principales características es que, al agregar dos constructos definidos (procesos intermedios) a la variable resultados, rompe con el modelo *input-output* predominante en etapas anteriores, obteniendo como resultado un modelo ligeramente modificado: *input-process-output*, modelo que marcará la posterior investigación sobre eficacia escolar. Los dos constructos determinados son (Murillo, 2005, 58-59):

- La estructura social de la escuela, entendida como los patrones de interacción dentro del centro.
- El clima social del centro, definido como el conjunto de normas, expectativas y opiniones sobre el sistema social escolar de los alumnos, docentes y directivos.

Con los estudios de Rutter et al. (1979) y Brookover et al. (1979) se abre una nueva etapa que recoge los aspectos más destacados de los trabajos dominantes en las etapas anteriores y, además que será fuente de incentivo en la realización de estudios de carácter comparativo entre diferentes países sobre eficacia escolar (Teddlie y Reynolds, 2000).

De esta manera, en estos estudios se toman importantes decisiones metodológicas como la de recoger muestras de considerable cantidad de sujetos así como también, comenzar a utilizar técnicas de recolección cualitativas de datos, tanto de centro como de aula. En este sentido, un hecho novedoso que aportan estos estudios es el de “entrar en la caja negra” tanto al interior de los centros escolares como de las aulas, y comenzar a utilizar el concepto de *clima escolar* para describir el complejo y dinámico sistema social que hace de cada centro un lugar único y diferenciado de trabajo. Concretamente, se puede decir que es con los estudios de Rutter et al. (1979) y Brookover et al. (1979) cuando se comienza a hablar de procesos que se especifica que configuran una cultura organizativa fuerte (Deal, 1985; Purkey y Smith, 1985).

### **1.2.3. Tercera etapa: consolidación de la investigación sobre eficacia escolar (años ochenta)**

A esta concentración de macroestudios, comenzada en la etapa anterior, se le sumará un nuevo trabajo de Coleman, Hoffer y Kilgore (1982) en el que ahora, estos autores, comparan resultados de centros públicos con los de centros privados en Estados Unidos.

La muestra tomada y analizada está formada por un total de 58.270 alumnos de secundaria, representativos del total de estudiantes de secundaria del país. En este estudio se les pide a los directivos que completen un cuestionario sobre el funcionamiento

del centro y los docentes e informen sobre sí mismos y los alumnos. Las variables de rendimiento se miden a través de pruebas de lenguaje y matemática. Los factores de proceso se agrupan en bloques: trabajos escolares, deberes, asistencia, clima disciplinado percibido por los alumnos y comportamiento de los alumnos en clase. Así, se utiliza el análisis de regresión múltiple.

Los resultados arrojados indican diferencias importantes de rendimiento a favor de los centros privados, especialmente en las escuelas católicas. Posteriormente a la realización de tres fases de investigación, los autores determinan que los factores que difieren significativamente entre los centros estudiados (públicos y privados) son aquellos como la disciplina y el comportamiento del alumno, así como unas mayores exigencias académicas (Murillo, 2005).

Una de las investigaciones más influyentes en la historia de la eficacia escolar, y de la cual Harvey Goldstein (1997) llega a decir que es la primera investigación de eficacia escolar que cumple con los requisitos para realizar inferencias válidas (Murillo, 2005), es la denominada *Junior School Project* de Mortimore et al. (1988). Este trabajo se realizó en la ciudad de Londres donde, durante cuatro años, se estudió el progreso académico y social de cerca de dos mil alumnos, seguidos desde que entran a la educación primaria en 1980 hasta el primer año de secundaria. Los estudiantes fueron seleccionados aleatoriamente de una muestra de 50 centros educativos del total de centros gestionados por *Inner London Education Authority* (ILEA). Según David Reynolds (1996), en el trabajo de Mortimore et al. (1988) se tuvieron en cuenta las siguientes variables:

- Características de entrada de los alumnos.
- Características del rendimiento en aprendizaje cognitivo (tomados en varios momentos de la escolarización de los alumnos).
- Características de los productos no cognitivos del sistema educativo.
- Características de la escuela y de la escolarización en el aula.
- Características del entorno y de la escuela determinadas por el entorno.

Respecto de los factores escolares que ayudan a explicar diferencias, Mortimore y sus colaboradores (1988) seleccionan un grupo de escuelas eficaces, tanto en el área social como académica, de las que destacaron 12 factores de eficacia (tabla 1.1). Uno de estos se refiere al factor liderazgo escolar con propósito, que confirma el tipo de director que describe Edmonds (1979) cuando define la gestión del director desde una actitud firme y atenta. En esta lista hay un valor presente de manera gravitante y este es el compromiso de todos (director, subdirector, docentes, familias) en el proceso de mejoramiento del

rendimiento de los estudiantes, aunque en ninguno de los factores se mencionen los estudiantes.

TABLA 1.1. FACTORES DE EFICACIA SEGÚN MORTIMORE ET AL. (1988)

Factores	Descripción
<b>Liderazgo con propósito</b>	El director del centro mantiene una buena comprensión de las necesidades del centro, se encuentra muy implicado en él, es capaz de compartir el liderazgo con los docentes...
<b>Implicación de la subdirección</b>	El Subdirector incide positivamente en el progreso de los alumnos., cuando debe implicarse en las decisiones políticas del centro.
<b>Implicación de los docentes</b>	Consideración de las opiniones de los docentes, en la planificación del currículum y en las decisiones políticas del centro.
<b>Consistencia entre docentes</b>	La coherencia entre los docentes afecta positivamente a los estudiantes, y más aún cuando hay un enfoque de enseñanza consistente.
<b>Sesiones estructuradas</b>	En las escuelas eficaces, el trabajo de los alumnos está organizado por el profesor, permitiéndose alguna flexibilidad en la estructura.
<b>Enseñanza intelectualmente desafiante</b>	La calidad de la enseñanza es un factor fundamental para promover el progreso y el desarrollo de los alumnos.
<b>Ambiente centrado en el trabajo</b>	Los alumnos disfrutan con su trabajo y están impacientes por comenzar nuevas tareas.
<b>Atención reducida a pocos temas por sesión</b>	Los alumnos progresan más cuando los profesores dedican toda su energía a una sola tarea, como mucho a dos.
<b>Fluidez en la comunicación entre profesores</b>	A mayor comunicación entre profesor/alumno, mayor avance académico del alumno.
<b>Registro y posterior utilización de las evaluaciones</b>	Las evaluaciones pueden operar como un rico material la autorrevisión del trabajo del docente y para la planificación de posteriores actividades.
<b>Implicación de las familias</b>	Las escuelas que se han mostrado más eficaces son aquellas que tienen una política de "puertas abiertas" en la que se estimula la colaboración de los padres/madres en las actividades de la escuela.
<b>Clima positivo</b>	Los centros más eficaces tienen una atmósfera agradable. Hay menor énfasis en el castigo y mayor en las recompensas, los docentes fomentan el autocontrol y disfrutan enseñando. Los mensajes que se envían desde el centro son que los docentes están interesados por los niños como individuos y les dedican tiempo extra si es necesario.

*Fuente: Mortimore et al. (1988: 250).*

Este estudio tiene un impacto notable específicamente por el amplio rango de variables evaluadas (incluyendo matemáticas, lectura, escritura, asistencia, conducta y actitudes hacia la escuela), por el conjunto de un amplio rango de datos sobre los procesos escolares y por ser la primera investigación en eficacia escolar en las escuelas británicas con foco en la enseñanza y los procesos de aula (Reynolds, 2010).

Como se ha intentado mostrar en este apartado, la revisión de los trabajos realizados en los Estados Unidos y en el Reino Unido, han permitido un acercamiento a unos estudios cuyas iniciativas de investigación sobre eficacia escolar son muy numerosas en los años

comprendidos entre las décadas de los setenta y los ochenta, convirtiéndose en los pioneros del movimiento. Al mismo tiempo, se sabe que en otros países europeos también se comienzan a desarrollar estudios coincidentes con el principio de la década de los ochenta. De todos ellos, cabe resaltar que los Países Bajos ocupan un puesto de importancia en el desarrollo de esta línea de trabajo.

En esta época comienzan también a realizarse importantes esfuerzos de revisión de los estudios existentes, como por ejemplo, las revisiones de Creemers (1983) y Creemers y Schaveling (1985) (Citados en Reynolds, 1996), para preparar un diseño de educación secundaria, que comenzaron a edificar una suerte de *background* del tema.

En una de estas revisiones, Jaap Scheerens (1992) reunió dieciséis estudios holandeses realizados sobre eficacia escolar y, según su análisis, las similitudes entre resultados, contrastados con los de Estados Unidos y Reino Unido, son muy débiles. Por ejemplo, las características de “evaluación frecuente” y “liderazgo educativo” no serían especialmente eficaces en Holanda y por esa razón no están presentes en este listado (tabla 1.2) que resumió 8 factores que sí tienen correlación alta entre los resultados y las características de las escuelas. La constatación de que el factor liderazgo no es relevante en Países Bajos ha sido revalidada y puesta en evidencia por Creemers y Kyriakides (2008) en una publicación más reciente.

TABLA 1.2. SÍNTESIS DE LA INVESTIGACIÓN HOLANDESA SOBRE EFICACIA ESCOLAR

Características de la escuela	Nº de estudios con efectos positivos	Nº total (estudios)
Experiencia del profesor	3	3
Cambios de personal	2	3
Educación privada/estatal	3	3
Expectativas positivas de resultados	4	5
Evaluación frecuente	2	6
Política orientada al logro	4	6
Cooperación y consenso entre profesores	1	3
Centrada en el niño	0	2
Oportunidad de aprender	1	2
Enseñanza estructurada	1	1
Escuela urbana/rural	2	3
Clima ordenado	2	4

Fuente: Scheerens (1992, p. 65).

### 1.2.3.1. Los Modelos Multinivel

Los modelos multinivel comienzan a desarrollarse como consecuencia de una dificultad metodológica que surgía al seleccionar la unidad de análisis de estudio. El problema se presentaba al decidir cuál es el objeto de estudio, si el alumno o el centro (Martínez-Garrido y Murillo, 2013; Murillo, 1999, 2008a).

En la segunda mitad de los años ochenta se producen dos grandes hitos en la investigación sobre eficacia escolar, la incorporación de los modelos multinivel y la realización del primer congreso de eficacia escolar y mejora de la escuela (las dos corrientes teóricas más importantes desarrolladas para el estudio de las escuelas).

Los denominados modelos jerárquicos lineales se dieron a conocer a fines de los años ochenta con la publicación en el Reino Unido, en una revista especializada en matemáticas, del artículo *Statistical modelling issues in school effectiveness studies* de Murray Aitkin y Nicholas Longford (1986). Con éste se inauguraba una nueva etapa en la investigación escolar debido a la introducción de los modelos multinivel en la investigación sobre eficacia. En el mismo año de su publicación, especialistas estadounidenses elaboraron una argumentación de defensa de los estudios multinivel desde otra perspectiva (Raundenbush y Bryk, 1986). A partir de ese momento, comienzan a desarrollarse dos corrientes de investigación basadas en los modelos jerárquicos lineales, cada uno de ellos ligados metodológicamente a programas estadísticos.

Bert Creemers y Kyriakides (2008) en relación a los estudios multinivel, señalan que el error metodológico más significativo, a nivel estadístico, que tuvieron los estudios anteriores era el abandono de la estructura de los datos originales, como por ejemplo, el hecho de que los estudiantes estén dentro de las aulas y las aulas estén dentro de las escuelas. Concretamente, un análisis de nivel simple hace que el investigador asuma incorrectamente que los individuos dentro de esas subunidades no comparten características comunes. Estadísticamente, este error se produce por considerar los coeficientes de regresión parcial y errores estándar asociados.

Está demostrado que los estudiantes se influyen mutuamente por la pertenencia al grupo (aula). Por lo tanto, tratar a los estudiantes como si fueran independientes del grupo-aula es ignorar la complejidad de los datos y entrapa el riesgo de sacar conclusiones erróneas (Creemers y Kyriakides, 2008, p. 32).

Por lo tanto, con el análisis multinivel se elabora un modelo para cada nivel de los estudiantes que se agrupan dentro de las aulas o centros educativos, y esto entraña varias ventajas, siendo la más importante que toma en cuenta la existencia de la estructura jerárquica de los datos y la variabilidad asociada con cada nivel (Creemers y Kyriakides, 2008). Por ejemplo, si se tratara de resultados escolares, entregaría la información de un hipotético alumno medio de esa escuela o aula, y además informaría si el centro es igualmente eficaz para todos los alumnos y que no los discrimina por sus antecedentes personales o sociales (Murillo, 1999).



### 1.2.3.2. Organización e internacionalización

En el año 1987, se crea el *International Congress for School Effectiveness and Improvement* (ICSEI), una asociación que reúne a investigadores de la educación, profesores de aula y administradores que desarrollan sus trabajos de investigación orientados hacia la eficacia escolar y la mejora de la escuela. El ICSEI significó el comienzo de la consolidación del campo de investigación sobre eficacia escolar y, por lo tanto, representó un considerable impulso para el crecimiento de las dos líneas de investigación que, como dijimos anteriormente, se habían fusionado, dando origen a lo que se denomina *mejora de la eficacia escolar*.

La asociación es, además, responsable de dos destacadas iniciativas destinadas a congregar la exposición y difusión de la mayor cantidad de trabajos desarrollados en este campo de investigación: la publicación de una revista oficial y la organización de una reunión anual. La primera tuvo lugar en el Reino Unido (1988) y la última se ha celebrado en Cincinnati (Estados Unidos) (2015) y que se corresponde a la versión 28ª de las reuniones anuales.

Algunos de los trabajos más representativos en los que se han empleado técnicas de análisis multinivel se desarrollan ya en la década siguiente y son, por mencionar los más conocidos, el reanálisis de los datos del *Junior School Project* de Mortimore et al. (1988) realizado por el equipo de investigadores Pam Sammons, Desmond Nuttall y Peter Cuttance (1993), una investigación australiana llevada a cabo por Hill, Rowe y Jones (1996), otro trabajo de investigación elaborado en Francia, por Aletta Grisay y, finalmente, la Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar (Murillo, 2007a, 2007b), el estudio más ambicioso realizado en América Latina.

### 1.2.4. Cuarta etapa: evolución y desarrollo de la investigación sobre eficacia escolar (años noventa)

Siguiendo el recorrido histórico de la evolución del campo de investigación sobre eficacia escolar, que hemos propuesto en este apartado, al finalizar la década de los ochenta se producen importantes avances en el mismo. Un ejemplo concreto, que grafica los cambios acaecidos en la década anterior es el trabajo *Junior School Project* de Mortimore et al. (1988) (tabla 2.1), un estudio de carácter longitudinal que será reanalizado en esta etapa por Pam Sammons, Desmond Nuttall y Peter Cuttance (1993) utilizando un nuevo enfoque de análisis estadístico (los estudios multinivel). Otro ejemplo, es la transformación de la unidad de análisis de los nuevos trabajos, ya no centrados en la escuela (en general) sino ahora en subunidades organizadas dentro de ella, como el departamento (Harris, Jamieson y Russ, 1995; Sammons, Thomas y Mortimore, 1997) o el aula.

Como se podrá apreciar en el apartado siguiente, la década de los noventa se presenta muy fructífera y auspiciosa gracias a los aportes de la década anterior que ahora se desarrollan y aplican. Este hecho queda graficado en el número de trabajos producidos durante esta década que se incrementa notoriamente, tanto es así que Murillo (2005) menciona como dato ilustrativo que en el año 1997 se publicaron solo en el Reino Unido un total de 114 estudios de eficacia escolar. También señala, que este crecimiento no ha tenido la misma magnitud en todos los lugares, ya que se puede apreciar un descenso de la producción de investigación en los Estados Unidos y, al mismo tiempo, un aumento del interés en los Países Bajos, Australia, Canadá, Hong Kong y Taiwán.

#### 1.2.4.1. La década de los noventa

Durante esta década, y ya no centrados exclusivamente en el campo de investigación sobre eficacia escolar, en el contexto social se producen importantes transformaciones económicas, sociales, culturales y políticas. En este sentido, podemos afirmar que el fenómeno de la globalización se ha expandido, acompañando a una serie de cambios que han modificado el panorama social, interno y externo, en todos sus aspectos. En lo que aquí nos interesa, debemos resaltar la consistente influencia que adquirirán las políticas de mercado<sup>4</sup>, propias del ámbito de la economía, hacia todos los otros ámbitos que constituyen una sociedad, específicamente al ámbito de la educación, y por consiguiente, la investigación sobre eficacia escolar. Dice al respecto Robert Bollen:

En un sistema educativo de este tipo [dominado por las políticas de mercado], las autoridades desean obtener el máximo rendimiento de su dinero y buscan los medios para medir la eficacia de los elementos que integran el sistema (Bollen, 1996, p. 4).

Interesa aquí indicar, además, que el aumento de la influencia de la investigación sobre eficacia escolar a nivel mundial está relacionado, en este ámbito, con la idea de rendición de cuentas (*accountability*) y de la búsqueda de la eficiencia de las inversiones educativas. Estas últimas, promovidas por las instituciones mundiales, específicamente el Banco Mundial (1996)<sup>5</sup>, que han financiado los procesos de Reforma Educativa especialmente en los países en desarrollo.

---

4 Gracias a los avances de la informática, la globalización, un proceso presente desde hace siglos, comienza a alcanzar niveles nunca antes imaginados. El Consenso de Washington (EE.UU.) acuerda un paquete de políticas económicas para reformular y ajustar todas las economías nacionales del mundo. En 1994 se crea la Organización Mundial del Comercio que junto con el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial desempeñarán un papel central durante la década.

5 En este sentido, y a modo de ejemplo, América Latina es la región que aplica en forma más disciplinada las políticas económicas del Consenso de Washington. Los presidentes de entonces, Carlos Menem (Argentina), Fernando Collor de Mello (Brasil), Carlos Salinas de Gortari (México), y Alberto Fujimori (Perú), resultan los principales exponentes de esas políticas.

Por otra parte, durante los anteriores veinte años de desarrollo del campo de estudios sobre eficacia escolar, se puede apreciar cómo se han comenzado a sistematizar distintos abordajes (miradas) por áreas de investigación relacionadas con esta temática. Especialmente controvertidos, serán los aportes del investigador Jaap Scheerens (1992) para esbozar el mapa del campo de investigación. Concretamente, Scheerens, en un intento por sistematizar la investigación sobre eficacia escolar establece que este movimiento se compone de cinco grandes áreas:

1. Los estudios de productividad escolar (funciones de producción educacional) enmarcados más bien en el campo de la economía de la educación.
2. Los estudios de evaluación de impacto de programas compensatorios.
3. Los estudios de escuelas inusualmente efectivas.
4. Los estudios de igualdad de oportunidades educacionales.
5. Los estudios de eficacia docente.

El investigador holandés en su, a nuestro juicio, polémica publicación define la eficacia escolar desde una perspectiva economicista, en la que prevalece una determinada visión que relaciona la eficacia escolar con los fines. Por ello, la productividad es concebida, dentro de esta perspectiva, como el criterio último de la eficacia escolar. Otros investigadores han continuado trabajando y desarrollando su perspectiva (Hanushek, 1986; Hanushek y Luque, 2003; Gómez Dacal, 1989) en paralelo a las nuevas y promisorias líneas de investigación. Resta decir que la perspectiva de Scheerens ha dejado una visión negativa del movimiento de eficacia escolar, que aún en la actualidad pervive con fuerza. El investigador Javier Murillo (2005), entre otros, se muestra particularmente crítico con este tipo de estudios ya que considera que éstos no conforman el núcleo de las investigaciones sobre la eficacia escolar ni forman parte de sus posteriores desarrollos, ya que:

[...] los resultados de eficacia escolar buscan, en última instancia, mejorar los centros, mientras que los de productividad buscan optimizar los recursos invertidos en educación. Agrega que se podría considerar esta línea [la de productividad escolar] como la hermana bastarda, cuya influencia en la eficacia escolar ha traído más elementos negativos que positivos (Murillo, 2005, p. 104).

Dejando de lado la perspectiva desarrollada por Scheerens y centrándonos ya en los aspectos metodológicos que caracterizan la investigación sobre eficacia escolar, podemos observar que en estos estudios se emplean metodologías de investigación que van desde el polo de los diseños empírico positivistas como los análisis multifactoriales, hasta el polo de los diseños de tipo interpretativos, como los estudios de caso.

Como es bien sabido, para toda práctica científica los supuestos acerca de su objeto de estudio contribuyen a determinar los encuadres teórico y metodológico dentro de los cuales desarrollarla. En el campo de la investigación sobre eficacia escolar es posible, además, realizar una historia de la investigación haciendo hincapié sólo en los aspectos metodológicos dominantes en cada trabajo (Murillo, 2005). En esta historia metodológica, podríamos especificar tres fases.

La primera de estas fases se inicia con el Informe Coleman, cuya metodología dominante es una de carácter exclusivamente cuantitativo. La segunda, es representada por los trabajos de las escuelas prototípicas, cuya metodología es la de carácter cualitativo (los estudios de caso). La tercera de estas es la fase que combinará ambos enfoques metodológicos con el objetivo de obtener una imagen amplia, y lo más comprensiva posible de la realidad de los centros educativos<sup>6</sup>.

Como se desprende de lo dicho anteriormente, en esta etapa de la historia de la investigación sobre eficacia escolar, se puede observar no sólo los significativos aportes a la investigación educativa, sino que, además, se realizan importantes avances metodológicos en los trabajos. Algunos de ellos van desde la elaboración de diseños de investigación más sofisticados, como los estudios multinivel hasta la incorporación de novedosas y más complejas técnicas de recolección de datos, como por ejemplo, exhaustivos trabajos de observación participante de la escuela y del aula, y la utilización de cuestionarios de gran escala. De esta manera, como argumentará Murillo, los nuevos aportes metodológicos permiten abordar el fenómeno desde perspectivas más amplias y con más profundidad, por lo que con ellos se abrirán nuevas líneas de investigación. Una de ellas es el estudio de las propiedades científicas de los efectos escolares, tales como la eficacia diferencial, la consistencia de los efectos o la estabilidad de ellos.

Al mismo tiempo, que se comienzan a evidenciar estas transformaciones en la orientación de los trabajos de investigación, podemos observar que se produce una fusión entre dos líneas de investigación predominantes desde la década anterior, nos referimos a la corriente de la eficacia docente y la de eficacia escolar. Los trabajos de Bert Creemers (1994) serán los referentes de esta nueva línea de trabajo. Esto significa que los estudios de logro educativo están fuertemente relacionados con los factores que inciden en el aula.

A fin de realizar una presentación del desarrollo de la investigación en eficacia escolar que se puede observar durante la década de los noventa, presentaremos una breve

---

<sup>6</sup> Es importante resaltar que la mayoría de los investigadores precursores en este campo de investigación, y que anteriormente hemos mencionado en este recorrido, suponen por sí mismos un gran cambio: el de dejar de ver a la eficacia escolar como intentos aislados de encontrar factores escolares o efectos de la escuela para comenzar a pensar de forma sistematizada.

caracterización de modelos de tipo teórico por parte de dos de sus principales exponentes, quienes se han esmerado en perfeccionar las elaboraciones propuestas, como se verá en el siguiente apartado.

#### *1.2.4.2. Los modelos de eficacia escolar*

El uso de modelos en la investigación sobre eficacia escolar constituye una interesante propuesta al movimiento y es realizada por Samuel Stringfield (1994). Éste expresa tres razones que considera de interés para elaborar modelos. En primer lugar, un modelo ofrece a los investigadores del área una fuente de información que permite considerar, relacionar entre sí, y tender puentes sobre la investigación previa. Posteriormente, permite abrir una serie de caminos, o alternativas, para desarrollar investigaciones futuras que, a posteriori, guiarán en la toma de las decisiones políticas relacionadas con la eficacia escolar. Por último, los modelos proporcionan una visión panorámica de las diferentes rutas de investigación posibles.

En un trabajo realizado entre Scheerens y Creemers (1989), ambos autores argumentarán, por su parte, que los modelos representan una necesidad para este campo de investigación, ya que permiten generar una orientación teórica sólida, que otorga una base más segura desde la cual realizar las diferentes investigaciones.

Ya asentados sobre una base sólida, teórica y metodológicamente hablando, y con una historia, en esta década podemos observar cómo los trabajos incorporan nuevos elementos a sus análisis. Así, se agrega el elemento “contexto” cuando se aborde el centro educativo para su investigación. Al hacerlo, se modificará el modelo *Input-Process-Output* imperante en los desarrollos anteriores, y que ahora se denominará modelo CIPP: *Contexto-Entrada-Proceso-Producto*. Los trabajos CIPP se desarrollan desde fines de los años ochenta y adquirirán importancia en los noventa, en los trabajos o modelos comprensivos de eficacia escolar (Mortimore et al., 1988; Murillo, 2007, 2008b; Scheerens, 1990, 1992; Scheerens y Creemers, 1989; Stringfield y Slavin, 1992). Podemos afirmar que este tipo de desarrollos de investigación se extienden hasta la actualidad, ya incorporados a las propuestas de un modelo dinámico trabajadas por Creemers y Kyriakides (2008).

Como se desprende de los párrafos anteriores, los trabajos de Creemers y Scheerens en la formulación de modelos han ido evolucionando, de manera que cada vez son más sofisticados, porque intentan recoger lo más importante realizado en el marco de la investigación sobre eficacia.

El investigador Jaap Scheerens (1992) ofrece un modelo integrado de escuela eficaz que parte de una visión sistémica y en la que presenta cuatro niveles de abordaje: contexto, escuela, aula y alumno. Y se denomina integrado porque implica una estrecha relación con los resultados de investigación derivados de distintas y variadas disciplinas y porque, al mismo tiempo, intenta hacer interactuar dos niveles de análisis: un meso-nivel y un micro-nivel. A través del meso-nivel, el autor relaciona las condiciones de una organización eficaz y a través del micro-nivel, establece las condiciones de una instrucción eficaz. De esta manera, el análisis que Scheerens (1992) desarrolla implica una serie de variables o factores para los niveles presentados, como podemos observar (resumidos) a continuación:

*Meso-nivel de la organización escolar:*

- Presión para el logro de resultados (como política escolar).
- Liderazgo educativo.
- Selección de profesorado cualificado.
- Potencial evaluativo de la escuela, considerando como un proceso básico de la gestión escolar a la evaluación.
- Clima escolar, relacionado con la existencia de consenso sobre la orientación hacia el logro como misión de la escuela y con el esfuerzo conjunto para crear una atmósfera ordenada.

*Micro-nivel de una instrucción eficaz:*

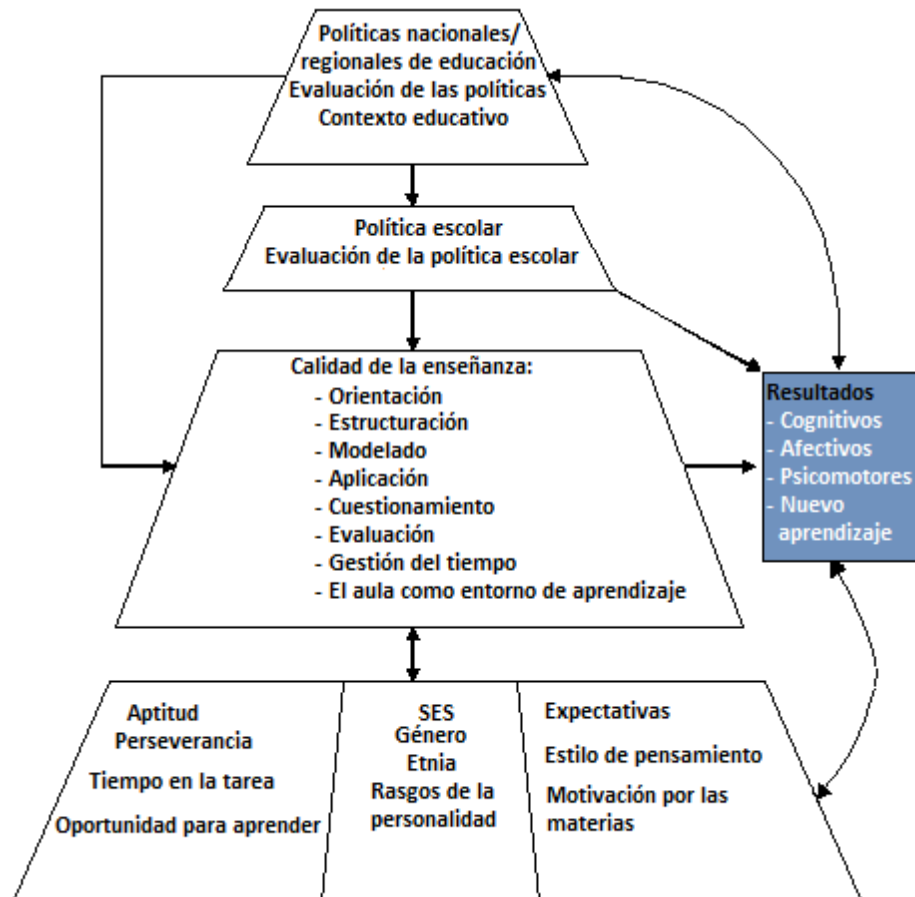
- Enseñanza/aprendizaje estructurada.
- Tiempo efectivo de aprendizaje.
- *Oportunidad de aprendizaje*, significa que las especificaciones “didácticas” y lo que se enseñará estarán directamente relacionadas con lo que será evaluado.

Posteriormente Bert Creemers y Leonidas Kyriakides (2008) presentan una interesante propuesta con el nombre de *modelo dinámico de eficacia educativa* (fig. 1.2) que se centra y se organiza en factores, que están relacionados con cuatro niveles: contexto, escuela, aula y estudiantes.

Los autores incorporan como novedad cinco dimensiones de medida de la eficacia: frecuencia, enfoque, estadio, calidad y diferenciación. Al desarrollar este modelo más complejo que otros anteriores, los autores pueden explicar cómo este centra su mirada, para sus interpretaciones, en diferentes elementos o componentes, y el hacer esto les permite revelar que las influencias de los factores sobre los resultados de aprendizaje son multinivel (Teddlie y Reynolds, 2000). Sin embargo, como esta propuesta es aún reciente,

todavía se encuentra en fase de validación empírica a través de diversas investigaciones, de acuerdo a los autores.

FIGURA 1.2. MODELO DINÁMICO DE EFICACIA EDUCATIVA



Fuente: Creemers y Kyriakides (2008, p. 150).

### 1.2.5. Quinta etapa: desafíos presentes y futuros de la investigación sobre eficacia escolar (año 2000 y siguientes)

Desde sus comienzos, hace aproximadamente unos cuarenta años y hasta la actualidad, el campo de investigación sobre eficacia escolar se ha ido constituyendo de una forma heterogénea, no quedando exento de las tensiones y contradicciones propias de todo campo de investigación dentro del espectro de las disciplinas sociales.

En este sentido, son sugerentes las exhortaciones realizadas desde los primeros años de la década de los noventa, por parte de algunos investigadores como Stoll y Fink (1999), Reynolds et al. (1996), Reynolds y Teddlie (2000), Muñoz-Repiso y Murillo (2000) y Murillo (2004), entre otros, haciendo hincapié respecto a la necesidad de un trabajo colaborativo

entre las disciplinas de investigación sobre eficacia escolar y la mejora de la escuela. Todos ellos resaltan la importancia de centrarse en los siguientes ítems de cara al futuro:

- Aplicar los conceptos y la metodología en todos los niveles y ámbitos de la educación, especialmente en aquellos en los que menos se ha trabajado.
- Dedicar energía y recursos a los proyectos de mejora, aplicando los conocimientos sobre eficacia que se han alcanzado para estimular y orientar los cambios. Así, confluyen los trabajos sobre eficacia y sobre mejora escolar.
- Desarrollar teorías, priorizando los estudios longitudinales, que darán consistencia a los factores y relaciones descubiertos.
- Utilizar los programas de reestructuración para así posibilitar el avance en la investigación sobre eficacia y en la mejora de las escuelas, dotándolas a éstas de mayor poder y autonomía.
- Atender espacialmente a los costes y a los beneficios, para así considerar el posible impacto que cada indicador y cada programa produce en la comunidad educativa.
- Instaurar la equidad como objetivo primario de los programas de mejora, entendida ésta como un “valor añadido” para *todos* los alumnos.

#### *1.2.5.1. La mejora de la eficacia escolar*

Ya a fines de los años 80 pudimos apreciar la reunión de los movimientos teórico-prácticos de investigación sobre eficacia escolar y de mejora de la escuela, en los trabajos de investigación escolar que se celebraron en conjunto<sup>7</sup>. Se producía entonces un natural desarrollo de convergencia de estos dos paradigmas. Se trata, como bien sabemos, de dos enfoques distintos, pues cada uno parte de puntos de vista intelectuales, metodológicos y teóricos muy diferentes.

Los beneficios de esta alianza se vuelven más claros si consideramos la importancia que cada una de las disciplinas ha tenido para la otra. La mejora de la escuela, centrada en los procesos, requiere localizar los factores necesarios de cambiar dentro de la escuela y el aula para mejorar los resultados. La investigación sobre eficacia, por su parte, puede proporcionar esa información y además nutrir su campo con el saber práctico de la mejora y así validar las teorías de la eficacia escolar (Murillo, 2004a; Reynolds, Teddlie, Hopkins y Stringfield, 2000, Sammons, 2011; Wikeley, Stoll, Murillo y De Jong, 2005).

---

<sup>7</sup> Proyectos de participación conjunta entre profesionales de ambas disciplinas: *Improving school Effectiveness Project* (ISEP) entre 1995 y 1997 y *Capacity for Change and adaptation of school in the case of Effective School Improvement* (ESI).



Entrados en el nuevo siglo, y gracias a profundos debates, puede ser posible ir más allá de los esfuerzos por integrarlos, recordemos que en 1988 se constituyó el movimiento de mejora de la eficacia escolar (*Effective School Improvement –ESI*) cuya definición se esbozó de la siguiente manera: “*un cambio educativo planificado que mejora los resultados de aprendizaje de los estudiantes así como la capacidad de la escuela para la gestión del cambio*” (Creemers, 2002, p. 345).

El concepto “gestión del cambio”, que enuncia Creemers, enfatiza el proceso y las actividades que deberían de concretarse en la escuela si se desea promover una transformación que conlleve a un cambio o mejora (Hopkins, Ainscow y West, 1994; Creemers, 1996). Dentro de la definición de Creemers, se pueden reconocer dos términos clave: los resultados de los estudiantes y la capacidad de la escuela, cada uno de los cuales ha sido considerado de vital importancia para los agentes de cambio internos y externos de la escuela (Fullan, 2002b). No obstante Hopkins et al. (1994) realiza especial hincapié en centrarse sólo en los resultados de los alumnos (de cada uno de ellos) en lugar de en las metas generales de la educación.

Siendo investigadores de referencia en el campo de la investigación sobre eficacia escolar, Creemers, Kyriakides y Sammons (2010), Reynolds, Sammons, De Fraine, Townsend y Van Damme (2011) esbozan, en una de sus últimas publicaciones algunas reflexiones sobre las posibles direcciones futuras del desarrollo de la eficacia escolar. A su juicio, consideran que este movimiento está en una etapa de madurez temprana, mantiene su dinamismo y se configura como un área interesante, con altas posibilidades de influir, en las decisiones políticas, en la práctica (enseñanza e investigación), y también en el desarrollo de enfoques avanzados de metodología. Así dice:

Existen numerosas oportunidades para consolidar, mejorar y ampliar la base de conocimientos existentes sobre la eficacia escolar y docente y, en particular, para desarrollar sus metodologías. Por otra parte, es urgente la necesidad de optimizar los vínculos con la línea más reflexiva de la mejora de la escuela y con los estudios de evaluación (Creemers, Kyriakides y Sammons, 2010, p. 339).

Ellos presentan tres áreas de investigación que, a su juicio, requieren un mayor desarrollo. La primera de estas, está relacionada con la legitimación de un marco teórico de eficacia educativa, que permita construir un andamiaje teórico que responda al cómo, por qué y bajo qué condiciones específicas operan los factores que en los diferentes niveles del sistema educativo tienen un impacto sobre el resultado del aprendizaje de los estudiantes.

Así, los investigadores intentan establecer y sustentar una base de conocimientos que pueda ser empleada de manera efectiva con el objetivo de mejorar la práctica educativa.

De ser posible, esto no sólo se limita a un interés en el ámbito de la práctica científica en educación sino, además, lo extienden al ámbito político.

Estos autores consideran que una vez constituido - y legitimado - el encuadre teórico de la disciplina se hace necesario el desarrollo de una segunda área de investigación en la que se debe trabajar consistentemente en el empleo de ese cuerpo de conocimiento al servicio de la concreción de la mejora escolar. La importancia de esta segunda área de investigación se refleja en el hecho de que el objetivo último de la investigación sobre eficacia escolar, para Creemers y sus colaboradores, es mejorar la práctica docente, ya que consideran que a través de la mejora de la escuela es más probable que se avance en eficacia. Y esto sería posible porque esta línea de trabajo está orientada específicamente para ofrecer esta base de conocimientos teóricos a las escuelas y a los docentes (Mortimore, 1998; Reynolds et al., 2011; Sammons, 1999).

La tercera área de investigación que los autores especifican centra su foco de atención en el diseño de mecanismos de evaluación que permitan la evaluación, sumativa y formativa, del profesorado y de la eficacia escolar.

Siguiendo esta idea, los autores advierten acerca de la necesidad de desarrollar y emprender nuevos estudios orientados por el objetivo de identificar cómo las condiciones políticas (y los cambios en estas, tales como las reformas educativas específicas) pueden influir en la mejora de la práctica y los resultados de los alumnos (Dobert y Sroka, 2004; Sammons, 2008).

El trabajo de Creemers y sus colaboradores ha disparado, además, una serie de temáticas que consideran que es necesario abocarse, con el fin de profundizar el desarrollo del campo de investigación sobre eficacia escolar. En lo que sigue, presentaremos brevemente los temas anexos a las áreas de desarrollo, que los autores elaboraron complementados con las recomendaciones aportadas por Luyten, Visscher y Witziers (2005).

#### *1.2.5.2. Desafíos*

Los autores hacen hincapié, como primera aproximación, en la atención sobre los temas relacionados con el desarrollo de modelos teóricos. Como hemos mencionado anteriormente, Creemers y Kyriakides (2008) presentan un modelo dinámico (revisado en la figura 1.2.) que les permite medir el funcionamiento de los factores de eficacia escolar en relación con cinco dimensiones: frecuencia, enfoque, estadio, calidad y diferenciación.

En segundo lugar, y en relación con lo anterior, los autores resaltan la naturaleza del impacto que cada factor puede tener sobre el resultado de los estudiantes. En este

sentido, diferentes trabajos de investigación han arrojado que los efectos indirectos tienen una mayor incidencia que los directos sobre los aprendizajes de los estudiantes (Creemers y Kyriakides, 2008; Scheerens, 2000; Stringfield y Slavin, 1992).

Una tercera área de investigación se abre al centrar la mirada en la existencia de factores que tienen efectos situacionales que han mostrado ser más importantes en contextos particulares. Concretamente, un estudio de Creemers y Kyriakides (2008) ha mostrado que si en una determinada escuela se adopta una política para mejorar la enseñanza, estas políticas tendrán mayores efectos positivos en aquellas escuelas cuyas prácticas de enseñanza en el aula se caracterizan por bajos niveles. Sin embargo, precisan estos autores que es necesario aumentar los estudios sobre esta área para, a posteriori, contar con una base de investigaciones consistente, generalizar estos conocimientos que permitirán identificar los factores de escuela o del sistema que puedan tener efectos situacionales.

Una cuarta área de investigación está estrechamente relacionada con el ámbito metodológico y, específicamente, en la identificación de las relaciones no lineales (también llamadas recíprocas) (Hallinger y Heck, 1996b; Levacic, 2005) entre factores específicos y resultados de aprendizaje. Sin embargo, admiten que en la actualidad no se cuenta con suficientes estudios que muestren estas relaciones a las que hacemos referencia aquí. De esta manera, lograr identificar efectos significativos no lineales podría no solo revelar la necesidad de usar mejores métodos para analizar datos, sino también diseñar tipos de estudios más apropiados, tales como estudios longitudinales de más larga duración.

La quinta área especificada nos remite al concepto de factores agrupados, tales como los factores que operan en un mismo nivel y que pueden estar relacionados entre sí. El estudio de Kyriakides y colaboradores (2009) ha demostrado que la agrupación de los factores de enseñanza docente puede estar relacionada con los resultados de los estudiantes, pero es enfático al argumentar que aún hacen falta más estudios que permitan sostener esta afirmación.

La sexta área hace referencia a la escasez de trabajos empíricos de investigación que aborden la equidad como una dimensión que nos permita medir la eficacia. Incluso a pesar de que las pruebas existentes sugieren que los efectos son más evidentes en escuelas que atienden a estudiantes en desventaja (Scheerens y Bosker, 1997). En este sentido, los autores mencionan el estudio de Van der Werf (2006) que concluye que la instrucción directa, cercana al conductismo, es más beneficiosa que los enfoques constructivistas para enseñar a niños y jóvenes de bajos índices socioeconómicos y exiguos rendimientos previos.

La séptima y última área especificada, se refiere a la idea de que los investigadores necesitan identificar los efectos a largo plazo de los profesores y de las escuelas en términos de calidad y equidad de resultados. Las investigaciones desarrolladas en este sentido no solo son de importancia porque permiten establecer el marco teórico del campo de investigación sobre eficacia, sino también por razones políticas y de rendición de cuentas que conllevan. Los trabajos desarrollados ejemplifican los efectos de la relación profesor alumno y las asignaturas impartidas en términos de despertar la motivación y el interés de larga duración en los estudiantes y se recuerda que las escuelas eficaces logran un efecto beneficioso (y medible) en los estudiantes durante varios años (Goldstein y Sammons, 1997).

Las propuestas, que representan la vitalidad y vigencia del movimiento de eficacia escolar, han hecho hincapié en la importancia de los diseños de la investigación orientados a generar un marco teórico considerable, a generar y permitir la utilización de técnicas de exploración metodológica tanto cuantitativas como cualitativas y, además, han esbozado una serie de áreas de investigación necesarios de abordar para la consecución de un campo de investigación consistente y legitimado por toda la comunidad científica actual.

### **1.3. LA INVESTIGACIÓN SOBRE EFICACIA ESCOLAR EN ESPAÑA**

Como hemos mostrado en los apartados anteriores, el campo de investigación sobre eficacia escolar surge con fuerza y se desarrolla principalmente en los Estados Unidos y en el Reino Unido, a partir de la década de los setenta. Posteriormente, el movimiento se extiende a Países Bajos, Australia, Canadá y también se desarrolla en países orientales como Singapur, Hong Kong y Corea.

España y los países latinoamericanos se han mantenido relativamente al margen de esta corriente de investigación y se posicionaron como receptores pasivos de los efectos de su desarrollo. Esto último significa que, dejando fuera a España, la región de América Latina ha conocido la investigación desarrollada sobre eficacia escolar de manera muy lateral. Es así como algunas iniciativas destinadas a mejorar la educación han avalado la imposición de programas por parte de las agencias internacionales apoyadas por los hallazgos en esta línea. Por eso es pertinente resaltar aquí que los resultados arrojados por la investigación internacional deben ser contemplados con cuidado, ya que adolecen de una falta de consideración hacia los factores contextuales de cada país y sus diferentes realidades internas.

Esta situación no ha impedido su desarrollo en el país ibérico, aunque quizá sí lo ha restringido, porque se conoce un limitado número de estudios empíricos de calidad que representan la línea de investigación sobre eficacia escolar (Murillo, 2000). De entre ellos

presentaremos doce, nueve corresponden a tesis doctorales y tres a proyectos concursales.

En los trabajos de investigación sobre eficacia realizados en España se puede apreciar la relación entre estos y las temáticas desarrolladas en el campo de investigación a nivel internacional. Si bien en el contexto español no se cuenta con un trabajo nodal como lo ha sido el Informe Coleman en los EEUU, a partir del cual se organizaron y se posicionaron las diferentes corrientes de investigación, se pueden rastrear los primeros pasos dados en España y que se sitúan en sus orígenes, en 1978 con el trabajo de corte narrativo de **Manuel Millán Ventura**, *La eficacia en la educación escolar*, que constituye la primera aproximación bibliográfica al tema que nos ocupa.

En esta investigación doctoral, Millán (1978), realiza una revisión de la situación de los estudios de eficacia en aquellos lugares donde se desarrollaba con éxito y concluye que en Europa esta adopta cinco perspectivas: *input-output*, psicológica, organizativa, pedagógica y escuelas alternativas. Posteriormente, el autor se centrará en la evaluación de los centros docentes.

Diez años después, en 1989, se produce un avance con el trabajo -tesis doctoral- denominado *Procesos funcionales y eficacia de la escuela. Un modelo Causal* de **Aurora Fuentes Vicente** (Fuentes y Orden, 1989). Con este estudio se produce un importante avance ya que incorpora el análisis empírico para identificar factores de eficacia escolar. Aurora Fuentes presenta un modelo causal con datos procedentes de 615 maestros de la Educación General Básica (EGB) de 91 centros escolares de Madrid, incluyendo sus respectivos directores, y concluye que la eficacia de los centros puede interpretarse como el resultado del *funcionamiento global* más que de las influencias aisladas de las variables y factores particulares.

Fuentes argumenta la idea de un *funcionamiento global* respecto de los factores escolares, en el sentido de que las escuelas con mejores rendimientos se caracterizan por una implicación de todos sus integrantes (cuerpo docente y equipo directivo) en las tareas y responsabilidades comunes. En definitiva, y según este trabajo, los centros eficaces son aquellos que han desarrollado una *cultura de centro*. Esta investigación se constituye en pionero de la investigación sobre eficacia escolar en España.

El siguiente trabajo corresponde a la tesis doctoral defendida en la Universidad de Oviedo por **Blanca Rodríguez Díez** (Rodríguez, 1990). En ella, la autora se planteó como objetivo principal el de elaborar una serie de instrumentos que permitan al investigador evaluar la eficacia de los centros docentes. Rodríguez Díez propone un modelo global de evaluación mediante análisis causal y organiza los datos de acuerdo a un enfoque sistémico.

El modelo causal de Rodríguez Díez arroja los siguientes resultados:

- Los factores con mayor influencia en la eficacia son la dotación del centro y el funcionamiento del equipo directivo y del consejo escolar.
- El grado de satisfacción de los alumnos con el centro educativo es menor en aquellos de nivel socioeconómico elevado en comparación con los alumnos de nivel bajo.
- La estabilidad docente en el centro influye positivamente en el equipo directivo, en el equipo del claustro y en el del aula, y negativamente en el nivel de satisfacción del alumnado.
- El clima del centro influye positivamente en el trabajo de los docentes en el aula y, a través de este, en el rendimiento de los alumnos.

Los resultados de este estudio han sido utilizados para ofrecer una propuesta de evaluación externa que incluye, además, los dos grandes enfoques metodológicos: cualitativo y cuantitativo.

En el año 1991, dos trabajos se desarrollan dentro de esta línea de investigación. Uno de ellos es la tesis doctoral de **Miguel García Durán**, *Investigación evaluativa sobre las variables pedagógicas que discriminan entre los centros de EGB de alto y bajo rendimiento en el medio rural de la provincia de Cádiz* (1991), y el otro es la tesis doctoral de **Gregorio Rodríguez Gómez**, *Investigación evaluativa en torno a los factores de eficacia escolar de los centros públicos de EGB*. Ambas tesis fueron defendidas en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

La primera de estas investigaciones, de García Durán (1991), se centra en el enfoque metodológico de casos prototípicos *-outliers-* que era propio de los estudios del movimiento de escuelas eficaces (mencionados en el apartado 1.2.2.) y se analizan las variables escolares que discriminan entre centros rurales de EGB de alto y bajo rendimiento, agrupándolas en diferentes dimensiones. Para su desarrollo se ordenaron los centros docentes rurales de la provincia de Cádiz de acuerdo a la variable (eficacia, rendimiento), seleccionando los casos extremos y controlando el origen social de los alumnos.

Los resultados del trabajo de García Durán permitieron caracterizar a los centros eficaces dentro de esta perspectiva, cuyos indicadores son: la revisión del plan de centro y del consejo escolar, el funcionamiento del equipo directivo, la adscripción del profesorado y el funcionamiento del claustro, la orientación escolar, la producción de recursos didácticos, la evaluación contrastada, la cooperación con las familias y los servicios de apoyo externos, y, las altas expectativas centradas sobre el centro.

En tanto el trabajo desarrollado por **Gregorio Rodríguez Gómez** (1991), arroja dos argumentaciones fundamentales. La primera de ellas es que el grado de eficacia de las escuelas difiere sin depender del origen social de los alumnos y la segunda, es la de que existe una importante relación entre las características de los centros y su nivel de eficacia.

En 1992 nos encontramos con la tesis doctoral sobre eficacia de **Ángel Barrueco** (1992) cuyo título es *Calidad y eficacia en los centros educativos: análisis de las aportaciones de un modelo explicativo*. En éste, el autor analiza las relaciones entre calidad y eficacia y, para ello desarrolla un modelo causal explicativo de tres productos: calificaciones escolares, formación general del alumno y niveles de satisfacción de los colectivos. Barrueco determina cinco factores de eficacia escolar en este trabajo:

- Naturaleza de la comunidad educativa.
- Autocontrol participativo de la comunidad educativa.
- Gestión técnica de la escuela.
- Cualificación y preparación docente del profesorado.
- Planificación didáctica.

El siguiente trabajo es, en opinión de los entendidos, uno de los mejores estudios sobre eficacia escolar en España. El trabajo de investigación de **Juan Luis Castejón** (1994, 1996) de la Universidad de Alicante. Su objetivo es establecer los factores procesuales del centro educativo que explican las diferencias de rendimiento entre escuelas, y además, estudiar los efectos escolares y sus propiedades. Este estudio de carácter longitudinal se desarrolló entre 1990 y 1993, en centros de educación secundaria de la ciudad de Alicante. Se recogió información de 24 centros y cerca de 2.000 alumnos y sus docentes. La principal técnica de análisis de los datos fue la regresión múltiple.

Algunos de los resultados arrojados en este trabajo se refieren, en primer lugar, al análisis de los índices para medir la eficacia de los centros. En segundo lugar, el resultado de la consistencia de los efectos escolares por materias del currículum, y en tercer lugar, la determinación de los factores de eficacia escolar. Se concluye que la influencia de los procesos educativos generados en los centros alicantinos tiene un efecto moderado, aunque significativo, sobre el rendimiento.

Otro trabajo que citamos en este breve recorrido es el realizado por Mercedes Muñoz-Repiso et al. (1995) y que representa un estudio de carácter internacional auspiciado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). El trabajo se titula *The effectiveness of schooling and of educational resource management* y fue realizado

en España por el **Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)** en el período de tiempo que va entre 1992 y 1995. Dicho estudio pretendía recoger la respuesta de los centros docentes a las reformas tendentes a mejorar la gestión de los recursos educativos, detectar el clima escolar y la satisfacción de la comunidad educativa.

Desde un punto de vista metodológico, este trabajo corresponde a un estudio de carácter *ex-post-facto* donde se analizan en profundidad 24 centros docentes de primaria y secundaria. Con este objetivo, se realizan entrevistas y se aplican cuestionarios a gran parte de la comunidad educativa. Una vez analizados los datos obtenidos, y con las variables extraídas, se pretende elaborar un modelo único de funcionamiento docente, pero finalmente se opta por modelos diferentes para primaria y secundaria.

En el modelo de primaria, elaborado por Muñoz-Repiso y sus colaboradores, se observa que el clima del centro educativo es el factor clave que representa el mejor predictor de las variables consideradas como producto (tasa de éxito, porcentaje de repetidores y satisfacción global).

En el modelo de secundaria son más las variables implicadas y estas se relacionan entre sí de manera más compleja. En este estudio se constata la existencia de dos grupos diferenciados que operan sobre la eficacia escolar, como los factores de proceso y como los factores de contexto/entrada, pero que se encuentran conectados. En resumen, según los resultados arrojados por este estudio, en secundaria no es posible encontrar un único predictor que represente el grado de eficacia de un centro.

Situados en el siglo XXI, encontramos la tesis doctoral de **Arturo González Galán (2000)**. Este trabajo, tiene como objetivo la evaluación de centros docentes y el establecimiento de indicadores de eficacia más precisos que lo que se había hecho hasta ese momento. Para tal fin, González Galán, se centrará en el estudio del clima escolar conceptualizado como una de las características fundamentales de la calidad de los centros.

El autor, al centrarse sobre la idea de *clima escolar* como un aspecto clave de la eficacia, elabora y valida empíricamente un modelo causal de evaluación de la calidad centrado en las variables asociadas a la eficacia. La medida de variables se realiza a través de escalas tipo Likert aplicadas a una muestra de 1024 docentes y directivos pertenecientes a 78 centros escolares de los niveles Infantil, Primaria y Secundaria. Para validar el modelo utilizó la técnica estadística de análisis causal. Concretamente, y en concordancia con los objetivos que se plantea González Galán, su estudio demostrará la importancia del clima de trabajo en los centros docentes como un aspecto central de la eficacia escolar.

El siguiente trabajo se titula *Capacity for Change and Adaptation in the case of Effective School Improvement* y se corresponde a un estudio de carácter internacional desarrollado



nuevamente por el **CIDE**, que junto con la Universidad de Deusto participó en una investigación destinada a colaborar en la construcción de una nueva corriente de investigación. En éste, participaron equipos de ocho países<sup>8</sup> coordinados por el profesor e investigador Bert Creemers de la Universidad de Groningen, de Países Bajos.

El objetivo general fue contribuir al desarrollo de una nueva corriente teórico-práctica y con este fin se recurrió a una doble estrategia: analizar las diferentes tradiciones teóricas del campo de investigación sobre eficacia escolar y, por otro, revisar las experiencias del programa de Mejora de la Eficacia Escolar realizadas en los países participantes.

Concretamente, de la parte del estudio español que fue realizado por un equipo liderado por la investigadora Mercedes Muñoz-Repiso, se obtienen siete factores que las escuelas analizadas tienen en común: la cultura escolar, el papel de la dirección, la organización escolar, la planificación del proceso de mejora, los procesos de enseñanza y aprendizaje, el estímulo o presión externa y las experiencias previas.

Sin embargo, el estudio también encuentra una serie de factores que, aunque recogidos por la literatura, están ausentes en los análisis sobre eficacia realizados en los centros españoles, tales como, agentes externos de cambio, implicación de los alumnos y padres en los procesos de mejora, y el desarrollo profesional del profesorado.

Los dos trabajos que siguen corresponden a tesis doctorales que utilizan metodologías multinivel, se trata de las tesis de **F. Javier Murillo** (2004c) titulada “Aportaciones de la investigación sobre eficacia escolar: un estudio multinivel sobre los efectos escolares y los factores de eficacia”, defendida en la Universidad Complutense de Madrid en el año 2004, y la tesis de **María José Miralles** “El análisis multinivel sobre los factores de eficacia en PISA<sup>9</sup> 2003 para España” de la Universidad de Alicante, 2009.

El profesor Javier Murillo (2004b), según él mismo plantea, pretende realizar un trabajo ortodoxo de eficacia escolar con datos de centros de primaria en España. Ello implica, por un lado, profundizar en el conocimiento del efecto escolar, por otro, analizar cuáles son los factores de centro y de aula que caracterizan una escuela eficaz, y en tercer lugar, proponer un modelo empírico de eficacia escolar.

Metodológicamente se define como una explotación secundaria de los datos obtenidos de la educación primaria en España en el año 1995 por parte del Instituto Nacional de

---

<sup>8</sup> Los países que participaron en este estudio fueron: Bélgica, España, Inglaterra, Finlandia, Grecia, Italia, Países Bajos y Portugal.

<sup>9</sup> PISA corresponde a la sigla en inglés del programa internacional para la evaluación de estudiantes de la OCDE, examen cada tres años de lectura, matemática y ciencias para alumnos de 15 años de edad.

Calidad y Evaluación (INCE). La población de estudio corresponde a los alumnos matriculados en sexto año de Educación General Básica, de la cual se hizo un muestreo por conglomerados. El total de docentes encuestados, incluidos directores, alcanza los 332 y el total de alumnos, los 6.598.

La conclusión sobre el efecto escolar para el rendimiento cognitivo de los centros escolares en España es en promedio 6,41%, mientras que el efecto escolar para medidas de rendimiento no cognitivo es cercano a cero, concluyendo el investigador que la escuela juega un papel prácticamente nulo en el fomento de actitudes y valores. El trabajo se cierra con la presentación de un modelo empírico de eficacia en centros de primaria en España.

El objetivo del trabajo de María José Miralles (2009) fue elaborar un modelo explicativo multinivel sobre la eficacia en matemáticas dentro del ámbito español a partir de variables individuales y variables de centro. La muestra considera 10.791 alumnos de 383 centros educativos, de los cuales 50.8% son públicos y 46.8%, privados.

Luego de realizar un análisis descriptivo y multinivel de las variables, como resultado destaca que las variables de centro que se asocian a la puntuación media de matemáticas son la titularidad del centro, el porcentaje de alumnos matriculados, el fomento de actividades matemáticas y el compromiso moral de los alumnos.

Con estos trabajos que contienen sendos análisis multinivel, concluye la revisión de trabajos sobre eficacia escolar realizados en España. Como hemos podido observar a lo largo de este breve recorrido de la investigación local, cada uno de los trabajos desarrollados aporta al conocimiento sobre los factores de eficacia escolar en el contexto educativo español. Al mismo tiempo, hemos mostrado cómo algunos de estos trabajos han sido desarrollados en el contexto de estudios comparados en el ámbito europeo. También, han quedado en evidencia las diferentes aristas metodológicas, con sus ventajas y desventajas.

#### **1.4. FACTORES DE EFICACIA ESCOLAR**

La investigación sobre eficacia escolar ha sido constante en la búsqueda de los procesos que consiguen explicar los resultados educativos. Esto ha llevado a estudiar el efecto de los centros escolares en los logros académicos de los estudiantes y también, los factores o variables de centro y aula específicos que se relacionan con los resultados educativos. Sin embargo, no siempre ha habido acuerdo en la determinación de estos factores, pues *“es difícil obtener una relación definitiva y ponderar el peso relativo de cada una de esas*

*características, debido a la diversidad de indicadores y de métodos de investigación utilizados en los distintos estudios” (Báez de la Fe, 1994, p. 103).*

Por otra parte, a los estudios de eficacia se les ha cuestionado el hecho de sobredimensionar las variables organizativas interescolas por encima del nivel intraaulas. Lo mismo ha ocurrido con el nivel de contexto, que constituye un importante elemento a tener en cuenta para evitar generalizaciones erróneas de los resultados obtenidos.

Las investigaciones actuales consideran los siguientes indicadores para definir el contexto, el nivel país (y dentro de este, consideraciones como: zona rural, zona urbana), distrito, escuela, aula; además del origen de los alumnos y la fase de escolarización o curso. La importancia atribuible al contexto ha quedado reforzada aún más en los informes internacionales de educación que reportan análisis de eficacia y mejora ya no solo de una escuela o aula, sino de un sistema educativo completo de zonas representativas de todo el mundo (Creemers, Stringfield, Teddlie, Schaffer, 2002; Reynolds, Harris y Chrispeels, 2006; Teddlie y Reynolds, 2000; Townsend, Clarke y Ainscow, 1999).

La búsqueda de esos factores escolares no ha conseguido ser uniforme a pesar de los esfuerzos desplegados en el tiempo y esto responde al hecho que, como dicen Creemers y Kyriakides (2008) no existe el estudio perfecto, todos los estudios contienen errores, y además, es frecuente aún en las investigaciones mejor diseñadas que quede una proporción de varianza sin explicar. Sin embargo, se ha logrado determinar un listado de factores significativo a través de revisiones exhaustivas de trabajos, que revelan aquello que *funciona* en determinados contextos educativos. Un buen ejemplo de estas revisiones lo constituyen los trabajos de Cotton (1995), Edmonds (1979), Levine y Lezotte (1990), Murillo, Martínez-Garrido y Hernández-Castilla (2011), Purkey y Smith (1985), Sammons, Hillman y Mortimore (1995), Scheerens (1992), Scheerens y Bosker (1997), Teddlie y Reynolds (2000), Townsend y Avalos (2007).

Resulta evidente que la totalidad de los trabajos citados corresponden a contextos anglosajones, por lo cual habrá que tener cautela al extrapolar estos factores a una realidad distinta, como la española por ejemplo, debido a que los procesos educativos son diferentes. No obstante, tienen validez en sí porque recogen gran parte del trabajo acumulado de la investigación sobre eficacia escolar.

Los factores de eficacia escolar pueden ser considerados de dos maneras. Primero, pueden ser vistos como un conjunto de componentes interdependientes que definen el complejo funcionamiento de una escuela; y en segundo lugar, podemos examinar cada factor de forma individual. Del mismo modo, el aprendizaje sobre lo que constituye una

escuela eficaz requiere el conocimiento de los factores individuales y su relación entre ellos (Lezotte y Mckee, 2011).

TABLA 1.3. CUADRO COMPARATIVO DE PROPUESTAS DE FACTORES DE EFICACIA ESCOLAR

Edmonds (1979)	Mortimore (1988)	Sammons et al. (1995)	Scheerens y Bosker (1997)	Murillo (2007b)
Fuerte liderazgo	Liderazgo con propósito	Liderazgo profesional	Liderazgo educativo	Liderazgo pedagógico y participativo
Centrado en adquisición de destrezas y habilidades básicas	Sesiones estructuradas	Concentración en la enseñanza y el aprendizaje	Orientación hacia el rendimiento	
Evaluación constante del progreso de los alumnos	Escribir y utilizar las evaluaciones	Supervisión del progreso	Potencial evaluativo	
La atmósfera es ordenada	Clima positivo	Ambiente de aprendizaje	Clima escolar y de aula	Clima escolar y de aula
Clima de altas expectativas		Altas expectativas	Altas expectativas	Altas expectativas
	Implicación de las familias	Relación familia-escuela	Implicación de los padres	Participación de la comunidad escolar
	Consistencia entre docentes	Visión y objetivos compartidos	Consenso y cooperación entre el profesorado	Sentido de comunidad
	Atención reducida a pocos temas por sesión	Enseñanza con propósito	Gestión del aula	Gestión del tiempo
	Enseñanza intelectualmente desafiante		Calidad del currículum, instrucción estructurada, instrucción adaptativa	Un currículo de calidad
	Ambiente centrado en el trabajo	Refuerzo positivo	Feedback y refuerzo	
	Implicación de los docentes	La escuela como una organización de aprendizaje		Desarrollo profesional de los docentes
		Derechos y responsabilidades del alumno		Instalaciones y recursos

Fuente: Adaptación Murillo (2005, p. 212).

Los trabajos antes mencionados ponen de manifiesto que factores fundamentales como el liderazgo continúan estando presentes en prácticamente todas las revisiones, lo mismo ocurre con el clima escolar (de centro y de aula), altas expectativas, metas compartidas, y otros que se revisarán a continuación.

La tabla 1.3 muestra aportaciones de tres revisiones y dos estudios, los cuales coinciden al menos en once factores, comenzando por liderazgo escolar. De estos factores se presentan los nueve primeros, de acuerdo al siguiente orden: sentido de comunidad, clima escolar y de aula, liderazgo, altas expectativas, desarrollo profesional, calidad del

currículum, organización del aula, supervisión del progreso de los aprendizajes y participación de toda la comunidad educativa.

#### **1.4.1. Sentido de comunidad**

En una organización como la escuela, la unidad de propósito está estrechamente relacionada con el sentido de comunidad. Así lo presentan los estudios de Rutter et al. (1979), Sammons, Thomas y Mortimore (1997) y Stoll y Fink (1994), Murillo (2007a), entre otros. Lo que se suele enfatizar de este factor de eficacia es que los miembros de la comunidad educativa comparten la visión, los valores y los objetivos que dan coherencia a su quehacer cotidiano. Asimismo, el acuerdo sobre las prácticas de evaluación o la disciplina y el trabajo colegiado y de colaboración entre los docentes.

El impacto de las relaciones sociales con los colegas sobre prácticas de enseñanza se ha incrementado considerablemente en la literatura educativa, a la vez que hay evidencia de ello a través de estudios de las estructuras organizativas al interior, tales como equipos de trabajo entre distintos niveles y comunidades profesionales de aprendizaje. Estas interacciones de colectivos son las que ayudan a construir una cultura de trabajo escolar.

En una escuela eficaz, hay un notable consenso a la hora de señalar que los directores son los responsables de consolidar una cultura institucional propia que considere como prioridad un clima de trabajo apropiado para el desarrollo profesional de los docentes.

#### **1.4.2. Clima escolar y de aula**

Un buen ambiente de aprendizaje es una de las características que se ha configurado como claves de una escuela eficaz. Un clima amigable entre compañeros, donde los docentes tratan con respeto a sus alumnos y resuelven sus dudas, se asocia a mayores logros de aprendizaje. Los investigadores sobre factores asociados de eficacia escolar en Latinoamérica (LLECE/UNESCO, 2001, 2008) ubican en un primerísimo lugar a este factor denominado clima escolar y de aula donde se aprecia el valor del ambiente físico, en el mismo sentido que la atmósfera psicológica. La investigación llevada por Mercedes Muñoz-Repiso et al. (1995) en España, coincide en establecer este factor como el mejor predictor de resultados en la escuela.

El clima escolar y de aula se constituye en un requisito previo para lograr aprendizajes, también desde la investigación anglosajona (Brookover et al., 1979; Creemers, 1994; Mortimore et al., 1988; Purkey y Smith, 1985; Reynolds et al., 1996; Weber, 1985). Ambos climas están íntimamente relacionados y se complementan en una escuela eficaz (Muijs y Reynolds, 2001).

Se ha definido el clima escolar como *“la calidad de una escuela que ayuda a cada persona a sentirse digna e importante, mientras simultáneamente, ayuda a crear un sentido de pertenencia más allá de nosotros mismos”* (Freiberg y Stein, 1999, p. 11).

La significación del clima escolar según Scheerens y Bosker (1997) como sinónimo de cultura escolar, considera una atmósfera ordenada en dos sentidos, siendo el primero, las reglas y normas, el absentismo y abandono. Y el segundo, la atmósfera orientada hacia la eficacia y las buenas relaciones internas. Mientras que los componentes de clima de aula son las relaciones dentro del aula, el orden, la actitud de trabajo y la satisfacción.

El clima de aula ha sido definido *“como la disposición o atmósfera creada por un profesor en su aula, la forma en que este profesor o profesora interactúa con el alumnado y el ambiente físico en que se desarrolla”* (Muijs y Reynolds, 2001, p. 65). La importancia de los profesores y del equipo directivo del centro como organizadores de este clima, de aula y de escuela respectivamente, es indudable.

### **1.4.3. Liderazgo**

Este factor, se constituye en un rasgo constante en la literatura especializada, primeramente estadounidense y británica, y posteriormente confirmada también en los estudios latinoamericanos (LLECE/UNESCO, 2001; LLECE/UNESCO, 2008), los trabajos españoles (Rodríguez, 1991; García Durán, 1991; Muñoz-Repiso et al., 1995; Castejón, 1996) y en las investigaciones de países asiáticos (Walker, Hallinger y Qian, 2007). Solo en la realidad de los Países Bajos ha demostrado ser un factor débil (Scheerens y Creemers, 1996; Witziers, Bosker y Kruger, 2003; Creemers y Kyriakides, 2008).

Los resultados de las primeras investigaciones que utilizan como principal metodología los estudios correlacionales especifican la importancia de un liderazgo fuerte (Brookover y Lezotte, 1977; Edmonds, 1979; Hallinger y Heck, 1998; Levin y Lezotte, 1990; Weber, 1985) como un elemento clave de la eficacia escolar. Posteriormente los estudios multinivel corroboraron este hallazgo en los once factores de eficacia escolar (Sammons, Hillman y Mortimore, 1995). Mientras que Teddlie y Reynolds (2000) dirán al respecto: *“No sabemos de un estudio que no haya demostrado que el liderazgo es importante dentro de las escuelas efectivas, con un liderazgo casi siempre proporcionado por el director”* (p. 141).

Por lo general, la investigación sobre eficacia escolar se ocupará del liderazgo en términos de la función del director, función vinculada directamente con la autoridad y de carácter conservador (Levine y Lezotte, 1990; Reynolds, 2010; Reynolds y Teddlie, 2000; Sammons, Hillman y Mortimore, 1995;). Esta función de director tendrá dos dimensiones asociadas,

siendo la primera, el liderazgo escolar, considerada su función más relevante; y la segunda, se refiere a las demandas específicas relacionadas con la gestión y administración de la organización que dirige.

Los apelativos que ha recibido la dirección como factor de eficacia han sido expresados en estos términos: Liderazgo de apoyo a los docentes (Rallis y Highsmith, 1987); Liderazgo fuerte (Edmonds, 1979; Levine y Lezotte, 1990); Liderazgo estable (Teddlie y Stringfield, 1993) y Liderazgo compartido con el claustro (Mortimore, 1993).

Se trata de un liderazgo firme, decidido y estable, con autoridad para resolver conflictos, seleccionar y sustituir a los docentes de acuerdo a criterios de rendimiento. Un director que está comprometido con los resultados de los estudiantes, y por lo tanto, también asume labores de seguimiento y apoyo de las actividades de instrucción (Levine y Lezotte, 1990).

A la vez es un liderazgo compartido con un equipo directivo, comprometido con el claustro y con un enfoque participativo (Mortimore et al., 1988), que favorece el intercambio de posiciones de liderazgo con los docentes en la gestión escolar y la planificación, estimulando la toma de decisiones colegiada cuya unidad queda manifiesta en el diseño, desarrollo y mantenimiento de metas y objetivos del centro. La participación (e involucramiento) se hace extensiva también a padres y madres.

En definitiva, la calidad de los líderes y el papel que juegan en el centro es una de las aportaciones más significativas de la investigación sobre eficacia que destaca la existencia de un liderazgo que ha evolucionado desde uno de carácter instructivo e individual hacia otro compartido, profesional e integrador en torno a unos fines comunes en las escuelas consideradas eficaces.

Este factor, considerado significativo en esta investigación, lo veremos más adelante específicamente en el desarrollo del Proyecto Internacional de Dirección Escolar Exitosa (ISSPP) que coordina el profesor Christopher Day, y del cual presentaremos la primera etapa de la versión española.

#### **1.4.4. Altas expectativas**

Las expectativas del proceso educativo que tengan tanto los profesores como los alumnos, se constituyen en una variable significativa en la consecución de los aprendizajes. Los docentes, en la escuela, pero principalmente dentro del aula tienen la responsabilidad de mantener y comunicar altas expectativas, mediante el estímulo verbal y el desafío intelectual a los estudiantes. De la misma manera, se ha constatado el efecto directo de las expectativas de los padres en el progreso académico de sus hijos.

Pero las expectativas no deben referirse solamente a lo que los profesores y padres esperan de los alumnos, también hay que considerar lo que esperan los alumnos de sí mismos, tanto sobre su rendimiento escolar como sobre sus posibilidades futuras en el sistema escolar.

Como factor de eficacia escolar, las altas expectativas han estado presente tanto en los estudios de Weber (1971), Brookover et al. (1979), Rutter et al. (1979); los trabajos de revisión de Sammons et al. (1995), Cotton (1995) y Scheerens y Bosker (1997), por nombrar los más destacados. Su aparición no aclara sin embargo si son las altas expectativas las que provocan los buenos rendimientos o si son los buenos rendimientos los que generan las altas expectativas (Murillo, 2005).

La tarea es ardua porque exige del docente un convencimiento interno de que sus estudiantes son capaces y lograrán sus metas de aprendizaje, por esta razón quizás es que este factor se presenta relacionado con el clima de aula (Muijs y Reynolds, 2001). Si el mensaje del docente es auténtico, se produce un incremento en el rendimiento, el aprendizaje y la autoestima de los estudiantes. Además, esto suele ser cierto, tanto para las expectativas que se comunican a todo el grupo de la clase, como aquellas dirigidas a estudiantes individuales.

El refuerzo positivo, a través de premios e incentivos es más eficaz que el castigo. En este sentido, una estrategia sugerida a nivel de aula es la mantención de la disciplina mediante reglas claras y decididas en conjunto con los estudiantes. Otra estrategia, que tiene algunos detractores, es la utilización de recompensas como medios para reforzar el buen comportamiento o el logro académico.

#### **1.4.5. Desarrollo profesional de los docentes**

Este factor se relaciona con el tema de la formación permanente del profesorado, el desarrollo profesional, el aprendizaje cooperativo en la perspectiva de fortalecer las capacidades internas de los centros educativos.

Las escuelas son eficaces porque funcionan como organizaciones que aprenden (Sammons, Mortimore y Hillman, 1996), es decir, el desarrollo y la formación de los docentes y directivos tiene lugar en el propio centro. En efecto, un centro especialmente preocupado por el tema de la formación del profesorado estimula las instancias de crecimiento profesional y personal de estos, cuya finalidad es favorecer directamente los aprendizajes de los alumnos.

Sobre los grupos profesionales de trabajo docente, podemos decir que los profesores no mejoran su práctica cuando ellos hablan con otros docentes, pero este proceso de diálogo



saca a la superficie las habilidades incipientes de liderazgo (MacBeath y Townsend, 2011). Este liderazgo docente, necesario de ejercer en el aula, puede desarrollarse en la rutina que fluye en las escuelas a través de la planificación colaborativa de las lecciones, la observación entre pares o el desarrollo profesional a través del trabajo en equipo, con tiempos planificados para ello. La importancia de estimular el diálogo promueve la mejora del aprendizaje profesional y la confianza en sí mismos.

El profesor Carlos Marcelo (1995) ha estudiado diferentes modelos de formación profesional y sugiere que para asegurar la eficacia de la formación es necesario involucrar a los docentes directamente, haciéndolos participar en los procesos de desarrollo comunes a todo modelo, el cual parte de un diagnóstico de necesidades de formación, sigue con una planificación y termina con una evaluación. De esta manera se asegura su pertinencia y calidad.

#### **1.4.6. Calidad del currículo**

Calidad del currículum o un curriculum de calidad, con cualquiera de estas dos denominaciones se puede presentar este factor que reúne una serie de elementos relacionados con la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. La interpretación ha sido diferente de acuerdo a los distintos investigadores. Para Scheerens y Bosker (1997) un enfoque claro del currículo, significa coordinación y secuenciación de este y oportunidad para aprender. Para otros, el currículo comprende las experiencias, actividades, materiales, métodos de enseñanza y otros medios empleados por el docente para alcanzar los propósitos educativos.

La investigación sobre eficacia escolar ha señalado la influencia del curriculum en los resultados del alumnado, pero ha dejado clara la influencia de las políticas del centro o del docente en la administración de este, es decir, en la selección habitual de contenidos o en la adaptación y cumplimiento de unos mínimos.

El concepto de currículo no es solo importante para el aula o centro docente; en algunos países, como en España, la administración prescribe lo que debe ser enseñado, por lo que también es un asunto relevante en el nivel del contexto. Sin embargo, siempre importará más lo que la escuela adapte o el profesor enseñe (Murillo, 2004, p. 324).

#### **1.4.7. Organización del aula**

El estudio de una adecuada gestión del aula, se ha convertido en un factor de gran importancia, considerando el efecto directo que ejerce el docente sobre el aprendizaje de los estudiantes y su posterior rendimiento (Day, Sammons, Kington, Gu y Stotbart, 2006). Sammons, Hillman y Mortimore (1995) denominan a este factor como enseñanza con

propósito y especifican las acciones del docente en el aula en términos de organización eficiente del trabajo, claridad de propósitos por parte de los alumnos, lecciones estructuradas y atención a la diversidad.

Los métodos pedagógicos estructurados han probado ser eficaces especialmente en estudiantes de sectores vulnerables, y sus elementos centrales son: la planificación docente, el establecimiento de objetivos (claros y conocidos por los estudiantes), las lecciones estructuradas en cuanto a contenidos, metodología y evaluación (Mortimore et al., 1988) y el énfasis en la enseñanza de los temas que se trabajan, considerando el papel que tienen las preguntas en la construcción de sentido por parte de los alumnos.

Como puede resultar evidente, la eficacia también se vincula con el énfasis que se le da a los aspectos académicos en la actividad escolar, tales como la adecuada formación docente y también, a la formación permanente del profesorado. Es particularmente importante que esta se desarrolle en el propio centro y que responda a las necesidades particulares del cuerpo docente, es decir, que sea aplicada y contextualizada.

Sobre la gestión del tiempo (LLECE/UNESCO, 2008) se habla de maximizar la proporción del tiempo destinado al aprendizaje en comparación con el tiempo que toman las actividades administrativas. Esto ha quedado en evidencia a través del estudio del tiempo de la instrucción, es decir, aquel efectivamente dedicado a actividades de enseñanza y aprendizaje. La optimización del tiempo real de aprendizaje es una característica clave de la eficacia. Jaap Scheerens y Roel Bosker (1997) se refieren al tiempo de aprendizaje eficaz como la cantidad de exposición al “tratamiento educativo” en el centro docente, cuyos elementos son:

- a) Importancia del tiempo de aprendizaje efectivo.
- b) Seguimiento del absentismo.
- c) Tiempo de docencia en el nivel escolar.
- d) Tiempo de docencia en el nivel de aula.
- e) Gestión del aula.
- f) Trabajo en casa.

La organización eficaz del aula, se relaciona con el clima de aula que debe preparar el docente y que implica planificar las clases de manera adecuada y estructurada a través de objetivos, contenidos, formas de evaluación y niveles de exigencia (Muijs y Reynolds, 2001).

### **1.4.8. Supervisión del progreso de los aprendizajes**

Desde las primeras revisiones de factores de eficacia escolar (Edmonds, 1979) figura el énfasis en los mecanismos de supervisión y seguimiento del progreso de los estudiantes. Estos mecanismos pueden ser formales e informales, y son interdependientes de otros factores que también contribuyen a los resultados de aprendizaje, como la elevación de expectativas hacia los alumnos y del refuerzo positivo. Asimismo contribuye a que los actores escolares (profesores y alumnos) centren su atención en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se ha sugerido que tanto la evaluación como la supervisión sean adecuadas y pertinentes, en términos de que no se pierda demasiado tiempo en ella. Esta supervisión también involucra un componente de seguimiento del director o directora del centro sobre el progreso general de la escuela, retroalimentando positivamente a los docentes.

Scheerens y Bosker (1997) se refieren al potencial educativo como las aspiraciones y las posibilidades de los centros para utilizar la evaluación como base para el aprendizaje y como retroalimentación en los distintos niveles de la organización. Esto incluye la evaluación de los alumnos y también del centro expresada en estos términos:

- a) Prioridad a la evaluación y al seguimiento.
- b) Tecnología de evaluación, quiere decir a través de sistemas estandarizados de seguimiento de los alumnos o sistemas de test por ordenador.
- c) Utilización de los resultados de evaluación y de los registros en el nivel de centro.

La producción de información y conocimiento por medio de la evaluación de los aprendizajes se ha desarrollado como una forma de asegurar la calidad de los sistemas educativos. Una nueva cultura de la evaluación, centrada en el aprendizaje se ha impuesto en el mundo educativo, donde ya no basta con medir solo aquello que es cuantificable, como se ha hecho y se sigue haciendo. Los nuevos enfoques llaman la atención sobre la evaluación del desarrollo personal y social de los alumnos, o al menos se insiste en ello desde la literatura (Creemers, 1996).

### **1.4.9. Participación de la comunidad de padres**

El énfasis en la incorporación de la cultura familiar y comunitaria en el diseño de actividades de aprendizaje significativas para los alumnos, requiere de instancias permanentes de acercamiento entre docentes y diversos actores pertenecientes a la comunidad de procedencia del alumnado.

Familia y escuela desempeñan roles educativos complementarios, que con frecuencia se superponen, por lo que necesitan encontrarse para conversar, delimitar sus espacios de autonomía y precisar sus tareas compartidas.

El factor de eficacia, alianza entre escuela y familia, que han destacado los estudios y revisiones, especialmente fuera de España, permite lograr mayor coherencia en las metas para el desarrollo afectivo, cognitivo, social y valórico de las personas. Dicha alianza contribuye a mejorar significativamente la calidad de los aprendizajes escolares, como ha sido comprobado por los estudios revisados de eficacia escolar (Mortimore et al., 1988; O Murillo, 2007a), los que demuestran que cuando los padres participan en otras actividades escolares tienen más oportunidades de comunicarse con los profesores de sus hijos y establecer con ellos lazos más firmes y productivos que, a la larga benefician directamente a los alumnos y alumnas (Scheerens y Bosker, 1997).

Sus indicadores podrían ser:

- La existencia de una asociación de padres
- Oportunidades e interés de participar en distintos niveles
- Presencia de un clima de relaciones satisfactorias e intercambio de información.

En definitiva, estos nueve factores citados, en un contexto específico, podrían funcionar distinto o ampliarse en su significado específico. Lo que no debemos perder de vista, respecto a la influencia de los factores, es que una escuela eficaz no se define por una serie de elementos aislados, sino por una cultura especial que se genera en el lugar donde esos factores funcionan (Sammons, 1999; Murillo, 2009).

\*\*\*

La investigación sobre eficacia escolar es una de las disciplinas que ha generado el mayor cuerpo válido de conocimiento de "lo que funciona" en la escuela y en el aula, tanto a nivel de sistemas educativos nacionales e internacionales y, ha sido también la disciplina que más ha influido en las decisiones políticas sobre educación. Durante su prolífica historia, los investigadores han seguido unas pautas de rigor metodológico y han implementado los conocimientos más adelantados de estadística para poder describir de manera más precisa una escuela eficaz.

Pero mantener una línea epistémica no ha sido sencillo ni gratuito, la disciplina como tal ha ido desde sus inicios contra corriente, primero académica y luego política con el alto costo que esto conlleva. Recordemos que comenzó poniendo en duda el Informe Coleman (1966) que establecía que la escuela "no importa", en el sentido de que las escuelas no inciden, con su trabajo escolar, en movilizar al alumnado hacia mejores oportunidades de

desarrollo social y económico porque otros factores son más significativos en brindar esa movilidad, como la familia, la raza, el grupo de pares y la situación socioeconómica que ostentan. Entonces comenzó la ardua tarea de demostrar que sí “importa”, que es fundamental organizar la escuela como un lugar que asegure unos aprendizajes básicos, sobre todo donde más se necesita, en aquellas que atienden a niños y niñas vulnerables.

El cuerpo de investigadores y académicos ha necesitado cuarenta años para demostrar que es posible, y aunque su empeño ha calado en unos países más que en otros y se han tergiversado alguno de sus resultados, es innegable hoy en día la influencia que tiene el cúmulo de estudios sobre eficacia escolar (cuyo saber se encuentra disponible como referencia obligada y punto de partida) para la realización de cualquier estudio que indague sobre la calidad de los sistemas educativos.

Una escuela eficaz, tal como la que hemos presentado en este capítulo, ha sido definida como aquella en la que los estudiantes progresan más de lo que cabría esperar considerando sus antecedentes. Esta, aporta así un valor agregado a los resultados de sus estudiantes, en comparación con otras escuelas que atienden a estudiantes similares. A fin de evaluarlo, es necesario medir a los estudiantes para proporcionar una base de sustentación del progreso posterior. Otras variables como el género, el estatus socioeconómico, la movilidad y fluidez en el idioma que la mayoría utiliza en la escuela, también han demostrado que afecta el progreso de los estudiantes, además del rendimiento previo (Sammons, 2007).

Con todo, se puede considerar que la magnitud de los efectos escolares va desde el 10 al 20%, en los estudios europeos. Porcentaje que corresponde a lo que efectivamente la escuela puede influir en el rendimiento de los estudiantes.

Los contextos socioculturales que necesitan ser tomados en cuenta para la investigación sobre eficacia escolar, demuestran que los juicios sobre la eficacia de las escuelas necesitan tener como base una línea epistemológica que responda a preguntas que mantienen plena vigencia (Sammons, 1999; Slee y Weimer, 2001; Bogotch, Mirón y Biesta, 2007), tales como:

- ¿Eficacia en la promoción de qué resultados?
- ¿Eficaz durante cuánto tiempo?
- ¿Eficacia para quiénes?

En los próximos capítulos podremos ver cómo estas preguntas nos llevan a relevar el tema nuclear de esta investigación que es cómo la influencia de un director exitoso puede hacer posible el mejoramiento de la educación con criterios de eficacia y justicia social.



## 2. LIDERAZGO EDUCATIVO

---

En los últimos años y, como hemos podido observar en el primer capítulo, gracias a los estudios llevados a cabo desde el campo de la investigación sobre eficacia escolar, se ha determinado que el liderazgo que ejerce el director en los centros educativos es un tema de relevancia creciente, íntimamente relacionado con la deseable concreción de la eficacia. Su importancia ha sido corroborada desde las distintas perspectivas en que se lo ha estudiado y son innumerables las investigaciones sobre eficacia escolar que lo confirman. También ha sido abordada su importancia, como aquí nos interesa resaltar, desde la perspectiva de la mejora escolar y de la organización escolar que consideran el ejercicio exitoso del liderazgo como un factor básico (Álvarez, 2010; Murillo, Barrio y Pérez-Albo, 1999). Los estudios llamados de dirección escolar insisten en el dato de que no hay un solo caso documentado de escuela exitosa que no se encuentre acompañada del ejercicio de un liderazgo talentoso (Fullan, 2002c; Louis, Leithwood, Anderson y Wahlstrom, 2010).

Antes de los años '80 del siglo XX, el liderazgo escolar se vinculaba a la figura de un director o directora de centro educativo, cuyo principal trabajo consistía en administrarlo adecuadamente, organizando con este objetivo su funcionamiento de acuerdo a unos procedimientos y normas emanadas de una autoridad superior, dentro de una cadena

jerárquica. En este contexto de los estudios especializados en la temática, se determinaron las características del liderazgo escolar relacionándolo con la gestión o con la administración.

A partir de los años '80, los estudios avanzan en el abordaje del liderazgo escolar y, dando un salto interpretativo del fenómeno, comienzan a argumentar que son las propias organizaciones educativas las que fortalecen los liderazgos, ya no solo limitando éste a la figura del director del centro, como sí lo hacían los estudios anteriores a esta época, sino también extendiéndolo a determinados liderazgos al interior de la comunidad educativa.

Como se puede observar, diversos factores inciden en este cambio de enfoque. Si primeramente se asocia un liderazgo eficaz con la figura de un director o directora que gestiona o administra con éxito un establecimiento escolar, después, y gracias a los avances producidos en el campo más amplio de investigación sobre eficacia escolar, se le agrega la exigencia de liderar el centro educativo en su totalidad y aumentar de uno a varios líderes dentro del centro educativo. Para algunos autores, como la profesora M. Teresa González (2003), razones políticas, culturales, y económicas determinan estos cambios de perspectivas respecto a la conceptualización del liderazgo escolar eficaz.

En este capítulo, primero nos aproximaremos a los conceptos de dirección y de liderazgo, especificando las diferencias existentes entre ambos a través del análisis de las funciones de liderazgo que se le demandan a la Dirección escolar. Posteriormente realizaremos una breve síntesis de la evolución histórica del concepto de liderazgo, sus antecedentes y perspectivas actuales y futuras, y de la investigación sobre éste en el ámbito empresarial.

A continuación, y ya centrados en el ámbito específico en el cual se desarrolla este trabajo, es decir, centrados en el ámbito educativo, presentaremos una breve descripción de dos liderazgos que consideramos paradigmáticos: el liderazgo instruccional y el liderazgo transformacional. Hemos estimado de importancia abordar estos dos tipos de liderazgo, en el contexto de este trabajo, ya que postulamos que, por una parte, el liderazgo instruccional sienta las bases del liderazgo para favorecer y desarrollar el aprendizaje y el liderazgo transformacional marca el comienzo de los liderazgos más visionarios y comprometidos con el desarrollo profesional de los docentes.

Por último, abordaremos, las propuestas que con posterioridad a los liderazgos instruccional y transformacional se han ido presentando como aportaciones alternativas y significativas de liderazgo relacionados con el establecimiento de una línea más social y comprometida en el ejercicio de esta función.



## **2.1. DIRECCIÓN ESCOLAR Y LIDERAZGO**

Como se podrá observar a medida que avancemos en esta sección, la temática del liderazgo no pertenece exclusivamente al ámbito educativo, sino que, además, es abordada exhaustivamente en otros ámbitos como son el económico, el político, el organizacional, el de las instituciones, etc. La importación y exportación de conceptos se ha traducido de diversas maneras, algunas fructíferas para el desarrollo y comprensión del fenómeno estudiado y otras no tanto. En esta sección, también realizaremos un recorrido histórico desde perspectivas que conceptualizan y abordan el liderazgo y la dirección como elementos opuestos hasta otras que las conciben como complementarias.

### **2.1.1. Director y líder: opuestos o complementarios**

La figura del director ha sido asimilada a la del líder, en cambio, otras veces se la ha contrapuesto. Centrándonos en este último sentido, el de la contraposición, sabemos que la distinción entre líderes y directores viene de vieja data y los matices que distinguen y caracterizan a ambos conceptos se han diferenciado dependiendo del contexto espacial - geográfico- y temporal -histórico-.

Concretamente, los investigadores estadounidenses Warren Bennis y Burt Nanus (1985), analizando la temática que aquí nos concierne pero centrados en el ámbito de estudio de las organizaciones, consideran que los líderes deben poner el énfasis en el cambio a través del manejo de recursos emocionales y espirituales de la organización y se deben preocupar por establecer una comunicación fluida con todos los niveles que integran la misma. En cambio, para estos autores, los directivos se deben centrar, para lograr la eficacia y la eficiencia, en los temas de administración de recursos físicos y materiales de acuerdo a su orientación por la gestión.

Situándonos en el plano educativo, que es el que aquí nos interesa, en la década de los '90, concretizándose el intercambio de conceptualizaciones entre distintos ámbitos de investigación, se comienzan a incorporar conceptos y herramientas del terreno de la administración y de la empresa al quehacer educativo con el objetivo de aumentar la eficacia y la eficiencia del sistema. Y esto se debe en primer lugar, a la utilización de un vocabulario común entre ámbitos que persiguen distintos fines, como son, por un lado, el de la empresa y, por el otro, el de los centros educativos. En segundo lugar, se debe también a las características del contexto que inciden sobre las conceptualizaciones y las caracterizaciones del fenómeno así como sobre su abordaje.

De esta manera, y como hemos argumentado anteriormente, situados en el ámbito empresarial anglosajón, se reconoce un modelo de dirección de tipo gerencial, en el que se hace hincapié en la separación entre *management* -dirigir- y *leadership* -liderar- como

dos realidades dicotómicas y opuestas. En este contexto, cada uno de estos conceptos representa una realidad diferente, por eso nos parece congruente cuando el profesor estadounidense, Thomas Sergiovanni (2001), argumenta que el director centra su tarea en el efectivo mantenimiento del sistema, mientras que el líder enfoca su actividad hacia el cambio de ese sistema.

