

MONOGRÁFICO

REI *DOE*.

Revista Internacional de Didáctica y
Organización Educativa

Volumen 1, Nº 2

**“ LA INVESTIGACIÓN SOBRE LIDERAZGO ESCOLAR Y MEJORA
EDUCATIVA”**

Coordinadora: Marina García-Garnica