Siguiendo la línea argumentativa planteada por Sergiovanni, el líder se asocia a la idea de agente de cambio y de *hacer lo correcto*, como también lo planteó Stephen Covey (1990); mientras que el director, en tanto representante de la administración, organiza y tiene un rol más pasivo que el del líder.

En España, esta distinción no ha tenido lugar y se ha optado por la complementariedad. El investigador Manuel Álvarez (1998, 2010) introduce una distinción entre los líderes y los directores, alejándose de los abordajes del tipo Sergiovanni o Covey sobre la temática, para centrarse en las diferencias en las formas de ejercer la autoridad que tiene cada uno. Para Álvarez, unos se caracterizan por ejercer una autoridad informal, los primeros y, otros por ejercer una autoridad institucional, los últimos.

En este abordaje, para Álvarez (2010), el líder tiene una relación orgánica<sup>10</sup> con la institución en tanto transforma el entorno, captando las potencialidades de cada uno de los actores y entendiendo que los procesos de cambio en educación requieren de un tiempo y una periodicidad. El director, en cambio, tiene una relación mecánica en tanto jerarquiza y ordena el entorno de manera técnica e inmediata. Según Mercedes Muñoz-Repiso et al. (1995) estas dos condiciones reunidas en una sola persona, es decir, el director, en su perfil profesional como técnico; el líder, en su rol institucional, se convierten en un factor determinante de la calidad educativa.

Como hemos remarcado desde el inicio de este capítulo, en algunos enfoques y en algunos momentos, liderazgo y dirección han sido entendidos como dos fuerzas opuestas. Pero en la actualidad, y en todas las latitudes, las nuevas formas de entender el liderazgo en educación (Barzano, 2008; Elmore, 2010; Leithwood et al., 2006) los sitúan como fuerzas complementarias.

De esta manera, a mediados de los años '90 comienza a conceptualizarse la idea del director como líder que al margen de sus responsabilidades asignadas de modo oficial, debe orientar el *cambio* en los centros educativos, asumiendo el reto de que las organizaciones educativas son entidades socialmente construidas (López Yáñez et al.,

---

<sup>10</sup> Las relaciones orgánicas se refieren a la consideración del centro educativo como un organismo vivo, sujeto a procesos de evolución y también, de involución; las relaciones mecánicas, en cambio, entienden el centro como algo físico, inerte, que permanece inalterable en el tiempo.

2003). Además, éste debe aprender a liderar a través de la red de relaciones interpersonales, “*siendo su base de influencia la experiencia profesional y el imperativo moral, más que la autoridad*” (López-Yáñez et al., 2003, p. 277). Como se puede percibir, en estos encuadres la forma de entender el ejercicio de la autoridad ha cambiado ya que no se entiende exclusivamente de una manera vertical y descendente (unidireccional) sino que ahora se la entiende de una manera horizontal y relacional.

Respecto de esta nueva conceptualización del director como líder, los sistemas educativos de gran parte del mundo han apostado por el liderazgo del director escolar como el garante principal para la mejora de la calidad de la educación, aun cuando la conceptualización de esta función sea compleja, difícil de definir y de cuantificar, y se interprete de acuerdo a cada sistema educativo, con su cultura particular de valores simbólicos y materiales (Egido, 1998).

Frente a esta situación, las limitaciones contextuales de cada sistema educativo, los investigadores coinciden con las argumentaciones de la profesora Inmaculada Egido (1998) respecto a que lo que debe potenciarse en los hallazgos sobre liderazgo escolar son las innegables similitudes que se encuentran. Egido especifica que las funciones, roles y actitudes de los directivos no son equivalentes entre sí ni las actitudes de los docentes ante la dirección en los distintos sistemas educativos. Por eso, recomienda:

[...] una extrema cautela a la hora de aplicar a otros países los hallazgos de las investigaciones nacionales sobre el director escolar, puesto que las diferencias en políticas educativas, tradicionales, culturales, profesionales, ideológicas, etc., no son en ningún caso, ajenas a esta cuestión (Egido, 1998, p. 24).

El campo educativo es particularmente sensible de adoptar enfoques foráneos, y hay quienes consideran que la introducción de estos nuevos enfoques que hacen hincapié sobre el concepto de liderazgo se constituyen en instrumentos de mercado que utilizan especialmente los representantes políticos para presionar en pos de una supuesta mejora de resultados cuantitativos de las escuelas públicas, sin que medien mejoras cualitativas de calidad al interior de los centros educativos (Gunter, 2001). En el contexto español puede observarse la desconfianza que suscita este tipo de liderazgo concebido como un nuevo *gerencialismo* (Escudero, 1997). Entre los especialistas que se oponen a esta nueva modalidad encontramos, entre otros, a Miguel Ángel Santos Guerra, Félix Angulo Rasco y Ángel Pérez Gómez.

Sin embargo, y pese a las críticas y desconfianzas, existe cierto consenso internacional, varias veces enunciado aquí, que apoyado en las actuales investigaciones, considera el liderazgo del director como el segundo factor de mayor influencia en la mejora educativa (Barber y Mourshed, 2007; Day, Sammons, Hopkins, Harris y Leithwood, 2009; Marzano,

Walters y McNulty, 2005; Murillo, Barrio y Pérez-Albo, 1999). De esta manera, se postula que los líderes educativos eficaces, aquellos que gestionan a profesores motivados e impactan en los resultados, exigen a los directores unas prácticas que se centran en proteger el tiempo para la enseñanza y el aprendizaje reduciendo las presiones externas e interrupciones y estableciendo un ambiente ordenado y apoyador dentro y fuera de las aulas.

Un buen ejemplo de esta nueva confianza en el director como líder lo constituyen los trabajos de los autores del cambio educativo como Hopkins, Ainscow y West, (1994), Stoll y Fink (1999) o Fullan (2003), quienes hacen hincapié en la necesidad de desarrollar una dirección para el cambio y afirman que el liderazgo es una figura clave para la mejora de las escuelas a gran escala, aunque este director o directora -y quizás en esto resida su novedosa capacidad- debe desenvolverse de una manera radicalmente diferente a como lo ha hecho en el pasado (Fullan, 2002a).

Es importante resaltar en este apartado que, y como podemos observar en el primer capítulo de este trabajo, los estudios de eficacia escolar son los primeros que señalan la necesidad ya no sólo de ejercer un tipo de liderazgo, sino que, además, especifican unas ciertas características que debe de tener. Es lo que caracterizan como liderazgo instruccional o pedagógico, necesarios para obtener óptimos resultados escolares. Según este tipo, las escuelas eficaces serían aquellas que tienen una misión y un enfoque académico claros y que cuentan con directores que son líderes instructivos fuertes que estimulan a todo el personal para que participe en la ejecución de la tarea (Slavin, 1996; Teddlie y Stringfield, 1993;). Ese liderazgo *firme y decidido* de entonces, y que caracteriza lo que llamamos liderazgo instruccional, supone en ese contexto, ocupar un puesto de gestión y mando en una organización de naturaleza social.

Esa concepción acerca de la dirección escolar ha ido evolucionando en los diferentes abordajes. Ya en épocas más recientes, debido a su complejidad y a las exigencias de acción continua que obligan a una reflexión y a una redefinición constante, demandan del director que, en vez de limitarse a la gestión burocrática, se transforme en un agente de cambios y recursos, y que, además, aproveche las competencias de los miembros de toda la institución en pos de un objetivo y proyecto común. En este sentido, Bolívar es concreto al determinar la necesidad de reunir fuerzas:

Una dirección centrada en el aprendizaje (*leadership for learning*), que pretende un liderazgo distribuido (*distributed leadership*) entre todos los miembros, donde se abandona decididamente el control jerárquico, requiere el compromiso de [todo] el profesorado de la escuela (Bolívar, 2010, p. 14).

### **2.1.2. Una perspectiva global o institucional del liderazgo**

Si bien hasta aquí nos hemos aproximado al concepto de liderazgo desde una perspectiva que podríamos caracterizar como individual, centrándonos en su definición y especificación, ahora podemos abordarlo desde una perspectiva global, o institucional, situándonos en el equipo de gestión que rodea al director que, con metas compartidas, permite generar, en algunos casos, las mejores condiciones para el trabajo profesional docente, el mejor aprovechamiento de los recursos, la creación de un clima favorable para el aprendizaje, no solo de los alumnos sino de toda la escuela, extendiendo estas condiciones óptimas, además, a la participación de la comunidad más amplia. Esos requerimientos asegurarían, en parte, según algunos autores, el óptimo funcionamiento de la organización escolar.

En este sentido, nuevamente Manuel Álvarez (1997), y centrado en el caso español, especifica, en concordancia con lo dicho en el párrafo anterior, una serie de características identificatorias de una dirección pedagógica y profesional, por lo tanto, adecuada a los objetivos de la eficacia, como son:

[...] la preocupación por la docencia y el desarrollo de los proyectos educativos en el centro; así como la motivación, formación e implicación del profesorado; la mediación, interacción, coordinación y colaboración con el trabajo; el seguimiento, la supervisión y el control de los resultados; y la orientación y el asesoramiento a los profesores (Álvarez, 1997, p. 60).

Serafín Antúnez (2000), por su parte, estructura la caracterización de Álvarez proponiendo unos principios rectores de la tarea directiva como: técnico, humano, pedagógico, cultural y simbólico. Estos principios se muestran en tareas específicas, que ya hemos definido como múltiples y complejas, tales como: solucionar problemas, tomar decisiones, usar el poder y desarrollar acciones directivas.

En la actualidad, y acordando con aquellos estudios que sitúan al liderazgo y la dirección como elementos complementarios de un mismo fenómeno, diferentes abordajes reconocen la complejidad del ejercicio del liderazgo o dirección escolar. Sabemos, gracias al bagaje de estudios y al desarrollo de la investigación sobre eficacia escolar, que los líderes escolares hacen frente a una gran cantidad de responsabilidades, deben actualizar permanentemente sus conocimientos, ahora no sólo acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la organización escolar, sino también acerca de competencias y prácticas que incrementan los resultados y la eficacia.

Estos nuevos desafíos, que algunos especifican como de gestión educacional y de gestión organizacional incluyen tareas mucho más complejas que las que se realizaban hace dos o tres décadas atrás (Álvarez, 2010). En este contexto se hace especial hincapié en la

equidad educativa, en el sentido de que cualquier objetivo que se aleje del aprendizaje escolar es considerado ilegítimo (Leithwood y Riehl, 2005).

### **2.1.3. Hacia una definición de Liderazgo**

La palabra liderazgo procede de una voz anglosajona (*leadership*) y se refiere al sentido de dirección, que a su vez deriva de líder (*lead*), que significa camino, vía, rumbo de un barco en el mar (Gorrochotegui, 1996). En nuestro idioma, la Real Academia Española de la lengua (RAE) define líder con diferentes significados como: “(Del inglés *leader*, *guía*) *Persona a la que un grupo sigue, reconociéndola como jefe u orientadora*”. O como “*el que va a la cabeza de una competición deportiva*” y “*construido en aposición, indica que lo designado va en cabeza entre los de su clase*”. A su vez, el vocablo liderazgo es definido como “*liderato*” y “*situación de superioridad en que se halla una empresa, un producto o un sector económico dentro de su ámbito*”.

Ya en el plano de las ciencias sociales, académicos e investigadores de disciplinas tan dispares como administración, psicología, sociología, ciencia política y administración educativa han debatido sobre cómo definirlo, caracterizarlo y reconocer, además, cuándo el liderazgo es eficaz. Sin embargo no se han puesto de acuerdo en una definición porque, como afirma el estadounidense Gary Yukl (1989), los investigadores lo asumen desde su perspectiva individual y sobre el fenómeno que más les interesa, por lo tanto, es difícil conciliar.

Trasladada al campo educativo, la dificultad de alcanzar un consenso respecto a una definición también ha sido problemático. Las quejas sobre este asunto son amplias, no obstante, Fullan (1998) argumenta que las teorías del pasado han fallado en proveer conocimiento y conceptos claros sobre el liderazgo y que es necesario emprender una teoría basada en la acción del liderazgo tal como muestran los trabajos de Leithwood et al. (1999) y Day, Harris, Hadfield, Tolley y Beresford (2000).

El español Roberto Pascual (1987) evita aventurar una definición y en lugar de esto identifica los componentes del concepto, estos son: influencia, poder, objetivos y valores.

- a) **Influencia:** Se entiende por influencia a la habilidad social que posee un líder para captar la voluntad de otro, para dejarse invadir por su estructura personal, para cambiar en la dirección que sugiere el líder (Pascual, 1987).
- b) **Poder:** El poder es la capacidad de influencia que tienen los líderes, sean estos formales o informales. Toda organización configura su propia estructura de poder y esta se configura a partir de numerosas fuentes. La estructura de poder resultante no está escrita en ninguna parte y puede ser utilizada por cualquier miembro de la organización. “*Este es también el punto de vista post-*

*estructuralista, en el cual el poder no solo está en el centro de la organización, sino que está en todas partes, es plural, descentralizado y adopta la forma de una red” (López-Yáñez et al., 2003, p. 196).*

- c) **Objetivos.** El liderazgo se concibe por la búsqueda de unos determinados objetivos que le dan rumbo, sentido y dirección a su quehacer, estos deben ser significativos tanto para el líder como para sus seguidores.
- d) **Valores.** El ejercicio de liderazgo está implicado en una necesaria inscripción de valores, sin embargo ha sido tema de discusión si esos valores deben formar parte de manera explícita en la definición.

Estos cuatro componentes configuran el liderazgo en las organizaciones escolares donde el poder legítimo, encarnado en una autoridad, no siempre basta para ejercer adecuadamente la dirección de un centro educativo, más aun considerando que las escuelas son organizaciones débilmente articuladas (Weick, 1976). Es decir, porque existe una coordinación o descoordinación que no siempre dificulta las pretensiones de una escuela.

Esta debilidad de coordinación tiene dimensiones verticales, horizontales y globales, estas últimas atañen directamente la tarea del liderazgo, pues se relaciona con los objetivos generales, los planteamientos de cada uno de los profesionales y la coordinación entre todos (Santos Guerra, 2006). En la escuela esas coordinaciones suelen ser débiles, y aunque por ello no se produzca una buena articulación, todo sigue funcionando. No ocurre lo mismo en una empresa, donde cada departamento se coordina perfectamente con los demás porque de no hacerlo la producción exhibe inmediatamente sus fallos.

#### **2.1.4. Una definición funcional de liderazgo**

Como ya hemos aventurado, definir liderazgo entrampa el hecho de restringir la reflexión y la práctica, por eso algunos han optado por una concepción amplia y funcional. De esta manera lo realizan Kenneth Leithwood y Carolyn Riehl (2005) cuya definición incorpora las siguientes afirmaciones previas derivadas de fuentes empíricas, conceptuales y normativas, como ellos afirman:

- *El liderazgo existe dentro de relaciones sociales y sirve a fines sociales.* El liderazgo no es un fenómeno individual o personal, se realiza en la interacción entre individuos, los cuales crean varias relaciones que comportan comunicación, colaboración, intercambio, reconocimiento, afectos y otros. Como Peter Drucker (1981) señala, las organizaciones existen para prestar un servicio específico a la sociedad y los líderes están llamados a organizar acciones intencionadas para responder a los fines educativos que lideran.

- *El liderazgo implica un propósito y una dirección.* Una de las características que definen a un líder educativo es la de poseer una visión sobre el centro que dirigen, es posible relacionar esta visión con el ideario desarrollado en el proyecto educativo de centro. En la actualidad, un liderazgo escolar orientado a cumplir cualquier objetivo que no sea el aprendizaje, es considerado ilegítimo.
- *El liderazgo es un proceso de influencia.* Es un proceso de influencia en tanto el líder debe generar la capacidad de ser un puente armador de redes que conecte los diversos rasgos y personalidades del equipo para así unificar y elaborar estrategias que lleven al logro de metas. Por lo tanto, la influencia y la empatía son características esenciales y necesarias de manejar para los líderes educativos. Esta influencia puede realizarse de manera dirigida impulsando las aspiraciones y acciones de terceros de manera expansiva e impredecible (Burns, 1978).
- *El liderazgo es una función.* Aunque el liderazgo a menudo es investigado o se espera de él que lo realicen personas en posición de autoridad formal, este asume un conjunto de funciones no necesariamente relacionadas con un quehacer particular o una designación formal, y, por otra parte, personas en diferentes roles pueden ejercer tareas de liderazgo, aunque cuenten con desiguales recursos, habilidades e intereses para este efecto. Esto significa que el liderazgo como tal no es una tarea fija ni es asumido necesariamente por quienes ostentan poderes formales. Para que una persona en posición de autoridad formal sea un líder debe cumplir a cabalidad con todas las funciones que le son asignadas en tanto líder.
- *El liderazgo es contextual y contingente.* La mayoría de las teorías sobre el liderazgo son claras en advertir que el liderazgo se practica de acuerdo a las características de la organización social, los objetivos, los grupos involucrados, los recursos y los plazos, incluso los rasgos de los propios líderes (Leithwood y Riehl, 2005). De esta manera se deja claro que no hay fórmulas de liderazgo eficaz ni este puede aplicarse sin adaptaciones de manera universal.

El concepto de liderazgo adquiere así un significado amplio y funcional y puede ser definido como *“la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela”* (Leithwood y Riehl, 2005, p. 19). Esta labor, prosiguen los autores, puede ser realizada por varias personas en la escuela y los líderes formales, aquellos dotados de autoridad formal, solo son líderes genuinos en la medida que desempeñen esas funciones. No obstante, en lo que sigue del presente trabajo, al utilizar este concepto nos estaremos refiriendo al ejercicio del poder por parte de los directores.



Se puede entender el liderazgo distinguiéndolo de otros términos afines como autoridad y gestión. Autoridad y liderazgo se encuentran vinculados entre sí de acuerdo a la forma en que se articula, despliega y ejerce el poder dentro de la organización, pero la autoridad es un poder legítimo (oficial) y posicional, como la gestión; en cambio, el liderazgo, se relaciona más con procesos de influencia en los que el poder se ejerce de manera más informal.

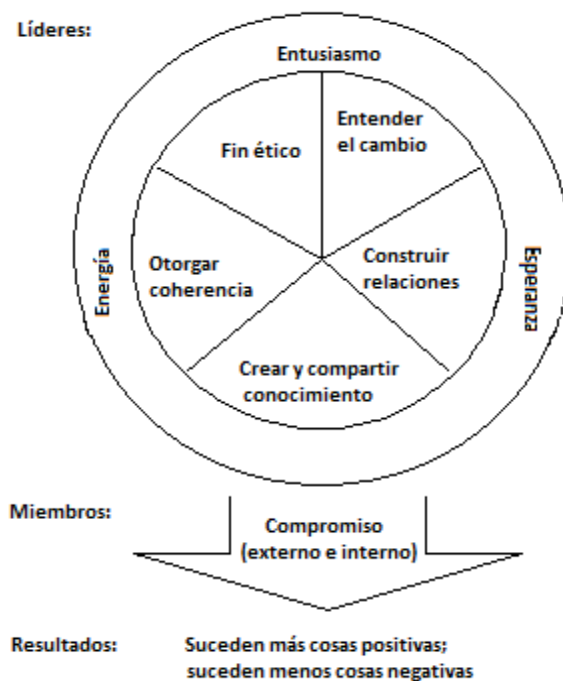
El líder despliega su poder sin necesidad de recibir un reconocimiento explícito de la organización, y para ello no utiliza una base posicional dentro de la estructura, sino que se vale de los vínculos sociales que establece con los otros miembros, sus características personales, su capacidad comunicativa, sus conocimientos sobre la materia u otras destrezas que pone en juego al relacionarse con los miembros de la organización, influyendo de un modo u otro su conducta (López Yáñez et al., 2003, p. 284).

Esta nueva concepción de liderazgo rompe con la relación jerárquica y vertical de modelos y culturas organizativas anteriores y propone que las relaciones entre el líder y los profesores se conviertan en ascendentes, descendentes y laterales, enfatizando así la cultura colaborativa que proponen los movimientos de calidad. La propuesta concreta para una dirección de calidad en centros educativos es la de un líder democrático, participativo y descentralizador en la toma de decisiones y comprometido con el cambio (Cantón y Arias, 2008).

Del mismo modo el profesor canadiense, Michael Fullan (2002a), considera que los líderes deben ser capaces de actuar en una cultura en transformación constante, lo que supone hacer frente a circunstancias complejas e inciertas. Plantea, como solución, desarrollar un nuevo estado mental (fig.2.1), un marco para liderar el cambio complejo y reflexionar sobre él desde una perspectiva amplia a través de *“cinco componentes del liderazgo que representan fuerzas independientes pero de refuerzo mutuo para enfrentar el cambio positivo”* (Fullan, 2002a, p. 17). Estos componentes son: fin ético, entender el cambio, construir relaciones, crear y compartir el conocimiento y otorgar coherencia.

En el ámbito escolar, prosigue Fullan, el liderazgo eficaz se materializa en la mejora de los resultados de los estudiantes, la mejora profesional de los profesores, una mayor implicación de los padres, madres y de los miembros de la comunidad, el compromiso de los estudiantes, la satisfacción general, el deseo de avanzar y un mayor orgullo para todo el sistema.

FIGURA 2.1. MARCO PARA EL LIDERAZGO SEGÚN FULLAN



Fuente: Fullan (2002a, p.18)

Estos cinco componentes, sin duda, constituyen un valioso aporte de ideas y estrategias a tener en cuenta por los líderes en su tarea cotidiana. Revisamos brevemente cada uno:

- *Fin ético* también llamado propósito moral, es considerado como un elemento clave para el éxito sostenible en las organizaciones, más si se combina con el respeto a las complejidades del proceso de transformación.
- *Entender el proceso de cambio*, que es una tarea difícil para lo cual Fullan recomienda pensar en clave de complejidad.
- *Construir relaciones*, considerado como un imperativo del quehacer de los líderes, esencial para un liderazgo sostenible “*los buenos líderes promueven constantemente la interacción y la resolución de problemas, y son cautelosos con el consenso fácil*” (Fullan, 2002a, p. 20).
- *Crear y compartir conocimiento* es consecuencia de los elementos anteriores y si observamos la construcción social del conocimiento, entonces el líder deberá favorecer el intercambio constante a través de la interacción social para fortalecer ese conocimiento.
- *Otogar coherencia*, se asume que ejercer el liderazgo es difícil en una cultura en transformación porque el desequilibrio es lo común, por lo tanto se requiere

un nuevo estado mental que sirva de guía al desarrollo y acción diarios en la organización.

## **2.2. ANTECEDENTES: LA INVESTIGACIÓN SOBRE LIDERAZGO ORGANIZATIVO**

De acuerdo con la evidencia revisada, los primeros estudios sobre liderazgo, realizados en la primera mitad del siglo XX, presentan un marcado enfoque positivista. Por aquel entonces se estudiaba el fenómeno del liderazgo y al líder en forma paralela. Como líder se aceptaba un modelo de conducta y poder masculino, orientado al logro de metas, con una ética utilitaria, racional, tecnocrática y una perspectiva de gestión para el funcionamiento organizativo (Coronel, 1996).

Se ha visto además que los rasgos de ese líder han sido evaluados del estudio de la personalidad, las competencias, la inteligencia y la neuropsicología. El fenómeno ha sido examinado a través del lente sociológico de la estructura social y el lente antropológico de la cultura (O'Donoghue y Clarke, 2010).

En el apartado siguiente presentaremos los enfoques clásicos de liderazgo, o también llamados organizacionales, que comenzaron a estudiarse en los años treinta del siglo pasado. Estos estudios se corresponden con el enfoque o teoría de los rasgos, el enfoque conductual, y con posterioridad, el enfoque situacional. Todos los trabajos desarrollados han proporcionado elementos de debate académico que no se han cerrado por completo, a pesar de las conclusiones poco auspiciosas de las investigaciones.

### **2.2.1. Enfoque de los rasgos**

El enfoque de los rasgos se basa en la creencia implícita, y poco fundamentada empíricamente, de que los líderes *nacen* así. Esto significaría que, dentro de este enfoque, para ser líderes las personas poseen unas determinadas características naturales, que por lo tanto no han sido adquiridas socialmente, que guardan relación con su aspecto físico, con sus capacidades y con sus rasgos de personalidad.

De esta manera, la investigación se orientó hacia la tarea de identificar esas cualidades descritas, supuestamente finitas como la inteligencia, la extroversión, la autoconfianza y otras, para correlacionarlas con la aptitud de liderazgo.

Esta teoría psicologista, según Roberto Pascual (1987), no prosperó principalmente porque no existen rasgos físicos, intelectuales o de personalidad universalmente válidos para todos los líderes y para todas las situaciones. Los trabajos que intentaban probar tales características de los líderes presentaban una innumerable cantidad de

inconsistencias en sus resultados, los que tampoco fueron uniformes, y las listas de características significativas fueron creciendo de manera interminable con cada nuevo estudio.

Las profesoras españolas Ana Rosa Arias e Isabel Cantón (2006) mencionan como representativos de las primeras investigaciones sobre rasgos a Ralph Stogdill (1974) y Edwin Ghiselli de la Universidad de Iowa. Las revisiones de trabajos sobre el tema realizadas por Stogdill (1948, 1974) apoyan la idea de que todo líder debía poseer cinco rasgos fundamentales: inteligencia, rasgos físicos, personalidad, condición social y experiencia. No obstante, en sus conclusiones confirma que ninguna de esas cualidades garantiza la eficacia del líder, solo incrementan la probabilidad de eficiencia (Bass, 1990). Ghiselli, además de determinar unos rasgos similares, los relaciona con una determinada característica psicológica como la motivación, concluyendo así que los rasgos de la personalidad de los líderes varían desde muy importantes hasta sin ninguna importancia.

Este enfoque, que se dejó de desarrollar en los años 1960, curiosamente ha sido recuperado en un desarrollo posterior en los trabajos de los investigadores Shelley Kirkpatrick y Edwin Locke (1991). Estos identificaron seis rasgos como las principales características de los líderes: su impulso para lograr cambios, su deseo de dirigir e influenciar, su honradez e integridad, su autoconfianza, su inteligencia, y su persistencia. Los autores también concluyen que esos rasgos, si bien no aseguran un liderazgo eficaz, al menos identifican rasgos relacionados con el buen desempeño del líder.

Recientemente, nos ha sorprendido la mención de que un conjunto pequeño de rasgos personales explicaría una alta proporción de la variación en la eficacia del liderazgo. Esta afirmación, cuestionada desde el ámbito educativo (MacBeath, 2009), es sostenida por reputados investigadores en el área como Christopher Day, Pam Sammons, David Hopkins y Kenneth Leithwood (2009). Ellos mencionan características de la personalidad, cualidades, relaciones personales, disposiciones y actitudes que explicarían por qué algunas personas desarrollan niveles más altos de liderazgo que otras, y que retomaremos más adelante.

Sin embargo y a pesar de la existencia de estas y otras iniciativas posteriores, este enfoque se ha ido dejando de lado porque no ha tomado en cuenta las características de la tarea a realizar por el líder, también porque no existen pruebas científicas que demuestren una teoría de liderazgo basada en los rasgos físicos o de la personalidad, es decir, no existe un perfil ideal de personalidad del líder (Coronel, 1996).

Con todo, las investigaciones realizadas no consideran las características de la tarea, porque no indican qué tanto de un rasgo se debe poseer para ser un líder eficaz y, por

último, porque no hacen alusión a la variable de la situación en que se producen las interacciones líderes-seguidores. De esta manera, la investigación que se continuó realizando se centró en las conductas y comportamientos de los líderes, como veremos en el apartado siguiente.

### **2.2.2. Enfoque centrado en el comportamiento**

Entre los años 1940 y 1960, se desarrolló, y tuvo su auge principalmente en los Estados Unidos, el enfoque centrado en el comportamiento. En este enfoque se postula que el estilo de liderazgo varía en función del énfasis de la conducta, por lo tanto, desde esta concepción ya no se considera lo que el líder *es*, sino lo que el líder *hace*. Con este fin, estas teorías analizarán los comportamientos del líder en el desempeño de sus funciones. La perspectiva de este enfoque se amplía al considerar que, además, el liderazgo se configura como una habilidad que puede aprenderse.

Estos estudios, según Yukl (1994) y Murillo (2006), se desarrollaron en dos líneas: por un lado, la investigación sobre las características del trabajo directivo, que analiza cómo los directivos ocupan su tiempo, y por otro, los estudios sobre el comportamiento de los directivos eficaces respecto de los ineficaces.

#### *2.2.2.1. La investigación sobre las características del trabajo directivo*

Los diferentes estudios realizados sobre las características del trabajo directivo se desarrollaron a través de métodos descriptivos como entrevistas, observación directa y respuestas a cuestionarios que intentaban identificar la estructura típica del contenido del trabajo directivo.

El representante de este subenfoque es Henry Mintzberg (1986), quien estableció diez funciones que todo líder debe desempeñar para conseguir la eficacia de la unidad que tiene a cargo. Estas diez funciones administrativas las agrupa en tres conjuntos:

- Funciones interpersonales: Comprenden las actividades de representación, las de líder motivador y las de enlace.
- Funciones informativas: Comprenden las acciones de supervisión, de difusión y de vocero.
- Funciones decisorias: Incluyen las actividades de emprendedor, de manejo de problemas, asignación de recursos y de negociador.

### 2.2.2.2. El comportamiento del directivo

En la búsqueda por descubrir cómo la conducta de los líderes eficaces difiere de los no eficaces, gran parte de esta investigación ha seguido la línea de los programas de investigación de las universidades estadounidenses de Ohio y Michigan. Este enfoque ha empleado métodos cuantitativos como aplicación de cuestionarios, experimentos de laboratorio, experimentos de campo.

a) Trabajo experimental sobre estilos de liderazgo. Investigadores estadounidenses encabezados por Kurt Lewin (Lewin, Lippit y White, 1939) caracterizaron tres estilos básicos de liderazgo: autocrático o autoritario, *laissez-faire* y democrático.

Kurt Lewin (1939) realizó un trabajo de campo experimental en el que estudió el efecto que cada uno de los liderazgos provoca en sus seguidores. Así, determinó que, lo que denomina liderazgo autoritario promueve efectos negativos en sus seguidores tales como, reacciones agresivas, apáticas y de frustración, además de actitudes de dependencia. Respecto del liderazgo *laissez faire*, según el autor, promueve niveles bajos de producción, calidad y motivación por el grado de dispersión que genera. Y, por último, el liderazgo democrático que resulta ser el más eficaz de los tres, ya que produce altos niveles de producción, calidad, satisfacción interna, a la vez que estimula positivamente el sentido de pertenencia y los intereses compartidos (en López et al., 2003).

b) Trabajos de la Universidad Estatal de Ohio. Los investigadores de la universidad de Ohio estudiaron el efecto que diferentes y variados estilos de liderazgo tienen sobre el desempeño del grupo y la satisfacción en el puesto. Para tal fin, los autores identificaron dos dimensiones o componentes en la conducta de los líderes: la estructura de inicio y la consideración. Fleishman, Harris y Burt (1955) señalaron que los estilos de liderazgo incidían en el desempeño y el nivel de satisfacción grupal en el puesto. Para medir estas dimensiones, Fleishman y su equipo, elaboraron dos cuestionarios, como el Cuestionario de Opinión del Líder (LOQ), para obtener información acerca de cómo piensan los líderes que se comportan en sus roles, y como el Cuestionario Descriptivo de la Conducta del Líder (LBDQ) que evalúa la conducta de los subordinados, compañeros de trabajo y superiores.

En relación con una de las dimensiones que los investigadores determinaron que está relacionada con el ejercicio del liderazgo, la estructura de inicio, referida al “grado en el que es probable que el líder defina y estructure su papel y los de sus subordinados en el intento de conseguir las metas” (Robbins, 2004, p. 316), mientras que la consideración -la segunda dimensión determinada- es definida como el “grado en el que es posible que el líder tenga relaciones de trabajo caracterizadas por la confianza mutua, respeto por las

*ideas de los subordinados y por sus sentimientos.”* (p. 316). A estas alturas, podemos aventurar que desde distintos enfoques se llega a las dimensiones esenciales que caracterizan a un líder: la orientación hacia la tarea y la orientación hacia las personas.

c) Modelo *managerial grid* (matriz gerencial). Los psicólogos Robert Blake y Jane Mouton (1980) desarrollaron una matriz o rejilla de 81 diferentes posibilidades de estilos de liderazgo, combinando estas dos importantes dimensiones o variables: la orientación hacia las personas y la orientación hacia la tarea. A éstas últimas las cruzaron y obtuvieron cinco estilos de liderazgo: paternalista, autocrático, marginado, mediador y participativo.

La aportación de estos estudios radica en afirmar que los líderes desempeñan mejor sus funciones dentro de un estilo integrador que dentro de un estilo autoritario. Sin embargo, los propios investigadores no descartan que en ocasiones de conflicto se requiera asumir conductas autoritarias.

d) Los estudios de la universidad de Michigan. En la búsqueda de las características del comportamiento de los líderes eficaces, los investigadores se plantean las dimensiones ya abordadas en párrafos anteriores, es decir, que la acción del líder está determinada por su orientación hacia las personas o su orientación hacia la tarea.

Según este grupo de investigación, los resultados favorecen a aquel líder orientado hacia las personas, pues se asocia con una alta productividad de grupo y con una alta satisfacción en el trabajo. En cambio, los líderes orientados a la producción o la tarea tienden a estar asociados con la baja productividad del grupo y con una satisfacción menor en el trabajo.

A partir de esas conclusiones, Rensis Likert (1961) propone un modelo organizacional con un marcado carácter humanista dada la confianza en las personas y en su capacidad para transformar las organizaciones. Su modelo considera tres tipos de variables: causales, intermediarias y finales. Las primeras son variables independientes que determinan el sentido en que una organización evoluciona. Las variables intermedias constituyen los procesos organizacionales y las variables finales son las variables dependientes que resultan del efecto conjunto de las dos anteriores. Estos tres tipos de variables configuran el clima organizacional.

Likert establece cinco comportamientos que definen a un líder eficaz:

- El fomento de relaciones positivas
- El mantenimiento de sentimientos de lealtad al grupo
- Obtención de altos estándares de rendimiento
- Manejo de conocimientos técnicos

- Coordinación y planificación.

En definitiva, el enfoque centrado en el comportamiento del líder, cuyo desarrollo se presenta aquí simplificado, nos permite argumentar que si bien logra establecer dos orientaciones fundamentales de los líderes encaminadas siempre al logro de metas productivas, no tiene la consistencia estadística en los resultados necesaria para validarla y ofrecen una visión simple y estática del liderazgo, así como de los subordinados y de su papel en el proceso (Watkins, 1989). Además se deja fuera el análisis situacional.

### **2.2.3. Enfoque de la contingencia o situacional**

Frente al olvido del contexto en el estudio del liderazgo de las organizaciones, emerge un enfoque llamado de la contingencia o situacional desarrollado entre los años 1960 y 1990, según el cual las características o destrezas requeridas en un líder se determinan en gran medida por la situación en que debe ejercer la dirección. Este enfoque tiene un corte más pragmático y surge de investigaciones empíricas aisladas, realizadas con el objetivo de verificar modelos de estructuras organizacionales eficaces, más que definir el fenómeno del liderazgo en sí mismo.

Las propuestas al respecto son las siguientes:

- a) Modelo de Contingencia, formulado por Fred Fiedler (1967). El profesor estadounidense defiende la idea de que la eficacia del liderazgo se relaciona con dos variables: el estilo del líder -tomado de las teorías del comportamiento del líder- y el control de la situación. Para Fiedler no existe un estilo único de liderazgo, sino que este va a depender de las relaciones que tenga con el grupo y las contingencias que se le presenten. Propone tres criterios situacionales que pueden manejarse para crear el enlace eficaz con la orientación del comportamiento del líder:
  1. Relación líder-miembros. Se refiere a la relación afectiva entre líder y miembros y constituye la variable más importante en cuanto al control de la situación.
  2. Estructura de la actividad. Se refiere a la organización, al orden, la claridad de las tareas que el grupo debe ejecutar.
  3. Poder del puesto. Se relaciona con el grado de poder formal que tiene el líder en la organización.

Fiedler sostiene que el desempeño del grupo depende de la unión conveniente entre el estilo de interactuar del líder con los miembros y el grado hasta el cual la situación le proporciona control e influencia. En suma, que no existe un único



y mejor estilo de liderazgo sino que la eficacia del líder depende de los factores contingentes.

Siguiendo la línea del liderazgo situacional, y utilizando las dimensiones del modelo de contingencia anterior, Paul Hersey y Kenneth Blanchard (1988) proponen dos variables fundamentales para que el liderazgo sea eficaz: *la madurez* y *la voluntad* de los seguidores, y *la capacidad*, entendiendo con ello que el líder debe adaptar su estilo de liderazgo a la situación y a las necesidades de los subordinados. Así, el estilo de liderazgo se selecciona de acuerdo a la madurez de los seguidores y su nivel de preparación. De la combinación de ellas se establecen cuatro estilos de liderazgo o cómo debe ser el estilo del director de acuerdo a la situación, si debe ser directo, persuasivo, participativo o delegativo.

b) Teoría de la trayectoria de metas de Robert House (1971). Los investigadores de la Universidad de Ohio intentan explicar el impacto del comportamiento del líder sobre la motivación, la satisfacción y el rendimiento de los subordinados. La teoría se deriva de la idea de que los líderes eficaces allanan el camino a sus seguidores o subordinados para avanzar hacia el logro de sus metas. House habría identificado cuatro estilos de liderazgo: directivo, de apoyo, participativo y orientado al logro.

- 1 El líder directivo es aquel que permite a los subordinados saber lo que se espera de ellos, programando sus trabajos y brindándoles guías específicas de logro;
- 2 El líder apoyador es aquel que respalda, es amistoso y muestra interés por las necesidades de los subordinados.
- 3 El líder participativo es aquel que consulta a sus subordinados y utiliza sus sugerencias para tomar decisiones.
- 4 El líder orientado al logro es aquel que implanta metas desafiantes y espera que los subordinados se desempeñen en su nivel más alto.

Cada uno de estos estilos los puede poseer una misma persona y utilizar separadamente dependiendo de la situación, además y como líder, debe ofrecer recompensas a sus subordinados cuando logran los objetivos organizacionales.

c) Modelo líder-participación de Víctor Vroom y Phillip Yetton. Los investigadores escandinavos Vroom y Yetton (1973) proponen un modelo cuyos postulados se basan en el binomio: conducta del líder y participación de los seguidores. Esto es posible gracias a ciertas reglas normativas fijadas de antemano, constituidas

por doce variables de contingencia y cinco alternativas para el estilo de liderazgo. Las cinco conductas del líder ante una situación dada, son:

1. Autocrática I
2. Autocrática II
3. Consultiva I
4. Consultiva II
5. Grupal II

Las doce variables de contingencia propuestas en este modelo, son: requisito de calidad, requisito de compromiso, información del líder, estructura del problema, probabilidad de compromiso, congruencia de la meta, conflicto con subordinados, limitación de tiempo, dispersión geográfica, motivación-tiempo y motivación-desarrollo. Así, ante una situación de problema se evalúan las variables de contingencia, las que forman un árbol de problemas, y se resuelve adoptando uno de los cinco estilos de liderazgo.

Este modelo proporciona una serie de reglas, desarrolladas en forma de árbol de decisiones que, de acuerdo a las doce variables de contingencia analizadas arroja el tipo de liderazgo requerido. Una de las críticas que recibe es la exigencia de un alto grado de flexibilidad de los individuos para adaptarse a situaciones cambiantes (Robbins, 1999).

- d) Teoría de la sustitución del líder de Kerr y Jermier (1978). La teoría de la sustitución (Jermier y Kerr, 1997) plantea que, en ciertas ocasiones, el rol del líder resulta irrelevante ya que diversas características de los subordinados, de las tareas y de la organización sirven como sustituto del liderazgo o neutralizador de sus efectos. Limitaciones conceptuales y el escaso número de investigaciones desarrolladas son sus principales limitaciones (Yukl, 1999).
- e) Teoría de los recursos cognitivos de Fiedler y García (1987). Corresponde a una reformulación del modelo de contingencia, y es realizada por Fred Fiedler y Joe García, quienes se centran en la incidencia negativa del estrés en la situación y su manejo en función de la inteligencia y experiencia del líder. Los resultados del análisis factorial arrojan que, en condiciones de bajo nivel de estrés, la inteligencia se correlaciona positivamente y la experiencia negativamente, y a la inversa, en situaciones de alto estrés la experiencia es más eficiente para sortear un buen desempeño, mientras que la inteligencia se correlaciona negativamente (Robbins, 2004).

Tal como lo hemos presentado, el liderazgo situacional ha dinamizado el estudio del tema de acuerdo con tres elementos esenciales: líderes, seguidores y situaciones. No cabe duda

de que esta teoría ha entregado elementos que aún son considerados a la hora de observar ciertos estilos de liderazgo exitoso en determinadas escuelas, ante ciertos estudiantes y en contextos socioculturales específicos (Harris y Chapman, 2002). Sin embargo, el liderazgo contingente también ha sido criticado por su preocupación exclusiva al grupo de trabajo y la desconexión con el contexto sociopolítico más amplio (Hoyle, 1986). Uno de sus detractores, al referirse a la dependencia al grupo, expresa:

“Esto es, la inteligencia del líder correlaciona positivamente con la actuación cuando el líder es aceptado, pero negativamente cuando el líder no es aceptado o experimenta estrés” (Coronel, 1996, p. 126).

Como síntesis de este apartado, en la tabla 2.1 presentamos los principales exponentes que hemos revisado de estos primeros enfoques.

TABLA 2.1. SÍNTESIS CRONOLÓGICA DE LOS PRIMEROS ENFOQUES DE ESTUDIO EN EL LIDERAZGO ORGANIZACIONAL

Enfoque	Periodo	Ideas principales	Autores mencionados
<b>Rasgos</b>	1930 y 1960, con desarrollos posteriores	Liderazgo como cualidad innata; identificación de atributos que caracterizan a los líderes	Ghiselli y Stogdill (1948-1974); Kirkpatrick y Locke (1991); Day et al. (2009)
<b>Conductual</b>	Desde 1940 hasta finales de 1960	La eficacia del líder depende de su comportamiento: - Iniciación de la estructura - Consideración Tipos de liderazgo: - Democrático - Laissez faire - Autocrático	Lewin (1939); Fleishman, Harris y Burt (1955); Blake y Mouton (1980); Likert (1961); Mintzberg (1986)
<b>Contingencia</b>	Finales de 1960 hasta 1990	La eficacia del líder depende de la adecuación a la situación o contexto: - Teoría de la contingencia - Teorías de las metas - Teoría de los sustitutos del liderazgo - Modelo de líder-participación - Teoría de los recursos cognitivos	Fiedler (1967, 1978); House (1971); Vroom y Yetton (1973); Kerr y Jermier (1978); Fiedler y García (1987); Hersey y Blanchard (1988)

Fuente: Elaboración propia.

### 2.3. ENFOQUES CLÁSICOS SOBRE LIDERAZGO EN EDUCACIÓN

Los investigadores australianos Tom O’Donoghue y Simon Clarke (2010) consideran que el estudio del liderazgo ha progresado más en estos últimos veinte años que en los cincuenta anteriores del siglo XX, debido especialmente a la centralidad que ha adquirido esta temática. Por contrapartida a esta sobreproducción actualmente existe una enorme

cantidad de propuestas de liderazgos que se superponen o que son reemplazadas rápidamente por otras.

En este apartado realizaremos una breve aproximación de dos enfoques que consideramos, a estas alturas, clásicos en educación porque han influido en la configuración de liderazgos más complejos que se han sugerido con posterioridad y que examinaremos en el capítulo siguiente.

Los dos enfoques de los que nos ocuparemos aquí son el liderazgo instructivo y el liderazgo transformacional, que tienen como elemento común el aprendizaje, aunque el primero está más enfocado en la figura y funciones del director en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos y el segundo se centra en el fortalecimiento del compromiso y en la formación del profesorado para el mismo fin. Ambos, el aprendizaje de los estudiantes y el aprendizaje docente, son considerados fundamentales en la escuela del siglo XXI.

### **2.3.1. Liderazgo instructivo**

La investigación sobre eficacia escolar en los años '80, del siglo XX, ofrece una importantísima aportación a la investigación del liderazgo, introduciendo una de las ideas más influyentes en la dirección de centros educativos, la propuesta de liderazgo instructivo, que algunos también conocen con el apelativo de liderazgo pedagógico y que, como hemos dicho anteriormente, se trata de un liderazgo enfocado hacia la gestión de un óptimo aprendizaje de los alumnos.

El enfoque sobre el liderazgo instructivo encuentra su sustento teórico y empírico en el campo de la investigación sobre escuelas eficaces. Los estudios empíricos de George Weber (1971) y, posteriormente, la sistematización de Ron Edmonds (1979) identifican cinco factores de eficacia escolar entre los que se cuentan un firme liderazgo instructivo focalizado en la figura del director.

Por su parte, los investigadores Blumberg y Greenfield (1980), en un estudio inicial sobre liderazgo eficaz, destacaron tres elementos clave en su ejercicio: visión, iniciativa y recursos personales. William Greenfield (1987) define al líder instructivo como aquella persona que posee capacidad de persuasión –recursos personales– y un alto grado de seguridad personal –iniciativa– para conseguir que los profesores se entusiasmen con su trabajo. Según éste, el líder dedica la mayor parte del tiempo disponible a crear un ambiente de trabajo satisfactorio entre los profesores, facilitándoles todos los recursos posibles para que realicen bien su trabajo con los alumnos.

Para Greenfield (1987), un director eficaz será aquel que reúna ciertas características en su ejercicio como el ser proactivo antes que reactivo, el tener una gran capacidad de tolerancia a la ambigüedad y al trabajo desafiante, y que al mismo tiempo exprese calidez en el trato y sea receptivo hacia los demás, dedicando la mayor parte del tiempo a crear un clima ordenado y unas condiciones educativas deseables para que se desenvuelva sin obstáculos el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, y que además, destaca por su compromiso moral con la educación.

Posteriormente, Joseph Murphy (1990) nos ofrecerá una caracterización más amplia y estructurada del liderazgo instructivo. Así, Murphy articulará cuatro pilares en torno al liderazgo que reaparecerán en los trabajos de Day y colaboradores (2000), en la revisión de Robinson y otros (2008) y en la investigación sobre liderazgo escolar de la Fundación Wallace. Estos cuatro pilares son:

1. Definir la misión y establecer metas escolares que enfatizen el logro de los alumnos.
2. Gestionar el currículum, de manera tal que se promueva una enseñanza de calidad, llevando a cabo la supervisión y evaluación de los docentes, ajustando materiales de enseñanza con metas curriculares, distribuyendo el tiempo escolar y controlando el progreso de los alumnos.
3. Promover un clima de aprendizaje académico, estableciendo altas expectativas sobre el rendimiento del alumno, manteniendo una alta visibilidad y proporcionando incentivos a alumnos y estudiantes, así como promoviendo el desarrollo profesional no aislado de la práctica instructiva.
4. Desarrollar una cultura fuerte caracterizada por un ambiente seguro y ordenado, generando oportunidades para la implicación significativa de los alumnos, en un ambiente de colaboración y cohesión fuerte. Además de fomentar la construcción de lazos entre la familia y la escuela.

Algunos años más tarde, los investigadores Jo Blase y Joseph Blase (1998, 2004) realizaron una investigación en la que se tomó una muestra de 809 profesores de escuelas primarias en Estados Unidos. Los resultados del estudio les permitieron caracterizar al liderazgo instruccional como aquellas acciones que son llevadas a cabo por el líder con la intención de desarrollar un ambiente de trabajo productivo y satisfactorio para los docentes, creando de esta manera las condiciones para estimular el aprendizaje y lograr mejores resultados en los alumnos. Los autores, además, describen las estrategias que un líder eficaz debe llevar a cabo para concretar con éxito las tareas anteriormente descritas. Para Blase y Blase (2004), las estrategias, son:

- Definición de la misión: el director debe establecer las metas de la escuela que dirige, debe darlas a conocer a toda la comunidad y debe desarrollar un trabajo colectivo.
- Desarrollo curricular: el director debe poner énfasis en el currículum y en todas las variables organizativas que facilitan el trabajo de los profesores en el aula, estableciendo los criterios adecuados y basándose en acuerdos por consenso.
- Desarrollo profesional: el director debe desarrollar un programa de formación docente que facilite el proceso de enseñanza aprendizaje, potenciando el trabajo colaborativo.
- Clima de aprendizaje: el director debe vigilar el mantenimiento de un buen clima general, haciendo énfasis en el establecimiento de canales de comunicación con las personas que forman el centro que dirige.
- Presencia visible: el director debe tener una presencia visible en el centro, debe observar el trabajo docente en el aula, debe comunicarse con los estudiantes y debe hacer reconocimientos continuos del centro que dirige.

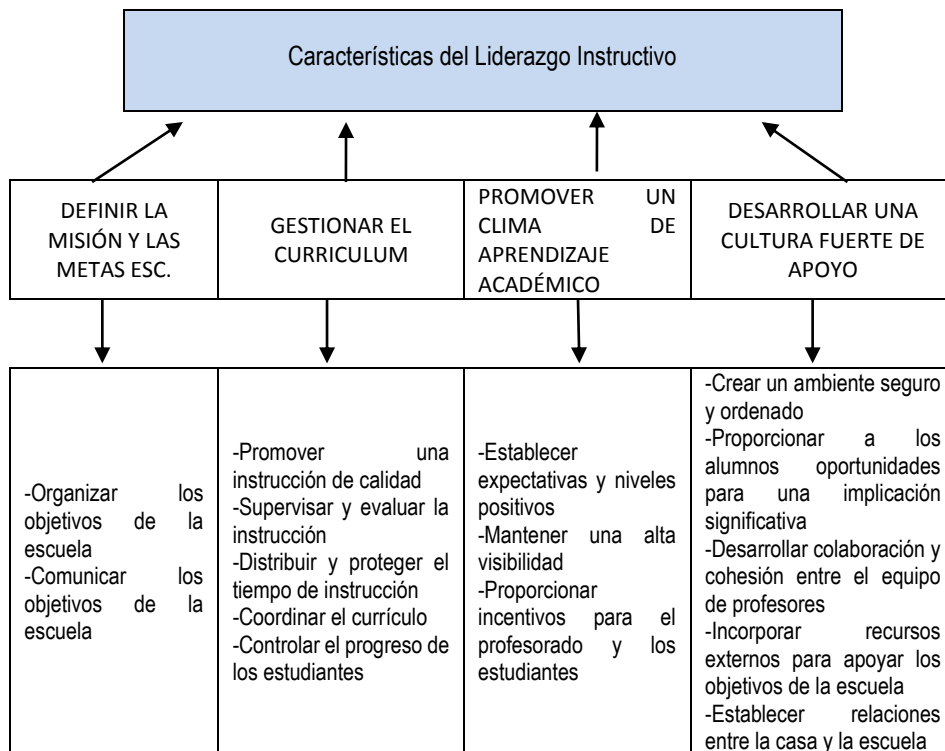
Las estrategias no se distancian demasiado de los cuatro pilares que propone Murphy (1990) y otras propuestas que revisaremos más adelante. Cabe aquí reconocer que este liderazgo instructivo nos resulta valioso por haber situado en el centro del discurso y reflexión sobre dirección y liderazgo los aspectos educativos, permitiendo que se constituya en una positiva línea de orientación al subrayar la importancia de que la gestión y administración deben estar supeditadas siempre con los propósitos del centro escolar, la experiencia y necesidades de aprendizaje de los alumnos. Por último, resulta ser una guía adecuada para aquellas personas encargadas de definir y decidir unas determinadas políticas educativas (Fernández y González, 1997; González et al., 2011; Murillo, 2005;).

Sin embargo, los procesos de reforma de los años '90 evidenciaron la insuficiencia de este modelo porque al centrarse en cómo los directivos influyen en los procesos de enseñanza del centro y en cuál es su impacto en el aprendizaje de los alumnos, dejó de lado cuestiones tan importantes como la posibilidad de desarrollar las capacidades internas de la organización.

Además, uno de los aspectos cuestionados es que en esta perspectiva se promueve una visión del liderazgo implícitamente jerárquica, en la cual los directivos ejercen la autoridad sobre los subordinados. Otro de los aspectos criticables es que se proyecta una visión estática del ejercicio del liderazgo. Y finalmente, se critica que los directores que realizan un trabajo de fuerte supervisión curricular pueden ser eficaces en escuelas pequeñas y de

primaria, pero que es poco realista plantearse así en escuelas de gran tamaño, y menos en secundaria, donde además es casi imposible que un director pueda dominar todos los contenidos de las materias impartidas (Hallinger, 2003). Estas razones permitieron, entre otros aspectos, que se juzgara esta perspectiva como insuficiente para favorecer una escuela transformadora que posibilite el cambio (Lewis y Murphy, 2008).

FIGURA 2.2. LIDERAZGO INSTRUCCIONAL. UN MARCO COMPRENSIVO



Fuente: Reelaborado a partir de Murphy (1990, p. 169).

Según nuestra perspectiva, la jerarquía marcada es problemática porque no permite la posibilidad de favorecer nuevos liderazgos ni de desarrollar capacidades en el interior de la organización escolar en circunstancias en las que, los nuevos desafíos de la gestión organizacional implican tareas mucho más complejas y multidimensionales, en las que el poder se ejerce a través de la gente y no sobre la gente (Dunlap y Goldman, 1991).

Desde entonces, y dentro de la perspectiva del liderazgo instruccional, los esfuerzos de la investigación se centran en buscar un liderazgo para el cambio, que contribuya a mejorar la educación de manera que *"gener[e] las condiciones y desarroll[e] aquellas prácticas que hagan posible que todos los alumnos puedan aprender bien, en un contexto socialmente justo y democrático"* (González, 2008, p. 94).

La figura 2.2 muestra de manera gráfica los pilares sobre los que se asienta el trabajo del líder instruccional. En este modelo, los directores eficaces organizan su quehacer en torno a las metas de la escuela. Murphy (1990) recoge las conclusiones de un trabajo de revisión

de estudios principalmente cuantitativos. Nos parece que resume la centralidad de este enfoque en la instrucción.

### **2.3.2. Liderazgo transformacional**

A partir de los años '80 en el campo de investigación en educación se comienzan a dejar de lado las concepciones conductuales o técnicas del liderazgo por otras que hacen hincapié en aspectos más sistémicos del mismo.

En ese momento en concreto, comienza a demandarse un nuevo enfoque que aportase una comprensión distinta de la idea de liderazgo por lo que su estudio se desarrollará de una manera cualitativamente distinta. Esta novedosa manera de abordarlo impondrá, en el campo de investigación, una concepción del poder, aquello que ejercerá el director, como relación y centrará su atención hacia factores culturales y simbólicos que anteriormente no habían sido tenidos en cuenta.

Así, emerge una novedosa perspectiva de trabajo que se denominará liderazgo transformacional y que formará parte de un conjunto más amplio de enfoques teóricos relacionados, y que Alan Bryman (1992), uno de los investigadores más destacados en esta temática, ha denominado *nuevo liderazgo*.

En 1978 se introduce por primera vez el concepto de liderazgo transformacional. Fue inicialmente desarrollado por el investigador estadounidense James Burns (1978) en su trabajo descriptivo sobre los dirigentes políticos -temática ajena, como puede observarse, al campo de la investigación educativa-. Para Burns, el liderazgo transformacional apunta a fomentar el desarrollo de las capacidades de líderes y seguidores y a obtener un mayor grado de compromiso personal, de ambos, con las metas organizacionales. Así, en este proceso tanto los líderes como los seguidores avanzarían hacia una consecución más óptima de la moral y de la motivación. Burns lo expresa de la siguiente manera:

[El liderazgo transformacional] ocurre cuando una o más personas se comprometen con otras de tal manera que líderes y seguidores alcanzan altos niveles de motivación y moral y llega a ser de [una] manera que eleva el nivel de la conducta humana y la aspiración ética de ambos, líder y liderado, y así tiene un efecto transformador para los dos (Burns, 1978, p. 20).

En 1985, el investigador Bernard Bass propone una teoría sobre liderazgo transformacional que se centra en el proceso de influencia y en las relaciones de intercambio entre el líder y los seguidores. En su desarrollo teórico Bass identificará dos tipos de liderazgo, siendo el primero uno de carácter político y que denominará *transaccional* en el que se establece una especie de contrato entre el líder y los seguidores en una relación denominada de costo-beneficio. El segundo, es el modelo del liderazgo



*transformacional* aunque en su visión, que difiere un poco de la de Burns, representa el tránsito o superación del interés propio de cada uno de los seguidores hacia el interés del grupo de seguidores en su conjunto para *“que vayan más allá de sus propios intereses en beneficio de su grupo, organización o comunidad, país o sociedad”* (Bass, 2000, p. 358).

En la visión de Bass, los líderes transformacionales, a diferencia de los transaccionales, serían los encargados de posibilitar que los seguidores -sus seguidores- puedan ser conscientes de las cuestiones que son de importancia para su colectivo y se comprometan con el logro de la misión de la organización, dejando de lado sus intereses personales. En este sentido, las ideas de Warren Bennis (1959) al referirse al liderazgo transformacional como *“la habilidad de una persona para alcanzar el alma de otras personas de manera tal que eleva su conciencia humana e inspira el propósito que es la fuente de poder”* (p. 260), ha ejercido una importante influencia en la línea desarrollada por Bass.

Los autores expuestos consideran que entre ambos modelos, el liderazgo transaccional y transformacional, se establece una diferencia significativa. Para Burns (1978), estos modelos constituyen los extremos opuestos de un continuo de liderazgo. En cambio, Bernard Bass junto a Bruce Avolio (1994) sostendrán que ambos liderazgos pueden ser de carácter complementario. Por lo tanto, desarrollarán, a nuestro juicio, una teoría más interesante de liderazgo que combina elementos de estos dos estilos llamado Modelo de Liderazgo de rango completo (*Full Range Leadership*). Una segunda aportación que realizará Bass se relaciona con la propuesta de un modelo de liderazgo transformacional empíricamente validado por sus datos y compuesto por cuatro factores o dimensiones para un ejercicio ideal:

- Carisma: desarrollo de una visión que genera respeto y confianza.
- Motivación inspiradora: capacidad para potenciar altas expectativas y un comportamiento adecuado.
- Apoyo individualizado: capacidad de atención a las diferencias personales de cada uno de los seguidores y a sus diferentes necesidades.
- Estimulación intelectual: incitación a contemplar problemas desde nuevos enfoques e ideas creativas.

Es en la década de los '90 cuando el enfoque del liderazgo transformacional se convierte en una opción viable para ser desarrollado en las organizaciones educativas, desde esta perspectiva, el liderazgo transformacional se centrará en el fortalecimiento del compromiso y en la formación del profesorado como medios indispensables para lograr con éxito un óptimo aprendizaje de los alumnos.

En las organizaciones educativas podemos observar cómo se produce el tránsito desde una concepción del liderazgo como influencia a otra concepción del liderazgo como proceso. En medio de esta transición, la idea de visión se sitúa como un elemento central en esta nueva formulación. López Yáñez y sus colaboradores (2003) argumentan, en este sentido, que la *“visión suele entenderse como una imagen del futuro que articula los valores, propósitos e identidad de los miembros de la organización”* (p. 295).

Esta redefinición de liderazgo, esbozada por López Yáñez et al. (2003), entiende su ejercicio como un proceso en el que una cierta visión del futuro permite al sujeto que lo ejerce definir los objetivos, fortalecer los compromisos y optimizar la formación del profesorado implicado, con el objetivo puesto en la consecución de la meta: lograr un óptimo aprendizaje de los alumnos. Detrás de esta redefinición, también se encuentra la idea de un líder como un individuo carismático<sup>11</sup> e inspirador que definiendo una misión -metas u objetivos- y unos valores logra articular una realidad organizativa para los miembros que la comparten.

En este nuevo contexto, se demandan renovados enfoques teóricos sobre el liderazgo en el que éste no se circunscriba sólo a un ejercicio eficiente sino que, además, pueda guiar procesos de cambio escolar. La perspectiva del liderazgo transformacional permitirá elaborar modelos teóricos que contribuyan a transformar los centros escolares. Dentro de estos modelos elaborados, algunas de las características más notorias son la de exigir un significativo desarrollo de las capacidades de los individuos y de la organización, así como la de exigir unos altos niveles de motivación y compromiso para resolver las demandas de implantación de las iniciativas de reestructuración de la escuela (Leithwood y Jantzi, 2000a).

Philip Hallinger (2003) defiende que el importante desarrollo de este modelo se produce como reacción a dos situaciones contextuales. La primera de estas confrontaciones se produjo contra el desmedido auge que tuvieron las políticas verticalistas que habían impulsado las reformas educativas - políticas y económicas - de los '80. La segunda de estas, se produjo contra el modelo instructivo de las escuelas eficaces que hemos presentado en el apartado anterior. Los investigadores británicos Mel West, David

---

11 Max Weber habría identificado tres tipos de liderazgo: el tradicional, el racional y el carismático. El tipo carismático se refiere al que posee una personalidad magnética, aquella cualidad intrínseca, espiritual y esquiva conocida como carisma (O'Donoghue y Clarke, 2010). Según el sociólogo alemán, *“Debe entenderse por carisma la cualidad, que pasa por extraordinaria [...] de una personalidad, por cuya virtud se la considera en posesión de fuerzas sobrenaturales o sobrehumanas [...], o como enviados de dios, o como ejemplar y, en consecuencia, como jefe, caudillo, guía o líder [...]. Lo que importa es cómo se valora por los dominados carismáticos, por los adeptos”* (Weber, 1992, p. 193). Weber le otorga un lugar activo a los dominados, es decir, para que exista la dominación tiene que haber dominados que la legitimen, mediante consenso, como tal.

Jackson, Alma Harris y David Hopkins (2000) consideran que, entre las dos formas de ejercer el liderazgo esbozadas anteriormente, la transaccional y la transformacional, el modelo de liderazgo transaccional se relaciona con los estudios de eficacia escolar, mientras que el liderazgo transformacional se vincula con la investigación desarrollada sobre la mejora de la escuela, al menos en la década de los '90. Y aunque no especifican si la relación es desde un punto de vista teórico, metodológico o epistemológico, podríamos suponer que aluden a la metodología y las prácticas propiamente tales.

Siguiendo este camino histórico teórico de la investigación sobre el liderazgo escolar, el investigador canadiense y experto en dirección escolar, Kenneth Leithwood (2000a), realiza interesantes aportaciones al estudiar el liderazgo transformacional en educación. Leithwood refiere las cualidades de este tipo de liderazgo en el desarrollo de las capacidades docentes y en el compromiso con las metas organizacionales de la escuela. El autor describe este liderazgo del director a partir de seis dimensiones que fue elaborando en sus trabajos anteriores:

- Crear una visión y metas para la escuela
- Ofrecer apoyo individualizado
- Brindar estimulación intelectual
- Simbolizar las prácticas y los valores profesionales
- Demostrar expectativas de alto desempeño
- Desarrollar estructuras para fomentar la participación en las decisiones de la escuela.

Los resultados de sus trabajos, tanto de revisión como empíricos, son interesantes ya que le permiten afirmar que este tipo de liderazgo contribuye a la investigación y elaboración teórica sobre la temática de dos formas: la primera de ellas, se debe a que permite examinar los efectos de las prácticas transformacionales de los líderes, así como también del personal administrativo. Para Leithwood esto constituye una forma distribuida de liderazgo transformacional. La segunda de estas, permite centrar los desarrollos en el resultado escolar -en el compromiso de los estudiantes- sobre el cual no existe evidencia previa. Esta última variable, la del compromiso de los estudiantes, vuelve a ser abordada en investigaciones posteriores que veremos más adelante.

En los trabajos de los autores británicos Tony Bush y Derek Glover (2003) sobre el liderazgo transformacional, describen cómo la influencia y el incremento del compromiso de los seguidores hacia las metas de la organización puede producir interesantes cambios. Los autores consideran que una de las tareas fundamentales de los líderes escolares es la de conseguir el apoyo, sobre una determinada visión de la escuela, del profesorado del

centro para así ampliar las capacidades del mismo y contribuir en la consecución de los objetivos. De esta manera, se produciría una transformación del proceso.

De lo anterior podemos argumentar, concordando con lo esbozado por Harris, Day, Hopkins, Hadfield, Hargreaves y Chapman (2013), que cada modelo elaborado de liderazgo transformacional está relacionado con, y por lo tanto responde a, un contexto socio-cultural definido. Los autores sostienen que durante los años '90 el debate entre las perspectivas del liderazgo transaccional y del transformacional dominó en las articulaciones de las políticas educativas y de las prácticas en varios países. Los autores agregan además que el liderazgo transaccional se detecta en aquellas sociedades o sistemas educativos en las que hay un sistema de dominio y control, mientras que el liderazgo transformacional y los enfoques de liderazgos más democráticos han sido adoptados en aquellas sociedades o sistemas educativos donde se ha producido una descentralización del sistema educativo.

Entre las críticas que se le hace a este tipo de liderazgo, podemos destacar la realizada por López Yáñez y colaboradores (2003), al señalar que el tipo de cultura que fomenta el liderazgo transformacional no rompe ni supera al liderazgo instruccional que había sido dominante. En este enfoque paradigmático dominante, el líder es concebido como un gestor organizacional, generador de una visión compartida para crear una cultura fuerte, que puede llegar a usar la manipulación para lograr el compromiso de sus seguidores.

Curiosamente, dentro de esta perspectiva de investigación, al mismo tiempo que se demanda un líder dominante se justifica la búsqueda de enfoques de liderazgos más distribuidos. Pero esta búsqueda está equivocada, a nuestro juicio, pues pone el énfasis en el supuesto de que la transformación de las escuelas descansa sobre la figura de un líder carismático. Como sabemos, un líder carismático poco tiene de democrático y transformador. En este sentido, y en relación con el debate del liderazgo transaccional o transformacional, los trabajos de Timperley (2005) señalaron que esta noción del líder-héroe carismático demostró ser irreal e insustentable en los centros educativos.

TABLA 2.2. SÍNTESIS DE LOS ENFOQUES CLÁSICOS DE LIDERAZGO EN EDUCACIÓN

Enfoque	Periodo	Ideas principales (estrategias)	Autores estudiados
<b>Instruccional</b>	A partir de los 80	Definición de la visión, desarrollo curricular, desarrollo profesional, clima de aprendizaje, visibilidad.	Murphy (1990); Greenfield (1997); Blasé y Blasé (1998)
<b>Transformacional</b>	A partir de los 90	Carisma, inspiración, estimulación intelectual, consideración individualizada, tolerancia psicológica	Burns (1978); Bass (1994, 2000)

*Fuente: Elaboración propia*

## 2.4. APROXIMACIONES ACTUALES

El debate sobre el papel del liderazgo más adecuado que deben asumir los directores de centros educativos estuvo dominado en las décadas de los '80 y '90, respectivamente, por dos modelos conceptuales: el del liderazgo instructivo y el del liderazgo transformacional. Ambos, como hemos podido observar en apartados anteriores, han sido considerados eficaces en su momento, dado que la idoneidad o eficacia de un determinado modelo de liderazgo está vinculado a factores del ambiente externo, pero también local, de la propia escuela. No obstante ser ineficaces como planteamientos para solucionar los dilemas complejos de la educación en la era de la rendición de cuentas, la globalización, la economía del conocimiento y hasta de la crisis económica europea, por nombrar fenómenos que afectan a la educación, y por ende al liderazgo escolar (Murillo, 2006).

Como decíamos al terminar el apartado anterior, la investigación sobre dirección escolar ha ido desplazando su enfoque, desde un interés centrado en la figura del director, de sus rasgos y comportamientos, a uno que se centrará en la gestión organizacional que lidera, por los efectos directos que produce, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, específicamente, por los efectos que tendrá en el aprendizaje de los estudiantes.

Para los académicos e investigadores, en congruencia con este segundo y nuevo enfoque, ya no basta con reconocer características, conductas o actitudes de un buen director, sino que ahora es prioritario proponer modelos de dirección (Murillo, 2006).

De la variedad de modelos que se proponen en los últimos años, podemos observar que existe, entre ellos, una cierta complementariedad que ha enriquecido el campo de investigación sobre el liderazgo en educación, ya que estos enfoques o tipos de liderazgo tienden a manifestarse de forma combinada dependiendo del contexto en el que se desarrollan (Lewis y Murphy, 2008).

Como hemos dicho, en el siguiente apartado presentaremos algunas de las distintas propuestas que se han presentado desde los '90 en adelante, ninguna de las cuales está desvinculada de las anteriores o de las posteriores, pues todas ellas, enfatizando en algún aspecto, destacan la importancia de un liderazgo más participativo.

La primera propuesta que presentamos es la del liderazgo moral, que en rigor se constituye en una necesaria base de sustentación del ejercicio de todo intento de liderazgo; le sigue la del enfoque del liderazgo facilitador, que huye del protagonismo en bien de fortalecer al profesorado; luego, presentamos la propuesta del liderazgo persuasivo de corte humanista. Avanzando aún más, continuamos este recorrido con el liderazgo inclusivo que se describe como base de un liderazgo democrático, para dar paso

a la propuesta todavía promisorio del liderazgo distribuido, basado en la desconcentración de funciones. Para finalizar, presentamos las propuestas de liderazgo sostenible y liderazgo para la justicia social. Es importante resaltar aquí, algo que hemos dicho anteriormente, que todos estos enfoques comparten entre sí el hecho de asignarle un lugar preponderante a la importancia de construir y desarrollar un tipo de liderazgo participativo.

### **2.4.1. Liderazgo moral**

El modelo de liderazgo moral se desarrolla principalmente en los trabajos de Greenfield (1991), Hodgkinson (1991), Sergiovanni (1991) y Starrat (1994). Todos estos autores consideran que el liderazgo moral forma parte central de toda práctica de liderazgo en cuyo ejercicio queda de manifiesto la coherencia y consistencia entre su discurso y sus acciones. Esto significa que no hablamos simplemente de actitudes, estilos o conductas, sino que hablamos de acciones éticas. También James Burns (1978), en su obra titulada *Leadership* hace alusión al liderazgo moral al argumentar en su favor que es un aspecto en el que pone especial énfasis ya que alude directamente a la responsabilidad del líder por las necesidades, aspiraciones y valores que comparte con sus seguidores. Para Burns, esta relación que se establece entre el líder y sus seguidores no es jerárquica, sino de compromiso mutuo.

En una revisión británica del *National College for School Leadership* (NCSL) a cargo de Tony Bush y Derek Glover (2003), se considera que el liderazgo moral está basado en las creencias y valores de los líderes y, al mismo tiempo, le otorga a la escuela un claro sentido de propósito. En esta dirección, para Bush y Glover, este tipo de liderazgo moral presenta ciertas semejanzas con el modelo transformacional. Uno de los representantes de este tipo de liderazgo, el investigador estadounidense Thomas Sergiovanni (1991) nos recuerda que la escuela debe centrar su preocupación en los objetivos académicos pero, al mismo tiempo, no debe descuidar el desarrollo de los miembros de la institución, transformándolos de participantes en seguidores comprometidos. Según este autor, es allí donde radica su responsabilidad moral.

En su modelo de liderazgo, Sergiovanni (1991, 2001) establece tres componentes esenciales para determinar qué es para un líder hacer lo correcto: manos, corazón y cabeza.

Con “manos”, el autor se refiere a la conducta del líder que debe ser adecuada y lógica de acuerdo con la circunstancia que se considere<sup>12</sup>. “Corazón”, son las creencias, valores,

---

<sup>12</sup> En español diríamos, algo así como tener “buena mano” para manejar las dificultades que se presentan y resolverlas con éxito.

expectativas y compromisos que constituyen la visión personal del líder, ya que su mundo interior es la base para la realidad, y “cabeza” se refiere a las teorías que desarrolla el líder a través del tiempo y la habilidad para combinar este conocimiento con la experiencia, estableciendo su visión de cómo opera la realidad. Los tres componentes descritos se deben materializar, ponerse en práctica, para que la ejecución del líder responda y reafirme así sus convicciones (Sergiovanni, 2001).

En este sentido, el profesor establece, continuando con la metáfora, que la relación de estos componentes -manos, corazón y cabeza- sigue un determinado camino: comienza desde el corazón hacia la cabeza y de ahí a la mano y nuevamente esta última incidiría en los componentes anteriores. Así, explicaría que existe una reflexión continua sobre los individuos y sobre el ambiente que rodean al líder.

El investigador John West-Burnham (1997) va más allá con sus elaboraciones ya que considera que existen dos tipos de liderazgo moral. Uno, es el liderazgo espiritual, que se refiere al conjunto de principios que muchos líderes poseen. El otro, es la confianza moral concebida como la capacidad del líder para actuar de una manera que sea compatible con el sistema ético confirmado a lo largo del tiempo. La confianza moral del líder demuestra la coherencia entre los principios -el liderazgo espiritual- y la práctica, explica y justifica las decisiones en términos morales, y los sostiene en el tiempo. De manera similar, Gerald Grace (2000) sostiene que el liderazgo moral es el atributo *sine qua non* que todos los directores escolares deben poseer. Grace llega a la conclusión de que *“el discurso y la realización de la gestión debe ir acompañado de un discurso y la comprensión de la ética y la espiritualidad”* (Grace, 2000, p. 244).

El liderazgo moral constituye una expresión compleja de compromiso basada en una relación de necesidades y aspiraciones mutuas, donde se produce la transformación del líder en servidor y de la organización en una comunidad de aprendizaje. Este liderazgo apela a un compromiso continuo y marcado con el bienestar colectivo del centro docente.

Por último, el liderazgo moral no se adscribe exclusivamente al ambiente profesional, trasciende la vida cotidiana de todos los individuos que hayan internalizado los principios esenciales del mismo y los supera. Éste conlleva una revisión interna y externa de creencias, de valores, de actitudes, de ideales y de ética.

A nuestro juicio, la dimensión moral del ejercicio del liderazgo, debe ser tenida en cuenta a la hora del abordaje del liderazgo ya que, y gracias a este enfoque, se nos resalta la exigencia, del líder, de ir más allá de su bienestar individual y de su satisfacción personal, para acercarse al bienestar colectivo del centro.

### 2.4.2. Liderazgo facilitador

Al liderazgo facilitador (Conley y Goldman, 1994; Lashway, 1995) se le ha definido, tal como su calificativo denota, como los comportamientos del líder que aumentan la capacidad del grupo para adaptarse, resolver problemas y mejorar los resultados. Esto puede apreciarse claramente a través de una cita de Conley y Goldman (1994): *“el poder que se ejerce a través de los demás y no sobre ellos”*. Esto contrasta con el ejercicio del liderazgo transformacional, por ejemplo, ya que mientras en este último el líder está al frente de la organización, en el liderazgo facilitador el líder se encuentra detrás de la misma (Lasway, 1995).

Un aspecto que comparten ambas formas de liderazgo -transformacional y facilitador- son las estrategias que invitan a los seguidores a comprometer esfuerzos y energía psíquica para una causa común. Pero, mientras los líderes transformacionales operan de una manera jerarquizada (López Yáñez et al., 2003), los líderes facilitadores ofrecen a los profesores una asociación diaria para hacer realidad el enfoque. Así, el líder facilitador trabaja como si supervisara, y no como el centro de todo. Para poder lograr esto se debe hacer participar activamente a los docentes en el proceso de toma de decisiones. Su papel es el de velar porque los problemas sean resueltos y resolverlos él mismo.

Conley y Goldman (1994) consideran que los directores trabajan de modo facilitador cuando superan las limitaciones de recursos, cuando forman equipos, crean redes de comunicación, cuando proveen retroalimentación, coordinación, y manejo de conflictos, practican políticas de colaboración, y conforman la estrategia de la escuela. La facilitación crea un ambiente enfocado al cambio y a la cooperación, en el cual los profesores pueden desarrollar habilidades de liderazgo al buscar metas comunes, produciendo un ambiente de trabajo democrático que incorpora los más altos ideales.

Algunas de las críticas que se le hacen a este tipo de enfoque tienen que ver con que las estrategias facilitadoras pueden crear ambigüedad e incomodidad, produciendo una responsabilidad difusa, forzando a los empleados a adoptar nuevos papeles y relaciones. Además, el aprendizaje de la facilitación conlleva una gran cantidad de tiempo, y a menudo este bien escasea en los centros educativos. Los administradores reciben presiones para resolver situaciones de manera inmediata. Finalmente, puede crear gran entusiasmo y altas expectativas, generando múltiples iniciativas que disminuyan recursos, quiten energía y fragmenten la visión colectiva (Conley y Goldman, 1994).

Algunos investigadores urgen a los líderes para que usen múltiples estrategias facilitadoras. Deal y Peterson (1996) sostienen que los directores efectivos deben ser administradores bien organizados y líderes apasionados y creativos. Robert Starrat (1995)



afirma que los líderes deben comportarse de dos maneras, como líderes y administradores. A medida que se avanza en el conocimiento de nuevos enfoques de liderazgo, las recomendaciones para los líderes son las de que construyan una visión que exprese los valores centrales de la escuela, y que, además, como administradores desarrollen las estructuras y políticas que institucionalicen esa visión.

### **2.4.3. El liderazgo “invitacional” o persuasivo**

El liderazgo “invitacional”, traducido como persuasivo (*invitational leadership*)<sup>13</sup>, es el producto, según sus detractores, de la reunión entre la investigación sobre eficacia escolar y la mejora de la escuela. Esta propuesta es presentada en el libro *Para cambiar nuestras escuelas* de Louise Stoll y Dean Fink (1999).

El desarrollo de este nuevo tipo de liderazgo se asienta sobre un modelo de liderazgo humanista que reacciona y se opone a los modelos tecnocráticos que dominaban la escena educativa de esa época. Hoy sabemos que estos modelos tecnocráticos habrían quedado obsoletos ante la reestructuración internacional o los movimientos de reforma educativa que provocaron cambios complejos, que serían difíciles de afrontar solo con estrategias de control.

La caracterización del liderazgo que se presenta encuentra sus raíces en la tradición perceptiva de la psicología. En esta perspectiva, los individuos realizan elecciones libres y conscientes acerca de cómo comportarse, basadas en su conocimiento y en sus percepciones. Esto quiere decir que podemos elegir cómo comportarnos, porque la percepción más importante que desarrollamos es la de nosotros mismos. Esa percepción surge de la suma de interacciones positivas y negativas que tenemos con otros significativos a lo largo del tiempo. Y ya que el cambio en las organizaciones guarda relación con el cambio en las personas, es necesario poner atención en las percepciones que tiene la gente de la realidad y en especial de sí mismos.

Dentro de este esquema de pensamiento, un líder puede crear un contexto en el cual una persona se incline a actuar de un modo deseado como respuesta a esa situación o contexto. Esta forma de liderazgo concierne con la comunicación de mensajes de invitación a individuos o a grupos para construir una acción de acuerdo con una visión común de experiencias posibles de replicar en los alumnos. El liderazgo del que hablamos descansa sobre cuatro premisas:

---

<sup>13</sup> La traducción de ‘liderazgo persuasivo’ surgió de un trabajo de investigación canadiense realizado en 83 escuelas y aplicado a más de un centenar de líderes escolares.

- Optimismo: el líder asume que la gente tiene un potencial sin explotar para su crecimiento y desarrollo.
- Respeto: de la individualidad de cada ser humano, manifestado a través del comportamiento cívico, educado, cortés y afectivo.
- Confianza: considerada la más alta forma de motivación humana.
- Intencionalidad: los líderes persuasivos apoyan políticas, prácticas, programas y estructuras que a su vez crean un buen clima.

A partir de estas premisas centrales del liderazgo persuasivo, Stoll y Fink desarrollan cuatro dimensiones. La primera de estas es la de invitarse a sí mismo, física, intelectual, social, emocional y espiritualmente. Como somos el producto de las interacciones entre nuestras decisiones y nuestras condiciones, cada uno de nosotros necesita una sensación de propósito o una visión. Concretamente: *“Los líderes persuasivos tienen sueños de futuro más beneficiosos para sí mismos y para los demás”* (Stoll y Fink, 1999, p. 185).

La segunda dimensión que se desprende es la de invitarse a sí mismo profesionalmente, leyendo, relacionando, reflexionando e investigando. Las responsabilidades de un líder para invitar a los demás en la búsqueda de una visión educativa común hace imprescindible contar con un pensamiento instruido. Así pues los líderes deben ser lectores asiduos de bibliografía educativa con el objeto de tener credibilidad para promover un aprendizaje organizativo. Además, deben participar en grupos y crear o mantener redes afines.

La tercera de estas se refiere a que los líderes persuasivos invitan a otros personalmente y con ello construyen el tipo de relaciones que crean culturas y comunidades, esto significa que los líderes no solo articulan una visión, sino que comparten el poder y la autoridad con los demás docentes.

Finalmente, los líderes persuasivos invitan a otros profesionalmente, acompañando en el aprendizaje, unas altas expectativas y supervisando el aprendizaje. En este proceso, caracterizado por estas cuatro dimensiones mencionadas, una preparación personal y profesional del director será la condición indispensable para facilitar el crecimiento tanto personal como profesional en los demás.

A pesar de la claridad de los planteamientos que sugiere este tipo de liderazgo, se ha dejado de mencionar en los círculos de los estudiosos del tema e incluso sus autores se han decantado por un liderazgo más complejo, el liderazgo distribuido, que veremos más adelante.

#### **2.4.4. Liderazgo inclusivo**

El fomento de un tipo de liderazgo inclusivo es una necesidad que nadie cuestiona, pero la palabra inclusión nos remite primeramente a la idea de integración en el sistema educativo de estudiantes con necesidades educativas especiales, de estudiantes con discapacidades físicas o mentales, y de todos los grupos vulnerables que están en riesgo de algún tipo de exclusión social.

Según Mel Ainscow, Tony Booth y Alan Dyson, hablar de inclusión y de liderazgo inclusivo significaría invocar una educación equitativa que asegure el acceso, la participación y el aprendizaje de calidad para todos como imperativo ético (Ainscow, Booth y Dyson, 2006).

La inclusión es un proceso orientado a proporcionar una respuesta apropiada a la diversidad de características y necesidades educativas del alumnado, a incrementar sus niveles de logro y participación en las experiencias de aprendizaje, así como también en la cultura y en las comunidades escolares, reduciendo toda forma de discriminación, a fin de conseguir resultados académicos equiparables (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández, 2010, p. 171).

Es abundante la literatura sobre liderazgo inclusivo, pues, cuando se explora y se promueve la participación de otros actores en los procesos de liderazgo, se está promoviendo el principio general de inclusión. La mayoría de esta literatura, sin embargo, no adopta el título de liderazgo inclusivo, sino que emplea otros nombres, tales como liderazgo docente, liderazgo distribuido, liderazgo participativo o liderazgo crítico (Ryan, 2007).

El carácter inclusivo de la educación, pone de manifiesto la necesidad de que el sistema escolar se transforme, tanto en sus aspectos físicos como curriculares, para eliminar todo indicio de exclusión, ya sea por la pertenencia a determinada clase social, etnia, religión, género, o bien por la orientación sexual, la lengua materna, la cultura de origen o la manifestación de ciertas habilidades y condiciones de los estudiantes (Kugelmass, 2003). Frente a tal cantidad de posibles elementos excluyentes se plantea entonces, una inclusión amplia.

Es un hecho evidente que los cambios demográficos, acontecidos especialmente durante el siglo XX, han incrementado la heterogeneidad de la población escolar y como consecuencia se han visibilizado las necesidades de los grupos vulnerables. También ha quedado al descubierto la falta de preparación de los docentes para trabajar en ambientes diversos y la necesidad de formación permanente en el diseño de currículos adecuados a las necesidades emergentes.

El liderazgo inclusivo se desarrolla teniendo en cuenta que, como argumenta Juan Carlos Tedesco (2003), en una sociedad del conocimiento o de la información, el mayor riesgo que afrontan los estudiantes graduados es el de no contar con las herramientas sociales, éticas y cognitivas de orden superior, que solo puede brindar una educación de calidad.

Por esa razón, el papel que adopten los líderes es clave para eliminar las barreras que generan exclusión, y son los directivos quienes tienen, en última instancia, el potencial de impedir o favorecer medidas a favor de la inclusión. Un buen liderazgo para la inclusión articula una cultura de principios, creencias y valores que se vinculan con la acción pedagógica del centro y esta se expresa tanto en los lenguajes utilizados, como en el currículum oculto y en los patrones de acción de todo el personal de la escuela.

María Teresa González (2008) señala que el tipo de liderazgo adecuado para la inclusión es uno democrático donde impera la comunicación, la colaboración, el trabajo en grupo en un ambiente que permite la confrontación, siempre desde una base de respeto y responsabilidad moral.

Y para Carolyn Riehl (2000), la base moral del enfoque democrático de *una escuela para todos* debe desempeñar tres tareas básicas: la promoción de nuevos significados sobre la diversidad, la promoción de prácticas inclusivas dentro de las escuelas y la construcción de conexiones entre las escuelas y las comunidades.

#### **2.4.5. Liderazgo distribuido**

Las perspectivas que abogan por la implementación de esta forma de ejercer el liderazgo, el liderazgo distribuido, surgen como reacción contra aquellas que han elaborado perspectivas basadas en diferentes tipos de liderazgos personalistas y carismáticos (ver apartados 2.3.1 y 2.3.2). Esta es una de las razones para entender, como se podrá ir viendo a lo largo de esta sección, el auge y la multiplicación de los trabajos de investigación en este ámbito (Leithwood y Riehl, 2005). Este auge, además, ha sido acompañado por las recomendaciones y propuestas de diferentes e importantes organismos internacionales como es el caso de la OCDE (2008) que le recomienda en sus cuatro estrategias para impulsar la mejora del liderazgo en las escuelas.

Histórica y usualmente, al liderazgo se le ha relacionado con poder, autoridad, influencia, pero también con manipulación, coerción, fuerza y persuasión. Es por ello que, como sugiere Peter Gronn (2000), el liderazgo como concepto necesita ser reexaminado en relación con otro concepto, el de influencia, la cual enlaza con la noción foucaultiana de poder, es decir, con la idea del poder como una constelación de relaciones bajo la forma de acción (de ejercicio) más que como una posesión fija.

Como Foucault (1982) sostiene, el poder no puede considerarse como un elemento que se posee, por lo tanto no puede ser localizado en una sola institución o persona. Para el filósofo francés, el poder es entendido como una relación de fuerzas, como un ejercicio. Desde esta perspectiva de Foucault, el poder está en todas partes y por lo tanto está histórica y socialmente distribuido y los sujetos están indefectiblemente atravesados por esas relaciones de poder.

Ahora y en un intento forzado y simplista por trasladar estas ideas al ámbito educativo, del cual Foucault también se ocupó<sup>14</sup>, Andy Hargreaves y Dean Fink exponen lo siguiente:

El liderazgo de un centro educativo no se limita al director, ni siquiera a sus profesores. Se extiende a todas las personas, comunidades y redes, y atraviesa todos los estamentos del organismo. Nadie ha de distribuir el liderazgo en un centro; ya lo está. [...] En última instancia, el liderazgo que permanece centrado en el liderazgo distribuido se extiende por todo un centro educativo o todo un sistema, es una responsabilidad genuinamente compartida, y se asume del mismo modo que se recibe (Hargreaves y Fink, 2008, 121-122).

Un liderazgo distribuido (Gronn, 2000, 2002; Timperley, 2005) se asienta sobre un liderazgo compartido por toda la comunidad escolar. Concretamente, esto significa que la consecuencia de este ejercicio compartido del liderazgo es la transformación de la cultura jerarquizada de los centros educativos. Y esta nueva cultura que emerge se caracteriza por el compromiso e implicación de toda la comunidad involucrada, en la cual tienen que redefinirse todos los roles, comenzando ineludiblemente por el rol del director, que de ser un gestor burocrático se convierte en un agente de cambio. Dentro de esta perspectiva, las fronteras entre líderes y seguidores se disipan, se coordinan los esfuerzos, el poder transita y las decisiones se toman en conjunto (Woods, Bennet, Harvey y Wise, 2004). Este, a nuestro juicio, innovador planteamiento constituye el marco teórico-práctico de un modelo de dirección para el cambio y la mejora escolar.

Es importante resaltar aquí que esta perspectiva de liderazgo transforma la idea de liderazgo tal cual se entendía para asignarle otro significado potencial que es el de ser compartido y ejercido por los diferentes sujetos/agentes que conforman la institución escolar. El nuevo potencial de esta forma de liderazgo le permite ser resituado dentro de

---

<sup>14</sup> Para Foucault que no haya poseedores claros de poder ni un lugar específico desde el que se ejerza, no significa que el poder sea más débil. Por el contrario, es en su invisibilidad donde radica su potencia y su fuerza. Pareciera menos poderoso (el poder) al no verlo y no situarlo, y justamente es todo lo contrario. Los otros textos donde el tema de la escuela es abordado, son: *Las palabras y las cosas* (1966); *Vigilar y Castigar* (1975) y, *Microfísica del poder* (1980).

la organización, porque ahora sabemos que se asocia con el capital intelectual y social<sup>15</sup> de esta.

Alma Harris (2008) considera que existen tres razones que nos permiten entender la actual notoriedad de la propuesta del liderazgo distribuido. Harris es consciente de que no se trata de un liderazgo más entre otros tipos sino que uno de sus aspectos más fuertes es que, este tipo de liderazgo, tiene un considerable *poder empírico* y, con ello, la autora alude a la interesante evidencia que lo sostiene y que muestra una diferencia significativa allí donde se cultiva, tanto en los resultados de los estudiantes como en el desempeño organizacional (Harris, 2007; Leithwood et al., 2004a; Leithwood y Mascal, 2008). La segunda razón que esboza es, lo que llama, su *poder representacional* al constituirse en un enfoque alternativo al exacerbado cúmulo de demandas y presiones que usualmente recaen sobre la persona de los directivos. La tercera razón esgrimida es la de que el liderazgo distribuido tiene un *poder normativo* que refleja los actuales cambios en las prácticas de liderazgo y se manifiesta en la expansión de tareas y responsabilidades en las escuelas.

Como se puede observar, realizar una determinada definición o aproximación conceptual de esta forma de liderazgo es de gran complejidad y conlleva poco consenso. Al respecto, Bush y Glover (2003) asumen el desafío de caracterizarlo y mencionan que explícita e implícitamente el liderazgo distribuido evoca, y por ende se encuentra íntimamente ligado, a nociones previamente existentes como es la de colegialidad, la del liderazgo democrático y la del liderazgo disperso.

Sin embargo, los autores dan un paso más y delimitan tres elementos distintivos que se constituyen en la base del concepto. El primero de estos propone que el liderazgo es, y puede ser, una propiedad de un grupo o red de individuos en interacción. El segundo, destaca que el liderazgo distribuido sugiere una ampliación de los anteriormente estrechos límites del liderazgo, ahora ese ejercicio se distribuye hacia el liderazgo docente y el liderazgo de los estudiantes. Y, el tercer elemento mencionado es el del reconocimiento de la gran posibilidad enriquecedora de extender las perspectivas y las capacidades de los individuos que forman parte de la organización, y que permite forjar

---

<sup>15</sup> El capital social es un concepto que procede de la sociología y se refiere a la capacidad de los miembros de una organización social, como la escuela, para actuar y satisfacer sus necesidades de forma coordinada y en beneficio mutuo. El capital intelectual sería el cúmulo de conocimientos y habilidades que este grupo articula en conjunto para desarrollar capacidades en los estudiantes.

una dinámica emergente que representa más que la suma de las contribuciones individuales (sinergia<sup>16</sup>).

Esta idea de liderazgo compartido es potencialmente abarcativa en el caso de su ejercicio por parte de los docentes/profesores ya que les exige una asunción más profesional respecto del liderazgo que protagonicen en su área o ámbito determinados. En relación con esto, para Fullan:

En la medida en que el liderazgo del profesorado amplía la capacidad del centro escolar más allá de la figura del director, su función debería ayudar a crear las condiciones y capacidad para que cada uno de los profesores llegue a ser líder (2002b, p. 144).

Respecto al rol que detentará el director, en esta constelación de relaciones, este tipo de liderazgo supone una redefinición de su papel y la posibilidad de convertirse en un agente de cambio en un contexto de práctica colectiva, más democrática y distribuida en el conjunto de la organización. En esta visión, la principal tarea del director es desarrollar la propia capacidad de liderazgo en los demás, estimulando el talento y la motivación.

Como hemos argumentado en los párrafos anteriores de este apartado, este tipo de liderazgo ha generado un interés creciente ya que su ejercicio, en los centros educativos, puede fortalecer las capacidades internas, especialmente las que corresponden a los docentes. Sin embargo, y a pesar de su gran potencialidad y aceptación, hay quienes consideran los diferentes riesgos que conlleva la excesiva confianza puesta en él.

Es el caso de Jean Lipman-Blumen (2004) que señala que es posible que el liderazgo distribuido no sea siempre un buen liderazgo, y considera que sus efectos a gran escala pueden ocultar variaciones y distorsiones. Uno de los ejemplos que Lipman-Blumen pone es que si los profesores no están bien cualificados y su base de conocimientos es débil, el liderazgo distribuido solo producirá un descentramiento del liderazgo, acompañado de desorden y descontrol. Y Helen Timperley (2008, p. 831) argumenta que *“distribuir el liderazgo es un negocio de riesgo que puede resultar una gran distribución de incompetencia”*.

En esta línea, Hargreaves y Fink (2008) mencionan lo que ellos consideran como los estadios del liderazgo distribuido y advierten de sus posibles dificultades. De esta forma, los investigadores consideran improcedente para el centro educativo un liderazgo distribuido que no haya pasado por los tres estadios siguientes: una visión de futuro, unos procesos ajustados y una forma precisa de rendición de cuentas. De manera gráfica

---

<sup>16</sup> La sinergia en este trabajo será entendida como el efecto positivo del trabajo cooperativo en el ámbito escolar.

presentan lo que llamaríamos un *termómetro* del liderazgo distribuido demostrando que en el desarrollo de este ejercicio eventualmente se transita desde la anarquía hasta la autocracia, siendo los puntos intermedios, los más importantes a tener en cuenta:

- La anarquía: la falta de gobierno que origina desorden y confusión.
- La distribución persistente: el cuerpo docente pone en entredicho al director o a otra autoridad superior a él.
- La distribución emergente: el liderazgo se produce de forma imprevista y sorprendente, aunque se atribuye a la influencia del director o de otros directivos expertos.
- La distribución guiada: la distribución del liderazgo es coordinada entre el equipo directivo y el proceso de establecimiento de objetivos.
- La delegación progresiva: se encuentra orientada desde arriba, y genera expectativas que se podrían truncar fácilmente porque crean dependencia.
- La delegación tradicional: consiste en asignar a los subordinados unas tareas de ínfima importancia, de poco interés y hasta desagradables.
- La autocracia: la concentración del poder se concentra excesivamente en la jerarquía, y, por ende, frena la posible aparición de liderazgos emergentes. Cuando ocurre esta situación, el liderazgo acaba por distribuirse en la manera de subversión y sabotaje hacia la autoridad.

Por su parte, Leithwood y Mascal (2008) señalan, en las conclusiones de un estudio que realizaron sobre el efecto de este liderazgo en los resultados de los estudiantes, algunas consideraciones respecto de la conceptualización del tipo de liderazgo o de las funciones de este que arroja diferencias en los resultados. Los autores admiten que los argumentos a favor del optimismo asociado a este enfoque responden al auge de los valores democráticos y del compromiso que surge acerca de la participación en la toma de decisiones, y consideran que, aunque muchas de estas justificaciones parecen razonables, existen interesantes e importantes trabajos de investigación que nos apuntan, acerca del liderazgo distribuido, a la falta de coordinación, al peligro de anarquía y demandas irrealistas en términos de tiempo, por parte de quienes no ocupan roles administrativos formales.

Por último, Locke (2002) advierte que las funciones del liderazgo pueden diferir en el sentido de que hay roles más aptos para ser llevados adelante por algunas personas y no por todas las personas. Por lo tanto, este autor propone que la tarea de establecer una visión amplia y compartida es una función que realizan más satisfactoriamente aquellas



personas que se encuentran próximas a la autoridad formal de la jerarquía organizacional. Este autor también reconoce el carácter multidimensional de la función del liderazgo con lo que se multiplicaría la complejidad de las interrogantes sobre los efectos del liderazgo colectivo ejercido por muchas personas.

#### **2.4.6. Liderazgo sostenible**

Esta propuesta del llamado liderazgo sostenible, formulada por los profesores canadienses Andy Hargreaves y Dean Fink, implica un compromiso importante del centro con la comunidad extensa de los centros educativos. Plantea que los centros no son entidades aisladas del entorno y es, probablemente, una idea surgida a propósito del perjuicio que ha provocado el aislamiento en el que han trabajado los centros en el pasado unido el fomento creciente de políticas que estimulan la competencia por resultados.

Hargreaves y Fink, formulan un liderazgo que desafía la inmediatez de los tiempos, y se presenta como el comienzo y el fin de un cambio (Hargreaves y Fink, 2008). Los autores consideran que *“la sostenibilidad no se limita a decir si algo puede durar, [sino que] aborda cómo las iniciativas particulares se pueden desplegar sin comprometer el desarrollo de otros en el entorno, ahora y en el futuro”* (Hargreaves y Fink, 2000, p.32).

Por su parte Michael Fullan (2005) define el concepto de sostenibilidad educativa como la capacidad del sistema para comprometerse con el objetivo de tratar de resolver las complejidades que resultan de abordar los procesos de mejora continua. Para Fullan este objetivo es compatible con la defensa de los valores profundos derivados de las necesidades humanas. Estas complejidades, que genera el abordaje permanente de las mejoras continuas, están referidas al efecto beneficioso del aprendizaje profundo<sup>17</sup>.

Posteriormente Hargreaves (2009) propondrá una visión del liderazgo sostenible como una vía de solución al cambio educativo o al proceso de reformas. Este liderazgo sostenible desarrolla en su apuesta original siete principios:

- Profundidad: el liderazgo sostenible genera y mantiene un aprendizaje sostenible.
- Duración: asegura el éxito en el tiempo.
- Amplitud: apoya el liderazgo de otros.
- Justicia: dirige su atención a la justicia social.

---

<sup>17</sup> Aprendizaje profundo se llama al aprendizaje auténtico o duradero en contraposición con uno superficial que estarían fomentando las rendiciones de cuenta externa basadas en la medición de conocimientos a través de pruebas estandarizadas.

- Diversidad: desarrolla la diversidad y la capacidad del entorno.
- Iniciativa: desarrolla los recursos humanos y materiales
- Conservación: tiene un compromiso activo con el entorno.

Estos siete principios que enunciados por los autores nos recuerdan que el liderazgo es una tarea compleja y de gran responsabilidad para quienes la ejercen, y que, por lo tanto, requiere internalizar la dimensión ética del trabajo (el trabajo con y para el otro), concebir el aprendizaje duradero, fomentar la democracia participativa y ampliar el concepto del liderazgo hacia la idea de un liderazgo plenamente participativo.

Entre las iniciativas que proponen, destaca la consideración explícita de anticiparse a resolver la sucesión de los líderes y lo justifica porque es indispensable garantizar que una vez que las prácticas exitosas se hayan instalado no se pierdan cuando se produzca un cambio de director en el centro educativo (MacMillan, 2000; Fink y Brayman, 2006). El tema de la sucesión se ha desarrollado ampliamente en los últimos informes sobre liderazgo escolar (por ejemplo, Louis et al, 2010).

#### **2.4.7. El liderazgo para la justicia social**

Un liderazgo socialmente justo es, según diferentes autores, un liderazgo responsable. El investigador Jerry Starrat (2004) señala que los líderes educativos no sólo deben ser responsables del aprendizaje de los alumnos, sino que también deben serlo de su calidad como ciudadanos ante los miembros de la comunidad.

Por su parte, Laura Chapman y John West-Burnham (2010) agregan que el liderazgo escolar debe constituirse en un acto de ética, ya que siempre se debe tener en cuenta el impacto desproporcionado que los líderes tienen en la forma en que organizan el trabajo educativo y la influencia que tendrán sobre los valores y la cultura de las escuelas que dirigen.

En otras palabras, para Chapman y West-Burnham los directores tienen un impacto sustantivo en las formas cómo se sensibilizan las escuelas frente a los grupos más desaventajados. Es por ello que no resulta extraño que la justicia social se haya convertido en tema recurrente para el personal educativo y los profesionales de la educación en momentos en que la tarea directiva tiene una repercusión sin precedentes. La justicia social exige a los líderes escolares que incluyan en su agenda el tema de la equidad como un componente clave de la misión de la escuela y como principio rector de sus actuaciones.

Equidad en educación significa, entre otras cosas, aumentar la calidad de los aprendizajes especialmente de los estudiantes más desaventajados, intentando reducir la brecha entre aquellos que obtienen los más altos y los más bajos resultados para “eliminar la profecía autocumplida de que determinados grupos de estudiantes ocupen las categorías de mejores y peores” (Singleton y Linton, 2006, p. 46)<sup>18</sup>. Raewyn Connell (1997) nos dice al respecto:

La calidad moral de la educación se ve afectada inevitablemente por el carácter moral de las instituciones educativas. Si el sistema educativo trata injustamente a algunos de sus alumnos, no son estos los únicos que lo padecen. La calidad de la educación de todos los demás se degrada (p.22).

Para guiar a los líderes escolares en su tarea de fomentar la equidad y la justicia social, los profesores canadienses John Ross y Marie-Josée Berger (2009), proponen estrategias asociadas a cuatro dominios, con el fin de que los líderes escolares puedan utilizar estas estrategias y se incremente así la equidad en las escuelas. De esta forma, se prepara a los niños y niñas para participar en procesos democráticos dentro de esta sociedad multicultural en aumento. Los dominios, con sus respectivas estrategias, son:

- La interpretación del currículo
  - Animar al personal a hablar acerca de asuntos de diversidad, valores y justicia social.
  - Modelar creencias sobre la equidad en el personal.
  - Aclarar conceptos (equidad, inclusión, derechos, estereotipos, diversidad, etc.)
  - Crear un entorno seguro en la escuela.
- Las prácticas pedagógicas
  - Capacitar a los profesores para proveer a los estudiantes del apoyo que necesitan.
  - Proporcionar a todos los estudiantes acceso a un amplio currículum.
  - Reconocer el peligro potencial del sesgo en la educación.
  - Apoyar las prácticas instructivas basadas en la investigación.
- La medición y evaluación
  - Instalar un sistema para monitorear el progreso hacia la reducción de la brecha de logros.
  - Proporcionar adaptaciones curriculares apropiadas a las mediciones.

---

<sup>18</sup> En el año 2000, en EEUU, el promedio de deserción escolar era de 7% de estudiantes blancos, 11% de afroamericanos, y 27% de hispanos. La disparidad en logros persiste entre niños afroamericanos e hispanos, por un lado, y blancos, por otro. Mientras tanto ha crecido la diversidad en la población escolar especialmente de hispánicos y asiáticos (Firestone y Riehl, 2005).

- Desalentar las estrategias incluidas en el juego del sistema de rendición de cuentas.
- Celebrar los logros obtenidos.
- Incrementar la fiabilidad de la medición para la población diversa de estudiantes.
- Evitar el sesgo cultural, lingüístico y de género en los ítems de escritura.
- La participación de la comunidad.
  - Reconocer la experticia de la familia y los miembros de la comunidad.
  - Crear asociaciones de madres y padres para apoyar el aprendizaje.

De manera similar, con el objetivo de formar a los directores en un liderazgo para la justicia social, los estadounidenses Colleen Capper, George Theoharis y James Sebastian (2006), luego de revisar 72 investigaciones sobre el tema, proponen un marco formado por seis dominios que todo líder debe manejar para favorecer la consecución de un programa orientado a la justicia social (tabla 2.2).

En el eje vertical se encuentran los pilares de todo programa educativo: Curriculum, pedagogía y evaluación, mientras que en su eje horizontal ubican en primer lugar la conciencia crítica. Los autores justifican este primer elemento porque los líderes para la justicia social necesitan tomar conciencia de sus propias creencias y su sistema de valores, esto incluye la necesidad de poseer un entendimiento de las relaciones de poder y la conciencia clara de los privilegios que posee la raza blanca, la clase media, el heterosexismo, entre otros. El segundo elemento es el conocimiento, los líderes deben saber sobre los fundamentos de la justicia social, deben manejar conceptos como equidad, distribución, representación y reconocimiento; además de estar al día en temas como adquisición del lenguaje, discapacidades, investigación actual sobre curriculum e instrucción. Por último, poseer habilidades necesarias para trabajar en equipo, delegar, inspirar, supervisar al personal, y muchas más. El marco parte de la premisa de que los estudiantes pueden comprometerse con sus aprendizajes solo cuando se dan determinadas condiciones emocionales y sociales (Capper, Theoharis y Sebastian, 2006).

TABLA 2.3. MARCO PARA PREPARAR A DIRECTORES PARA LA JUSTICIA SOCIAL

Seguridad emocional	Conciencia crítica	Conocimientos	Habilidades
Curriculum			
Pedagogía			
Evaluación			

Fuente: Capper, Theoharis y Sebastian (2006, p. 212).

Un liderazgo para la justicia social requiere de un cuidadoso y constante examen de estos contenidos, pues cada uno de ellos está relacionado sistémicamente, por lo que se deben

revisar aquellas políticas que asumen con demasiada frecuencia que un enfoque homogéneo del currículum, las programaciones didácticas, los recursos y las rendiciones de cuentas, son apropiadas para todos los niños y niñas.

La clave es entender que cada estrategia o enfoque, cada palabra o acción está comprometida en un conjunto de significados relevantes para un contexto específico y que es necesario por tanto reconocer que los hallazgos no pueden ser exportados a otros contextos sin considerar con cuidado las situaciones únicas de cada colegio (Furman y Shields, 2005, p.133).

Hacer dialogar cada una de estas temáticas al interior de los centros educativos favorece la construcción de una educación de calidad, que definiremos aquí como la adquisición de competencias para alcanzar la plena ciudadanía. Así, la condición de ciudadano comprende un currículum básico indispensable que todos los estudiantes han de poseer al término de la escolaridad obligatoria (Bolívar, 2005).

Para llevar a cabo esta educación, formadora de ciudadanos, se requiere la conducción y gestión de escuelas de calidad. Para ello, se necesita desarrollar liderazgos directivos que incluyan en su formación la justicia social. Si bien no hay un acuerdo en la literatura sobre un tipo específico de liderazgo que se ajuste a las exigencias de una actuación comprometida con la justicia social se afirma, sin embargo, que un liderazgo moral es necesario (Greenfield 1991; Sergiovanni, 1991).

En este mismo sentido, si se debiera de tomar la decisión por un liderazgo favorecedor de la justicia social, en este trabajo consideramos que la idea de un *liderazgo exitoso* es la más adecuada ya que permite el fortalecimiento interno del centro como un mecanismo central para lograr metas, donde el director centra sus esfuerzos en la promoción de los logros de los estudiantes, incentivando un clima seguro y saludable, desarrollando comunidades profesionales de aprendizaje que lo sostenga.

Para nosotros, y en concordancia con otros autores, un liderazgo para la justicia social conlleva un carácter simbólico y social de implicaciones éticas y culturales, donde los ideales de libertad y democracia juegan un rol determinante. Algunas investigaciones, con las que nos encontramos próximos, sugieren que tanto la mejora como la eficacia de la escuela están asociadas con estilos democráticos y participativos de liderazgo escolar (Hallinger y Heck, 1999; Harris y Chapman, 2002; Murillo et al., 2011).

La investigación que se desarrolla en torno a la temática del liderazgo escolar asume que la tarea de la justicia social es compleja de abordar. En este sentido, los investigadores Alma Harris y Christopher Chapman (2002) han corroborado que, estudiando escuelas en contextos vulnerables, encontraron que algunos directores adoptaban un tipo de liderazgo autocrático en las primeras fases de la mejora, pero que una vez estabilizado el

centro, adoptaban liderazgos más democráticos. Por otra parte, existe evidencia que sostiene que para desarrollar en los estudiantes el compromiso y la autoestima, necesarios para mejorar sus resultados, es necesario desarrollar estilos más democráticos de enseñanza. Esto se puede observar en las investigaciones donde se han encontrado relaciones entre mejora, eficacia y aprendizaje, se atribuye una parte de la explicación al incremento del compromiso, del interés y de la motivación por parte de los estudiantes (Gunter, 2001).

Furman y Shields (2005) nos presentan un marco conceptual del liderazgo para las comunidades democráticas y la justicia social en las escuelas. Los autores justifican la idea de poner de manifiesto el liderazgo porque de esta manera permite y facilita el desarrollo de comunidades democráticas que trabajan para la justicia social y logran que todos los estudiantes, independiente de sus características y capacidades, logren aprendizajes de calidad. El liderazgo así concebido no es simplemente la visión de alguien en una posición formal, sino el resultado de una elección democrática con la intervención de todos los miembros de una comunidad educativa.

Un liderazgo concebido para la justicia social requiere el compromiso e internalización del propósito moral instalado en la comunidad profesional y democrática, ello facilita la participación relacional y dialógica, fomenta los procesos comunicativos que son fundamentales para incentivar la participación. El ejercicio de reflexión educativa consciente puede desafiar las políticas, las prácticas y las estructuras que impiden la participación comunitaria y crean injusticias.

La investigación nos permite entender, además, que el liderazgo para la justicia social no puede ser neutral, que necesariamente requiere un reconocimiento de lo diferente, una mejor distribución económica de recursos y una mayor representación social (Murillo y Hernandez-Castilla, 2011). Estos tres elementos (redistribución, reconocimiento y representación) constituyen una triada constitutiva de la noción de justicia. Si alguno de estos procesos no logra desarrollarse o se ve limitado por decisiones de poder, entonces estaríamos asistiendo a formas de desigualdad (Cuenca, 2012).

Con esa base, los profesores F. Javier Murillo y Reyes Hernández–Castilla (2014), hacen una propuesta acerca de las prácticas de aquellos líderes que fomentan y logran una escuela que trabaje en y para la Justicia Social. Son las siguientes:

- a) Soñar una escuela justa y que contribuya a la Justicia Social y ser capaz de entusiasmar a la comunidad escolar y dar los pasos para conseguirlo.
- b) Trabajar en el cambio cultural de la escuela, para lograr una cultura escolar en y para la Justicia Social.

- c) Potenciar el desarrollo personal, social y profesional de todos los miembros de la comunidad escolar.
- d) Favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje eficaces y centrados en una educación en Justicia Social.
- e) Potenciar la creación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje.
- f) Promover la colaboración entre la escuela y la familia, potenciando el desarrollo de culturas educativas en las familias.
- g) Expandir el capital social de los estudiantes valorizado por las escuelas.

Con la presentación de este liderazgo cerramos esta breve exposición de la evolución histórica y conceptual de la temática del liderazgo directivo. La última de las perspectivas aquí presentadas, el liderazgo para la justicia social, es un liderazgo que podríamos considerar casi utópico en relación con las otras perspectivas, pero que creemos necesario dejar constancia que en tiempos de incertidumbre, como los que atraviesan nuestras sociedades, es cuando más se precisa de la actuación de líderes que con pasión, entusiasmo y compromiso auténtico enfrenten los desafíos y sean capaces de encontrar soluciones creativas a los problemas crecientes. Un liderazgo escolar exitoso avalado por una comunidad de docentes comprometida con el aprendizaje (el propio y el de sus estudiantes) y una comunidad de padres en trabajo conjunto con la escuela

\*\*\*

En este capítulo hemos revisado brevemente la literatura específica sobre liderazgo y hemos reconocido la transición, para algunos, forzada de este concepto al campo educativo. Considerado su origen más técnico en el área de la empresa, a estas alturas ya nadie pone en duda su incorporación definitiva en el acervo educativo, provocada por la adhesión de las voces más pragmáticas que encontraron en el concepto de liderazgo el sinónimo más eficiente para referirse al ejercicio complejo de la dirección escolar en el siglo XXI.

En la primera parte desarrollamos el tema de la dirección escolar enfrentado a este nuevo concepto de liderazgo que viene a complementarlo, por no decir a reemplazarlo, incorporándole tareas más simbólicas y una cierta ambigüedad formal. Luego revisamos los antecedentes del liderazgo en las organizaciones no educativas, allí destacan tres enfoques que tuvieron un desarrollo sin precedentes durante gran parte de la centuria pasada, especialmente en el contexto de la investigación universitaria estadounidense. Los enfoques son: de los rasgos, del comportamiento y situacional.

Luego hemos presentado dos liderazgos basales para el ámbito educativo y centrales en el desarrollo de la dirección escolar exitosa: el liderazgo pedagógico (denominado también instruccional o instructivo) y el liderazgo transformacional. Desde ahí en adelante se acaban las descripciones de los liderazgos para dar paso a las propuestas específicas y necesarias dadas las distintas ópticas de quienes las sugieren.



### 3. DIRECCIÓN EXITOSA

---

La afirmación sobre la necesidad de fortalecer los liderazgos en la escuela forma parte del discurso actual respecto de cómo mejorar la educación desde el nivel de la organización. Hay consenso, y no solo entre los académicos, sobre que es necesario reformar temas relacionados con la gobernabilidad y la gestión de los centros educativos, y palabras como descentralización, distribución de recursos, rendición de cuentas y otras están en el debate político en términos bastante parecidos en prácticamente todos los países del mundo. Al mismo tiempo, agencias supranacionales como la OCDE a través del programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA), se han enfocado en los resultados de los alumnos para evaluar la calidad de la educación de sus países miembros, inaugurando una era de *performatividad*<sup>19</sup>.

La investigación, por su parte, lleva medio siglo buscando evidencia para identificar la naturaleza del liderazgo escolar exitoso cuyo núcleo y razón de ser gira en torno a los

---

<sup>19</sup> La performatividad es una tecnología, una cultura y un modo de regulación que cuenta con juicios, comparaciones y se muestra como medio de incentivo, control basado en recompensas y sanciones, tanto materiales como simbólicas. Las actuaciones de los sujetos (individuales u organizaciones) se utilizan como medida de productividad o de salida o muestra de calidad de la promoción o la inspección. Como tales representan el valor, la calidad de una persona u organización dentro de un campo de juicio. La cuestión de quién controla es crucial (Ball, 2003).

procesos educativos y la formación de los estudiantes, que hace imprescindible atender a lo educativo, al trabajo de los profesores y a la mejora de los llamados procesos de enseñanza y aprendizaje que han de garantizarse a todos los estudiantes. Todo esto en una relación entre contexto, variables internas y prácticas de liderazgo que, como las piezas de un engranaje, se ajustan en determinadas escuelas.

El *liderazgo exitoso* se presenta como una propuesta significativa que se centra en la persona del director para proporcionar una orientación y ejercer influencia en las demás personas, teniendo como base teórica el liderazgo instruccional de los años ochenta, pero ampliando su foco en el desarrollo de la organización, fortaleciendo la comunidad docente. A la vez que nutriéndose de otras propuestas significativas, como las que revisamos en el capítulo anterior de las que sobresalen especialmente los liderazgos transformacional y distribuido, considerando que el empuje solitario de un director o directora no es condición suficiente para la tarea de liderar, en la actualidad, a un centro educativo.

Este liderazgo llamado exitoso procede de un trabajo realizado en escuelas inglesas sobre prácticas de directores llevado a cabo por Christopher Day (Day et al., 2000), y es corroborado con distintos matices en los países donde se ha estudiado. Es interesante constatar la riqueza que aportan a la dirección exitosa la idiosincrasia propia de cada país y, por otra parte, las similitudes a pesar de ella.

En lo que sigue, intentaremos conceptualizar este *liderazgo exitoso*, haciendo una breve mención a sus características. Después, procedemos a una revisión de la evidencia empírica desarrollada sobre liderazgo escolar, recurriendo a los estudios disponibles en la literatura (Day et al., 2009; Hallinger y Heck, 1996b; Leithwood y Jantzi, 1999a; Louis et al., 2010; Robinson, Lloyd y Rowe, 2008; Silins y Mulford, 2002; Waters, Marzano y McNulty, 2003). Seguidamente, haremos una revisión del proyecto de dirección exitosa del profesor Christopher Day con la presentación de los primeros hallazgos en los distintos sistemas educativos revisados en la primera etapa de la investigación internacional sobre la materia. Para finalizar, haremos una síntesis del capítulo.

### **3.1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO**

La expresión *liderazgo o dirección exitosa*, señalado así por los investigadores (por ejemplo, Day et al., 2000; Leithwood, Jantzi y Steinbach, 1999; McBeath, 1998; Southworth, 2002), refieren a una dirección escolar eficaz o de calidad que atiende las problemáticas morales, sociales y éticas de la educación, así como también la implementación técnica de los programas educativos de los gobiernos. Esta doble exigencia, a veces contrapuesta, nos indica que los directores exitosos son aquellos cuyos

programas de dirección van más allá de satisfacer las demandas de los sistemas externos y la estricta rendición de cuentas y más bien fomentan el desarrollo de comunidades de aprendizaje, de apoyo mutuo y con propósito moral (Talbert y McLaughlin, 2001).

Vamos a llamar indistintamente dirección o liderazgo exitoso por considerar la necesidad y la exigencia que tiene este actor de asumir progresivamente el liderazgo del centro que dirige. Además, los directores son el principal recurso de liderazgo en las escuelas (Moos, Johansson y Day, 2011c). En el proceso, el director ha ido agregando progresivamente a sus responsabilidades administrativas, en las que se centraba en el pasado, las tareas de liderazgo pedagógico asociadas a su rol de responsable de la consecución de un proceso de cambio, en un ambiente de relaciones más horizontales al interior del centro educativo.

Por nuestra parte, y coincidiendo con Leithwood (Leithwood et al., 2004) de que no se trata de una propuesta más de liderazgo con adjetivo, sino de la concreción de un liderazgo escolar que consigue resultados académicos y sociales. Entonces, vamos a entender en esta investigación el *liderazgo exitoso como una propuesta por la cual el director y el equipo directivo se centran en construir comunidades educativas fuertes para favorecer el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, en un clima saludable y seguro, así como la implicación de la comunidad más amplia para conseguirlo.*

Los elementos que aparecen en la definición y de los que haremos una breve referencia son: comunidades educativas, procesos de aprendizaje, todos y cada uno de los estudiantes, clima saludable y seguro e implicación de la comunidad más amplia.

- a) Las comunidades educativas están formadas por profesores que son los que tienen la mayor influencia en el aprendizaje de los estudiantes, y por lo tanto, necesitan contar con las condiciones para desarrollarlos en una cultura escolar proclive, y avalado por una política interna. La idea de concebir a los profesores como comunidad se justifica dadas las múltiples demandas del propio sistema y por un imperativo ético que obliga a los docentes a comprometerse en su formación personal y permanente para garantizar con responsabilidad el derecho esencial de la educación de sus alumnos. Para lograrlo, es indispensable implicarse en acciones conjuntas, en grupos también llamados comunidades de aprendizaje profesional.

Richard DuFour, Rebeca DuFour y Robert Eaker nos dan una definición:

Educadores comprometidos que trabajan en colaboración realizando procesos de investigación y acción para que los estudiantes, a los que sirven, logren los mejores resultados. Las comunidades de profesionales que aprenden actúan bajo el supuesto de que la clave para mejorar el aprendizaje del alumnado es el aprendizaje continuo de los educadores, situado en su lugar de trabajo (DuFour, DuFour y Eaker, 2008, p. 14).

Crear y sostener estas comunidades requiere de condiciones estructurales de los centros educativos, tales como, la distribución de los tiempos docentes por parte de la organización interna y la responsabilización de la administración en presionar y en apoyar a los centros, creando capacidades y liderazgos, promoviendo la renovación pedagógica, pidiendo cuentas y rindiéndola ella misma (González, 2011).

- b) Favorecer el aprendizaje tiene relación directa con la existencia de comunidades docentes al interior de los centros educativos. Distintas voces se vienen pronunciando acerca de la necesidad de hacer del aprendizaje del alumnado el foco central del liderazgo escolar (MacBeath, 2008; Elmore, 2010). Para ello se invita a planificar y hacer visible la enseñanza y el aprendizaje con actividades que ayuden a aprender en la acción. El aprendizaje se convierte así en el objetivo de la escuela y se establece que lo central es aprender y tomar conciencia de ello, la metacognición (Southworth, 2003).

Determinar qué se entiende por aprendizaje, cuáles son los procesos requeridos y qué tipo de aprendizajes se debe trabajar en el currículo y la enseñanza constituye una oportunidad para que las comunidades docentes se cuestionen y llenen de significado esta expresión adoptando un punto de vista crítico y constructivo. Especialmente necesario en tiempos de presiones por resultados de aprendizaje mediante pruebas externas cuya importancia es necesario equilibrar.

- c) Cuando decimos de todos y de cada uno de los estudiantes nos estamos refiriendo a una escuela inclusiva con un liderazgo también inclusivo. Esto significa desarrollar aprendizajes que consideren las características de todos los alumnos, cualquiera sea la naturaleza de las diferencias que presenten (González, 2011). También implica disponer de las condiciones organizativas que hagan posible esta inclusión y la promuevan. El liderazgo es un elemento crítico en el desarrollo de la educación inclusiva en los centros escolares, tanto el liderazgo *para* la inclusión como el liderazgo *como* inclusión.

El liderazgo para la inclusión considera su ejercicio como un medio o un instrumento, es decir, el liderazgo promueve ideales, proyectos y valores que representan la inclusión educativa. Así puede afirmarse que el liderazgo está orientado a plasmar y hacer realidad esos ideales, proyectos y valores (Ryan, 2005). Ello requerirá la atribución de nuevos significados a la diversidad.

El liderazgo como inclusión, en un sentido amplio significa comprenderlo como un proceso colectivo en el que diferentes agentes e instancias trabajan juntos, de diferentes maneras para hacer realidad los ideales asociados a la inclusión transformando así los centros escolares (Ryan, 2005).

d) Clima saludable y seguro alude a la organización de los espacios, tanto físicos como sociales y emocionales en los que se promueve la interacción y comunicación, se desarrollan las buenas relaciones y conduce los aprendizajes. La búsqueda de factores que favorecen el aprendizaje escolar ha sido insistente en atribuir al clima (tanto de centro como de aula) un lugar destacado en la determinación de la eficacia. Los adjetivos de saludable y seguro, sin duda, ayudan a complementar la idea. Por clima saludable entendemos la salud desde un enfoque integral, especialmente en cuanto a un ambiente afectivo que fomente un sentido de pertenencia y autoestima en el que se realiza el aprendizaje, es decir, un ambiente estimulante, de respeto y confianza entre profesores y alumnos.

Otra dimensión configuradora del clima es la seguridad física y socio emocional. Por clima seguro, consideramos la existencia de normas y valores compartidos por la comunidad. Esta visión incluye la creación de ambientes de aprendizaje que estén libres de violencia en todas sus manifestaciones: intimidación, acoso, agresión física, verbal, sexual, de género y otras.

e) Implicación de la comunidad más amplia se refiere a implicar tanto a los profesores, estudiantes, padres, e incluso el personal no docente, agentes externos colaboradores (incluso instituciones) cuando todos ellos confluyen en el objetivo educativo de hacer del aprendizaje la máxima prioridad.

### **3.2. APORTES DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE LIDERAZGO ESCOLAR EXITOSO**

La evidencia internacional sugiere que *“solo la enseñanza en el aula influye más sobre el aprendizaje que el liderazgo escolar”* (Barber y Mourshed, 2007, p. 32). Por consiguiente, el liderazgo del director se constituye en un factor decisivo, aunque indirecto, como veremos, para el mejoramiento de la calidad de la educación y se hace necesario profundizar en este punto.

En la revisión de antecedentes sobre la investigación que relaciona la actuación de los directivos con los resultados de aprendizaje, especialmente de estudiantes desaventajados, nos encontramos con los estudios de caso, de las llamadas escuelas eficaces, estudiadas primeramente por Weber<sup>20</sup> (1971) que demostraron de manera

---

<sup>20</sup> George Weber concluye que el éxito de las escuelas ejemplares se debe a los siguientes factores: **un fuerte liderazgo**; una atmósfera ordenada y agradable en el centro; orientación a la instrucción; expectativas altas sobre la capacidad de los niños; uso de la fonética en el programa de lectura; enseñanza individualizada; por último, evaluación cuidadosa y regular del progreso de cada alumno (Weber, 1971). La mayoría de sus factores coinciden con la propuesta de cinco factores de Edmond (1979), lo que valida plenamente sus hallazgos.

descriptiva, importantes efectos del liderazgo en el aprendizaje de los estudiantes y en una serie de condiciones de las escuelas. *“Sin embargo, las descripciones de un pequeño número de casos no ofrecen explicaciones de los efectos del liderazgo para una población más general de escuelas”* (Louis et al., 2010, p.7).

Las investigaciones que hemos escogido se relacionan con el tema de la dirección escolar desde tres perspectivas diferentes. La primera, revisa el tipo de efecto de la dirección escolar en los resultados de los estudiantes; la segunda perspectiva, el impacto de las prácticas, actividades, recursos que el director emplea sobre la organización para la consecución de los resultados escolares; y en la tercera, el director forma parte de una comunidad de aprendizaje comprometida en un proyecto de mejora.

A continuación presentamos la selección de investigaciones ordenadas cronológicamente. Todas ellas aparecieron en la forma de artículos académicos en revistas internacionales o como informes de investigación. Hemos querido representar en esta muestra que la investigación en el tema ha sido pródiga, pues ha estado casi medio siglo buscando determinar los efectos y el impacto de la dirección escolar en los resultados de los estudiantes.

**a) *The Principal’s Role in School Effectiveness: An Assessment of Methodological Progress, 1980-1995.* Philip Hallinger y Ronald Heck (1996a)**

Los reconocidos investigadores estadounidenses, Philip Hallinger y Ronald Heck, realizan una rigurosa revisión de estudios acerca de los efectos de la dirección escolar. Esta revisión que a estas alturas consideramos canónica, considera solo estudios cuantitativos, comprendidos entre 1980 y 1995. El objetivo, según los autores, se centra más en la interacción entre la metodología y las características conceptuales de este cuerpo de investigación que sobre la sustancia de los resultados que arrojan estos. Los propósitos de su revisión son:

1. Analizar los marcos teóricos que se han empleado en la investigación sobre el papel del director en la eficacia de la escuela.
2. Estudiar las características metodológicas de estos estudios.
3. Proponer un marco teórico de los enfoques metodológicos que podrían orientar las investigaciones futuras sobre el impacto de los directores.

Hallinger y Heck (1996b) detallan los criterios utilizados para la selección exhaustiva de trabajos, que finalmente se redujeron a 40, principalmente artículos publicados en revistas especializadas, ponencias a congresos y documentos de tesis, y dado el creciente

interés internacional de perspectivas sobre la mejora de la escuela, aducen un esfuerzo extra para buscar estudios que examinen el impacto de los directores en una variedad de países. Así es como se incluyen trabajos de los Estados Unidos, Canadá, Singapur, Inglaterra, Holanda, Islas Marshall, Israel y Hong Kong.

Se trata de una revisión de investigaciones seleccionadas de un periodo de tiempo, al que aplican una gran variedad de métodos disponibles: análisis de varianza, correlaciones, métodos de inferencias causales mediante un sistema de clasificación propuesto por Pitner (1988). Así, analizan cada estudio de acuerdo a las principales características conceptuales y metodológicas que estos evidencian.

Posteriormente aseguran que los estudios incluidos en esta revisión son fundamentalmente funcionalistas y positivistas en su tradición filosófica. Esto, sin duda, como resultado de la formulación de la pregunta que subyace a la revisión, y esta es: ¿cómo los directores hacen una diferencia en el aprendizaje de los estudiantes?

Concluyen, en primer lugar, que los líderes escolares logran efectos indirectos en sus escuelas, pues es la influencia y la habilidad de los docentes en los procesos de aula la que tiene un efecto directo sobre el aprendizaje de los estudiantes. En segundo lugar, los líderes de las escuelas gozan de una considerable influencia a través de normas y decisiones sobre las características de la escuela y su entorno (Hallinger y Heck, 1996b).

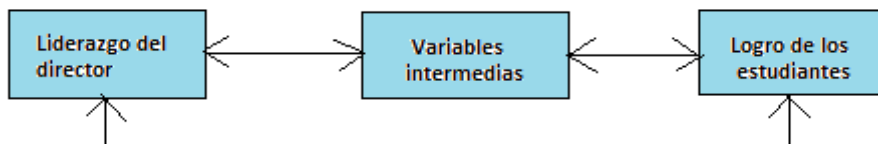
Los caminos que generalmente median los efectos del liderazgo en el aprendizaje, son: la cultura escolar, las estructuras académicas y los procesos, y la influencia de las personas. Los modelos causales que desarrollaron para determinar los efectos del director, son tres: el modelo de efectos directos, efectos mediados y efectos recíprocos.

El modelo de *efectos directos* sugiere que las prácticas de los directores inciden directamente sobre el aprendizaje de los estudiantes. El modelo de *efectos mediados* describe la influencia de los directivos en el rendimiento académico se realiza a través de la creación de un contexto, que en forma indirecta influye en los aprendizajes. Este es el modelo más desarrollado. Los líderes eficaces trabajan directamente sobre los efectos indirectos dado que el trabajo de los directores consiste en hacer *a través de* los demás. Las variables que se han examinado son: clima escolar, cultura, misión, capacidad académica, calidad del currículo, comunicación, eficacia del docente, motivación del estudiante, características de la organización.

El modelo de *efectos recíprocos* sugiere que existen relaciones interactivas entre los directivos y las características de la escuela, es decir, se produce una relación entre el ejercicio de liderazgo y la capacidad de mejora. Cuando se emplea este modelo, el

investigador comprende aún más la posibilidad de que las relaciones causales pueden ser multidireccionales, cambiar con el tiempo e incluso no ser lineales.

FIGURA 3.1. ESQUEMA DE EFECTOS RECÍPROCOS



Fuente: Elaborado a partir de Hallinger y Heck (1996b, p.732)

En la figura 3.1, que muestra los efectos recíprocos, se puede apreciar que las flechas que señalan la dirección de los efectos se mueven en ambas direcciones, esto sugiere la existencia de influencia mutua entre esos factores (Hallinger y Heck, 1996b).

En definitiva, Hallinger y Heck (1996b) concluyen que el liderazgo ejerce un efecto medible<sup>21</sup>, aunque indirecto, es decir, los directores obtienen resultados a través del trabajo realizado por otras personas, los profesores. Se habla entonces de un amplio rango de variables que median el trabajo escolar, variables como el clima escolar, la cultura, la visión, la capacidad académica, la comunicación y otras, como se verá más adelante.

**b) A systematic review of the impact of school headteachers and principals on student outcomes. Less Bell, Ray Bolam y Leela Cubillo (2003)**

Bell, Bolam y Cubillo (2003), a través de una revisión exhaustiva de trabajos, intentan identificar evidencia en la investigación que justifique la importancia atribuida a directores y administradores por parte de académicos, políticos y profesionales de ser factores clave en el éxito escolar. Los objetivos que persiguen son tres:

- Identificar estudios sobre el efecto de los directores en los resultados de los estudiantes.
- Conducir análisis en profundidad sobre los efectos de los directores en los resultados de los estudiantes.
- Hacer recomendaciones para la práctica, las políticas y la futura investigación.

---

<sup>21</sup> Posteriores revisiones confirman estos datos y añaden que representan un cuarto de la variación total. La magnitud del efecto total de la escuela en las variables de rendimiento cognitivo, cuyos datos no son precisos ni conclusivos, apuntan a una diferencia entre países industrializados y en desarrollo. Para los primeros, se registra entre un 10% y un 20% (Sammons, Thomas y Mortimore, 1997) del total de la varianza de los aprendizajes, una vez controlados los antecedentes socioeconómicos; mientras que en los subdesarrollados esta magnitud oscila entre 30% y 40% (Scheerens, 2000, p.59).



La pregunta que guía la investigación es ¿Cuál es el efecto de los directores en los resultados de los estudiantes?, de la cual se derivan dos preguntas más: ¿Cuál es el efecto de los directores sobre cuatro aspectos que se consideran como resultado: el logro, las actitudes, la conducta y la selección? ¿Cómo las estrategias de administración y liderazgo de los directivos contribuyen a esos resultados?

La revisión utilizó métodos sistemáticos y replicables para identificar estudios potencialmente relevantes desde grandes bases de datos, para después describir los estudios a través de palabras clave, llevar a cabo una revisión en profundidad y calidad, hacer una síntesis de los estudios pertinentes y asegurar la calidad de los procedimientos, en su mayoría estadísticos.

De los 4.987 estudios encontrados, se aplicaron los criterios de selección (tema, límites geográficos y lingüísticos, tipo de estudio y diseño, fecha de investigación) y finalmente quedaron ocho. De estos, dos eran descriptivos y seis correspondían a evaluaciones de resultados. Los dos estudios descriptivos eran británicos, uno se fijó en una escuela primaria y el otro era el único de los ocho centrado en educación especial. Las evaluaciones de resultados correspondían a colegios de primaria: uno de Hong Kong, uno de Canadá, uno de los Países Bajos y uno de los EE.UU. De los estudios en centros de secundaria: uno de EE.UU. y el otro de Australia. Del total, cuatro estudios fueron reportados en libros y cuatro, en revistas especializadas.

Tras revisar los efectos de liderazgo y la gestión escolar, concluyen que un liderazgo eficaz es un factor importante en una escuela exitosa. Las pruebas de esta revisión tienen implicaciones para la práctica, la política y la investigación. Los ocho estudios revisados ofrecen evidencia de que los líderes escolares no afectan el rendimiento escolar en forma directa. Las pruebas de tres de los seis estudios de evaluación de resultados tiene una base más firme, mientras que los tres restantes proporcionan evidencia débil, pero positiva. La evidencia es contradictoria en relación a que los directores tienen efecto en los cuatro aspectos mencionados de los resultados de los estudiantes: logros, actitudes, comportamiento y selección.

En definitiva, los resultados de los estudiantes indican que el efecto del director/a, y su equipo directivo, es en gran parte indirecto porque no está localizado en la figura del directivo, sino que es mediado a través de factores intermedios, que son el trabajo de los profesores, la organización de la escuela y los procesos de aula, la relación con los padres, madres y la comunidad. Los líderes son sujetos de considerable influencia a través de las normas que fomentan y de las características de la escuela y su contexto.

También determinan que el liderazgo que se distribuye entre el personal de la escuela es más propenso a tener un efecto positivo en el logro de los resultados de los estudiantes que el que está en gran parte, o exclusivamente, jerarquizado (Bell et al., 2003).

**c) *Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes (LOLSO)*. Halia Silins y Bill Mulford (2002)**

El Proyecto colaborativo de investigación LOLSO corresponde a un estudio de carácter longitudinal, desarrollado entre los años 1997-1999, financiado por el *Australian Research Council* y que aborda la necesidad de ampliar la comprensión actual sobre las prácticas de la escuela secundaria con la intención de apoyar a los estudiantes en los aprendizajes. Se realizan encuestas a los docentes y a los estudiantes en torno a seis principales inquietudes:

1. ¿Cuál es el concepto de organización de aprendizaje (OL) en las escuelas secundarias?
2. ¿Qué prácticas de liderazgo promueven OL en las escuelas?
3. ¿Cuáles son algunos de los resultados de la enseñanza que no son logros académicos?
4. ¿Cuáles son las relaciones entre lo no académico y los resultados académicos?
5. ¿En qué medida el liderazgo escolar y/o el aprendizaje organizacional contribuyen a resultados de los estudiantes?
6. ¿Qué otros factores contribuyen a los resultados de los estudiantes?

Las respuestas a estas preguntas conducen a cuatro implicaciones relacionadas con el desarrollo de un liderazgo distribuido, de acuerdo al contexto, y una más amplia comprensión de los alumnos.

La investigación se caracteriza, según sus autores, por definir claramente sus variables; incluir el concepto de aprendizaje organizacional, que hoy relacionamos con comunidades de aprendizaje; considerar las voces del estudiante y del profesor; examinar las relaciones entre un gran número de variables, específicamente procesos de liderazgo, aprendizaje organizacional y resultados del estudiante; tomar en cuenta variables contextuales tales como la variable socioeconómica, el entorno educativo del hogar y el tamaño de la escuela; usar una medida de resultado del estudiante que es más amplia que el logro académico; usar los resultados para desarrollar un sistema de aprendizaje basado en problemas y desarrollar materiales educativos para los líderes.

La metodología utilizada tiene una doble aproximación. El diseño de la investigación LOLSO requirió de cuatro fases de recopilación de datos y de un análisis llevado a cabo

durante cuatro años. En la primera fase, la toma de encuestas de 3.500 estudiantes y de 2.500 profesores y directores de un total de 96 escuelas secundarias de Australia; en la segunda fase, los estudios de caso de corte transversal y longitudinal de las mejores prácticas de cuatro escuelas seleccionadas de la muestra para triangular y enriquecer la información generada por los datos de las encuestas; en la tercera fase, estudiantes, profesores y directores son sometidos a una nueva encuesta; y una cuarta fase vio los resultados de los datos cuantitativos y cualitativos utilizados para desarrollar y probar intervenciones de desarrollo profesional para líderes escolares.

Las conclusiones del informe confirman las relaciones indirectas entre liderazgo y aprendizajes de los estudiantes, identificando como variables mediadoras el desarrollo profesional, las prácticas de mejora escolar, la toma de iniciativas y riesgos y el clima colaborativo. Este último, caracterizado por un ambiente de transparencia, inclusión, honestidad; un lugar donde hay un espíritu de apertura y confianza.

En cuanto al liderazgo que favorece una organización para el aprendizaje, todo indica que es del tipo distribuido, según el rango amplio de fuentes entregada por los docentes. Estas fuentes incluyen al personal administrativo, los equipos de profesores, los estudiantes, los padres y otros miembros de la comunidad. El liderazgo distribuido contribuye directa e indirectamente a la organización para el aprendizaje a través de la percepción de sentirse valorado y la creencia de que la escuela tiene un alto grado de autonomía.

Respecto a otros factores que inciden en los resultados, descubren los efectos de liderazgo sobre estudiantes comprometidos como un fuerte predictor de aprendizajes. Posteriormente al menos 10 estudios cuantitativos de gran escala han evaluado estos efectos, como los trabajos de Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004), citados en Louis et al., (2010).

**d) *Balanced Leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement.* Tim Waters, Robert Marzano y Brian McNulty (2003)**

Waters, Marzano y McNulty (2003) realizan una macro-revisión de 70 estudios de liderazgo (2.894 escuelas, 1.1 millones de alumnos y 14 mil profesores) para investigar la relación entre directivos de escuela y niveles de logro de los estudiantes, de trabajos publicados desde 1970 a 2001. Proporcionan así un marco basado en la evidencia a través del cual especifican responsabilidades, prácticas, conocimientos, estrategias, herramientas y recursos que los directores necesitan para, según ellos, ser líderes eficaces.

El marco equilibrado de liderazgo fue desarrollado desde tres cuerpos de conocimientos: (1) un análisis cuantitativo de 30 años de investigación, (2) una revisión exhaustiva de la literatura teórica sobre liderazgo, y (3) un equipo de investigación con experiencia avalada en el tema.

La metodología empleada es el meta-análisis aplicado a cada estudio disponible. Así, de un total de más de 5.000 estudios, se fueron decantando hasta llegar a 70, según si los estudios cumplían con los siguientes requisitos:

- Que incluyera datos cuantitativos de los estudiantes.
- Que los resultados de los estudiantes se midieran a través de pruebas estandarizadas.
- Que los resultados de los estudiantes sea la variable dependiente.
- Que una variable independiente sea la percepción de los docentes acerca del liderazgo del director o directora.

Los hallazgos demuestran que hay una relación sustancial entre liderazgo y logro de aprendizaje e incluso calculan el promedio del tamaño del efecto (expresado como una correlación) entre liderazgo y logro estudiantil, que es de 0,25.

Los investigadores realizan un listado de 21 responsabilidades que le competen a la dirección y una vez definidas las correlacionan con el logro académico. Para ello, calculan el promedio de correlación de cada responsabilidad y la medida de aprendizaje del estudiante, de esta forma, pueden estimar los efectos de las responsabilidades respecto de los resultados de los estudiantes. De esos datos calculan los efectos estimados de las responsabilidades respecto del nivel de logro de los estudiantes y concluyen que produce un importante aumento en los resultados de los exámenes.

Para demostrarlo realizan una comparación entre dos escuelas (Escuelas A y B) con estudiantes y profesores de similares características. Los estudiantes de ambos centros exhiben resultados en pruebas estandarizadas que los ubican en el percentil 50. Los directores de las dos escuelas también están en la media -es decir, sus habilidades en las 21 responsabilidades de liderazgo se clasifican en el percentil 50-. Los autores asumen que si el director de la escuela B mejora sus capacidades en las 21 responsabilidades por exactamente una desviación estándar, se producirá un impacto que traducido en logro será del orden de 10 percentiles de mejora en los resultados de los estudiantes (Waters et al., 2003).

Tan importante como estos resultados hay otra conclusión que es igual de relevante. Es decir, que los líderes pueden tener un lugar marginal, o peor aún, un efecto de impacto negativo en el rendimiento (tabla 3.1).

TABLA 3.1. IMPACTO DIFERENCIAL DEL LIDERAZGO

Rango	Correlación	Incremento del liderazgo a partir de 50 y 1 desviación estándar
Media	,25	60 (10)
Más alto	,50	69 (19)
Más bajo	-,02	49 (-1)

Fuente: Waters et al. (2003, p. 5).

De los resultados del impacto del liderazgo, los autores han concluido que hay dos variables principales que determinan si el liderazgo tendrá o no un impacto positivo en el aprendizaje. La primera es el *enfoque en el cambio*, es decir, si los líderes se centran en la mejora de la escuela y las prácticas de aula que tienen más probabilidades de tener un impacto positivo en el logro de resultados; la segunda variable es si los líderes comprenden adecuadamente *la magnitud del cambio* que están llevando y ajustan su liderazgo y actúan en consecuencia. En definitiva, “*saber lo que hay que hacer*” es el centro del problema de la mejora de la escuela (Waters et al., 2003).

Además, los investigadores también advierten otra conclusión igualmente significativa, que así como los líderes pueden tener un impacto positivo en los resultados de los estudiantes, también pueden tener un efecto negativo. Eso ocurre cuando los líderes calculan el efecto contrario, en otras palabras, cuando un director o directora calcula mal la magnitud del cambio que están tratando de aplicar, esto puede tener un impacto negativo en los resultados de los estudiantes.

El cambio o los cambios son definidos como de primero y de segundo orden según ciertas características (tabla 3.2). Los líderes deben adaptar sus propias prácticas de liderazgo considerando esta diferencia. Por ejemplo, dependiendo del contexto de la escuela deben desarrollar diferentes tipos de cambios que afectan el rendimiento de los estudiantes. Por lo tanto, los directores y directoras deben convertirse en expertos, tanto en identificar como en desarrollar y centrarse en los cambios que son necesarios de implementar dado su contexto.

Por otra parte, también expresan una importante salvedad respecto de las correlaciones, que de manera aislada, tienen poco valor práctico. La verdadera importancia de las responsabilidades del liderazgo radica en su aplicación a diferentes tipos de cambio.

Concluyen que el factor liderazgo incide sobre los resultados de los estudiantes y que la correlación entre el comportamiento de liderazgo y logros de los estudiantes es lo

suficientemente importante como para que los líderes escolares se sientan obligados a buscar formas de mejorar sus habilidades de liderazgo.

TABLA 3.2. CARACTERÍSTICAS DE LOS CAMBIOS

Primer orden	Segundo orden
Una extensión del pasado	Un ruptura con el pasado
Dentro del paradigma existente	Fuera del paradigma existente
De acuerdo con los valores vigentes y las normas	En conflicto con los valores vigentes y las normas
Centrado	Emergente
Limitado	Ilimitado
Incremental	Complejo
Lineal	No lineal
Marginal	Una alteración a cada elemento del sistema
Implementado con el conocimiento y las habilidades existentes	Requiere nuevos conocimientos y habilidades para implementarlo
Orientado a Problema-Solución	Ni orientado al problema ni a la solución
Implementado por expertos	Implementado por los interesados

Fuente: Waters et al. (2003, p. 7).

**e) Leadership for Learning: Carpe Vitam. John MacBeath, David Frost, Leif Moos, David Green y Bradley Portin (2003)**

El profesor británico, John MacBeath, dirigió un proyecto internacional, llamado *Carpe Vitam*<sup>22</sup> (MacBeath, 2006; MacBeath y Dempster, 2009) a través del cual se propuso clarificar los conceptos involucrados de liderazgo y aprendizaje para luego examinar una propuesta de liderazgo para el aprendizaje.

En el artículo reseñado se explica que se trata de un proyecto de colaboración entre instituciones académicas y escuelas y entre colegas a nivel internacional. El proyecto se planificó en paralelo con la fundación de la red *LfL*<sup>23</sup> de la Facultad de Educación de la Universidad de Cambridge, como medio de explorar las formas en que nuevos valores pueden llevarse a cabo en una variedad de diferentes contextos culturales y políticos. La perspectiva internacional buscó clarificar los conceptos *liderazgo* y *aprendizaje* y examinarlos desde las distintas tradiciones culturales y convenciones lingüísticas.

La metodología utilizada es definida como *emergente y ecléctica*, pues para algunos de sus investigadores el trabajo realizado, como proceso discursivo, se inscribe en la línea de

<sup>22</sup> El proyecto *Carpe Vitam* fue dirigido desde la Universidad de Cambridge entre 2002 y 2005. Contó con la participación de 24 escuelas y ocho centros de enseñanza superior de siete países: Reino Unido, Estados Unidos de América, Noruega, Dinamarca, Australia, Austria y Grecia.

<sup>23</sup> <http://www.leadershipforlearning.org.uk/>

la investigación-acción, mientras que para otros, en la co-investigación o en una línea de aprendizaje-acción (MacBeath y Dempster, 2009).

De esta manera y como resultado de una autoevaluación desarrollada en cada centro, principalmente a través de un *diálogo* riguroso y prolongado, se logran establecer cinco principios, que surgen del debate entre distintos profesionales, tales como directores, profesores y miembros de consejos escolares de los siete países que participaron en el proyecto. Además, los principios se ensayaron frente a la práctica y se analizaron con referencia a la literatura de investigación. Los principios aludidos, son:

1. *Centrarse en el aprendizaje como una actividad.* Se basa en el entendimiento de que cada uno es un aprendiz: estudiantes, profesores, directores, la escuela como comunidad y el sistema educativo en toda su extensión. De esta manera, este principio destaca el valor de conceptualizar el aprendizaje en tres niveles interrelacionados (aprendizaje del estudiante, del docente y aprendizaje organizacional).
2. *Crear condiciones favorables para el aprendizaje.* Un ambiente de aprendizaje tiene que abarcar los conocimientos, actitudes y habilidades del personal y de los estudiantes. De esta manera, este principio resalta la influencia de la cultura escolar sobre el liderazgo y el aprendizaje.
3. *Promover un diálogo acerca de la conexión entre liderazgo y aprendizaje.* El diálogo en su sentido más profundo sólo es posible en un clima que permite y promueve el aprendizaje. Se trata de desarrollar conciencia crítica o pensamiento visible. En otras palabras, el liderazgo para el aprendizaje puede permitir a los estudiantes y a los profesores asumir la responsabilidad de su aprendizaje y así desarrollar su identidad.
4. *Compartir el liderazgo.* La experiencia y los conocimientos de los docentes, de los estudiantes y de los padres de familia son vistos como recursos para el aprendizaje y el liderazgo de la escuela, y las estructuras desempeñan un papel importante en el fomento de la actividad de colaboración.
5. *Fomentar un sentido compartido de rendición de cuentas.* La demanda de rendición de cuentas es un factor del que se ha optado por una interpretación positiva de la responsabilidad más que una de vigilancia. Ciertamente que presenta reparos y fue polémica su introducción.

La creación de una cultura centrada en el aprendizaje de los estudiantes requiere promover la cooperación y la cohesión entre el profesorado, un sentido de trabajo bien hecho, desarrollando comprensiones y visiones de lo que se quiere conseguir.

**f) *Seven strong claims about successful school leadership*. Kenneth Leithwood, Alma Harris y David Hopkins (2008)**

En el año 2000, se creó en Inglaterra el *National College for School Leadership (NCSL)* con la misión de desarrollar el liderazgo escolar. Un aspecto importante de su labor es la investigación y en 2006 un grupo de investigadores, expertos en el tema, publicaron estos siete puntos claves para el liderazgo escolar efectivo.

El artículo proporciona un panorama de los conocimientos relacionados con el liderazgo escolar exitoso, se inspira en la literatura internacional y es producto de una revisión extensa de la literatura realizada en el proyecto del mismo nombre iniciado en 2006 (Leithwood et al., 2006). El primer propósito de esta revisión es resumir los principales hallazgos organizados en siete puntos clave. Estas afirmaciones se sustentan en una variada cantidad de evidencia empírica, según los autores.

La presentación de estas siete afirmaciones viene acompañada de un cúmulo de evidencias que dan sustento al artículo, nosotros solo nos referiremos a algunas de ellas:

1. El liderazgo es la segunda influencia en importancia después del aula en el aprendizaje de los estudiantes
2. Casi todos los líderes exitosos usan un repertorio similar de prácticas básicas de liderazgo
3. La forma en que los líderes aplican estas prácticas básicas de liderazgo, y no las prácticas en sí mismas, demuestran la capacidad de respuesta a los contextos donde trabajan.
4. Los líderes escolares mejoran la enseñanza y el aprendizaje de manera indirecta a través de su influencia en la motivación del personal, el compromiso y la mejora de las condiciones de trabajo.
5. El liderazgo escolar tiene una mayor influencia sobre las escuelas y los estudiantes cuando está ampliamente distribuido.
6. Algunos patrones de distribución son más eficaces que otros.
7. Un pequeño conjunto de rasgos personales explica una gran variación de eficacia del liderazgo.

1. Sobre la primera afirmación, que el liderazgo es la segunda influencia en importancia, después del aula, están conscientes de que ha suscitado polémicas en cuanto a la forma de redactarla. Declaran que buscaban enfatizar la influencia indirecta del liderazgo respecto de la influencia directa de la enseñanza en el aula. Además, destacan que “el



*liderazgo actúa como catalizador, sin el cual no suceden cosas buenas” (Leithwood et al., 2008, p. 28).*

El sustento teórico de esta afirmación, está constituido por cinco tipos de evidencia: la primera, los estudios de caso cualitativos de las escuelas eficaces; la segunda, los estudios cuantitativos de gran escala que se realizaron entre 1980 y 1998, cuyas revisiones más conocidas son las de Hallinger y Heck (1996b); un tercer tipo de sustento, lo constituyen las investigaciones sobre los efectos del liderazgo también de gran escala y de naturaleza cuantitativo, sin embargo, en lugar de examinar los efectos globales de liderazgo, indaga sobre los efectos de las prácticas de liderazgo específicos.

Un cuarto tipo de evidencia ha explorado los efectos del liderazgo en el compromiso de los estudiantes; y el último tipo o fuente de evidencia, lo constituyen los estudios sobre la sucesión del liderazgo, es decir, una sucesión no planificada de un director o directora está afectando negativamente las iniciativas de mejora en los resultados de los estudiantes.

2. La segunda afirmación asegura que los líderes utilizan un repertorio común de prácticas de liderazgo (ver ampliación hacia el final del capítulo), estas, si bien proceden de trabajos anteriores (Leithwood y Rielh, 2003; Leithwood et al. 2004), en este artículo comparan y describen lo que tienen de específico estos tipos de prácticas de liderazgo en el aprendizaje de los alumnos:

- a) **Establecer una dirección**, lo cual implica tomar acciones que desarrollan un propósito de carácter moral, que sustentan el sentido y los esfuerzos del trabajo de los profesionales del establecimiento, y que los motiva también a perseguir sus propias metas;
- b) **Desarrollar al personal**, que fortalece la construcción del conocimiento y las habilidades requeridas para realizar las metas de la organización; así como también el compromiso y la resiliencia, que son las disposiciones necesarias para continuar realizándolas;
- c) **Rediseñar la organización**, que implican acciones para generar y establecer condiciones de trabajo que permitan el mayor desarrollo de las motivaciones y capacidades de los profesionales del establecimiento;
- d) **Gestionar programas de enseñanza y aprendizaje**, que implica la gestión de prácticas asociadas a la sala de clases, y supervisión de lo que ocurre en ella.

Estas cuatro categorías de prácticas de liderazgo, y un conjunto más específico de conductas asociadas, capturan los resultados de un gran cuerpo de evidencia de aquello que los líderes realizan habitualmente.

3. La tercera afirmación señala que la forma en que los líderes aplican las prácticas revela su capacidad de respuesta a cada contexto específico. Si bien los líderes exitosos son sensibles al contexto, tampoco quiere decir que utilizan prácticas cualitativamente diferentes en cada contexto. La evidencia sugiere que las diferencias en la aplicación de cada uno de los cuatro conjuntos básicos de las prácticas de liderazgo, que vimos anteriormente, se ajusta a una serie de situaciones.

Un ejemplo puede ser el enfoque de liderazgo necesario de implementar como respuesta a determinada etapa de cambio en la que se encuentra en centro. En una etapa inicial, los líderes deben ser más directivos y orientados a la tarea; en una intermedia, el liderazgo ha de ser más participativo para incrementar el compromiso del profesorado y del personal no docente. En una etapa posterior y en condiciones óptimas, el liderazgo ha de ser distribuido (Nicolaidou y Ainscow, 2005).

4. La cuarta afirmación dice que los líderes escolares mejoran la enseñanza y el aprendizaje de manera indirecta a través de su influencia en la motivación del personal, el compromiso y la mejora de las condiciones de trabajo.

FIGURA 3.2. LOS EFECTOS DEL LIDERAZGO ESCOLAR SOBRE LA CAPACIDAD, MOTIVACIÓN Y COMPROMISO Y CONDICIONES DE TRABAJO



Fuente: Elaborado a partir de Leithwood et al. (2008, p. 33).

La figura 3.2 muestra la influencia que tienen las prácticas de liderazgo, en este caso ilustradas por el grosor de las flechas. Las flechas más gruesas indican una fuerte influencia, las medianas una influencia moderada y las delgadas una influencia débil. La mayor influencia del liderazgo, de acuerdo a esta figura, es sobre las condiciones de

trabajo de los docentes, y la menor influencia es sobre el desarrollo de las capacidades en los docentes. Lo que se destaca es la importancia de fortalecer la capacidad de los docentes ya que estas tienen una fuerte influencia sobre el resultado de los alumnos a través de la mejora de las prácticas. El liderazgo tiene una influencia moderada en la motivación y el compromiso de los docentes y la modificación de las prácticas.

5. El liderazgo escolar tiene una mayor influencia sobre las escuelas y los estudiantes cuando está ampliamente distribuido. Esta afirmación, según los investigadores, es bastante convincente pero tiene muy poca base de sustentación empírica. Para demostrarla, se hicieron análisis de trayectoria (*path analysis*) donde se estudió el liderazgo no solo de la figura del director o directora, sino de docentes, otros miembros del personal, padres y otros directivos.

Lo más significativo de los resultados del estudio, lo constituyen los efectos indirectos del liderazgo sobre los resultados de los estudiantes medidos a través de los efectos directos en tres dimensiones de mejora (capacidad, motivación y compromiso, y condiciones de trabajo) que influyen en el cuerpo docente. El liderazgo total o colectivo constituye un 27% de la variación en el logro entre escuelas.

6. Algunos patrones de distribución son más eficaces que otros. Para demostrarlo se realizaron dos estudios. El primero, consideró una muestra de 110 escuelas en las cuales se realizó una clasificación de las fuentes de liderazgo en un intento de relacionar los niveles de logro de los estudiantes con los patrones de distribución del liderazgo. Previamente los estudiantes fueron clasificados en quintiles de acuerdo a sus logros académicos.

El resultado nos dice que: las escuelas cuyos estudiantes se ubican en los quintiles más altos atribuyen altos niveles de influencia a todas las fuentes de liderazgo; mientras que las escuelas cuyos estudiantes se ubican en los quintiles más bajos atribuyen bajos niveles de influencia a todas las fuentes de liderazgo. Los estudiantes ubicados en el primer quintil, comparados con los estudiantes ubicados en el más alto difieren especialmente en considerar la influencia del liderazgo del equipo escolar, de los padres y de los estudiantes; y por último, que los directores y directoras fueron clasificados como de alta influencia por todos los quintiles.

El segundo estudio incluye una clasificación de cuatro patrones de liderazgo distribuido: alineación planificada, desalineación anárquica, desalineación espontánea y alineación espontánea. Se incorpora al modelo una variable dependiente llamada optimismo académico, cuyo resultado más significativo es el patrón de liderazgo llamado planificación alineada, que obtiene el puntaje más alto (0.35) de optimismo pedagógico

en relación con resultados académicos. Esta evidencia es consistente con formas de liderazgo ineficaces como *laissez faire*.

Y por último, demuestra que no hay pérdida de poder o influencia de parte de los directores o directoras cuando se incrementa la participación de otros actores en el liderazgo.

7. Un pequeño conjunto de rasgos personales explica una gran variación de eficacia del liderazgo. Esta polémica afirmación para algunos académicos y especialistas del área de liderazgo, nos lleva a hacernos las mismas preguntas que los investigadores liderados por Leithwood, si acaso es posible dar cuenta de la eficacia del liderazgo observando los rasgos personales de determinados líderes.

Se nos afirma que la influencia de los directores fuera del espacio escolar genera un vínculo con aquella comunidad que muestra dificultades. La evidencia nos dice que estos líderes exitosos poseen ciertas capacidades que no todos poseemos a la hora de resolver situaciones complejas en un entorno adverso. Uno de los rasgos más evidentes que podemos encontrar en estas personas es la capacidad de mantener una mente abierta, flexible, no dogmática y dispuesta a aprender de los demás.

Los investigadores concluyen que *“El liderazgo tiene un efecto muy significativo sobre la calidad de la organización escolar y el aprendizaje del alumno”* (Leithwood et al., 2006, p. 5). Finalmente, corroboran la idea de que mientras los líderes escolares tienen efecto directo sobre la capacidad del personal, las influencias más fuertes son indirectas y se basan en crear las condiciones de apoyo que impactan la motivación del personal, el compromiso y las creencias.

**f) *The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types.* Viviane Robinson, Claire Lloyd y Kenneth Rowe (2008)<sup>24</sup>**

Viviane Robinson, Claire Lloyd y Kenneth Rowe (2008) revisan 24 estudios internacionales<sup>25</sup> publicados entre 1985 y 2006 que muestran nexos entre liderazgo del director y resultados de aprendizaje de los alumnos, con el fin de medir el impacto de dos diferentes tipos de liderazgo (instruccional y transformacional). El resultado de la comparación favoreció al tipo de liderazgo instructivo. Su superioridad se basó en el grado

---

<sup>24</sup> Otras publicaciones acerca de la investigación: Robinson (2007), Robinson, Hohepa y Lloyd (2009).

<sup>25</sup> Los estudios revisados corresponden en su mayoría a estudios estadounidenses, (15 de 24), los demás son de Canadá (2), Australia, Inglaterra, Hong Kong, Israel, Países Bajos, Nueva Zelanda y Singapur (1). Del total de estudios, la mayoría (14) procede de estudios de la enseñanza primaria (Robinson, 2007).

en que los directores se centran en los resultados académicos o sociales de los estudiantes, así como por la presencia de metas compartidas.

Se examina cómo los líderes escolares fomentan la capacidad interna de la escuela para facilitar los tipos de aprendizaje y desarrollo profesional de los maestros que mejoran los resultados académicos y no académicos de sus estudiantes. Una estrategia metodológica que toma como punto de partida no solo los tipos de liderazgo, sino también las iniciativas de desarrollo profesional que han tenido impacto demostrable en los resultados.

Robinson y sus colegas (2008) conducen con más detalle un metaanálisis a un subgrupo de 12 de los 24 estudios iniciales y determinan 199 indicadores de liderazgo que fueron agrupados en cinco categorías o dimensiones de liderazgo. Al calcular el tamaño del efecto en promedio para cada uno, el análisis arroja que algunas dimensiones de liderazgo (tabla 3.4) tienen un considerable impacto en el resultado de los estudiantes.

Las cinco dimensiones de liderazgo reflejan el modelo conceptual empleado en los 12 estudios de referencia. Según Robinson (2007), la lista de dimensiones es inusual en el sentido de que no incluye la distinción entre liderar a través de tareas y la organización y liderar a través de relaciones y personas. Louis y otros (2004), por ejemplo, organizan la revisión de literatura en torno a cuatro tipos de prácticas de liderazgo: establecer una dirección, desarrollar al personal, rediseñar la organización y gestionar los programas de aprendizaje.

Robinson y otros (2008) presentan evidencia relevante de cada una de las cinco dimensiones, siendo la primera, por el peso específico más alto encontrado, la dimensión conocida como *promueve y participa en el aprendizaje y desarrollo docente* (0,84). Mientras que moderados efectos fueron encontrados para otras dos dimensiones: *establece metas y expectativas* (0,42), y *planifica, coordina y evalúa la enseñanza y el curriculum* (0,42). Menor, pero aún significativo fue el efecto encontrado para la *obtención de recursos estratégicos* (0,31) y, en último lugar, *el aseguramiento de un ambiente ordenado y de apoyo* (0,27).

El equipo de investigadores concluye que los líderes afectan el aprendizaje cuando promueven y participan en el desarrollo profesional de los docentes; planifican, coordinan y evalúan la enseñanza y el curriculum; establecen metas y expectativas; manejan recursos y aseguran un entorno ordenado y apoyador (tabla 3.3). Su trabajo es importante porque establece inductivamente las cinco dimensiones presentadas y es capaz de mostrar el tamaño específico de cada una.

TABLA 3.3. MODELO DE CINCO DIMENSIONES DE PRÁCTICAS EFICACES DE LIDERAZGO

Dimensión de liderazgo	Significado de la dimensión	Estimación del efecto
Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo docente	El liderazgo que no solo promueve sino directamente participa con los docentes en el aprendizaje profesional formal e informal.	0,84
Establecimiento de metas y expectativas	Incluye la determinación, la comunicación y el monitoreo de metas en cuanto estándares y expectativas y la implicación del personal en el proceso para que haya claridad y consenso acerca de las metas.	0,42
Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículum	Participación directa en el apoyo y evaluación de la enseñanza a través de visitas regulares a las aulas y entrega de retroalimentación formativa y sumativa a los docentes. Coordinación amplia de la escuela, las aulas y los niveles y el alineamiento de las metas escolares.	0,42
Manejo de recursos estratégicos	Supone alinear recursos: selección de personal y priorizar metas de enseñanza. Incluye poseer un nivel de experticia adecuado para la obtención y asignación de recursos	0,31
Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo	Proteger el tiempo de la enseñanza y el aprendizaje reduciendo las presiones externas y las interrupciones, y estableciendo un ambiente ordenado y apoyador tanto dentro como fuera de las aulas	0,27

Fuente: Elaboración a partir de Robinson (2007, p. 14) y Robinson, Lloyd y Rowe (2008, p. 656).

Como conclusión, las investigaciones citadas son claras en considerar al liderazgo directivo como uno de los factores clave que determina la calidad de un centro educativo. Es destacable la búsqueda de evidencia empírica consistente, con métodos especialmente mixtos (cuantitativos y cualitativos) que muestran una relación significativa, aunque indirecta, entre la labor de los líderes y el desempeño académico de los estudiantes.

La mayoría de las investigaciones revisadas se centran en los datos cuantitativos recogidos, y en ese sentido los trabajos de Hallinger y Heck (1996b) han sido los más citados sobre el tema del efecto indirecto del director, también pueden citarse Waters, Marzano y McNulty (2003) quienes afirman que el rendimiento de los estudiantes puede incrementarse hasta en un 10% en función de la mejora intencionada de la persona del directivo; Robinson (2009) señala la importancia, en tamaño específico, de la dimensión de liderazgo que se relaciona con la formación de los docentes, mientras que el destacado y prolífico investigador, Kenneth Leithwood, reconoce un repertorio común de prácticas de liderazgo.

La investigación cualitativa, que como hemos dicho, en la mayoría de los casos se realiza de manera combinada con la cuantitativa, también ha entregado indudables aportes, el más destacable se refiere a dar voz a más actores involucrados en el ejercicio de liderazgo (Silins y Mulford, 2002), favoreciendo los procesos de diálogo interno para fomentar la

participación democrática, la experiencia de las comunidades de aprendizaje en las escuelas cada vez más multiculturales. También en corroborar las acciones de los líderes que tienen impacto en los aprendizajes de los estudiantes.

En definitiva, las investigaciones nos dicen de manera reiterativa que:

- El liderazgo del director puede marcar una diferencia en el aprendizaje de los alumnos (Bell, Bolam y Cubillos, 2003; Day et al., 2009; Hallinger y Heck, 1996b; Leithwood et al., 2006; Robinson et al., 2008).
- Los efectos del liderazgo sobre el resultado de aprendizaje de los estudiantes son, en gran medida, indirectos (Bell, Bolam y Cubillos, 2003; Day et al., 2009; Hallinger y Heck, 1996b; Silins y Mulford, 2002).
- El liderazgo del director es el segundo factor, en el contexto escuela, más importante en el resultado de los estudiantes, después del efecto del profesor en el aula (Leithwood et al., 2006)
- Los directores exitosos comparten un número limitado de prácticas de liderazgo en los centros (Leithwood et al., 2006; Robinson et al., 2008; Silins y Mulford, 2002).
- La actividad ejercida por el director que tiene más peso específico (medición por el efecto) se relaciona con la promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo docente (Robinson et al., 2008).
- La distribución del liderazgo se considera valiosa porque favorece el desarrollo de comunidades de aprendizaje (MacBeath et al., 2003; Silins y Mulford, 2003).

Si bien los resultados de la investigación, en conjunto, nos proporcionan ideas, análisis, reflexiones y propuestas, el gran inconveniente que tienen los estudios que hemos seleccionado está en la centralización en el contexto anglosajón. Si observamos con detención, la mayoría de los estudios revisados proceden de EEUU, Australia e Inglaterra y aunque seamos partícipes de una aparente homogenización de la educación en el mundo, la revisión de los distintos contextos nos confirma que sigue habiendo diferencias importantes en cómo los países organizan la educación escolar.

A continuación presentaremos un proyecto internacional cuyo interés reside en promover el conocimiento y la comprensión sobre dirección escolar exitosa en diferentes contextos a través de la cooperación internacional y la colaboración. Esta ambiciosa iniciativa ha entregado sus primeros frutos a través de la difusión de sus hallazgos en los canales habituales de difusión. Presentaremos brevemente su historia, objetivos y resultados preliminares.

### **3.3. INTERNATIONAL SUCCESSFUL SCHOOL PRINCIPALSHIP PROJECT- ISSPP**

El Proyecto Internacional de Dirección Escolar Exitosa conocido por sus siglas en inglés ISSPP (*International Successful School Principalship Project*) y en adelante así identificado, tiene sus inicios en 2001 en una reunión convocada por su fundador y actual coordinador general, el profesor Christopher Day de la Universidad de Nottingham en Reino Unido. Los representantes de ocho naciones (Australia, Canadá, China, Dinamarca, Inglaterra, Noruega, Suecia y Estados Unidos) acordaron, en ese entonces, la creación de una serie de estudios para examinar la dirección escolar exitosa. A los países del proyecto inicial, con los cuales se tienen documentados más de 65 estudios de casos, se suman otros con los cuales se ha fortalecido la red que a través de sus respectivos grupos de investigación, se ha extendido a todos los continentes. Hoy día podemos asegurar que son más de 20 las naciones que ya forman parte del proyecto y otras están avanzando en las diferentes etapas del proceso de investigación<sup>26</sup>.

Por las características del proyecto y la cantidad de países participantes y en vías de incorporarse, podemos afirmar sin duda alguna que se trata del proyecto vigente más importante que estudia a los directores de centros educativos, cuyos aportes al conocimiento establecerán un antes y un después de su existencia.

A continuación presentamos más antecedentes del ISSPP su origen y supuestos, la metodología empleada y algunos hallazgos significativos que se han dado a conocer en publicaciones de los centros que conforman el estudio.

#### **3.3.1. Origen y metodología**

El origen del proyecto y la metodología utilizada proceden de un estudio de escuelas inglesas (Day et al., 2000). Esta investigación inicial nos revela algunas dificultades que presentan los estudios previos de escuelas eficaces, entre los cuales se menciona que estos no se habían centrado en la figura de los directores exitosos. Por esta razón el ISSPP se enfoca en la figura del director y puntualiza los siguientes supuestos:

- Los datos obtenidos de perspectivas múltiples, aportan una realidad más auténtica sobre los directores exitosos de lo que hasta ahora estaba disponible.

---

<sup>26</sup> Los países que se han sumado al proyecto son: Chipre, Indonesia, Israel, Corea, México, Nueva Zelanda, Singapur, Taiwán, Tailandia, Turquía, Vietnam y España.



- los datos más fidedignos son aquellos que proporcionan quienes conocen de cerca al director, por ejemplo, los docentes, los estudiantes, los padres, el personal de apoyo y otros miembros de la comunidad.
- la investigación de tipo colaborativa diseñada con un conjunto de protocolos acordados, y aplicada en diversos contextos nacionales debe proporcionar una mejor comprensión y conocimiento sobre lo que los directores exitosos hacen para mejorar las escuelas, independientemente de su contexto (así como valorando también las diferencias que resultan a causa de esas diferencias de contexto).

Una vez determinados los supuestos, y en consideración con ellos, se formulan los objetivos, que son: a) recopilar datos recogidos desde múltiples perspectivas o voces, es decir, de los directores, padres de familia, estudiantes, personal de apoyo y profesores; b) comparar el liderazgo exitoso en diversos contextos que van desde pequeños centros de educación primaria a grandes centros de educación secundaria urbanos; c) identificar las cualidades personales y competencias profesionales comunes a los líderes escolares exitosos; d) reexaminar las perspectivas teóricas existentes en dirección escolar a través de la investigación empírica nueva; y e) contribuir al más amplio debate educativo sobre las relaciones entre liderazgo, eficacia escolar y mejora.

Este es un proyecto de tres etapas y cada una desarrolla un tipo de estudios diferente: un estudio de casos, un estudio de encuesta, y un estudio de observación. Por lo tanto, el ISSPP utiliza efectivamente perspectivas múltiples para documentar casos de directivos de centros educativos que han logrado resultados, especialmente académicos, pero sin descuidar los resultados de naturaleza más social, atendiendo a una población estudiantil lo más heterogénea posible.

El resultado final pretende levantar una base de datos internacional de directores exitosos, es decir, identificar qué actitudes y características tienen y qué prácticas desarrollan para obtener esos resultados destacables.

### **3.3.2. Marco Teórico del proyecto**

El marco teórico del ISSPP bebe de varias fuentes. La más mencionada es la influencia de la investigación sobre escuelas eficaces, específicamente la tradición de la investigación sobre los factores que influyen en los logros académicos en escuelas de población heterogénea, especialmente en lo que se refiere a la influencia del liderazgo de esas escuelas (revisadas en el primer capítulo). También se menciona la investigación sobre el cambio y la mejora sostenible en las escuelas (Hargreaves y Fink, 2008; Hargreaves y

Goodson, 2006) y se complementa con el aporte de la investigación sobre liderazgo instruccional y transformacional que concluyen en unas prácticas de dirección exitosa que resultan comunes en estos tipos de liderazgo. Estos estudios fueron conducidos principalmente por un experto en liderazgo educativo, como es Kenneth Leithwood (Leithwood y Riehl, 2003, 2005; Leithwood et al., 2004, 2006).

A continuación vamos a presentar algunas ideas sobre el cambio sostenible, considerando que las características de las escuelas eficaces y de los liderazgos educativos están desarrolladas en apartados anteriores. Luego nos centraremos en describir las prácticas de liderazgo exitoso cuyas dimensiones serán definidas de acuerdo a las cuatro categorías propuestas por Leithwood y sus colaboradores (2006) sobre la base de un meta-análisis de 180 investigaciones realizadas en el ámbito educativo y en contextos alternativos.

### *3.3.2.1. El cambio sostenible*

El cambio sostenible y el liderazgo, también sostenible, han sido explorados dentro de lo que se denomina la literatura de la mejora de la escuela, cuyo desarrollo es ampliamente conocido, así como los profesores e investigadores del cambio. Recordemos que la mejora de la escuela surge como una disciplina más práctica que teórica, al modo de una propuesta alternativa a las reformas llevadas a cabo por los gobiernos anglosajones de los años 60 y 70. Los estudios realizados en aquel entonces destacaron las limitaciones de los cambios (o reformas) impuestos desde fuera, es decir sin contar con la participación amplia de la comunidad educativa de los centros, ante lo cual se comenzó a enfocar la escuela como unidad del cambio y a trabajar en el proceso de cambio de manera sistemática. Varias publicaciones recogen los mejores trabajos amparados en este, entre las más destacadas, podemos citar los siguientes.

En una investigación de tipo cualitativa realizada en escuelas secundarias de EEUU y Canadá, Andy Hargreaves e Ivor Goodson (2006) desarrollaron una interesante revisión de las etapas del cambio relacionadas con los procesos de reformas educativas llevadas a cabo por prácticamente todos los sistemas educativos. Los hallazgos de este estudio destacan cómo la mejora de la escuela es afectada por la cultura y el contexto sociopolítico, y cómo las escuelas son vulnerables a los cambios en las políticas.

Los investigadores argumentan que la mejora de la sostenibilidad educativa es improbable sin una teoría que esté informada histórica y políticamente, porque las iniciativas particulares no pueden ser desarrolladas sin comprometer el desarrollo de otros cercanos tanto en el tiempo presente como en el futuro. Esto significa que el liderazgo para que sea realmente sostenible requiere una perspectiva de cambio basado en la colaboración. Las escuelas, por tanto, deben aumentar la colaboración interna a

través del fomento de comunidades de aprendizaje, considerando que el liderazgo tiene impacto en otras personas dentro y más allá de la organización (Hargreaves y Goodson, 2006).

Estrechamente relacionado al tema de la sostenibilidad es el de la sucesión del liderazgo. La sucesión no planificada de un director, es un recurso común de efectos adversos sobre los resultados escolares. Así también, estudios de MacMillan (2000) y de Fink y Bryman (2006) demostraron los efectos devastadores de una sucesión mal planificada de director, especialmente sobre iniciativas y nuevos proyectos a implementar. Jorunn Moller nos informa que más del 50% de los directores noruegos se retirarán durante los próximos cinco años, esto se suma al incremento de la movilidad de los directores en las escuelas y las regulaciones sobre el tema de elegir a los sucesores de dentro o fuera de los centros educativos (Moller et al., 2011).

Y finalmente, varias síntesis de evidencia (Leithwood y Riehl, 2003; 2005; Leithwood et al., 2006) han identificado cuatro grandes categorías de dirección escolar con prácticas de liderazgo exitoso. Recientemente ha vuelto a ser confirmada y profundizada la idea de que estas prácticas de liderazgo son valiosas en casi todos los contextos, tras una serie de estudios de investigación internacional que han corroborado la relación entre liderazgo y resultados de aprendizaje, con liderazgo distribuido, donde el desarrollo de una comunidad profesional juega importantes roles (Day et al., 2000; Leithwood et al., 2006; Louis et al., 2010).

Viviane Robinson (2009) también coincide, a través de un modelo sobre dimensiones del liderazgo, que los directores que promueven y participan en el desarrollo profesional de los profesores afectan considerablemente la relación de los aprendizajes de los estudiantes. A continuación se presentan de manera ampliada estas prácticas, revisamos cada una, con sus respectivos indicadores.

#### *3.3.2.2. Prácticas de liderazgo exitoso*

Leithwood y Riehl (2005) describen un conjunto básico de prácticas de liderazgo valioso en casi todos los contextos. La determinación de esas cuatro prácticas de liderazgo es quizá una de las bases más estables para el proyecto internacional (tabla 3.4).

Estas prácticas son: establecer un propósito y una visión, desarrollar a las personas, rediseñar la organización y gestionar la instrucción.

TABLA 3.4. DIMENSIONES Y PRÁCTICAS DE LIDERAZGO EXITOSO

DIMENSIONES Y SUBDIMENSIONES DEL LIDERAZGO	PRÁCTICAS IDENTIFICADAS COMO ÚTILES PARA LA ENSEÑANZA
<b>1. Construir y establecer una visión</b> 1.1 Construir una visión compartida 1.2 Fomentar la aceptación de los objetivos grupales 1.3 Demostrar expectativas de alto rendimiento 1.4 Comunicar la dirección	- Centrarse en los objetivos de la escuela - Centrar la atención de los docentes en las metas para el desempeño de los estudiantes - Centrar la atención de los docentes en las expectativas de rendimiento de los estudiantes - Actualizarse permanentemente
<b>2. Desarrollo y comprensión de las personas</b> 2.1. Fomentar la estimulación intelectual 2.2. Entregar apoyo individualizado 2.3. Entregar modelos adecuados de valores y comportamientos	- Seguimiento de las necesidades profesionales de los docentes - Proporcionar apoyo general / puertas abiertas - Estar fácilmente accesible - Proporcionar un ambiente de seguridad basado en la disciplina - Proporcionar mentores para los nuevos docentes
<b>3. Rediseñar la organización</b> 3.1. Construir culturas colaborativas 3.2. Reestructurar (reculturizar) la organización 3.3. Construir relaciones productivas con las familias y las comunidades 3.4. Conectar la escuela con su entorno (y sus oportunidades)	- Crear estructuras y oportunidades para que los docentes colaboren
<b>4. Gestionar la instrucción (programas de enseñanza y aprendizaje) en la escuela</b> 4.1. Dotación de personal 4.2. Monitorear el progreso de los estudiantes, de los docentes y de la escuela 4.3. Proporcionar apoyo técnico a la docencia (supervisión, evaluación, coordinación) 4.4. Mantenerlos alejados de distracciones que los saquen de su labor central de enseñar a los estudiantes 4.5. Alinear recursos	- Monitorear el trabajo de los docentes en el aula - Proporcionar recursos y materiales de instrucción

Fuente: Louis et al. (2010, p. 75)

#### a) Establecer un propósito y una visión

Uno de los aspectos primordiales de la labor de liderazgo consiste en ayudar al grupo a desarrollar una comprensión compartida respecto de la organización y de sus metas, que pueda traducirse en un propósito moral o una visión. Esta práctica de establecer rumbos se materializa de diferentes maneras:

- (1) *Identificar y articular una visión.* Se relaciona con identificar nuevas oportunidades para la organización y la habilidad para traducir una visión que resulta inspiradora tanto a profesores, como a estudiantes y familias. Cuando las visiones son portadoras de valores conducen a un mayor compromiso por parte de los miembros de la organización y una

disposición a un crecimiento profesional permanente (Leithwood y Riehl, 2005).

- (2) *Fomentar la aceptación de metas (objetivos) grupales.* Los líderes ayudan a fijar rumbo, alentando al equipo educativo a desarrollar metas compartidas especialmente cuando estas son convincentes, desafiantes y factibles. Las metas compartidas también permiten orientar la actividad organizacional en una dirección común para lograr el máximo impacto. De acuerdo con Leithwood (2006), esta dimensión se relaciona con teorías de motivación según la cual las personas encuentran un mayor significado a su trabajo, identificándose con él y su contexto.

*Generar altas expectativas de rendimiento.* Los líderes ayudan a fijar rumbo a través de acciones como mostrar altas expectativas sobre la excelencia, calidad y desempeño del cumplimiento de las metas propuestas, y a la vez dar a conocer que las expectativas son plenamente alcanzables.

#### **b) Desarrollar a las personas**

Los líderes promueven la eficacia influyendo sobre las capacidades y motivaciones de los integrantes clave de la organización (Leithwood et al., 2006). En las escuelas esta habilidad depende en parte del conocimiento de los líderes sobre el núcleo técnico del aprendizaje y la enseñanza, muchas veces denominado liderazgo instruccional o pedagógico. Pero esta capacidad también depende de lo que se denomina inteligencia emocional de los líderes (Goleman, Boyatzis y McKee, 2002; Leithwood y Beatty, 2007), que corresponde a su capacidad para conectarse emocionalmente con los demás y ayudarlos a desarrollar sus propios recursos emocionales en el ejercicio de su trabajo:

- (1) *Ofrecer estímulo intelectual.* Los líderes ofrecen estímulo intelectual brindando oportunidades para la reflexión personal y, principalmente, la reflexión compartida a través del diálogo profundo sobre enseñanza y escolarización, proporcionando recursos, apoyando programas sobre desarrollo profesional e introduciendo nuevas ideas sobre la escuela (Leithwood, 1994; Stoll y Fink, 1999).
- (2) *Entregar apoyo individualizado a los docentes.* Los líderes apoyan a sus docentes mostrando consideración por sus necesidades personales, la evidencia sugiere que cuando un líder muestra atención especial hacia su personal incrementa los niveles de entusiasmo y optimismo, reduce la frustración, transmite un sentido de misión y aumenta de manera indirecta el rendimiento (Leithwood y Riehl, 2005).

- (3) *Aportar un referente o modelo adecuado.* Los líderes están contantemente expuestos a la mirada atenta de su personal, estudiantes y sus familias, y la comunidad más extensa, cuando este se establece como modelo de actuación provee una clara guía para el crecimiento y la acción.

### **c) Rediseñar la organización**

Los líderes educativos exitosos desarrollan sus escuelas como organizaciones eficientes que apoyan y aseguran el rendimiento de los profesores y de los estudiantes. Los tres tipos de prácticas que se asocian de manera general con estos logros, son:

- (1) *Construir una cultura colaborativa.* Los líderes influyen en la cultura organizacional, la capacidad interna del centro, a través de prácticas orientadas a desarrollar normas, creencias, actitudes y valores. Una sólida cultura cohesionada a los miembros en torno a las metas que se ha fijado la escuela (Leithwood y Jantzi, 2000b; Leithwood y Rielh, 2005).
- (2) *Modificar las estructuras organizativas para facilitar el trabajo.* Los líderes orientan los cambios estructurales hacia el establecimiento de condiciones positivas basados en la evidencia y así toman decisiones informadas como cambios en el equipo y en las tareas asignadas, calendarización y diseño del tiempo, etc., que favorecen las necesidades del contexto específico.
- (3) *Crear una relación productiva con la familia y la comunidad.* Los líderes trabajan para aumentar el rendimiento de la escuela, esto solo es posible a través del fomento de procesos de colaboración, de parte del equipo educativo, para participar en la toma de decisiones respecto de temas que los afectan. Además, debe extender redes de colaboración más amplia, comenzando por la creación de una relación productiva con la familia y la comunidad, estableciendo contactos, por ejemplo, entre escuelas, pues al hacerlo fortalece la capacidad de la propia escuela, recibiendo el apoyo más amplio del sistema (Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación -CEPPE-, 2009).

### **d) Gestionar la instrucción**

En las escuelas que muestran resultados escolares, los líderes mantienen un enfoque claro del personal docente en función del trabajo de enseñanza-aprendizaje y no admiten excusas para el incumplimiento de las metas fijadas. Por ejemplo, los líderes ponen acento en el establecimiento de metas, altos estándares respecto del currículum escolar, la supervisión; pero también puede ser el cuidado y la atención en asuntos como favorecer

el trabajo en conjunto con los docentes para buscar nuevas maneras de mejorar los aprendizajes. Las prácticas relacionadas con esta categoría son:

- (1) *Supervisión, evaluación, coordinación.* Los líderes para el aprendizaje utilizan una serie de estrategias de apoyo formal e informal. Los apoyos formales como la supervisión, la evaluación y la coordinación, y los informales, como el trabajo conjunto con los profesores para buscar nuevas maneras de mejorar el aprendizaje.
- (2) *Monitorización de los aprendizajes de los estudiantes y de las prácticas docentes.* Los líderes para el aprendizaje conocen muy bien el curriculum y participan de los procesos de monitoreo de las prácticas docentes en aula.
- (3) *Evitar la distracción del trabajo docente.* Se busca contrarrestar la tendencia que generan los centros educativos de llevar a los docentes a realizar actividades incompatibles con las metas propuestas.

El equipo de investigadores, liderados por Karen Seashore Louis, (Louis et al., 2010) afirman que en los seis años de investigación no han encontrado una sola escuela exitosa en ausencia de un liderazgo exitoso. La explicación que ellos dan es que los líderes desarrollan sinergia a través de las variables relevantes, porque la mayoría de las variables de las escuelas, consideradas por separado, tienen solo pequeños efectos sobre el aprendizaje de los estudiantes. Es decir, la suma de prácticas asumidas por la dirección escolar ha de producir unos resultados en el aprendizaje de los estudiantes.

### **3.3.3. Principales hallazgos**

Existe un sinnúmero de publicaciones sobre los hallazgos realizados en la primera fase de los estudios de caso, intentaremos en lo que sigue presentar una síntesis ordenada de estos, teniendo como base el artículo aludido de Kenneth Leithwood (2005), y posteriormente, la ampliación del mismo por parte de seis investigadores australianos (Gurr, Drysdale, Swann, Doherty, Ford y Goode, 2005), así como la revisión de resultados del proyecto ISSPP en la publicación de Lejf Moos et al. (2011c). El trabajo se centrará en los siguientes temas:

- a) Las diferencias de contexto entre los países
- b) Las características comunes de liderazgo exitoso
- c) Factores que afectan al liderazgo exitoso
- d) Las intervenciones que afectan a un liderazgo exitoso

### 3.3.3.1. Diferencias de contexto

Las diferencias de contexto que existen entre los estudios de cada país no parecen tan relevantes en materia educativa como cabría esperar, en tanto disparidad cultural, económica y política. Como quedará demostrado, la heterogeneidad de los países estudiados se disipa cuando indagamos sobre dirección exitosa. De los siete países, es posible formar dos grupos que resultan de similares características ya sea por tradición, historia o culturas afines. El primer grupo: EEUU, Inglaterra y Australia; el segundo grupo: Noruega, Dinamarca y Suecia. China, queda sin agrupar, pero comparte a pesar de todo, una serie de estrategias occidentales, como veremos.

Primeramente, nos centraremos en presentar los detalles de contexto generales, para ello hemos preparado una tabla resumen (tabla 3.5) con los datos disponibles y que incluye el nombre del país, el número de centros incluidos en el estudio, la dependencia pública o privada, la pertenencia a zonas geográficas denominadas urbanas, suburbanas y rurales, el tamaño de los centros en cuanto a cantidad de alumnos (a la izquierda el tamaño menor y a la derecha el tamaño mayor) y, finalmente, el nivel de educación, primaria, secundaria o de otro tipo. Cabe hacer notar que los datos de Canadá no estaban disponibles en las publicaciones de referencia.

TABLA 3.5. PRINCIPALES DIFERENCIAS ENTRE LAS ESCUELAS EVALUADAS POR PAÍS

País	Nº de centros	Dependencia		Zonas			Tamaño		Nivel		
		Pública	Privada	Urb	Sub	Rural	-	+	P	S	otro
Australia	14	9	5	14	-	-	120	1330	7	4	3
China	2	2	-	2	-	-	1625	2000	2		
Dinamarca	2	2	-	-	1	1	600		1	1	
EE.UU.	7	7	-	7	-	-	400	900	5	1	1
Inglaterra	10	10	-	5	5	-	nd <sup>27</sup>		5	4	1
Noruega	12	12	-	6	2	4	nd		2	3	7
Suecia	4	4	-	2	2	-	nd		4		

Fuente: Elaboración propia a partir de Gurr et al. (2005)

Además, dado el conocimiento extenso de los sistemas educativos estadounidense e inglés, a continuación se describen, en primer lugar, tres sistemas menos conocidos como el chino, el australiano y el noruego.

El gobierno chino ofrece nueve años de educación obligatoria y al final de la escuela, todos los estudiantes rinden un examen. Los resultados de ese examen son utilizados para entrar en escuelas secundarias, también públicas, así las principales escuelas secundarias seleccionan los más altos puntajes para unas reducidas plazas. En la mayoría de las escuelas chinas, los directores y los profesores son nombrados por los gobiernos locales.

<sup>27</sup> nd: dato no disponible.



Cada escuela establece su propia enseñanza y la unidad de investigación de la enseñanza trabaja con el distrito para dar apoyo a los profesores en la organización de sus escuelas. Los profesores jóvenes aprenden de los profesores con experiencia, que son sus mentores (Wong, 2005).

En Australia, la educación es una compleja interacción entre la comunidad nacional y los gobiernos estatales. El 67% de las escuelas es estatal y el 33% restante es privada o independiente. El sistema privado está dominado por las escuelas católicas que captan aproximadamente al 20% de todos los estudiantes en edad escolar. El 13% de los estudiantes que llamamos independientes asisten a una serie de escuelas religiosas no católicas o no religiosas y la proporción que asiste a estas escuelas independientes es creciente. La mayoría de los estudiantes (aproximadamente las tres cuartas partes) completan la educación obligatoria de 13 años de duración y logran un certificado en el año 12.

Para Noruega, las instituciones educativas son imprescindibles para la supervivencia de las pequeñas comunidades locales, pues la población está muy dispersa. La estructura de la escuela es de diez años de enseñanza obligatoria, a partir de los seis años de edad. El sistema es predominantemente público, pero la legislatura reciente establece un sistema liberal que puede significar una mayor diferenciación e incentivar la privatización en el sistema educativo, según el autor (Moller et al., 2005).

Referente a elementos del contexto que afectan por igual a los países investigados, diremos que los sistemas de rendición de cuentas, son quizás los cambios en las políticas educativas que están produciendo un mayor impacto, como veremos. En Inglaterra, los directores han sido las piezas clave de la implementación de reformas que buscan elevar los estándares educativos desde 1988 y que se centran en el cumplimiento de controles externos centrados en el rendimiento de los estudiantes y también de la inspección externa, independiente de la escuela. La investigación ha demostrado que las escuelas que consiguen elevar resultados académicos son también exitosas en otras áreas (Day, 2011).

Los EE.UU., como bien es sabido, tienen un enfoque descentralizado del gobierno, de la política y de la financiación de la educación pública. La educación no es una de las responsabilidades otorgadas al gobierno federal, así cada estado tiene la autoridad y la responsabilidad de educar a los niños en edad escolar. Sin embargo, la ley federal (2002) *No Child Left Behind* (NCLB) ha ejercido una influencia mayor de lo esperable a través del control de su contribución del 7% a la educación y tiene a todas las escuelas bajo el escrutinio público de la rendición de cuentas, como nunca antes.

El gobierno noruego ha implementado recientemente la rendición de cuentas a través de un sistema de control de calidad en las escuelas. Los resultados de las pruebas nacionales se publican en el sitio web del Ministerio de Educación que establece por primera vez la clasificación de las escuelas. Esto ha significado para docentes y directores un fuerte estrés para mejorar la posición en el ranking nacional de su escuela en las áreas de lengua y matemática (Moller et al., 2005).

La inclusión de los dos estudios de caso de China ha ofrecido una valiosa oportunidad para conocer el liderazgo escolar exitoso asiático y ser investigado dentro del contexto social. El liderazgo en las escuelas chinas ha demostrado ser ejercido dentro de un marco de política autoritaria. Esto se puede contrastar con el sistema de educación impulsado por valores democráticos de Suecia, donde la actividad de las escuelas procede en conformidad con los principios fundamentales de convivencia social (Hoog et al., 2005).

En Australia, existe una creciente influencia del gobierno de la *Commonwealth* a través de subvenciones a las escuelas públicas y no gubernamentales, y en Tasmania y Victoria ha habido una reforma curricular importante en la última década.

A pesar de estas diferencias contextuales entre las escuelas de los estudios de casos y entre los sistemas educativos, todos los directores están experimentando un contexto de cambios que desafían sus prácticas de liderazgo y su conjunto de valores. Para todos los directores de los países estudiados existe una percepción de cambios significativos, como mayores niveles de auto-gestión, una mercantilización progresiva de la educación que implica también una mayor responsabilidad, porque las expectativas son cada vez más altas respecto del rendimiento de los alumnos.

### *3.3.3.2. Las características comunes de liderazgo*

La posición de autoridad del director es una característica de las escuelas. El director de centros educativos es considerado como un factor clave de liderazgo escolar y como la persona que tiene la mayor oportunidad de ejercer liderazgo (Gurr et al., 2005). La característica más sobresaliente identificada en el análisis comparativo entre países fue la pasión con la que estos directores mostraban un compromiso con la educación, el cuidado en el desarrollo de los estudiantes y el espíritu de servicio hacia la comunidad en la que trabajaban. Además, se observa un imperativo ético que sustenta este compromiso. Muchas de las escuelas fueron descritas como en circunstancias desafiantes, sin embargo, y quizás por esa misma razón, había un compromiso con el aprendizaje de todos los alumnos (Moos, Day y Johansson, 2011).

Uno de los estudios de caso de EE.UU. se refería a una carismática directora que enfrentó los desafíos de una escuela fracasada y la convirtió en una escuela exitosa adoptando un enfoque inclusivo y respetuoso de la construcción de relaciones con toda la comunidad escolar (alumnos, profesores y padres de familia), al mismo tiempo que se centró férreamente en la disciplina para hacer de la escuela un lugar seguro (Giles et al., 2005). Cinco son los principios que fueron identificados en su actuación profesional: cuidado, formación, responsabilidad, aprendizaje y éxito, los que reunidos consiguieron la mejora de la escuela y el logro de los estudiantes, tanto académico como social.

El estudio realizado en China identificó a dos directores que fueron capaces de mejorar drásticamente sus escuelas con problemas, actuando como agentes de cambio en el currículo y en la enseñanza. El primer director, a través de un manejo cuidadoso del personal docente, introdujo el deporte y la música para mejorar los resultados de los estudiantes de bajo rendimiento. El estilo de liderazgo está caracterizado por las altas expectativas, una visión sólida, un enfoque en el éxito del estudiante y el fomento de la responsabilidad de los profesores. El segundo director, introdujo una reforma de la enseñanza basada en el trabajo en equipo de los docentes, la evaluación continua, la tutoría y el desarrollo profesional. Ambos directores se vieron impulsados por la creencia de que todos los estudiantes pueden aprender y tienen el derecho de hacerlo (Wong, 2005).

El liderazgo escolar en el estudio inglés demuestra que el éxito de los directores se centra en aquellos que son capaces de manejar las tensiones y dilemas ante las medidas de rendición de cuentas que impulsa el gobierno. Estos directores han sido exitosos en construir comunidades fuertes respaldadas por un compromiso ético con el desarrollo integral de los estudiantes, con la equidad y la justicia social. Se caracterizan por su capacidad para fijar visión, desarrollar a las personas a través del ejemplo y el apoyo, y rediseñar las estructuras para cuidar al personal. Los directores han demostrado la importancia de definir y mantener la identidad, construir relaciones basadas en la confianza y una pasión inquebrantable por la labor de educar. Su trabajo se sustenta en un liderazgo moral que impulsa la integridad de sus decisiones (Day, 2005).

El propósito moral de la educación parece ser la función que guía la dirección en los estudios de Noruega (Moller et al., 2005), mientras que el aprendizaje del estudiante es el punto central encontrado en la filosofía de las escuelas. Las tensiones y dilemas, relacionados con los programas de rendición de cuentas del gobierno se abordan a través de los principios y valores democráticos del equipo de liderazgo. La empatía, la intuición, la confianza y la atención son los atributos del liderazgo exitoso en Noruega.

El estudio sueco (Hoog, Johansson y Olofsson, 2005) identificó en las cuatro escuelas estudiadas que todos los directores se centran en la creación de una estructura de aprendizaje y de una cultura de apoyo para alcanzarlo. Tres de los directores se ven impulsados a equilibrar los logros académicos de los estudiantes con su desarrollo integral, en respuesta a los requisitos de rendición de cuentas del gobierno. Todos los directores además se muestran muy trabajadores, apasionados acerca de su visión de escuela y de los cambios a implementar, y también conscientes de ser muy buenos administradores.

El estudio danés (Moos, Krejsler, Kofod y Jensen, 2005) es representado por dos escuelas con singulares liderazgos. El primer centro es dirigido por una persona extrovertida, muy respetada y querida por toda la comunidad escolar, una líder pedagógica que confía en la enseñanza personalizada, centrada en el estudiante y de alto nivel. Una autoridad muy visible en la escuela, que trabaja en colaboración con el equipo de dirección. El segundo centro está liderado por un director tímido y discreto en su conducta, a la vez que un administrador hábil, excelente oyente, competente en los conflictos de gestión y respetado por sus habilidades negociadoras e integridad personal.

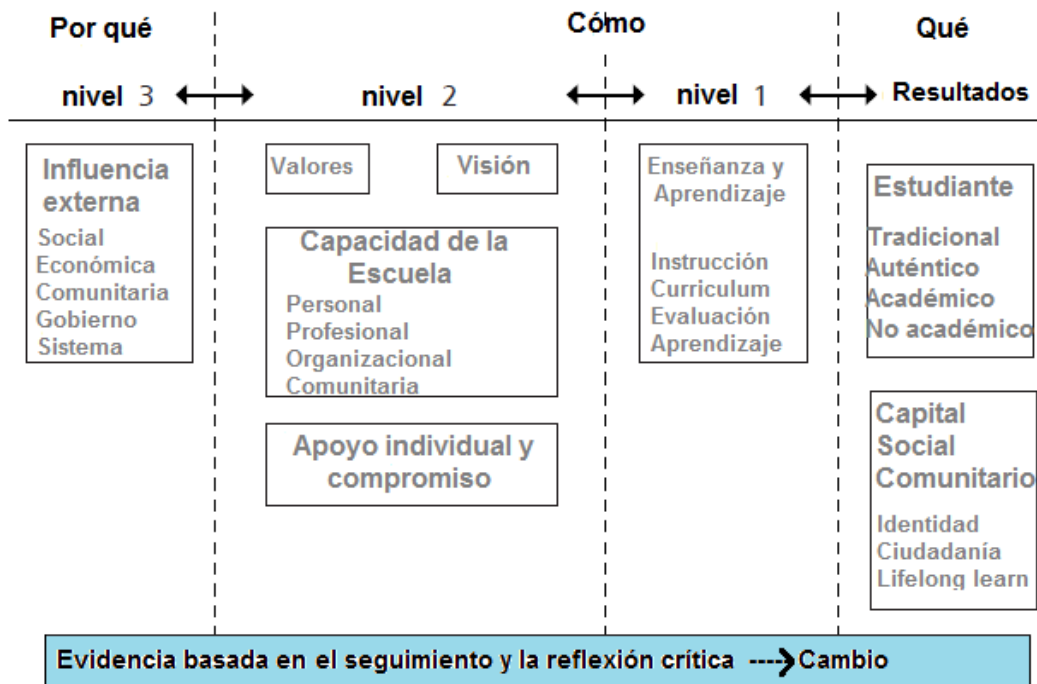
Las diferentes personalidades de los directores no impiden encontrar habilidades de liderazgo. Entre las escuelas se puede destacar el desarrollo del liderazgo distribuido y las bases éticas que respaldan su visión y misión. Las diferencias, aparte del estilo y personalidad, se centran en la forma en que estructuran sus escuelas y el modo de equilibrar el desarrollo académico y social de sus estudiantes.

Los catorce directores australianos investigados (Gurr, Drysdale y Mulford, 2005) muestran valores y creencias que incluyen honestidad, transparencia, flexibilidad, compromiso, empatía y creencia de que cada alumno es importante y está en potencia de lograr el éxito. Sus estilos de liderazgo se caracterizan por el ejemplo de profesionalismo centrado en las altas expectativas, la visión común y por instalar estrategias que apoyan la enseñanza y el aprendizaje contextualizado. También por el fortalecimiento de la comunidad docente en un ambiente estructurado de sustento y mediante la distribución del liderazgo y la responsabilidad. El resto se centra en la supervisión basada en la evidencia, la evaluación y la reflexión que impulsaron el cambio y la mejora. Es interesante ver el trabajo de síntesis que realizan los investigadores australianos del liderazgo exitoso en sus escuelas (figura 3.3).

En el modelo australiano podemos apreciar cómo los directores ejercen influencia en los resultados de los estudiantes centrándose en la enseñanza y el aprendizaje. El nivel dos contiene los elementos básicos para organizar el proceso, sus propios valores y la visión del centro escolar, y, sobre todo la oportunidad de contar con la capacidad de la escuela

en sus cuatro dimensiones (personal, profesional, organizacional y comunitaria) para conseguirlo. El nivel tres introduce las presiones externas que influyen en el contexto escolar y esa información se suma a la evidencia basada en la supervisión, la reflexión crítica para conducir el cambio y la transformación.

FIGURA 3.3. MODELO AUSTRALIANO DE LIDERAZGO EXITOSO DE DIRECTORES



Fuente: Drysdale, Goode y Gurr (2011, p. 17)

El modelo escenifica varios marcos conceptuales que permiten a los directores desarrollar su trabajo. Por una parte, visibiliza el impacto que tiene el director en los aprendizajes de los estudiantes, tanto de manera directa como indirecta, también destaca todas las áreas de influencia que tiene el ejercicio de liderazgo, no solo del director, sino de otros que ocupan posiciones estratégicas, especialmente aquellos que coordinan roles. Uno de los aspectos más importantes puede ser también la consideración de la capacidad de la escuela (Drysdale et al., 2011).

### 3.3.3.3. Factores que influyen en el liderazgo exitoso

Dos factores, identificados en los estudios y que han influido en el éxito de la dirección de la escuela, son: la propia persona del líder, sus características personales, rasgos, cualidades y habilidades; y los factores del contexto o entorno específico (Gurr et al, 2005).

*Los factores personales* son cruciales para determinar el éxito en lograr los objetivos que se proponen las escuelas. El carácter y la calidad de la persona, el comportamiento, el

conjunto de habilidades necesarias para ejercer influencia en los demás y los valores son un importante requisito previo para el éxito.

Los estudios de casos australianos añaden peso a la importancia de las cualidades personales mediante la identificación de rasgos comunes como la pasión, el entusiasmo, la perseverancia, la determinación y la asertividad. Los directores de las escuelas se mostraron optimistas, y fueron descritos por otros como visionarios o inspiradores, cuya creatividad y pensamiento lateral inspira las mismas cualidades en los demás (Drysdale, Goode y Gurr, 2011).

Los valores personales y las creencias fueron identificados como importantes contribuyentes al éxito en los estudios de casos en esta primera muestra. Los valores democráticos de los países escandinavos son fundamentales, junto con la honestidad, la confianza y la cooperación. En los Estados Unidos se enfatiza el principio del cuidado y la seguridad. En Australia, los valores de los directores se han visto fuertemente centrados en la creencia de que todos los niños pueden y deben aprender, un propósito moral y de justicia social.

Un elemento común es la forma en que los directores enfrentan y se ocupan de los grandes dilemas, concepto que capta las orientaciones contradictorias que experimentan, y donde no hay respuestas únicas ni correctas.

El estilo de liderazgo utilizado por los directores es visto como un factor importante para el éxito, sin embargo, no hay un único estilo que se identifique en los estudios de caso. El líder fuerte y autoritario es señalado en varias ocasiones, pero también se menciona un tipo de líder humilde que dirige desde atrás, como un líder facilitador. Lo más común es la referencia al trabajo en equipo colaborativo y el estilo orientado al logro.

Los directivos de éxito en todos los países han demostrado una buena habilidad comunicativa. Ellos son capaces de influir eficazmente en la gente y son flexibles y activos oyentes que pueden “leer” los acontecimientos y comprender el contexto en el que están operando. Ellos piensan y actúan de manera estratégica, tienen la capacidad para resolver problemas y encontrar soluciones creativas (Gurr et al., 2005).

*Los factores del entorno específico.* Aunque menos importante, sigue siendo significativo el entorno específico en el que los líderes trabajan. Este contexto se puede clasificar en tres ambientes distintos: el ambiente interno de la escuela, que incluye la cultura, los valores, el personal y la estructura física; el medio ambiente de trabajo que consiste en la comunidad local, distrito o región en la que el líder interactúa, y el medio ambiente en general que está formado por las características nacionales, políticas y otras influencias. Un contexto adicional sería el macro medio ambiente, que involucra factores cuya

influencia no se discute como la globalización, la sociedad post-industrial y la revolución de la información y el capitalismo tardío (Moos, Kofod, Krejsler, 2008).

Tanto el ambiente interno como el medio ambiente de trabajo influyen con éxito el liderazgo en la medida en que los directores toman en cuenta estos factores en la determinación de sus estrategias particulares. Las circunstancias difíciles van desde dificultades internas, tales como el mal comportamiento de los estudiantes, los conflictos personales y la insuficiencia de recursos; además de fuerzas externas, tales como los cambios demográficos, la pobreza material y el consecuente bajo capital social. La evidencia en Australia indica que muchos directores y directoras exitosos han adquirido un compromiso a largo plazo con la escuela y han llevado a cabo mejoras continuas en el tiempo.

La mayoría de los estudios de caso se llevan a cabo en escuelas primarias. Al parecer y de acuerdo a la experiencia de los investigadores de cada país, es más fácil encontrar ejemplos de liderazgo exitoso en escuelas elementales. La complejidad y el tamaño de las escuelas secundarias puede ser un factor influyente e inhibidor de un liderazgo exitoso (Moos et al., 2011).

A pesar de las diferencias entre un contexto y otro, las normas culturales, creencias y actitudes, cada uno de los países participantes está experimentando cambios significativos en lo que respecta a los programas de educación. La tendencia hacia una política de mayor rendición de cuentas sobre la base de resultados de los estudiantes, la mercantilización de la educación y los procesos de descentralización son los cambios más comunes (Moos, Skedsmo, Höög, Olofsson y Johnson, 2011b).

El grado y la intensidad de estos cambios varía entre los países, pero los directores exitosos son capaces de comprender, acoger y adaptarse a ellos. Los directores exitosos entienden que no necesariamente pueden influir en los cambios, pero pueden modificar y alterar la forma en que los cambios se interpretan y aplican. Por ejemplo, en Inglaterra, los directores del estudio han sabido hallar estrategias acerca de cómo implementar los cambios del ambiente externo en sus agendas de mejora interna. Similares situaciones se identifican en Australia, EE.UU., Suecia, Noruega y Dinamarca (Day, 2009).

Por último, lo que es significativo es la interacción de los directivos dentro de los diversos ambientes. Esto refuerza la opinión de que los directores operan dentro de un sistema social y que el éxito depende de una compleja serie de factores que incluye el manejo de factores personales y contextuales.

#### 3.3.3.4. *Las externalidades que afectan a un liderazgo exitoso*

Todos los directivos están experimentando cambios sociales, que proceden de movimientos también sociales (es decir, los cambios en la estructura de las familias, en las expectativas hacia las escuelas y en las actitudes de los estudiantes) y los intereses crecientes de los gobiernos centrales y locales en el rendimiento y la *performatividad*. Estos cambios están poniendo a prueba los valores y la resiliencia<sup>28</sup> de los directores en todas las escuelas de todos los países. Los directivos exitosos han actuado con determinación estratégica en la creación de un clima escolar positivo, en la construcción de relaciones productivas, obteniendo los recursos, y facilitando el liderazgo de los docentes. Ellos están sujetos a una serie de intervenciones que reflejan los contextos y las necesidades de las escuelas. Estas intervenciones se centran en áreas específicas e incluyen: las presiones externas y la rendición de cuentas (Brundett y Rhodes, 2011).

La rendición de cuentas en sí misma, como nos lo recuerda Antonio Bolívar (2010), es una obligación de todas las organizaciones financiadas con recursos públicos, es decir, una manera de garantizar ante la comunidad el uso eficiente de recursos y favorecer la mejora continua de la educación, especialmente a través de la medición de aprendizajes de manera equitativa entre la población estudiantil.

Respecto de este tema, existe una percepción ampliamente compartida de que las políticas de rendición de cuentas de los gobiernos responden a su vez a presiones supranacionales de entidades como el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que ponen a prueba la eficiencia en el uso de recursos de las escuelas a través de la medición de resultados académicos. Se argumenta que los profesores y las escuelas en el pasado no han sido suficientemente responsables del uso de esos recursos (Dimmock, 2000).

La presión actual sobre los profesores para cubrir todos los aspectos del currículum les crea la sensación de “enseñar para el examen” con todos los perjuicios que de ello se derivan (Bartlett y Burton, 2007). Los directores exitosos examinados ni cumplen con obediencia servil ni se oponen abiertamente a esta rendición de cuentas externa. En vez de eso, median y moderan de forma activa dentro de un conjunto de valores y prácticas fundamentales que trascienden estrechamente lo concebido en sus programas de mejora (Day, 2005).

---

<sup>28</sup> Resiliencia es un término que podríamos definir como entereza. Es la capacidad que tienen los individuos de sobreponerse a las adversidades con perseverancia, tenacidad, actitud positiva y acciones específicas.



En el estudio de EE.UU., en lugar de ver esta presión externa como un obstáculo para la mejora, la rendición de cuentas ayuda a la configuración del director o directora en el sentido de no ser sólo una condición necesaria para el éxito, sino convertirse en una condición que permite ir más allá (Jacobson et al., 2005).

El estudio sueco describe los intentos de los directores de integrar los objetivos del Estado y los municipales como parte de la visión de la escuela. La rendición de cuentas es también un tema en Noruega, donde surge una tensión potencial entre la orientación de mercado con nuevo énfasis en la clasificación de centros, sobre todo en lengua y matemáticas, y las prácticas democráticas de liderazgo. Los directivos exitosos en este estudio son capaces de responder a las presiones externas de forma proactiva.

La entrada de Dinamarca en la Comunidad Europea ha repercutido en el sistema educativo con el paso de los procesos a los resultados, la rendición de cuentas y el pago por mérito a los docentes. Sin embargo, uno de los directores en este proyecto de investigación sostuvo que no veía las notas de los exámenes como un signo de excelencia, sino que la excelencia estaba en definir las condiciones de trabajo de los profesores y de los estudiantes (Gurr et al., 2005).

\*\*\*

Los directores exitosos son aquellos cuyas agendas educativas van mucho más allá que solo satisfacer las demandas de los sistemas de rendición de cuentas de desempeño externos, por el contrario, fomentan el desarrollo de comunidades de aprendizaje, promueven el apoyo mutuo y una ética de servicio.

A pesar de las diferencias geográficas, históricas, sociales, políticas y educativas, todos los directores están experimentando cambios que emanan de los movimientos sociales (es decir, cambios en la estructura de las familias, las expectativas de las escuelas, las actitudes de los estudiantes) y el creciente interés de gobiernos centrales en el rendimiento de cuentas tanto externa como interna (*accountability*). Dichos cambios están poniendo a prueba los valores, la determinación y la resistencia de los directivos en los centros educativos de todos los países. Todos invierten más de su tiempo gestionando dilemas y tensiones con el sistema y han tomado decisiones que involucran la revisión y renovación de un conjunto de valores fundamentales que conforman su práctica y que influyen en las estructuras y las culturas de sus escuelas.

En los centros educativos se observa tensión debido a la distribución del poder, la toma de decisiones y el modelo burocrático de liderazgo generado por las presiones de lograr tener éxito en un ambiente de orientación a los resultados de las políticas vigentes. Los directivos exitosos logran, a pesar de esas tensiones, que dichos propósitos se apoyen

entre sí. Como consecuencias preliminares, se ha encontrado que hay más similitudes que diferencias entre los directores/as exitosos/as que se han investigado.

Las conclusiones con respecto a los puntos en común, pueden ser (Gurr et al., 2005):

- Los imperativos éticos y morales del sistema de valores de cada director, fueron consistentes en todos los países y el sustento principal del liderazgo exitoso.
- La mejora de los aprendizajes de los estudiantes y los medios para conseguirla constituyen las principales preocupaciones de los directores en las escuelas.
- Los directores son capaces de aprovechar toda la comunidad para diseñar estrategias de acuerdo a la visión de la educación.
- Los directores exitosos son capaces de equilibrar las presiones externas, tales como la rendición de cuentas en un entorno orientado a los resultados con el contexto de su escuela.
- Los directores son vistos como responsables de prácticas de liderazgo clave, a saber, establecer las directrices, desarrollar a las personas, rediseñar la organización y administrar el programa de enseñanza y aprendizaje identificados por Leithwood (Leithwood et al., 2006).
- Independientemente del país, la cultura y el contexto, los directores han demostrado una actitud proactiva en su enfoque hacia la educación. Son muy trabajadores, comprometidos, respetuosos, inspiran confianza en sus comunidades y mantienen la esperanza a pesar de los desafíos que enfrentan.
- La calidad de las relaciones es un componente vital. Trabajar con y a través de las personas es una característica que da forma al trabajo de los directores, incluso en aquellos casos donde estos adoptaban un estilo de liderazgo fuerte, casi autoritario.

En síntesis, y de acuerdo a lo revisado en el presente capítulo, la dirección escolar exitosa es la que mejora los resultados académicos de los estudiantes, especialmente en contextos heterogéneos o desafiantes. Cuando revisamos las bases que sustentan este modelo encontramos la tradición de investigación sobre eficacia escolar, específicamente la literatura sobre las escuelas eficaces (Brookover y Lezotte, 1979). En cuanto a temas de procesos educativos encontramos la literatura de la mejora de las escuelas (Hopkins, 1987) y el concepto y práctica de convertir las escuelas en comunidades de aprendizaje.

De esta manera, la eficacia de los directivos está directamente relacionada en cómo los estudiantes mejoran sus resultados, excediendo las expectativas consideradas para ellos,

solo de esa forma los directores pueden presumir de estar haciendo bien su trabajo (Duke, 1987).

Con esos datos, el proyecto internacional (ISSPP) se enfoca en la búsqueda de centros con necesidades sociales que hayan experimentado incrementos en puntajes de logro estudiantil como consecuencia de la llegada de un determinado director o directora. En estos centros educativos no solo se revisan las acciones (valores y prácticas) del propio directivo, sino que se consideran las acciones desarrolladas por la comunidad educativa en pleno: profesores, ayudantes, padres y los propios estudiantes. En este sentido importa identificar las estrategias de liderazgo y gestión del directivo que hacen posible los resultados de este trabajo conjunto.



## 4. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

---

En el capítulo anterior hemos realizado una presentación de los antecedentes del liderazgo exitoso, también hemos revisado una muestra significativa de estudios que han relacionado positivamente las prácticas del director de centros educativos con logros (principalmente académicos) de los alumnos. Recordamos también la responsabilidad que tiene el director en la tarea de fomentar liderazgos al interior de los centros educativos, aprovechando el capital intelectual de la comunidad amplia, aunque principalmente centrado en la comunidad docente. También revisamos el proyecto internacional sobre dirección escolar exitosa (ISSPP) su historia, metodología y los principales hallazgos sobre el tema.

El proyecto ISSPP, que como se ha mencionado anteriormente, es liderado por Christopher Day, combina enfoques cualitativos, cuantitativos y un estudio observacional de carácter etnográfico. Nuestro cometido y aporte se enfoca en la primera parte, de carácter cualitativo centrado en un estudio de casos.

En el presente capítulo se exponen las preguntas que guían la investigación cualitativa, los objetivos, las características metodológicas en cuanto al tipo de estudio, la forma de

seleccionar las unidades de análisis, las dimensiones del análisis, la selección de los informantes y el proceso seguido para sistematizar los datos y mostrar los resultados.

#### **4.1. OBJETIVOS**

Si bien sabemos que la figura del director es importante, a través de este trabajo intentamos dar una imagen de cómo son los directores exitosos en los centros educativos de la comunidad de Madrid. En primer lugar, estudiamos cuatro centros concretos, los que son presentados por separado en el capítulo siguiente, para posteriormente analizar, de esos casos singulares, los procesos y prácticas generales que comparten y que explican el éxito alcanzado.

Las preguntas que guían nuestro estudio son: ¿cuáles son las características personales y profesionales de los directores exitosos de los centros educativos en España? ¿De qué manera los directores exitosos ejercen su influencia en el aprendizaje de los estudiantes? ¿Cuáles son las prácticas más frecuentes que utilizan los directores exitosos con los estudiantes, los docentes, las familias? ¿Cuál es el contexto escolar en que se desarrollan estas prácticas?

A partir de las preguntas podemos establecer los objetivos y aunque el proyecto que nos sirve de base tiene sus propios objetivos, los cuales son principalmente dos: Identificar y examinar las características y estrategias de liderazgo y gestión exitosa en una serie de escuelas urbanas de primaria y secundaria que integran a alumnos de diferentes entornos sociales y culturales, y consiguen elevar sus niveles de logro; e Identificar y examinar los efectos (beneficiosos) en el aprendizaje y el logro, en el comportamiento de los alumnos, la cultura de la escuela y la comunidad.

Con dichos antecedentes, nuestra propuesta se concentra en replantear en un objetivo general y cuatro objetivos específicos, en estos términos:

Objetivo general:

- Describir las características personales y profesionales de la dirección escolar exitosa en centros educativos de España.

Los objetivos específicos, son:

- Caracterizar las prácticas de los directores exitosos estableciendo la influencia que en ellas ejerce el contexto escolar en que estas prácticas se producen.
- Identificar las estrategias de liderazgo y gestión que relacionan las prácticas de dirección exitosa con el trabajo de los docentes.

- Identificar las estrategias de liderazgo y gestión que relacionan las prácticas de dirección exitosa con los resultados académicos de los estudiantes.

## 4.2. METODOLOGÍA

### 4.2.1. Enfoque metodológico

El enfoque metodológico escogido como el más adecuado y pertinente para esta fase cualitativa es el estudio de casos, dado que nos permite introducirnos al interior de los centros educativos para captar las *voces* auténticas de los directores exitosos y de otros actores que juegan un rol significativo en el proceso educativo y los consecuentes resultados que exhiben las escuelas. Asumimos, por tanto, la responsabilidad y el compromiso de la recogida de datos de una multiplicidad de voces.

El estudio de casos responde bien a este requerimiento toda vez que favorece la comprensión intensiva y profunda del liderazgo exitoso en el lugar donde se desarrolla. La profesora Gloria Pérez Serrano (1994, p. 81) afirma, respecto del estudio de caso, que “su objetivo básico es comprender el significado de una experiencia”. Nosotros agregamos, que permite la descripción y posibilita la explicación de las estrategias y procesos que se vinculan al tema investigado.

Recordemos que, como afirma Robert Stake (2010, p. 17), “el objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso”. El hecho de descubrir relaciones, indagar en los temas y sumar datos nos ayuda, pero estos fines están supeditados a la comprensión del caso. Este proceso comienza en el campo con las preguntas de investigación a los directores considerados exitosos.

La metodología de estudio de casos ofrece ventajas para conocer en profundidad los fenómenos estudiados, comprenderlos, identificar relaciones entre los procesos que intervienen y contrastar. En este trabajo pretendemos describir a directores exitosos en el contexto de su desempeño, observando la complejidad de sus funciones y considerando las características del contexto en el que se desarrolla: modalidad, caracterización socioeconómica de la población de las escuelas, resultados de aprendizaje de los alumnos, entre otros.

En este estudio, se seleccionaron cuatro centros (con directores exitosos) y cada uno constituye un caso. El análisis, la comparación de semejanzas y diferencias entre estos, es la base para conformar una clasificación de cuatro estilos de dirección lo que nos llevará a hacer una descripción amplia y holística de la función directiva.

El estudio ha implicado una fase de indagación de centros educativos que cumplieran con los requisitos de selección propuestos por el proyecto. Para ello se realizó un examen intenso, detallado y comprehensivo que incluyó revisión de información y publicaciones disponibles en la web; entrevistas a docentes, a profesores universitarios, a investigadores; entrevistas informales a directores, llamadas telefónicas y envío de correos electrónicos. Todo este despliegue logístico culminó en la elección de los centros educativos.

#### **4.2.2. El proceso de selección de centros**

La selección de centros educativos tiene que cumplir primeramente con el criterio de *dirección exitosa*, que tal como hemos presentado en el capítulo anterior, se refiere a un director o directora cuyo trabajo organizado (procesos y prácticas) favorece el desarrollo de aprendizajes educativos y, por lo tanto, asegura la obtención de los mejores resultados en los estudiantes.

Los resultados de los estudiantes se pueden recabar por dos vías, por la evaluación interna y la evaluación externa. El criterio utilizado es la evaluación externa a través de pruebas que aplica la Comunidad de Madrid a todos los estudiantes de educación primaria y secundaria de dependencia tanto pública, semipública y privada.

De esta manera, el criterio dado para escoger los centros es:

- Que hayan recibido una positiva valoración particularmente en lo que respecta al trabajo desarrollado por el director.
- Que demuestren en resultados de exámenes externos (donde estén disponibles), una mejora del rendimiento sostenido en el tiempo y relacionado con la presencia del director.
- Que los directores sean reconocidos por sus pares profesionales (a nivel local, regional y nacional) como líderes exitosos.
- Que atiendan a un alumnado lo más heterogéneo posible.

Los centros educativos están ubicados en Madrid, se decidió que fuese así por razones prácticas (es la capital del país, los investigadores estaban allí y por la centralidad del sistema educativo en España). Para ajustarse a los criterios de atención a una población heterogénea se pensó en centros públicos que estuviesen situados en distintas zonas geográficas de la capital, y que brindaran atención a niveles de enseñanza primaria y secundaria.



La educación pública en España es gratuita, a pesar de que haya unos costes que deben afrontar las familias, tales como los libros de texto, el servicio de comedor y las actividades extraescolares. Las familias con menos recursos pueden optar a ayudas consistentes en becas para paliar alguno de esos costos, pero aun así, todos los estudiantes en edad escolar tienen derecho a un cupo de matrícula en una escuela pública. Si se produce una alta demanda de determinado centro, existen unos baremos que aseguran la entrada de la población en edad escolar que más lo necesita. Por ejemplo, aquellos con ascendencia gitana son prioritarios en este sistema.

Los centros que forman parte de este estudio son cuatro: dos emplazados en la zona norte (Colmenar Viejo y Tres Cantos), uno ubicado en la zona centro (Barrio de Palacio) y otro ubicado en la zona sur (Leganés), como se puede apreciar en el mapa (figura 4.1).

FIGURA 4.1. UBICACIÓN DE LOS CENTROS ESTUDIADOS



*Fuente: Elaboración propia.*

La primera dificultad para elegir centros es la información disponible sobre resultados de pruebas externas, más aún en centros de educación secundaria. Ciertamente que la Comunidad de Madrid realiza una prueba de carácter censal desde el año 2005, esta mide contenidos curriculares a los estudiantes en 2º, 4º y 6º de enseñanza primaria, y 3º de enseñanza secundaria, pero en el portal de la Consejería<sup>29</sup> solo aparecen los resultados del 2008 al 2011 de Educación Primaria. En ese mismo portal, de Educación Secundaria Obligatoria solo aparecen los análisis de los resultados de tales pruebas, no los resultados individualizados por centro, aunque en la prensa sí se dieron a conocer estos, en los años 2008 y 2009. Esa dificultad se suma al desprestigio<sup>30</sup> que tiene la evaluación en algunas comunidades educativas, especialmente en la enseñanza secundaria.

<sup>29</sup> [www.madrid.org](http://www.madrid.org)

<sup>30</sup> En un comunicado de la Junta Directiva de la Asociación de Directores de Instituto de la Comunidad de Madrid (ADIMAD) explican las razones de su rechazo a tal evaluación, entre otras porque, afirman, no

Aun así, queda la dificultad de acceder a los informes de inspección educativa que dieran cuenta de los centros que funcionaban bien (resultados internos). Tampoco es posible del todo, el cuerpo de inspectores no es de fácil acceso y, al parecer se cuidan mucho de emitir opiniones de los centros, aunque sean estas positivas. Respecto de este punto debemos destacar la ayuda de profesores universitarios que por vínculos de amistad con inspectores nos pudieron dar noticias de centros que cumplieran ese requisito de informe de inspección.

El tercer recurso consiste en entrevistar a docentes que conocieran experiencias exitosas de centros educativos, fue así como obtuvimos varios nombres que posteriormente cotejamos con los listados de centros de mejores resultados encontrados en la web. Luego procedimos a visitar los centros aludidos y observar las realidades en terreno. Al entrevistar informalmente a directores nos dejaron la impresión de que ellos solo conocen la realidad de sus pares más cercanos, que su trabajo está muy atomizado en torno a las Direcciones Autonómicas Territoriales (DAT).

Las preguntas informales estaban relacionadas con el tiempo que llevaban como directores del centro, si atendían a una población heterogénea, si consideraban su centro y su dirección exitosa y a qué factores atribuían sus resultados en las pruebas CDI, y además, si conocían a directores de su entorno que pudiéramos identificar como directores exitosos por atender a una población heterogénea y obtener resultados. Esa información aportada fue relevante para tomar decisiones.

La lista de centros preseleccionados alcanzó los veintiuno, luego de las visitas, las llamadas telefónicas y los correos electrónicos la lista quedó en nueve. Se descartaron centros por la homogeneidad de su población estudiantil o por ser de reciente creación, a pesar de los excelentes resultados y prácticas, y así fue como quedaron cinco centros. Uno de los directores de un centro de secundaria, con el que habíamos contactado y que cumplía con los requisitos, se restó en el último momento aduciendo razones organizativas.

#### *4.2.2.1. Los directores seleccionados*

La primera directora seleccionada pertenece al CEIP Federico García Lorca ubicado en la localidad de Colmenar Viejo; la segunda, al IES Pintor Antonio López de la localidad de

---

tiene validez estadística, no considera el contexto de los estudiantes ni de los centros, ni se indican procedimientos para realizar las tablas de clasificación de las que se infiere que solo usan la media, entre otros alcances. Lo más serio, según los directores, es que se vulnera el artículo 144.3 de la Ley Orgánica de Educación que impide realizar clasificaciones de centros con los resultados de evaluaciones.

Tres Cantos; la tercera, al CEIP Nuestra Señora de la Paloma ubicado en pleno centro de Madrid en el barrio de Palacio y el cuarto, al IES Pablo Neruda de la zona sur, Leganés.

La información de las y los directores y los centros educativos se presenta de manera sintética en la tabla resumen (4.1 y 4.2). Los datos se organizan por nivel educativo, es decir, primero los dos centros de primaria y luego los dos de secundaria. En adelante se presentarán siempre en este mismo orden, además, usaremos las siglas CEIP e IES, Colegio de Educación Infantil y Primaria, Instituto de Educación Secundaria, respectivamente.

TABLA 4.1. DATOS BÁSICOS DE LOS CENTROS ESTUDIADOS

	<b>1. Federico García Lorca</b>	<b>2. Nª Señora de la Paloma</b>	<b>3. Pintor Antonio López</b>	<b>4. Pablo Neruda</b>
<b>Dependencia</b>	Pública	Pública	Pública	Pública
<b>Dirección (género)</b>	Femenina	Femenina	Femenina	Masculina
<b>Ubicación</b>	Urbana	Urbana	Urbana	Urbana
<b>Nº de estudiantes</b>	440	417	750	1200
<b>Tipo de centro</b>	CEIP	CEIP	IES	IES
<b>Nº de docentes</b>	32	33	65	80
<b>Nº PAS</b>	10	10	11	20

*Fuente: Elaboración propia*

#### 4.2.1.2. Organización del trabajo de campo

Una vez seleccionadas las unidades de análisis se da comienzo al trabajo de campo, para lo cual tuvo lugar la primera reunión informativa del proyecto, el día 26 de marzo de 2012, cuya finalidad es coordinar el trabajo en cuanto a los centros educativos y los objetivos de la investigación. Así como informar acerca de las características y ubicación de los centros, las fechas aproximadas de visitas, la entrega del manual de trabajo de campo.

La reunión se centra preferentemente en las preguntas de las entrevistas y la forma de abordarlas de acuerdo a las instrucciones específicas dadas por la documentación del proyecto. Se entregan los materiales necesarios: grabadoras digitales y cuaderno de campo. Se fijó la fecha de comienzo del trabajo para el día 12 de abril con la visita al primer centro (ver tabla 4.2). Y finalmente se acuerda que la comunicación de las fechas definitivas y los cambios que se vayan produciendo se realizará a través del correo electrónico y telefónicamente.

El trabajo de campo se desarrolla entonces durante los meses de abril y mayo, específicamente desde el 12 de abril hasta el 29 de mayo de 2012. En concreto se realizan 14 entrevistas por centro. De acuerdo a lo proyectado, se llevan a cabo tres entrevistas a los directores y una entrevista a cada uno de los demás actores: a los docentes directivos, en este caso, Secretario y Jefe de Estudios; a los Coordinadores de ciclo o Jefes de Departamento; a otros profesores; a representantes del Consejo Escolar y a miembros de

las asociaciones de madres y padres, AMPA. Los alumnos son consultados a través de los grupos de discusión.

TABLA 4.2. FECHAS DEL TRABAJO DE CAMPO

Centros	Primera visita de negociación	Primera entrevista	Última entrevista	Abandono del campo
CEIP FGL	12/04/2012	20/04/2012	27/04/2012	09/09/2012
IES PAL	18/04/2012	24/04/2012	04/05/2012	12/09/2012
IES PN	25/04/2012	10/05/2012	14/05/2012	05/09/2012
CEIP NSP	08/05/2012	16/05/2012	29/05/2012	05/09/2012

*Fuente: Elaboración propia.*

Esta cantidad de personas entrevistadas significa para el equipo investigador un número variables de visitas a los centros, que son organizadas en conjunto con los directores de cada escuela, según una apretada calendarización, y siguiendo en la medida de lo posible, las directrices dadas, como se verá más adelante.

El equipo de investigación está integrado por estudiantes e investigadores asociados al grupo de investigación GICE<sup>31</sup> de la Universidad Autónoma de Madrid quienes junto con la coordinadora del grupo, quien suscribe, realizan las entrevistas durante los dos meses que dura el trabajo de campo.

Posteriormente se realiza una segunda reunión, el martes 8 de mayo de 2012, el objetivo es compartir las impresiones de los centros visitados, de las entrevistas realizadas, intercambiando opiniones y dificultades con los instrumentos. También permite la entrega de grabaciones de entrevistas y los comentarios escritos de las observaciones no participantes.

La tercera reunión tiene lugar el día 19 de junio de 2012, en aquel día los entrevistadores devuelven el material facilitado, especialmente las grabadoras con el material registrado y se produce un rico intercambio de impresiones, así como de comentarios sobre las diferencias y similitudes entre unos y otros centros, y se perfilan los primeros análisis de la información observada.

### 4.2.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Tal como ya hemos adelantado, dada la naturaleza del proyecto y la necesidad de captar las voces auténticas de los directores y de la comunidad educativa amplia respecto de su trabajo, se opta por el estudio de casos como metodología de investigación. El proyecto

<sup>31</sup> GICE: Grupo de investigación sobre Cambio Escolar y Justicia Social. Los investigadores que participaron en las entrevistas, en orden alfabético, son: Paloma Fernández, Anita González, Nina Hidalgo, Gregorio Mercado, Paloma Páez de la Cadena, Vera Pinto y Elena Piñana.

también incluye la técnica cualitativa de la entrevista, el grupo de discusión y el análisis documental para recoger de forma descriptiva la información sobre las prácticas de los directores exitosos, especialmente sobre los procesos desarrollados en la cultura escolar para elevar los niveles de resultados de los estudiantes. Las técnicas de recolección de datos que se utilizan para tales efectos, son las siguientes:

- Entrevistas estructuradas sobre la base de una serie de preguntas organizadas por temas que se consideran cruciales para obtener información precisa del centro y, sobre todo, de las características del director. Las preguntas aparecen secuenciadas para proporcionar una agenda común para el debate y la descripción de acuerdo con los objetivos. Se definen la cantidad de entrevistas y los cuestionarios para cada tipo de entrevistado.
- Un grupo de discusión o entrevista focalizada a un grupo de estudiantes (de 7-10 integrantes). Los temas están en directa relación con la entrevista realizada tanto al director, como a los demás profesores y a los padres.
- Análisis documental de registros y datos secundarios provenientes de documentos, especialmente los internos, tales como los Proyectos de Dirección, Proyectos de Centro, las Memorias anuales, las Programaciones Pedagógicas, publicaciones, premios recibidos, proyectos educativos, etc.

#### *4.2.3.1. La entrevista*

La entrevista como técnica de recogida de información y como herramienta de investigación cualitativa conforma una conversación que posibilita un diálogo entre el investigador y el informante. “Al plantear sus preguntas, el investigador establece el marco interpretativo de las respuestas, es decir, el contexto donde lo verbalizado por los informantes tendrá sentido para la investigación y el universo cognitivo del investigador” (Guber, 1991, p.209).

El uso de la entrevista es bastante frecuente de hallar en los estudios de caso. Su objetivo es obtener información de forma oral y personalizada sobre un tema particular, y nuestro caso es la dirección escolar exitosa. De las distintas modalidades de entrevistas existentes, el proyecto entrega un diseño de entrevista estructurada, de manera que cada una de las preguntas se acompaña de instrucciones precisas, así como también explicaciones entre paréntesis y ejemplificaciones, para que el entrevistador las pueda utilizar y así obtener más detalles, o para pedir aclaraciones cuando lo estime conveniente. “La estandarización de las entrevistas (formular las mismas preguntas con el mismo fraseo en el mismo orden)

garantizaría que las variaciones son intrínsecas a los respondentes y no pertenecen al investigador” (Guber, 2001, p.30).

Los instrumentos elaborados incluyen, como ya se relató, los guiones para realizar tres entrevistas al director, ordenadas y secuenciadas para días distintos; un guión de entrevista para docentes, un guión de entrevista para padres y uno para estudiantes (a través de un grupo de discusión). Las indicaciones precisas sobre las entrevistas a los directores vienen determinadas de la siguiente manera: la primera entrevista debe hacerse en la tarde del primer día, además, en esta nos recomiendan confirmar arreglos para las demás visitas, obtener información del centro educativo y responder preguntas sobre la metodología de la investigación; la segunda entrevista debe tener lugar en la mañana del segundo día, y la tercera, en la tarde del tercer día. Esta última es importante para pedir aclaraciones sobre cuestiones pendientes en alguna de las entrevistas anteriores.

Todo el proyecto, protocolo y entrevistas llegan a nuestras manos en inglés y el primer trabajo consiste en traducir y adaptar esos textos a la realidad española. La traducción y adaptación de los instrumentos se lleva a cabo durante el mes de marzo de 2012, el trabajo se realiza en equipo, con integrantes del grupo de investigación GICE. La primera traducción es literal, luego se ajusta al contexto, tratando siempre de ser fiel al sentido original de cada uno de los cuestionarios. Finalmente los textos traducidos y adaptados son revisados por un equipo de expertos que al cabo de varias sesiones de debate dan la aprobación para ser utilizados en el trabajo de campo (ver figura 4.2).

Las preguntas se centran en los siguientes temas:

1. Los principales desafíos del centro.
2. Las estrategias utilizadas con éxito para hacer frente a estos retos o desafíos.
3. Cualidades percibidas del director y la contribución del equipo de gestión.
4. La integración de alumnos procedentes de diferentes entornos sociales y culturales y la mejora de los resultados (estrategias del centro).
5. Problemas persistentes y nuevos retos: el liderazgo propuesto y estrategias de gestión.

En lo formal, los cuestionarios están divididos en apartados. El guion de entrevista al director está subdividido en: (1) datos biográficos, percepciones del centro educativo, percepciones del liderazgo y el desarrollo del centro a través del tiempo, (2) perfil narrativo, preguntas concluyentes, y (3) entrevista de seguimiento.

El guion de entrevista al profesor, a los padres y a los estudiantes presentan los mismos apartados: datos biográficos, percepciones del centro, percepciones del liderazgo y preguntas concluyentes, solo varían en extensión y cantidad de preguntas.

FIGURA 4.2. PROCESO DE TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS

Texto original	Traducción	Adaptación
<b>Entrevista 1 (prior to or on day one of visit)</b>	<b>Entrevista 1 (el primer día de la visita)</b>	<b>Entrevista 1</b>
<b>Principal Biography</b> (Previous) experience, experience at the present school, roles at school  When did you arrive at this school? What position were you appointed to? How long have you been the principal of this school? Outline your career to date. (See further questions: narrative profile). Describe the policy and social contexts of your school	<b>Biografía del director</b>  La experiencia previa, la experiencia en el centro, los roles en el centro  - ¿Cuándo llegó a este centro? - ¿En qué situación o circunstancia llegó? - ¿Cuánto tiempo ha sido el director de este centro? - ¿Cuál ha sido la trayectoria de su carrera hasta la fecha? (ver más preguntas: perfil narrativo) - Describa el contexto político y social de su centro	<b>Biografía del director</b>  Experiencia previa y actual en el centro y su papel en el centro  ¿En qué año llegó a este centro? ¿Qué tipo de plaza tenía cuando llegó? ¿Hace cuánto tiempo que es director aquí? ¿Qué asignatura impartía? ¿Qué otros cargos ha desempeñado? ¿Cómo describiría el contexto social de su centro?
<b>Perceptions of the school</b>  Identify the key aspects/characteristics of the school (strengths and challenges; ask for examples)  How do you describe -the pupil population? (needs, pupil behaviour, strengths and challenges) -the families of your pupils? (strengths and challenges) -the parents' involvement in this school? -the community from which the pupils are drawn? (strengths and challenges)	<b>Las percepciones del centro</b>  - Identificar los aspectos clave / las características del centro (fortalezas y debilidades; pedir ejemplos)  - ¿Cómo describiría usted? - la población estudiantil (necesidades, comportamiento de los alumnos, fortalezas y desafíos) - las familias de sus alumnos (Fortalezas y desafíos) - la participación de los padres en este centro - la comunidad de la que los alumnos proceden (Fortalezas y desafíos)	<b>Las percepciones del centro</b>  Identificar las características del centro, pedir ejemplos  ¿Cómo describiría a los estudiantes, sus necesidades, conducta, debilidades y fortalezas? ¿Cómo describiría a las familias de los estudiantes en sus debilidades y fortalezas? ¿Cómo describiría el nivel de participación de los padres en el centro? ¿Cómo describiría el entorno de los estudiantes?

Fuente: Elaboración propia.

Los cronogramas de las entrevistas, están presentados en dos tablas distintas porque en los centros de primaria se entrevistan a coordinadores de ciclo, mientras que en los institutos se entrevistan a Jefes de Departamento y para marcar la diferencia entre hombres y mujeres entrevistados. Se muestra en la tabla 4.3 y 4.4.

TABLA 4.3. CRONOGRAMA DE PERSONAS ENTREVISTADAS DE LOS CENTROS DE PRIMARIA

Personas entrevistadas	CEIP FGL	CEIP NSP
Directora	20/04/2012	16/05/2012
Directora	23/04/2012	21/05/2012
Directora	27/04/2012	23/05/2012
Jefa de estudios	20/04/2012	18/05/2012
Secretaria	20/04/2012	18/05/2012
Coordinadora de ciclo	20/04/2012	21/05/2012
Coordinadora de ciclo	20/04/2012	23/05/2012
Profesora	23/04/2012	23/05/2012
Profesora	23/04/2012	21/05/2012
Profesora	23/04/2012	29/05/2012
Madre/Padre AMPA	24/04/2012	29/05/2012
Madre/Padre AMPA	24/04/2012	21/05/2012
Madre/Padre AMPA	24/04/2012	23/05/2012

Fuente: Elaboración propia

La información que podemos recoger de los cronogramas (tablas 4.3 y 4.4) es que el desarrollo de las entrevistas se realiza de manera muy concentrada en el tiempo, debido en parte a que la programación quedó en manos del director o directora de cada centro, quienes por distintas razones optaron porque fuese en el menor tiempo posible. Es así como en el primer centro el trabajo se realizó en siete días, aunque no correlativos; en el segundo, en seis días; en el tercero, en cinco días y en el cuarto en tres días, eso sin contar con la cantidad de visitas previas de invitación a participar en el proyecto y de coordinación en sí, además de las visitas posteriores de toma de fotografías, recepción de documentación y de entrega del informe, certificados de colaboración, de despedida y de agradecimientos.

TABLA 4.4. CRONOGRAMA DE PERSONAS ENTREVISTADAS DE LOS CENTROS DE SECUNDARIA

Nº	Personas entrevistadas	IES PAL	IES PN
1	Director/a	24/04/2012	10/05/2012
2	Director/a	26/04/2012	11/05/2012
3	Director/a	27/04/2012	14/05/2012
4	Jefe/a de estudios	27/04/2012	10/05/2012
5	Secretaria/o	03/05/2012	11/05/2012
6	Jefe de departamento	04/05/2012	11/05/2012
7	Jefe de departamento	24/04/2012	11/05/2012
8	Profesor/a	24/04/2012	14/05/2012
9	Profesor/a	24/04/2012	11/05/2012
10	Profesor/a	24/04/2012	11/05/2012
11	Madre AMPA	24/04/2012	11/05/2012
12	Madre AMPA	26/04/2012	10/05/2012
13	Madre/Padre AMPA	27/04/2012	11/05/2012

Fuente: Elaboración propia

Las personas entrevistadas individualmente son 11 por centro<sup>32</sup>. Por lo tanto, el total de personas entrevistadas es de 44. De ese total, 33 son mujeres (75%) y 11 son hombres (25%). El único centro que presenta igual cantidad de hombres que de mujeres a entrevistar es el Instituto Pablo Neruda. Todos los demás tienen mayoritariamente presencia femenina. Para graficar, el centro Federico García Lorca tiene en su plantilla de docentes solo a un hombre. Los equipos directivos de tres de los cuatro centros están constituidos en su totalidad por mujeres, salvo el IES Pablo Neruda cuyo equipo directivo está compuesto solo por hombres. Esta situación es una constatación de cómo la

<sup>32</sup> Si bien el total de entrevistas individuales son 13, tres entrevistas al director constituyen una persona entrevistada tres veces, por eso se contabilizan 11 por centro.



presencia femenina en educación es mayoritaria y se observa aún más en la educación primaria.

En cuanto a la experiencia de las entrevistas individuales, en general podemos comentar que percibimos una muy buena disposición que se notó en los tiempos concedidos y en el nivel de las respuestas. Ninguno de los entrevistados se negó a ser grabado, como había ocurrido en algún estudio anterior. Esta percepción positiva también habla muy bien del nivel de organización de los directores de cada centro, pues fueron ellos (y sus equipos directivos) quienes determinaron a quién entrevistar y en qué horario. Cada director/a recibe un documento (ver figura 4.3) con el detalle de las personas a entrevistar. Una vez devuelto, cada investigador o investigadora tiene la información precisa de la persona a entrevistar, el día y la hora.

FIGURA 4.3. MODELO DE CRONOGRAMA DE ENTREVISTAS

International Successful School Principals' Project		GICE - UAM		2012		
Cronograma						
Actividad	Código	Nº	Nombre	Investigadora	Fecha	Hora
1 Entrevista al Director	(ED_1_PN)	3		Anita	JUEVES,10	10:15
	(ED_2_PN)			Anita	VIERNES,11	11:40
	(ED_3_PN)			Anita	LUNES,14	10:00
2 Entrevista al Jefe de estudios	(EJE_PN)	1		Nina	JUEVES,10	09:30
3 Entrevista a Secretario	(ES_PN)	1		Paloma	VIERNES,11	10:00
4 Entrevista a Jefes de Departamento	(EJD_1_PN)	2		Gregorio	VIERNES,11	10:00
	(EJD_2_PN)			Elena	VIERNES,11	10:00
5 Entrevista a profesores/as	(EDOC_1_PN)	3		Anita	LUNES,14	08:30
	(EDOC_2_PN)			Paloma	VIERNES,11	12:30
	(EDOC_3_PN)			Gregorio	VIERNES,11	11:40
6 Entrevista a padres y madres	(EAMPA_1_PN)	3		Anita	VIERNES,11	08:30
	(EAMPA_2_PN)			Elena	JUEVES,10	09:30
	(EAMPA_3_PN)			Elena	VIERNES,11	12:00
7 Grupo de discusión estudiantes	(GDE_PN)	1		Nina	VIERNES 11	11:10

Fuente: Elaboración propia

#### 4.2.3.2. Grupo de discusión o entrevista focalizada

Como bien sabemos, el grupo de discusión es una técnica cualitativa que consiste en una entrevista realizada a un grupo de participantes, en este caso, dirigida a un grupo de estudiantes de distintos grados para recopilar información sobre el tema de la Dirección exitosa. La pluralidad de los participantes exige del entrevistador cualidades de moderador, a la vez que debe cuidarse especialmente de influir las respuestas con algún comentario de tipo valórico o deslizar algún prejuicio. También debe procurar, dotar de la palabra a todos y todas las participantes sin que exista la hegemonía de una sola voz.

El grupo produce un discurso, que surge de los discursos individuales puestos en interacción. De esta manera, los grupos de discusión ofrecen al investigador más información sobre el tema que el que se habría obtenido de manera individual.

Los grupos de discusión deben ser lo suficientemente pequeños como para permitir la oportunidad de participar en el tema y, a la vez, lo suficientemente grandes como para proveer diversidad de percepciones (Bisquerra, 2004). En nuestro caso (tabla 4.5), se le pidió a los directores que seleccionaran a estudiantes de los distintos grados para participar en el grupo de discusión, aunque en el caso de los centros de primaria optaron por alumnos de 5º y 6º grado, solamente. Es así como los grupos se organizaron en torno a seis alumnos, como mínimo, y siete como máximo, y además se enfatizó en el cuidado de equilibrar la cantidad de hombres y mujeres participantes. En cuanto al tiempo de duración, estos no exceden de los 90 minutos.

TABLA 4.5. FECHA Y NÚMERO DE PARTICIPANTES POR SEXO EN LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Centros	Fecha	Cantidad de alumnos/as
CEIP FGL	24/04/2012	7: 3 hombres, 4 mujeres
CEIP NSP	21/05/2012	6: 3 hombres, 3 mujeres
IES PAL	25/04/2012	7: 4 hombres, 3 mujeres
IES PN	11/05/2012	7: 6 hombres, 1 mujer

*Fuente: Elaboración propia*

Se mencionan entre las ventajas, la orientación social que promueve, que sitúan en un ambiente natural a los participantes y se evitan situaciones de inhibición que podría provocar una entrevista individual. Además el formato de la discusión es de tipo no estructurado y esto le ofrece al moderador la posibilidad de flexibilizar y explorar asuntos que no han sido anticipados. Por último, la validez subjetiva de este tipo de discusión grupal es alta mientras que el costo es relativamente bajo.

Como todo, también se cuentan sus limitaciones. Entre las más importantes está el hecho de que los participantes pueden influirse entre sí, especialmente delicado cuando quienes lideran las opiniones se desvían del discurso y aparecen temas irrelevantes que requieren de un manejo experto del moderador. En definitiva, reunir a un grupo de personas y conseguir que la discusión se desarrolle en un entorno grato que estimule la participación, requiere del manejo de tácticas adecuadas, del tipo manejo de silencios, pausas, ampliaciones y otros recursos similares por parte del moderador (Bisquerra, 2004).

El guion diseñado para el grupo de discusión de estudiantes contiene los siguientes apartados: a) Percepciones del centro, que incluye diez preguntas; b) Percepciones del director, con seis preguntas, y c) Preguntas finales, que contiene dos preguntas amplias.

Nuestra experiencia con los grupos de discusión de alumnos fue particularmente interesante. Los niños de primaria resultaron ser más expresivos y participativos que los jóvenes de secundaria. Los chicos de básica no mostraron dificultad en referirse a sus percepciones del centro educativo como el mejor, tampoco se complicaron en responder las preguntas sobre la directora, a quien conocen bien y algunos la reconocen como profesora de aula, además de como directora. En cambio, los jóvenes de secundaria, si bien describen su centro también en términos positivos, a la hora de describir al director (o directora), lo perciben más lejano.

#### 4.2.2.3. Análisis documental

“El análisis de documentos es una fuente de gran utilidad para obtener información retrospectiva y referencial sobre una situación, un fenómeno o un programa concreto” (Del Rincón et al., 1995, p .342). También se define como una actividad sistemática que consiste en la revisión de documentos escritos de carácter institucional, en nuestro caso, documentos oficiales del tipo Programación Anual, Proyecto de Dirección, Proyecto Educativo del Centro, Memorias anuales, Reglamentos de Convivencia y otros documentos que nos fueron facilitados por mano o a través de archivos adjuntos (ver tabla 4.6).

TABLA 4.6. DOCUMENTOS OFICIALES FACILITADOS POR CENTRO EDUCATIVO

	CEIP FGL	CEIP NSP	IES PAL	IES PN
<b>Documentos oficiales internos:</b>				
Proyecto Educativo de Centro PEC	+	+	+	+
Proyecto de Dirección	+	+	+	
Programación general Anual		+	+	
Memoria		+	+	
Reglamento de Régimen Interior	+	+		
Proyecto Bilingüe	+	+		
Resultados internos			+	+
<b>Documentos oficiales de carácter externo:</b>				
Artículos	+			
Notas de prensa	+		+	
Trípticos de difusión / ppt difusión	+	+	+	+
Plan de acogida	+			
Pruebas iniciales		+		

Fuente: Elaboración propia.

El análisis documental aporta beneficios innegables porque ayuda a complementar la información obtenida con las restantes estrategias, además al estar escrita constituye una fuente bastante fidedigna de información. En este caso se trata de documentos oficiales del centro, aunque es necesario diferenciar los documentos, en material interno y externo. Material interno se le llama a los documentos generados y disponibles en una

determinada organización que posibilitan conocer su dinámica interna; mientras que el material externo es el referido a los documentos producidos por la institución para comunicarse con el exterior.

Los centros que nos facilitaron más documentos de tipo oficial e interno, son el CEIP Nuestra Señora de la Paloma y el IES Pintor Antonio López. El centro que más documentos de tipo externo, como artículos de revista, comunicaciones, divulgaciones del centro a través de la prensa, etc., es el CEIP Federico García Lorca. Por último, el centro que menos documentación nos aportó es el IES Pablo Neruda. Cabe mencionar aquí que dos centros nos recortan los instrumentos, es decir, nos proporcionan solo fragmentos de sus documentos internos.

### **4.2.3. Análisis de la información**

Para analizar los datos recabados a lo largo del trabajo de campo se siguen las instrucciones entregadas por el proyecto. Estas proporcionan una estructura general de cómo los datos deben ser analizados de manera sistemática con un marco común para así contrastar la información. Entre las principales recomendaciones, se sugiere que el análisis del trabajo de campo no debe aplazarse innecesariamente y por esa razón se realiza en el menor tiempo posible, de manera que coincida el tiempo de la recogida de datos, en las escuelas, con el inicio del análisis por centro para que los dos procesos estén estrechamente integrados, como lo sugieren Glaser y Strauss (1967).

La colección y análisis simultáneo de los datos es una actividad reflexiva [...] que proporciona un registro responsable que demuestra que el proceso de reflexión y análisis inductivo de los datos no sólo se está produciendo, sino que avanza de una manera que, aun siendo flexible y ecléctica, es ordenada y sistemática (ISSPP, 2007, p. 32)

Si bien el instructivo del proyecto no exige la transcripción de la totalidad de las entrevistas, considera conveniente transcribir todas las entrevistas realizadas a los directores, analizarlas y crear temas o tópicos para contrastar con el marco, y luego transcribir y analizar otras entrevistas que hagan referencia a los mismos temas y tópicos.

En nuestro caso, desde la primera entrevista obtenida de los directores se procede de inmediato a la actividad de transcripción del material de audio recogido en las grabadoras. Se realiza esta labor con la casi totalidad de las entrevistas y los grupos de discusión, las más extensas fueron cada una de las tres entrevistas realizadas a los directores, de 21 páginas la más extensa y de seis la más breve. Los demás transcripciones variaron de entre cuatro a siete páginas.

El volumen y la diversidad de los datos de campo recogidos por el equipo se organizan en pequeñas unidades homogéneas de información con el fin de empezar a darles sentido. El proceso, por lo tanto, es esencialmente un análisis de inducción cruzado de casos (Miles y Huberman, 1994) cuyo principal resultado se traduce en la confección de una matriz de dos dimensiones con las cuestiones y los temas relacionados con el liderazgo de la escuela en un eje y las diferentes fuentes de datos (directores, profesores, padres y alumnos) en el otro (tabla 4.7).

TABLA 4.7. MATRIZ DE ANÁLISIS PARA CADA CENTRO EDUCATIVO

	Director/Profesores/Padres/Alumnos		
	Principales problemas	Evidencia	Citas
1. Los principales desafíos de la escuela (identificados desde la llegada del director)			
2. Las estrategias que se utilizan con éxito			
3. Cualidades percibidas y las contribuciones del director y equipo de gestión			
4. La integración de alumnos de diferentes entornos y aumento del nivel de aprendizajes			
5. Problemas persistentes y nuevos retos: el liderazgo propuesto y estrategias de gestión			

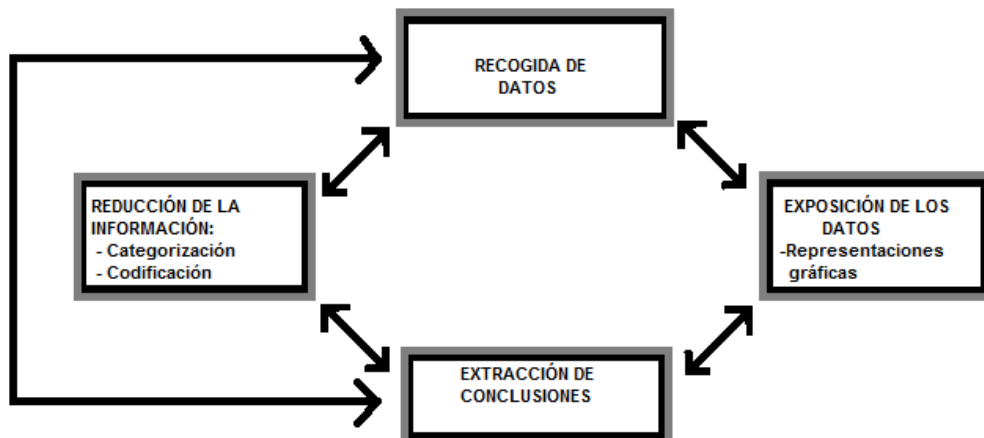
*Fuente: ISSPP (2007).*

La revisión y análisis de los datos es una actividad reflexiva, tanto individual como grupal, por lo que se sugiere la realización de reuniones periódicas del equipo del proyecto para llevar a cabo la discusión de ideas y opiniones del trabajo de campo. Por lo general en esas reuniones se revisan las notas de campo, los diarios, las fotografías, los audios, etc. Estos documentos de reflexión y debate pueden demorar el proceso de análisis, pero ayudan al equipo a moverse entre los datos concretos sobre el terreno y la conceptualización, que demuestra que el proceso de reflexión y análisis inductivo de los datos no sólo se está produciendo, sino que avanza de una manera que, aunque flexible y ecléctica, dará paso a un sistema ordenado y sistemático de información.

En consecuencia, el proceso de análisis se puede entender como el flujo de tres tipos de operaciones: la reducción de la información, la exposición de los datos y la extracción de conclusiones (Miles y Huberman, 1984).

En las primeras etapas de este proceso de organización de las categorías, especialmente las cuestiones y los temas, debe ser considerado como tentativo y provisional y es probable que se modifique posteriormente en la búsqueda de un sistema más satisfactorio. La manipulación de los datos del trabajo de campo de esta manera es una actividad intelectualmente exigente y que requiere de tiempo.

FIGURA 4.4. PROCESO DE ANÁLISIS DE DATOS



Fuente: Miles y Huberman (1984:234).

Después de haber organizado los datos es posible comparar lo que las diferentes fuentes han declarado sobre el liderazgo en sus escuelas o acerca de los diferentes aspectos de la Dirección exitosa. La riqueza de los conocimientos proporcionados por el análisis de las diferentes perspectivas de los actores entrevistados se refleja en la manera de organizar la información de la investigación.

Si bien el proceso de análisis inductivo que permite unos resultados consiste en la deconstrucción de los datos, el objetivo último de la investigación va más allá de hacer una síntesis de evidencia empírica del proyecto con las construcciones teóricas sobre el liderazgo en las escuelas, que ya está disponible en la literatura. En otras palabras, el objetivo final es ofrecer una crítica a las teorías existentes sobre el liderazgo eficaz en las escuelas a la luz de los resultados empíricos del proyecto, para sugerir algunas hipótesis preliminares, nuevos conceptos o categorías teóricas y algunas reflexiones sobre la "teoría sustantiva", en palabras de Glaser y Strauss (1967).

## **5. DIRECTORES EXITOSOS EN SUS EXITOSAS ESCUELAS**

---

Como hemos señalado en los apartados anteriores y más específicamente en nuestro capítulo de Metodología, el objetivo de este trabajo es el de indagar en las características de la dirección escolar exitosa, los estilos, las prácticas, las estrategias de liderazgo y de gestión desarrolladas por el director o directora, y de manera más amplia, por el equipo de dirección.

Con este propósito, elegimos unos determinados centros públicos ubicados en un amplio radio urbano con la finalidad de poder abordar una población estudiantil variada desde el punto de su caracterización social y económica. Asimismo, indicamos que nuestra elección metodológica se focalizaba en el estudio de casos ya que esta opción nos permitiría profundizar en el análisis de las características halladas. Con esto en mente, seleccionamos unos determinados centros educativos que gustosamente aceptaron tomar parte en este estudio.

Los directivos que participaron en la investigación son cuatro, dos directoras de centros de educación primaria y dos directivos de centros de educación secundaria, los cuales se

desempeñan en centros ubicados en la comunidad de Madrid. Concretamente, dos en el norte, uno en el centro y otro en el sur.

Todos los directivos estudiados comparten el hecho de desempeñarse en centros de financiación pública. La razón de esta elección se explica por las exigencias del proyecto en lo referente al tipo de educación (primaria, secundaria), a la variada condición socioeconómica de los estudiantes y al hecho de que fueran centros dirigidos por directores y directoras reconocidos como exitosos en su gestión, cuya evidencia se encuentra en los resultados académicos internos y externos.

Teniendo en cuenta el objetivo general del trabajo, que es analizar las características de la dirección escolar exitosa en estos cuatro centros educativos, se realiza una presentación y una descripción de cada uno, considerando los datos aportados principalmente por las entrevistas, comenzando con los de primaria para luego abordar los de secundaria:

- CEIP Federico García Lorca
- CEIP Nuestra Señora de la Paloma
- IES Pintor Antonio López
- IES Pablo Neruda

Cada uno de estos centros ha sido estudiado a través de dos grandes bloques temáticos que, como se podrá percibir, están íntimamente relacionados. En el primero de estos bloques nos hemos centrado en lo que hemos denominado como las características del centro, y que nos ha permitido acercarnos a las especificidades del contexto en el que se encuentra inserto el establecimiento escolar presentado. Así describiremos algunos aspectos que, aquí consideramos, nos permiten contextualizar a cada centro estudiado como son la configuración del mismo, la relación con la comunidad en la cual se encuentra, su historia y su organización. En este sentido, es importante resaltar aquí que ciertos aspectos del contexto, sus particularidades y especificidades, para nosotros, podrían llegar a desempeñar un rol más o menos preponderante en relación con la configuración de un tipo de liderazgo.

El segundo bloque temático, y como eje central de este trabajo, es el del Liderazgo, en este, hemos hecho hincapié en aspectos como la biografía del director y las percepciones del liderazgo, los desafíos y las estrategias de liderazgo exitoso y los efectos beneficiosos de las estrategias desarrolladas. Estos elementos característicos del liderazgo, y ampliamente aceptados por los representantes más importantes dentro de este campo de investigación, como hemos visto en capítulos anteriores, nos han permitido trazar las particularidades que asume el liderazgo en cada uno de los centros escolares abordados.



Cada informe del centro educativo y de la persona que lo lidera nos permite tener una visión de los efectos que esa persona produce en la cultura del centro, en la comunidad docente, y especialmente en el comportamiento y en los resultados de los estudiantes. En síntesis, los centros se presentan teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- 1) Características del centro: configuración geográfica del mismo, relación con el entorno en el cual se encuentra, su historia, su organización y los indicadores de resultados.
- 2) Caracterización del liderazgo: biografía del director, percepciones del liderazgo, desafíos y estrategias de liderazgo exitoso, y efectos beneficiosos de las estrategias desarrolladas.

### **5.1. EL CEIP FEDERICO GARCÍA LORCA: UNA DIRECCIÓN DINÁMICA**

La primera dirección estudiada pertenece al Colegio de Educación Infantil y Primaria Federico García Lorca, este centro se encuentra ubicado en la calle del mismo nombre del pueblo de Colmenar Viejo, en la Comunidad de Madrid. A primera vista, se percibe una construcción rodeada de vegetación, lo que le otorga un plus respecto a otros centros aledaños. Al mismo tiempo, éste se encuentra situado en un espacio de fácil acceso, tanto vía privada (automóvil) cuanto vía transporte público y común (autobuses y tren de cercanías).

El centro educativo ocupa un espacio importante, bien aprovechado y decorado con trabajos realizados por el alumnado del mismo, con algunos textos literarios, tanto en inglés cuanto en español, así como fotografías y carteles informativos. Esto nos permite inferir que se ha instaurado un cierto compromiso con el aprendizaje visual, lúdico y participativo.

La gente que allí trabaja, incluidos los docentes, el equipo directivo y el personal no docente, muestran una muy buena disposición, amabilidad, cordialidad y cierta alegría en su trato con los niños. Podemos afirmar, que el ambiente de trabajo es positivo y que esto se trasluce en el día a día del centro y ha sido extensible a la disposición y a la participación en esta investigación. Así, todo el personal del centro se ha comprometido desde los inicios de este trabajo hasta el final, lo cual nos ha facilitado considerablemente el buen accionar en el trabajo de campo y, al mismo tiempo, establecer un buen *rapport*, necesario para el desarrollo positivo de este trabajo.

### **5.1.1. Características del centro**

Como hemos argumentado en la introducción a este apartado, el contexto en el cual el centro se encuentra ubicado posee unas determinadas características que pueden tener, según nuestra óptica, una cierta influencia sobre el ejercicio del liderazgo. Es por ello que abordar este bloque temático es de considerable interés porque podría ofrecernos algunos elementos que nos permitirán situar la forma en que se configura el ejercicio del liderazgo en cada centro escolar y comprenderla.

#### *5.1.1.1. Configuración geográfica*

El CEIP Federico García Lorca está situado en la localidad de Colmenar Viejo, ubicada al norte de la comunidad de Madrid y perteneciente administrativamente al Ejido de dicha comunidad, parte de su territorio se encuentra en el Parque Regional de la Cuenca Alta del Manzanares. Colmenar Viejo cuenta, en la actualidad, con 43.700 habitantes y tiene una posición estratégica en relación con otros pueblos de su entorno. Así, y gracias a sus redes de comunicación y a su ubicación estratégica, la localidad se encuentra a tan sólo 30 km del centro de Madrid; a 14 km de la ciudad de Tres Cantos, a 20 km de la Sierra de Navacerrada, además de la cercanía que tiene con otros pueblos más pequeños de la zona.

En Colmenar Viejo existen nueve centros, incluido éste, de educación pública de primaria; tres de secundaria y dos centros de educación concertada. El colegio Federico García Lorca se inauguró en el curso 1983-1984 cuando aún Colmenar Viejo era una zona poco poblada. El mismo, se encuentra ubicado en la confluencia de dos pequeños polígonos industriales, en los que dominan talleres y actividades agropecuarias, y está rodeado de urbanizaciones.

#### *5.1.1.2. Relación con el entorno*

El centro se encuentra ubicado en el barrio El Olivar, al sureste del centro del pueblo. El Olivar es un barrio residencial compuesto mayoritariamente por una población socioeconómica de clase media. Como es característico del trazado de este tipo de barrios, encontramos viviendas unifamiliares ubicadas en calles estrechas de antiguo trazado, así como algunos edificios de no más de cuatro pisos de altura, áreas verdes y pequeños parques con juegos infantiles.

El nivel sociocultural y económico de las familias de estos niños es de una gran diversidad. Sin embargo, la mayoría de los miembros adultos de las familias cuenta con cierta estabilidad laboral, aunque con la situación de crisis económica actual comienza a

observarse un impacto a nivel de empleo que ha hecho aumentar los casos de gente en paro.

El nivel de estudios y las profesiones de los padres de los estudiantes es de lo más variado y diverso. Así, encontramos gente sin nivel de estudios, gente con titulaciones de grado medio, diplomados o gente con bachillerato, también licenciados universitarios, funcionarios y comerciantes. Respecto a la composición de las familias, podemos decir también que es muy variada. Existen familias mono-parentales, familias interculturales, algunas en procesos de separación y divorcio, así como también encontramos un importante número de familias procedente de otros países.

Respecto a la representación inmigratoria de la población infantil, en este colegio, la mayoría se encuentra distribuida en las siguientes poblaciones: ecuatorianos, rumanos y marroquíes. En el total del alumnado del centro, los alumnos inmigrantes representan un 17%.

#### *5.1.1.3. Historia del centro*

Con respecto a la historia, y tal como hemos dicho en la introducción de este apartado, el CEIP Federico García Lorca empezó a funcionar, antes de su inauguración oficial, en las dependencias actuales en septiembre de 1983. Este dato, así como tantos otros que presentamos, tiene importancia porque conocer la historia del centro nos ha permitido, después de contextualizarlo, situarlo en el pasado del pueblo, ver su evolución en el tiempo y ubicar históricamente las narraciones de los entrevistados en el contexto del mismo.

Si bien hemos dicho que comienza a funcionar en 1983, ya en 1982 se habían habilitado dos aulas de educación infantil en el ayuntamiento, a cargo de cuatro maestras que serían los primeros pasos de este centro escolar. Pero es en septiembre de 1983 cuando se inaugura oficialmente el colegio con un solo pabellón, y aunque contaba ya con su nombre oficial Federico García Lorca, en el vecindario se le conocía como “El Olivar”.

En el año 1984 finalizan las obras de construcción con cuatro pabellones, y también, ese mismo año, comienza a funcionar el comedor escolar. En 1985 se implanta a nivel experimental el plan de integración y en 1989 se inaugura el gimnasio. En 1994 comienza a funcionar una actividad extraescolar, “Los primeros del cole”, organizado por la AMPA y en 1996 el colegio participa en el proyecto Atenea para introducir las llamadas Nuevas Tecnologías en el aula. En 1999 llega la primera aula de informática al centro, y ese mismo año el colegio gana un premio de innovación con el proyecto “*Haciendo niños lectores*” al año siguiente el colegio gana otro premio de innovación educativa con el proyecto

“*Ciencia activa*”. En el 2004 participa del programa “*Convivir es vivir*” sobre el tema de la interculturalidad. En el 2005 tiene tres proyectos en marcha: proyecto europeo Comenius “*El patio espacio de convivencia*”, un segundo proyecto sobre el tema de la salud, y el tercero, relacionado con la renovación del aula de informática. En el 2006 inicia el programa bilingüe y en el 2007 el colegio obtiene un importante premio con el proyecto “*Una gota de agua, una gota de vida*”. En el año 2008, todas las aulas del colegio disponen de pizarras digitales gracias a los premios en dinero recibidos.

TABLA 5.1. HITOS DE LA EVOLUCIÓN DEL CEIP FEDERICO GARCÍA LORCA

Año	Hito del Centro
1983	Inauguración del colegio
1984	Finalizan las obras de construcción. El colegio cuenta con cuatro (4) pabellones. Comienza a funcionar el comedor.
1985	Se implanta el Plan de Integración.
1989	Se inaugura el gimnasio.
1994	Primera actividad extra-escolar: ‘ <i>Los primeros del cole</i> ’ (Organizada por la Asociación de Padres, AMPA).
1996	Participación en el Proyecto Atenea.
1999	Primera aula de informática en el centro. Premio proyecto ‘ <i>Haciendo niños lectores</i> ’.
2000	Premio proyecto ‘ <i>Ciencia activa</i> ’.
2004	Participación en el programa intercultural ‘ <i>Convivir es vivir</i> ’.
2006	Inicio del programa bilingüe
2007	Premio por proyecto ‘ <i>Una gota de agua, una gota de vida</i> ’

Fuente: Elaboración propia.

Las entrevistas nos dan cuenta de que el barrio donde está ubicado el colegio ha cambiado mucho, pues en sus primeros años, al estar situado en la parte sur de Colmenar, tenía un alumnado que era excedente de otros centros que coincidía con una importante inestabilidad del cuerpo docente. En la actualidad, el alumnado ya no es excedente de otros centros, pues desde hace varios años, al menos diez, las solicitudes de matrícula exceden la oferta. La situación de estabilidad de la plantilla ha mejorado sustancialmente, aunque no se ha completado la cantidad de profesores definitivos.

#### 5.1.1.4. Organización del centro

El centro ofrece Educación Infantil y Primaria a niños y niñas con edades entre los 3 y los 11 años. La demanda de matrícula de alumnos en general es alta, y podemos afirmar que la media anual de matriculados está en torno a 450 alumnos, con una ratio de 25 alumnos por aula.

Los alumnos matriculados en educación infantil en 2012 son 148 en total y se agrupan por edades (3, 4 y 5 años). Los de primaria, son unos 230 alumnos aproximadamente y están

distribuidos en grados que van de 1º a 6º que se agrupan, a su vez, por ciclos de dos años cada uno. Como puede observarse en la tabla 5.2, del total de 441 alumnos hemos destacado en la parte inferior a los alumnos con necesidades educativas especiales y a los alumnos con necesidades de educación compensatoria.

TABLA 5.2. NÚMERO DE ALUMNOS MATRICULADOS EN ED. INFANTIL Y PRIMARIA CURSO 2011-2012 EN EL CEIP FEDERICO GARCÍA LORCA

	E. Infantil			E. Primaria						Total
	3	4	5	1º	2º	3º	4º	5º	6º	
Total por nivel	49	48	51	44	51	49	48	49	52	
Total por ciclo		148			95		97		101	441
ACNEES	3	3	4	2	3	1	1	4	1	22
E. Compensatoria							2	6	7	15

Fuente: Proyecto de Dirección 2012.

El personal docente del centro está compuesto por 32 profesores, de los cuales 15 tienen destino definitivo en el centro, por lo que el resto son profesores no-permanentes. Este colegio cuenta, además, con otros profesionales que intervienen específicamente en el centro y que son contratados de manera externa e él, se trata de un Orientador (que asiste dos días a la semana) y una Trabajadora Social del Equipo de Orientación del centro (que asiste un día a la semana).

El personal no docente está compuesto por un fisioterapeuta, una enfermera (DUE), tres técnicos especialistas III, una Auxiliar Administrativa y un Conserje. Además del personal de cocina y comedor a cargo de la empresa contratada para tal efecto.

En cuanto a las especificidades de las instalaciones del centro, éstas están repartidas en cinco pabellones de alturas variables y situados en diferentes niveles con respecto al suelo. En el pabellón I se encuentran los departamentos destinados a realizar tareas administrativas, la biblioteca, la cocina, el comedor, el laboratorio de música, de inglés, de apoyo y de logopedia. En el pabellón II están las salas destinadas a educación infantil de 3 y 4 años. En el pabellón tres III también está la clase de infantil aunque sólo la de 5 años, la de informática, compensatoria, aula de enlace y enfermería. En el IV están las aulas de 1º a 4º, la de apoyo y la destinada a la AMPA. Y, por último, en el pabellón V encontramos el gimnasio y la sala de fisioterapia.

Todas las aulas del centro cuentan con pizarras digitales y conexión wifi. En algunas salas específicas, como la sala de informática, el centro tiene 13 ordenadores, escáner y webcam; la biblioteca el colegio cuenta con un valioso fondo bilingüe tanto en material documental, cuanto en material narrativo, audiovisual y musical. El centro también dispone de dos pistas deportivas.

El centro está administrado por un equipo directivo liderado por la directora, la Jefa de Estudios y la Secretaria. Cabe destacar que es un equipo eminentemente femenino y que se complementa bien. Así, ellas constituyen los órganos de gobierno unipersonales, es decir, la directora ostenta la Jefatura del Centro, lo representa y lo dirige, al mismo tiempo preside todos los órganos colegiados, de los que es, también, su principal dinamizadora. Como podemos observar, de todo esto se desprende que su responsabilidad es máxima y que con su trabajo cubre todas las áreas, pero ello no significa que sea una dirección unilateral y autoritaria, por lo mismo, delega parte de sus funciones en la Jefa de Estudios y en la Secretaria.

La Jefa de Estudios es profesora de infantil y ha trabajado en el centro como tal desde el curso 1997-1998, cuando estuvo como interina, posteriormente regresó de manera definitiva en el curso 1999-2000, por lo tanto, conoce muy bien el centro. El año en curso 2012 es su primer año como Jefa de Estudios, nos cuenta que fue una propuesta de la directora que es a la vez su mentora. La Secretaria del centro tiene una experiencia ininterrumpida de más de 12 años como tal en el centro.

En cuanto a la estructura curricular podemos decir que este es un centro de línea 2, es decir, dos aulas por nivel desde Infantil (3, 4 y 5 años) hasta 6º de primaria (6, 7, 8, 9, 10, 11 años) lo que hace un total de dieciocho unidades, a la vez que un centro de integración preferente de alumnos con minusvalías motóricas, ello no excluye que escolarice también a alumnos con diversas minusvalías de tipo sensorial o psíquico. El plan de estudios es el que fija el ministerio.

Posee además un programa bilingüe que se termina de implantar en todos los niveles de primaria a partir del curso 2011-12. Desde 1º se imparten en inglés las materias de conocimiento del medio y música.

Respecto a las actividades extracurriculares, la Asociación de Madres y Padres (AMPA) del centro organiza los servicios complementarios *Los Primeros del Cole* (servicio de recepción temprana de alumnos, que incluye desayuno) y las *Tardes del Cole* en junio y septiembre, así como la programación de actividades extraescolares que en este centro son tres: Psicomotricidad infantil, Creatividad y Refuerzo de lengua y matemáticas.

Podemos observar que el nivel de participación del profesorado en actividades de formación y en proyectos de innovación es alto. La puesta en marcha de iniciativas de formación, incluso al margen de las convocatorias oficiales demuestra que existe un interés real por compartir experiencias y organizarse. Son destacables los seminarios organizados para los docentes, por ejemplo, seminario de lecto-escritura desde un enfoque constructivista; seminario proyecto de acción tutorial y seminario de enseñanza

de las matemáticas desde un enfoque constructivista que ha modificado la manera de enseñar en el centro y han contribuido mucho a las prácticas pedagógicas.

Tras seis años de bilingüismo y con la implantación de las co-tutorías, la necesidad del trabajo de coordinación por ciclos se ha hecho evidente, siendo este uno de los retos de los próximos cursos. Las convocatorias oficiales del Centro Territorial de Innovación y Formación (CTIF) ofrecen una forma sistemática de formación individual para los docentes.

Para los alumnos, el centro cuenta con el Programa de Educación Compensatoria dirigido a alumnos con alguna problemática social importante. Adicionalmente, cuenta con el programa PROA (de refuerzo educativo) para alumnos de 5º y 6º de primaria. En cuanto a la atención a la diversidad, el centro se encuentra en revisión del plan de apoyos y desdobles tanto en castellano, matemáticas e inglés y la coordinación de los equipos de apoyo profesional.

#### *5.1.1.5. Indicadores de resultados*

Al observar las pruebas y los resultados internos del centro, estos nos dan cuenta de un buen nivel de rendimiento y aprovechamiento escolar, promocionando más del 90% en cada ciclo con todas las materias aprobadas. Los alumnos que no alcanzan los objetivos de su grupo suelen ser alumnos del programa de integración con adaptaciones curriculares significativas y los del programa de educación compensatoria. Con respecto a las evaluaciones externas, el colegio ha obtenido excelentes resultados en las CDI de 6º, así como en las pruebas de inglés (KET y PET).

Dentro de los indicadores que justifican el éxito en este centro, destacamos algunos como: la asistencia a clases, que es de casi el 100%, las tasas de abandono, un tema que ni se menciona porque prácticamente nadie se va del colegio, salvo traslados por razones de tipo familiar a otro centro. La relación profesor-alumnos es otro de estos indicadores, y la cordialidad y el respeto la caracteriza, entre estos no se presentan conflictos serios. El centro tiene muy buena reputación y prueba de ello es que es uno de los centros que recibe más solicitudes de matrícula en todo Colmenar Viejo. Los profesores que no tienen destino definitivo prefieren quedarse, pero eso no depende de la Dirección.

En cuanto a las evidencias del éxito, podemos destacar los premios recibidos por participar en distintas convocatorias. Por ejemplo: la Mención en los Premios Nacionales a la Innovación por los proyectos: “Formamos lectores y escritores activos” y “Ciencia activa”; Premio especial en el Concurso “Europa en la Escuela”; Mención Honorífica por los proyectos “Explorando el entorno a través de la Educación Física” y “No te pierdas,

orientate”; Beca especial conmemorativa XX Concurso “Investiga a través de tu entorno” con el Proyecto “Una gota de agua, una gota de vida”.

Finalmente, una evidencia más de éxito está en los resultados de las pruebas externas CDI de la Comunidad de Madrid (Tabla 5.3). Así mismo, los resultados en las evaluaciones externas del programa de bilingüismo a los alumnos de 2º y 4º, que, de acuerdo al relato de los docentes entrevistados, son los resultados más sobresalientes de la zona norte.

TABLA 5.3. NOTA MEDIA EN LENGUA Y MATEMÁTICA EN PRUEBAS CDI DE 6º EN CEIP FEDERICO GARCÍA LORCA EN COMPARACIÓN CON LA MEDIA DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Años	2008	2009	2010	2011
Resultados FGL	6,7	6,7	8,2	8,7
Media CAM	5,6	5,6	6,7	6,8

Fuente: Página web de la CAM ([www.madrid.org](http://www.madrid.org)).

Hemos indagado también la participación de las familias en la vida del centro y constatamos que esta es muy buena, dado que las actividades planteadas desde el colegio suelen encontrar una respuesta adecuada (talleres, organización de festejos, aportación de materiales, etc.). El centro cuenta con un importante grupo de madres y padres colaboradores y un significativo apoyo por parte de la Asociación de Madres y Padres del Centro. Si bien el porcentaje de familias socias del AMPA no es muy elevado, la asociación realiza una importante labor de apoyo a las iniciativas del centro.

El municipio de Colmenar ofrece servicios y recursos a los centros educativos a través de la Consejería de educación, de ella dependen: el equipo psicopedagógico local que periódicamente organiza actividades como escuelas de padres y madres, grupos terapéuticos de padres y madres, elaboración de cuadernos divulgativos sobre distintos temas, tales como técnicas y hábitos de estudio, orientación escolar, desarrollo y dificultades del lenguaje, entre otros.

Así mismo observamos que todas las Instituciones de orden cultural de la localidad convergen en las líneas que el centro establece, la casa de la cultura, por ejemplo, mantiene una programación de exposiciones, talleres, cursos, concursos y certámenes. Y está en permanente comunicación con el centro en cuanto que se coordinan de forma conjunta para la organización de las fiestas de la localidad y las fiestas patronales. Lo mismo sucede con la biblioteca municipal que se encuentra ubicada en la Casa de la Cultura, esta cuenta con salas de lectura para adultos y niños y también organiza actividades paralelas como: bibliopiscina, semana del libro infantil y juvenil, exposiciones, etc. Todas en convergencia con el centro.

Otro apoyo importante para el centro y que destacan algunos de los entrevistados es la Policía local, la cual presta un servicio especial en las horas de entrada y salida de los estudiantes a los colegios, a través de ella se lleva a cabo la campaña de seguridad vial. Existe



también una figura de reciente creación que se denomina el agente tutor, que colabora en los centros especialmente si se lo solicitan, cuida situaciones de entrada y salida y no usa uniforme.

En definitiva, el centro sigue una trayectoria marcada por la innovación, tanto tecnológica como didáctica, porque por una parte se incentiva la participación en proyectos y por la otra, se visualiza un trabajo organizado de profesores con sus coordinadoras de ciclo a través de la Jefa de Estudios, y siempre con la supervisión de la directora. Otro rasgo que lo caracteriza es su carácter de centro bilingüe con resultados académicos y una gran demanda de matrícula.

La integración motórica también le da un sello especial porque los alumnos desarrollan un sentido de inclusión mayor al compartir con niños que presentan alguna dificultad física o mental, fomentando así la convivencia con aquel que es diferente pero al mismo tiempo un igual. Y finalmente es un centro que sale mucho a la calle, que participa en eventos que involucran la vida del barrio como la celebración de la Navidad, los Carnavales, la Feria del Libro, Halloween y muchas otras fiestas típicamente madrileñas.

### **5.1.2. Caracterización del liderazgo del centro**

Como hemos argumentado al inicio de este capítulo, uno de los aspectos a indagar en este estudio se centra específicamente en la cuestión del liderazgo. Concretamente, para abordarlo, hemos entrevistado a los directores de todos los centros que han participado en este trabajo.

Para caracterizar el liderazgo, y a partir de las preguntas de la entrevista consideramos que la biografía de la directora y de su trayectoria laboral nos permite situarlo en un contexto que enriquece la perspectiva del entrevistado y nuestro conocimiento sobre sus propias percepciones de liderazgo. En el siguiente ítem hemos presentado juntas tanto la biografía del Director cuanto la percepción de su liderazgo, ya que consideramos que ambas se encuentran íntimamente relacionadas.

#### *5.1.2.1. Biografía de la directora*

La directora del colegio Federico García Lorca tiene 52 años y cuenta con una Diplomatura en profesorado de educación general básica con habilitaciones en primaria, matemáticas, ciencias de la naturaleza y pedagogía terapéutica. Posterior a esta diplomatura inicial, se licenció en Ciencias de la Educación y Pedagogía.

En el momento en que realizamos la entrevista, la directora cuenta con una experiencia de 30 años como maestra en centros de educación infantil y primaria en distintos colegios

de la Comunidad de Madrid. Los últimos 15 años ha trabajado exclusivamente en el centro estudiado. Complementando esta información, la misma deja constancia que cuenta con un título en la especialidad de canto, ya que estuvo en el Conservatorio de música desde los 6 hasta los 18 años.

Durante los años transcurridos en el ejercicio de su profesión ha desempeñado diversas tareas de responsabilidad en órganos colegiados y unipersonales, tales como, coordinadora de ciclo, coordinadora de seminario, responsable de proyectos de innovación y de formación en centros, ponente en varios cursos y seminarios de formación. También se ha desempeñado como Secretaria en dos ocasiones en colegios de nueva creación, ha sido coordinadora de medios audiovisuales e informáticos y Jefa de Estudios durante 12 años.

En el curso académico 1997-98, la directora comienza a trabajar en el centro y, según su relato, inmediatamente fue invitada a formar parte del equipo directivo de ese momento, desempeñándose hasta el año 2000 como Jefa de Estudios. Durante los años 2001-2002 trabajó como tutora. A partir del año 2003 y junto a otro equipo directivo, se desempeñó nuevamente como Jefa de Estudios hasta el curso 2011-12. En este mismo periodo asume como directora interina, en espera de que se hiciese efectiva la convocatoria a concurso. En el año 2012 se abre el concurso para ocupar el cargo de directora, al que se presenta, obtiene y detentará durante 4 años.

Respecto a su formación permanente, ella nos relata que, desde sus 21 años y en forma ininterrumpida, ha realizado cursos en distintas áreas, que van desde los más específicos para la enseñanza de las matemáticas, las ciencias y la lectoescritura a los más específicos del área de la administración, gestión y la orientación. Así nos lo relata:

[...] he hecho cursos de orientación escolar, cursos de planificación escolar, montones de cursos de informática, es que tengo cursos desde que empecé y empecé a los 21, que si los tengo que decir todos, son un montón. Pero ha habido un poco de todo, han sido de orientación, de planificación, de didácticas específicas, didácticas de las matemáticas, didáctica de la lectoescritura, didáctica de las naturales... he cubierto un poco todos los currículos. (Directora CEIP FGL)

Su grado de satisfacción respecto al centro, creemos que es considerable. Así, se muestra muy satisfecha trabajando en este centro, tanto en su rol como profesora tutora cuanto como Jefe de Estudios, ya que, según sus palabras, *“siempre tuvo espacio para ser y hacer, y así dar forma a sus ideas a través de propuestas pedagógicas innovadoras con el constructivismo o a través de los proyectos”*.

Como directora, considera que el equipo anterior, del que también formaba parte, como hemos dicho en los párrafos anteriores, *“dejó muchas cosas rodadas”* y que de alguna

manera se siente responsable de continuar aquella línea comenzada de innovación y cambio permanente:

Presento, pues, este proyecto con una doble finalidad, por un lado continuar lo iniciado como miembro de Equipo Directivo anterior y por otro, introducir nuevas ideas y perspectivas que nos permitan afrontar los próximos cuatro años con un verdadero proyecto sostenible de futuro. Es para mí, además, un reto personal y profesional, que responde a mi deseo de llevar a la práctica ideas y proyectos que han surgido de mi experiencia docente. (Proyecto de Dirección CEIP FGL, p. 1)

#### 5.1.2.2. *Percepción del liderazgo*

La directora del centro asume el cargo debido al emplazamiento de la directora anterior. En general, son frecuentes los elogios a la gestión del equipo directivo pasado así como, al mismo tiempo, se evidencia el reconocimiento de continuidad en el *saber hacer* del actual equipo directivo. Esto último se evidencia principalmente en la continuidad en sus funciones de la Secretaria del centro. Además se considera que este equipo cuenta con el capital intelectual necesario, con el carácter y, especialmente, con el respaldo de los estamentos. Tiene también una unánime aprobación del equipo elegido.

Según se desprende de las entrevistas realizadas, los profesores consideran que la directora actual cuenta con las cualidades de inteligencia, flexibilidad, cercanía, perfeccionismo, organización, receptividad y capacidad. Como la directora ha realizado un trabajo de sucesión casi imperceptible, los entrevistados se admiran de que, en lo sustantivo, no se observe un cambio drástico de dirección, y argumentan que todo funciona *“tan bien como siempre”* y que en un breve periodo ha tenido que enfrentarse y resolver al menos dos complicaciones: el robo en cuatro aulas durante el mes de diciembre y el recorte de recursos producido por la crisis económica que atraviesa el país.

Respecto a lo expresado por los padres sobre la calidad del equipo directivo, estos destacan la seriedad y responsabilidad del grupo. Se trata, según sus opiniones, de un equipo que toma decisiones sin dilatar situaciones y que es al mismo tiempo muy discreto. Al argumentar sobre la directora estos enfatizan su carácter firme, su cercanía con los niños, su capacidad de diálogo, su amabilidad, su capacidad de observación y cercanía, su gran implicación con el centro, que es inquieta, ordenada y cariñosa. Para los estudiantes, ella es una persona amable, trabajadora, a veces divertida y que les suele *“regañar con cariño”*.

Sobre el liderazgo y sus límites, ella tiene una especial claridad en su ejercicio ya que es consciente de su rol como referente dentro del centro y que, además es percibida por la comunidad como una líder. Esto significa que como directora tiene el deber de ser una

persona carismática, que debe tener las ideas claras de lo que se quiere conseguir en y para el centro y que, además, lo sabe transmitir a las otras personas. En su relato nos cuenta que la mayor dificultad en el ejercicio del liderazgo en este centro es la de encontrarse preparada para situaciones que escapan a su ejercicio y que, por lo tanto, no es posible que ella pueda resolver.

[...] hacer entender a la gente que hay cosas que no dependen de nosotros y que hay que mejorar aquello que sí depende de nosotros. (Directora CEIP FGL)

También hemos percibido un ejercicio de liderazgo participativo, ya que según se desprende de sus relatos las funciones se comparten con el equipo directivo en su conjunto, con los órganos unipersonales y colegiados. Sin embargo, también consideramos que es un liderazgo participativo, pero principalmente es participativo porque la delegación de funciones y el consenso están instalados en la cultura del centro. Así, la directora nos relata que aprendió a delegar, en su ejercicio, con el paso del tiempo y además, nos dice que considera de importancia que todo el personal del centro aprenda a ejercer este tipo de liderazgo, lo que significa que el ejercicio del liderazgo debería centrarse en el aprendizaje colectivo y en la confianza basada en los conocimientos y responsabilidades. Esto, además, favorece el recambio generacional. Sin embargo, nos advierte:

Yo quiero ser más participativa y quiero saber delegar, pero sabiendo qué delego y en quién delego, sabiendo que hay cosas que no son delegables. (Directora CEIP FGL)

De sus relatos se desprende que es una directora motivada, por lo que no es de sorprender cuando afirma, en diferentes pasajes de la entrevista, *“que ser directora es un cargo que le gusta, con el que espera seguir creciendo como persona y profesionalmente”*, y en un futuro cercano, esta misma experiencia le dé la posibilidad de concretar otras aspiraciones, como por ejemplo, formar parte del cuerpo de inspectores. No olvida mencionarnos las consideraciones de tipo éticas que, según ella, implican desempeñar este cargo para devolver a la sociedad lo que sabe hacer.

Hay un poco de todo también aquí, ambas cosas, tanto las aspiraciones personales como también la ética profesional, también las ganas, o sea las ganas de hacer, también. (Directora CEIP FGL)

Después de analizar la entrevista realizada, podemos afirmar que el liderazgo que practica es una mixtura interesante entre liderazgo pedagógico, compartido y de consensos. Detectamos un liderazgo pedagógico, entre otras cosas, porque la directora sigue impartiendo clases de matemática y ciencias y es consultada por otros profesores constituyéndose en un referente en metodología e informática. Se percibe que desde su experticia, aporta en diferentes áreas para el mejoramiento de la enseñanza. Esto,

además se ha visto corroborado a través de los relatos realizados por los estudiantes en las que reconocían en la directora una profesora de matemática que empleaba buenas prácticas:

[...] Como nadie de la clase entendía muy bien lo que era un ángulo, fuimos a la pista de baloncesto y la directora Maricarmen nos lo explicó con lana para que lo entiéramos. (Alumnos CEIP FGL)

Sobre el futuro, la directora tiene una visión determinada que hace referencia a un centro escolar dinámico y comprometido con el entorno y con el cambio social. Según ella, no es suficiente desear este futuro sino que hay que saber transmitir a otros esta visión. También menciona las capacidades del equipo directivo, el trabajo coordinado, la participación de toda la comunidad y la ilusión necesaria para llevar a cabo sus planes en el centro.

### *5.1.2.3. Desafíos del centro y estrategias utilizadas*

Al indagar acerca de los principales desafíos del centro, según el equipo directivo, los podemos clasificar en los ámbitos académico pedagógico y de la convivencia. Del ámbito académico, se destaca la evaluación del bilingüismo, considerando que ha egresado en el año 2012 la primera generación de alumnos bilingües. Otro de los desafíos que relatan, dentro de este ámbito, tiene que ver con el desarrollo futuro de nuevos proyectos. Respecto al ámbito de la convivencia, los desafíos se sitúan en el patio del centro escolar.

Según los profesores, los principales desafíos a los que se enfrenta el centro están relacionados con el ámbito académico-pedagógico y son aquellos vinculados con la informática, específicamente los que tienen que ver con el uso de pizarras digitales, concretamente con el hecho de poder convertirlas en un medio eficiente de enseñanza. Otros desafíos que se les presentan están relacionados con la evaluación del bilingüismo y en esto hay coincidencia plena también con la percepción de los padres. Por último, los profesores nos hablan de aquellos desafíos que se centran en la atención a niños con dificultades motóricas, y los padres resaltan también la necesidad de renovar la estructura física del centro.

Respecto a los desafíos a los cuales se enfrenta la directora, nos dice que los toma con calma y con frialdad para poder analizarlos, meditarlos y dar una respuesta razonable y rápida en el tiempo. Concretamente, considera que es muy importante compartir los desafíos que se presentan con su equipo directivo y con el claustro para que la respuesta sea consensuada, tanto si estos están relacionados a problemas de índole prácticos ( instalar una reja) o a problemas de tipo metodológicos.

Como es de suponer, todo centro escolar experimenta una considerable cantidad de desafíos de todo orden. Este centro ha vivido uno de manera reciente y, en el momento de la entrevista, podemos citar uno que les exige alguna solución y está relacionado con la seguridad de las instalaciones tras un robo ocurrido durante las vacaciones de navidad pasadas. Este constituye un hecho sin precedentes en la historia del colegio. Para afrontarlo de manera exitosa, se presentó y analizó el problema con el equipo directivo, con el claustro, y finalmente se decidió adoptar unas medidas de refuerzo de la seguridad que requería una inversión económica, así como de reposición de los objetos tecnológicos usurpados. Con tal objetivo, la directora recurrió a la AMPA, a la Administración, al Ayuntamiento. De todos ellos recibió colaboración y recursos.

Este centro siempre ha respondido con ganas y con ilusión y siempre cogiendo el toro por los cuernos: que nos roban, pues vamos a ver qué podemos hacer para ponerle remedio, que notamos que los niños están perdiendo vocabulario, a ver qué tenemos que hacer para ponerle remedio, que necesitamos aprender, pues porque nos van a poner una pizarra digital en la clase y nos van a quitar la pizarra de tiza y necesitamos aprender a manejarla, pues aprendemos a manejarla. (Directora CEIP FGL)

La estrategia que, según se desprende de las entrevistas realizadas, es la más utilizada, en el centro, para abordar los diferentes desafíos que se presentan, es la coordinación a través de reuniones semanales (sesiones de ciclo, en la CCP y en el claustro) para evaluar constantemente procesos y allí tomar decisiones sobre los temas desarrollados.

Haciendo un resumen y como se puede observar, de los diferentes desafíos relatados por los entrevistados, tanto para el equipo directivo, para los profesores como para los padres, el bilingüismo y la tecnología son los principales retos para esta organización.

#### *a) El bilingüismo*

En el año 2006, se implanta la *enseñanza bilingüe*, y esto permitió a la comunidad educativa comenzar a tomar decisiones, específicamente en aquellas áreas donde se dictan los cursos en inglés, en este caso, Conocimiento del Medio y Música. Todas las propuestas de mejora que se fueron realizando, se coordinaron en conjunto. Como hemos argumentado anteriormente, el desafío de desarrollar el programa de bilingüismo unifica las inquietudes tanto del equipo directivo, de los profesores y de los padres. En este sentido, es ilustrativo el relato de una madre del colegio, quien nos dice que:

[...] el bilingüismo ha sido muy importante, ha sido un reto y este año acaba la primera promoción y es un reto constante, todo el tema del bilingüismo ha sido muy importante para ellos a nivel de centro, a nivel de todo, de cooperación entre profesores, de padres, alumnos. Fue un cambio muy radical y lo han sacado con un notable o sobresaliente [...]. (Madre CEIP FGL)

Para la directora, el bilingüismo implica una identidad y un compromiso:

[...] somos centro bilingüe desde hace seis años y bueno, pues eso nos ha planteado muchos retos, quizá haya sido el mayor reto del centro porque ha implicado un cambio metodológico importante y porque además, a medida que el bilingüismo va para arriba, y ya lo tenemos en 6º, nos vamos dando cuenta que hay cosas que hay que rehacer y que hay que rehacerlas ya y que hay que corregirlas ya, y que eso redundará en un mejor currículo tanto de lengua, como de matemática, como de inglés y el que los niños triunfen todavía más. (Directora CEIP FGL)

En el caso de los profesores, el bilingüismo representa un reto importante que con el paso del tiempo, y observando las maneras en que este fue abordado, las respuestas que se fueron encontrando a los problemas cotidianos, la organización y especialmente el compromiso de todos los involucrados para encontrar soluciones contribuyó a que se fortalecieran como comunidad educativa. Los profesores se comprometieron con este proyecto y lograron terminar con éxito el programa. Esto es, según nuestros entrevistados, como ha ocurrido con todas las iniciativas en las que han participado como equipo.

Respecto de las consecuencias negativas del bilingüismo, según nos relata la directora del centro, se encuentra la pérdida de vocabulario en español. Sin embargo, y posteriormente ella argumentará que eso puede ser una excusa y que es necesario abordar el problema de manera más global. En este sentido, considera para conocer las verdaderas consecuencias de la implantación de este programa, es necesario analizar los resultados de la primera promoción para a partir de ahí hacer unos protocolos de actuación en la enseñanza del inglés.

#### *b) Tecnología*

El segundo reto en importancia ha sido las TIC. La tecnología, según el relato de la directora, ha sido una seña de identidad del Colegio García Lorca. En el curso 1986-1987 (como puede corroborarse en la historia del centro) el colegio fue uno de los primeros centros que suscribieron un proyecto en esta área, el proyecto Atenea, y ha continuado estando a la vanguardia en innovación didáctica a través de este recurso.

Este colegio ha sido uno de los primeros centros escolares de Colmenar en implementar una sala de ordenadores conectados a internet. En la actualidad el colegio posee pizarras digitales en todas las aulas, siendo uno de los motivos de orgullo para alumnos, padres, profesores y equipo directivo. Todos ellos coinciden en que la tecnología es imprescindible en la educación de este siglo y que es un esfuerzo que agradecen y valoran:

Tiene todas las cosas que necesitamos y tiene cosas que otros centros no tienen, pizarras digitales, por ejemplo. Y estamos muy avanzados con la tecnología. Hemos hecho un proyecto de las *tablets* de la Universidad

Autónoma de Madrid y además todas las clases tienen pizarras digitales y ordenadores. (Alumno CEIP FGL)

Sin embargo, el hecho de contar con tecnología supone una actualización permanente del profesorado para así obtener dividendos educativos. La estrategia más comúnmente utilizada para dar respuesta a esta necesidad es la formación permanente que en el centro se ha desarrollado. Se puede decir que se ha desplegado a modo de respuesta frente a esta problemática una cultura de formación interna. Los profesores, al estar motivados por aprender, consideran imprescindible la autoformación (“*nos tenemos que actualizar*”, dicen) y, por lo tanto, participan de actividades que incluyen horas de su vida personal para lograr los objetivos que benefician a los alumnos. También son receptivos a la formación entre pares o al trabajo colaborativo en esta área:

Probamos una cosa, esto funciona, pues bien, pues yo se lo digo a mis compañeros, oye, he hecho esto en una clase, puede funcionarte a ti en la tuya, a lo mejor sí, pruébalo a ver qué tal. O sea, siempre estamos ahí compartiendo opiniones con los compañeros de algo que hemos probado nosotros en clase, igual que... entre todos lo hacemos [...] cuando empezamos había una pizarra en todo el cole y claro, pues teníamos que ir un poco probando. Bueno, pues yo he pensado que podemos usar la pizarra no solo para ver una presentación de *power point* o un vídeo, sino a lo mejor, podemos hacer que los niños salgan y escriban [...]. (Profesora CEIP FGL)

La directora considera de gran importancia la formación docente de tipo individual y formal a través de los recursos que ofrecen el Centro Territorial de Innovación y Formación (CTIF). Al mismo tiempo, fomenta otros tipos de formación más sistemática, no formal, realizada a través del soporte que ofrece internet o, si no, a través del intercambio de experiencias con otros centros. También, ella se encuentra disponible para resolver dudas y aportar con sus saberes sobre TIC.

#### *5.1.2.4. Efectos beneficiosos de las estrategias de liderazgo desarrolladas*

De lo presentado en los apartados anteriores, podemos observar los efectos beneficiosos que se han ido desarrollando en el centro desde que este equipo directivo ha tomado posesión de la dirección del mismo. Entre estos efectos podemos destacar el mantenimiento del proceso de mejora que se venía desarrollando.

Un hecho positivo y significativo es el de la continuidad en la Dirección de un miembro importante del equipo directivo anterior. Así, la Jefa de Estudios es la que asume como directora del centro en esta nueva gestión. Esta sucesión que podríamos denominar planificada es un acontecimiento, a nuestros ojos, positivo tanto desde el punto de vista de los profesores como de los alumnos y de los padres.



Sin embargo, y reconociendo que con la anterior dirección el colegio dio un salto cualitativo en calidad de procesos, que se reflejaron en resultados internos y externos, aún quedan retos pendientes como el de gestionar de manera exitosa el proyecto del bilingüismo.

Como el centro es un colegio de integración, se ha desarrollado una cultura inclusiva que ha favorecido la convivencia entre niños de distintas características y se han estimulado valores como los de la solidaridad y la cooperación. Por otra parte, la dirección anterior dejó instalada una serie de actividades que le dan identidad al colegio y que generan sentimientos de unidad por los cuales, cada cierto tiempo, el centro debe trabajar incorporando a la comunidad más amplia. La dirección actual ha mantenido estas actividades como parte de la cultura, porque a la par que desarrolla objetivos curriculares, promueve valores.

A mí una de las cosas que más me gusta de este colegio es el que hacemos muchas actividades conjuntas. Celebramos *Halloween*, celebramos navidades, el día del libro, celebramos carnavales. Muchas actividades conjuntas que hacen que todo el colegio, a la vez, estemos haciendo lo mismo, estemos trabajando en lo mismo [...] luego a la vez, lo ponemos todos en común, todos ponemos todo lo que hemos hecho en común y los niños se enriquecen de lo que hacen sus compañeros de otros cursos. (Profesora CEIP FGL)

La participación en proyectos exitosos ha conferido al centro un prestigio por el que es reconocido en la vecindad y en el municipio, esto es motivo de orgullo. Además se ha añadido el hecho de ser un colegio bilingüe en el que ya ha egresado la primera promoción del programa, con excelentes resultados, en las pruebas externas. Puede decirse que esto ha sido gracias a un trabajo coordinado desde el equipo directivo y evaluado, año a año, para incorporar las mejoras necesarias en beneficio del aprendizaje de los niños y para dar seguridad al trabajo de los profesores. Finalmente, es importante destacar el uso de pizarras digitales en todas las aulas, desde infantil y toda la primaria, lo que ha favorecido la autoformación y el trabajo cooperativo de los profesores.

Es importante resaltar el trato de la directora hacia los alumnos, así como el de sus respectivas familias, y que tiene una incidencia en la autoestima positiva de los mismos que ha permitido desarrollar un importante sentido de pertenencia de estos hacia el centro. Los alumnos la encuentran cercana y amable, algunos incluso la han tenido como profesora de matemáticas y nos resaltan su buen hacer.

Conoce a la mayoría de los niños del colegio, por su nombre; hay muchísimos directores que solo conocen a los que están castigados o por llamarle la atención. (Alumno CEIP FGL)

Respecto a los padres, de nuestras entrevistas se desprende que estos están muy satisfechos por el trabajo de la directora porque, según nos dicen, la conocen, la sienten comprometida con el centro, cercana, educada en el trato, y sobre todo, la reconocen con méritos suficientes para liderar el colegio. En el pasado ha demostrado ser organizada y responsable. Todas estas cualidades les generan confianza en su buena gestión.

En este trabajo consideramos el caso del centro Federico García Lorca como uno de liderazgo exitoso que se caracteriza porque, desde nuestra óptica, este contiene una considerable preponderancia del liderazgo pedagógico o instruccional. Concretamente, la directora, conoce las necesidades de cada clase, busca y ofrece material de apoyo para las distintas actividades curriculares y colabora en situaciones de índole disciplinario cuando se trata de alumnos especialmente disruptivos.

En las actividades extra-programáticas como Carnavales, Feria del libro, *Halloween* y Navidad, el equipo directivo se encarga de organizar todos los detalles de estos eventos: las fechas y los responsables, los horarios de ensayos y lugares, el vestuario, los invitados; etc. y todos se comprometen en que las actividades se desarrollen con éxito. En las entrevistas realizadas, esta demuestra un altísimo nivel de competencia en temas de gestión y de administración del centro, así como en el conocimiento de estrategias en el uso de recursos para apoyar a los estudiantes con dificultades.

no sé exactamente si la función es esta, pero la directora está en todo, sabe los talleres que estamos haciendo en infantil y viene y te cuenta todo esto y a lo mejor te sirve aquello y te he traído este libro y te he traído esta foto [...] o sea está en todo lo que estamos haciendo, en la clase y en la organización: los horarios cuando tenemos que salir todos al patio cuando tenemos que hacer las actuaciones de navidad, pues la última semana la dedicamos toda a ensayar, esa organización... que no es que tú te tengas que buscar la vida... directamente te hacen el calendario y ya está todo listo. (Profesora CEIP FGL)

## **5.2. EL CEIP NUESTRA SEÑORA DE LA PALOMA: UNA DIRECCIÓN COMPROMETIDA**

La segunda directora en estudio pertenece al CEIP Nuestra Señora de la Paloma, colegio ubicado en pleno centro de Madrid, lo cual le permite contar con múltiples alternativas de acceso hacia él. La vía más utilizada es la red de transporte público - autobuses y metro - con que cuenta la ciudad.

Como es de suponer, y por ser capital de España y de la Comunidad, Madrid cuenta con una variada y rica oferta cultural, sostenida y acompañada de una, a su vez, rica y completa estructura patrimonial. Así, cuenta con importantes museos nacionales, considerables establecimientos comerciales de envergadura, variada oferta educativa y de ocio (museos, parques y jardines).

El colegio ocupa un espacio particular y es un edificio imponente de diseño antiguo característico de las modas arquitectónicas de fines del siglo XIX, con dos plantas, techos altos y un torreón. Por comparación con los otros centros de estudios participantes en este estudio, el Colegio Nuestra Señora de la Paloma luce un tanto descuidado en cuanto a su infraestructura pero, como hemos podido saber a través de nuestros entrevistados, esto es producto del paso del tiempo transcurrido desde la última reforma edilicia que se le realizó, hace ya más de veinte (20) años.

Como una primera aproximación, podemos decir que el personal del centro ha sido amable, especialmente uno de los conserjes, curiosamente vestido de traje y pajarita que es el encargado de comunicarnos con la Dirección y de mostrarnos el lugar. El espacio de la recepción es amplio y en su decorado incluye fotografías del Grupo Escolar Conde de Peñalver que, en palabras del Conserje, funcionó en este lugar desde 1915 hasta el término de la Segunda República. En este mismo espacio se encuentran presentados diversos objetos antiguos como un mimeógrafo, una máquina de escribir y un teléfono con discado.

En las paredes restantes se observan fotografías de una actividad reciente de intercambio con Rumania, realizada dentro del marco del Proyecto europeo Comenius, en el que este centro educativo participa. También hay un mural en el que se anuncian noticias deportivas, fotografías e información variada sobre talleres acompañada de una importante cantidad de trofeos obtenidos en deportes, especialmente en fútbol, por alumnos del centro.

Como sucede en todo centro escolar, el ambiente está poblado de niños con sus voces y risas. A primera vista, el equipo directivo se percibe muy unido así como el personal docente entre sí. Sin embargo, la compenetración entre ambos no es tan fluida como cabría esperar y es la Jefa de Estudios quien establece un puente, como advertimos más adelante, que permite que se relacionen entre todos.

Las entrevistas que realizamos en el centro se realizaron correctamente y se desarrollaron en un ambiente afable y proclive para el intercambio de opiniones. Los Profesores fueron muy analíticos en sus respuestas, así como también los padres. Respecto a estos últimos fueron las madres las que realizaron un análisis agudo y acertado del funcionamiento del centro y de los profesionales que trabajan en él (resumen diario de campo 03/05/2012).

### **5.2.1. Características del centro**

Como lo hemos hecho anteriormente, en este apartado presentaremos el colegio de educación infantil y primaria Nuestra Señora de la Paloma, siguiendo el orden señalado.

Es decir, realizaremos su abordaje comenzando por ubicarlo en su configuración geográfica, mostrando su relación con el entorno, su historia, su organización, para terminar este breve apartado presentando los indicadores de resultados.

#### *5.2.1.1. Configuración geográfica*

El CEIP Nuestra Señora de la Paloma está ubicado en Madrid Centro frente a la Iglesia de San Andrés y a escasos metros de la Plaza Mayor, de la Basílica de San Francisco el Grande, del Palacio Real y de la Catedral de la Almudena, en el barrio de Palacio. Situado en una zona céntrica, comercial y turística se encuentra rodeado de toda la infraestructura que caracteriza una zona de este tipo como ofertas de ocio, cultural, comercial, edilicia, histórica, etcétera.

La situación socioeconómica del barrio de Palacio, donde se encuentra el centro, es heterogénea y, según nos informan los entrevistados, conviven desde personas o familias pertenecientes a la clase media en todas sus variantes: clase media baja, clase media media y clase media acomodada. Este último grupo, se ha desarrollado a partir de la remodelación de edificios que ha atraído a artistas e intelectuales a vivir en este sector.

El colegio perteneció a la antigua Junta de Promoción Educativa del Ayuntamiento de Madrid y originariamente fue construido, en el año 1845, como hospicio y asilo de San Bernardino. En 1992 se procedió a su total rehabilitación.

En esta zona existe además una gran oferta de centros educativos: quince centros públicos, diez centros concertados y uno privado. A pesar de esta oferta educativa el centro tiene una alta demanda de matrícula todos los años. Respecto a la población inmigrante del centro esta se concentra en las siguientes poblaciones: ecuatorianos, rumanos y marroquíes que en total alcanzan el 17% del total.

#### *5.2.1.2. Relación con el entorno*

Tal como se puede advertir, el entorno ofrece una amplia oferta de oportunidades culturales al colegio, que tanto los profesores como los padres valoran y favorecen, realizando diferentes actividades de visita a museos, palacios, teatros, bibliotecas y monumentos históricos que se encuentran en la zona próxima.

Además, este centro mantiene un estrecho contacto con su entorno a través de proyectos implementados con la Universidad Complutense al desempeñarse como centro de prácticas de futuros profesores de la Universidad Complutense, del Programa Internacional de Formación de Profesores y del Programa Erasmus.

Como hemos argumentado en unos párrafos anteriores, el nivel sociocultural y económico de las familias que conforman el público que hace uso del centro, podemos decir que en general se caracterizan por una acentuada diversidad. Concretamente, encontramos familias españolas de clase media, familias españolas de clase media acomodada, familias de clase baja de inmigrantes latinoamericanos, y también encontramos familias europeas con distintos niveles socioeconómicos y culturales. Por lo tanto, el nivel socio-cultural de los padres y madres de los estudiantes, es decir, su nivel de estudios, fluctúa desde personas con un escaso nivel de estudios, otros con titulaciones de grado medio, otros diplomados o simplemente con el bachillerato, a técnicos medios y también, licenciados universitarios. Podemos decir, que la heterogeneidad socio-cultural caracteriza al grupo de padres y madres que hace uso de este centro escolar.

Las ocupaciones de los padres y madres representan un amplio abanico de actividades, características de su heterogeneidad económica, que van desde comerciantes de mercadillo, comerciantes establecidos (tiendas, bares, puestos en el Mercado de la Cebada), artistas, artesanos, medianos empresarios y profesionales.

El entorno cercano al colegio cuenta con dos centros culturales, un polideportivo municipal y dos bibliotecas. La necesidad de prestaciones sociales de la población de la zona es atendida por varios organismos sociales oficiales: Servicios Sociales de la Junta Municipal de Centro, Centro de Atención a la Infancia (CAI), Servicio de Salud Mental de la CM, Internado de San Ildefonso y Centro Cultural Rosalía Rendú.

No hay un registro de familias desestructuradas, pero se menciona en las entrevistas la existencia de alumnos procedentes de familias monoparentales formadas por mujeres solas con escasos recursos económicos.

#### *5.2.1.3. Historia del centro*

El CEIP Nuestra Señora de la Paloma se asienta en un antiguo hospicio, asilo y posterior internado de San Bernardino, que data del siglo XIX. Al inicio de la Guerra Civil Española este hospicio e internado se hallaba en la Dehesa de la Villa, desde donde se trasladó (en 1936) a Barcelona, para protegerse de la contienda.

Al acabar el conflicto, y por exigencia del Ayuntamiento de Madrid, regresaron de Barcelona en 1939, pero no pudieron situarse en el mismo edificio porque estaba muy deteriorado y había que reconstruirlo (actualmente es el IES La Paloma, también de Madrid). Por este motivo, el Internado se instala en el edificio de la calle Tabernillas, donde había tenido su sede el Grupo Escolar Conde de Peñalver y es donde ahora se encuentra ubicado el actual centro educativo Nuestra Señora de la Paloma.

En el año 1985 deja de funcionar como Internado Municipal y comienza a hacerlo como Colegio Público, dependiente de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. En el año 1992 se procedió a su total rehabilitación. Por las características del edificio, una construcción de corte racionalista de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, está clasificado como bien patrimonial dentro del Plan Especial de Conjuntos y Edificios de carácter histórico-artístico de la Villa de Madrid.

TABLA 5.4. HITOS EN LA HISTORIA DEL CEIP NUESTRA SEÑORA DE LA PALOMA

1915 a 1939	El edificio es sede del grupo escolar Conde de Peñalver
1939	Hospicio e internado municipal de San Bernardino
1985	Comienza a funcionar como Colegio Público
1992	Rehabilitación total del edificio

Fuente: Elaboración propia

#### 5.2.1.4. Organización del centro

El centro ofrece educación infantil y primaria a niños de ambos sexos, cuyas edades fluctúan entre los 3 y los 12 años. La media anual de alumnos matriculados en el centro es de aproximadamente 420 alumnos, y la ratio por clase es de 24 alumnos por aula (tabla 5.5).

TABLA 5.5. NÚMERO DE ALUMNOS MATRICULADOS EN INFANTIL Y PRIMARIA EN CURSO 2011-12 EN EL CEIP NUESTRA SEÑORA DE LA PALOMA

	E. Infantil				E. Primaria				Total	
	3	4	5	1º	2º	3º	4º	5º		6º
Total por nivel	50	50	49	41	49	47	47	38	46	
Total por ciclo	149				268				417	

Fuente: Elaboración a partir de Programación Anual 2012.

Respecto a la plantilla de profesores, esta está compuesta por 33 docentes, de los cuales 25 tienen destino definitivo en el centro y los ocho restantes tienen destino provisional, son interinos o están en comisión de. Este dato es interesante, porque significa que el 76% del profesorado es estable, y solo un 24% fluctúa.

En cuanto al personal no docente, éste está compuesto por tres técnicos educativos III, una auxiliar administrativa, dos conserjes, dos auxiliares nativos de conversación en lengua inglesa. Además, el centro cuenta con el personal de cocina y con los monitores del comedor a cargo de la empresa contratada para tal efecto. Otro tipo personal no docente, y profesionales, con los que se cuenta son: una orientadora que acude tres veces por semana, y una trabajadora social, que acude al centro una vez a la semana.

La infraestructura cuenta con cuatro plantas y zonas de recreo. En la planta baja del edificio se encuentra la Escuela Infantil, donde están ubicadas las dos aulas de tres años,

el patio de recreo y la vivienda del conserje. También encontramos el patio de recreo "El Campito" y el Huerto Escolar. En la primera planta, se encuentran las aulas de 4 y 5 años, la sala del AMPA, las de la Conserjería-Administración, la Dirección, Jefatura de Estudios y Secretaría, el Gimnasio, el Comedor así como el Salón de Actos, la Tutoría de Educación Infantil, el despacho de la Orientadora y el Aula de PT. y Técnico Especialista. En la segunda planta se encuentran las aulas de Educación de Primaria, la Biblioteca, el Laboratorio, el Aula de Informática y las Aulas de Educación Compensatoria, de Aulas de Pedagogía Terapéutica, de Aula de Religión y Tutoría. En la tercera planta se encuentra el Aula de Música y las buhardillas.

Como hemos dicho anteriormente, el colegio estudiado cuenta con las siguientes instalaciones:

- Biblioteca de Infantil.
- Biblioteca de Primaria.
- Salón de Actos.
- Aula de Informática.
- Aula de Música.
- Patio con tres zonas de recreo.
- Gimnasio.
- Huerto.
- Talleres para actividades Extraescolares.
- Comedor.

Luego de una primera visita, consideramos que la dotación de espacios es la adecuada para un colegio de estas características, sin embargo nos resulta significativa la inexistencia de una Sala de Profesores. La biblioteca, tiene una doble función ya que es utilizada por los alumnos durante el horario lectivo y, posteriormente, es empleada para los claustros, consejos y reuniones informativas. Los recursos didácticos con los que cuenta este centro se han ido actualizando a lo largo de los últimos años, concretamente aumentando la cantidad de libros y de recursos audiovisuales.

Al igual que lo registrado en el centro anterior, el equipo directivo de este colegio es eminentemente femenino. El órgano unipersonal de gobierno, está compuesto por una directora, que lleva cinco años en el cargo y esta es su primera dirección, una Jefa de Estudios y una Secretaria.

A partir del curso 2007-08, coincidiendo con la llegada de la directora actual, el colegio ha comenzado a dinamizar algunos aspectos que inciden satisfactoriamente en la mejora de procesos de enseñanza aprendizaje para, de esta manera, enfatizar la atención en la

diversidad y adoptar las medidas organizativas y curriculares convenientes. Además el colegio está comenzando a desarrollar un programa bilingüe y un proyecto europeo - Comenius-.

Este centro, es uno de línea dos, lo que significa que hay dos aulas por nivel desde Infantil (3, 4 y 5 años) hasta 6º de Primaria (6, 7, 8, 9, 10, 11 años). Esto hace que el colegio cuente con un total de dieciocho unidades, que no siendo un centro de integración preferente, atiende una cantidad importante de alumnos con necesidades educativas especiales, tales como niños con déficit intelectual, madurativo, motórico y visual. El centro también organiza el programa de educación compensatoria, que atiende a 37 alumnos; el programa de integración, que atiende a 34 alumnos, y el programa de superdotación que atiende a 7 alumnos.

El colegio es bilingüe desde el curso 2010-11, por lo que los alumnos reciben un tercio de su horario lectivo en inglés repartido en las asignaturas de lengua, conocimiento del medio y plástica. El programa se ha aplicado de manera progresiva, comenzando a implementarse en 1º grado, siguiendo en 2º y en 3º y así sucesivamente hasta culminar en 6º grado. Al final de cada ciclo los alumnos son evaluados respecto a su dominio de la lengua extranjera con una prueba internacional.

Como también hemos visto en el centro anteriormente abordado, en este colegio la Asociación de Madres y Padres de Alumnos del Centro (AMPA) lleva a cabo una función similar y organiza servicios y actividades complementarias y extracurriculares. Los servicios complementarios brindados son: “Los Primeros del Cole” - servicio de recepción temprana de alumnos que incluye un desayuno - y “Las Tardes del Cole”, exclusivamente ofrecidas durante los meses de junio y septiembre.

Las actividades complementarias, con carácter fijo, organizadas por la AMPA del colegio son las siguientes: la Fiesta del otoño (E. Infantil), Fiesta de Navidad, Día de la Paz, Semana Cultural, Día del Libro, Fiesta de San Isidro, Fiesta de Graduación de Educación Infantil y Fiesta de Fin de Primaria, Festivales de Fin de Curso, y desde el año pasado, una fiesta de fin de curso para toda la Comunidad Escolar. Es importante destacar aquí que estas actividades desarrolladas por la AMPA del centro, son muy bien apreciadas por todos los sectores de la Comunidad y forman parte de la cultura del centro.

Las actividades extracurriculares que ofrece la AMPA son muy variadas y son las siguientes: talleres de creatividad, acrobacia, telas aéreas, judo, fútbol, baloncesto, cerámica, teatro, inglés de conversación (profesor nativo), ritmo y movimiento, cuidamos nuestro huerto, iniciación a la pintura, dibujamos y pintamos cuentos, cuentacuentos y percusión. De los datos con los que contamos, podemos afirmar que el nivel de



participación en actividades organizadas por la AMPA del centro es de 347 alumnos - según Memoria 2011-2012-, nivel que es alto dentro del conjunto total de alumnos.

Sobre las actividades de perfeccionamiento del profesorado, hemos podido averiguar que éstas se realizan a través de instituciones externas al centro y son coordinadas por la dirección y por la Jefatura de Estudios. En el curso anterior, y debido al carácter bilingüe del centro, los profesores participaron en su mayoría de un curso de inglés para maestros no especialistas de colegios bilingües. La actividad estuvo a cargo del Centro de Recursos (CRIF) de Las Acacias.

Para los padres y madres del centro, la AMPA organiza, en conjunto con el Ayuntamiento, una actividad denominada Escuela de Padres y Madres en la que se desarrollan una serie de temas que interesan a la comunidad. Respecto a lo que se ofrece a los alumnos, el centro cuenta con un plan de atención a la diversidad mucho más amplio que el oficial, que no solo está organizado para los alumnos de integración o de compensatoria sino que, además, incluye todos los apoyos ordinarios, los de dentro y los de fuera del aula, los desdobles y los grupos flexibles.

Este programa de apoyo pedagógico dirigido a todos los alumnos que lo necesiten, se organiza desde Educación infantil y se centra sobre tres áreas de conocimiento: lenguaje, conocimiento de sí mismo y autonomía personal. Cada profesora-tutora determina el tipo de apoyo a realizar en su grupo. Estos apoyos se alternarán con sesiones de gran grupo, pequeño grupo y de forma individual para atender las dificultades del alumnado. Todas las aulas tienen cuatro sesiones de apoyo pedagógico durante el ciclo escolar. En primaria se organizan actividades de refuerzo, repartidas en tres o cuatro sesiones de apoyo en las áreas de matemática y lengua, tanto fuera del aula, de manera individual, o en sesiones de grupos flexibles. Junto con los apoyos dentro del aula, se organizan desdobles especialmente en 4º y 6º grado.

La biblioteca del centro permanece abierta los martes y jueves con un profesor de turno para que los estudiantes realicen sus deberes y consulten sus dudas. Esto es especialmente recomendado para aquellos estudiantes cuyos padres trabajan largas jornadas y no pueden ayudarles.

#### *5.2.1.5. Indicadores de resultados*

El CEIP Nuestra Señora de la Paloma presenta una circunstancia especial por su calidad de colegio de población diversa, ubicado en el centro histórico de Madrid, con la particularidad de que el ambiente que rodea al centro es cosmopolita, multicultural y multirracial que le otorga un carácter único y atractivo.

Los resultados internos del centro (tabla 5.5) demuestran un buen nivel de rendimiento y aprovechamiento escolar. Esto se puede observar en el 97% de promoción en cada ciclo con todas las materias aprobadas. Los alumnos que no alcanzan los objetivos de su grupo, el 3% restante, suelen estar repartidos entre los alumnos del programa de integración con adaptaciones curriculares significativas y los del programa de educación compensatoria.

TABLA 5.6. NÚMERO DE ALUMNOS DEL CEIP NUESTRA SEÑORA DE LA PALOMA QUE PROMOCIONAN Y QUE NO POR CICLO, CURSO 2011-2012

Ciclo	Nº total de alumnos	Promocionan	No promocionan
E. Infantil	149	149	-
Primer ciclo	90	85	5
Segundo ciclo	94	94	-
Tercer ciclo	84	83	1

Fuente: Elaborado a partir de la PGA 2011-2012

Respecto a las evaluaciones externas, los resultados han sido también diversos. Una dificultad a la que el equipo directivo se ha enfrentado es la de la prueba CDI que realiza anualmente la Comunidad de Madrid. De esta manera, el equipo directivo del centro ha tenido que concienciar a los padres y a los profesores sobre la seriedad de la prueba CDI. Según nos dice la directora, los padres asociaban esta evaluación a una cuestión de política y hasta el curso 2006-07 desarrollaron una serie de actividades alternativas para no realizar la prueba. Por ejemplo, y según nos cuenta la directora, los padres preparaban excursiones para el día del control que contaban, incluso, con el apoyo de los profesores. Estos últimos argumentaban que la prueba suponía una desconfianza hacia su trabajo.

La situación se ha revertido en los últimos tres cursos, ya que han logrado, al menos, que los estudiantes realicen en su mayoría la prueba. Por el momento, no cuentan con una regularidad en los resultados. Así, como hemos dicho en el párrafo anterior, los resultados presentan curiosas variaciones. Se puede apreciar el alto puntaje obtenido en 2010 contando con una carta de felicitación de la Consejería por el resultado obtenido en la prueba de 6º de ese año (Tabla 5.6), y en otros años – 2008, 2009 y 2011, la tendencia es a situarse en la nota 5, aunque al alza.

TABLA 5.7. NOTA MEDIA DE LENGUA Y MATEMÁTICA EN PRUEBAS CDI DE 6º EN CEIP NUESTRA SEÑORA DE LA PALOMA EN COMPARACIÓN CON LA MEDIA DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Años	2008	2009	2010	2011
Resultados NSP	5,0	5,3	8,2	5,9
Media CAM	5,6	5,6	6,7	6,8

Fuente: Página virtual de la CAM ([www.madrid.org](http://www.madrid.org)).

Un indicador de éxito del centro que consideramos como tal es el de la cantidad de solicitudes de matrícula recibidas, las cuales se han incrementado en los últimos cursos debido a la implementación del bilingüismo. Además, y debido a las actividades que

organizan los padres, se considera un indicador de éxito las buenas relaciones del centro con la AMPA, relaciones que han mejorado considerablemente con la dirección actual, lo que ha significado aprobar los proyectos del bilingüismo y Comenius que necesitan los votos de los padres en el Consejo Escolar, que en este caso coinciden. La capacidad negociadora de la directora hizo posible reunir los votos necesarios para aprobar el proyecto de bilingüismo. Según los entrevistados, el anterior director lo había intentado en vano dada la negativa del claustro y del Consejo Escolar.

Otro indicador importante es el de asistencia, con una media de más del 92%. Este indicador solo se ve empañado por la cantidad de alumnos absentistas (8% en este curso), en su mayoría hijos de padres de etnia gitana, que pueden constituir hasta el 20% del alumnado en infantil. En cuanto al indicador de abandono escolar, este es bastante bajo, en este curso 9 alumnos extranjeros (2,1%) dejaron el centro.

La escuela tiene una trayectoria marcada por la participación, el espíritu crítico y la apertura que lo convierten en un centro alegre y muy dinámico donde se realizan muchas actividades. La educación infantil tiene su prestigio ganado por trabajar sobre la base de proyectos, mientras que la educación primaria tiene la doble virtud de dar lo mejor de la enseñanza tradicional y a la vez de incorporar las novedades de la investigación educativa con un personal concienciado de ser investigador, observador y maestro. La participación activa de los padres incide en el carácter del centro y favorecen situaciones educativas marcadas por la creatividad y la exploración.

Actualmente es un centro bilingüe que camina hacia su tercer año de implementación, con un proyecto europeo en su segundo año y, que en cuanto a los resultados educativos va en la senda de la mejora, no sin dificultades, principalmente en el desafío de aunar voluntades en cuanto a compartir objetivos y procedimientos.

### **5.2.2. Caracterización del liderazgo del centro**

Como lo hemos hecho al abordar el centro Federico García Lorca, en este apartado nos centraremos en la persona que ocupa el cargo de director del centro Nuestra Señora de la Paloma que, como en el caso anterior, se trata de una mujer. Siendo la persona que lidera el centro y que ejerce un cargo directivo, es de esperar que centráramos nuestra indagación en ella. Por ello, toda la información tomada proviene de las respuestas que nos ha dado a lo largo de una serie de entrevistas que se le realizaron, y a las que se prestó amablemente.

### 5.2.2.1. Biografía de la directora

La directora del centro es una mujer de 54 años, cuya formación inicial en educación es una Diplomatura en Profesorado de Educación General Básica con habilitación en matemáticas. Según su relato, aprobó las oposiciones en el año 1982, pero no obtuvo un destino definitivo hasta varios años después. Durante estos años de interina se desempeñó en diferentes centros escolares lo que le permitió estar en contacto y conocer distintas realidades. Así, la directora comenzó su carrera en Torrejón de Ardoz, luego pasó por Fuenlabrada, Vallecas, Fuencarral y Retiro.

Durante los años de ejercicio de la profesión docente desempeñó tareas de tutoría y de coordinación de ciclo así como también realizó, según nos cuenta, muchos cursos de formación, aunque curiosamente ninguno de estos relacionado con la dirección de un centro porque, según nos dijo, nunca le había interesado acceder a cargos directivos.

[...] y además tampoco me había planteado hasta ese momento, el formar parte de un equipo directivo con lo cual pues tampoco tenía interés, entonces todas esas circunstancias hacían que no hubiese hecho ningún curso enfocado a la dirección (Directora CEIP NSP).

Al CEIP Nuestra Señora de la Paloma, la directora llegó en el curso 1996-97 como profesora de infantil, desempeñándose como tutora. Luego concursó y obtuvo plaza para primaria y se desempeñó como profesora generalista, como tutora y coordinadora de ciclo hasta el curso 2007-2008 que es el año en que asume como directora interina en espera de la convocatoria a concurso. En junio de 2008 se presenta al concurso *in extremis*, según nos relata, porque ninguna persona se había presentado y se corría el riesgo de que enviaran a alguien ajeno al centro. El proyecto que presenta fue muy bien evaluado, así como también el equipo directivo que había nombrado. En junio de 2012 se cumple su primer periodo de cuatro años como directora.

[...] entonces yo me presenté *in extremis* cuando ya se estaba acabando el plazo totalmente y no salía nadie y tal y parecía que iban a poner alguien de fuera, bueno pues bueno, me apunto yo. Hubo gente que me animó -venga, preséntate y tal y un día de repente me dio y dije venga, y ya [...] (Directora CEIP NSP)

Respecto a los cursos de formación en dirección que ha realizado, la directora afirma que durante el primer año hizo varios cursos por su cuenta y que cuando fue nombrada como directora tuvo que inscribirse en un curso obligatorio de 100 horas debido a su inexperiencia en cargos de esa naturaleza.

[...] luego los cursos específicos para directores, tanto los que hice por mi cuenta como por libre, el primer año que estuve, como luego el obligatorio, luego hay un curso cuando te dicen que sí, que te aceptan estás de director en práctica y tienes que hacer un curso de 100 horas y te lo tienen que

aprobar, luego tienes un examen del curso y en ese curso pues había de todo un poco, había cosas muy interesantes y había otras que no y sí que cojeaba mucho de dinámicas de grupos, de cómo manejar un claustro, de cómo manejar una sesión de consejo. (Directora CEIP NSP)

Cuando indagamos acerca de su grado de satisfacción en el centro, la directora nos dice que se encuentra satisfecha en el centro, tanto como profesora de infantil cuanto de primaria y como directora. Según nos dice, su trabajo de directora le ha posibilitado una mirada global del centro y de sus necesidades y nos confiesa que el recorrido no ha sido fácil. Al respecto, reflexiona sobre sus inicios y los intentos de crear y mantener buenas relaciones con todo el profesorado pero que, a medida que fue implementando cambios, necesarios de acuerdo a su diagnóstico, se comenzaron a deteriorar las relaciones con una parte, la más antigua del profesorado.

[...] hay conflictos y hay personas que opinan que las cosas se podrían hacer de otra manera o que se podían seguir haciendo como se han hecho desde hace 25 ó 30 años y que cualquier cambio es a peor [...]. Pues se trata de efectivamente, de llegar a acuerdos, a los mayores acuerdos posibles, a fomentar que esa situación se produzca, pero si no llegamos a un acuerdo, pues llega un momento en que dices bueno, vamos a tirar por aquí, vamos a hacer esto, contando con la mayor parte de apoyos posibles, pero no siempre con todo el mundo, es imposible gustarle a todo el mundo. (Directora CEIP NSP)

Al abordar el tema de la motivación afirma que no ha perdido la motivación inicial de cuando accedió a presentarse como directora. Sigue sosteniendo que el centro debe y puede mejorar, aunque hay ciertos aspectos que están débiles y en los que hay que trabajar más, de todos modos agradece contar con el apoyo de la mayoría de los actores para hacerlo, y sobre todo que cuenta con la fortaleza de su equipo directivo.

Es en los estudiantes y su actitud positiva donde sitúa el motor de su motivación para trabajar en la mejora de los resultados, tanto internos como externos, a través de apoyar los aprendizajes, utilizando para ello todos los recursos disponibles. Así, para ella, los alumnos que llegan contentos al colegio todos los días, que disfrutan aprendiendo y jugando fútbol le producen mucha satisfacción y le animan a continuar su trabajo.

También contar con el alto apoyo de los compañeros del claustro, así como con el de los padres que forman parte del Consejo Escolar y la AMPA, gente muy preparada que defiende sus puntos de vista con respeto y moderación, lo cual contribuye a aumentar su motivación.

Por parte de la Administración también se siente arropada, aunque lógicamente considera que es una relación más distante. Los colegas directores de otros centros, con los que

mantiene un estrecho contacto, le hacen sentir que el suyo es un buen centro. También menciona a su propia familia como un baluarte ante las dificultades.

Sobre la distribución del tiempo en las tareas, nos relata que no cuenta con un horario estable, y calcula una media mínima de 40 horas a la semana. Desde que comienza su mandato, la cantidad de cuestiones a resolver es considerable. Cada acontecimiento que aborda con su equipo directivo le impide tener un horario estable, y si al principio decidieron renovar todos los documentos importantes del centro, como la Programación General Anual (PGA), el Proyecto de Centro (PC), luego tuvieron que realizar la Memoria de fin de curso. Posteriormente comenzaron con la propuesta del bilingüismo, el proyecto Comenius y así sucesivamente.

#### *5.2.2.2. Percepción del liderazgo*

Respecto a cómo se percibe su liderazgo, la directora considera que en el colegio ella tiene autoridad y que es respetada, aunque dice que esa autoridad no siempre es bien recibida, al menos no por la totalidad del claustro:

[...] en general sí, creo que soy el líder. Un líder carismático de estos que arrastra masas, pues no; pero un líder en el sentido de fijar objetivos y decir los objetivos hay que llegar a ellos y hay que cumplirlos, vamos a ver las fases y vamos a ir para allá, sí. (Directora CEIP NSP)

También estima que el liderazgo que ejerce con la Jefa de Estudios y la Secretaria es del tipo participativo, en el sentido de conformar con ellas un equipo donde no hay nadie que mande y donde se trabaja a través del consenso. De todos modos, es consciente de que hay ciertas decisiones que solo le competen a ella tomar. Al respecto, por ejemplo, la elección de quienes la acompañan actualmente en el equipo directivo fue producto de una decisión propia y se encuentra satisfecha con el resultado.

En cuanto a los liderazgos formales, el que ostenta la directora es evidente. Según se desprende de las entrevistas, ella es respetada por el profesorado. Éstos destacan su carácter y su capacidad de convocatoria, y le otorgan el mérito del logro del bilingüismo, un proyecto que había pretendido la Dirección anterior, sin éxito. Y esta situación, según nos cuenta la directora, era producto de la negativa de los padres, que en el pasado tenía un carácter político que asociaban con la línea ideológica de la Comunidad de Madrid. También era producto de la negativa del profesorado. Pero ella considera que estas negativas eran producto de una resistencia al cambio.

De la directora también se destaca la capacidad de elección de los componentes de su equipo, que ha contado con la aprobación unánime. Tanto la Secretaria como la Jefa de

Estudios son muy respetadas en su desempeño. Ambas son jóvenes, dinámicas y muy comprometidas con el colegio y se han ganado su lugar a base de mucho trabajo.

La jefa de estudios destaca de la directora sus capacidades, la claridad de sus objetivos, el compromiso que muestra y la fuerza para defender sus convicciones. Según esta, la directora ha sabido armonizar de tal forma los recursos que *“rescata las cosas del pasado, pero entiende que hay que hacer cosas nuevas”*. Y, agrega, que su contribución es decisiva:

El poner explícitamente en su proyecto la mejora de los resultados académicos, ya dice mucho, luego reseñar una serie de tareas que tiene que realizar el profesorado, el control, el análisis de los resultados de forma continua, creo que eso es una presión indirecta que, a la vez, te obliga a analizar qué es lo que hemos conseguido y vamos también a reflexionar por qué no hemos conseguido y poner unas propuestas de mejora. (Jefe de Estudios CEIP NSP)

*Los padres también destacan de la directora su carácter fuerte y su empeño denodado en los temas que propone y la “preocupación porque todo funcione y nada se salga de su sitio”* (madre), también la cordialidad, el trato agradable y constructivo. Al mismo tiempo perciben una apertura de la Dirección hacia las familias, por lo que se sienten escuchadas en sus propuestas e involucradas en las decisiones. También ponderan su capacidad de organización y gestión, mencionando situaciones puntuales donde ha actuado de manera ágil y efectiva ante el ayuntamiento. Los estudiantes resaltan su amabilidad en el trato y simpatía, su preocupación por la disciplina *“si no estuviera, habría más desorden”* (alumna) y opinan que el colegio está en mejores condiciones gracias a su trabajo.

Sobre el equipo directivo, prevalecen los elogios a la jefa de estudios, porque apoya y anima al profesorado e incentiva la participación de los alumnos a realizar actividades variadas, tanto culturales como deportivas y artísticas.

Según se desprende de las entrevistas realizadas, en el centro además se reconocen varias personas o grupos que también ejercen liderazgo, un liderazgo de tipo informal, entre los cuales podemos destacar a uno de los conserjes. Al principio de su gestión y producto de la inexperiencia en cargos directivos, la directora admite en una de las entrevistas que se sintió muy apoyada por los conserjes, especialmente porque ellos conocían el funcionamiento del centro, en especial todo lo relacionado con el tema de la gestión de documentos. Uno de estos conserjes es, además, monitor del taller de fútbol (cuatro equipos). En su calidad de entrenador, los niños lo respetan, incluso como dato curioso, los más pequeños le dicen *“director”*.

Podemos concluir este apartado argumentando que el liderazgo exitoso de este centro se caracteriza porque es compartido, aunque en determinados momentos ha tenido que transformarse en un liderazgo autoritario cuando no ha habido acuerdos para tomar

decisiones, especialmente con el claustro en pleno. La directora se muestra muy segura de sí misma, consciente de estar haciendo un trabajo serio, avalado por un Proyecto de Dirección y una minuciosa Programación General Anual en la que se materializan los objetivos de cada año. El equipo directivo constituye el eje vertebral de la tarea de liderazgo y gestión empeñada en discutir, crear valores y visiones compartidas sobre lo que debe ser y hacer el centro.

### 5.2.2.3. *Desafíos y estrategias de liderazgo exitosas*

De acuerdo a las respuestas dadas en la entrevista, la directora nos dice que enfrenta los desafíos con paciencia y con determinación *“estableciendo ideas que vayan calando”*. Es por ello que considera muy importante compartir las dificultades, a través de conversaciones formales o informales, con su equipo directivo con el que se siente muy compenetrada porque, según afirma, *“son personas en las que confía plenamente y han demostrado ser muy sensatas”*. Lo mismo nos dice respecto al apoyo que le brinda el equipo de orientación, que tiene una importancia fundamental ya que se ocupa de tratar, y actúa como nexo, con el profesorado de todos los ciclos.

Respecto a los desafíos a los que se enfrenta la directora y su equipo, ésta considera que el mayor reto a su liderazgo está relacionado con un grupo del profesorado, especialmente uno representado por algunos profesores cuya antigüedad en el colegio les ha dado una visión de centro que entra en conflicto con la suya. Una de las madres entrevistadas, que pertenece además al Consejo Escolar, lo describe así:

Dos grupos de profes, unos que llevan muchos años, son fantásticos, gente muy motivada, con mucha vocación; otro grupo de gente nueva, con muchas ganas y mucha iniciativa, pero es verdad que entre ellos chocan, en general no se nota, pero en el Consejo Escolar se nota. Y chocan por fórmulas de trabajo. Me gustan las dos formas, lo que me gustaría es que llegaran a engranar. (Madre CEIP NSP)

Cuando se le consulta a la Dirección respecto de los principales desafíos del centro, responden que estos están relacionados con la importancia de privilegiar lo académico, los resultados y la consecución de un mejor aprovechamiento escolar de los alumnos. La directora lo explica así:

[...] cuando yo llegué a este centro, sí me llamó la atención que no había nadie nunca que hablara nada de las notas, ni los padres. Parecía que era un tema que no interesaba, entonces en mi Proyecto de Dirección yo quería mejorar los resultados académicos de nuestros alumnos, no me parecía bien que no importara a las familias, parece que les daba un poco igual, yo no lo entendía francamente. Es algo ahora que está sobre la mesa. (Directora CEIP NSP)



Cuando son consultados los profesores sobre los desafíos del centro, estos consideran que los principales desafíos son: el trabajo en equipo, el avance del bilingüismo y el apoyo más personalizado de los estudiantes que se quedan rezagados en sus aprendizajes. Los padres, por su parte, coinciden en que el tema del bilingüismo es un desafío permanente del centro, que hay que llevarlo adecuadamente de manera que resulte favorable para los estudiantes. La falta de unidad entre el profesorado es percibido como un importante desafío, y ha aparecido reiteradamente en las argumentaciones de la directora, de la jefa de estudio y de los padres.

Para los estudiantes, el reto del centro es la tecnología, y poder hacer un uso óptimo de ordenadores y pizarras digitales en el aula. Los alumnos entrevistados hablan positivamente del blog que tiene el centro en la página web del colegio, pero deslizan la necesidad de publicitarlo para que todos puedan visitarlo. El desconocimiento de estas y otras iniciativas como la revista digital, son algunos de los desafíos a los que se deben enfrentar. Ciertamente, los alumnos son conscientes de la necesidad de usar los ordenadores para buscar información y, agregan, que muchas actividades podrían hacerse más divertidas. Contrasta con la visión de los estudiantes la de los profesores ya que, salvo el encargado de TIC, la tecnología no es un tema a destacar.

La estrategia utilizada por la directora es el trabajo en equipo y la organización de los apoyos que propone en el proyecto de dirección. El equipo directivo organiza un plan de atención a la diversidad más amplio que el que existe para los alumnos de integración o de compensatoria. Esto significa que se organizan grupos flexibles de apoyos individualizados dentro y fuera del aula y de desdobles para apoyar a todos los alumnos que de alguna u otra manera se van quedando rezagados en los aprendizajes. A esto se suma una idea innovadora de crear “comisiones”, esto consiste en reunir a los profesores por materias -como los departamentos de los Institutos de Educación Secundaria- de matemáticas, lengua, comprensión del medio e inglés para hacer una planificación vertical de contenidos y actividades. La Jefa de Estudios es la que coordina a los profesores para llevar los objetivos a buen término.

Este plan se denomina Programa de Apoyo Pedagógico y consiste en la atención de alumnos con dificultades y desfases curriculares tan pronto como son detectados y se realiza en infantil y en primaria. Específicamente, en infantil se aplica de manera global atendiendo tres áreas del conocimiento y dando prioridad a los alumnos de 5 años. En cambio, en primaria se realiza en todas las clases, en un número variable de sesiones, siendo más numerosas las intervenciones en el primer ciclo.

El desafío que supone conducir un buen programa de bilingüismo implica cuidar los detalles de la implementación y, sobre todo, vigilar que los niños que ya tienen

dificultades con el idioma español o con el aprendizaje en general, puedan seguirlo. Con este objetivo se hace un riguroso monitoreo del progreso de los estudiantes, y cada vez que son detectados los alumnos que lo necesitan, se organizan los apoyos. El trabajo en equipo de los profesores, co-tutores y Jefa de Estudios es fundamental para lograr los objetivos planteados. Además, en todo este intenso proceso, es importante involucrar a los padres.

Sobre los desafíos que supone la tecnología, la directora es consciente de la necesidad de incorporarla en la enseñanza y es por ello que ha agregado este tema candente en su proyecto de dirección. Con esto en mira, ha conseguido dotar a las aulas con pizarras digitales. Según la memoria del curso anterior y su relato, se han implementado cuatro aulas con pizarras digitales y se ha habilitado un espacio (antiguo laboratorio) con una pizarra digital, para aquellas clases que no dispongan de esta tecnología aún. Con ello se espera, poco a poco, avanzar en este terreno y dar soluciones a las dificultades que se plantean con la introducción de la tecnología en las clases.

[...] queríamos mejorar todo el tema de ordenadores y pizarras digitales, prácticamente lo tenemos conseguido, se ha instalado la red wifi en el colegio, o sea todo el mundo tiene ordenador, hay pizarras digitales hasta 5º, nos faltan la de 6º [...]. (Directora CEIP NSP)

Una característica distintiva de este centro, es la diversidad de su alumnado. En él conviven sin problema alumnos del barrio, de alta representación multicultural con alumnos con necesidades de educación compensatoria y de integración (alumnos con dificultades motóricas, intelectuales, auditivas y visuales).

Como ya lo hemos dicho anteriormente, los alumnos no tienen un perfil único aunque pertenecen a familias que residen tradicionalmente en el barrio y que nosotros, en este estudio, hemos agrupado en cinco grupos. Dentro del primer grupo clasificado, encontramos a niños de familias gitanas que se caracterizan por el alto absentismo escolar. Este es un problema de muy difícil solución y que genera, en algunas clases, grupos pequeños de dos o tres alumnos que no siguen el ritmo normal de aprendizaje, y que se distancian cada vez más del nivel de sus compañeros.

El segundo grupo que hemos determinado, lo constituyen los alumnos extranjeros de distintos lugares del mundo, y que, entre otras características, presentan una alta movilidad cambiando de residencia con frecuencia. Estos niños se incorporan al centro muchas veces fuera de la época de matrícula ordinaria, presentando en varias ocasiones un cierto desfase curricular. El porcentaje de los alumnos extranjeros ha descendido en el tiempo.

El tercer grupo de alumnos procede de familias que se han trasladado a vivir al barrio como consecuencia de la rehabilitación de viviendas y de la revalorización que ha experimentado la zona en los últimos años. Una de las características de estas familias es que son muy participativas en el centro y que tienen un medio nivel social, cultural y económico.

Un cuarto grupo caracterizado lo constituyen los alumnos del Programa de Integración, concretamente son 34 en este ciclo escolar (incluidos siete alumnos sobredotados) y representan el 8,15% del total de los alumnos. Estos alumnos pueden pertenecer, también, a cualquiera de los tres grupos anteriormente presentados. Estos alumnos son atendidos por profesores y personal especializado en intervención con alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEEs) en conjunto con el equipo de orientación (EOEP).

El último grupo está compuesto por los alumnos del Programa de Compensatoria que son 37 en este curso (8,87%). Éstos son atendidos por los tutores y los profesores de compensatoria y por el equipo directivo. Estos alumnos suelen integrarse al curso con normalidad, manteniendo algunos apoyos. Además, los alumnos de infantil y primaria, cuentan con planes de refuerzo diarios organizados por el ayuntamiento del tipo estudios dirigidos, juegos cooperativos y juegos de inglés. Todo ello se realiza tanto en horario lectivo cuanto en horario extra-escolar y, también, ofrece la posibilidad de hacer distintos talleres una o dos veces por semana.

La directora considera que los alumnos, en general, cuentan con los apoyos formales e informales suficientes, tanto dentro como fuera del centro. Además, considera suficientes los programas del Ayuntamiento y de la Comunidad de Madrid y, por si esto fuera poco, se cuenta con una serie de instituciones que colaboran en la tarea de dar apoyo y refuerzo a niños con dificultades o a aquellos que no pueden hacer sus deberes en casa porque no cuentan con ayuda. La lista de los variados centros aledaños donde van o han ido los alumnos se extiende a ONG's, centros sociales y congregaciones religiosas que apoyan a estos niños de manera solidaria.

En definitiva, el centro brinda una educación de calidad y orienta a los estudiantes y a sus familias de manera que alcancen los objetivos académicos, porque:

A lo mejor es una idea romántica, pero sigo pensando que la escuela debe ser un nivelador de las desigualdades sociales, debe proporcionar a todos los alumnos la posibilidad de mejorar su situación a través del estudio y de una carrera académica [...]. Yo creo que una característica es tener claro que todos los alumnos deben sacar lo mejor de sí académicamente y como persona y que da igual de dónde venga, si nos cuesta más trabajo, pues qué le vamos a

hacer [...] paciencia, en cualquier caso, mucha paciencia con todos. (Directora CEIP NSP)

Los nuevos desafíos están relacionados con la gran diversidad de alumnos y con el avance del bilingüismo y, además, con la reducción del absentismo de los alumnos de familias gitanas. Por último, otro importante desafío al que se enfrenta el centro se encuentra relacionado con las dificultades para trabajar en equipo y así poder conciliar los paradigmas educativos que sostienen dos sectores del profesorado y que entran en conflictos de poder.

Se espera que con la estructuración de apoyos individuales y grupales formales se logren superar las dificultades, y posibles desfases curriculares, tan pronto como aparezcan de los estudiantes. El liderazgo propuesto es de tipo pedagógico, no solo focalizado en la persona de la directora o la Jefa de Estudios, si no en las tutoras, co-tutoras, coordinadoras de ciclo y toda la comunidad educativa involucrada.

La cuestión del absentismo en la población estudiantil gitana es de difícil resolución por la vía educativa y, aunque se ha judicializado tampoco consigue cambios sustantivos. Podríamos aventurar aquí que podría ser que la escuela se enfrenta a un problema de índole cultural para el que no se ha encontrado una respuesta como institución.

Según la directora, las dificultades para trabajar en equipo se superarán en la medida en que se consigan los objetivos académicos propuestos, lo que permitirá dar impulso al trabajo en equipo y a la conformación de comunidades profesionales.

#### *5.2.2.4. Efectos beneficiosos de las estrategias implementadas*

De lo que se desprende de las entrevistas realizadas, la directora del centro nos relata que en el pasado se habían naturalizado situaciones “anómalas” como elementos que formaban parte de la cultura de este centro. Una estrategia clara para combatir esta naturalización fue la de hacer explícito aquello que se había “normalizado”, y que por su carácter implícito provocaban consecuencias negativas para el colegio. Concretamente, un ejemplo de estas características se nos ofrece en el relato cuando se advirtió que un cierto grupo de alumnos de 6to de primaria, había llegado hasta este nivel y aprobado los cursos anteriores sin prácticamente saber leer. Este hecho puso de relieve una situación “anómala” que ocurría en el centro y de la cual nadie parecía responsabilizarse. Su accionar fue el de, además de hacer explícita la situación, la de hacer partícipe a todo el claustro y en conjunto proponen estrategias de mejora, las cuales forman el núcleo académico de su Proyecto de Dirección.

Al mismo tiempo que se atacaban estas situaciones anómalas, el equipo directivo fue muy cuidadoso al intentar preservar una cultura que le ha dado un carácter particular por el que es conocido en el barrio. Algunas de estas peculiaridades o señas de identidad son la participación activa de los padres, la celebración de eventos primorosamente cuidados, la participación de los alumnos en actividades deportivas, especialmente fútbol y baloncesto, la cantidad de salidas educativo-culturales calendarizadas durante el curso escolar. Este conjunto de actividades realizadas por la inercia de una cultura instalada, afectan al centro de manera positiva, independiente de quien esté en la Dirección y hacen del colegio un lugar especial.

[...] es un centro que funciona muy bien desde hace mucho tiempo, no desde que estamos nosotros, sino que venía funcionando desde hace mucho tiempo, las cosas estaban muy rodadas entonces, realmente cuando nosotros lo cogimos fue continuar con lo que había, tratando de mejorar una serie de aspectos en concreto [...] (Directora CEIP NSP)

[...] fíjate que hay una cosa muy buena, que puede ser mala, pero en este caso es muy buena que es la inercia, es decir, yo cuando como profe pido un centro, yo antes he investigado de qué va este centro, entonces la gente que viene a este centro sabe cuál es la inercia, entonces entran ya, entran como en esa filosofía de trabajo, en esa política [...] La gente que pide estar en el cole es porque le gusta la forma de trabajo, entonces mantiene, con lo cual ese es el éxito y se sigue manteniendo, con pequeños ajustes, con equipos que entran nuevos con unas perspectivas y demás, pero en general es la inercia de que algo que siempre ha funcionado en el pasado, sigue funcionando bien. (Madre CEIP NSP)

La directora hace hincapié en la importancia de instalar en el centro, y en cada uno de los componentes de la comunidad educativa, la importancia de los resultados académicos y de la imperiosa necesidad de que los estudiantes vayan a un ritmo en los aprendizajes, y que, como en un concierto, eso se exprese en resultados tangibles, internos y externos, como la promoción escolar y los resultados en pruebas estandarizadas.

La consecución de esos resultados no es posible si no se organiza el trabajo docente, planificando, reorientando recursos y atendiendo las dificultades. Para ella, la organización y coordinación es un proceso arduo que compromete al equipo directivo y al cuerpo docente en pos de unos objetivos comunes. Por eso la directora y la Jefa de Estudios insisten en el trabajo en equipo donde la colaboración docente se convierte en la actividad clave.

[...] entonces se le ha dado mucho impulso a la formación, al trabajo en grupos flexibles y a los refuerzos educativos de forma que en todos los niveles hay horas fijas de refuerzo educativo. Las horas que le van quedando a la gente, sus clases o porque están en música, porque están en educación física, a los tutores o a los profesores de educación física que si no completamos el horario se completa todo con refuerzos educativos, y eso estaba en su

programa, eso se ha impulsado mucho en su proyecto de dirección.  
(Profesora CEIP NSP)

Respecto a los alumnos, de las entrevistas realizadas se desprende que éstos disfrutan del centro, considerándolo positivamente como un lugar donde aprenden y se sienten queridos. Valoran los apoyos con los que cuentan aquellos que se han retrasado, ya sea porque no hablan bien el idioma, no entienden algún concepto o tienen distintos ritmos de aprendizaje. Resaltan también, la posibilidad que tienen todos de ser escuchados por sus tutores.

[El centro] ayuda mucho a gente con problemas, si de repente llega uno en cuarto que no sabe leer ni escribir lo mandan a una sala especial, alguien que está para repetir le mandan apoyos por las tardes. [También] hay tutorías en cada curso que sirven para solucionar los problemas de los niños en el colegio y que ayudan mucho. (Alumno CEIP NSP)

Los padres se sienten involucrados en las actividades del centro y en que mejoren los resultados académicos de sus hijos. Éstos mencionan la posibilidad de participar en actividades lúdico educativas, aunque más en infantil que en primaria, pero resaltan la idea de sentirse parte del proyecto. Los miembros de la AMPA se consideran integrados en el centro, escuchados en sus propuestas y actividades. Ellos, ofrecen una cantidad cada vez más importante de actividades extraescolares porque los niveles de participación también han crecido, además han sabido establecer relaciones con el ayuntamiento de manera de hacer más productivos los recursos, siempre pensando en el beneficio de los estudiantes.

Una dificultad añadida podría ser el efecto negativo de la “huelga de deberes” que han adoptado algunos padres, estimulados por una campaña mediática de origen galo. La directora nos dice que los deberes son necesarios para responsabilizar a los niños de reforzar materias en casa. Ciertamente es consciente de situaciones de exceso de tareas en el pasado y de ausencia de padres por largas jornadas de trabajo, pero que en la actualidad existe toda una red de apoyo para los estudiantes, tanto dentro como fuera del centro, para apoyarlos en los deberes.

Es significativo también que aún haya padres que desvaloricen las pruebas externas y que planteen que el colegio es, principalmente, para que los niños lo pasen bien, eso sumado a la huelga de deberes, concentra en el trabajo de aula y del centro toda la responsabilidad del aprendizaje formal.

Si a esto se suma la serie de nuevas demandas que la sociedad le está haciendo a los centros educativos, el trabajo escolar es cada vez más desafiante. Mira en este colegio, claro que es un colegio de primaria, el principal obstáculo yo creo que son las familias de los alumnos gitanos que no vienen; luego, estos que se oponen a que haya deberes, que los niños

deban aprenderse las tablas, los ríos... pues eso, los que van de listos y sobrados; los que son hijos de inmigrantes que tienen jornadas interminables... Entonces yo veo que el asunto en las familias habría que trabajarlo. (Directora CEIP NSP)

Hemos observado que el trabajo realizado hasta el momento requiere del compromiso de toda la comunidad, el de los profesores, en el cumplimiento de los apoyos programados en las aulas, y también, el de los padres, que constituyen el nexo con los estudiantes. Es esa la estrategia a seguir en el convencimiento de que nadie es ajeno a la tarea docente y ante un panorama de futuros recortes al presupuesto de las escuelas públicas es preciso fortalecer la organización con los recursos humanos y materiales actuales y concienciar a todos de colaborar como norma institucional.

Con todo, la directora del CEIP Nuestra Señora de la Paloma percibe positivamente el futuro del centro, un centro bilingüe que como tal atraiga a padres interesados en aspectos curriculares. Como plan a mediano y corto plazo, le parece vital fortalecer el primer ciclo de primaria, piensa que es donde debe estar la gente más valiosa, con más experiencia, porque los aprendizajes fundamentales se adquieren allí. Cree que si ahora el centro tiene mucha demanda, esta se multiplicará más adelante, con alumnos bilingües y preparados desde lo académico, lo deportivo y lo personal para enfrentar cualquier desafío.

[...] los padres que entren estarán interesados en la enseñanza bilingüe lo cual quiere decir que estarán interesados en la enseñanza, eso hará que mejore el resultado académico. Es ese el futuro que yo le veo, por lo demás respecto a los otros valores del centro, veo que están bien. Es un centro integrador, es un centro tolerante, es un centro abierto. (Directora CEIP NSP)

### **5.3. EL IES PINTOR ANTONIO LÓPEZ: UNA DIRECCIÓN INNOVADORA**

Siguiendo con las presentaciones de los centros educativos visitados, dejamos atrás los dos de primaria y llegamos a uno de Enseñanza Secundaria y Bachillerato. Nos referimos a un instituto de carácter público, Pintor Antonio López, ubicado en la zona norte de la comunidad de Madrid, específicamente en el municipio de Tres Cantos. De este centro revisaremos, tal como en los anteriores, su configuración geográfica, su relación con el entorno, su historia, organización interna y los indicadores de resultados.

El acceso a la ciudad de Tres Cantos es posible por carretera y en tren de cercanías, desde el tren hasta la escuela son 15 minutos caminando, en ese transcurso observamos parques, comercio, edificios de departamentos, chalet adosados, la cuadrícula perfecta del trazado de calles que invita a pensar que esta zona tiene recursos, es de reciente creación y existe una preocupación importante por los espacios públicos. Esto es

corroborado por las obras de remodelación que se realizan en el barrio mientras hacemos el trabajo de campo.

En las cercanías del centro se aprecia un edificio moderno que corresponde a la Biblioteca Municipal cuya construcción se presume reciente, también se observa un polideportivo ubicado en el vecindario del instituto, así como otros centros educativos de primaria.

### **5.3.1. Características del centro**

El IES Pintor Antonio López queda ubicado al final de una calle residencial, en un edificio de tres plantas en cuya pared se lee el nombre. La entrada tiene una puerta de metal pintada de blanco. Al subir las escaleras nos encontramos con la recepción, a la izquierda hacia lo alto una pantalla plana de fondo azul con información del centro, en el hall información variada y una bienvenida en tres idiomas: español, francés e inglés.

En la primera visita, la conserje que está en la recepción nos pregunta si tenemos cita y ante la respuesta afirmativa nos hace pasar a un pasillo con asientos. La Secretaria aparece y nos pregunta a quién esperamos, nos deja entrever su desconfianza ante extraños. La primera impresión al observar las paredes pintadas de blanco y el ambiente tan aséptico, es que se trata del pasillo de un hospital, además dos personas vestidas de delantal blanco, quizás profesores, nos saludan. La directora nos recibe y nos pide sentarnos alrededor de una mesa redonda acristalada que está más allá de su escritorio, es decir, ella no se sienta en su escritorio para atendernos, se instala en la misma mesa que nosotros.

Responde rápidamente nuestras preguntas e inmediatamente nos hace sentir muy cómodas, una sensación familiar que facilita la comunicación. Su oficina es luminosa, está ubicada en la planta baja y da hacia un patio con árboles. Nos despedimos luego de agendar nuestra próximas visitas (Resumen de diario de campo 24/04/2012).

#### *5.3.1.1. Configuración geográfica*

Como decíamos en la presentación, el Instituto Pintor Antonio López está ubicado en la ciudad de Tres Cantos que pertenece administrativamente a la Comunidad de Madrid. Es una comunidad joven surgida en la década de los ochenta del siglo XX, se encuentra hacia el norte a unos 20 kilómetros del centro de la capital, pero muy bien comunicada tanto con Madrid como con otras urbanizaciones como Colmenar Viejo y el Goloso, cuenta además con dos universidades cercanas a su radio, una de financiación pública y otra, privada (Universidad Autónoma de Madrid y Universidad Pontificia de Comillas).



De acuerdo al relato obtenido en las entrevistas, pudimos conocer de primera fuente la historia de esta ciudad que ha crecido en paralelo con el centro. De esta forma hemos podido averiguar que la composición poblacional de Tres Cantos es producto de la migración interna desde Madrid y que esta se mantuvo bastante homogénea desde la llegada de los primeros habitantes que pertenecían a una emergente clase media, que construyó sus viviendas a través de cooperativas. También forman parte de la comunidad un pequeño grupo de etnia gitana que llegó a la ciudad y se instaló en viviendas de protección social.

A partir de los noventa comenzó la construcción de conjuntos habitacionales tipo *chalet* que invitó a poblar la ciudad a profesionales de diversos rubros. La mayoría con estudios superiores y un nivel de renta media y medio alta, atraídos por un diseño urbanístico que equilibra armoniosamente amplios espacios verdes y avenidas con zonas residenciales, comerciales y un parque tecnológico que agrupa empresas punteras en tecnología.

Por estas razones, el ayuntamiento de Tres Cantos es pródigo en recursos económicos y desarrolla a través de su administración municipal políticas sociales, deportivas, educativas y culturales de gran valor y variedad que favorecen la vida de sus habitantes, aunque también y, desde fuera, se percibe una tendencia a la endogamia<sup>33</sup>, en palabras de la directora.

#### *5.3.1.2. Relación con el entorno*

Actualmente en el municipio de Tres Cantos hay 19 guarderías (cuatro públicas y quince privadas), nueve colegios públicos de educación infantil y primaria, tres institutos de educación secundaria, dos centros concertados y tres centros privados.

En general, el entorno del centro se presenta ordenado, limpio y muy seguro, no presenta situaciones de conflictividad entre sus habitantes, salvo algún episodio de enfrentamiento entre la población gitana o situaciones de “botellón” entre los adolescentes y también consumo de marihuana, según el relato de padres entrevistados.

Los estudiantes que conforman el centro tienen entre 12 y 18 años, pertenecen a la clase media acomodada y son hijos de familias donde ambos padres trabajan. Un porcentaje bajo de alumnos pertenece a una clase media baja de origen extranjero, especialmente del centro y sur de Latinoamérica. Un grupo aún menor pertenece a la etnia gitana, de clase media baja que se escolariza hasta 2º de la ESO. Ambos grupos no superan el 15% del alumnado total.

---

<sup>33</sup> La endogamia, utilizada en un sentido metafórico, es reducir el mundo al entorno de Tres Cantos.

En general, las familias trabajan en profesiones liberales y ambos aportan al hogar. Son familias que se caracterizan por ser exigentes con los resultados académicos de sus hijos para que alcancen los niveles educativos que ellos tienen, para ello están muy implicados en el centro, formando parte de la Asociación de Madres y Padres (AMPA) que en este instituto constituye más del 50% de las familias. Otro grupo, si bien se desentiende del centro, no así respecto de los resultados de sus hijos. Algunas familias, también, están experimentando de manera creciente procesos de divorcios, separaciones y nuevas convivencias con el consiguiente efecto en los hijos adolescentes, según los profesores tutores entrevistados.

Junto a ellos existe un porcentaje creciente, aunque por debajo del 10%, de familias de origen extranjero, la mayoría procedentes de latinoamericana, que aportan una cuota de diversidad a la vida del centro. También es importante constatar la existencia de familias gitanas especialmente en los primeros niveles de la ESO. Estas familias se caracterizan por su absentismo recurrente con el consiguiente peligro de deserción del sistema, y aunque existen apoyos y mecanismos de control, estos no consiguen resolver, en todos los casos, el problema. Actualmente el centro se considera preferente en la educación de la población gitana residente en Tres Cantos.

Como podemos apreciar, el entorno ofrece al centro muchas posibilidades de participación y proyección, esta se produce principalmente con los centros de primaria con los que se coordina para la promoción de la ESO; con la escuela Oficial de Idiomas, que funciona por las tardes en las dependencias del centro; con la Universidad Popular de Tres Cantos, que ofrece charlas y coloquios de interés científico, profesional y cultural; con la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid; con la facultad de Filología de la Universidad Complutense y con otras universidades con las que se relaciona por las prácticas profesionales.

#### *5.3.1.3. Historia del centro*

El IES Pintor Antonio López es un centro público que fue fundado en 1991 en momentos en que la propia ciudad también estaba en construcción. Comenzó ofreciendo bachillerato y dos aulas taller. Desde su fundación el centro acogió los excedentes de matrícula de un centro ya existente, lo hizo de manera natural contando con el apoyo de los programas de integración y educación compensatoria, según lo informado por la directora y corroborado en una entrevista al director del centro aludido.

Esta situación trajo consigo un estigma de instituto especializado en alumnos problemáticos que se mantuvo durante los primeros años y que, de acuerdo al relato de la directora, siguió siendo alimentado por la competencia. Sin embargo, esta situación de

aparente desventaja se fue convirtiendo con el tiempo en una fortaleza, porque atendiendo a una población más diversa logra mejores resultados no solo entre sus pares, sino a nivel de la Comunidad de Madrid, y con ello consigue ser reconocido como un centro eficiente por sus pares.

Con posterioridad, el centro fue ampliando su oferta educativa. En 1998 se implantó la Enseñanza Secundaria Obligatoria, en adelante ESO; unos años después, un Ciclo Formativo de grado Superior de Animación de Actividades Físico-Deportivas. Desde el año 2004, sus dependencias son compartidas en las tardes, por la Escuela Oficial de Idiomas de Tres Cantos.

Hace dos años, el Instituto creó una sección de francés que le ha dado un rasgo distintivo al centro, porque se ha implementado de manera seria y exitosa. Consiste en impartir toda la etapa de ESO y Bachillerato de acuerdo a los contenidos del programa español, pero haciendo cambios en la metodología a través del empleo progresivo del francés y de entrega de documentos en francés. El objetivo de esta sección es la adquisición de una competencia lingüística por parte de los alumnos que permita la obtención del Diploma DELF (*Diplome Elementaire de Langue Francaise*) en los niveles B1 y B2.

TABLA 5.8. HITOS EN LA HISTORIA DEL IES PINTOR ANTONIO LÓPEZ

<b>1991</b>	<b>Fundación del Instituto de Bachillerato Pintor Antonio López</b>
<b>1998</b>	Se implanta la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO)
<b>2000</b>	Se crea un Ciclo Formativo de Grado Superior
<b>2004</b>	Comienza a funcionar, en horario alterno, la escuela Oficial de Idiomas de Tres Cantos
<b>2010</b>	Creación de una sección de francés
<b>2012</b>	Comienza a funcionar un curso de Bachillerato de excelencia

*Fuente: Elaboración propia.*

#### 5.3.1.4. Organización del centro

El centro atiende a una población mixta cercana a los 750 alumnos. En el curso 2011-12 se matricularon 747 alumnos que fueron distribuidos en 28 grupos: 19 de ESO, siete de Bachillerato (Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias y Tecnología) y dos de Ciclo Formativo.

El claustro de profesores del centro está compuesto por 65 profesores, (10 de ellos a media jornada) de los cuales 41 tienen destino definitivo y 23 tienen destino provisional (ocho en expectativa de destino, seis en comisión de servicio y nueve interinos).

En cuanto al personal no docente, actualmente el centro dispone de dos secretarías; tres auxiliares de control por la mañana, más uno en turno de tarde durante los Campeonatos

Escolares, cuatro limpiadoras y una limpiadora de contrata para el patio. El servicio de cafetería y de mantenimiento está asignado mediante prestación de servicio a terceros.

El instituto está constituido por tres edificios independientes, de los cuales uno es específico para alumnos de 1º ESO, tiene tres grandes patios y amplias zonas verdes. Cuenta con laboratorios de Física, Química, Biología y Geología, un aula taller de Tecnología, un aula de Música, de Dibujo y dos aulas de Informática. Además todas las aulas están equipadas con medios audiovisuales. Cuenta también con una biblioteca, un salón de actos y equipamiento deportivo: un gimnasio, pistas polideportivas y sala de ritmo.

El centro ofrece Educación Secundaria Obligatoria (ESO) que consta de cuatro cursos académicos que se realizan entre los 12 y los 16 años de edad; también ofrece Bachillerato en dos modalidades: Científico-Tecnológica y Ciencias Sociales y Humanidades y un Ciclo Formativo de Grado Superior: Técnico en Actividades Físicas y Deportivas.

Las materias comunes que se imparten en la ESO son obligatorias para todos los estudiantes, además se pueden cursar, de manera complementaria, materias optativas. En 1º y en 2º de Bachillerato, los estudiantes cursan unas materias comunes para todos, otras específicas de cada modalidad y, por último, unas materias optativas. El centro programa las materias optativas de Bachillerato de acuerdo con las demandas de los alumnos y teniendo en cuenta la plantilla de profesorado. Todos los años se ofertan diez materias optativas.

Existe un Departamento de Actividades Extraescolares compuesto por un jefe de departamento y una comisión de profesores responsables que se reúnen semanalmente con los demás departamentos y se coordinan con la dirección en la CCP.

En el centro se ofrecen como actividades extracurriculares: proyectos europeos, intercambios lingüísticos internacionales, hermanamiento con el centro francófono de Saint Mandé (hermanado con Tres Cantos), la revista digital, los viajes de final de curso, la Semana Blanca, Jornada de Puertas Abiertas, Despedida de alumnos de 4º de la ESO, celebraciones de fiestas típicas de Francia y otros países francófonos, además de actividades deportivas.

El Departamento de Orientación también desarrolla un Plan de Atención a la Diversidad para atender las diferentes necesidades educativas de los alumnos y asesora al profesorado en los aspectos psicopedagógicos de las programaciones (adaptaciones curriculares).

Las tutorías se coordinan semanalmente con la Jefatura de Estudios y se ha trabajado la preparación y el desarrollo de las sesiones de evaluación. Por otra parte, el entorno favorece la orientación académica y profesional y para la impartición de charlas o realización de actividades formativas, complementarias, a través de la Casa de la Juventud de Tres Cantos.

Las actividades de formación permanente del profesorado se coordinan a través del Centro Territorial de Innovación y Formación (CTIF) de la zona norte de Madrid y del Centro Regional de Innovación y Formación Las Acacias. Hay actividades que se llevan a cabo en el centro: cursos de formación, seminarios o grupos de trabajo. (Por ejemplo, cursos sobre utilización de la pizarra digital, Moodle, grupos de trabajo sobre elaboración de materiales didácticos en la sección bilingüe, etc.). En el CRIF las Acacias los profesores realizan cursos de inmersión lingüística o de perfeccionamiento en lenguas extranjeras. También asisten a cursos de formación en el Instituto Francés.

Desde el centro no existen actividades de apoyo específicas para las familias, pero ellas muestran gran preocupación e interés por el proceso educativo de sus hijos y suelen acudir a hablar con los tutores por propia iniciativa. Lo que más demandan es una mayor información y una mejor comunicación con el centro.

#### *5.3.1.5. Indicadores de resultados*

Los indicadores que avalan los resultados de aprendizaje tienen su base en una bajísima tasa de abandono escolar que no alcanza el 5%, para ello el control de asistencia y de puntualidad es relevante y se lleva a cabo a través de controles al comienzo de cada clase con el consecuente aviso, durante el día, al padre o madre por parte del profesor tutor.

En líneas generales, los resultados académicos del centro están por encima de la media de la Comunidad de Madrid y en línea con el resto de los centros de la zona que presentan un alumnado más homogéneo. De los alumnos que empiezan 1º de la ESO, alrededor del 90% acaban titulado la secundaria. En Bachillerato, los resultados en las pruebas de acceso a la universidad (PAU) superan el 95% de aprobados, de los alumnos presentados, que obtienen una nota media que les permite acceder a la carrera universitaria elegida. El porcentaje de alumnos presentados a estas pruebas se ha ido incrementado, siendo del 78% en el año 2012.

El ciclo formativo también exhibe muy buenos resultados, aunque el porcentaje de alumnos que terminan el segundo curso baja con respecto a los que promocionan de primero a segundo.

Sobre las pruebas externas, la prueba de Conocimientos y Destrezas Indispensables (CDI) que la Comunidad de Madrid aplica (desde el año 2005 a la fecha), al finalizar los ciclos de educación primaria y en 3º de la ESO, situó al centro en el tercer lugar de los mejores resultados en la Comunidad de Madrid 2009-2010. Los resultados (tabla 5.6) comparados con la media de los centros de la comunidad de Madrid.

TABLA 5.9. EVOLUCIÓN DE LAS PUNTUACIONES EN LAS PRUEBAS CDI DEL IES PINTOR ANTONIO LÓPEZ Y DE LA MEDIA DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Años	2008-09	2009-10	2010-11
Resultados centro	5,65	6,33	nd
Media CAM	4,59	5,32	4,08

Fuente: Página web de la CAM ([www.madrid.org](http://www.madrid.org)).

Nos parece necesario advertir en la dificultad de acceder a los resultados en pruebas CDI es especialmente en secundaria donde no es posible conocer más que los cursos 2008-09 y 2009-10. Todo parece indicar que la publicación de los resultados solamente de los centros públicos, y en formato de *ranking*, ha provocado un malestar entre el profesorado, especialmente en aquellos que trabajan en zonas difíciles de la capital, por la estigmatización y porque además existe un derecho avalado por la Constitución respecto de la protección de datos. De hecho no se han vuelto a publicar resultados de secundaria en la prensa. Los centros educativos, por su parte, tampoco se muestran interesados en proporcionarlos.

En el listado en cuestión, el IES Pintor Antonio López aparece en el tercer lugar de entre 312 centros pertenecientes a la Comunidad de Madrid. Los institutos que le siguen son precisamente sus vecinos: el IES José Luis Sampedro y el IES Jorge Manrique.

Los otros institutos públicos lo comentan, el director del Instituto José Luis Sampedro, se refirió a su vecino en términos de que ha mejorado muchísimo en el último tiempo en lo académico y organizacional. Estos datos corroboran la buena reputación que hoy tiene el centro y prueba de ello es que la Concejalía de Educación de Tres Cantos lo ha escogido para un nuevo proyecto llamado Bachillerato de Excelencia.

En la tabla 5.10 se puede apreciar los buenos resultados del IES en lo que respecta al porcentaje de alumnos que promocionan. Además, un índice muy alto de alumnos obtiene premios extraordinarios de Bachillerato, premios de la ESO y menciones honoríficas por sus resultados.

La participación de los padres es muy satisfactoria, especialmente a través de la Asociación de Madres y Padres (AMPA) cuyos socios alcanzan al 71% del total de las familias las cuales muestran un espíritu de colaboración y apoyo en todas las actividades del centro. Una característica de esta asociación es su implicación en las actividades

culturales e internacionales del centro, no sólo en las actividades extraescolares por las tardes.

TABLA 5.10. PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE PROMOCIONES EN EL IES PINTOR ANTONIO LÓPEZ EN COMPARACIÓN CON LA MEDIA DE LA COMUNIDAD DE MADRID

	1ºESO	2ºESO	3ºESO	4ºESO	Totales
Centro PAL	90,5%	79,5%	89,9%	86,9%	86,7%
Media CAM	81,2%	73,6%	77,5%	77,4%	77,4%

*Fuente: Subdirección General de Inspección Educativa.*

Respecto del tema de los padres, hay opiniones encontradas entre los profesores y las propias familias acerca del nivel de participación de los padres en el centro, pues unos opinan que los padres que participan y se involucran plenamente son apenas un 6% de la AMPA; otros, que la participación está muy polarizada, es decir, familias muy preocupadas por su hijo o hijos, no por el centro, y otras absolutamente desinteresadas en una proporción 60% - 40%, respectivamente.

La relación de cercanía con el profesor tutor revela que en este centro se ha apostado por la comunicación efectiva y oportuna con los estudiantes y los padres ante la detección de circunstancias que pueden afectar los aprendizajes, a través de la tutoría y el apoyo del departamento de orientación.

Otro aspecto positivo es el buen clima del centro y uno de sus indicadores es el comportamiento de los estudiantes en los distintos espacios y muy especialmente en el aula. Hay coincidencia en definir a los estudiantes como personas responsables y motivadas por el estudio, que se autorregulan y que no son conflictivos. Asimismo, destaca la buena participación en el aula, proponiendo temas u ofreciéndose a colaborar.

Por su parte, los profesores trabajan muy profesionalmente, esto quiere decir, de acuerdo al relato de la directora, que cumplen, se comprometen, apoyan los aprendizajes. El hecho de ser funcionarios con destino definitivo (el 63%) no ha significado que pierdan la ilusión o las ganas de dar lo mejor a la educación del centro. Se produce un círculo virtuoso en el sentido de contar con alumnos motivados por el estudio, profesores muy profesionales en entregar la enseñanza, y un equipo directivo que organiza el centro cuidando todos los detalles.

Desde que se fundó el instituto ha sido proactivo en la entrega de soluciones a los desafíos que se le presentan. Cuando no había otros espacios de interacción para el estudio y el ocio en el entorno inmediato, decidieron abrir la biblioteca por las tardes para ofrecer a los alumnos un espacio suyo; luego cuando todo indicaba optar por el inglés, ellos abren una sección de francés y están consiguiendo que los alumnos dominen tres idiomas al

término de su escolaridad. Ahora tienen el desafío de desarrollar un Bachillerato de Excelencia, apoyados por la Administración.

La Dirección del centro ahora tiene un proyecto sólido, desarrollado con éxito sobre la base de un lugar organizado donde cada uno sabe lo que tiene que hacer, con un profesorado implicado y profesional cuyo trabajo se centra en los estudiantes, para brindarles todo tipo de herramientas que guíen las decisiones sobre sus estudios. Con unos padres implicados en la educación de sus hijos y unos estudiantes que responden a sus expectativas.

### **5.3.2. Caracterización del liderazgo**

A continuación presentamos a la directora del IES Pintor Antonio López, primeramente en sus aspectos biográficos y luego en sus características de liderazgo. Por sus datos sabemos que es una mujer comprometida, inteligente y versátil que no ha estado siempre en educación, que la precede un sinfín de ocupaciones en la empresa privada y que finalmente opta por la educación pública, de la que es su firme defensora.

Como ya dijimos, el IES está ubicado en Tres Cantos y es uno de los tres centros educativos públicos del municipio. La directora ha trabajado allí más de 20 años, por lo tanto, conoce la evolución del centro desde prácticamente sus inicios. En los tres años que lleva como directora ha organizado el centro de manera tal que ha ido de menos a más, con una dirección que fortalece la participación de los padres, incentiva la de los alumnos y se compromete con los docentes quiénes son sus más cercanos colaboradores.

#### *5.3.2.1. Biografía de la directora*

La directora es una mujer de 53 años cuya formación inicial en educación es la Filología inglesa. Paralelamente a sus estudios de idioma, trabajó en el ámbito de la empresa privada donde fue secretaria ejecutiva. Después del inglés, estudió francés y alemán y opositó a una empresa pública de transportes que valoraba sus estudios de idiomas y su cultura general. Luego llegó a la educación de adultos donde hizo un proyecto. En ese momento se decidió a opositar como profesora de secundaria, porque descubrió que era y sigue siendo lo que más le gusta hacer.

Se podría decir que ella forma parte de la fundación del Instituto, que fue en 1991, pues llegó al centro en el año 1993 como profesora de inglés y con plaza definitiva. Para lograrlo, debió presentarse a unas oposiciones, que aprobó en el primer intento.

Antes de ser directora de este centro, desarrolló una variedad de responsabilidades, es decir, paralelamente a su rol de profesora, ha sido Jefa de Estudios adjunta, Secretaria



(gestión económica y administrativa del centro), tutora, Coordinadora responsable de biblioteca y Coordinadora de proyectos internacionales. Además de Asesora de Formación para la Comunidad de Madrid.

En el curso 2007-2008 el centro se queda sin director y la Administración educativa decide nombrar, de manera interina, a un director de otro centro. Esta situación produce molestia entre el profesorado, y su autoridad es puesta en duda no solo por los profesores sino también por los estudiantes y sus padres. No hay disciplina ni control. Dos años más tarde la Administración nombra a otra directora interina, que esta vez sí pertenece al claustro, pero la situación no mejora.

Yo creo que con el otro director tú tenías una relación director-alumno, pero no había disciplina, era un director más “al cachondeo”, parecía un profesor normal, pero yo creo que para un instituto serio, serio no era. [...] Yo estaba en clases, hace cuatro años, y a mi clase entraba gente que no era del instituto y la profesora ni lo notaba y eso pasaba porque la puerta estaba abierta para todo el mundo y eso ahora no pasa. (Alumna IES PAL)

La directora actual conoce el centro, se siente comprometida con él y no le gusta lo que ve en ese momento, había hecho un diagnóstico de las necesidades que enfrentaba y concluyó que era preciso desarrollar acciones inmediatas, entonces decide presentarse al claustro y pedirles su aprobación, posteriormente la de los estudiantes y la de los padres. Les muestra un esbozo de proyecto y un equipo, y arropada con esos apoyos presenta su candidatura a la Administración.

La elección de la dirección por fin seguía el conducto regular. Se presentaron tres candidatos ante un tribunal formado por integrantes del Consejo Escolar y de la Administración. Ellos evaluaron los tres proyectos de dirección y dieron como ganador el de la directora:

Yo recuerdo haber asistido a esa elección donde tres compañeros competían [...] y el tribunal aquel acertó eligiendo el proyecto que era mejor para el centro, estaba bien diseñado y tenía unos objetivos bien claros [...] los otros proyectos que había [...] no tenían sustancia y contemplaban solo algún aspecto puntual, este me parecía un proyecto de dirección completo [...] y realmente creo que lo están cumpliendo. (Profesor IES PAL)

En el curso 2009-2010 la directora asume el liderazgo del centro siguiendo las directrices que había plasmado en su proyecto. De inmediato se empiezan a notar los cambios: control en la entrada, insistencia en la puntualidad, protocolos de actuación, transparencia en la información, diálogo y evaluación permanente de procesos.

La directora y su equipo se sienten satisfechos con el trabajo realizado hasta el momento, el centro ha mejorado su reputación, los alumnos lo valoran y los padres se sienten escuchados y considerados. La percepción es que el equipo directivo está muy

cohesionado, trabajan con empeño y van cumpliendo uno a uno sus objetivos. Los profesores reconocen que hay un clima ideal para trabajar, hay medios y apoyos, aunque se trabaja duro.

Ella reconoce los apoyos recibidos tanto de dentro como de fuera del centro, y en su momento le incomodó que la Administración dudara de su capacidad, dejándose llevar por percepciones equivocadas acerca de su forma de pensar, aunque con el paso del tiempo advierte que están superadas las desconfianzas y prueba de ello es la designación del centro para desarrollar un proyecto estrella del gobierno actual.

Desde que fue elegida para la dirección del centro, ella ha demostrado poseer un carácter conciliador que reúne voluntades, apela a los puntos en común y sabe recomponer situaciones adversas. Además, en sus actuaciones cotidianas da el ejemplo, tanto como profesora como docente directivo y reconoce que la principal motivación para su trabajo es la confianza en la educación pública que defiende por encima de todo.

La directora está consciente de que le han tocado tiempos difíciles, hay una crisis económica que atraviesa el país y eso repercute en el presupuesto de su centro. Desde la Administración del gobierno central se han tomado decisiones unilaterales que han afectado el desarrollo normal de las actividades de los centros, como el aumento de dos horas lectivas a todos los profesores, reducción de sueldos, aumento de impuestos y de ratio (alumnos por aula), medidas que ya están afectando la calidad del servicio, todo esto acompañado de una estrategia comunicacional de desprestigio de la profesión.

Los profesores no se han quedado incólumes ante estas medidas y en todo el país se han movilizado como gremio para abogar “por una escuela pública de todos y para todos”, se han estampado camisetas y ha habido una gran adhesión por parte de la ciudadanía. Pero cuando se anunciaron fechas de huelga y ante las dudas de los padres del instituto, la directora actuó en consecuencia:

[...] al principio de este curso, cuando comenzaron todas aquellas huelgas por los recortes, ella elaboró una carta dirigida a todos los padres donde se les explicaban los recortes, lo que iban a suponer y se les entregó a los padres, ellos decían ahora entendemos por qué hacéis huelga. (Profesor IES PAL)

La directora en todo momento se muestra coherente con las líneas de actuación que define en su proyecto, es decir, ofreciendo información oportuna y transparente, potenciando el funcionamiento de los órganos colegiados y de coordinación docente, fomentando la participación a través de los departamentos didácticos, agilizando y planificando el trabajo de la CCP y dando protagonismo al claustro.

Como directora, su prioridad es la organización, el uso del tiempo y saber separar lo importante de lo urgente, para ello lleva una agenda. De las tareas que en el inicio de su gestión le han supuesto el mayor reto ha sido la parte legal, la normativa y es una dificultad que mencionan también los demás directores. Otros retos son la responsabilidad de llegar a buen puerto y dejar el centro en el mejor lugar.

Cuando define los tiempos asignados a sus responsabilidades, menciona las horas de la jornada diaria que van de 8:15 a 15:30 horas, comenzando con los turnos de control de puerta en las mañanas. Además de las veces (tres o cuatro al mes) que debe quedarse en las tardes por algún consejo escolar, un claustro o una reunión con padres. Tiene conciencia de haber logrado hacer más eficientes los tiempos de permanencia en el centro, que cuando puede se lleva trabajo a casa y que utiliza la comunicación virtual, especialmente con su equipo directivo. También hace una valoración desde la perspectiva de género (son tres mujeres en el equipo) en cuanto a ese uso eficiente de los tiempos y lo compara con la gestión masculina:

[...] creo que un problema de los equipos masculinos es que tienden a pasar muchas horas en el trabajo, muchas comidas de trabajo, nosotras aquí creo que el hecho de ser un equipo, somos mayoritariamente un equipo femenino, puedo decir que los componentes, el equipo masculino que tenemos, son padres y compañeros y son gente que agradece, se ocupa de sus hijos y agradece, entre todos, que seamos así. (Directora IES PAL)

La eficiencia del tiempo, el trabajo profesional tiene su correlato en la visión del futuro del centro que tiene, ella anhela que el centro tenga proyectos funcionando de manera paralela y actividades internacionales extraescolares:

[...] que el centro no se termina en las cuatro paredes, sino que nuestros alumnos vayan a otros centros y vivan y crean que hay, y que se consiguiera que los profesores se creyeran que es bueno enriquecerse en proyectos de mejora de nuestra enseñanza y nuestra metodología, para mí eso sería lo ideal. (Directora IES PAL)

### *5.3.2.2. Percepción del liderazgo*

En lo que respecta al tipo de liderazgo desarrollado, las opiniones que lo definen coinciden en una línea colegiada, un liderazgo de tipo distribuido, corporativo, donde no hay figuras que sobresalen, un liderazgo del trabajo en equipo que cohesiona a todos por un objetivo común. La directora lo define como “tirar del carro” a un grupo de gente, observar capacidades y actitudes para desarrollarlas, siempre pensando que el objetivo final es el alumno, porque y recalca esta idea, todo tiene que revertir en que el alumno tenga una buena calidad de enseñanza.

Ella reconoce que cuenta con un equipo directivo calificado, sus colegas también, en repetidas ocasiones nos dicen que ella supo elegir bien a su equipo, que se complementan, cada uno a lo suyo y muy profesionalmente. Además, en su doble rol de profesora y directora siente la responsabilidad de hacer bien su trabajo compaginando sus roles, tanto en uno como en otro. Confiesa su gusto por las clases que dicta, las prepara con esmero, consciente de ofrecer calidad de la enseñanza, innova en la didáctica y cuenta con las herramientas para hacerlo, aunque el rol de directora es mucho más demandante.

El liderazgo de la directora y de su equipo directivo descansa en una serie de cualidades que lo sitúan en una línea entre liderazgo democrático, por la búsqueda de consensos y liderazgo distribuido o compartido, porque no está personalizado en ella, descansa en el equipo y busca desarrollar nuevos liderazgos en el profesorado, por razones estratégicas, por ejemplo, para que lideren proyectos y embarquen a otros en ellos.

En lo personal, los docentes destacan que es responsable, exigente primero con ella misma y con los demás, veraz, eficiente, cordial, amable, disciplinada, proactiva, buena gestora y una compañera más que una jefa. Los padres hablan de su carisma, transparencia, buen trato, comunicación, cercanía, capacidad de trabajo, vocación y empatía. Los estudiantes la ven cercana, involucrada en el centro, con mucha disciplina, orden y control.

### *5.3.2.3. Desafíos y estrategias de liderazgo exitoso*

Los principales desafíos reconocidos por la directora, están relacionados con mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, introducir el bilingüismo en inglés y buscar la manera de hacer más eficientes los sistemas de trabajo. Los profesores indican, entre otros, la necesidad imperiosa de preparar las clases utilizando la tecnología con la que cuenta el centro ahora; el reto de la actualización permanente, especialmente en medios audiovisuales, para estar en consonancia con la cultura de los estudiantes; la presión que ejercen los padres sobre los aprendizajes y sobre los resultados de sus hijos; y, la atención de estudiantes que viven y sufren los procesos de separación de sus padres.

Los padres mencionan como desafíos la atención de alumnos con dificultades de aprendizaje y la falta de un programa de convivencia estable en el centro. Los estudiantes, por su parte, señalan el tema de la mala fama del centro, la responsabilidad que le cabe a los docentes sobre los resultados de aprendizaje y la falta de acuerdo entre el profesorado sobre criterios comunes de evaluación.

Sobre los procesos, la directora considera que a pesar de los buenos resultados, y considerando que una parte de los estudiantes refuerzan con profesores particulares por las tardes, es decir, no solamente es el esfuerzo del centro, es necesario innovar en los procesos de enseñanza aprendizaje, impulsando nuevas metodologías. Admite que a veces la fuerza de la tradición influye y que como antes fue un centro de Bachillerato, los profesores consideran la clase magistral como la mejor estrategia de enseñanza y no siempre es así, que las generaciones nuevas de profesores sí que lo han entendido.

Los profesores son conscientes de la necesidad de actualizarse en tecnologías, más aún en un centro que dispone en todas las aulas de pizarras digitales y conexión a internet. También se sienten privilegiados de ser el único centro en Tres Cantos que dispone de estos medios, en cantidad y calidad, y en ese sentido la gestión actual ha hecho posible esta implementación. Pero los recursos tecnológicos son solo eso, un medio y el reto es ofrecer procesos de enseñanza aprendizaje innovadores. En ese sentido, el proyecto de centro (PEC) propone unos principios metodológicos basados en el aprendizaje significativo y advierte la dificultad de desarrollar el aprendizaje basado en la repetición de contenidos:

El proceso de enseñanza y aprendizaje puede dar lugar tanto a aprendizajes significativos como a aprendizajes repetitivos. Si el nuevo material de aprendizaje se relaciona de forma significativa y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe, puede llegar a asimilarse e integrarse en sus conocimientos previos, produciéndose un aprendizaje duradero y sólido. Si por el contrario, no se alcanza dicha conexión, se producirá tan sólo un aprendizaje meramente memorístico repetitivo, sin arraigo y condenado por lo general a rápido olvido. (PEC IES PAL, 2011-12, p. 27)

La necesidad de implementar el tema del bilingüismo en inglés merece una explicación más amplia, y ha sido dada por los entrevistados del centro. Cada cierto tiempo aparecen estudios europeos que describen el escaso dominio del inglés de la población española, y como se ha considerado este idioma una lengua vehicular, la comunidad de Madrid ofrece desde el curso 2004-05 la posibilidad de solicitar, como centro educativo, la implementación de un programa bilingüe en inglés.

En Tres Cantos, de los nueve centros de primaria que existen, siete ya son bilingües; y de los tres institutos, uno es bilingüe. Es decir, para el instituto Antonio López no ser bilingüe en inglés le significa un perjuicio que se traduce en una merma de las solicitudes de matrículas desde los centros de primaria que ya lo son.

Sin embargo, desde el curso 2007-08 el instituto ofrece una opción original, una sección en francés, pero manteniendo las horas de inglés del curriculum básico de la ESO, esto le ha supuesto un valor añadido al centro, que ha sido corroborado en las entrevistas. Una de las madres justificó la decisión de venir a este centro diciendo que inglés se aprendía

en todas partes, en una academia, por ejemplo; en cambio el francés no, y acá era de muy buen nivel. Esta opinión se repite:

Los padres saben que sus hijos cuando terminen la secundaria son capaces de hablar en inglés y en francés y eso es un aspecto muy positivo para el centro [...]. (Profesor IES PAL)

[...] yo elegí este porque tiene un aporte especial a los idiomas y los intercambios. El bilingüe funciona, yo he aprendido mucho y la verdad es que se nota que es un centro bueno en el que es fácil aprender. (Alumno IES PAL)

Y para dar por cerrado este tema que es transversal en los centros educativos, la directora ha comentado, en una de las entrevistas, que entre sus planes de mejora está el hacer un programa transversal en inglés y de esa manera dejar determinado los idiomas como una de las señas de identidad del centro, consolidando lo que se ha hecho hasta ahora. Este desafío conecta perfectamente con los intereses del resto de la comunidad y eso constituye su fortaleza y su principal estrategia.

Sobre el tema de la eficiencia en los sistemas de trabajo, se puede entender como el empeño del equipo directivo por evaluar procesos para proponer mejoras. Estas medidas están en consonancia con su proyecto de dirección, que plantea entre sus objetivos el de diseñar unos planes de organización del centro que permitan una distribución equitativa del trabajo y favorezcan la labor educativa. Allí se menciona la creación de protocolos de actuación, distribución equilibrada de los grupos de estudiantes y mejora de la puntualidad, entre otros muchos y que ya se han implementado, como veremos:

[...] el hecho de fijar ciertos protocolos de actuación para resolver situaciones concretas y llevarlos a cabo y que sean de dominio público, antes las cosas sucedían y en cambio ahora se han clarificado mucho las cosas, ahora yo creo que todo es muy transparente y hay más comunicación, eso es beneficioso y eso lo ha conseguido ella. (Profesor IES PAL)

[...] se da importancia a lo que hay que darle importancia y en una cosa tan tonta como la puntualidad del profesorado. Hace 5 años, no te voy a decir que cada uno llegaba a la hora que le daba la gana, pero la puntualidad brillaba por su ausencia y eso se extendía también a los alumnos [...] cuando todos entramos en esa dinámica el exigir la puntualidad a los alumnos es muy fácil porque todos lo hacemos y a mí me parece que una falta de puntualidad es una falta de respeto a las personas principalmente, pues eso ha mejorado [...]. (Jefa de Estudios IES PAL)

Los desafíos relacionados con los padres de los alumnos, en lo que respecta a la presión que ejercen sobre los resultados de los hijos para que estos estudien determinadas carreras, ha sido un tema recurrente en el relato de los profesores, especialmente de aquellos que realizan labores de tutoría. Ellos describen a dos tipos de padres, unos muy comprometidos con los hijos, la mayoría, y otros que los dejan un poco a su suerte. De los primeros:

[...] los padres pretenden tutelar situaciones, condicionan demasiado las opciones de sus hijos. Los padres acaban teledirigiendo mucho los estudios de sus hijos, a veces con éxito y otras veces los hijos acaban metiéndose en opciones que no pueden, pero dirigidos por los padres. (Profesor IES PAL)

[...] lo veo como una excesiva presión, en algunos casos los tienen machacados... les digo: su hijo vale más que sus notas, en ocasiones la presión puede llegar a ser excesiva con niños de 13, 14 años. (Profesora IES PAL)

Ellos condicionan lo que estudian sus hijos y a veces les cuesta mucho trabajo que en determinadas áreas sus hijos no son capaces. Proyectan demasiado las metas y las aspiraciones de ellos en sus hijos. Los padres intervienen demasiado [...]. (Profesora IES PAL)

Respecto de la atención de aquellos alumnos que viven y sufren la separación de sus padres, ha sido un tema que apareció en al menos tres entrevistas realizadas, supone un desafío para el cuerpo docente porque la edad de los estudiantes los hace especialmente frágiles y vulnerables a estas realidades que aunque frecuentes, cuando suceden, suelen afectarlos bastante:

[...] con respecto a otros centros, noto una mayor cantidad de padres separados y de problemas familiares y eso los influye mucho, mucho, mucho, mucho. Yo no sé, porque vamos, no me he informado sobre el nivel que hay en Tres Cantos, pero sí que noto bastantes familias rotas de alumnos a los cuales los problemas familiares les están influyendo mucho. En los estudios: distracción, agobio, están muy preocupados, no pueden estudiar, o sea, sí, les influye bastante. (Profesora IES PAL)

[...] hay un hecho social importante, hay muchas familias desestructuradas, de mis 25 alumnos, la mitad son de padres separados y muchos de ellos con problemas de relaciones, visitas, adaptarse a nuevas parejas de la madre o el padre o a nuevos hermanos [...]. (Profesora IES PAL)

[...] Lo que sí hay muchos divorcios, la situación de divorcio, sabes, que en cuanto a la economía disminuye las posibilidades económicas... entonces algunos hijos también están entre esa guerra, entre comillas, del padre y la madre [...]. (Secretaría IES PAL)

Las estrategias utilizadas para apoyar a estos alumnos las podemos observar en el trabajo del profesor tutor, un cargo que desempeñan los profesores de la ESO. Significa hacerse cargo de un grupo de alumnos a los que deben orientar sus aprendizajes y resolver problemas que los obstaculicen (tanto de índole emocional como de habilidades sociales), para ello cuentan con la asesoría del Departamento de Orientación y la supervisión de la Jefa de estudios. En el PEC del curso 2011-12 puede leerse una estrategia para favorecer el trabajo conjunto de los tutores *“El horario del profesorado se estructurará de manera que se posibiliten reuniones de los tutores de un mismo nivel”* (PEC IES PAL, p. 12).

La dirección ha organizado tutoría en bachillerato con especial atención a la orientación académica y profesional del alumnado. Al no contar ya el bachillerato con una hora de tutoría con alumnos, la atención se desarrolla de manera individualizada. Si el profesor

tutor desea reunirse con el grupo podrá utilizar una 7ª hora fuera de su horario lectivo. Esto último revela un compromiso de parte del profesorado, que ha sido resaltado por la directora, en varias ocasiones.

El desafío de atender a alumnos con dificultades de aprendizaje aparece en la voz de la directora y veladamente en el discurso de uno de los padres entrevistados, el cual menciona que la necesidad de atención más personalizada de alumnos con dificultades o los peor calificados. Este apoyo sería con desdobles en las áreas instrumentales, experimentales y de aprendizaje de idiomas. De acuerdo a la Programación anual de este centro, solo se realiza en algunos cursos de la ESO. La gran dificultad de realizar desdobles estriba, por un parte, en los recortes presupuestarios que redujeron el personal de apoyo y, en la falta de espacios (aulas), según lo afirmado en el diagnóstico del Proyecto de Dirección.

La mala fama del centro puede darse por superada, aunque según el relato de la directora se arrastra desde los primeros tiempos del instituto. Se ha superado por la evidencia de los resultados, la organización actual del centro, el trabajo de los profesores y la influencia de los padres. Una actividad que le ha dado muy buena fama al centro ha sido su incansable empeño en los proyectos e intercambios internacionales.

Quando yo llegué el Antonio López tenía muy mala fama y yo creo que en estos últimos tres años, pues ha mejorado mucho y yo creo que ya se nota, los padres cuando deciden a qué instituto ya no dicen solo el Manrique, ahora he visto también padres que van cambiando la percepción, que el Antonio López es más, que tiene buenos estudios, lo ayudan más, que recibe más ayudas, la buena fama ya la está recuperando. (Alumno, IES PAL)

Los desafíos que plantean los estudiantes se relacionan con el profesorado. Uno, a asumir responsabilidades por los resultados cuando estos afectan negativamente a la mayoría y el otro a la petición de un acuerdo sobre criterios comunes de evaluación.

Si fuera directora de un instituto me fijaría en los departamentos en cómo evalúan en un departamento, porque a mí, o sea, todos tenemos las asignaturas, a lo mejor un año tiene unas normas y al año siguiente tiene otras, yo por ejemplo en inglés he tenido desdoble este año y una profesora en los exámenes sumaba de una manera y en el desdoble me sumaba de otra manera, entonces los profesores no siguen las mismas normas, [...]. (Alumna IES PAL)

Que cuando hay problemas que en un aula de 30 alumnos y suspendan 25, algo está pasando porque es muy raro que 25 personas suspendan y que el profesor no tenga nada que ver, entonces ahí creo que la directora podría estar también llamando la atención a profesores que cuando tienen una cantidad de alumnos suspendidos debe ser también culpa del profesor. Yo creo que debería llamar la atención a algunos profesores. (Alumno IES PAL)



Los alumnos solicitan más control de la directora hacia los profesores, ellos infieren que especialmente la Dirección puede realizar cambios en el sistema y, si bien, no cuestionan directamente la libertad de cátedra en el aula de los profesores, sí opinan que debe haber control y llamados de atención cuando se incumplen compromisos como el de aunar criterios de evaluación al interior de los Departamentos o cuando un profesor no se esfuerza suficientemente para que todos aprendan.

En este centro la directora se refiere a algunos Departamentos como “reinos de taifas”; es decir, reinos independientes con los que hay que negociar, primero con la normativa y luego con mucha “mano izquierda”. La estrategia ha sido hacer las cosas paso a paso:

[...] más que parar y no hacerlo, ha sido aplazarlo en el tiempo, por ejemplo, ha sido con los horarios, con la designación de tutores, ha sido cómo se hacen las guardias, ha sido cómo explicar a los profesores, cómo convencerles de que tienen que cambiar sus programaciones, eso ha sido durísimo, entonces cada año nos ocupamos de tres Departamentos y vamos [...]. (Directora, IES PAL)

Este IES es el que más población heterogénea atiende, en comparación con los otros dos centros de secundaria. Tal heterogeneidad está representada por extranjeros y población gitana que representan el 15% del alumnado en total. Si revisamos las cifras (tabla 5.11), el número de alumnos procedentes de otros países en el curso 2011-12 fue de 66 alumnos, de 20 nacionalidades diferentes, provenientes principalmente del centro y sur de América.

TABLA 5.11. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ESTUDIANTES EXTRANJEROS MATRICULADOS EN EL IES PINTOR ANTONIO LÓPEZ

Promociones	1ºESO	2ºESO	3ºESO	4ºESO	1º y 2º Bach	Ciclo Formativo	TOTAL
2009-10	12	11	12	6	11	1	52
2010-11	19	18	10	10	17	1	73
2011-12	10	20	15	8	13	---	66

Fuente: PEC 2011-12.

Las dificultades de este grupo de estudiantes son de diferente tipo, la directora señala que en el instituto existe un programa de integración, pero el de compensatoria<sup>34</sup> ha desaparecido por los ajustes presupuestarios de la crisis económica. La Jefa de Estudios lo corrobora enfáticamente: “No tenemos apoyos suficientes para ayudar a los alumnos que más lo necesitan”.

<sup>34</sup> El programa de Educación Compensatoria está dirigido a paliar las situaciones de desventaja socioeducativa que presentan determinados colectivos que acceden a la educación en circunstancias desfavorables, originadas por razones sociales, culturales, económicas, geográficas, étnicas o de otra índole.

En el Instituto, los apoyos para este alumnado se agrupan en la atención que brinda el Equipo de Orientación y la implementación del programa tutorial. En el aula, la estrategia es organizativa, la Jefa de Estudios vela por el acatamiento de la normativa, que se cumpla la programación, que exista un buen ambiente para el estudio, con una coordinación pedagógica concienciada de que el objetivo es el alumno. Desde la dirección, el compromiso y la claridad de que todos los alumnos tienen derecho a la educación, que hay diferentes tipos de aprendizajes y diferentes alumnos y, desde luego, no seleccionar a los alumnos. En el Proyecto de Dirección, se plantea la necesidad de incorporar en el municipio un Aula de Enlace, Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), así como solicitar un profesor técnico de servicios a la comunidad (PTSC) para atender a los tres institutos.

Entre los problemas persistentes y nuevos retos que suponen un trabajo de diseño de estrategias de parte de la Dirección, hemos seleccionado: la educación a la etnia gitana, la participación política de los estudiantes en el centro, el bachillerato de excelencia y la dirección en tiempos de crisis.

La educación de alumnos con necesidades especiales de etnia gitana es un problema persistente y es común también en otro de los centros estudiados, se trata del absentismo de la población gitana y la imposibilidad de dar respuesta a sus necesidades en el sistema educativo tal como está diseñado. Se podría interpretar como un problema cultural, los alumnos gitanos suelen asistir a los centros educativos porque los obliga la ley, pero pronto desertan. El instituto atiende a población gitana en 1º y 2º de la ESO. Cuando acumulan faltas de asistencia se envía un parte de absentismo a las familias, cuando ya acumulan demasiadas faltas y no hay respuesta, se entrega el caso o los casos a la Fiscalía, son ellos finalmente quienes deben presionar a las familias para que regresen a los centros educativos y terminen su enseñanza obligatoria, pero no suelen conseguirlo.

Algo que le haría falta a este centro... pero no es problema del centro... no sé de qué manera los alumnos con necesidades especiales, sobre todo los alumnos gitanos, [...] de hecho hay un profesor que está dedicado a la comisión de absentismo [...] no sé qué podríamos hacer desde el centro, yo sospecho que no podemos hacer más. Pero es que realmente es una pena ver que hay plazas y plazas de alumnos que no vienen y que normalmente son alumnos gitanos, conseguir que vinieran o aprovecharan esas plazas y no que se quedaran esas sillas vacías [...]. (Profesor IES PAL)

El segundo tema es lograr que los estudiantes del centro no solo se centren en sus estudios, sino que participen activamente en la vida del centro, en actividades culturales como sociales y políticas. La directora expresa su preocupación porque los alumnos se han acostumbrado a una pasividad en los buenos tiempos. En su proyecto de dirección se impulsa una revista digital contemplada como un medio de expresión y comunicación

entre todos los miembros de la comunidad, la revista como tal existe y tiene contenidos, pero funciona más por el compromiso del profesor a cargo. También ha sido muy difícil involucrarlos en actividades como la representación de alumnos en el Consejo Escolar. Actualmente el delegado de los alumnos ni siquiera tuvo que ser votado, es el único que se presentó al cargo.

[...] la participación de alumnos, yo ahí veo un punto débil, la gente se ha acostumbrado aquí, como ahora no hay problemas, la gente no participa y tiene que participar, aunque las cosas vayan bien, porque es lo mismo que la democracia, no vale conseguirla, hay que mantenerla. (Directora IES PAL)

El Bachillerato de Excelencia no está muy definido aún y son unos siete los institutos que en todo Madrid han sido elegidos por las distintas Concejalías de Educación, la directora lo concibe como una especialidad más y el desafío es integrarlo sin problemas, que sea un beneficio para el centro, un rasgo distintivo más. Desde ya, los docentes se muestran ilusionados con el programa:

[...] Este centro va a tener un Bachillerato de Excelencia y parece que se va a aceptar, porque ofreces algo diferente y atractivo y hará que nuestra imagen sea más atractiva, antes tuvimos mala imagen, había un rumorcillo que era de los tres institutos el peor y no era así, pero además se ha mejorado la imagen mucho... este centro sabe recolocarse... (Profesor IES PAL)

La contingencia de la crisis económica y la gestión del profesorado. Ya se ha hablado antes de este tema, que afecta especialmente a los centros públicos y supone un desafío arduo, el de mantener la calidad de la educación con menos recursos. La directora es consciente de los tiempos difíciles que se avecinan, constituye sin duda un desafío presente y futuro.

Yo llevo tres años y digo que me ha tocado coger la dirección en tiempos de “vacas flacas” por mala economía, es decir, menos recursos, menos dinero, más recortes y más presión, es decir, más sentido de incomodidad por parte del profesorado [...] lo más desagradable ya no es gestionar en momentos de crisis o con pocos medios, el problema ha sido gestionar los grupos humanos ahora mismo, lo que yo puedo decir, que está siendo lo más difícil y el reto más grande. (Directora IES PAL)

#### *5.3.2.4. Efectos beneficiosos de las estrategias desarrolladas*

Como ya hemos dicho, la llegada de la directora y su Equipo de Dirección ha significado para el centro una serie de cambios que se perciben a simple vista, que benefician a toda la comunidad y que sin duda contribuyen a que el centro tenga una buena reputación. Estos cambios se visibilizan a través del clima de centro y de aula. Hay consenso entre los profesores, los alumnos y los padres en que el centro está más ordenado, que los canales de participación están expeditos, que la comunicación se ha hecho más fluida, que no se perciben mayores dificultades para desarrollar las tareas docentes y que cada cual sabe lo que tiene que hacer.

Su principal estrategia está contenida en su Proyecto de Dirección que sintoniza con las necesidades del instituto, avalado por el conocimiento cabal que tiene del centro y de la comunidad. Esta herramienta estructura en diez objetivos sus líneas y planes de actuación en el corto, mediano y largo plazo, considerando las adecuaciones que se van haciendo, producto de las contingencias.

Entendemos que la escuela debe tener un papel transformador y no sólo regulador. Debe garantizar la igualdad de oportunidades mediante la integración, el respeto y una buena formación académica. Los cambios en la estructura social (familia, trabajo, etc.) y los avances en comunicaciones y tecnologías suponen un reto para la escuela en su papel formador y socializador.

Para llevar a cabo esta tarea es preciso consensuar un proyecto educativo de centro que permita primero diagnosticar las causas que pudieran dificultar el proceso de enseñanza-aprendizaje para luego evaluar los procesos formativos y de convivencia. Sólo así podremos llegar a una evaluación final y plantear propuestas de mejora. (Proyecto de Dirección IES PAL, p. 3)

Si definimos la cultura escolar como el conjunto de relaciones y creencias que comparte la comunidad, así como las normas y valores que rigen su actuación, las opiniones, los sistemas de información y comunicación, podemos decir que en este centro se han producido efectos beneficiosos sobre la cultura. La directora, una vez electa como tal, se abocó a la tarea de recomponer el clima dañado, tanto por situaciones de los directores temporales como por el ambiente generado por la candidatura de tres personas para el cargo, con sus respectivos partidarios al interior de la comunidad. Lo hizo reconduciendo las voluntades y promoviendo la unidad en torno a unos objetivos comunes y lo logró con el ejemplo, la voluntad y la fortaleza. De tal manera que ahora cuenta con la aceptación del claustro en pleno, como nos asegura una de sus compañeras más cercanas.

Ella no ha tenido esos sectores críticos que normalmente aparecen [...] lleva muchos años en el centro y conoce a los alumnos, a las familias, a los políticos... se maneja muy bien. (Secretaria IES PAL)

Hoy en día las cosas se estructuran de manera muy organizada y los sistemas de comunicación funcionan, hay información desplegada, especialmente en la entrada: en diarios murales, pizarras móviles y una pantalla plana ubicada a la entrada del centro que informa de las actividades del día, la semana y el mes. Esto especialmente para los estudiantes, padres y visitas. Los profesores reciben esa información y más en sus correos personales o en las cuentas Moodle de que dispone el centro.

Los alumnos destacan el orden, la puntualidad y la disciplina que se viven en el centro desde que está la actual directora, así como también la cercanía que ella y su equipo manifiestan. También la calidad de la enseñanza de idiomas, la posibilidad de participar en proyectos e intercambios internacionales, de entre los cuales destacan el proyecto

Europeo ROTA que va en su XX edición. Les enorgullece que el centro haya aparecido en el tercer lugar en la prueba de Secundaria (2009-10) realizada por la Comunidad de Madrid, el único año en que se han dado a conocer los resultados a través de la prensa.

Para los profesores, tener a una colega en la Dirección significa normalidad, confianza, seguridad. Normalidad, porque los directores por ley salen del claustro y a él vuelven terminado su mandato; confianza, porque se trata de una profesional destacada y comprometida con la vida del centro y los resultados; y seguridad, porque lleva años en el centro y conoce las dinámicas y la cultura escolar más que ninguno.

Ha sido beneficioso que el centro se haya convertido en un lugar ordenado, donde es grato trabajar, donde se cuenta con los medios humanos y materiales necesarios, y prueba de ello es que nadie se quiere ir del centro y que las bajas (ausencias) por cualquier motivo son escasas; un centro donde los límites están bien establecidos, las funciones y obligaciones de cada uno, la información está disponible por distintos medios, especialmente tecnológicos. La coordinación entre todos está asegurada (a través de claustro, Comisiones de Coordinación Pedagógica, Departamentos Didácticos, Departamento de Orientación, Departamento de Actividades Extraescolares, tutores y equipos docentes).

Para los padres y las familias también ha supuesto un beneficio, han destacado las cualidades de la directora y del equipo, pero sobre todo la buena relación de la dirección con la AMPA y el hecho de participar en el Proyecto de Calidad del centro en el que ellos han sido muy activos. Prueba de ello es que prepararon los instrumentos, tabularon y analizaron los resultados y ahora deben reunirse con la comisión de calidad del centro para revisar los resultados totales, sacar conclusiones y proponer mejoras. Respecto de los beneficios directos en los aprendizajes de sus hijos, destacan la evaluación inmediata que hacen los Departamentos de los resultados después de los exámenes, la propuesta y ejecución de mejoras y la coordinación entre los Departamentos.

Los resultados no deseados pueden ser aquellos relacionados con la educación de los gitanos, aunque en este centro lleguen hasta 2º de la ESO que es bastante inusual en el resto de Madrid, sin embargo, no logran obtener el título de la enseñanza obligatoria.

#### **5.4. IES PABLO NERUDA: UNA DIRECCIÓN TRADICIONAL**

El cuarto y último director presentado pertenece al IES Pablo Neruda, centro ubicado al suroeste de Madrid capital, en el municipio de Leganés. Es un centro educativo que entrega Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional de grado medio y grado superior.

El Instituto se encuentra hacia el final de una calle donde se concentran los dos tercios de todos los centros educativos de Leganés, lo que crea un ambiente de confluencia de jóvenes muy interesante. La fachada es impersonal, pues observamos que todos los centros educativos de la zona comparten el mismo estilo arquitectónico, como en serie.

El ambiente del centro es cálido, desde el personal de recepción que está pendiente de que las personas sean atendidas en las horas concertadas, pasando por profesores y docentes directivos. En tanto que los estudiantes, vestidos con ropa informal, se perciben respetuosos, alegres y extrovertidos.

El despacho de la jefatura de estudios es muy grande y luminoso y el director pasa más tiempo allí que en su oficina, según nos cuenta y luego corroboramos. Está, además, abierto al público. Se nota que existe muy buena relación entre el director y el Jefe de Estudios, que hay compenetración con el trabajo. El pasillo que comunica la entrada con este despacho tiene tapizadas sus paredes con fotografías de promociones de alumnos de distintos años.

La mayoría de las entrevistas se realizan en el despacho de la dirección dado que es un espacio cerrado, poco frecuentado y que permite la privacidad necesaria para que, tanto el entrevistado como el entrevistador se sientan cómodos y se genere el *rapport*.

### **5.4.1. Características del centro**

Veremos de qué manera estas características del centro constituyen datos que nos ayudan a entender el tipo de liderazgo que se desarrolla allí. Desde ya resulta singular esta conjunción de centros educativos de carácter público en un municipio que no ha autorizado (hasta el momento) la creación de centros concertados como en el resto de Madrid.

#### *5.4.1.1. Configuración geográfica*

La ciudad de Leganés se encuentra a 11 kilómetros hacia el suroeste de Madrid, es una ciudad antigua fundada en el siglo XIX que actualmente cuenta con 187.227 habitantes repartidos en diez barrios. Leganés limita al sur con Fuenlabrada, al norte con Carabanchel y Latina, al oeste con Alcorcón y al este con Villaverde y Getafe. La población extranjera alcanza el 11% siendo los grupos más representativos, en orden de importancia, rumanos, marroquíes y colombianos.

Para llegar a Leganés tenemos al menos cuatro posibilidades: carretera, metro, tren cercanías y bus, la primera opción es la más rápida. Un paseo alrededor del instituto nos indica que se trata de un barrio de contrastes, percibimos las huellas de lo que fue un

pueblo originariamente agrícola, que con el curso del tiempo amplió sus capacidades a la construcción de varios polígonos industriales. Esto significó un aumento considerable de población y pasó a formar parte de la capital como un municipio más.

El centro educativo está ubicado en una esquina hacia uno de los ocho polígonos industriales que existen en el municipio, y recibe un alumnado preferentemente de dos de los barrios más poblados (Zarzaquemada y El Carrascal). Junto al instituto se ubican otros once centros educativos de primaria o secundaria de similares características que constituyen su más cercana competencia. Es un sector de clase media, bien conectado con transporte público, autovías, carreteras, servicios y comercio.

#### *5.4.1.2. Relación con el entorno*

El entorno cercano al centro cuenta con una gran cantidad de servicios públicos: hospitales, un campus universitario, un estadio, centros comerciales e incluso una plaza de toros. El entorno es seguro, salvo lugares puntuales, y los jóvenes tienen muchas zonas de esparcimiento y entretenimiento. Es destacable también la variada gama de oportunidades culturales que ofrece la ciudad a los estudiantes del centro, el municipio de Leganés está muy bien dotado de bibliotecas, teatros, un museo, centros culturales y recreativos que ofertan actividades variadas y a precios muy cómodos, cuando no son gratis.

El entorno general del centro se corresponde con una zona ordenada, ornamentada, rodeada de áreas verdes y parques temáticos, que dan cuenta del progreso económico que ha tenido el municipio en sus años de historia. Su población es bastante heterogénea, podemos ver entre los vecinos de la zona, además de españoles, gente de diversos colores y orígenes, sobre todo magrebíes, rumanos y latinoamericanos. En cuanto a la población etaria se observa una mayor cantidad de gente de la llamada tercera edad, pero también podemos observar a muchos abuelos con nietos.

Respecto del nivel sociocultural de las familias, según el relato de los profesores entrevistados, las madres no suelen trabajar y las profesiones de los padres van desde obreros calificados del tipo fontaneros, albañiles y electricistas; también autónomos y funcionarios tipo A; mientras que un porcentaje muy bajo posee títulos universitarios. Respecto a familias desestructuradas, existen casos concretos de familias con problemas que vienen tipificadas con asistencia social y alumnos procedentes de centros de acogida, pero en general predominan las familias tradicionales.

“[...] el contexto social es muy variopinto porque en esta zona al no haber más alternativa que los centros públicos tenemos todo tipo de alumnos. Tenemos alumnos de nivel medio alto, bastante de clase trabajadora y luego

hay un colectivo importante de gente con dificultades económicas y desde el punto de vista cultural pues también está muy mezclado. No hay un... yo no detecto al menos un perfil fijo, sino todo lo contrario ¿no? y eso es una de las razones por las que yo estoy contento aquí, porque hay de todo. (Profesor IES PN)

Los alumnos que solicitan beca de ayuda para la compra de libros al Ministerio de Educación, son 200 alumnos de la ESO y 100 alumnos de ciclos formativos, de acuerdo al registro del director.

#### *5.4.1.3. Historia del centro*

El IES Pablo Neruda es uno de los institutos de más reciente creación de la ciudad de Leganés, abre sus puertas en el otoño de 1990. En sus comienzos se denominó IES Leganés XII para posteriormente pasar a su denominación actual. Es un centro que se crea con la idea de servir como centro piloto de la reforma educativa establecida en la LOGSE (1990). Los primeros años fueron complejos ya que, a la ardua labor de poner en marcha un centro de enseñanza, se unió la dificultad de iniciar la aplicación de una reforma del sistema educativo que cambiaba las condiciones de trabajo del profesorado.

Con todo, a esos primeros años de dificultades en la captación de alumnado le sucedieron los años de consolidación. El profesorado titular se estabilizó a partir del curso 1992-1993, los cambios en el sistema educativo se fueron asentando y la adscripción de tres colegios de primaria repartió de forma más igualitaria a los alumnos dentro del municipio de Leganés. La consecuencia más visible fue la mejoría en los resultados académicos y la llegada de las primeras promociones en forma masiva a la universidad. Otra de las características específicas del centro que asumió desde el principio fue la atención a alumnos con necesidades educativas especiales, alumnos con minusvalías físicas y también otro tipo de situaciones de desventaja.

En el curso 1996-97 se produjo la incorporación del primer ciclo de la ESO al instituto. Prácticamente desde el principio el centro tiene ciclos formativos. Los primeros años sólo contaba con el ciclo formativo de grado medio Gestión Administrativa. A mediados de la década de los 90 se incorporaron los ciclos Administración y Finanzas de la familia de Administración y Gestión Comercial y Marketing, Comercio y Gestión del Transporte de la Familia de Comercio y Marketing. También se añadió al horario matutino, el vespertino para aumentar la oferta de los ciclos formativos, y por último, el ciclo formativo de Gestión Comercial y Marketing en la modalidad a distancia.

En el curso 2009/2010 obtiene la carta Erasmus para la realización de intercambios y prácticas en toda Europa, y desde el curso 2011-12 desarrolla un proyecto europeo



(Comenius) de tres años de duración, cuyo tema es la libertad: *From ideal to real freedoms. Tracks to reach them.*

#### 5.4.1.4. Organización del centro

El centro, como hemos dicho, es un reconocido y prestigiado centro educativo, y está preparado para atender a alumnos con necesidades educativas especiales. Ofrece Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional de grado medio y grado superior a jóvenes de ambos sexos cuyas edades fluctúan entre los 13 y los 20 años. La media anual de matriculados en el centro está en torno a los 900 alumnos, de los cuales hay unos 30 con necesidades educativas especiales.

Dado que las familias de los alumnos son de variada composición hay un porcentaje cuyas expectativas para los hijos no se centran tanto en el mundo universitario, sino en el mundo laboral y aunque esta situación ha ido cambiando, los resultados de promoción son los que deciden quiénes siguen Bachillerato o Ciclos Formativos, y para tomar las mejores decisiones los alumnos cuentan con asesoramiento personal por parte del Departamento de Orientación.

Es así como las unidades educativas de la educación secundaria obligatoria (ESO) en su paso hacia Bachillerato se reducen a la mitad. Otra razón viene determinada por la Administración que solo permite dos unidades de Bachillerato en este centro.

El centro funciona en horario de mañana, desde las 9:00 hasta las 14:30 horas, de lunes a viernes. La oferta educativa de Enseñanza Secundaria Obligatoria (primero, segundo, tercero y cuarto de la ESO), cuatro unidades por nivel; Bachillerato de Ciencias y Tecnología, y de Humanidades y Ciencias Sociales, una unidad por nivel; Ciclos Formativos de Grado Medio en Comercio, Administración y Gestión; Ciclos Formativos de Grado Superior en Administración y Finanzas, Gestión Comercial y Marketing. También ofrece ciclos formativos a distancia y vespertinos.

La plantilla del centro está compuesta por 55 profesores, la mayoría de ellos tiene destino definitivo en el centro. El personal no docente está compuesto por seis conserjes, dos secretarías, siete personas encargadas de la limpieza, además del personal que apoya al alumnado de integración compuesto por dos fisioterapeutas y tres técnicos.

El instituto está conformado en su estructura física por tres edificios, cada uno específico de cada ciclo. Un edificio de primer ciclo de la ESO, un edificio de segundo ciclo de la ESO y Bachillerato, y un edificio de Formación Profesional de grado medio y grado superior.

El colegio cuenta con las siguientes instalaciones:

- Biblioteca
- Dos gimnasios
- Tres aulas taller
- Aulas de Informática.
- Laboratorios de ciencias: de física, de geología, de química
- Aula de idiomas
- Aula de medios audiovisuales
- Dos aulas de música
- Dos aulas de plástica
- Instalaciones para integración: aula de fisioterapia, baños especiales
- Instalaciones para ciclos formativos
- Instalaciones deportivas: dos pistas de baloncesto, tres pistas de fútbol, una pista de vóleybol, una pista de vóley-playa
- Cafetería

Para los alumnos de integración con Necesidades Educativas Especiales (ANCEEs) el centro ofrece un Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) de Servicios auxiliares de Administración y Gestión, conocimos las aulas y los alumnos que asisten a este programa, gracias a la insistencia de una de las profesoras de inglés que se siente orgullosa de este componente.

Existe un Departamento de Actividades Extraescolares que coordina las actividades más comunes, que son visitas a museos, exposiciones, conciertos, excursiones y viajes de fin de curso. De igual forma, se organizan unas jornadas culturales que conllevan exposiciones, talleres, certámenes culturales y otras actividades afines. Así como actividades paralelas del tipo concursos de disfraces y cocina.

El Departamento de Extraescolares, junto con el Departamento de Inglés, coordina el proyecto Comenius, cuyo objetivo es que los alumnos de España, Italia, Turquía y Polonia trabajen en un proyecto común acerca de la libertad, organizando diferentes actividades que incluyen la visita a lugares emblemáticos donde ha estado en crisis esa libertad. Según las entrevistas, y como ya lo hemos advertido antes, es escaso el interés que el resto del profesorado ha puesto en esta actividad y que contrasta con el interés que los padres y los alumnos le dan.

Él nos reunió para avisarnos que han ido al proyecto los que tienen el mejor nivel de inglés de los alumnos y las mejores calificaciones. Se encarga personalmente. (AMPA IES PN)

Las actividades de perfeccionamiento del profesorado se realizan a través de instituciones externas al centro como el Centro de apoyo y formación al profesorado no universitario,

dependientes de la Consejería de Educación. Para los padres y madres del centro, no existen planes de apoyo por parte del centro ni del Ayuntamiento.

Para los alumnos, existe una amplia cobertura de apoyos. En primer lugar, el Departamento de Orientación ofrece su atención al alumnado para solucionar problemas relacionados con la especialidad elegida, o de orientación sobre los estudios futuros, el mundo laboral, problemas de estudio y de adaptación. Cuenta con un equipo de profesionales (psicólogo, pedagogos y profesores de ámbito y de apoyo específico).

En segundo lugar, el programa Refuerza que se imparte por las tardes y consiste en una serie de actividades de refuerzo educativo que se llevan a cabo para los alumnos de la ESO que lo deseen. Los profesores son ex alumnos del centro con la suficiente cualificación para impartir estas clases. Las actividades son completamente gratuitas y se realizan de lunes a jueves de 16:00 a 18:30 horas y de 17:30 a 19:30 horas. Las materias que se refuerzan son principalmente matemáticas (refuerzo y ampliación) y lengua, aunque también se imparte un taller de teatro.

Por otra parte, el instituto está inmerso en el Programa de apertura de centros docentes en horario vespertino, en él se realizan actividades deportivas y programas de refuerzo de algunas asignaturas. Y por último, los alumnos cuentan con la biblioteca abierta para estudio dirigido desde las 16:30 a 18:00 horas, de lunes a jueves, pudiendo ampliar el horario previa solicitud al equipo directivo.

#### *5.4.1.5. Indicadores de resultados*

Los indicadores de resultados, en general, muestran un buen desempeño en todas las áreas solicitadas, aunque no siempre están disponibles los documentos para contrastar las cifras o las opiniones entregadas. De los cuatro centros educativos, debemos admitir que este es el que menos documentación nos entregó ya sea para respaldar o triangular la información. Los datos sobre resultados internos de los alumnos los encontramos en la página de internet del centro.

Sirva como ejemplo de esta situación planteada, las cifras de tasa de abandono son calificadas con apelativos de “intrascendentes”, y las de asistencia como “inmejorables”, de acuerdo al relato de los profesores entrevistados, pero no obtuvimos documentos que lo avalen. Con respecto a la relación profesor-alumno se señala que es muy cercana, especialmente por el trabajo de tutoría que realizan los profesores en coordinación con el Departamento de Orientación del centro. Este departamento es responsable, además, de apoyar a los estudiantes no solo en lo referente a temas académicos.

Los alumnos del centro revelan muy buen comportamiento, no hay problemas de conflictos interpersonales y cuando los ha habido, el tutor es informado y no suelen persistir. Dos de los profesores entrevistados argumentan que en el instituto no se ha abierto un expediente de disciplina a los alumnos en 15 años y agregan que el nivel de educación cívica y de aceptación de las reglas es muy alto entre los estudiantes.

Sobre la retención de profesores, como se trata de un centro público, la mayoría de los profesores tiene destino definitivo en el instituto. Y en este centro particularmente se da el caso de la llegada de un grupo mayoritario de docentes que se mantiene estable desde hace más de 18 años.

Los resultados internos del centro en la ESO (tabla 5.12) demuestran un nivel aceptable de rendimiento y aprovechamiento escolar, promocionando más del 77% en cada nivel con todas las materias aprobadas.

TABLA 5.12. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE ALUMNOS DE LA ESO QUE PROMUEVEN CURSO EN EL IES PABLO NERUDA (2006-2011)

	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	%de aprobación
2006-07	86,5	82,2	81,0	66,7	79,1
2007-08	82,2	73,8	81,0	73,2	77,0
2008-09	85,9	80,7	71,3	76,8	78,6
2009-10	85,2	85,3	75,8	85,0	82,8
2010-11	80,2	74,3	69,0	86,4	77,4

Fuente: Elaborado a partir de los resultados publicados en página [www.IESpabloneruda.com](http://www.IESpabloneruda.com).

TABLA 5.13. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE ALUMNOS DEL BACHILLERATO QUE PROMUEVEN CURSO EN EL IES PABLO NERUDA (2006-2011)

Bachillerato	Primero Ciencia y Tecnología	Primero Humanidades y Cs sociales	Segundo Ciencia y Tecnología	Segundo Humanidades y Cs sociales	% de aprobación Bach. ciencias + humanidades
2006-07	80,0	56,7	86,0	66,7	73,3
2007-08	88,9	85,7	50,0	73,2	74,8
2008-09	78,3	64,7	76,2	76,8	67,6
2009-10	66,7	68,8	69,2	85,0	69,3
2010-11	91,4	77,0	70,9	86,4	73,3

Fuente: Elaborado a partir de los resultados publicados en página [www.IESpabloneruda.com](http://www.IESpabloneruda.com).

Los resultados de Bachillerato (tabla 5.13) son mejores que los de la ESO porque Bachillerato es una etapa optativa, y por ende, acceden los más preparados para continuar estudios universitarios. Los alumnos de IES Pablo Neruda tienen dos alternativas de Bachillerato, en Ciencia y Tecnología, y en Humanidades y Ciencias

Sociales. De acuerdo al registro de porcentajes de promoción, el nivel de Ciencia y Tecnología obtiene los mejores resultados.

Uno de estos indicadores internos más evidentes es el resultado de la prueba de selectividad, requisito para entrar a la universidad (tabla 5.14).

TABLA 5.14. RESULTADOS DE SELECTIVIDAD DE ALUMNOS DEL IES PABLO NERUDA (2006-2011)

Selectividad	% aprobación IES Pablo Neruda	% Total Alumnos presentados Universidad Carlos III
2006-07	97,6	89,6
2007-08	100,0	85,0
2008-09	94,3	80,7
2009-10	94,7	85,3
2010-11	93,1	74,3

Fuente: Elaborado a partir de los resultados publicados en página [www.IESpabloneruda.com](http://www.IESpabloneruda.com).

Este resultado, nos dice que en promedio más del 96% de los alumnos que se presentan aprueban. Mientras que el promedio de todos los alumnos de la zona, que se presentan, alcanza el 87% de aprobación.

Con respecto a las evaluaciones externas, los resultados del Control de Destrezas Indispensables (CDI) que la Comunidad de Madrid lleva aplicando (del 2004-05 a la fecha), al finalizar los ciclos de educación primaria y en 3º de la ESO, situó al centro en el octavo lugar de los mejores resultados de entre 319 centros de Madrid 2009-10. Aunque en la última medición bajó el puntaje (ver tabla 5.15), a la vez que se produjo una baja generalizada en la Comunidad.

Sobre los niveles de participación en actividades que promueve el centro, en general las actividades son de tipo académicas y en ellas los alumnos suelen participar bastante (talleres de refuerzo y ampliación de asignaturas). También hay antecedentes de profesores que citan a sus alumnos fuera de horario oficial, porque el tiempo no les alcanza para las actividades de laboratorio, por ejemplo, y la asistencia es completa. Otro hecho destacable es el nivel de compromiso profesor-alumno para realizar actividades en beneficio del centro, por ejemplo, algunos espacios de la página web del centro y la revista digital son realizados por alumnos que se ofrecen de manera voluntaria.

TABLA 5.15. COMPARATIVA DE RESULTADOS EN PRUEBAS CDI EN LENGUAJE Y MATEMÁTICA DE ALUMNOS DEL IES PABLO NERUDA

	2008-09	2009-10	2010-11
Resultados centro	5,11	6,25	4,72
Media CAM	4,59	5,32	4,08

Fuente: Página web de la CAM ([www.madrid.org](http://www.madrid.org)).

El éxito del instituto radica en el trabajo educativo, la centralidad que tienen los resultados académicos, de forma que los alumnos salen bien preparados académicamente y los que ingresan a la universidad suelen terminar las carreras. Los profesores hablan de éxito basados en la cantidad de alumnos que vuelven al centro, el programa Refuerza que realizan ex alumnos del centro, también es una prueba de éxito.

Los alumnos salen bien formados, bien preparados académicamente. Me baso en indicadores objetivos, las calificaciones de selectividad, elevado índice de alumnos que han salido del centro que han terminado sus estudios, el nivel de disciplina es bastante bueno, mantienen la buena imagen del instituto en el barrio. La relación emocional que se establece en un lugar tiene que ver con el éxito. Las pruebas externas que nos hacen es el nivel de éxito. El índice de trasvase del centro es reducido. El nivel de conflicto e indisciplina es deleznable, las cifras son ridículas. (Profesor IES PN)

Sin embargo, un punto débil es la participación de las familias en la vida del centro. Según los docentes entrevistados, admiten una responsabilidad compartida de esta situación. Algunos dicen que ha evolucionado negativamente la participación de los padres, que antes era buena y que la situación actual es una tendencia compartida con los demás institutos del sector. Otros, que no ven necesaria más participación, que los padres deben preocuparse por sus hijos, que eso es suficiente. Y por último, que ha habido un mayor nivel de participación de los padres de 1º de la ESO con los que tienen una primera reunión muy cuidada.

La Asociación de Madres y Padres tiene también pocos socios, y en el Consejo Escolar hay solo dos representantes de los padres, los demás cupos se llenan con alumnos. La participación de los padres en el consejo escolar es estratégica, pues hay solicitudes de ayudas que solo son posibles de formular con el apoyo, a través de la firma, de ellos. A pesar de lo cual, el director considera que es innecesaria su existencia, él prescindiría del Consejo Escolar. Lo explica así:

Para mí es una institución que no tiene mucho sentido. Nació en una época [...] fruto de que las decisiones tenían que ser colegiadas, pero creo que hoy día es una institución que no tiene mucho sentido. No tiene mucho sentido que los chicos estén oyendo y tomando decisiones de algo que no entienden, los padres [...] no tiene la misma relación que tiene en primaria [...] Yo realmente lo quitaría, no creo que sea una institución ahora mismo válida. De hecho es que hay indicadores [...] el censo son 1200, 1300 [...] no te exagero, si vienen 10 padres a votar es un éxito. Los niveles de participación y representación son mínimos. (Director IES PN)

El instituto ha evolucionado significativamente desde que se creó hace más de 22 años. Ha llegado a ser, si no el mejor de los institutos de Leganés, uno de los más respetados. Comenzó como un centro piloto de una reforma educativa muy ambiciosa y actualmente evidencia una cultura de trabajo comprometido con la educación. Sus profesores son un

grupo fuerte y cohesionado, con mucho carácter y voz para decir lo que está bien y lo que les parece mal, también están muy comprometidos políticamente con el proyecto de la educación pública, que ven en peligro.

Una circunstancia especial del centro la constituye su calidad de instituto de integración, equipado con recursos materiales y humanos para atender a un alumnado con dificultades motoras y minusvalías cognitivas con un programa de diversificación que intenta dar respuesta a las necesidades de formación laboral de estos alumnos.

### **5.4.2. Caracterización del liderazgo**

El director del centro es el único hombre que representa en nuestro estudio a los directores exitosos en Madrid, y es el único, además cuyo equipo directivo está compuesto solo por hombres. Esto no quiere decir que en Madrid las direcciones sean más femeninas, aunque podrían serlo dada la cantidad mayoritaria de profesoras que ejercen en los colegios e institutos, pero no es así. Ahora vamos a conocer el tipo de liderazgo ejercido en este centro, los datos biográficos del director, la percepción del liderazgo, los desafíos que enfrenta y las estrategias que ha utilizado para revolverlos, y finalmente los efectos beneficiosos que ha producido en el centro que dirige.

#### *5.4.2.1. Biografía del director*

En este caso, la persona que ocupa el puesto de dirección es un hombre y tiene 50 años. Estudió Historia en la Facultad de Letras y Filosofía de la Universidad de Deusto, en Navarra. En sus primeros años trabajó en un colegio privado, posteriormente preparó las oposiciones para entrar a la enseñanza pública como funcionario. Sacó las oposiciones y estuvo 4 años en expectativas, trabajó un año en Asturias y tres años en Madrid hasta que obtuvo destino definitivo en Leganés y allí ha estado hasta el presente curso. Durante los años de ejercicio como docente ha desempeñado tareas de tutoría, de jefatura de departamento, de Secretario y de director.

Llegó al instituto en el curso 1991-1992 como profesor de historia, con él los primeros cinco profesores con destino definitivo a este centro de nueva creación. La Dirección estaba ocupada por un director en comisión de servicio que estuvo así por dos años, luego asumió el cargo uno de sus compañeros de Departamento.

Tras el primer mandato de cuatro años, la dirección quedó vacante y como él era el Secretario, el relevo fue natural y siendo así, asumió la Dirección en el curso 1995-96. Cuando accedió al cargo tuvo que cursar la formación de rigor. Lleva 16 años como director y el próximo curso termina su mandato.

[...] digamos que se produjo un relevo de forma natural, pero en lo que se refiere a organización, a dirección de equipo didáctico y a planteamientos generales sobre qué tipo de instituto queríamos, yo creo que hubo una continuidad absoluta. Luego yo creo que él ha puesto su sello en determinadas cosas. (Director anterior IES PN)

El director exterioriza que le gusta trabajar en el centro, que considera a los alumnos un lujo. En cuanto a la motivación, afirma que no ha perdido la motivación inicial, pero que le resulta muy difícil desentenderse del problema puntual de falta de recursos y de la posibilidad de que se tomen medidas drásticas como reducir centros en Leganés. Por eso mismo, no quiere proyectarse en el centro.

El director dice que enfrenta los desafíos con su equipo directivo, con ellos busca soluciones y toma decisiones colectivas. Agrega que él también estudia los desafíos por su cuenta y que la experiencia le ayuda mucho. Los compañeros del claustro también ayudan. El apoyo recibido desde fuera es escaso, lo central radica en el propio instituto y desde los docentes más cercanos.

Sobre la distribución del tiempo en las tareas, y considerando las ocho horas de historia que dicta con todo lo que eso comporta, organiza su tiempo desde las 8:00 hasta las 14:30 horas todos los días, luego en su casa dos horas diarias más y los fines de semana, el mismo tiempo. Con todo, calcula una dedicación mínima de 42, 43 horas a la semana.

Respecto de las responsabilidades como director que representan un mayor reto a su liderazgo menciona que desde el principio la preocupación ha sido que lleguen estudiantes al centro y se completen las unidades planificadas, una matrícula que asegure su existencia en el tiempo. Procurar que el clima de trabajo fuese satisfactorio para todos, especialmente para los profesores y alumnos, en consecuencia, que los resultados fuesen buenos.

Yo creo que eso ha sido la columna vertebral del trabajo [...] Ahora mismo estamos teniendo una caída de chicos y hay problemas para llenar los grupos, los ciclos, seguramente instalarán algún centro privado en la localidad que nos quitará niños y eso a medio y largo plazo puede suponer el cierre del centro, entonces sí ha sido una preocupación, la continuidad como existencia del centro y que los resultados sean aceptables. (Director IES PN)

El tema de la matrícula no es menor, considerando que el municipio de Leganés cuenta con más de 16 institutos y que la adscripción de centros de continuidad de primaria se ha liberado, esto quiere decir que al centro ya no van preferentemente alumnos de determinados colegios de primaria, como ocurría desde los primeros años. Ahora cada instituto es responsable de atraer “clientes” con la oferta de servicios. El director asegura que las familias del sector no suelen buscar centros por los resultados, sino que la elección se basa más en criterios de cercanía al hogar.



Al principio de su mandato, el director describe un centro de reciente creación con un tipo de alumnado muy precario. Esta situación le obligó a tomar medidas, de manera que organizó el centro, pidió los recursos necesarios y consensuó con el profesorado la necesidad de disciplinar a los alumnos disruptivos, apoyado por un buen Departamento de Orientación y un trabajo de tutoría muy cercana para luego, obtener resultados académicos. Con el paso de los años el instituto se ha convertido en uno de los mejores de la zona y hasta el día de hoy tiene fama de centro riguroso en lo académico con profesores muy implicados.

Quando empezamos era un centro de reforma experimental y la idea era recoger los alumnos que no tenían cabida en los institutos convencionales y un poco se vendió la idea de que la reforma iba a solucionar sus problemas; entonces nos encontramos con un alumnado muy flojo, indisciplinado, académicamente con malos resultados y lo que nos preocupó desde el principio fue intentar cambiar esa situación. (Director IES PN)

Este centro comenzó siendo un poco marginal, un centro experimental con un Bachillerato experimental que era una cosa un poco extraña que no fructificó. Luego vino la ESO que acabó con todo ese planteamiento y recogíamos un poco a aquellos alumnos que no entraban en otros centros, en ese sentido, dicho entre comillas, éramos un poco instituto “escoba” de la zona, por así decirlo, [...] el centro ha crecido creo que es de los más valorados en Leganés. No sé si seremos los primeros, los segundos, los terceros, pero bueno si hicieras una encuesta entre la población de Leganés ocuparíamos, estoy seguro, un buen lugar en valoración social. (Secretario IES PN)

Por tratarse del último mandato del director y además por la situación contextual que vive la educación pública en estos momentos, la visión y planes de futuro están supeditados a una serie de factores externos. Si bien el centro ha alcanzado un buen nivel y los alumnos responden y se comprometen con los aprendizajes, los profesores son cercanos y se implican con sus alumnos; el director, ante la pregunta por la visión y planes de futuro prefiere ser cauto al respecto y dice no tener planes. El Secretario, en cambio, lo tiene muy claro:

Tenemos que mejorar, podemos mejorar, no nos podemos anquilosar. Hemos perdido el carro del bilingüismo, no hemos apostado por otras cosas, nos falta seguir optando a crecer, eso es un reto importante. Podemos también mejorar algunas instalaciones y debemos implicar más a los alumnos, que hagan más actividades fuera, presentarse más a concursos e implicar más a los padres. Que el centro creciera: abarcar más si es posible, hacer más actividades por las tardes, abrir el centro para competiciones deportivas, ofrecer más a las familias y el entorno. (Secretario IES PN)

#### *5.4.2.2. Percepción del liderazgo*

La palabra liderazgo no es del todo asumida en este centro, ni el director se siente cómodo definiéndose como líder ni sus compañeros, incluso ni los más afines lo ven a él como líder. El Jefe de Estudios opina del director:

Yo creo que [el director] no toma muchas decisiones, algunas sí, pero siempre las comenta evidentemente. Yo tomo algunas decisiones relacionadas con la disciplina del centro, pero siempre las comentamos. En cuanto al liderazgo del equipo directivo no hay una jerarquía tan clara, aunque creo que no es lo que se aprecia desde fuera del equipo directivo. (Jefe de Estudios IES PN)

[...] un liderazgo de estar al pie del cañón, permanentemente muchas horas, ayudando a los profesores en lo que necesitan, intentando que funcionen las cosas mejor, integrando cosas nuevas, no es un liderazgo de grandes proyectos, de grandes ideas y de grandes planificaciones. Yo soy más bien una persona callada, una persona introvertida, o sea que no me proyecto como un líder extrovertido, para nada. (Director IES PN)

El director es uno más del centro, forma parte del núcleo sólido. Él es muy trabajador, no escatima esfuerzos ni tiempos... en general escucha, es capaz de replantearse cosas. Tampoco lo veo como líder, sino como uno más, que hace su trabajo, que respeta opiniones y deja vivir a los demás. (Profesora IES PN)

Por otra parte, en este centro más que en los anteriores, los entrevistados han dejado muy claro que en un centro público el nivel de autonomía y el poder de decisión de un director son muy débiles, que todo viene dado desde la Administración o desde la Inspección:

Los éxitos no pueden ser del director, porque su capacidad está muy limitada [...]. En general no hay éxitos sonoros de un director en los centros públicos. A nosotros no nos preguntaron [...] todo lo que tenemos nos ha sido dado y las pocas cosas que hemos pedido no nos las han dado [...]. (Director anterior IES PN)

Con respecto al liderazgo del director, hay consenso en que el suyo es un liderazgo blando, que no impone, que escucha y que deja la palabra a los demás:

Es un liderazgo suave, en el sentido de que no impone nunca decisiones de mando y punto, y consigue pasar desapercibido. No es el tipo de persona que "chupa cámara". En los claustros es breve, no impone su presencia más allá de lo necesario, aunque a veces hasta le echo en falta [...] no es una persona autoritaria ni disciplinaria, no lo ha sido con los alumnos ni con los profesores. Su actitud y el tipo de liderazgo que ejerce, creo que es bueno. Y liderazgo en el claustro claro que lo tiene. (Profesor IES PN)

#### *5.4.2.3. Desafíos y estrategias de liderazgo exitoso*

Los principales desafíos, desde la llegada del director están relacionados con lo académico, es decir, con lograr buenos resultados en los estudiantes. Ese desafío ha sido central también para los profesores quienes han ajustado su quehacer en cubrir el curriculum a través de un proceso de enseñanza aprendizaje tradicional, con el que han obtenido sus propósitos. El director considera que el instituto debe abrirse a participar en proyectos externos al centro o abrirse a Europa en proyectos internacionales de distintos

campos. A estos desafíos, se suma la necesidad del acceso e integración de las tecnologías a las prácticas habituales docentes.

Para los profesores, en consonancia también con el equipo directivo, los principales desafíos del centro son mantener los niveles de exigencia que los ha caracterizado sin perder alumnado a causa de la fuerte competencia de centros y de las decisiones que tome la Administración. En tanto que los padres consideran, como el director, la necesidad de proyección del centro, y los alumnos no ven ningún desafío.

La estrategia utilizada por el director es la colaboración con el claustro al que conoce bien porque la mayoría son sus colegas desde hace más de 15 años en el mismo centro. Este tiempo le ha ayudado, según el director a formar una comunidad profesional con ellos, atenderlos en sus necesidades, no obstaculizar sus iniciativas, a cambio de exigirles que cumplan con sus programaciones anuales, cuidando los detalles de las relaciones humanas. En general, y de acuerdo a las entrevistas nos queda la impresión de que el profesorado es muy profesional y está muy implicado en los procesos de enseñanza con los alumnos, se produce una relación afectiva con ellos, especialmente a través de las tutorías. Los estudiantes destacan de los profesores su implicación y la confianza que les brindan. No son todos iguales, pero al menos hay coincidencia en cifrarlos en un 90-95% del total.

La formación en tecnologías del tipo Moodle es mencionada por el equipo directivo como una herramienta imprescindible de incorporar para interactuar con los alumnos a través de esa plataforma educativa, pero solo unos pocos la utilizan, el Secretario menciona el temor que produce en un sector del claustro no solo la tecnología sino proyectos como el bilingüismo para hacer crecer al centro. El Jefe de Estudios agrega una dificultad añadida y es que se ha reducido mucho la oferta de cursos de formación por parte de la consejería, y que él mismo preparó un curso para sus compañeros:

[...] un curso de Moodle que lo hice yo sin puntos ni nada, digamos de forma interna porque es una cosa interesante, yo creo que nos va a facilitar mucho nuestra labor, lleva trabajo, pero nos va a facilitar... y lo dimos nosotros de forma casera, se los expliqué a mis compañeros un poco con los conocimientos que yo había adquirido de forma autodidacta, pero ya te digo que es complicado. (Jefe de Estudios IES PN)

El desafío de abrirse a participar en proyectos externos lo ha logrado a través de postular a un proyecto europeo (Comenius). El equipo directivo, especialmente el director y el Jefe de Estudios lo han coordinado con la ayuda del Departamento de Inglés. Admiten que en el resto del profesorado no produce mayor interés, o al menos, no el mismo que suscita entre los estudiantes y sus padres.

El director es un hombre tranquilo que no muestra preferencias marcadas por nadie lo que favorece un clima saludable en el centro. Los que lo conocen bien lo describen como un buen gestor de recursos, dueño de una gran capacidad de trabajo, inteligencia y cautela. La mayor evidencia es haber logrado que el centro tenga el prestigio actual de ser uno de los mejores institutos de Leganés.

[...] Yo creo que él es muy bueno en cosas que yo no funcionaba bien, por ejemplo, como gestor creo que es considerablemente mejor que yo y en algunas cosas creo que soy mejor yo, pero no voy a decir cuáles. (Profesor y anterior Director IES PN)

Del director también se menciona la capacidad de elección de su equipo con quienes forma un núcleo estable que cuenta con la aprobación y el respeto del claustro, los alumnos y los padres. Tanto el Secretario como el Jefe de Estudios son muy valorados y reconocidos en su desempeño. Como equipo apoyan todas las iniciativas de los profesores, hay plena libertad para innovar en lo metodológico y espacios para crear equipos espontáneos, parte del éxito de la dirección se basa en esa libertad.

Los profesores destacan del director la confianza en el claustro y el respeto hacia el trabajo que realiza, lo consideran un hombre muy sensato y honesto. Respecto de la toma de decisiones, respeta el consenso y lo ha asegurado con estas palabras: “Yo no voy a optar nada por decreto” (Director IES PN). Las palabras que lo definen son el orden y la ley, por lo tanto es muy formal y establece claramente los canales de participación y comunicación. Por ejemplo, los profesores saben perfectamente que son tres las instancias de comunicación en el centro, primero el departamento, luego la CCP y finalmente el claustro.

Los padres destacan del director su bajo perfil, su espíritu de trabajo y la accesibilidad para con ellos. Lo mismo del resto del equipo con quienes realiza un buen trabajo en equipo. Los alumnos que lo reconocen como docente de aula, opinan de él que es un profesor exigente y muy preparado. Los demás, admiten que como director es accesible y que está muy pendiente de sus necesidades especialmente en situaciones problemáticas como accidentes o enfermedad.

La gran mayoría de los estudiantes que asisten a este centro, ya lo hemos dicho, pertenecen a los barrios adyacentes al instituto, es decir, son de clase media desde el punto de vista económico y cultural. El trabajo educativo que se realiza con ellos se caracteriza por la enseñanza estructurada y unidireccional que la gran mayoría de profesores y equipo directivo describe en las entrevistas.

Este es un sitio en el que si se quiere estudiar se puede estudiar, el alumno lo puede hacer y el profesor puede desarrollar esos procesos de aprendizaje en

el alumno y eso, claro, desde la enseñanza pública que siempre se habla de tanta conflictividad y tantos problemas, pues es un punto muy fuerte, que las familias tengan la sensación de que aquí están bien, que están seguros, que además no hay graves problemas disciplinarios, y que además, si quieren estudiar vamos a dar una calidad equiparable a la enseñanza privada de elite, pues yo creo que es el punto fundamental [...] Somos un centro muy académico, de un aspecto que quizás en la enseñanza se ha olvidado mucho, los últimos tiempos, la importancia de dar clase, la clase en sí. (Director IES PN)

Los profesores y el equipo directivo definen que la clave del éxito se debe a la relación y el acompañamiento en el proceso de enseñanza aprendizaje, matizado con el compromiso del alumno por el estudio. Esta se puede apreciar en la cercanía, la orientación oportuna a través de las tutorías, el hecho de que les importen los alumnos, algunos hablan del desarrollo de relaciones afectivas entre profesores y alumnos como la clave del éxito.

[Punto fuerte] la cercanía entre todos, que no es un instituto demasiado grande, poder trabajar así, en familia, como te digo. Que cuando un alumno está aquí no está solo y eso me parece importante. Un ejemplo, ante un problema con un alumno se crea una red de profesores que se encarga de él, estamos pendientes y conseguimos sacarlo adelante. (Profesor IES PN)

El profesorado y el equipo directivo mencionan la libertad de proponer distintas actividades, la posibilidad del trabajo colaborativo con otros colegas afines en intereses o por temáticas y que le dan un poco de dinamismo al tratamiento del curriculum. Se considera al director como un facilitador de la innovación, que aunque él mismo no la promueva, tampoco la obstaculiza.

[...] Todos apoyan trabajos colaborativos si en alguna asignatura coincidimos. Por ejemplo, el año pasado la profesora de sociales me pidió trabajar en conjunto algo sobre la Edad Media [...]. Sería bueno hacer proyectos así con más áreas. Cuando llegué, hicimos un proyecto sobre tribus urbanas y era para analizar cómo era la población de acá de Leganés, colaboramos todos los Departamentos y resultó muy bien. (Profesor IES PN)

Y por último, una fracción del profesorado se compromete más allá de sus horas de clases regladas en preparar a los estudiantes, tratando de cubrir el curriculum, a veces demasiado amplio, o simplemente para desarrollar actividades complementarias tipo taller. No lo hacen todos ni tampoco es una situación modélica, pero demuestra que el compromiso con los estudiantes es real y tangible.

Los desafíos pendientes son variados, algunos tienen como base la incertidumbre ocasionada por la situación económica que afecta a la enseñanza pública. Los retos más difíciles de gestionar son los que no se visibilizan como tales en el discurso, según lo que plantea uno de los profesores respecto de las metodologías y la evaluación.

Los profesores plantean una necesidad que hacen extensiva al sistema educativo y es la necesidad de renovar la metodología y la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Queda la impresión de que aunque este centro logre resultados, estos responden fielmente al sistema educativo en lo que tiene de tradicional también su sistema de evaluación:

[...] yo creo que necesitamos renovarnos, porque sigue siendo como, y no lo digo por este centro sino por toda la educación, una educación del siglo pasado, o sea de pizarra y explicar y recoger los conocimientos que tú sabes, eso tiene que acabar en algún momento [...] Renovarse en el sentido de métodos pedagógicos y evaluativos, o sea cómo evaluar la enseñanza que tú haces, hacer evaluación de nosotros mismos, otra organización de las clases, una clase no unidireccional, controlar mucho la dirección de la enseñanza y el aprendizaje. Todo eso necesita de una crítica y una renovación, porque digamos que según la enseñanza tradicional, este es un centro que funciona muy bien, tiene resultados muy buenos, pero funciona porque se tiene resultados que requieren de la enseñanza tradicional. Entonces... digamos que ahí hay un reto importante. (Profesor IES PN)

Junto a este desafío se podría agregar otro que siempre aparece señalado como propósito en las memorias de fin de curso, según los profesores, y es mejorar la coordinación entre los Departamentos.

El director, por su parte, plantea que el sistema debe dar respuesta a las necesidades prácticas del alumnado para que tenga mayor éxito en su vida profesional no universitaria. Señala que hay alumnos de 4º de la ESO, o antes de 4º, que deciden hacer un ciclo formativo y que requieren cierta competencia profesional que de momento no reciben.

Otro desafío que está pendiente pero que ya se ha comenzado a instalar en la cultura es la necesidad de apertura al exterior a través del incentivo de participación en actividades fuera del centro como concursos, proyectos, campeonatos deportivos y un sinnúmero de actividades que permitan la colaboración de toda la comunidad, incluidas las familias.

#### *5.4.2.4. Los efectos beneficiosos de las estrategias desarrolladas*

El director ha conseguido organizar un centro exitoso, ordenado, coherente con un proyecto de educación pública. Primero fue la consolidación del proyecto piloto de la LOGSE con educación integral, luego, la organización de los ciclos formativos y sus etapas de crecimiento, con la jornada vespertina y a distancia incluida, después la llegada e implementación del primer ciclo de la ESO.

Actualmente el centro desarrolla un proyecto Comenius (2011-14) y posee la Carta Erasmus desde el curso 2009-10 que favorece los intercambios y prácticas en centros

formativos de toda Europa. También es importante destacar el Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) en modalidad especial para alumnos del programa de integración.

Desde que el director asume comienza en el centro un proceso de establecimiento de una determinada cultura en la que se apuesta por una educación de calidad bajo los parámetros de una enseñanza tradicional. El objetivo de cubrir el curriculum académico, requiere que se implanten unos mínimos de orden y disciplina, así como de rutinas de aprendizaje y un vínculo de cercanía del alumno con el profesorado.

Los alumnos quieren el centro, se sienten a gusto en él. Confiesan sentirse seguros de contar con los mejores profesores de cada área, salvo contadas excepciones. También destacan la madurez que experimentan en su paso desde el primero al segundo ciclo de la ESO, lo viven con satisfacción. Señalan el ambiente óptimo para el estudio, que se desarrolla en el centro cuya responsabilidad la atribuyen al equipo directivo, a los profesores y a los conserjes. Se sienten beneficiados por las oportunidades que les brinda el centro por el hecho de ser público y valoran los apoyos que reciben de ex compañeros (organizados por la dirección) que les refuerzan o amplían conocimientos en materias instrumentales.

Los padres se sienten orgullosos de la educación que brinda el centro, y su relación con él está principalmente mediada por los tutores. Valorán la relación que los tutores desarrollan con sus hijos, que estén profesionalmente muy pendientes de ellos, de sus procesos y resultados. Se sienten considerados de manera particular cuando algún tutor les escribe una carta informativa por internet, también agradecen la preocupación por mantenerlos al día en las calificaciones a través de mensajes al móvil, también de alguna situación de conducta o aviso de inasistencia. Consideran el centro muy bien organizado.

La escasa participación de las familias en actividades del centro contrasta con el deseo explícito de los padres por integrarse, ya sea mínimamente a través de la asociación (AMPA) o en el Consejo Escolar.

Las familias no han tomado el peso de establecer una buena conexión docente-familia. El instituto también podría hacer más para acercar a los padres. (Madre IES PN)

El director tiene un punto de vista muy crítico respecto del liderazgo pedagógico que es posible desarrollar en este centro público, cuando él afirma:

[El director] más que un líder pedagógico es una especie de líder espiritual. [...] la gente en líneas generales funciona bien, se toma en serio su trabajo, es correcta, pero tampoco se admiten muchas injerencias, es un mundo muy complejo. Eso desde nuestra perspectiva pública, si tuviéramos más gestión

privada sería interesante, en el sentido de más poder real, de ser líderes educativos. Yo presento mi programa para tres años, mi programa va en esta línea, quiero estos resultados, quiero trabajar de esta manera y vosotros como profesores del centro tenéis que estar sujetos a esta dirección y tenéis que hacer lo que el programa determina porque para eso me ha elegido la comunidad educativa. Eso en el mundo privado se hace, en el mundo público siempre tienes que estar consensuando con buenas palabras, por aquí, por allá, “templando gaitas”, pero no hay ningún poder efectivo para llevar las cosas en una dirección concreta. (Director IES PN)

El liderazgo exitoso de este centro se caracteriza porque es un ejercicio discreto y sutil por parte del equipo directivo y la Dirección. Ellos organizan el centro de manera que todo esté en regla, que no falte nada a nadie y tanto profesores como alumnos se dediquen a lo suyo.

Entre los profesores entrevistados encontramos a un grupo que defiende de manera ruidosa cambios sustantivos en lo académico y en la misión social que implica la educación, pero no solamente de este centro, sino que pensando la educación de manera global.

En consecuencia, en este centro ha quedado patente cómo el equipo directivo plantea que no tiene un poder real para desarrollar un liderazgo pedagógico como tal, mientras que el profesorado, mediante un discurso tácito o explícito, se decanta por estructuras de poder más horizontales, donde todos tienen participación sin que haya jerarquías marcadas.

La jerarquía del director no tendría ni que existir, o sea, tendría que haber equipo directivo, pero no director, porque evidentemente no podemos todos hacer todo. (Profesora IES PN)

Para finalizar, podemos decir que el Instituto Pablo Neruda es exitoso en brindar educación estructurada para una población estudiantil que necesita contar con herramientas cognitivas formales. El éxito es consecuencia de una buena gestión de recursos que posibilita un clima escolar favorable al aprendizaje cuya responsabilidad se le atribuye al director y a su equipo directivo.

El profesorado, en términos generales, se muestra participativo y muy activo en la dinámica del centro y se observa particularmente implicado en el aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan dificultades. Una parte del profesorado, además, declara que desarrolla vínculos emocionales que perduran en el tiempo y que favorecen aún más esa calidad en los resultados de los estudiantes.

El director considera que el sistema no apoya el desarrollo de una Dirección pedagógica y que por lo mismo él no se percibe como líder, sino como un director en una relación de autoridad colegiada con los demás profesores. Los integrantes del claustro entrevistados



que, mayoritariamente, llevan muchos años en el centro, tienen una percepción distinta, piensan que el director además de ser un buen administrador, sí desarrolla un tipo de liderazgo que se enmarca dentro de un autoritarismo pasivo y legalista. Mientras que el equipo directivo se decanta por un liderazgo de consensos.

De cualquier manera, el centro es exitoso por los resultados objetivos que exhibe y porque los alumnos se sienten a gusto en el centro y tienen en una alta valoración a los profesores y el ambiente que generan.

Los desafíos pendientes son muchos y entre los más significativos destaca la participación en actividades externas como proyectos, concursos, eventos deportivos, es decir, en la dinamización del centro y en ofrecer posibilidades de mayor implicación a las familias.

El director valora lo público, pero en su doble función de representante del claustro y de la Administración, se muestra cauto, incluso sus expectativas y proyección se supeditan, según él, al ritmo de los tiempos.



## **6. CUATRO DIRECTORES, CUATRO ESTILOS: UNA DIRECCIÓN EXITOSA**

---

Tras haber revisado por separado cada centro educativo para examinar las características de la dirección escolar exitosa, a través de la descripción de los centros y de los directores, obtuvimos una visión panorámica del contexto geográfico, socioeconómico y cultural del alumnado, del profesorado, de los padres y del contexto. Así como también hemos incorporado elementos de la biografía personal de las directoras y del director. Del mismo modo, pudimos conocer las estrategias utilizadas para enfrentar los desafíos y el rol desempeñado como líderes de sus respectivos centros. Todo lo anterior nos sirve para diseñar una cartografía de los comportamientos que los llevan a ser directores exitosos.

Una cartografía entendida como una lectura del presente basada en la teoría que cada director o directora maneja y a partir de esa teoría proyecta un futuro o una ruta por seguir. Una aproximación cartográfica cumple la función de proporcionar tanto herramientas conductuales como alternativas teóricas y creativas que les hacen ser más exitosos que los demás.

Con todo, antes de emprender esta revisión, es necesario considerar algo que ya hemos adelantado en los capítulos anteriores y que tiene que ver con la dificultad de separar, y más aún de aislar al director o directora como sujeto de análisis en su propio ser como individuo, sus acciones y contexto, su trayectoria personal y de vida, puesto que su trabajo se desarrolla en la compañía de un equipo, y aún más, inserto en una comunidad (u organización, si se quiere).

Por otra parte, observamos la complejidad que implica separar también aquellas tareas específicas que ordena la Administración a los directivos, de aquellas que estando dentro de la normativa llevan una impronta particular de estos directivos. Constatamos que es este hecho particularmente relevante el que los hace exitosos, porque, si bien la mayoría cumple con la normativa, solo unos pocos destacan tras la gestión realizada.

Para utilizar un símil de lo que significó el análisis de la información, nos surge la imagen de la visita al museo. Si recordamos la experiencia de cuando visitamos un museo, al entrar observamos los cuadros dispuestos en un pasillo, luego detenemos la mirada en aquellos que nos son particularmente llamativos, fijamos la vista en determinados aspectos, detalles que nos llaman la atención, que destacan sobre toda la composición. Estos elementos puestos en dicha tela producen efectos en quienes los miramos, ya sea por su luz o forma, o por los colores que poseen otorgándole a la obra completa una armónica belleza para nosotros como espectadores.

Tal como en una tela, fijaremos la mirada en aquellos aspectos que hacen que estos directores particulares confluyan en la misma idea, volviendo a la metáfora del cuadro, embelleciendo aquella imagen. A continuación, presentaremos a los cuatro directivos en una visión de conjunto.

## **6.1. COMPROMISO**

Paulo Freire señala: “Al estudio crítico corresponde una enseñanza igualmente crítica que necesariamente requiere una forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y la lectura del contexto” (Freire, 2003, p. 36).

Los directivos estudiados, en sus relatos, nos muestran un fuerte compromiso con los temas sociales, éticos y políticos; es decir, exhiben una comprensión crítica de la educación, pues para ellos, la enseñanza tiene un valor o un alto peso ético y social en la realidad puesto que la mejora y la transforma. Ninguno de ellos considera la educación como un bien de mercado, ni su trabajo como una tarea técnica. Todas ellas y él tienen una clara conciencia de por qué y para qué están en esta responsabilidad. Su compromiso

no es solo con sus pares, los padres y la Administración, sino principalmente con los estudiantes, que consideran principio y fin de la educación.

El compromiso social lo observamos, en primer lugar, en la valoración que hacen de la educación pública por lo que representa. Cada director se refiere al compromiso con la educación en el sentido de dotar a los alumnos de las mejores herramientas educativas como un deber ético. Por eso hacen hincapié en el valor de la escuela, especialmente la pública, por el beneficio que reporta a la cohesión de la sociedad.

Este compromiso social y ético por la educación lo describe de manera precisa la directora del CEIP Nuestra Señora de la Paloma. Ella es consciente de que la forma en que presenta esta opinión puede ser considerada romántica, al decir que la escuela pública es un nivelador de las desigualdades sociales.

A lo mejor es una idea romántica, pero sigo pensando que la escuela pública debe ser un nivelador de las desigualdades sociales, debe proporcionar a todos los alumnos la posibilidad de mejorar su situación a través del estudio [...]. Yo creo que una característica es tener claro que todos los alumnos deben sacar lo mejor de sí académicamente y como persona, y que da igual de dónde venga. Si nos cuesta más trabajo, pues qué le vamos a hacer... que hay alumnos, se me ocurre, que son más difíciles por sus características, porque vienen de países extranjeros, yo qué sé... paciencia, en cualquier caso, mucha paciencia con todos. (Directora CEIP NSP)

La directora del IES Pintor Antonio López, por su parte, también declara su confianza en la educación que entrega la escuela pública y se refiere a los estudiantes como futuros ciudadanos (no consumidores ni clientes) que deben cuidarse y formarse con esmero por lo que representan para el futuro.

Lo primero que me gusta decir, es que creo en la educación, [...] creo mucho en la enseñanza pública, firmemente, y creo que se pueden hacer muchas cosas porque para mí la educación es esencial, o sea, creo que es uno de los valores que más deben cuidarse en los ciudadanos porque estamos educando a nuestro futuros dirigentes o adultos del país. (Directora IES PAL)

El director del Pablo Neruda comienza resaltando que su centro se adscribe a la escuela pública, luego describe las bondades de su centro educativo para los estudiantes y las familias, el buen ambiente que se respira, la seguridad interna y externa y la posibilidad cierta de recibir las herramientas cognitivas necesarias para enfrentar el futuro:

Somos enseñanza pública y aunque siempre se habla de tanta conflictividad y tantos problemas, pues es un punto muy fuerte, que las familias tengan la sensación de que aquí están bien, que están seguros, [...] no hay graves problemas disciplinarios y que además si quieren estudiar vamos a dar una calidad equiparable a la enseñanza privada de elite. (Director IES PN)

Los cuatro directivos tienen muy presente su identificación con la escuela pública y el compromiso social con ella. Cada uno lo manifiesta de manera distinta, sin embargo, en lo sustancial están orgullosos de su pertenencia.

La preocupación por la inclusión es un asunto muy importante para los y las directoras y la comunidad de profesores. Esta se expresa en especial hacia aquellas poblaciones que se encuentran en situación de desventaja. Las entrevistas arrojan en al menos dos centros esta temática, en cada uno de estos casos existe una preocupación fuerte por la población gitana que ellos acogen.

[...] entender que todos los alumnos tienen derecho a la educación, hay diferentes tipos de aprendizaje y diferentes alumnos y todos los recursos que pone la administración o que puede haber al alcance hay que ponerlos en funcionamiento [...] Y, desde luego, no seleccionar alumnos, hay que sacar lo mejor de cada uno. (Directora IES PAL)

[...] no sé de qué manera los alumnos con necesidades especiales, sobre todo los alumnos gitanos, yo no sé de qué manera se les podría ayudar más, porque el control lo llevamos, en cuanto a faltas de asistencia. Lo llevamos y de hecho hay un profesor que está dedicado a la comisión de absentismo y tal, pero no sé qué podríamos hacer desde el centro, yo sospecho que no podemos hacer más. Pero es que realmente es una pena ver que hay plazas y plazas de alumnos que no vienen y que normalmente son alumnos gitanos, conseguir que vinieran o aprovecharan esas plazas y no que se quedaran esas sillas vacías. Es un clamor, si parece mentira. (Profesora IES PAL)

Mira en este colegio, claro que es un colegio de primaria, el principal obstáculo yo creo que son las familias de los alumnos gitanos, que no vienen. (Directora CEIP NSP)

También está la inclusión propiamente tal de alumnos con necesidades educativas especiales, transitorias y permanentes, como es el caso de tres de los cuatro centros. El CEIP Federico García Lorca se presenta como un centro preferente de atención de niños con dificultades motrices y la directora lo menciona como un valor agregado para la convivencia de los demás niños.

Este colegio se adscribió a un programa piloto y ha sido colegio de integración desde que nació. Entonces la atención del niño diferente ha estado siempre ahí. Cuando nos llegaron los de compensatoria pues eran otros diferentes, pero entre otros diferentes que teníamos, aquí le hemos dado respuesta a niños motóricos, a niños ciegos, a niños con síndrome de Asperger y a niños con compensatoria. (Directora CEIP FGL)

La directora del CEIP Nuestra Señora de la Paloma nos comenta que sin ser colegio de integración recibe a alumnos con necesidades educativas y mucho más. El tríptico que publicita las bondades del centro dice:

En nuestro centro se atiende a alumnado con deficiencias psíquicas, de audición, visuales y plurideficiencias en general. Actualmente contamos con

tres profesores especialistas en Pedagogía Terapéutica, una profesora de Audición y Lenguaje y un técnico educativo. (Tríptico Qué enseñamos 2011-12)

El equipo de orientación trata con todos los profesores porque prácticamente en todos los cursos hay niños de integración, entonces también ve lo que hay. (Directora CEIP NSP)

La directora del instituto Pintor Antonio López, comenta que en el instituto se detectan de manera creciente estudiantes que requieren de programas de integración, se muestra sorprendida por la cantidad de jóvenes que actualmente presentan necesidades educativas especiales, NEE.

Nunca ha habido tantos niños con NEE como están apareciendo, y de hecho, hay una comisión de escolarización paralela, es curioso la gente no estaba acostumbrada. No sé si es porque hay más problemas o porque ahora se detectan mejor, pero tenemos problemas de autismo, hemos tenido algún asperger, y sobre todo hay problemas de hiperactividad. (Directora IES PAL)

Otro tema que surge como relevante está íntimamente relacionado con el compromiso social de los directores hacia la comunidad docente y tiene relación con la llamada conciliación laboral, esto es, la equitativa distribución de los tiempos entre la jornada laboral y la vida familiar del personal del centro y de ellos mismos, que alude a la valoración y uso de los tiempos de contrato. Esto se traduce en que estos directores intencionadamente no convocan reuniones fuera de horario, y de haberlas, son breves y precisas, con pautas acotadas. Contemplan de esta forma la valoración del tiempo de vida familiar, además de la necesidad de desconectar de las actividades del colegio cuando no se está allí. La directora del Instituto Antonio López y las directoras de los dos colegios se refieren al tema en estos términos:

[...] creo que un problema de los equipos masculinos es que tienden a pasar muchas horas en el trabajo, muchas comidas de trabajo, nosotras aquí creo que el hecho de ser un equipo [...] femenino, puedo decir que los componentes, el equipo masculino que tenemos, son padres y compañeros y son gente que agradece, se ocupa de sus hijos y agradece, entre todos, que seamos así. (Directora IES PAL)

[...] Hay cosas, además, que con la práctica aprendes; por ejemplo, la Dirección que no tiene límites ni en el tiempo ni en el espacio, pues aprendes a ponérselos porque si no se los pones, tu vida personal se resiente a nivel familiar y a nivel también de ocio [...]. (Directora CEIP FGL)

[...] eso sí que ya aprendí, que para el fin de semana no me llevo nada [...]. (Directora CEIP NSP)

El último aspecto del compromiso de las directoras, lo podemos apreciar en la necesidad de tener siempre en buen funcionamiento todas las instalaciones de la escuela,

maximizando su eficacia a través de estrategias que les sirven para cubrir todo tipo de demandas.

[...] pues que en realidad un director es un bombero, es un apagafuegos, para atender a un niño que se ha caído y hay que limpiarle la rodilla o para cualquier tipo de emergencia que suceda [...] [...] Yo por las mañanas me pongo en la puerta con el conserje [...]. (Directora CEIP NSP)

[...] aparte de gestionar y hacer todo lo que oficialmente hay, muchas veces parte de nuestro trabajo es tener la puerta del despacho abierta y te vienen profesores a contar cosas o problemas o que tienen algo (*sic*), entonces nos dedicamos tanto la jefe de estudios como la dirección a hacer un trabajo de escuchar a los compañeros, de resolver algunos problemas humanos y con los alumnos igual [...] pero hago de todo, si falta alguna jefatura me pongo a ayudar, yo hago guardias con mis compañeros, si falta algo en secretaría o ha habido alguien enfermo me pongo a hacer, es decir, hago un poco de todo en el centro [...]. (Directora IES PAL)

Los directores somos un poco “chicos para todo”, o sea, que en algún momento ejercemos labores de conserje o de cerrar las puertas o de quitar un cristal o de alguna cosa de estas [...]. (Director IES PN)

La actitud de las directoras es de compromiso en su trabajo con todo lo que esto implica, desde labores de servicio, reemplazos docentes, orientadores, en fin, todo lo que puede demandar un centro educativo.

Como podemos apreciar el compromiso aludido es amplio, contiene un componente de justicia social, de conciencia, de responsabilidad con la educación de todos los estudiantes y también incluye el compromiso con la comunidad docente en lo referente al tema de la conciliación.

## **6.2. CERCANÍA Y CONFIANZA**

El tema de la cercanía y la confianza que los directivos generan en la comunidad es importante de destacar. La confianza en el trabajo bien hecho, por parte del director o directora, se observa en las opiniones tanto de las de madres y padres, como de los estudiantes y del profesorado. La cercanía se ve reflejada en la forma y el cómo se relacionan las personas que conforman estas escuelas, podríamos decir que funciona como una comunidad en el sentido amplio del término, pues entre todos se aprecia un trato cercano y cordial fundado en el respeto y la cooperación.

Las madres y padres se relacionan de manera directa con la dirección de los centros educativos aunque también a través de sus asociaciones. Si bien por ley, existen estas agrupaciones formales, las llamadas AMPAS, al menos en tres de los cuatro centros de esta muestra tienen un importante número de familias integradas en esa institución,



reforzando el vínculo entre la escuela y la familia. Sobre este punto también cabe agregar que en las escuelas primarias es más numerosa la convocatoria para su conformación.

El CEIP Federico García Lorca y el CEIP Nuestra Señora de la Paloma son los centros de primaria que exhiben una alta proporción de familias asociadas, estas organizan gran cantidad de actividades para los estudiantes que van desde “las mañanas del cole” y “las tardes del cole” a través de las cuales ofrecen servicios de cuidado (desayunos, actividades lúdicas) y también talleres deportivos y recreativos en conexión con sus intereses y necesidades. Por lo tanto, en torno al centro se ha formado una gran comunidad de madres y padres que se apoyan entre sí y se vinculan al colegio a través del equipo directivo, especialmente con la directora.

La implicación de las familias es bastante alta. A mí me parece que se trabaja muy bien desde dos vías, por un lado el equipo docente tira bastante de las familias, haciéndolas partícipes de cosas que pasan en la escuela y luego desde la AMPA, desde la asociación de padres, intentamos gestionar y que la gente sienta la escuela como propia y que se implique [...]. Se mantiene como un núcleo duro que va sosteniendo todas las cosas fantásticas que se hacen y mucho en colaboración con el cole. (Madre CEIP NSP)

La implicación de los padres con el centro es total, un 80% de participación, es decir, te exigen, mejor dicho, te invitan a que compartas con tus hijos todo su crecimiento, que los ayudes, es un centro que trata de hacer un vínculo de padre a hijo [...]. Se llevan proyectos que organiza la AMPA, Los primeros del cole, así los niños llegan a las 7:30 de la mañana. Luego por las tardes hay actividades que las organiza también la AMPA, como yudo. (Madre CEIP FGL)

Las madres del CEIP Federico García Lorca nos comentan una situación particular, la directora del curso anterior se fue a trabajar al extranjero (a dirigir una escuela española en Francia) y asume la que había sido la jefa de estudios y aparentemente todo continúa igual:

No se nota la diferencia, Patricia se fue y el cole sigue igual, te hablo desde afuera. La jefa de estudios de ahora es exquisita. Tenemos un equipo directivo del cual podemos presumir. (Madre, CEIP FGL)

Sobre el director del IES Pablo Neruda, este tema de la cercanía y la confianza se aprecia desde el primer momento. Cuando llegamos al centro, se puede colegir que hay un ambiente de confianza entre los docentes. La gran mayoría de sus colegas conoce bien al director porque llevan muchos años juntos en el centro, 20 años más o menos. En todos los cuales han enfrentado los desafíos de la historia del instituto, desde que se creó como centro experimental de la LOGSE, hasta hoy.

Entonces fueron años muy duros, muy tensos pero yo creo que crearon dos cosas que son importantes: crearon una actitud de no rechazo ante lo que hay, y al mismo tiempo, un cierto espíritu de grupo ante la adversidad. Un

colectivo principal de profesores que llevamos muchísimos años juntos que hemos ido formando esa personalidad. [...] Muchas veces comentamos que en las juntas de evaluación somos los mismos profesores, eso permite que se establezcan criterios de funcionamiento, no explícitos, pero sí derivados de la experiencia [...]. (Profesor IES PN)

El director lidera el centro desde hace 16 años en los cuales ha formado un grupo de confianza con aquellos docentes con los que llegó allí, con los que se entiende muy bien. Se habla de fortaleza ante lo nuevo y de un espíritu de grupo entre los docentes. Las entrevistas realizadas en este sentido corroboran esta afirmación. Una de las profesoras relata sobre el director:

Nos conoce bien a cada uno de nosotros, nos respeta y nos deja hacer. Es decir, su virtud fundamental es que deja hacer y se esfuerza por entendernos. (Profesora IES PN)

Entonces los profesores también afirman que el director constituye un puente comunicacional que confirma esta idea de confianza:

Aunque se equivoque, está siempre ahí. Te da seguridad, es una referencia, aunque a veces no estés de acuerdo con sus decisiones, pero es honesto. El cuida mucho los afectos, aunque es una persona muy seria. [...] Te inspira la confianza de que puedes actuar con un margen de libertad de decisión importante. Es muy eficaz en la gestión. (Profesor IES PN)

Los directores nos indican la importancia que tiene para ellos el hecho de conocer bien a la gente con la que trabajan. Dicho conocimiento lo han conseguido en parte porque llevan muchos años trabajando en un mismo lugar, aunque también se logra teniendo una disposición de cercanía y favoreciendo los vínculos, especialmente con los profesores recién llegados. Esto último se ha notado especialmente en las escuelas que tienen proyectos de bilingüismo, pues se ha producido la llegada de profesores nativos de habla inglesa, cuando no existen profesores habilitados en el mismo centro, y eso le ha dado mucho dinamismo a los centros.

Para el profesor de primaria no es lo ideal el bilingüismo porque, claro, la asignatura de conocimiento del medio, *science*, se la quitan al profesor de primaria y [...] tienen que llegar profesores habilitados de inglés a dictarla. (Directora CEIP NSP)

Llega un profesor nuevo, pues, -tú te sientas conmigo, te explico cómo hacemos, te explico cómo no dejamos de hacer, cómo hacemos las reuniones con padres, cómo hacemos con los niños, cómo hacemos esto, cómo hacemos lo otro. (Profesora CEIP FGL)

La directora del Antonio López lleva 20 años trabajando en el instituto, aunque solo tres como directora, entonces conoce a la gente con la que trabaja y la gente la conoce muy bien a ella, y por lo mismo ha logrado que se desarrolle una confianza mutua. De la misma

manera ocurre tanto con la directora del Federico García Lorca como con la directora de Nuestra Señora de la Paloma, ambas han estado 15 y 16 años en sus respectivos centros, aunque no como directoras.

Se aprecia, entonces que los sentimientos de confianza y cercanía con la gente con la que se trabaja a diario parece ser un rasgo muy valorado por los directores en los centros observados y también para los profesores. Las relaciones humanas y la percepción de que el otro se preocupa por tu bienestar son un factor que aglutina y compromete los afectos.

Yo creo que me ha ayudado mucho que conozco el centro, conozco el centro desde hace años, conozco a los compañeros personalmente y conozco los avatares, es decir, conozco el centro cuando estaba mal y ahora. Entonces cuando hay un problema sí puedo analizarlo con ellos porque sé lo que ha pasado, eso me da cierta autoridad moral. (Directora IES PAL)

Hemos sido partícipes del trato personal en los centros visitados. Y en lo que respecta al Federico García Lorca, fuimos testigos en un par de ocasiones de esta cercanía con las madres y los padres que van a dejar a sus hijos por las mañanas. La directora se ubica en la puerta de entrada y saluda a los niños a quienes conoce de nombre, luego a las madres (en su mayoría) con quienes tiene una palabra amable o una pregunta en relación con su historia personal (un pariente enfermo, un hijo pequeño, etc.). Ciertamente después de escuchar esos diálogos nos queda la impresión de que se produce una sintonía entre todos ellos como si se tratara de una gran familia.

[...] la mayor parte del tiempo o un porcentaje muy alto es el trato personal con la comunidad, desde que llegas y luego haces la entrada y pues hablas un poquito con cada uno, miras a ver si está todo el mundo. El trato directo con el personal es importante, tanto con el personal docente, como con los alumnos, como con las familias. (Directora CEIP FGL)

En lo que respecta a nuestra actuación, la sensación de que ellos, los alumnos, y yo creo que la tienen en este instituto, el acceso a hablar con el equipo directivo, con el director, con el jefe de estudios es muy sencillo. Las puertas están abiertas, pueden venir, exponer sus problemas y no hay que utilizar demasiado la jerarquía, primero el profesor, el tutor, jefe de departamento. El acceso a nosotros es fácil, nosotros estamos aquí todo el tiempo y ellos también tienen la sensación de que les hacemos caso y que no damos la razón al profesor porque es el profesor, ellos se sienten escuchados y eso es muy importante. (Director IES PN)

La cercanía genera confianza, y así lo pudimos observar en los cuatro centros y no solo entre los grupos de pares, sino también en las asociaciones de madres y padres, el consejo escolar, entre los colegas, entre los estudiantes que participaron en los grupos de discusión y sobre todo, entre aquellos funcionarios no profesionales como conserjes, auxiliares de aseo y demás. Es decir, cercanía y confianza son los soportes de una comunidad y la comunidad sostiene la educación.

### 6.3. LIDERAZGO COMPARTIDO

El concepto de autoridad observado en los centros está basado en relaciones de poder poco jerárquicas y un estilo de liderazgo más de consensos y de trabajo en equipo. Le hemos llamado liderazgo compartido porque ha sido la expresión más repetida en los discursos analizados de los directores.

Los directivos entrevistados tienen claridad sobre las obligaciones que conlleva su cargo, es decir, su función directiva, la gestión de tipo administrativa y organizativa. Sin embargo, a la hora de consultarles acerca de su estilo de liderazgo, no dudan en esquivar los personalismos y responder como equipo directivo aclarando, que si bien hay decisiones que les competen solo a ellos por separado, en general, conversan con el equipo y llevan a consenso los grandes temas. No quedan exentas de participación las voces del claustro ni las del Consejo Escolar.

No obstante el discurso de los directores y directoras en cuanto al tipo de liderazgo que profesan, la comunidad docente tiene opiniones que en la mayor parte de las veces corrobora estos relatos. De igual modo resulta interesante encontrar algunas discrepancias en las voces de lo que ellos perciben de sus directivos, como presentamos a continuación.

La directora del CEIP Nuestra Señora de la Paloma frente a la pregunta sobre el tipo de liderazgo en el centro, nos dice:

En general, sí creo que soy un líder. Un líder carismático de estos que arrastran masas, pues no; pero un líder en el sentido de fijar objetivos y decir los objetivos hay que llegar a ellos y hay que cumplirlos, vamos a ver las fases y vamos a ir para allá, sí. (Directora CEIP NSP)

Como las tres entrevistas dirigidas a la directora indagan sobre el tipo de liderazgo desde varios ángulos, ella responde a la pregunta ¿cómo describirías tu liderazgo en el centro?, haciendo alusión a dificultades con un grupo de profesores que se instalan en la queja, como ella les llama, y se detiene a reflexionar sobre las razones de esta situación que no es nueva en el centro y que se relaciona con la gente más antigua, especialmente. Ella asume que su autoridad no es bien recibida por ellos y que los cambios que ha propuesto y que están contenidos en su proyecto de dirección han costado, a pesar de lo cual demuestra tener ímpetu y carácter para sacar adelante sus objetivos programados.

Pues es que no lo sé... Siento que tengo autoridad, sí, lo que pasa es que no siempre esa autoridad es bien recibida, hay veces que hay conflictos y hay personas que opinan que las cosas se podrían hacer de otra manera o que se podían seguir haciendo como se han hecho desde hace 30 años y que cualquier cambio es a peor, entonces bueno hay veces que tú dices sí seré un

líder, seré el motor hasta cierto punto, pero qué más me da si la gente, no toda, está en contra, está como poniéndote palitos en la rueda... luego hablas con los otros directores y les pasa exactamente lo mismo, o sea que debe ser inherente al cargo. (Directora CEIP NSP)

La directora del Pintor Antonio López no se complica al explicar el liderazgo que asume en el centro. Señala que su labor es la de una líder propiamente tal en el sentido de influir en la gente con la que trabaja, y a la vez preocuparse del desarrollo personal y profesional de sus colaboradores al evaluar en ellos sus capacidades y actitudes. Esto último, según nos lo explica, se relaciona con la necesidad de delegar tareas como la coordinación de proyectos u otras que requieren todos los años y que de vez en cuando necesitan cambiar de responsables para que no sean siempre los mismos profesores en los que recaen esas tareas adicionales.

Otro aspecto destacable es la presencia, en su discurso, del alumnado como finalidad de la educación. De las cuatro experiencias con directores, debemos reconocer que en dos de ellos está reiteradamente presente el objetivo de la educación que es el estudiante.

Creo que simplemente lo que hago es que llevo un equipo, como dicen vulgarmente “tirar del carro”. Es decir, yo tiro para delante de un grupo de gente y mi misión es ver cuánta gente tiene capacidades, actitudes y demás, conocerlas y entonces intentar involucrarlos y facilitarles que puedan desarrollarse. Eso, respecto al grupo humano de profesores y ¿cómo revierte en los alumnos? porque el objetivo es el alumno, en el que tiene que revertir todo es que el alumno tenga una buena calidad de enseñanza. (Directora IES PAL)

El director del IES Pablo Neruda como lo señala el nombre de su centro, nos resulta particularmente poético en cuanto a las metáforas que utiliza para referirse a su liderazgo. En una de las entrevistas él construye un símil sarcástico en su afán de caricaturizar sin simplificar su actividad en el centro y así, para definir su liderazgo o su “escaso” poder como director para cambiar las cosas del centro que dirige, lo identifica con el adjetivo “espiritual”.

Un director de instituto más que un líder pedagógico es una especie de líder espiritual [cuyo poder] siempre desde esas palabras vagas e imprecisas: motivar, impulsar, dar ánimos, insuflar [...] y eso que partimos de una de las grandes ventajas del centro. La gente en líneas generales funciona bien, se toma en serio su trabajo, correcta, pero tampoco se admiten muchas injerencias, es un mundo muy complejo. (Director IES PN)

Ya antes nos había aclarado, respecto de su percepción como líder, que él no se siente muy líder, aunque sí percibe a otros que lo son, otros colegas en los que él se apoya sin problemas.

Me relaciono bien con todos. Yo reconozco mis carencias y cuando necesito de esas otras personas y de esas funciones que ellos representan, me apoyo sin ningún problema. Es que no me siento muy líder, cuando se planteó esto de las direcciones exitosas lo vinculé más a centros exitosos, centros que funcionan bien. (Director IES PN)

Esta percepción se reafirma, en una entrevista a una profesora, esta expresó que el director era muy influyente en la toma de decisiones, es decir, ella piensa que todo gira mucho en torno al director, incluso que su equipo directivo no toma ninguna decisión sin consultarle a él. Veamos cómo lo plantea con sus palabras:

En la toma de decisiones, sí que es verdad que se toman por parte del director. Aquí todo gira muy en torno a su figura y los demás lo tienen como muy asumido esto de la jerarquía. En general no hay mucho consenso. Los claustros y la CCP son muy formales [...] las decisiones al final las toma él y su equipo. Ninguna decisión es por casualidad. (Profesora IES PN)

En general, el lenguaje del director está plagado de figuraciones, como cuando se refiere en la cita de más abajo, a estar “al pie del cañón”, con ello asume un rol de líder más asistencialista, porque visualiza las necesidades de los demás para ocuparse de apoyarlos de una manera indirecta.

Un liderazgo de estar al pie del cañón permanentemente, muchas horas ayudando a los profesores en lo que necesitan, intentando que las cosas funcionen mejor, integrando cosas nuevas. No es un liderazgo de grandes proyectos ni de grandes ideas ni de grandes planificaciones. Yo soy más bien una persona callada, una persona introvertida. No me proyecto como un líder extrovertido ni carismático. (Director IES PN)

En cambio, la directora del CEIP Federico García Lorca no tiene problemas en autocalificar su liderazgo en el centro como participativo compartido con un toque algo personalista. Se refiere a compartir las decisiones con su equipo directivo, pero también menciona otras instancias como la CCP y el claustro, que ella preside y lidera.

Pues yo creo que es un liderazgo participativo compartido, eminentemente yo le ejerzo, pero es compartido. Compartido con mi equipo directivo, compartido con los órganos unipersonales y colegiados y es participativo, admito la participación. (Directora CEIP FGL)

Todos reconocen que la tarea más dura es el tema del manejo de la normativa y de los aspectos burocráticos de la función, y aquí es donde podemos percibir el trabajo compartido y la auténtica delegación de funciones por parte de los directores. Esto quiere decir que cada estamento del equipo de dirección, como también el personal no docente, se dedica a funciones específicas que desahogan en gran medida la responsabilidad técnico-burocrática de la directora o director.

Esto se traduce en que las tareas se realizan de manera compartida, sin que signifique una carga para el otro. Por ejemplo, la directora del IES Pintor Antonio López nos comenta que confía plenamente en la lectura diaria de la normativa por parte del personal de secretaría del centro, que puede delegar en ellas con absoluta confianza.

Hay una parte del personal no docente que la verdad es que se implica bien, secretaría, por ejemplo, mirando el BOE todos los días y si hay algo que llega o cuando me ven muy liada, me dicen no te preocupes. [Es decir] hay una secretaría que se ocupa de toda la normativa, que vayan los plazos, cosa que yo no tengo que estar pendiente y confío. (Directora IES PAL)

En definitiva, existe la consideración del liderazgo como un ejercicio de poder compartido que necesita de la participación de los docentes, especialmente del equipo directivo; y de los padres, a través del Consejo escolar. Un liderazgo entendido como un ejercicio de influencia sobre los demás para conducir todos los esfuerzos en favor de los aprendizajes de los estudiantes.

#### **6.4. PRÁCTICA REFLEXIVA**

El éxito de los directivos de los centros visitados descansa en una práctica que es común entre ellos. Nos referimos a facilitar, favorecer y proporcionar instancias que permitan que ellos mismos y la comunidad docente desarrollen una práctica reflexiva sobre el quehacer pedagógico y también sobre los resultados de los estudiantes, y así cuestionar o poner en la mesa las teorías personales más variadas sobre el aprendizaje de los estudiantes y la elaboración de estrategias de mejora frente a los malos o medianos resultados obtenidos.

Este es un centro que siempre tiene inquietudes y se transmiten en proyectos y se transmiten en compromisos. Es un personal comprometido, como he dicho antes, es un personal que trabaja en grupo, que se coordina. Eso es muy importante a la hora de obtener éxito, y que no está quieto, que quiere salir adelante, que se compromete con los proyectos y que piensa en lo mejor para el alumno, entonces el alumno es lo primero. (Directora CEIP FGL)

Me gusta mucho que evalúen después de las evaluaciones, evalúen y tomen medidas, que vayan introduciendo siempre mejoras. (Madre IES PAL)

En términos académicos se hacen recuentos clase por clase y se evalúa retroceso y avance. Se atajan a tiempo problemas con diálogo. En las revisiones trimestrales se hace recuento del nivel clase por clase y se evalúa y se buscan mejoras. (Padre CEIP NSP)

Nosotros al final de cada promoción, de cada trimestre hacemos evaluación de los resultados y procuramos mejorar los aspectos que no hemos hecho bien durante el trimestre y al final de curso también lo hacemos. (Director IES PN)

En estas citas de directivos, madres y padres podemos rescatar la idea de la evaluación permanente, se menciona la periodicidad del día a día, así como la del término del semestre y del curso, también la centralidad que adquiere el aprendizaje de los estudiantes.

Evaluar, examinar las creencias y supuestos respecto de los estudiantes, los temores, las inseguridades sobre la profesión, los desafíos crecientes, las omisiones, es un ejercicio que favorece el conocimiento de los errores cometidos y la búsqueda de soluciones a los problemas.

Lo hicimos desde las primeras CDI, siempre hay una anécdota que contamos en nuestras primeras CDI. Hubo una pregunta en matemáticas que ningún niño la contestó y la culpa era del colegio que no les habíamos enseñado eso en concreto. Pues nos reunimos, dijimos a ver qué está ocurriendo para que un niño de 11 años no sea capaz de calcular el valor numérico de una fracción, qué pasa si es que nunca le enseñamos. Eso efectivamente, concluimos. (Directora CEIP FGL)

No todas las promociones tampoco son iguales, lo que hay sí es una línea continua de mejora en el centro y un replanteamiento anual de ver qué cosas están ocurriendo y qué cosas podemos mejorar. Con la entrada del bilingüismo nos tuvimos que sentar y decir bueno a ver qué cosas que hacíamos antes cuando no éramos bilingües se están quedando y viceversa en qué cosas tenemos ahora que reforzar y que antes no reforzábamos. (Directora CEIP FGL)

La posición de la directora en muchos de los claustros en los que se valoran resultados es incitarnos a la reflexión sobre los resultados porque hasta que no los ves en el papel a lo mejor no te has dado cuenta. Los resultados de un grupo en determinadas asignaturas, entonces es reflexionar e incitarnos a que tomemos decisiones sobre determinados alumnos, también haciendo hincapié en resultados de lectura, de escritura... (Profesora CEIP NSP)

Las citas arrojan que efectivamente se dan instancias para la reflexión en cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje, se toman medidas sobre los resultados, se buscan soluciones entre todos y es en el claustro donde se discuten estos temas y se llevan a consenso. Aun así, en uno de los centros, en el grupo de discusión de estudiantes se planteó una inquietud sobre la responsabilidad de los docentes sobre los aprendizajes efectivos de los estudiantes, traducidos en calificaciones y números de suspensos. Ellos preguntan si acaso los profesores pueden suspender a muchos estudiantes sin que se cuestionen sus métodos de enseñanza, y señalan a la directora para que tome medidas correctivas.

Que en una clase de 30 alumnos y suspenden 25, algo está pasando porque es muy raro que 25 personas suspendan y que el profesor no tenga nada que ver, entonces ahí creo que la directora podría estar también llamando la atención a profesores que cuando tienen una cantidad de alumnos



suspendidos debe ser también culpa del profesor. Yo creo que debería llamar la atención a algunos profesores. (Alumno, IES PAL)

La práctica reflexiva que fomentan los directores exitosos conduce a analizar el sistema educativo en sus complejidades y dilemas. Se cuestiona la clase frontal, el esquema de clase magistral donde el profesor o profesora dicta cátedra mientras los estudiantes escuchan y toman notas. Ese modelo es criticado por los docentes quienes lo expresan más o menos de esta forma:

[Sobre] los procesos de enseñanza, yo creo que estamos un poco en el siglo pasado, o sea siendo un centro que funciona bien porque estamos todos preocupados en las nuevas pedagogías y eso, yo creo que necesitamos renovarnos. No lo digo por este centro sino por toda la educación, una educación del siglo pasado, o sea de pizarra y explicar y recoger los conocimientos que tú sabes, eso tiene que acabar en algún momento. Renovarse en el sentido de métodos pedagógicos y evaluativos, otra organización de las clases, una clase no unidireccional, controlar mucho la dirección de la enseñanza y el aprendizaje. Todo eso necesita de una crítica y una renovación, porque digamos que según la enseñanza tradicional, este es un centro que funciona muy bien, tiene resultados muy buenos [...]. (Profesora IES PN)

La argumentación de que la enseñanza entregada en los centros es muy tradicional porque eso es lo que evalúa el sistema educativo, lo hemos oído en retiradas ocasiones en las voces especialmente de los docentes y directivos de los institutos. Es decir, ellos son conscientes de que esa es la característica que asegura el éxito, pero aun así buscan fórmulas para innovar y han realizado actividades distintas, como estas:

Todos [los docentes] apoyan trabajos colaborativos. Por ejemplo, el año pasado la profesora de sociales me pidió trabajar en conjunto algo sobre la Edad Media, un rodaje de un video con textos de la Edad Media. Se rodó en el polígono industrial y rodamos en obras hablando con la gente de la calle, con jubilados. Sería bueno hacer proyectos así con más áreas. Cuando llegué hicimos un proyecto sobre tribus urbanas y era para analizar cómo era la población de acá de Leganés, colaboramos todos los departamentos y resultó muy bien. (Profesor IES PN)

Además de estos trabajos visiblemente innovadores desde el punto de vista metodológico, los docentes tienen clara la necesidad de cambiar en este sentido y una de las razones esgrimidas es el propio estudiante:

Cambiando las metodologías para evitar el aburrimiento de los alumnos en las aulas, el aburrimiento termina con cualquier centro. Es necesario un cambio, si no lo hacemos, moriremos. (Profesor IES PN)

Como bien podríamos concluir, es muy necesario pensar las prácticas, hacer de la reflexión sobre las prácticas educativas un hábito en variados momentos y en todos los niveles. En esta revisión vemos que efectivamente la valoración de la práctica reflexiva la

realizan los padres y madres, los estudiantes, los directivos y los docentes, es decir, toda la comunidad educativa.

Es substancialmente esperable una práctica reflexiva a nivel del cuerpo docente en instancias como el claustro y entre el equipo directivo, realizar una evaluación de situaciones de aprendizaje, de análisis de resultados para que al final del proceso se entregue a la sociedad los mejores estudiantes, preparados con herramientas sociales y cognitivas para continuar con éxito los diferentes caminos que decidan emprender.

## **6.5. ACTITUD INNOVADORA**

Una aportación de estos directores y directoras que consideramos interesante destacar radica en la capacidad demostrada para apoyar y potenciar la actitud innovadora, pero en primer lugar para tenerla ellos mismos. Para los profesores y profesoras reviste especial importancia que la dirección favorezca la innovación y por lo mismo, se lleven a consenso soluciones creativas a problemas comunes. Esto se consigue de distintas maneras y la más eficaz es creando espacios de intercambio y colaboración entre los colegas, y en general, promoviendo iniciativas que eviten el aislamiento en el que habitualmente trabaja el cuerpo docente. Considerar valiosos en sí mismos esos espacios de cooperación constituye desde ya una actitud innovadora.

En el CEIP Nuestra Señora de la Paloma, la directora nos comenta que en su proyecto de dirección incluye una innovación en la organización del centro, que se ha materializado en la práctica, con el nombre de “comisiones”. Esta idea surgió de entre las opciones de mejora de tipo curricular, que propuso el propio claustro al problema de los bajos resultados de los estudiantes. Las comisiones son como las reuniones de departamentos que existen en la enseñanza secundaria, reuniones de profesores que dictan asignaturas especialmente de lengua, matemática, ciencias e inglés. De esta manera se da respuesta a dos problemas comunes: el primero, el escaso intercambio entre los profesores del primer ciclo, y el segundo, la necesidad de acordar unos criterios entre los profesores de primaria y los tutores de inglés respecto del avance del bilingüismo.

También en el proyecto [de dirección] incluye unas comisiones de lengua, de matemáticas, de conocimiento del medio y de inglés que hicieran como una programación vertical de contenidos, de actividades y tal. (Directora CEIP NSP)

En ese sentido hemos obligado, entre comillas, a hacer las comisiones para que la gente hablara de lo que cada uno estaba haciendo en el aula para conocer cómo afrontaba temas concretos, como el dictado o la ortografía o la lectoescritura en infantil. Se ha obligado un poco al profesorado a relacionarse entre sí y a hablar de cómo se hacen las cosas. (Directora CEIP NSP)

Aparte de esa innovación que ha favorecido el intercambio, obligado si se quiere, entre los docentes habitualmente acostumbrados a trabajar dentro de su aula, es importante resaltar la importancia de contar con un cuerpo docente comprometido con las actividades que enriquecen la vida escolar. Dichas actividades adquieren peculiares características dependiendo de la cultura escolar de cada escuela.

Los profesores están muy implicados, son profes que hacen actividades complementarias de lo que se hace en las aulas: salidas a determinados sitios, el día de la feria del libro, el día de la paz, semana cultural y las propuestas son muy enriquecedoras y todos los años son distintas. Hay un ambiente rico en experiencias y la jefe de estudios fortalece mucho. Son profesores implicados con la educación pública. (Profesora CEIP, NSP)

Si hablamos de actitud innovadora, existe un centro que destaca sobre los demás en lo referido a la participación en iniciativas relacionadas con la innovación en el centro y en el aula, se trata del CEIP Federico García Lorca. La directora actual se siente muy implicada en el tema, en parte porque como jefe de estudios, en el pasado, era la encargada de proyectos y le tocó diseñar y elaborar algunas de las iniciativas que le han dado buena fama al centro.

A continuación presentamos un listado, tanto de premios como de menciones recibidas en las últimas convocatorias en las que han participado:

- Mención en los Premios Nacionales a la Innovación por los proyectos:
  - “Formamos lectores y escritores activos”
  - “Ciencia activa”
- Premio especial en el Concurso “Europa en la Escuela”
- Mención Honorífica por los proyectos:
  - “Explorando el entorno a través de la Educación Física”
  - “No te pierdas, oriéntate”.
- Beca especial conmemorativa XX Concurso Investiga a través de tu entorno con el Proyecto: “Una gota de agua, una gota de vida”.

Este último proyecto “Una gota de agua, una gota de vida” está muy valorado entre la comunidad escolar. La directora nos muestra el diploma y un libro donde se expone el proyecto en el cual podemos apreciar hermosas fotografías del centro, los estudiantes y el equipo directivo de entonces, que fueron las diseñadoras de esta iniciativa. La beca obtenida supuso dos actividades importantes. La primera, desarrollar el proyecto en el centro de manera transversal y, la segunda, exponerlo al público y al jurado, es decir, abrir el centro y mostrar al exterior una serie de actividades relacionadas con el uso del agua.

El dinero que reportó (el proyecto) fue invertido en material tecnológico, específicamente pizarras digitales para las aulas del centro, que constituye otro motivo de orgullo para la comunidad educativa.

Cabe destacar la importancia que reviste la opinión positiva y valorada que se tiene para la directora y el equipo directivo, lo que dice o comenta el entorno, entiéndase otros centros, madres y padres, vecindario y administración acerca de su centro en particular.

Este centro es un centro que innova, es un centro que no es estático, que está investigando en educación, pues nos informamos, nos preparamos y lo llevamos a efecto si es que realmente nos gusta y estamos todos de acuerdo. (Directora CEIP FGL)

[...] Con este premio también llegó el proyecto DAP al colegio y han llegado muchas cosas a través de él. Este ha sido quizá lo más sonado en estos últimos años, pero también ha sido muy sonado el cambio tecnológico, el que en pocos años hemos dotado de pizarras digitales a todo el colegio y eso también se oye y se comenta mucho fuera. (Directora CEIP FGL)

La directora del IES Pintor Antonio López también se muestra innovadora, quizás no tanto de participar en concursos externos, pero sí de fomentar una serie de iniciativas para favorecer la innovación en el centro y en el aula. Junto con ser la directora del IES, es profesora de idiomas y, por lo mismo, promovió en el pasado la iniciativa de una sección lingüística en francés que hoy día es una realidad y un rasgo diferenciador del centro.

[...] que el centro tenga su propia seña de identidad, por ejemplo, una seña de identidad ahora mismo es la sección bilingüe de francés, no somos centro bilingüe en inglés, pero somos otra cosa. Ahora mismo el reto sería que lo que nosotros ofrecemos sea un rasgo diferenciador positivo, que no es el típico de todos, pero es riqueza. (Directora IES PAL)

Esta sección de francés se organiza para toda la etapa de secundaria y bachillerato, no significa ningún cambio en el programa español, se modifica la metodología y esto se traduce en el empleo progresivo del idioma galo, de lectura de documentos, con más horas de clases apoyadas por profesores de francés y auxiliares de conversación. El objetivo final es la obtención del diploma DELF (*Diplôme Élémentaire de Langue Française*).

Además, esta sección de francés se complementa con otras actividades lingüísticas, culturales y deportivas que estimulan también el aprendizaje de idiomas como los intercambios internacionales en Alemania (Kassel), Francia (París y Nimes); la participación en la *Eurosoccer tournament*, que integra la actividad deportiva con la académica; el proyecto de calidad que fomenta la AMPA y actividades conmemorativas relacionadas.

[...] elegí este centro porque tiene un aporte especial a los idiomas y a los intercambios. El bilingüe funciona, yo he aprendido mucho y la verdad es que se nota que es un centro bueno en el que es fácil aprender. (Alumno IES PAL)

El director del IES Pablo Neruda es un hombre de pocas palabras que no hace explícitas todas las prácticas del centro en lo concerniente a iniciativas innovadoras que allí se desarrollan y que favorecen los buenos resultados de sus estudiantes. Existe allí una especie de academia que funciona por las tardes para alumnos aventajados en materias como matemáticas. Nos enteramos por casualidad en una entrevista a una madre que participa en el Consejo escolar del instituto, porque uno de sus hijos, que ya salió del centro y estudia ingeniería en la universidad, participa en estos talleres. Luego corroboramos esta información en el grupo de discusión de alumnos y alumnas donde volvió a mencionarse esta innovación, que al parecer es responsabilidad del equipo de dirección.

Mi hijo, el mayor, está dando clases a alumnos del instituto por las tardes. El director nos llamó a casa a ver qué nos parecía y lleva dando matemáticas por las tardes para los que van bien y los apoya todavía para ir a mejor, son niños que quieren saber más, niños de 1º y de 2º de ESO. Y él está contento, muy contento. (Madre IES PN)

Apoyos en materias como matemáticas, de clases gratuitas que ofrece el centro por las tardes y este año las han quitado para bachillerato y las han mantenido solo para la ESO. (Alumno IES PN)

Es de destacar también la participación en proyectos nacionales, intercambios de alumnos en el extranjero, la adscripción presente o pasada de los cuatro centros a proyectos Comenius y al hecho de que tres de los centros desarrollan proyectos de bilingüismo, además de la serie de soluciones creativas a distintas necesidades educativas.

Este enfoque innovador de los directivos se basa en la actualización permanente y una combinación coherente de visión, intuición y conocimiento que favorece la percepción de necesidades del centro. El cuerpo docente también aporta ideas y propuestas que son consideradas, creando así espacios de colaboración a los que se suman los otros actores clave de la comunidad educativa, es decir, estudiantes y familias.

## **6.6. ANTICIPACIÓN**

La anticipación es un término o concepto que resulta muy valorado y aparece como una característica común de los directores y directoras del estudio que es muy necesario cultivar, porque anticiparse a los hechos implica llevar un orden material y mental, considerando unos objetivos, una planificación, jerarquizando las necesidades y delegando las acciones que se deben ejecutar.

Desde las primeras conversaciones escuchamos a los directores y directoras referirse a la PGA. (Programación General Anual), documento oficial que contiene los objetivos del proyecto de dirección con su propia organización y programación de actividades durante el año. Aparte de eso nos refieren agendas donde organizan su tiempo y actividades cotidianas, y que tanto la agenda como la PGA y el Proyecto de dirección, les sirven para diferenciar lo urgente de lo importante, pero también sirven para ir evaluando y autoevaluando progresos y sistematicidad.

Me acostumbro a llevar una agenda, para organizarme las cosas, además, tengo organizaciones semanales, mensuales y trimestrales y es organizar a corto, medio y largo plazo en un mismo año y a tres años, incluso con presupuesto. (Directora IES PAL)

La directora del IES Pintor Antonio López agrega un dato que no es menor, ella organiza sus actividades a tres años y agrega que hasta con presupuesto incluido. Eso habla muy bien de la seriedad con que ella asume el cargo.

El resto del tiempo hay que gestionarlo y hay que gestionarlo bien, yo para gestionar tengo una agenda electrónica, aparte normalmente hago este tipo de cuadritos, que son tareas que tengo que hacer ya, tareas que tengo que hacer pronto y tareas que pueden esperar, y dentro de cada tarea con prioridades alta, media y baja. Entonces así me lo voy gestionando, pues todos los días al terminar reviso cómo tengo la agenda y cómo la tengo que actualizar para el día siguiente, aun así siempre hay cosas que surgen y que son de prioridad alta y a las que tienes que dar respuesta [...]. (Directora CEIP FGL)

La directora del CEIP Nuestra Señora de la Paloma nos relata sobre este asunto, que cuando asumió la dirección del centro se encontró con una serie de documentos sin actualizar que no estaban sirviendo a los propósitos para los que fueron creados. Por ejemplo, la PGA era una redacción que ella y su equipo convirtieron en tabla para organizar mejor los tiempos y ajustarla a su proyecto de dirección.

En las épocas en que hemos estado modificando los documentos te lleva muchísimas horas convertir, por ejemplo la PGA, que era una redacción, convertirla en tabla con objetivos, con responsables, con temporalización [...]. (Directora CEIP NSP)

[...] de vez en cuando reviso mi proyecto, reviso la PGA y soy una persona muy sistemática y digo esto lo vamos consiguiendo, esto sí, esto no, hay que volver a esto, hay que insistir y luego, aparte de mi autoevaluación, también recibes respuestas de los demás que te dicen -oye, qué bien esto como funciona o esto ha salido mal. (Directora CEIP NSP)

Reviso mi PGA y voy mirando a ver si se ha cumplido o no se ha cumplido y tal. Esto se lleva a la Comisión de Coordinación Pedagógica y también se va un poco revisando a mitad de curso por dónde vamos y qué queremos conseguir y qué nos falta y todo esto. (Directora CEIP NSP)

Para estos directivos, anticiparse a los acontecimientos, prever situaciones y dar respuesta oportuna a los imponderables significa al menos, analizando las entrevistas, llevar una agenda y revisarla constantemente, tanto de aquello que se ha hecho como de lo que falta por hacer, jerarquizar como manifestación de llevar un orden, determinar qué es prescindible y qué imprescindible, o que es lo urgente de lo aplazable, así como qué es delegable y qué no.

Las tres directoras responden de manera similar a la pregunta acerca del uso del tiempo y sus prioridades, ellas mencionan estos instrumentos de gestión y nos han dado muestras observables de llevar una revisión periódica de sus agendas como un tema necesario que se aprende con la práctica y que la formación también ayuda.

El trato directo con el personal es importante, tanto con el personal docente, como con los alumnos, como con las familias, como con los que vienen a hacer el mantenimiento del colegio, como con el ayuntamiento, etcétera.

También hay un tiempo que sigue siendo también trato directo con las personas, de coordinación con el equipo directivo, tenemos una hora semanal para coordinarnos, eso también es una forma de gestionar el tiempo y de repartir tareas y de priorizar. Esto primero lo aprendí en la práctica y luego la formación profesional me ha ayudado a gestionar el tiempo. (Directora CEIP FGL)

Si hablamos de organización del tiempo de los directivos, la directora del CEIP Federico García Lorca hace mucho hincapié en el tiempo dedicado a las personas comenzando por los más directos colaboradores y luego el tiempo dedicado a los profesores que, a su vez, hacen nexo con los padres, madres y los estudiantes.

La administración del tiempo de un director o directora requiere de un talento particular, que se aprende con los años, con la experiencia de otros y a fuerza de la necesidad. Un buen líder se adelanta a los hechos y en ese aspecto concurren situaciones más delicadas como la preparación del personal para el relevo de profesionales de aquellos docentes, por ejemplo, que han de asumir el liderazgo de algún proyecto. En el tema de buscar a responsables para dirigir proyectos, la directora del IES Pintor Antonio López cuenta en principio con aquellos docentes con contrato definitivo en el centro, como vemos en la cita a continuación:

[...] a veces es muy difícil y tenemos problemas de hacer consecución de proyectos, pues claro, empiezas un proyecto y si hay una persona y cambia o se va, o no sabes si va a seguir, es un problema. Entonces, lo que hemos decidido hacer es de la plantilla estable hay un grupito de gente y de ella tiramos [...]. (Directora IES PAL)

Dos directoras mencionan la necesidad de convertir el centro en una organización autónoma y sostenible. Esta es una pretensión realmente interesante, más aun

considerando que los centros educativos tienen muy poca autonomía, de acuerdo con lo expresado por ellos mismos. Por otra parte, nuevamente aparece el tema de la sucesión, esta vez referido a profesionales que están en el equipo de dirección.

Consolidar el centro como organización, dejarlo preparado para que funcione como un centro autónomo e ir pensando en la gente que se va a ir jubilando y estaba en el equipo y hay que ir integrando e implicando a más gente. (Directora IES PAL)

El director del IES Pablo Neruda menciona las dificultades que ha significado para su centro el tema de su propia sucesión y aclara que se trata de la sucesión de un equipo, que cada vez se necesita una experiencia mayor en diferentes temas aparte de los propiamente educativos.

[...] es complejo el cambio de equipo, porque no es sustituir a un director, es un equipo. (Director, IES PN)

[...] la experiencia, supongo, que te engaña mucho, tú sientes que puede ser más fácil, pero en realidad visto desde fuera igual es más difícil, porque tu experiencia sufre esos problemas. Por ejemplo, el directivo hace unos años no tenía que tener ningún conocimiento informático, legislación, gestión de centros y ahora hay que hacerlo. Es algo que vamos adquiriendo sobre la marcha, la complejidad es infinitamente mayor, lo que pasa es que es un conocimiento que tú has ido adquiriendo a lo largo del tiempo. Visto de fuera, si hablamos de sustituir un equipo directivo por otro, hay muchos conocimientos que hay que ir adquiriendo. (Director IES PN)

Sin duda que la mejor anticipación que debe hacer un directivo, antes que la administrativa, es la académica, en relación con los estudiantes, tal como lo demuestran el director del IES Pablo Neruda y la directora del CEIP Nuestra Señora de la Paloma, quienes refieren la importancia de procurar una educación de calidad.

En cuanto a los aspectos académicos, establecer un plan de atención a la diversidad que sea potente, que funcione y que sepa rescatar a todos los alumnos con dificultades desde el principio, es muy importante eso, desde el principio. De verdad que un alumno que en el primer ciclo ha terminado bien, ha terminado sin ninguna dificultad y con solvencia, tiene muchas papeletas para seguir bien. (Directora CEIP NSP)

[...] porque los alumnos son nuestro objetivo fundamental, son nuestros clientes y a ellos nos debemos y tenemos que procurar que salgan lo mejor preparados y en las mejores condiciones, y que estén a gusto los años que estén aquí, los cuatro, cinco, seis o siete años que pasan con nosotros y que, aparte de la cuestión académica, que tengan una maduración personal. (Director IES PN)

## **6.7. UNA APUESTA POR UN BUEN CLIMA**

El buen clima que genera la convivencia saludable se respira en los centros visitados. Cada vez que acudimos a realizar una entrevista pudimos percibir un grato ambiente de trabajo



y no solo entre el profesorado y los estudiantes, sino también entre el personal de conserjería, los estudiantes, los padres y el profesorado. Además, en las entrevistas con la dirección nos queda la impresión de que ese buen clima se gestiona desde sus despachos con detalles como el cuidado con el uso del lenguaje, la felicitación por el trabajo bien hecho, la disposición a escuchar, el tacto en decir las cosas, que constituyen, entre otras, buenas prácticas que han dado frutos.

La preocupación por la existencia de un buen clima se relaciona también con el tema de crear un ambiente saludable y seguro, ambos conceptos entendidos en un sentido amplio, tanto físico como mental. Las siguientes citas nos ilustran esta temática y corresponden a la directora del IES Pintor Antonio López y a dos madres del centro, quienes corroboran las cualidades de la directora en el cuidado de las formas para de esta manera generar un clima saludable, del que somos también testigos:

[...] Felicitar, decir... oye, chicas, a las auxiliares de control, sé que a veces hemos estado muy mal de trabajo, en los días de huelga ha sido terrible, os agradecemos el apoyo, porque la gente tiene que saberlo. (Directora IES PAL)

Hemos desarrollado nuevas estrategias de cómo hablar y contar las cosas al profesorado porque es que ha habido un momento en que había muchas cosas equivocadas. Entonces ha sido pensar cómo decir cosas sin herir a nadie. (Directora IES PAL)

Lo mejor que ha hecho [la directora] ha sido coordinar a todo el mundo y tratar a todo el mundo por igual. Ha sido asequible, es capaz de ponerse en tu lugar, ha sido muy empática y, sin embargo, tiene las ideas muy claras, sabe llevar el orden, intentando favorecer a todo el mundo. (Madre IES PAL)

Esta dirección se preocupa desde el interior al exterior. Escuchan a todo el mundo, valoran las opiniones, solucionando todos los problemas y entonces los problemas van dejando de ser grandes. (Madre IES PAL)

La directora del CEIP Federico García Lorca relaciona el éxito del centro con el bienestar de los docentes. De ellos dice que vienen a gusto, no hay facciones, se sienten parte de una comunidad.

[Este centro] Tiene éxito en cuanto a que los docentes están a gusto y tranquilos, o sea el clima del centro. Esa ha sido una clave también, siempre ha sido un clima agradable, un clima relajado, tranquilo, donde la gente se siente a gusto, en donde no hay facciones o aquel es que me mira mal y yo le miro mal y aquí tenemos lío, para nada. Aquí los profesores siempre han sido “una piña”, los compañeros se han encontrado siempre integrados y esa es una clave de éxito también para el colegio el decir, hay un buen clima. (Directora CEIP FGL)

Podemos constatar además que ese buen clima es percibido así no solo por los directivos, sino también por profesores y profesoras, padres y madres; y, en definitiva, por todos los que visitamos el centro. Esta realidad es resultado de cultivar formas de cortesía, respeto

y buena convivencia, indispensables de fomentar en un centro educativo. Prueba de ello es que cada vez que fuimos a entrevistar a alguien, el personal docente y no docente nos acoge muy bien, existe un trato personalizado y un cuidado en los detalles. En una de las oportunidades compartimos un café durante el recreo largo de la jornada y fue muy grato estar allí en la sala con el profesorado. Así quedó consignado en nuestro diario de campo:

[...] Pasadas las 11:30 hrs. la directora se presenta en la sala y nos recuerda que pasemos a tomar café y comer algo a la sala de profesores. Un par de minutos después, nos encontramos con todos los profesores, merendando. La sala se nota acogedora, también hay un par de computadores que los profesores usan mientras los otros conversan, toman un café, comen bocadillos. ¡Qué apetito siento al ver todas las cosas ricas que tienen en la mesa para comer! Pan, churros, queso filadelfia, chorizo, galletas, café, leche. Me pregunto cómo organizarán estos desayunos, ¿se los dan en la cafetería?, ¿lo tendrán que costear? Pienso que estos desayunos son un privilegio y que alegran el día. Los profesores conversan, se ríen, todo en un ambiente que me parece muy amistoso [...]. (Diario de campo 20/04/2012)

El clima escolar del CEIP Nuestra Señora de la Paloma es positivo y muy cordial, aunque se perciben algunos roces, especialmente entre un grupo pequeño de docentes con la directora. No es algo del todo evidente ni generalizado, pero en el análisis de las entrevistas contrastadas entre sí se nota el profesorado que adhiere a ella de otros que se distancian claramente. La directora está consciente de esta situación y la atribuye a conflictos de poder de un grupo de profesoras que lleva más años que ella en el centro.

[...] el ambiente general del centro es un ambiente de respeto, de tolerancia, de acoger a los demás, a los que vienen de afuera, entonces funciona bien en ese sentido. (Directora CEIP NSP)

Los estudiantes se sienten a gusto y de hecho ellos lo dicen, que vienen muy contentos al cole, y los profesores, pues yo creo que también. En general también pero no siempre, porque hay veces en que no están de acuerdo todos con la dirección, de acuerdo con ciertas medidas que se toman. No siempre los profesores están a gusto. (Directora CEIP NSP)

Hay aglutinado un grupo de gente que está permanentemente instalado en la queja: “que antes trabajábamos menos”, “antes trabajábamos mejor”, bueno, da igual, todo tipo de quejas, contradictorias entre sí. (Directora CEIP NSP)

En lo referente a los estudiantes, especialmente los que participan en el grupo de discusión, se muestran muy desenvueltos y expresivos, están orgullosos de pertenecer al centro con el que se sienten identificados, valoran a sus integrantes y a la directora la reconocen cercana y un aporte a la disciplina.

De todas las directoras que he tenido yo creo que es la mejor: simpática, amable [...] Yo creo que este colegio va mejor gracias a ella [...] Si no estuviera ella habría más desorden. (Alumno CEIP NSP)

El relato de las madres y padres también ofrece estos ingredientes, las familias se muestran contentas con el centro y su administración y señalan una visión sobre el colegio y el profesorado, su historia y sus conflictos internos. Incluyen en sus testimonios la búsqueda de entre muchas opciones de un colegio como este.

[...] Si no, no lo habría elegido porque yo quería este, hice un tour por todos los colegios de la zona y si tus hijos entran en el colegio que tú quieres es como si te sacarás la lotería [...]. (Madre CEIP NSP)

[...] Hace años había otra dirección y las relaciones eran más frías y más distantes. Actualmente hay buena relación entre las familias y la dirección, hay comunicación [...]. (Padre CEIP NSP)

Dos grupos de profes, unos que llevan muchos años, son fantásticos, gente muy motivada, con mucha vocación; otro grupo de gente nueva, con muchas ganas y mucha iniciativa, pero es verdad que entre ellos chocan, en general no se nota, pero en el Consejo Escolar se nota. Y chocan por fórmulas de trabajo. Me gustan las dos formas, lo que me gustaría es que llegaran a engranar. (Madre CEIP NSP)

En lo que respecta a nuestras percepciones, destacamos la calidez del trato dispensado por todo el personal, desde el conserje hasta las integrantes del equipo directivo. En el CEIP Nuestra Señora de la Paloma, una de las profesoras se refiere a este punto, el del buen clima que se percibe en el centro y destaca a la jefa de estudios.

La gran implicación por parte de las familias y la cohesión del profesorado, el sentido de comunidad del profesorado, de mantener un buen hacer cada día. El trabajo del equipo directivo también contribuye y yo destacaría especialmente la jefatura de estudio en cuanto a la organización de la actividad docente, de los apoyos y refuerzos en lengua y matemática, que se promocionen las salidas y se incorpore a las familias. (Profesora CEIP NSP)

La profesora manifiesta en su opinión que el buen clima no es casual en los centros, se requiere de la participación y del empuje de toda la comunidad y dentro de ella de la existencia de ciertos liderazgos en el tema, en este caso la jefatura de estudios cumple ese rol aglutinador de los docentes, las familias y los estudiantes.

Por último, el rasgo del buen clima también lo podemos apreciar en el IES Pablo Neruda, como lo mostramos a continuación. El buen trato, la cortesía, la recepción puntual, la disposición de espacios y de la gente a cooperar se percibe en todos los estamentos y se nota siempre mediada por el director que es quien prepara todos los detalles, desde elegir a los profesores y profesoras que son entrevistados, los padres y madres, los alumnos y alumnas, los espacios y los tiempos.

Luego es algo un poco menos mensurable, es decir, que no se puede medir físicamente, pero el grado de satisfacción de la comunidad educativa se percibe, no se puede medir, es complicado medirlo; no hay, yo creo, que no

tenemos indicadores precisos para medir ese bienestar de la comunidad educativa, pero sí se palpa, sí se nota, sí se percibe. (Director IES PN)

Luego de analizar el buen clima que se respira en el centro también nos dedicamos a revisar aquel que se genera de la relación entre profesores y alumnos. Allí nos queda la impresión de que es muy cercano y cordial, porque los alumnos lo manifiestan en el grupo de discusión y, además, los ex alumnos regresan al centro y junto con ello existe (en uno de los dos institutos) un grupo de los mejores alumnos que forma una academia por las tardes para apoyar y fortalecer a alumnos en materias como matemática, historia y lengua.

## 6.8. DESAFÍOS COMUNES

Los desafíos comunes de los directivos del estudio se relacionan principalmente con tres temas aparecen reiterativamente en sus discursos al consultárseles; el primero de ellos es el bilingüismo, el segundo es la tecnología, y el siguiente es la formación en relaciones humanas y dinámicas de grupos.

Destacamos como los temas más importantes porque ocupan mucho de su tiempo y esfuerzos, implican una labor de organización del centro educativo para dar la mejor respuesta a su implementación, o de manera fundamental son aspectos significativos y fundamentales que no aparecen directamente en la formación de directores y que pone a prueba especialmente a las directoras con menos experiencia en el cargo.

En el caso del bilingüismo los desafíos se derivan considerando que se trata de un programa que se ofrece a todos los centros educativos de la comunidad de Madrid, que posteriormente vota el claustro y el consejo escolar, y si obtiene mayoría se aplica progresivamente, por nivel, en las asignaturas de lengua y conocimiento del medio. Además, para su correcta implementación, deben llegar profesores de inglés si es que no cuentan con profesores habilitados de inglés (y que quieran dictar clases en inglés) en el propio centro y requiere del apoyo de la familia, idealmente, para que consiga sus objetivos. Todo esto genera una serie de cambios al interior de los centros, tal como lo consigna la directora de Nuestra Señora de la Paloma.

[...] el bilingüismo supone un reto, un cambio de manera de trabajar, esto sí que es un cambio radical porque te exige en infantil dar mayor número de horas de inglés y en primaria el cambio es completamente radical. Con la gente de inglés súper bien porque es gente que viene a eso y saben a qué vienen [...]. (Directora CEIP NSP)

Para el profesor de primaria no es lo ideal el bilingüismo porque, claro, la asignatura de conocimiento del medio, *science*, se la quitan al profesor de primaria y que le quiten el conocimiento del medio es muy duro porque es la

asignatura que más les gusta y cuyos contenidos los usan también en lengua, o sea que es una asignatura muy bonita para darla. (Directora CEIP NSP)

El CEIP Federico García Lorca ha terminado de implantar el bilingüismo en su centro, es decir, en el curso 2012 llega a sexto básico y eso supone haberlo implementado en su totalidad, lo que genera nuevos desafíos relacionados con la evaluación de resultados y la elaboración y uso de unos protocolos de actuación respecto de la enseñanza del idioma.

En el tema de lo pedagógico, el bilingüismo nos ha supuesto un desafío y tenemos que analizar en cuanto terminemos los resultados de la primera promoción, cómo han salido y a partir de ahí hay que hacer unos protocolos de actuación en el tema de la enseñanza del inglés. (Directora CEIP FGL)

Hay un reto que es el reto del bilingüismo, de aquí a los dos próximos años tenemos que adecuar todo aquello que vemos que se está quedando atrás, digámoslo así entre comillas, que por haber implantado el bilingüismo tenemos que dejar de echar la culpa de que los niños pierden vocabulario y tenemos que responder a esos retos con claridad y como colegio. (Directora CEIP, FGL)

Los centros restantes, Pintor Antonio López y Pablo Neruda si bien no cuentan con proyectos de bilingüismo propiamente tal, los mencionan con preocupación y como un desafío. Uno porque ha innovado con un proyecto en francés; el otro, porque no ha logrado quórum para su implementación (usada últimamente, llevarlo a cabo).

En el IES Pintor Antonio López, si bien no tienen un proyecto de bilingüismo tal como lo diseña la Comunidad de Madrid y como se ha mencionado anteriormente, tienen un proyecto de francés que ha tenido una buena recepción entre los estudiantes. Es decir, no son bilingües en inglés, pero con esta sección de francés entregan un producto alternativo que es valorado por toda la comunidad educativa. Entonces esa decisión constituye una seña de identidad.

[...] una seña de identidad ahora mismo es la decisión bilingüe de francés, no somos centro bilingüe en inglés, pero somos otra cosa. (Directora IES PAL)

En el IES Pablo Neruda no se ha implementado el bilingüismo porque el claustro lo votó en contra, fue una decisión que desconcertó al director en un primer momento, según sus colegas más cercanos, incluso creemos que es esa la razón por la cual no quiere proyectarse en el centro para un nuevo periodo.

A pesar de todo yo creo que [al director] le gustaría que el centro creciera más, se desarrollara un poco más, con eso del bilingüismo, no haberlo sacado adelante le ha dolido un poco, no haber optado por otras cosas, otros proyectos que en su día salieron, una dotación de equipos informáticos, que las clases se dieran a través del ordenador no sé en cuántas aulas, tampoco salió adelante, es decir, ese tipo de cosas, de proyectos que pueden suponer cambiar un poco la metodología o hacer que el centro crezca. Probablemente

a los docentes les dan un poquito de miedo, nos asustan, porque igual no nos vemos preparados como con el tema del bilingüismo, las nuevas tecnologías se han ido introduciendo pero hay personas que todavía son un poco reacias a ellas. El no crecer por ahí yo creo que eso él lo lleva mal y creo que con razón [...]. (Secretario IES PN)

La tecnología se presenta como un desafío transversal porque en cada centro constituye un motivo de preocupación más o menos importante y atraviesa las necesidades de varios colectivos. Se cita el hecho de que el director del IES Pablo Neruda menciona que el manejo de ciertos conocimientos tecnológicos se asumen hoy como normales para ejercer la dirección de centros y que antes no.

Lo mismo puede agregarse para el currículum del estudiante y como necesidad imperiosa del profesorado.

Desafíos o aspectos a mejorar [...] hablamos de la integración de las nuevas tecnologías en el aula, del problema del acceso, de la integración de las nuevas tecnologías a la práctica habitual [...]. (Director IES PN)

Se aprecia en este centro el interés compartido por parte de los docentes de querer formarse en el tema tecnológico, en este caso, en el uso de la plataforma *Moodle*. El Jefe de estudios menciona una capacitación dictada por él sobre la base de su conocimiento práctico. También, y en lo que concierne a las inquietudes de los propios estudiantes, estos se manifiestan sobre la necesidad de contar con un profesorado idóneo en la enseñanza de la asignatura de informática.

El centro que claramente revela preocupación por el tema tecnológico es el CEIP Federico García Lorca, en parte porque la propia directora es una férrea defensora del recurso y quien mantiene al día, además, la plataforma del colegio, es decir, la actualiza semanalmente y se encarga de subir contenidos. Además de ser la más implicada, cabe destacar que es incansable en proyectarle usos, como el de dejar de utilizar libros de textos y hacerlo de manera virtual.

[...] también es un centro preocupado por ir avanzando con la tecnología desde el principio. Esa ha sido una seña de identidad del centro. Fue, yo creo, de los primeros centros que suscribieron un proyecto Atenea y ha estado a la última en lo tecnológico y al igual que en lo tecnológico en todo lo demás. (Directora CEIP FGL)

El desafío de la tecnología ahora mismo, en este proyecto que hemos tenido, este de *tablet*, a mí me gustaría pues pasar a internet sin cables, pero esto a medio plazo. El que los niños dejaran de traer libros al colegio, ese es un desafío que también está ahí. (Directora CEIP FGL)

La directora del CEIP Nuestra Señora de la Paloma se muestra orgullosa de las pizarras digitales que tiene el colegio y del aula de ordenadores, sin embargo un comentario de los alumnos de 6º nos da pistas de que falta implementación en el currículum de su nivel.

[...] en otros aspectos hemos conseguido los objetivos, queríamos mejorar todo el tema de ordenadores y pizarras digitales, prácticamente lo tenemos conseguido, se ha instalado la red wifi en el colegio, o sea todo el mundo tiene ordenador, hay pizarras digitales hasta 5º solo faltan las de 6º. (Directora CEIP NSP)

Estaría bien que los utilizásemos más [los ordenadores]. Nos gustaría usar más los ordenadores, no sabemos quiénes los usan. (Alumno CEIP NSP)

La temática de la falta de formación en manejo de habilidades interpersonales la plantearon especialmente dos directoras, la directora del CEIP Nuestra Señora de la Paloma y la directora del IES Pintor Antonio López. El mayor énfasis lo da la primera porque ella ha manifestado en reiteradas ocasiones que si bien la formación de directores es muy completa, adolece de este contenido.

[La formación de directores] debería incidir un poquito en este tema de dinámicas de grupo, pues algunas charlas de psicología para poder hacer frente a padres que llegan en un estado de nervios muy alterado, así violentos y tal, entonces cómo frenarles, poder reconducir, calmar, tranquilizar... y luego pues eso, el tratamiento de relaciones humanas es fundamental. (Directora CEIP NSP)

Yo creo que una cosa que necesitaríamos es cómo gestionar grupos humanos, eso es algo de lo que no se nos habla, se nos habla de la normativa, se nos habla de las sanciones, se nos habla de todo el currículum, pero no se habla mucho de cómo gestionar grupos humanos. (Directora IES PAL)

Ambas directoras reconocen las dificultades de congeniar con la gente, tanto de adentro del centro como de afuera, especialmente cuando hay roces o cuando las decisiones tomadas por la autoridad no dejan conforme a la mayoría y hay grupos que aunque pequeños son influyentes. En el caso de la directora del CEIP Nuestra Señora de la Paloma, lo cuenta así:

Todos acabamos igual eh, el problema lo tenemos dentro. El problema gordo lo tienes con el profesor que está a la contra. (Directora CEIP NSP)

En el IES Pablo Neruda los integrantes del equipo directivo mencionan esta dificultad de conciliar con una parte del profesorado, aunque se trate de un grupo muy reducido. Esta percepción también la tenemos como equipo de investigación, según consta en el diario de campo.

El personal docente, en general, un 95% muy bien y un 5% que los echaría. El 95% son gente confiable, trabajadora, responsable, lógica, no tienen ningún

problema mental. Mientras que un 5% odia a los chavales, son ilógicos e incoherentes. En este centro, 55 bien, 5 mal. (Profesor IES PN)

[...] también identificas a otros pocos que a lo mejor están en otra línea, y que muchas veces parece que te ponen piedrecitas que dices tú qué pena que surjan estos problemas, estas dificultades con este profesor o profesora porque se transmiten y vaya que se transmiten (Secretario IES PN)

Llama mi atención que durante la entrevista el profesor menciona a un porcentaje de docentes que no sigue la línea de la escuela. También me lo había mencionado la secretaria en la entrevista anterior [IES PAL]. Al parecer, la gran mayoría de docentes sigue una misma línea, de compromiso y dedicación, salvo algunos docentes puntuales (completamente identificados por ambos) que no tienen esta implicación en el centro a los que pareciera no gustarle la enseñanza. (Diario de campo 11/05/2012)

## 6.9. LA IMPORTANCIA DEL PROYECTO DE DIRECCIÓN

El Proyecto de dirección constituye una guía de actuación, una formulación de propósitos y metas del director o directora para el periodo, en principio de cuatro años, que muchos podrían ver como un trámite burocrático más, pero que para estos directivos ha sido un instrumento fundamental, que se constituye en su carta de navegación y su más serio compromiso con sus colaboradores, estudiantes y familias.

Son tres los centros cuyas directoras enaltecen la importancia de su proyecto de dirección: el CEIP Federico García Lorca, el CEIP Nuestra Señora de la Paloma y el IES Pintor Antonio López. Una de estas directoras y un docente nos relatan, además, detalles de cómo se llevó el proceso de aprobación del proyecto, de la importancia cardinal que tuvo este en su elección y de otros candidatos que se presentaron.

[La directora] No tiene unas ganas de figurar ni un afán de protagonismo exagerado, como sí lo tenía el anterior director interino, y eso favorece mucho el clima y luego el proyecto de dirección que tenía era el mejor. Yo recuerdo haber asistido a esa elección donde tres compañeros competían, el tribunal aquel acertó eligiendo el proyecto que era mejor para el centro. Los otros proyectos no tenían sustancia o contemplaban solo algún aspecto puntual. (Docente IES PAL)

La directora también se pronuncia respecto de sus aprensiones antes de presentarse como candidata al cargo. Ella se muestra muy cautelosa respecto de los respaldos y cuando sintió el apoyo de los colegas, los alumnos y los padres, toma la decisión. En su centro se percibe fuertemente el respeto a su gestión y la coherencia entre su discurso y sus acciones, además de su carácter discreto y conciliador.

Les presenté las líneas generales del proyecto, alguien de mi equipo con quien iba a ir y les dije que si ellos estaban de acuerdo, yo me presentaba al examen. Si yo hubiera tenido la negativa me parecería ridículo gobernar en un sitio donde los subordinados no te quieren, una tontería, sobre todo porque yo



quería hacer un equipo, en general. Después tuve el apoyo de los padres [...]. Tenía el apoyo de los alumnos, [...] me sentía con el respaldo, de hecho, me lo dijeron. (Directora IES PAL)

La directora del CEIP Nuestra Señora de la Paloma menciona algunos pormenores de la presentación de su candidatura a dirección. Ya nos había informado que se presentó a última hora (*in extremis*) y luego nos comenta sobre el tribunal calificador constituido por dos profesoras del claustro, una madre y un padre del Consejo Escolar, un inspector y un director, también aquí deja entrever sus sospechas de que las representantes del claustro se hubieran leído el proyecto de dirección.

El proyecto de dirección se vota de aquellas maneras porque se forma una comisión de dos profesoras que forman el claustro, dos personas del sector de padres y madres, un inspector y un director. La comisión estaba formada de esta manera, entonces se supone que al menos los profesores se tenían que haber leído el proyecto de dirección que estaba a su disposición para comentarlo con la gente, yo no sé si se habrán leído el proyecto, tengo mis dudas. (Directora CEIP NSP)

A continuación la directora antes mencionada refiere la necesidad de centrar su proyecto en el logro de resultados académicos y las dificultades de conseguirlo en el corto plazo. Recordemos que ella comenta la necesidad de incluir la importancia de los logros académicos porque cuando llega al centro se da cuenta de que a nadie le preocupan mucho los resultados.

Hay aspectos de nuestro proyecto de dirección que cuando nosotros empezamos en el equipo directivo, eran prioritarios, como mejorar los resultados académicos, entonces, pues seguimos ahí, nosotros queremos mejorar los resultados académicos, pero vemos que es una labor a largo plazo, no es llegar y “besar el santo”, que hemos puesto medidas, hemos puesto cosas... pero bueno nos quedan muchas cosas por hacer. (Directora de CEIP NSP)

La directora del CEIP Federico García Lorca menciona sus planes respecto al proyecto de dirección que cuando fue entrevistada aún no presentaba ante el tribunal. Sus inquietudes están alineadas también con su discurso. El énfasis en lo curricular y la referencia de ser colegio bilingüe marcan sus propósitos, además de mencionar unos criterios de éxito relacionados con el logro de objetivos académicos. Es destacable su compromiso con el profesorado en el sentido de dotar el centro con medios para hacer más grata y efectiva la tarea educativa.

Vamos a hacer una revisión metodológica de las instrumentales que es algo que me he propuesto para los dos próximos años, eso para empezar, que lo que yo tengo propuesto en el proyecto de dirección se lleve a efecto, además criterios de éxito para el colegio, tanto los padres como los alumnos, como los profesores, estén a gusto, estén contentos, estén bien y estarán a gusto, estarán contentos y estarán bien en la medida en que los objetivos se van

cumpliendo, en que los niños alcanzan un nivel académico, en que los padres saben que este es un centro en el que se puede confiar y se obtienen buenos resultados, en el que el profesorado sabe que viene a trabajar y tiene medios para desarrollar su trabajo y que lo puede hacer con prontitud y bien (Directora CEIP FGL)

Con todo lo señalado hasta aquí, podemos decir que un proyecto de dirección bien diseñado, coherente con las necesidades del centro y, por lo tanto, realizado a conciencia de que se trata de una herramienta necesaria e imprescindible, es el marco necesario para llevar a cabo la propuesta de dirección. Constituye una herramienta inestimable que le otorga al director o directora, y al equipo directivo, una impronta de seriedad y le dota de un instrumento de orientación para evaluar avances y enmendar retrocesos, para ser más eficaces en la mejora de la calidad de la enseñanza pública como horizonte.

## **6.10. INFLUENCIA INDIRECTA**

Los directores y directoras ejercen una influencia indirecta sobre el aprendizaje de los estudiantes porque estos aprenden directamente de sus profesores en el aula. En cierto modo esta es una aseveración concreta y palpable, además de ser un tema considerado abundantemente en la investigación educativa. Por eso quisimos presentar las respuestas a una pregunta obligada en todas las entrevistas realizadas a los distintos actores del centro educativo, esta es, ¿Cómo puede el director estimular a los estudiantes a aprender? Solo uno de los cuatro directivos consideró el concepto de aprendizaje más amplio que solo aprendizaje académico e incluyó una serie de saberes constitutivos como el de enfrentar el fracaso, desarrollar la inteligencia emocional y la capacidad crítica, entre otras características.

La directora aludida es del IES Pintor Antonio López y también considera que el trabajo de aprendizaje cognitivo se desarrolla en el aula y que ella debe apoyarlo poniendo en funcionamiento todo el sistema que lo sostiene, es decir, satisfaciendo las necesidades que los docentes y alumnado requieren para llevar a cabo la labor educativa. De todas maneras, y como concibe en sentido amplio el aprendizaje, sostiene que cuando se dirige a los alumnos, ya sea para animarles o informales determinadas cuestiones, está influyendo directamente en ellos.

Cuando me toca, como directora, dirigirme a los alumnos en varios momentos y animarles y aclararles; pero realmente es poniendo en funcionamiento todo el instituto, todo el sistema. Aprender, no es solamente conocimiento sino aprender estrategias y aprender un poco a estimular la inteligencia emocional que veo que hay que estimular mucho en los alumnos. Aprender a afrontar el fracaso, elaborar estrategias de discusión, de debate, de tener una capacidad crítica, de ser positivos. Sacar buenas notas es conseguir unos objetivos muy concretos, muy racionales que les pueden servir, pero nunca olvidando que

sacar buenas notas no te afecta como persona, hay otros aprendizajes, a veces van unidos. (Directora IES PAL)

A su vez, respecto de la misma pregunta a las otras directoras y el director, ellos sostienen que se puede estimular el aprendizaje, siempre que éste se realice de manera directa a través del trabajo de los profesores, y lo que pueden hacer los directivos es gestionar toda clase de recursos, organizar el centro y estimular a los docentes para que a su vez ellos influyan en los estudiantes a aprender.

Aun así pudimos encontrar un equipo directivo que favorece directamente los aprendizajes a través de unas olimpiadas del saber que organizan para estimular el conocimiento de carácter enciclopédico entre los estudiantes.

Pues, yo creo que a través de los profesores, nosotros como equipo directivo hemos organizado actividades, por ejemplo, la celebración de las olimpiadas del saber, de mini-olimpiadas les llamábamos, los alumnos inventaban las preguntas y averiguaban las respuestas y eso lo iban haciendo a lo largo de equis tiempo [...]. (Directora CEIP NSP)

En general, respecto a la influencia indirecta de los directivos las opiniones descansan en la tarea de gestionar a un grupo de docentes motivados por enseñar a los estudiantes.

Si yo no tengo un equipo de profesionales que motiven a los estudiantes a aprender yo sola no puedo hacer nada, entonces lo que puedo hacer es gestionar recursos, gestionar recursos informáticos, motivarles para que participen en distintas campañas, pero en realidad yo lo que motivo es al profesorado para que animen a sus alumnos. Claro es indirecto, lo que hago es dar la estructura organizativa de los proyectos, o sea estar ahí, soy un apoyo y luego todo lo que a mí se me vaya ocurriendo, pero claro es de una forma indirecta. (Directora CEIP FGL)

La directora del IES Pintor Antonio López agrega la influencia de los jefes de departamento con los que el equipo directivo trabaja a través de las jefaturas de estudios.

Es indirecta, es decir, el profesor tiene un curriculum que tiene que aceptar, quien lleva la parte pedagógica son en principio los jefes de departamento, y yo coordino a los jefes de departamento. Lo que a mí me compete es coordinarme semanalmente con todos los jefes de departamento a través de la Jefe de estudios. (Directora IES PAL)

Los docentes son taxativos en la respuesta a la influencia del director o directora sobre los aprendizajes, ellos reconocen que los directivos no tienen ninguna influencia en el aula, sí tienen un papel de estímulo, de orientación a la tarea educativa y en un lugar específico, los claustros.

Ellos [los directores] no tienen ninguna injerencia [en los aprendizajes], su posición en los claustros es incitarnos a la reflexión sobre los resultados de un

grupo, en determinados momentos, es incitarnos a que tomemos decisiones, haciendo hincapié en los resultados. (Profesora CEIP NSP)

En cuanto a la influencia o no de los directivos en el trabajo de aula hubo respuestas tajantes y miradas de desconfianza ante la pregunta, tanto en los docentes como en los propios directivos de los centros de infantil y primaria y en los de secundaria. El argumento más repetido descansa en la libertad de cátedra de los docentes. Por libertad de cátedra, los directores y el profesorado, dan a entender que el aula es intocable y que solo los docentes saben lo que ocurre allí.

No, yo creo que en el trabajo de los profesores en el aula no influyo, cada profesor en su aula lo hace como le parece, eso es la libertad de cátedra. Entonces ya no puedes influir. En el aula es algo que no creo que pueda hacer, a menos que ocurriera algo problemático [...]. (Directora CEIP NSP)

El director del IES Pablo Neruda coincide en opinar la influencia indirecta y la importancia de los directivos en propiciar el ambiente adecuado, los materiales necesarios y la seguridad. Todo lo demás es trabajo del docente.

En el trabajo de los profesores en el centro y en el aula es una influencia indirecta, nosotros simplemente generamos que el continente donde se desarrollan las actividades sea agradable, sea cómodo, garantizar la seguridad, etcétera, pero nada más, es una situación indirecta. (Director IES PN)

## **6.11. PASIÓN POR LA DOCENCIA**

Una de las características exclusivas de la dirección que analizamos en esta tesis doctoral es la pasión por la docencia. Resulta casi un contrasentido hablar de este tema referido a los directores, principalmente porque no es habitual que un director o directora dicte clases; sin embargo, lo observamos en las entrevistas y es destacable esta pasión y orgullo por la docencia que realizan estos directores. Esto lo percibimos en su disposición corporal cuando se refieren a sus horas de docencia a las que dedican importantes esfuerzos.

A mí el tema de seguir dando clases me parece importante, porque si no pierdes por completo ya la relación con la docencia y te vas por los cerros de Úbeda y eres un director administrativo nada más. (Directora CEIP NSP)

Todos ellos cumplen con una carga docente, que va de 4 a 8 horas en aula. La directora del CEIP Federico García Lorca dedica 8 horas a la semana a enseñar matemática y ciencias a alumnos de 5º y 6º año, en esas horas muestra una preocupación por incorporar nuevas metodologías y didácticas, y ha convertido sus clases en espacios de innovación. Los alumnos refieren una experiencia en estos términos:

Como nadie de la clase entendía muy bien lo que era un ángulo, fuimos a la pista de baloncesto y la directora nos lo explicó con lana para que lo entiéramos. (Alumno CEIP FGL)

En el análisis de las entrevistas realizadas, la directora del IES Pintor Antonio López nos menciona, en más de una oportunidad, su vocación por la enseñanza de idiomas y la capacitación permanente en metodologías de enseñanza que ha ido adquiriendo. Nos revela, además, que le gusta el contacto con los alumnos por la edad que tienen, los ideales y el entusiasmo juvenil que le contagian. Ella imparte clases de inglés en el instituto y los padres están al tanto de su vocación por la enseñanza.

La formación que yo he tenido como profesora sobre métodos, pues hice un curso de neurolingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas en Inglaterra que me enseñó mucho de los tipos de aprendizaje, de diferentes tipos de alumnos y ahora me ayuda cuando programo y realizo mis clases. (Directora IES PAL)

Tengo una parte de profesora y esa parte la cuido muchísimo, es decir, si puedo no falto a mis clases, y sobre todo una cosa, que aunque sea directora quiero estar en contacto con los alumnos y para mí es importantísimo si yo soy profesor y cuido, en general, en el centro que la calidad de la enseñanza sea buena, una de las cuestiones que me planteo, la primera de todas es compaginar bien mi parte de profesora con mi parte de directora, esa es una parte que es sagrada para mí. (Directora IES PAL)

[...] esta directora tiene carisma, incluso ella como profesora de inglés, los alumnos están encantados con ella y también está rodeada de personas con mucho empuje. (Madre IES PAL)

El director del IES PN se refiere de manera constante a su rol de profesor de historia en el instituto. Algunos alumnos del grupo de discusión lo reconocen más como profesor de historia que como director, y se refieren a él como muy educado y cordial, que en algunos casos se encarga personalmente de los alumnos y se pone a disposición para atender dudas sobre la asignatura.

El Director es profesor de sociales, yo lo he tenido en 1º de la ESO. Me parece una persona inteligente que sabe muchísimo, o sea fuera de todas las funciones que como director realiza, sabe muchísimo de la materia que imparte y digamos que aunque no es muy flexible, enseña muy bien y se aprende muchísimo con él. (Alumno IES PN)

La docencia que debe seguir impartiendo un director hace que este sea más consciente y solidario respecto de las dificultades que a diario deben enfrentar los profesores y profesoras con los estudiantes.

Todos los aspectos anteriormente mencionados, nos servirán para las reflexiones o conclusiones finales de este estudio. Es imprescindible destacar el carácter transversal de

la importancia que tiene para toda la comunidad educativa la visibilidad y el manejo que poseen estas y este director exitosos. A continuación analizaremos estas causas.

## 7. CONCLUSIONES

---

Cuando las direcciones son exitosas es porque detrás hay mucha gente trabajando. (Jefa de estudios CEIP FGL)

La configuración de la dirección escolar exitosa presentada en las páginas precedentes considera unas características particulares desarrolladas por los cuatro casos analizados, tres directoras y un director. Estas características que hemos analizado en el apartado relativo a los resultados, y que ahora presentamos de manera sucinta, son: compromiso, cercanía y confianza, liderazgo compartido, práctica reflexiva, actitud innovadora, anticipación, apuesta por un buen clima, desafíos comunes, proyecto de dirección, influencia indirecta y pasión por la docencia. Todas ellas, en mayor o menor medida, están presentes en los directivos estudiados.

Como se ha podido apreciar, la tarea directiva es compleja y a veces parece inabarcable, sin embargo, y a la luz del material analizado, podemos decir que la dirección en estos cuatro centros educativos es exitosa porque constituye un ejercicio comprometido, que ubica el aprendizaje de todos los estudiantes en el centro de sus preocupaciones y esfuerzos, y moviliza para ello a los docentes como factor nuclear para alcanzar ese objetivo.

Las siguientes conclusiones presentan el análisis de los hallazgos más importantes de nuestra investigación. Estas surgen del análisis de las voces de los directivos, docentes, estudiantes y madres y padres cuyas ideas y reflexiones nos ayudan en este cometido. El capítulo se organiza en seis apartados; en un primer momento, entregamos el resumen de resultados que pretende de manera sintética referirse a aquellos elementos comunes encontrados en las direcciones de los cuatro centros. En segundo lugar, presentamos la discusión respecto de la investigación vigente sobre el tema, contrastada con los hallazgos del estudio; en tercer lugar, las aplicaciones prácticas que puede tener este y seguidamente, las sugerencias de temas que se pueden abordar en el resto de las direcciones para hacerlas exitosas; a continuación, las aportaciones y limitaciones metodológicas del estudio, para dar paso después a las futuras investigaciones, y dar paso al cierre.

## **7.1. RESUMEN DE LOS HALLAZGOS**

Un directivo exitoso es un líder y como tal moviliza a la comunidad completa de los centros. Las cualidades y características de las personas que asumen esta tarea y función, que hemos visto y analizado en los centros, las vamos a presentar a continuación.

La primera característica que, tanto las directoras como el director, manifiestan en su discurso y su acción, es un compromiso de tipo social, ético y político con la educación pública a la que consideran valiosa por su función niveladora de las desigualdades presentes en la sociedad y, por lo tanto, transformadora. Cada uno va enriqueciendo este compromiso con la educación de los estudiantes a través de las herramientas reglamentarias disponibles.

También se observa este compromiso entregando respuestas específicas, de carácter inclusivo, para quienes viven situaciones de variada índole como estudiantes extranjeros de diversas procedencias, especialmente de Latinoamérica y Europa central; también de familias gitanas; estudiantes con necesidades educativas especiales, de tipo transitorias y permanentes; y, estudiantes afectados psicológicamente por situaciones familiares. Entonces observamos cómo los centros educativos, liderados por sus equipos directivos, organizan sus recursos para enfrentar de la mejor manera estas problemáticas.

El compromiso también se manifiesta de manera específica hacia la comunidad docente, principalmente en el discurso de las tres directoras quienes consideran muy seriamente el tema de la conciliación laboral con la vida familiar y apuestan por que la jornada en el colegio se ajuste a los horarios establecidos. Es algo que valora mucho la comunidad y ellas se sienten a gusto por utilizar los tiempos de manera más eficiente.



Y finalmente, el compromiso con cada uno de sus centros se aprecia en la actitud de estar disponible para toda situación imprevista, es decir, aparece la metáfora del directivo-bombero en el sentido de realizar las tareas emergentes o de un otro ausente y hacerlo bien. Estos directivos tienen claridad sobre los objetivos que persiguen y ningún obstáculo los inmoviliza.

En segundo lugar, los directivos son ampliamente valorados por sus atributos de cercanía y confianza desde y hacia la comunidad amplia. Existe confianza de las familias y de los docentes hacia el trabajo realizado por los directivos, de las capacidades individuales para ejecutar las tareas y compromisos adquiridos, y de la experiencia exitosa forjada en sus trayectorias vitales.

La cercanía en el trato y en la distancia física y emocional observada entre los distintos estamentos, también favorece la confianza mutua. Madres y padres identifican perfectamente quiénes son los directivos y, además, son capaces de referir sus virtudes. Esto es así porque se relacionan de manera directa y, por lo mismo, observan el trabajo comprometido que realizan en los centros que dirigen.

De manera recíproca, los docentes manifiestan confianza en la persona del directivo y en su rol profesional. Es decir, confianza en las capacidades para gobernar el centro y llevar a cabo sus objetivos, así como también en la habilidad para elegir adecuadamente a sus más cercanos colaboradores, su equipo directivo.

La cercanía y la confianza entre los directivos y la comunidad educativa completa, es una realidad palpable que se justifica, en estos centros, por la cantidad de años de trabajo colaborativo, de desafíos superados en conjunto, y por la adhesión mutua de ideales compartidos. Estos atributos constituyen además, y desde la perspectiva de las dinámicas relacionales que experimenta un observador externo, un contexto favorable de convivencia y aprendizaje social.

En tercer lugar, el tipo de liderazgo que desarrollan es de carácter compartido. Se trata de un concepto medianamente definido por los directivos para referirse a la interacción y colaboración conjunta en la toma de decisiones con sus equipos. Este ejercicio de liderazgo compartido además se extiende al claustro y al consejo escolar, pues sus voces también influyen en las decisiones.

Este estilo de dirección observada en los centros está orientado hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y la formación continua de los equipos docentes. Paralelamente se aprecian las responsabilidades de carácter administrativo y de gestión escolar que les corresponde también desarrollar. En general, el concepto de

autoridad observado en estos centros educativos está basado en relaciones de poder menos jerárquicas y un estilo de liderazgo más de consensos y de trabajo en equipo.

Aun así, los directivos nos explican que su cargo tiene algunas limitaciones para ser considerado liderazgo como tal, dado que, según ellos, carece de autoridad y de autonomía, pues el directivo siempre es un colega, un compañero de claustro para los demás docentes. Estos directores y directoras, además, se muestran muy humildes frente a los logros alcanzados cuyo mérito, como ellos declaran, descansa no en sí mismos sino en los equipos de dirección y en la comunidad completa.

Si bien esta percepción tiene sus bases en el modelo particular de dirección colegiada en España, elegida por el Consejo Escolar, el claustro y la Administración, con una duración determinada y que mantiene la obligación de dictar clases, esto no es obstáculo para que los directivos tomen decisiones respecto de los centros que dirigen con mediana autonomía y, de acuerdo a lo expresado por sus colegas, con autoridad y poder.

El cuarto lugar lo ocupa la práctica reflexiva, que para los directivos de los centros resulta fundamental ejercerla entre ellos mismos, como equipo directivo, y favorecerla en el cuerpo docente en todo momento, aunque especialmente al término de ciclos (curso, semestre, cuatrimestre, etc.) para realizar los ajustes y las mejoras en los procesos revisados.

Junto con evaluar los resultados de los estudiantes, el ejercicio de la práctica reflexiva entre los docentes favorece examinar las creencias y supuestos respecto a ellos, así como revisar las formas de abordar los desafíos crecientes. Todo lo cual favorece el conocimiento de los errores cometidos y la búsqueda crítica de soluciones a los problemas comunes.

Una de las reflexiones más interesantes de destacar que realiza el cuerpo docente, y los propios directivos, se refiere a que la enseñanza entregada en los centros es muy tradicional porque eso es lo que evalúa el sistema educativo imperante. Sin embargo, y en un ejercicio de evaluación crítica, el cuerpo docente está consciente de que es un modelo que no satisface del todo las demandas de la educación actual y buscan fórmulas para innovar desde lo metodológico para ir ampliando el repertorio de prácticas y no centrarse únicamente en la clase magistral.

Esta práctica reflexiva es estimulada y a la vez practicada a nivel de equipos directivos y cuerpo docente; sin embargo, los estudiantes y las familias no quedan ausentes de este ejercicio. Los lugares o instancias de ocurrencia más comunes son el claustro, el consejo escolar, los departamentos, los centros de estudiantes, etc., desde los cuales se realizan

continuas aportaciones para que al final del proceso los efectos positivos se observen en los propios aprendizajes.

La actitud innovadora está ubicada en el quinto lugar. Los directivos de los centros educativos manifiestan una actitud innovadora que se materializa en su adhesión a nuevas ideas y posibilidades. Estas ideas son transmitidas de tal manera a un cuerpo docente que participa con entusiasmo en los proyectos e innovaciones curriculares que se proponen con el objetivo de mejorar las escuelas en las que trabajan.

El deseo de innovar de los directivos produce transformaciones en los centros porque favorece espacios de intercambio y colaboración entre los colegas, y en general, promueve iniciativas que incentivan el trabajo en equipo. Los directivos también favorecen las propuestas que emergen desde el claustro, las que son evaluadas y que luego se materializan en actividades curriculares que fortalecen a la comunidad docente, tales como compartir estrategias metodológicas exitosas.

La participación en proyectos nacionales e internacionales es un buen ejemplo de innovación que caracteriza el ambiente de los centros revisados. El proyecto de bilingüismo, que tienen dos de los cuatro centros, precisa contar con la adhesión de la mayoría del claustro y del consejo escolar para su aprobación. Luego, para que proporcione los resultados esperados, necesita del compromiso de toda la comunidad. De la misma manera ocurre con los demás proyectos, la comunidad debe estar comprometida e involucrada y son los directores o directoras quienes les dedican sus mejores energías con la idea de dinamizar los aprendizajes.

Para estos directivos la anticipación es una cualidad requiere ser cultivada y la presentamos en el sexto lugar. Liderar un centro educativo exige anticiparse a los hechos, tanto los que emergen como los que están fijados con antelación, para darles la mejor respuesta. Existen unos dispositivos que utilizan con frecuencia, tales como agendas, cronogramas y programaciones en la forma de tablas que sirven para esos efectos.

En relación con lo anterior, los directivos deben también anticiparse a las sucesiones de profesionales, preparar los presentes y futuros liderazgos, visualizar de entre los más cercanos colaboradores los que tendrán la misión de suceder a otros, e incluso a sí mismos. Esto requiere de mucha habilidad táctica. Una de las directoras confesaba que por razones estratégicas ponía a cargo de proyectos solo a aquellos docentes con destino definitivo.

Prever escenarios, estar atentos al calendario escolar, preparar protocolos de acción frente a un sinnúmero de situaciones, proyectarse al futuro a uno o más años, son algunas

de las acciones que todos los directivos, en distinto grado, realizan para que sus centros funcionen entregando un servicio de excelencia.

En la séptima posición ubicamos la apuesta por el buen clima. Los directivos se preocupan del buen ambiente que se respira en los centros educativos y gestionan ellos mismos un clima saludable y seguro. Para que exista este clima los directivos saben que es necesario trabajar intencionadamente las buenas relaciones personales entre los miembros de la comunidad, sobre todo porque este es un factor que probadamente incide en la calidad de la enseñanza.

Esta característica la apreciamos en los cuatro centros visitados, desde las primeras visitas se destaca el buen trato y la visualización de un ambiente de respeto entre todos los integrantes. Esto indica que la preocupación por el clima tiene directa relación con los directivos, quienes privilegian el trato personal, la comunicación abierta, el cuidado en los mensajes, la confianza, las formas de cortesía, el respeto hacia todos por igual, aun hacia aquellos que manifiestan diferencias de criterios con su jefatura.

El buen clima escolar no es casual y para que permanezca en los centros se requiere de la participación y del empuje de toda la comunidad, y dentro de ella de la existencia de ciertos liderazgos en el tema. En algunos casos la jefatura de estudios cumple ese rol aglutinador de los docentes, las familias y los estudiantes; en la mayoría, es la dirección quien favorece la buena calidad de las interacciones y gestiona la seguridad emocional y social, es decir, los ambientes saludables al interior del centro educativo.

Los directivos de los centros comparten desafíos comunes y esta característica la presentamos en el octavo lugar. Estos desafíos se centran en tres temáticas, una es la necesidad educativa de trabajar el bilingüismo, especialmente español-inglés con los estudiantes, otra es la necesaria actualización y formación permanente de los docentes en tecnología, y la última, referida a la necesidad de incorporar un tema ausente en la formación de directivos, relacionado con el manejo de relaciones humanas y dinámicas de grupo que no se contemplan en el currículo.

Los directivos son los primeros comprometidos con la necesidad de que los estudiantes de escuelas públicas cuenten con el aprendizaje de una segunda lengua. Por eso, el programa de bilingüismo de la comunidad de Madrid está dando sus frutos en dos de los cuatro centros, un tercero espera implementarlo en el curso siguiente y el cuarto confía en convencer al claustro de sus bondades. Los desafíos que se plantean no son menores para conseguir éxito, los directivos han debido reorganizar los centros para alcanzar los mejores resultados, asumiendo el desafío de comprometer a toda la comunidad.

El uso de la tecnología es cada vez más determinante en el buen funcionamiento de los centros educativos, lo ha dicho uno de los directores en relación con las competencias tecnológicas que hoy son necesarias para desempeñar las tareas de gestión administrativa. También son prioritarias estas herramientas en la enseñanza y los directivos incentivan en los docentes su apropiación y/o facilitan ellos mismos su capacitación permanente.

Por último, los cuatro directivos consideran que la inducción recibida como tales carece de una formación en un tema que consideran prioritario. Ellos mencionan una capacitación o formación en relaciones humanas, una orientación en herramientas psicológicas y dinámicas de grupo para manejar de mejor manera situaciones conflictivas que surgen principalmente con los docentes, y a veces con los propios estudiantes y con las familias.

En el noveno lugar presentamos la importancia atribuida por estos directivos al proyecto de dirección. Los directivos de estos cuatro centros para poder ser elegidos como tales debieron presentar ante una comisión de padres, profesores y representantes de la administración, un proyecto de dirección que contiene por escrito una propuesta de plan educativo que incluye su visión del centro; además de valores, principios y modos de actuación.

Tres de los cuatro directivos, específicamente las directoras, le dan un papel importante a su proyecto de dirección porque lo consideran un instrumento que orienta su propio avance en la tarea de liderar sus centros. Allí encuentran las metas, los objetivos y las concepciones básicas que guían su actuación. Esta propuesta surge del conocimiento profundo de la necesidades del propio centro, incluso recoge los aportes de los demás miembros, por lo que compromete a toda la comunidad docente.

Si bien el proyecto está pensado para los cuatro primeros años, las dos directoras que han sido reelegidas han continuado su labor apoyándose en el mismo. En definitiva, se trata de un documento rico en ideas innovadoras, que ordena el trabajo de estas directoras y profesionaliza su quehacer.

En el décimo lugar ubicamos la influencia indirecta de los directivos en los aprendizajes de los estudiantes. Los directivos tienen muy claro que no son ellos los que están en el aula y que son los profesores quienes directamente influyen en los aprendizajes. En su rol de docentes cuando cumplen con sus horas de aula advierten esa responsabilidad.

Entonces la preparación del ambiente seguro y saludable, las condiciones materiales para la consecución de las actividades académicas, la motivación para sacar lo mejor de sí mismos a la hora de enseñar, constituyen la influencia indirecta de los directivos para

lograr los aprendizajes de los estudiantes. Aunque una directora opina que si consideramos el concepto de aprendizaje en un sentido más amplio toda la comunidad influye directamente en él.

En último lugar ubicamos la pasión por la docencia que es un rasgo muy particular de estos directivos. Dictar clases y hacerlo con pasión es lo que esperamos de los docentes, por eso cuando escuchamos a los directivos referirse a sus horas de docencia, al compromiso con que mencionan la preparación de clases y revisión de materiales, no podemos dejar de mencionarlo ni destacarlo.

Una de las directoras agrega que sus clases son muy significativas y por eso organiza de la mejor manera sus actividades para que ningún compromiso obstaculice sus horas frente al aula. Entendemos en su relato que el contacto diario con los jóvenes, la cercanía real que en mayor medida se logra en el aula, favorece un conocimiento más profundo de las necesidades de los estudiantes para abordarlas, luego, como directivo.

Los directivos tienen pocas horas de docencia; sin embargo, declaran que aplican en ellas todo lo que exigen a los demás docentes, esto último queda demostrado en los grupos de discusión de los estudiantes, y en la aplicación de innovaciones y metodologías más participativas, salvo en el caso del director de uno de los centros, que asume que sus clases son muy formales porque eso es lo que ha dado resultados en su centro.

Hemos presentado once rasgos que caracterizan el trabajo de los directivos en los centros educativos madrileños. Pareciera ser que los directivos exitosos manifiestan un fuerte compromiso social, ético y político, son reflexivos e invitan a la reflexión, se adelantan a los acontecimientos, son innovadores, preocupados por el buen clima escolar, se apoyan de un proyecto de dirección que los guía, son conscientes de su influencia indirecta en los aprendizajes, enfrentan desafíos comunes con otros directivos en sus centros, y se muestran apasionados por la docencia. Ahora corresponde dar la palabra a la investigación contrastada con estas características presentadas.

## 7.2. DISCUSIÓN

El mejor líder es el que apenas se hace notar, no aquel al que la gente obedece y aclama, ni al que todos desprecian.

Un buen líder habla poco, y cuando ha concluido su trabajo y alcanzado su propósito, la gente dirá: Lo hicimos nosotros.

(Lao Tse, en Álvarez de Mon, 2000, pág. 21).

La presente discusión intenta mirar de manera crítica los resultados obtenidos en nuestro estudio de casos con los resultados que señalan otras investigaciones en el área. Para lograrlo, nos hemos preguntado qué dice la literatura sobre estas características que

hemos encontrado en los directivos cuando logran resultados exitosos en sus escuelas, y revisamos las primeras similitudes en las respuestas de trabajos afines de dirección escolar exitosa (ISSPP), que se han dado a conocer de otras latitudes. La utilización de esos trabajos como criterio de comparación o corroboración de resultados se justifica por tratarse del mismo tema y por emplear procedimientos idénticos.

Así también, de acuerdo con lo que hemos presentado en el resumen de los hallazgos, se configura un tipo de director o directora con una caracterización que, como veremos, ya se visualiza en los resultados de los primeros trabajos que arroja la investigación histórica sobre directores escolares. Recordemos que este tema se comienza a estudiar con fuerza en los años setenta, cuando se produce un interesante desarrollo teórico y práctico de los factores que inciden en la eficacia y la mejora escolar. Nos referimos a *la investigación sobre eficacia escolar* y a *la mejora de la escuela*. Ambas tradiciones, a pesar de sus diferencias metodológicas, e incluso ideológicas, coinciden en atribuir a la figura del directivo un rol decisivo en los aprendizajes de los estudiantes. De esa época pudimos conocer las *escuelas eficaces*, aquellas que atendiendo a poblaciones vulnerables de estudiantes logran resultados académicos de importancia.

Del mismo modo podemos contrastar nuestros resultados con algunas conclusiones de trabajos internacionales sobre dirección escolar. Por ejemplo, una de las afirmaciones que podemos revisar en un trabajo de los investigadores Louis, Leithwood, Wahlstrom y Anderson (2010) es que el liderazgo del director después del trabajo de los docentes en el aula, es el aspecto que más influye en el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, el informe MacKinsey (Barber y Mourshed, 2007) señala que el factor del liderazgo del director es determinante en la calidad de los aprendizajes.

La investigación sobre eficacia escolar de corte más cuantitativo, nos dice que una dirección escolar exitosa puede desempeñar un gran papel en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y señala que un buen liderazgo directivo es capaz de explicar entre un 3% y un 5% de la variación en el aprendizaje de los estudiantes, y que esto representa un cuarto de la variación total del efecto escuela (Sammons et al., 1997; Scheerens, 2000). Los cuatro centros educativos escogidos presentan resultados académicos comprobados, tanto en primaria como en secundaria, requisito imprescindible para estar en este estudio. Esto, además, considerando que estos centros al ser públicos atienden a una población más heterogénea que los centros concertados y privados, y, por lo tanto, el mérito es mayor.

Desde el punto de vista de un rasgo de tipo personal de estos cuatro directivos, la gran diferencia que podemos advertir aquí es que se trata de sujetos que en primer lugar rehúyen de autodefinirse como directores exitosos y menos aún asumirse como líderes

de sus centros. Los argumentos empleados, sin embargo, son distintos en cada caso. Este director y directoras, además, se muestran muy humildes frente a los logros alcanzados cuyo mérito, como declaran, descansa no en sí mismos sino en los equipos de dirección y en la comunidad educativa completa.

[...] no me gusta ser protagonista de las cosas que hay en el centro, creo que es del centro, entonces la gente lo ve, que ha mejorado, tenemos más alumnos, la fama es mucho mejor, se trabaja también mucho mejor y sobre todo la gente habla bien del ambiente. (Directora IES PAL)

La clave de una buena dirección es tener claro hacia dónde vamos, qué queremos y cómo lo vamos a conseguir a través de un trabajo consensuado. (Jefe de Estudios CEIP NSP)

La responsabilidad es de todos, es decir, no depende de un director estrella, y yo no creo en eso, creo que un director lidera algo, empuja, facilita e impulsa pero si no tiene un equipo o la gente que está no se lo cree, da igual [...]. (Directora IES PAL)

Los cuatro directivos practican un liderazgo que llamaremos compartido, que podríamos equiparar con el que revisamos en nuestro marco teórico, en el primer capítulo, *liderazgo compartido con el claustro por parte del director* (Mortimore, 1993). Esto sucede cuando el directivo comparte la autoridad con su equipo, privilegiando las necesidades de la escuela.

De la misma manera, desde los resultados preliminares de la investigación sobre directivos exitosos del proyecto ISSPP (Moller et al., 2005) hasta los más recientes (Day y Gurr, 2014) destacan ese rasgo de dirección compartida, Y, aunque no lo señalan como el único estilo de liderazgo utilizado por los directivos, sí lo destacan como la más común referencia al trabajo directivo exitoso, que es compartido con un equipo colaborativo orientado al logro. También es señalado, en contadas ocasiones, un directivo fuerte y autoritario en la misma medida que un tipo de líder humilde que dirige discretamente, como un líder facilitador.

En nuestro estudio advertimos que se trata de un liderazgo compartido con un equipo (jefe/a de estudios y secretario/a, como mínimo) comprometido con el claustro y con un enfoque participativo que favorece el intercambio de poder con los docentes, en la gestión escolar y en la planificación, y por lo tanto, la repartición de tareas genera relaciones de poder menos jerárquicas. En los centros educativos públicos, existen los órganos colegiados de gobierno, que son el consejo escolar y el claustro, ambos presididos por el director o directora, y que en conjunto deciden las cuestiones educativas más importantes del centro.

Este liderazgo compartido lo relacionamos al concepto de liderazgo distribuido (desarrollado en el tercer capítulo) dentro de cuya perspectiva la frontera entre líderes y



subordinados se disipa para favorecer la toma de decisiones en conjunto (Day y Harris, 2002; Gronn, 2000; Harris, 2008 y Timperley, 2005). Este tipo de liderazgo estimula, sin lugar a dudas, el ejercicio colegiado de la toma de decisiones que favorece el sentimiento de participación democrática y con ello el establecimiento compartido de metas y objetivos. Aunque es de rigor también aclarar que los cuatro directivos afirman enfáticamente que hay decisiones que solo les competen a ellos.

En definitiva, los directivos estudiados y que configuran una dirección exitosa presentan un liderazgo compartido, en primer lugar con el equipo directivo, y luego, a través de los canales de participación, con la comunidad docente; propician así una dirección democrática donde este cuerpo docente tiene la palabra. Los lugares de intercambio más habituales en los centros son las sesiones del Consejo Escolar, del claustro y la Comisión de Coordinación Pedagógica.

En nuestro estudio los atributos personales y profesionales que configuran una dirección exitosa los podemos apreciar en rasgos que están presentes en las actuaciones de los directivos; pero, cuando intentamos separar y delimitar cada una de estas acciones, advertimos que se entrecruza lo personal con lo profesional y el límite es difuso, como veremos en la revisión siguiente.

En los primeros resultados dados a conocer de los estudios de casos del proyecto ISSPP, la confianza y la cooperación que promueven los directivos son valores clave para la convivencia democrática, especialmente destacada de los países escandinavos (Hoog, Johansson y Olofsson, 2005). En los Estados Unidos se rescata el principio del cuidado y la seguridad. En Australia, los valores de los directivos se centran en la creencia de que todos los niños pueden y deben aprender, es decir, un propósito moral y de justicia social.

La confianza en el trabajo de los docentes por parte del directivo, configura un hecho significativo también para desarrollar un buen clima laboral que afecta positivamente los aprendizajes, vemos en los centros que eso se traduce en confianza hacia los estudiantes y, en tres de los cuatro casos, en confianza en la colaboración de las familias. Otro aspecto relacionado con el buen clima concierne a la cercanía y cordialidad en el trato hacia los demás, ya sean los estudiantes, las familias, los docentes o el personal administrativo y no docente. De esta manera se perciben relaciones menos horizontales donde cada cual, realizando su tarea específica, es importante.

Volviendo sobre el clima escolar, está demostrado que es un factor relevante. De hecho, en la investigación sobre eficacia escolar que propone factores tales aparece citado desde los primeros trabajos importantes (pensamos en el modelo de cinco factores de Edmonds (1979), pasando por Mortimore et al. (1988), Sammons et al. (1995), Scheerens y Bosker

(1997), por citar algunos de los estudios revisados). Posteriormente, se hace presente en los factores de eficacia de España (Muñoz Repiso et al. 1995; Murillo, 2005) y en la búsqueda de estos elementos en Latinoamérica y el Caribe (LLECE/Unesco, 2008). Es más, la investigación coincide en destacar el clima escolar como el mejor predictor de resultados en las áreas de matemáticas y lengua. Por lo tanto, se trata de un factor que probadamente influye en la eficacia de un sistema educativo y es coherente encontrarlo en nuestra búsqueda de características de la dirección escolar exitosa en los centros investigados.

Clima escolar y de aula, por lo tanto, se configuran como una necesidad común que deben fomentar todos los directivos, porque afecta e influye a todos los actores de la comunidad escolar. Edmonds (1979) dice que en las escuelas eficaces la seguridad física es una exigencia básica que afecta los aprendizajes de estudiantes y adultos. Con posterioridad se amplía la idea de seguridad a la de creación y mantenimiento de un ambiente saludable: de relaciones positivas, de confianza y cercanía, respeto, justicia y altas expectativas. Sabemos que apostar por un buen clima incluye esto y más; lo que debe quedar claro es su importancia.

Sobre el compromiso ético, social y político con la educación pública como niveladora de las desigualdades sociales, idea común que manifiestan los directivos, podemos contrastarlo con el imperativo o propósito moral. Este concepto es referido en los informes de la mejora de la escuela (Fullan, 2002b; 2003; Hargreaves y Fink, 2006), cuyos autores consideran que los líderes educativos deben ser capaces de actuar en una cultura en transformación, lo que supone hacer frente a circunstancias complejas e inciertas con herramientas cognitivas y afectivas para entender el proceso educativo como un proceso eminentemente relacional.

Pensemos, por ejemplo, en la presencia cada vez más numerosa de estudiantes diagnosticados con NEE, estudiantes afectados por problemáticas sociales como separaciones, divorcios y nuevas parejas de sus padres, o la presencia de estudiantes extranjeros y gitanos, y de estos últimos no solo en primaria, sino aún más, los que están llegando a secundaria. Esto solo por nombrar algunas situaciones que constituyen en sí mismas un desafío de tipo inclusivo, de las que dan cuenta los directivos y las comunidades educativas de los cuatro centros. Sin contar todas aquellas situaciones que externamente también afectan el compromiso ético, social y político de los docentes con la educación pública.

El proyecto de dirección tiene para los directivos un sentido especial porque se prepara con la finalidad de recoger los valores, objetivos y metas a corto y mediano plazo. Este proyecto que incorpora la concreción de los currículos establecidos, debe ajustarse a las

características del entorno social y cultural del centro, explicar el modo de acoger a un alumnado diverso, al tiempo que contener un plan de convivencia, entre otras exigencias. Se convierte en un eje articulador de la tarea directiva y en un instrumento en el que quedan patentes las cualidades de la práctica reflexiva, la actitud innovadora y el valor de la anticipación de los directivos. Recordemos que es un requisito para postular al cargo de director o directora de centro educativo (art. 121 de la Ley Orgánica 2/2006).

El proyecto de dirección reviste especial importancia, en particular para tres de los cuatro directivos, porque consideran que las características de este documento influyeron de manera decisiva para su actual situación laboral. Para nosotros constituye un buen indicador de conocimiento del centro, de manejo de la normativa vigente y de las oportunidades que proporciona esta en beneficio de la organización de los aprendizajes y de la gestión administrativa. Además, le otorga al proceso de elección un argumento de seriedad, pues debe ser entregado a la comisión de selección para su lectura y deliberación.

Las investigaciones revisadas sobre liderazgo directivo e ISSPP no hacen alusión a proyecto de dirección alguno, pero es indudable que guarda relación con un importante factor de eficacia, porque la primera exigencia de un centro educativo con una dirección pedagógica es que se organice para desarrollar un proyecto propio que tenga centralidad en el aprendizaje de los estudiantes y los resultados de la escuela. Un directivo con un enfoque de liderazgo instruccional tiene objetivos claros y bien asimilados, con líneas de actuación para poder realizar el seguimiento y la evaluación continua del progreso de los estudiantes.

Por todas estas razones, sería muy interesante que se le diera un lugar más significativo al proyecto de dirección en los centros escolares, de manera que en todo momento fuera un documento de referencia y un instrumento para la continua evaluación y autoevaluación de la tarea directiva. Y es que hoy en la práctica pareciera más el cumplimiento de un trámite que un documento rector de la dirección exitosa.

Sobre la influencia indirecta del directivo, podemos citar los trabajos canónicos de Hallinger y Heck (1996) sobre el tema, y, más recientemente, los de Robinson et al. (2007), los de ISSPP (Gurr, Drysdale y Mulford, 2010), y los trabajos de Leithwood et al. (2006), que nos recuerdan que el liderazgo del director influye positivamente en el aprendizaje de los estudiantes mediante su influencia en las condiciones organizativas de la escuela y en la coordinación de los procesos de enseñanza aprendizaje. Esto quiere decir que la influencia del directivo es indirecta en la mejora de los aprendizajes académicos.

Los directivos asumen esta influencia indirecta con convicción porque son conscientes de que es el docente en el aula quien, en la interacción con el estudiante, logra los aprendizajes. Entonces, la labor del directivo es de organizar de la mejor manera el centro, ofrecer orden y seguridad, es decir, favorecer una serie de condiciones que hacen posible un ambiente saludable y seguro para lograr aprendizajes de calidad.

Para enfrentar los desafíos cotidianos y comunes los directivos manifiestan estar bastante aislados unos de otros, en un sistema que no favorece ni fomenta el trabajo cooperativo entre los centros, de acuerdo a lo expresado por los propios involucrados. Esta percepción de aislamiento juega en contra para dar con soluciones que contribuyan a las partes. De todos modos, cabe decir que son muchos más los desafíos comunes que resolver, pero elegimos tres por el nivel de recurrencia de cada uno de ellos en los centros: el bilingüismo, el uso de la tecnología y la necesidad de formación en relaciones humanas de los directivos.

Respecto a este aislamiento, precisamente la bibliografía lo que plantea es el cooperativismo, el trabajo en redes, la ayuda mutua como lo propone el liderazgo sostenible de Andy Hargreaves y Dean Fink (2006), quienes postulan que de manera individual hoy día es impensable el trabajo en las escuelas. Para tener éxito, los autores plantean que los centros educativos deben convertirse en aliados y formar una comunidad para compartir sus recursos y experiencias. Más aún proponen, como parte de este liderazgo sostenible, que las escuelas exitosas acompañen el trabajo de las que están con bajos resultados, que las apoyen, porque no es justo competir entre las escuelas, lo verdaderamente importante es colaborar entre ellas y así todos se benefician. Michael Fullan (2002a), respecto de este mismo tema recomienda construir relaciones como un imperativo ético del quehacer de los líderes y una tarea esencial para hacer el liderazgo sostenible.

La pasión por la docencia es quizás la característica que más sorprende encontrar en este listado, viniendo de un directivo que habitualmente deja de lado la docencia para dedicarse a la administración y el liderazgo de un centro, y entonces cabe explicar que en España la dirección es un puesto de carácter temporal y los directivos, por ley, siguen dictando clases; aunque alguno puede, si lo solicita, librarse de esa responsabilidad. Por lo mismo, esta pasión por la docencia no tiene correlato en el resto de la investigación internacional sobre dirección escolar exitosa.

La pasión por la docencia nos habla de un directivo que cuida sus horas con celo, las prepara con esmero porque le gusta lo que enseña y por el hecho de ejercer la dirección pedagógica se constituye en el modelo de lo que considera un buen docente: planificado, que interactúa con los estudiantes y con dominio de contenidos. De cualquier manera, la

pasión como tal sí que tiene que ver con el éxito en la docencia y de eso existe buena literatura al respecto.

### **7.3. APLICACIONES PRÁCTICAS**

Las aplicaciones prácticas que podemos dar a los resultados de esta investigación sobre directivos exitosos, descansa en ese perfil de director/directora que definimos como comprometido, cercano, de actitud innovadora, que se anticipa a los hechos y favorece la reflexión, que apuesta por un buen clima, y en esa apuesta comparte el liderazgo con sus colegas, pondera su proyecto de dirección porque es su mapa de ruta, enfrenta desafíos comunes con otros directivos y reconoce su influencia indirecta en los aprendizajes de los estudiantes, a la vez que, en su doble función de docente y directivo, manifiesta una pasión por la docencia.

Entre las características de los directivos encontradas en este estudio, comenzamos mencionando la relevancia que tiene para ellos el proyecto de dirección. Este documento cuya presentación constituye el cuarto requisito en la candidatura a la dirección de un centro, podría ser considerado un trámite más; sin embargo, y por las razones que ya hemos expuesto, para tres de los cuatro directivos constituye una herramienta de mucho valor, en el que pusieron sus mejores empeños.

Así considerado, podemos hacer una propuesta de que efectivamente en la práctica tenga más importancia este documento para la elección, permanencia en el cargo y reelección de directivos. Entonces debiera considerarse como el requisito más importante para postular al cargo e incluir en su formulación objetivos, indicadores, metas estratégicas y medios de verificación para cada uno de los años en ejercicio. De ser reelegido para un nuevo periodo, considerar además una reformulación de los objetivos que quedaran pendientes.

La investigación sobre dirección escolar exitosa (Leithwood y Day, 2007) considera que el liderazgo exitoso es transformacional, instruccional y compartido. En nuestro estudio podemos confirmar que es así. En otras palabras, que es transformacional porque los directivos tienen influencia sobre los demás, constituyen un estímulo intelectual inspirador para la acción y se caracterizan por brindar una atención personalizada; y que es instruccional porque la finalidad declarada en los proyectos de dirección es el aprendizaje y los resultados académicos de los estudiantes; y que todo ello es compartido con un equipo directivo. Más allá de los nombres que asume el liderazgo, los docentes y directivos son conscientes de una serie de responsabilidades que con el tiempo se van sumando a las tareas que habitualmente realizan.

Las investigaciones revisadas señalan de manera reiterada que una dirección pedagógica o instruccional debe desarrollar las capacidades de los docentes, estimulando el talento y la motivación. Los directivos en nuestro caso conocen bien a su profesorado, en sus capacidades y en sus personalidades, con esa información los comprometen en proyectos y tareas que potencian sus cualidades. Además, se suma que el claustro forma una comunidad que está muy consciente de su responsabilidad profesional y la ejercen con relativa autonomía.

El reto que sigue es el de desarrollar capacidades al interior de la organización educativa, es decir, convertir a los equipos docentes en verdaderas comunidades profesionales de aprendizaje. En los casos observados y analizados, con un directivo que fomenta la práctica reflexiva, la actitud innovadora y las conductas anticipatorias y un cuerpo docente involucrado en su quehacer, se puede decir que cuentan con la materia prima para convertirse en una comunidad de aprendizaje.

Uno de los requisitos para que esto suceda es que el directivo y su equipo sean percibidos como el elemento central en las dinámicas de mejora educativa, en el sentido de favorecer una práctica reflexiva e innovadora, y por lo tanto, de asegurar que el profesorado tome parte activa en ellas y utilice su conocimiento y experiencia en contextos de diálogo y colaboración. El reto para el director o directora es canalizar y velar por la conexión entre las relaciones de colaboración profesional y acciones de mejora. El compromiso, la confianza, el liderazgo compartido, la actitud innovadora, el buen clima generado, entre otros aspectos juegan, sin duda, un papel decisivo en la construcción de esta cultura colaborativa.

Entre las dificultades para construir esta cultura podemos mencionar que en los centros de secundaria el profesorado se aglutina por departamentos y que eso produce un efecto de aislamiento que ellos mismos han definido como “reinos de taifas” donde es difícil penetrar. Esto ocurre porque el profesorado de secundaria en España tiene una formación por especialidades, entonces la tarea del directivo pedagógico es aún más ardua porque debe estimular sutilmente en los docentes la necesidad de desarrollar aspectos complementarios, muchas veces ausentes en su formación profesional y que se relacionan con temas de didáctica. El desafío es lograr que los docentes se formulen preguntas como cuál es la mejor manera de explicar su especialidad o cómo aprenden los adolescentes hoy día, para y desde allí sacarlos del encierro departamental y llegar a la reflexión de temas más amplios y, en definitiva, desarrollar una cultura de aprendizaje profesional.

Cuando hablamos de práctica reflexiva nos referimos a la necesidad de deliberar en conjunto con el profesorado sobre distintos temas educativos, como recién explicábamos,

y quien modera los espacios y propone los temas suele ser el directivo o alguien de su equipo, como el/la jefe de estudios, y también puede ser alguien del claustro. Sirva de ejemplo que una de las inquietudes manifestadas por al menos tres directivos es acerca de la preponderancia de la enseñanza magistral o frontal. Ciertamente el cuerpo docente reconoce que es ese tipo de enseñanza el que proporciona resultados de acuerdo a cómo está estructurado el sistema educativo en el país. Sin embargo, ese estilo de enseñanza exige de los estudiantes que memoricen contenidos que a veces no entienden, para verterlos en los exámenes y asegurar el aprobado.

La directora del instituto Antonio López, un grupo de docentes del instituto Pablo Neruda, incluso estudiantes de ambos institutos, han coincidido en señalar la necesidad de hacer reflexión acerca de una comprensión pedagógica y un conocimiento profundo de didáctica en los docentes, y finalmente, una comprensión emocional del aprendizaje, que cuestione la enseñanza actual para crear las condiciones de un sistema en el que el profesorado enseñe a sus alumnos a razonar, a defender un argumento, a exponer en público, a manejar fuentes de información diversas, escribir creativamente, entre otras ideas.

[Sobre] los procesos de enseñanza, yo creo que estamos un poco en el siglo pasado, o sea siendo un centro que funciona bien porque estamos todos preocupados en las nuevas pedagogías y eso, yo creo que necesitamos renovarnos. No lo digo por este centro sino por toda la educación, una educación del siglo pasado, o sea de pizarra y explicar y recoger los conocimientos que tú sabes, eso tiene que acabar en algún momento. Renovarse en el sentido de métodos pedagógicos y evaluativos, otra organización de las clases, una clase no unidireccional, controlar mucho la dirección de la enseñanza y el aprendizaje. Todo eso necesita de una crítica y una renovación, porque digamos que según la enseñanza tradicional, este es un centro que funciona muy bien, tiene resultados muy buenos [...]. (Profesora IES PN)

[...] Lo que a mí me compete es coordinarme semanalmente con todos los jefes de departamento a través de la jefe de estudios, ellos tienen que presentar sus programaciones didácticas, yo tengo que revisarlo e intentar convencerles de que es bueno desarrollar estrategias metodológicas, impulsar nuevas metodologías, nuevos proyectos [...]. (Directora IES PAL)

En estas dos citas queda en evidencia la necesidad de promover un trabajo de reflexión crítica en el interior del claustro y de aceptación de los cambios con actitud innovadora. Favorecer los canales de comunicación es fundamental y queda demostrado que la visión no es solo de la “cabeza” o la “cima” sino también del profesorado, pues de esa manera resulta más fácil encontrar las mejores propuestas de resolución.

Volviendo al tema de la caracterización de la dirección escolar en España, esta no es una actividad profesional, y aunque los directivos estudiados sean competentes y muestren niveles de dominio como tales, ello no es obstáculo para que pueda plantearse la

necesidad de formación de directivos, más allá de un curso de formación básica como el que efectivamente reciben todos quienes se desempeñan como tales. La idea de asegurar una preparación en el cargo que se ocupe del desarrollo de quien asuma esa tarea, antes y durante su ejercicio, entregando las herramientas que los propios directivos vayan sintiendo necesarias, para eso se requiere una red de comunicación de necesidades y una institución que asuma el desafío. En Inglaterra se creó una institución pública (*National College for School Leadership*) dedicada a la formación en liderazgo directivo de excelencia.

En España existen iniciativas que van en la línea de orientar y actualizar a directivos que ya ejercen como tales, en la forma de pasantías. Quizá el desafío esté en crear una institución que recoja todos los saberes, los adapte a la realidad particular, con sus necesidades específicas y las experiencias que se pretenden desarrollar, y fomentar, de esta manera, prácticas de liderazgo escolar exitoso.

Vale también apropiarse de los saberes que el ISSPP ha ido recogiendo desde el nacimiento de la red en el año 2001, tiempo en el que se han ido analizando las direcciones exitosas de centros educativos de todo el mundo y en el que se ha dado difusión a sus resultados a través de diferentes medios, especialmente escritos, tanto en revistas especializadas como en artículos de libros temáticos, revistas de divulgación, talleres, congresos y foros diversos.

Cabe recordar que de los muchos desafíos que deben sortear los directivos en cada realidad de centro, una de las demandas comunes es recibir una formación en relaciones humanas, dinámicas de grupo y manejo de conflictos, pues son temas que no se abordan en los cursos de formación tradicionales. De hecho, los cuatro directivos manifiestan, con más o menos vehemencia, la necesidad de contar con más herramientas de ese tipo. Las relaciones humanas son complejas y en los centros educativos se precisa de un líder que canalice las energías de manera que se alineen hacia los objetivos de aprendizaje.

El profesor Christopher Day (2002) afirma que los directores exitosos que van más allá de la rendición de cuentas, fomentan el desarrollo de comunidades de aprendizaje, promueven un fuerte soporte mutuo y una ética de servicio colectivo, además de poner su foco de atención en el aprendizaje de los estudiantes. El autor menciona una lista de etapas de los procesos de dirección exitosa, comenzando por cuestionar a aquellos que dirigen los centros educativos con preguntas del tipo: qué hacen los directivos exitosos y cómo lo hacen, cómo crean un sentido compartido de dirección en sus escuelas, cómo fomentan los directivos exitosos el desarrollo de capacidades en la comunidad docente, cómo rediseñan los directores exitosos sus organizaciones escolares, cómo administran el aprendizaje de los estudiantes y cuáles son sus desafíos pendientes.



El mismo autor agrega en su publicación más reciente (Gurr y Day, 2014) que los directivos exitosos se caracterizan por tener altas expectativas con respecto al personal y los estudiantes; ejercen un liderazgo post heroico; construyen una cultura caracterizada por incentivar la colaboración, el esfuerzo colectivo, la visión compartida y el alineamiento; ejercen un rol simbólico; actúan con integridad, confianza y transparencia; se centran en las personas; practican un liderazgo instruccional y transformacional; mejoran escuelas en circunstancias desafiantes; y se desarrollan como líderes a través del cultivo de cualidades personales, creencias y valores.

La evidencia proveniente de diferentes tipos de escuelas confirma también la idea de que algunas prácticas de liderazgo y dirección escolar son valiosas en casi todos los contextos (Day y Leithwood, 2007; Day et al., 2000; Leithwood y Jantzi, 2000b; Leithwood y Riehl, 2005; Southworth, 1998; Waters, Marzano y McNulty, 2003). Estas prácticas encontradas en forma reiterada en los estudios deben considerarse como un componente imprescindible del repertorio de un directivo exitoso. Describir estas acciones comunes es más fácil de lo que se podría imaginar; por esta razón, y porque los teóricos más reputados en el estudio de la dirección exitosa de escuelas han categorizado estas prácticas, a continuación las vamos a contrastar con el conjunto de características estudiadas a lo largo de esta investigación.

La primera de estas prácticas, que es la construcción de la visión y establecimiento de objetivos, la observamos en la existencia de un proyecto de dirección como eje articulador que orienta la acción y que genera la ilusión compartida a través de un documento con objetivos, metas a corto, mediano y largo plazo, líneas de actuación y evaluación. La segunda práctica es la potenciación del desarrollo de las personas, es decir, entenderlas y ayudarlas en su desarrollo profesional; esto se logra con un directivo que favorece la práctica reflexiva, implicando a las personas en los desafíos comunes y con actitud innovadora. La tercera, rediseñar la organización de manera que cumpla los fines para los que ha sido creada, se logra cuando el equipo directivo genera un buen clima de centro, estableciendo una relación de cercanía y confianza, actualizando el compromiso con la educación; y la cuarta, gestionar el programa de enseñanza aprendizaje se logra también a través del proyecto de dirección, porque este contiene los objetivos de aprendizaje y las metas; además, hay que tener en cuenta que un proyecto refuerza la idea de anticipar acciones para el aprendizaje, y además, que la influencia indirecta que tiene el directivo en los aprendizajes conecta con la importancia de gestionar el buen clima de aula, imprescindible para la tarea del docente con los estudiantes.

## 7.4. APORTACIONES Y LIMITACIONES

Las aportaciones de este trabajo vistas desde el marco metodológico desarrollado nos han permitido conocer y analizar a cuatro directivos exitosos de centros educativos. La metodología empleada forma parte de un estudio mayor y más amplio que se conoce con las siglas ISSPP (*International School Successful Principalship Project*), el cual constituye una iniciativa y un cometido ambicioso que consiste en analizar la labor de cuatro directivos exitosos, los cuales nos han dado a conocer su pensamiento sobre educación, sobre el centro que dirigen, sobre sus motivaciones y anhelos, así como sobre sus trayectorias vitales y profesionales.

Las aportaciones del marco metodológico comienzan en el momento de traducir y adaptar instrumentos de la realidad inglesa a la hispana. Luego, sigue la búsqueda de centros que se ajusten a los requisitos cuya búsqueda comenzó un par de meses antes del trabajo de campo propiamente tal. Una vez seleccionados cuatro centros, se procedió a las entrevistas y a la realización del análisis.

El proceso de negociación del tiempo en cada uno de los centros para realizar las entrevistas fue realizado directamente con los directivos, quienes ajustaron sus calendarios de forma muy concentrada, teniendo varias entrevistas por día, e incluso hasta de forma paralela. Afortunadamente contamos con un equipo de trabajo muy bien organizado que trabajó ardua y eficazmente.

Quizás para comprender mejor una realidad tan compleja como la que se desarrolla en un centro educativo, habría que permanecer un tiempo mayor en contacto con los entornos específicos que vive cada uno. Realidades que explican una serie de comportamientos de todos los individuos: estudiantes, familias, docentes, directivos, personal administrativo y personal de la administración y del ayuntamiento. Aunque, de otro lado, un mayor tiempo de observación significa también algún grado de incomodidad para las propias escuelas que ven intervenidos sus espacios. Advertimos que cada directivo fijó sus visitas de manera muy acotada, de manera que la intromisión fuese mínima. Esto da cuenta de la resistencia que tienen los centros educativos a la mirada externa porque se percibe como un juicio, como un examen. En general, en los centros educativos, Y no solo de España, la evaluación está vista como algo negativo, y es una pena porque el concepto constructivista nos enseña que la evaluación es una instancia más de aprendizaje.

Por otra parte, contamos con un marco teórico muy sólido, pero a la vez en construcción permanente, que nos entrega los materiales que se deben utilizar y las entrevistas para determinados actores. En algunos casos habríamos necesitado entrevistar a otros

participantes que nos habrían entregado más información referida al directivo en su calidad de exitoso. Por ejemplo, el personal administrativo o el personal de servicio puede tener información relevante sobre el centro y sobre la dirección que nos podría haber ampliado la mirada desde su perspectiva particular para enriquecer el análisis.

## **7.5. FUTURAS INVESTIGACIONES**

En el marco de la investigación sobre dirección escolar exitosa en España, sabemos en lo inmediato que se realiza la parte cuantitativa del estudio internacional, desarrollada a través de cuestionarios estructurados y análisis cuantitativos, y más adelante, un seguimiento de tipo etnográfico a una de las direcciones exitosas estudiadas.

En lo concerniente a vislumbrar futuras investigaciones, considerando los hallazgos de esta parte cualitativa, podemos sugerir indagaciones también cualitativas respecto a la inclusión exitosa de grupos mayoritarios de extranjeros en determinados centros educativos, así como la determinación de los factores que afectan el rendimiento académico en los grupos estudiados. Del mismo modo, sería interesante abordar el tema de las motivaciones de los estudiantes gitanos que se matriculan en enseñanza secundaria y también de las expectativas que tienen.

Sería interesante a su vez indagar en los rasgos positivos de direcciones escolares femeninas, respecto de las masculinas, en los resultados para cada centro y en cada dirección escolar. También es posible plantear la necesidad de complementar la metodología del estudio de casos con la biográfico-narrativa y la etnográfica propiamente tal. Esto último a propósito de la necesidad de ampliar los tiempos de permanencia en los centros.

Respecto de este último tema, la permanencia en los centros, resulta un tanto evidente la resistencia que manifiestan veladamente los responsables de los centros educativos de mantener a un grupo de investigadores observando sus realidades cotidianas. Lo percibimos en las visitas iniciales a los centros, cuando solicitamos a través de un cronograma las entrevistas a distintos actores involucrados, pues la mayoría de los directivos entonces concentró en el menor número de días posible estas actividades.

## **7.6. UNAS PALABRAS DE CIERRE**

No hay atajos. Si queremos escuelas exitosas, escuelas que consigan un desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes y que impacten en la comunidad local donde están insertos, necesitamos personas capaces de enfrentar ese reto. Necesitamos de un *liderazgo exitoso* entendido como una propuesta por la cual el director y el equipo directivo se centran en construir comunidades educativas fuertes para favorecer el

*aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, en un clima saludable y seguro, así como la implicación de la comunidad más amplia para conseguirlo.*

Desde que asumimos la tarea de educar a las generaciones venideras y desde los distintos ámbitos de actuación, tenemos una responsabilidad gigante ante la cual no puede haber ningún obstáculo que pueda alejarnos de ella. Hablamos de una educación transformadora como la que nos legó Paulo Freire, que deje una impronta en los estudiantes para que su paso por la escuela los dote de conciencia de ser, amor por el conocimiento, responsabilidad ciudadana.

Este trabajo de investigación tuvo su inspiración en la escuela concreta; los problemas que enfrentaba entonces como escuela pública son cada vez más comunes, están incardinados en la estructura de la sociedad actual con su economía neoliberal. El punto de partida y el lugar al que hemos llegado en esta tesis coinciden: es la necesidad de contar con equipos directivos comprometidos ética, social y moralmente, con ideas innovadoras, que asuman riesgos, compartan responsabilidades, y colaboren y generen colaboración en torno a una utopía compartida; equipos capaces de construir una escuela que no solo enseñe a sus alumnos Lengua o Matemáticas, que también contribuya a hacer una sociedad más justa, una sociedad mejor.

## REFERENCIAS

---

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, Developing Inclusion*. Abingdom: Routledge.
- Aitkin, M. y Longford, N. (1986). Statistical modeling issues in school effectiveness studies. *Journal of the Royal Statistical Society*, 149, 1-43.
- Álvarez, M. (1997). La dirección educativa profesional. *Cuadernos de Pedagogía* 262..
- Álvarez, M. (1998). *El liderazgo de la calidad total*. Barcelona: Praxis.
- Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Álvarez de Mon, S. (2000). *El mito del líder*. Madrid: Pearson Educación.
- Antúnez, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares*. Barcelona: ICE Horsori.
- Arias, A. y Cantón, I. (2006). *El liderazgo y la dirección de centros educativos*. Barcelona: Davinci.
- Báez de la Fe, B.F. (1994). El movimiento de escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación* 4, 93-116.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing school system come out on top*. Londres: McKinsey and Company.

- Barrueco, A. (1992). *Calidad y eficacia en los centros educativos: análisis de las aportaciones de un modelo explicativo* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Salamanca.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Nueva York: Free Press.
- Bass, B. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 19-31.
- Bass, B. (2000). El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden. En *Liderazgo y organizaciones que aprenden* (331-361). Bilbao: ICE - Universidad de Deusto.
- Bass, B. y Avolio B.J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bell, L., Bolam, R. y Cubillo, L. (2003). *A systematic Review of the impact of school head teachers and principals on student outcomes*. Londres: EPPI - Institute of Education.
- Bennis, W. (1959). Leadership theory and administrative behavior: the problem of authority. *Administrative Science Quarterly*, 4, 259-280.
- Bennis, W. y Nanus, B. (1985). *The strategy for taking charge*. Nueva York: Harper y Row.
- Bernstein, B. (1993). *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- Blake, R. y Mouton, J. S. (1980). *El nuevo grid gerencial*. México: Editorial Diana.
- Blasé, J. y Blasé, J. (2004). *Handbook of Instructional Leadership. How successful principals promote teaching and learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bolívar, A. (2005). Equidad Educativa y Teorías de la Justicia. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bolívar, A. (2010). Liderazgo pedagógico. Una dirección para el aprendizaje. *Revista OGE*, 1, 15-20.
- Bolívar, A. (2011). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona: Aljibe.
- Bolívar, A., López-Yáñez, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de Investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Bollen, R. (1996). School effectiveness and school improvement: the intellectual and policy context. En D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll, y N. Lagerweij (Eds.), *Making good schools. Linking school effectiveness and school improvement* (pp. 1-20). Londres: Routledge.
- Bosker, R. y Witziers, R. (1995). School Effects: Problems solutions and a meta-analysis. Trabajo presentado en *International Congress for School Effectiveness and Improvement*. CHN, Leeuwarden.

- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Edit. Laia.
- Braslavsky, C. (2004). *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI*. Documento básico de la XIX Semana Monográfica de la Educación - Educación de calidad para todos: Iniciativas Iberoamericanas. Madrid: Fundación Santillana.
- Bossert, S.T., Dwyer, D.C., Rowan, B., y Lee, G.V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Research*, 25(3), 279-288.
- Brookover, W.B. y Lezotte, L.W. (1977). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement*. East Lansing: Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- Brookover, W.B., Beady, C., Flood, P.K., Schweitzer, J. y Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement: schools can make a difference*. Nueva York: Praeger.
- Brundrett, M. y Rhodes, C. (2011). *Leadership for Quality and Accountability in Education*. Abingdon: Routledge.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. Newbury Park, CA: Sage.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Nueva York: Harper y Row.
- Bush, T. y Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts of evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Cantón, I. y Arias, A.R. (2008). La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad. *Revista de Educación*, 345, 229-254.
- Capper, C., Theoharis, G., y Sebastian, J. (2006). Toward a framework for preparing leaders for social justice. *Journal of Educational Administration*, 44(3), 209-224.
- Castejón, J.L. (1996). *Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y de los centros educativos: modelos y factores*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 20-33.
- Chapman, L. y West-Burnham, J. (2010). *Education for Social Justice achieving wellbeing for all*. Londres: Continuum.
- Cheng, Y. C. (1996). *School effectiveness and school-based management: A mechanism for development*. Londres: Falmer Press.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C. McPartland, J. Mood, A., Weinfeld, F. y York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: US Government Printing Office.
- Coleman, J., Hoffer, T y Kilgore, S. (1982). *High school achievement: public, catholic, and other private schools compared*. Nueva York: Basic.

- Conley, D. y Goldman, P. (1994). Ten propositions for facilitative leadership. En J. Murphy y K.S. Louis (Eds.), *Reshaping the principals: Insights from transformational reform efforts* (pp. 225-266). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Coronel, J.M. (1996). *La investigación sobre liderazgo y los procesos de cambio en los centros educativos. Una perspectiva internacional*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Cotton, K. (1995). *Effective schooling practices: A research synthesis*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Covey (1990). *Seven habits of highly effective people*. Nueva York: Fireside.
- Creemers, B. (1994). *The effective classroom*. Londres: Cassell.
- Creemers, B. (1996). The schools effectiveness knowledge base. En D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll y N. Lagerweij (Eds.), *Making good schools* (pp. 36-58). London: Routledge.
- Creemers, B. y Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness*. Londres: Routledge.
- Creemers, B., Kyriakides, L. y Sammons, P. (2010). *Methodological advances in educational effectiveness research. Quantitative methodology series*. Abingdon: Routledge.
- Cuenca, R. (2012). Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), 79-93.
- Cuttance, P. (1992). Evaluating the effectiveness schools. En D. Reynolds y P. Cuttance (Eds.), *School Effectiveness improvement. Research, policy and practice* (pp. 153-169). Londres: Cassell.
- Day, C. (2005). Sustaining Schools in challenging contexts: Leadership in English schools. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 573-583.
- Day, C., Harris, A., Hadfield M., Tolley, H. y Beresford, J. (2000) *Leading Schools in Times of Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Day, C., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q. y Stobart, G. (2006). Methodological Synergy in a National Project: The VITAE Story. *Evaluation and Research in Education*, 19(2), 102-125.
- Day, C. y Leithwood, K. (Eds.) (2007). *Successful principal leadership in times of change*. Dordrecht: Springer.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. y Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes. Final Report*. Londres: DCSF.



- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q. y Brown, E. (2010). *10 strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College for Leadership of Schools and Children's Services.
- Day, C. y Gurr, D. (Eds.) (2014). *Leading schools successfully. Stories from the field*. Abingdon: Routledge.
- Deal, T. E. (1985). The symbolism of effective schools. *The Elementary School Journal*, 85, 601-620.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M.A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M.W. y Nanzhao, Z. (1996). *Learning the Treasure within – Report to UNESCO of the International Commission for the Twenty First Century*. París: UNESCO.
- Dobert, H. y Sroka, W. (2004). *Features of successful school systems, a comparison of schooling in six countries*. Munster: Waxmann.
- Drysdale, L., Goode, H. y Gurr, D. (2011). Sustaining School and Leadership Success in Two Australian Schools. En L. Moos, O. Johansson y C. Day (Eds.), *How School Principals Sustain Success over Time: International perspectives* (pp. 15-37). Dordrecht: Springer-Kluwer.
- Dunlap, D.M. y Goldman, P. (1991). Rethinking power in schools. *Educational Administration Quarterly*, 27(1), 5-29.
- Eaker, R., DuFour, R. y Burnette R. (2002). *Getting Started: Reculturing Schools to Become Professional Learning Communities*. Bloomington, IN: National Educational Service.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Egido, I. (1998). *Directores escolares en Europa*. Madrid: Escuela Española.
- Ellis, A. (1975). *Success and failure: A summary of findings and recommendations for improving elementary reading in Massachusetts City Schools*. Waterton, MA: Educational Research Corporation.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago: Fundación Chile.
- English, F. W. (Ed.) (2011). *Sage handbook of educational leadership: Advances in theory, research, and practice*. Londres: Sage.
- Escudero, J.M. (1997). El equipo directivo como dinamizador pedagógico de una escuela cooperativa. En A. Medina (Coord.), *El liderazgo en educación* (pp. 47-72). Madrid: UNED.
- Fernández, M.J. y González, A. (1997). Desarrollo y Situación actual de los estudios de Eficacia Escolar. *RELIEVE*, 3(1).
- Fink, D. (2010). *The succession challenge: Building leadership capacity through succession management*. Londres: Sage.

- Firestone, W. y Riehl, C. (2005). *A new agenda for research in educational leadership*. Nueva York: Teacher College Press.
- Foucault, M. (1982). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?: Un debate político-filosófico*. Madrid: Morata.
- Freiberg, H.J y Stein, T.A. (1999). Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. En H.J. Freiberg (Ed.), *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments* (pp. 11-29). Londres: Falmer Press.
- Fuentes, A. (1989). *Procesos funcionales y eficacia de la escuela. Un modelo causal*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Fullan, M. (2002a). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2002b). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2002c). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks, C.A.: Corvin.
- Fullan, M. (2005). *Fundamental Change*. Dordrecht: Springer.
- Furman, G. y Shields, C. (2005). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools? En W. Firestone y C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership* (pp. 119-137). Nueva York: Teacher College Press.
- García Durán, M. (1991). Tesis doctoral inédita, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación UNED.
- Georgopoulos, B.S. y Tannenbaum, A.S. (1957). A study of organizational effectiveness. *American Sociological Review*, 1, 534-540.
- Goldstein, H. y Sammons, P. (1997). The influence of secondary and junior schools on sixteen-year examination performance: a cross-classified multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 8, 219-230.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *Primal Leadership*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Gómez Dacal, G. (1989). Los determinantes de la productividad de la enseñanza. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona.
- González Galán, A. (2000). *Calidad, eficacia y clima en centros educativos. Modelos de evaluación y relaciones causales*. Tesis doctoral inédita, Universidad Complutense de Madrid.
- González, M.T. (Coord.) (2003). *Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y Procesos*. Madrid: Pearson Educación.

- González, M.T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2) 2, 82-99.
- González, M.T., Escudero, J.M., Nieto, J.M. y Portela, A. (2011). *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares*. Madrid: Síntesis.
- Gorrochotegui, M. (1996). *El liderazgo en los centros educativos*. Pamplona: Newbook.
- Grace, G. (2000). Research and the challenge of contemporary school leadership. The contribution of critical scholarship. *British Journal of Educational Studies*, 48(3), 231-247.
- Greenfield, W. (1987). Moral Imagination and Interpersonal Competence: Antecedents to Instructional Leadership. En W. Greenfield (Ed.), *Instructional leadership: Concepts, issues and controversies* (pp. 56-73). Boston: Allyn and Bacon.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: a new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, 28(3), 317-338.
- Gronn, P. (2002). Distributed Leadership. En K. Leithwood y P. Hallinger (Eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 653-696). Dordrecht: Kluwer.
- Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Legasa.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Gunter, H. (2001). *Leaders and leadership in education*. Londres: Paul Chapman Publishing.
- Gurr, D., Drysdale, L. y Mulford, B. (2005). Successful Principal Leadership: Australian Case Studies, *Journal of Educational Administration*, 43(6), 539-551.
- Gurr, D., Drysdale, Swann, R., Doherty, Joy, P. y Goode, H. (septiembre, 2005). The International Successful School Principalship Project (ISSPP): Comparison across country case studies. Trabajo presentado en The Australian Council for Educational Leaders National Conference, Gold Coast.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education* 33(3), 329-351.
- Hallinger, P. y Heck, R. (1996a). The principal's role in school effectiveness: An assessment of methodological progress, 1980-1995. En K. Leithwood et al. (Eds.), *International handbook of educational leadership and administration* (pp. 723-783). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hallinger, P y Heck, R. (1996b). Reassessing the principal's role in the school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.

- Hallinger, P. y Heck, R.H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Hanushek, E. (1986). The economics of schooling: Production and efficiency in public schools. *Journal of Economic Literature*, 24, 1141-1177.
- Hanushek, E. y Luque, J. (2003). Efficiency and equity in schools around the world. *Economics of Education Review*, 20(5), 481-502.
- Hargreaves, A. (2009). *The fourth way. The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, CA: Corwin press.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2000). The Three dimensions of reform. *Educational Leadership* 57(7), 30-34.
- Hargreaves, A. y Goodson, I. (2006). Educational change over time. The sustainability and non-sustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 3-41.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *Liderazgo sostenible: siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- Harris, A. (2007). Distributed leadership. Conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 1-11.
- Harris, A. y Chapman, C. (2002). Democratic leadership for school improvement in challenging contexts. *International electronic journal for leadership in learning (IEJLL)*, 6(9), 345-356.
- Harris, A. y Chrispeels, J.H. (Eds.) (2006). *Improving schools and educational systems: International perspectives*. Londres: Routledge.
- Harris, A., Jamieson, I.M. y Russ, J. (1995). A study of "effective" departments in Secondary Schools. *School Organization*, 15(3), 283-299.
- Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A. y Chapman, C. (Eds.) (2013). *Effective leadership for school improvement*. Londres: RoutledgeFalmer.
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F.J. y Martínez-Garrido, C. (2014). Factores de ineficacia escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 103-118.
- Hersey, P. y Blanchard, K. (1988). *Management of organization behaviour: utilizing human resources*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Hill, P.W. y Rowe, K.J. (1996). Multilevel Modelling in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(1), 1-34.
- Höög, J., Johansson, O. y Olofsson, A. (2005). Successful Principalship. The Swedish Case, *Journal of Educational Administration*, 43(6), 595-606.
- Hopkins, D., Ainscow, M. y West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. Londres: Cassell.

- House (1971). A path goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16, 321-339.
- Hoyle, E. (1986). *The politics of school management*. Londres: Routledge.
- Jencks, C.S., Smith, M., Acland, H., Bane, M.J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. y Michelson, S. (1972). *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America*. Nueva York: Basic Books.
- Jermier, J. y Kerr, S. (1997). Substitutes for Leadership: Their Meaning and Measurement. Contextual recollections and current observations. *The Leadership Quarterly*, 8(2), 95-101.
- Johansson, O. y Moos, L. (Eds.). (2009). Sustaining successful school leadership. *Journal of Educational Administration*, 47(6), 693-696.
- Kirkpatrick, Sh. y Locke, E. (1991). Leadership: do traits matter? *Academy of Management Executive*, 5(2), 48-60.
- Klitgaard, R.E. y Hall, G. R. (1974). Are there unusually effective schools? *Journal of Human Resources*, 74, 90-106.
- Kugelmass, J.W. (2003). *Inclusive leadership; leadership for inclusion*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- Kyriakides, L. y Creemers, B. (2009). The effects of teacher factors on different outcomes: Two studies testing the validity of the dynamic model. *Effective Education* 3(1), 61-85.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Leithwood, K., Jantzi, D. y Steinbach, R. (1999a). *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham: Open University Press.
- Leithwood, K., y Jantzi, D. (1999b). The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly*, 35, 679-706.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2000a) The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2000b). The effects of different sources of leadership on student engagement in school. En K. Riley y K.S. Louis (Eds.), *Leadership for Change and School Reform* (pp. 50-66). Londres: Routledge Falmer.
- Leithwood, K. y Riehl, C. (abril, 2003). *What Do We Already Know About Successful School Leadership?* Trabajo presentado en AERA, Chicago.
- Leithwood, K., Louis, K.S., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: A review of research for the learning from Leadership Project*. Nueva York: Wallace Foundation.

- Leithwood, K. y Riehl, C. (2005). What we know about successful school leadership. En W. Firestone y C. Riehl (Eds.), *A new agenda: Directions for research on educational leadership* (pp. 22-47). Nueva York: Teachers College Press.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- Leithwood, K. y Beatty, B. (2007). *Leading with Teacher Emotions in Mind*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Leithwood, K., Mascal, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, R. y Yashkina, A. (2007). Distributing Leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 37-67.
- Leithwood, K. y Mascal, B. (2008). The effects of collective leadership on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 429-561.
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., Patten, S. y Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46 (5) 671-706.
- Levacic, R. (2005) Educational leadership as a causal factor: methodological issues in research on leadership "effects", *Educational Management Administration and Leadership*, 33(2), 197-210.
- Levine, D.U. y Lezotte, L.W. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. Madison: The National Center for Effective Schools Research and Development.
- Lewin, K., Lippit, R. y White, R.K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 171-199.
- Lewis, P. y Murphy, R. (2008). New directions in school leadership. *School Leadership and Management*, 28(2), 127-146.
- Lezotte, L. y McKee, K. (2011). *What Effective Schools Do: Re-Envisioning the Correlates*.
- Lipman-Blumen, J. (2004). *The allure of toxic leaders: why we follow destructive bosses and corrupt politicians- and how we can survive them*. Oxford: University Press.
- Likert, R. (1965). *Un Nuevo método de gestión y dirección*. Bilbao: Deusto.
- Locke, E.A. (2002). The leaders as integrator: The case of Jack Welch at General Electric. En L.L. Neider y C. Schriesheim (Eds.), *Leadership* (pp. 1-22). Greenwich, CT: Information Age.
- López-Yáñez, J., Sánchez, M., Murillo, P., Lavié, J.M. y Altopiedi, M. (2003). *Dirección de centros educativos. Un enfoque basado en el análisis del sistema organizativo*. Madrid: Síntesis.

- Louis, K.S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. y Anderson, S. (2010). *Investigating the links to improved student learning: Final report*. Nueva York: Wallace Foundation.
- Luyten, J.W., Visscher, A.J. y Witziers, B. (2005). School Effectiveness Research: From a review of the criticism to recommendations for further development. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(3), 249-279.
- MacBeath, J. (2006). A story of change. Growing leadership for learning. *Journal for Educational Change*, 7, 33-46.
- MacBeath, J. (2009). Shared Accountability. En J. MacBeath y Neil Dempster (Eds.), *Connecting Leadership and Learning. Principles for Practice* (pp. 137-156). Abingdon: Routledge.
- MacBeath, J., Frost, D., Moos, L., Green, D. y Portin, B. (2003). Leadership for Learning (The Carpe Vitam Project). Comunicación presentada en la reunión anual de la *American Educational Research Association*, Chicago.
- MacBeath, J., Frost, D. y Swaffield, S. (2005). Researching leadership for learning in seven countries (The Carpe Vitam Project), *Educational Research and Perspectives*, (32)2, 24-42.
- MacBeath, J. y Townsend, T. (2011). Leadership and Learning: Paradox, Paradigms and Principles. En T. Townsend y J. MacBeath (Eds.), *International Handbook of Leadership for Learning* (pp. 1-25). Londres: Springer.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Martínez-Garrido, C. y Murillo, F.J. (2013). El uso de los Modelos Multinivel en la Investigación Educativa. Estadísticas avanzadas para conocer y cambiar la educación en América Latina. En A. Salcedo (Ed.), *Estadística en la Investigación: competencia transversal en la formación universitaria* (pp. 47-70). Caracas: UCV.
- Martinic, S. y Pardo, M. (2003). Aportes de la investigación educativa iberoamericana para el análisis de la Eficacia Escolar. En F.J. Murillo (Coord.), *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica: Revisión internacional del estado de la cuestión* (pp. 209-236). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Marzano, R.J., Waters, T. y McNulty, B.A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, ASCD.
- Mayeske, G.W., Wisler, C.E., Beaton, A.E., Weinfield, F.O., Cohen, W.M., Okada, T., Proshok, J.M. y Taber, K.A. (1972). *A study of our nation's schools*. Washington, DC: US Department of Health, Education, and Welfare.
- McPherson, A. F. (1992). *Measuring added value in schools*. Londres: National Commission of Education.
- Millán, V. (1978). *La eficacia en la educación escolar*. Tesis doctoral inédita, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Valencia.

- Miralles, M.J. (2009). *El análisis multinivel sobre los factores de eficacia en PISA 2003 para España*. Tesis inédita Universidad de Alicante.
- Möller, J., Eggen, A., Flugestad, O.L., Langfeldt, G., Presthus, A-M., Scovset, S., Stjernstrom, E. y Vedoy, G. (2007). Successful leadership based on democratic values. En C. Day y K. Leithwood (Eds.), *Successful principal leadership in times of change* (pp. 71-86). Dordrecht: Springer.
- Moos, L., Krejsler, J., Kofod, K. y Jensen, B.B. (2005). Successful school principalship in Danish schools. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 563-572.
- Moos, L., Kofod, K. y Krejsler, J. (2008). Successful principals: Telling or selling? – On the importance of context for school leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 11(4), 341-352.
- Moos, L., Day, C. y Johansson, O. (2011). Introduction to the International Successful School Principalship Project. En L. Moos, O. Johansson y C. Day (Eds.), *How School Principals Sustain Success over Time* (pp. 1-13). Dordrecht: Springer.
- Moos, L., Skedsmo, G., Höög, J., Olofsson, A. y Johnson, L. (2011b). The hurricane of accountabilities? Comparison of accountability, comprehensions and practices. En L. Moos, O. Johansson y C. Day (Eds.), *How School Principals Sustain Success over Time. International Perspectives* (pp. 199-230). Dordrecht: Springer.
- Moos, L., Johansson, O., y Day, C. (Eds.) (2011c). *How School Principals Sustain Success over Time. International Perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Mortimore (1993). School effectiveness and the management of effective learning and teaching. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(4), 290-310.
- Mortimore, P. (1991). School Effectiveness Research: Wich way at the crossroads? *School Effectiveness and School Improvement*, 2(3), 213-229.
- Mortimore, P. (1998). *The road to improvement: Reflections on school improvement*. Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. y Ecob, R. (1988). *School matters: the junior years*. Somerset: Open Books.
- Muijs, D. y Reynolds, D. (2001). *Effective Teaching. Evidence and Practice*. Londres: Paul Chapman Publishing.
- Muñoz-Repiso, M. y Murillo, F.J. (2000). Investigación sobre Mejora de la Eficacia Escolar: un estudio de casos. Madrid: CIDE.
- Muñoz-Repiso, M., Cerdán, J., Murillo, F.J., Calzón, J., Castro, M., Egado, I., García, R. y Lucio-Villegas, M. (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela*. Madrid: CIDE.
- Murillo, F.J. (1999). Los modelos jerárquicos lineales aplicados a la investigación sobre Eficacia Escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 453-460.



- Murillo, F.J. (2000). La investigación española sobre eficacia escolar. En A. Villa (Coord.), *Dirección Escolar y Organizaciones que aprenden* (pp. 1.002-1.020). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Murillo, F.J. (2004a). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21, 319-360.
- Murillo, F.J. (2004b). *Aportaciones de la investigación sobre eficacia escolar: un estudio multinivel sobre los efectos escolares y los factores de eficacia*. Tesis doctoral inédita. Universidad Complutense.
- Murillo, F.J. (2004c). La investigación sobre eficacia escolar a debate. Análisis de las críticas y aportaciones. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 111-131.
- Murillo, F.J. (2005). *La investigación sobre Eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- 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(4e), 11-24.
- Murillo, F.J. (2007a). School Effectiveness Research in Latin America. En T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 75-92). Nueva York: Springer.
- Murillo, F.J. (Coord.) (2007b). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andres Bello.
- Murillo, F.J. (2008a). Los Modelos Multinivel como herramienta para la investigación educativa. *Magis. Revista Internacional de Investigación Educativa*, 1(1), 17-34.
- Murillo, F.J. (2008b). Hacia un Modelo de Eficacia Escolar. Estudio Multinivel sobre los Factores de Eficacia de las Escuelas Españolas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 4-28.
- Murillo, F.J. (2011). Mejora de la Eficacia Escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, pp. 49-83.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de Justicia Social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.
- Murillo, F.J. y Román, M. (2013). La distribución del tiempo de los directores y las directoras de escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. *Revista de Educación*, 361, 141-170.
- Murillo, F.J., Barrio, R. y Pérez-Albo, M.J. (1999). *La dirección escolar: análisis e investigación*. Madrid: CIDE.

- Murillo, F.J., Martínez Garrido, C. y Hernández-Castilla, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27.
- Murillo, F.J., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández, R. (2010). Liderazgo escolar para la inclusión y la Justicia Social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169-186.
- Murphy, J. (1990). Principal instructional leadership. En P.W. Thurston y R.S. Lotto (Eds.), *Advances in educational administration: Changing perspectives* (pp. 163-200). Greenwich, CT: JAI Press.
- Nicolaidou, M. y Ainscow, M. (2005). Understanding failing schools: perspectives from the inside. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(3), 225-248.
- O'Donoghue, T. y Clarke, S. (2010). *Leading Learning. Process, Themes and Issues in International Contexts*. Abingdom: Routledge.
- OCDE (2008). *Improving School Leadership, Volumen I: Practice and Policy*. París. OECD.
- Pascual, R. (1987). *Liderazgo y participación: mitos y realidades*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata.
- Phi Delta Kappa (1980). *Why some urban schools succeed?* Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.
- Pitner, N (1988). The study of administrator effects and effectiveness. En N. Boyan (Ed.). *Handbook of research in educational administration* (pp. 99-122). Nueva York: Longman.
- Plowden Committe (1967). *Children and their Primary School*. Londres: HMSO.
- Purkey, S.C. y Smith, M. S. (1985). School Reform: The district policy implications of the effective schools literature. *The Elementary School Journal*, 85, 353-390.
- Rallis, S.F. y Highsmith, M.C. (1987). The miths of the great principal. *American Educator*, 1, 18-22.
- Ralph, J.H. y Fennessey, J. (1983). Science of reform: Some questions about the effective schools model. *Phi Delta Kappan*, 64, 689-694.
- Raudenbush, S.W. y Bryk, A.S. (1986). A hierarchical model for studying school effects. *Sociology of Education*, 59, 1-17.
- Reynolds, D. (2010). *Failure-Free Education? The past, present and future of school effectiveness and school improvement*. Abingdon: Routledge.
- Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L., y Lagerweij, N. (1996). *Making Good Schools. Linking School Effectiveness and School Improvement*. Londres: Routledge.

- Reynolds, D. y Teddlie, C. (2000). The future agenda for school effectiveness research. En C. Teddlie y D. Reynolds (Eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (pp. 322-343). Londres: Falmer Press.
- Robbins, S. (2004). *Comportamiento organizacional (10ª ed.)*. México: Pearson Educación.
- Robinson, V. (2007). The impact of leadership on student outcomes: Making sense of the evidence. *The Leadership Challenge - Improving learning in schools*. Recuperado de: [http://research.acer.edu.au/research\\_conference\\_2007/5](http://research.acer.edu.au/research_conference_2007/5)
- Robinson, V., Lloyd, C. y Rowe, K.J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership type. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration*. Wellington: Nueva Zelanda.
- Rodríguez Díez, B. (1990). *Modelo para la evaluación externa de los centros escolares de EGB*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Oviedo.
- Rodríguez Gómez, G. (1991). *Investigación evaluativa en torno a los factores de eficacia escolar de los centros públicos de EGB*. Tesis doctoral inédita, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Ross, J. y Berger, M. (2009). Equity and leadership: research-based strategies for school leaders. *School Leadership and Management* 29(5), 463-476.
- Rowan, B., Bossert, S.T. y Dwyer, D.C. (1983). Research of Effective School. A cautionary note. *Educational Researcher*, 12(4), 24-31.
- Rutter, M., Mortimore, P., Ouston, J. y Maughan, B. (1979). *Fifteen Thousand hours*. Londres: Open Books.
- Ryan, J. (2007). Inclusive Leadership: A Review. *Journal of Educational Administration and Foundations* 18(1), 92-125.
- Sammons, P. (1999). *School effectiveness. Coming of Age in the Twenty-first Century*. Lisse: Swets y Zeitlinger.
- Sammons, P. (2008). Zero tolerance of failure and new labour approaches to school improvement in England. *Oxford Review of Education*, 34(6), 651-664.
- Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. Londres: Institute of Education y Ofsted.
- Sammons, P., Nuttall, D.L., y Cuttance, P. (1993). Differential school effectiveness: results from reanalysis of the Inner London Education Authority's Junior School Project Data. *British Educational Research Journal* (4), 381-405.
- Sammons, P., Thomas, S. y Mortimore, P. (1997). *Forging links: effective schools and effective departments*. Londres: Paul Chapman Publishing.
- Santos Guerra, M.A. (2006). *La escuela que aprende (4a ed.)*. Madrid: Morata.

- Sarason, S. (1990). *The predictable failure of educational reform*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), 61-80.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: Research, theory and practice*. Londres: Cassell.
- Scheerens, J. (1993). Basic school effectiveness research: items for a research agenda. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(4), 353-358.
- Scheerens, J. (2000). *Improving School Effectiveness*. París: UNESCO/IIEP.
- Scheerens, J. y Creemers, B. (1989). Conceptualizing school effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 13(7), 691-706.
- Scheerens, J. y Creemers, B. (1996). School Effectiveness in the Netherlands: The Modest Influence of a Research Programme. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(2), 181-195.
- Scheerens, J. y Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Schiefelbein, E. y Farrel, J. (1973). Expanding the scope of educational planning: the experience of Chile. *Interchange*, 2(1), 18-30.
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta del aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- Sergiovanni, T.J. (1991). *The Principalship. A reflective practice perspective*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sergiovanni, T.J. (1999). Conflicting minscapes and the inevitability of stress in teaching. En R. Venderbergue y M.A. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 256-268). Cambridge: The Cambridge University Press.
- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership. What's in it schools?* Londres: Routledge Falmer.
- Silins, H. y Mulford, W. (2002). Leadership and school results. En K. Leithwood y P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 561-612). Dordrecht, NL: Kluwer.
- Silins, H. y Mulford, B. (2007). Leadership and School Effectiveness and Improvement. En T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 635-658). Nueva York: Springer.
- Slavin, R.E. (1996). *Education for all*. Lisse: Swets y Zeitlinger.
- Smith, M. (1972). Equality of educational opportunity: the basic findings reconsidered. En F. Mosteller y D.P. Moynihan (Eds.), *On equality if educational opportunity*. New York: Vintage Books.

- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership and Management*, 22(1), 73-91.
- Southworth, G. (2003). Learning centered leadership: the only way to go. *APC Monographs*. [http://research.acer.edu.au/apc\\_monographs/11](http://research.acer.edu.au/apc_monographs/11)
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stoll, L. (2011). Leading Professional Learning Communities. En J. Robertson y H. Timperley (Eds.), *Leadership and Learning* (pp. 103-117). Londres: Sage Publications.
- Stoll, L. y Fink, D. (1992). Effecting school change, the Halton approach. *School Effectiveness and School Improvement* 3(1), 19-41.
- Stoll, L. y Fink, D. (1994). School Effectiveness and School Improvement: Voices from the Field. *School Effectiveness and School Improvement*, 2(5), 149-177.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Stoll, L. y Louis, K.S. (Eds.). (2007). *Professional Learning Communities Divergence, Depth and Dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. y Thomas, S. (2006) Professional Learning Communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 1-38.
- Stringfield, S. (1994). A model of elementary school effects. En D. Reynolds, B. Creemers, P.S. Nesselrodt, E.C. Schaffer, S. Stringfield y C. Teddlie (Eds.), *Advances in School Effectiveness Research and Practice* (pp. 153-187). Oxford: Pergamon Press.
- Stringfield, S. y Slavin, R.E. (1992). A hierarchical longitudinal model for elementary school effects. En B. Creemers y G.J. Reezigt (Eds.), *Evaluation of Educational Research* (pp. 35-69). Groningen: ICO.
- Teddlie, C. y Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. Londres: Falmer Press.
- Teddlie, C. y Stringfield, S. (1993). *Schools make a difference: lessons learned from a ten years study of school effects*. Nueva York: Teacher College Press.
- Tedesco, J.C. (2003). Los pilares de la educación del futuro. En: *Debates de educación* (2003: Barcelona) [ponencia en línea]. Fundación Jaume Bofill: UOC.
- Timperley, H. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420.
- Townsend, Clarke y Ainscow (Eds.) (1999). *Third Millenium Schools. A world of difference in effectiveness and improvement*. Lisse: Swets y Zeitliger.
- Townsend, T. y Avalos, B. (Eds.) (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht: Springer.

- Townsend , T. y MacBeath, J. (Eds.)(2011). *International Handbook of Leadership for Learning*. Londres: Springer Dor.
- Venezky, R. y Winfield, L. (1979). *Schools that succeed beyond expectations in teaching reading*. Newark: University of Delaware.
- Walker, A., Hallinger, P. y Qian, H.Y. (2007). Leadership development for school effectiveness and improvement in East Asia. En T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and School Improvement* (pp. 635-658). Netherlands: Springer.
- Waters, J.T., Marzano, R.J. y McNulty, B.A. (2003). *Balanced Leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Denver, CO: McRel.
- Watkins, P. (1989). Leadership, power and symbols in educational administration. En J. Smyth (Ed.), *Critical perspectives on educational leadership* (pp. 9-37). Londres: Falmer Press.
- Weber, G. (1971). *Inner-city children to be taught to read: Four successful schools*. Washington, D.C.: Council for Basic Education.
- Weber, M. (1992). *The Protestans Ethic and the Spirit of Capitalism*. Nueva York: Routledge.
- Weick, K.E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 1(21), 1-19.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Werf, M. van der (2006). General and differential effects of constructivist teaching. Conferencia presentada en *ICSEI 2006*, Fort Lauderdale, FL, USA.
- Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.
- West-Burnham, J. (1997) *Managing quality in schools*. Londres: Pitman.
- West-Burnham, J. y O'Sullivan, F. (1998). *Leadership and professional development in schools. How to promote techniques for effective professional learning*. Harlow: Pearson Education Limited.
- West, M., Jackson, D., Harris, A. y Hopkins, D. (2000). Learning through leadership, leadership through learning: leadership for sustained school learning. En K. Riley y K.S. Louis (Eds.), *Leadership for change and school improvement: International perspectives* (pp. 30-49). Londres: Falmer.
- Wikeley, F., Stoll, L., Murillo, F.J. y De Jong, R. (2005). Evaluating effective school improvement: Case studies of programmes in eight european countries and their contribution to the effective school improvement model. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 387-405

- Wilder, G. (1977). Five exemplary reading programs. En J.T. Guthrie (Ed.), *Cognition, curriculum and comprehension* (pp. 57-68). Newark, DE: International Reading Association.
- Witziers, B., Bosker, J.R., y Kruger, L.M. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-442.
- Wong, K. (2005). Conditions and Practices of Successful Principalship in Shanghai. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 552-562.
- Woods, P., Bennet, N., Harvey, J. y Wise, C. (2004). Variabilities and Dualities in Distributed Leadership: Findings form Systematic Literature Review. *Educational Management Administration & Leadership*, 32, 439-457.
- Yukl, G. (1989). Managerial leadership: a review of theory and research. *Journal of Management*, 15(2), 251-289.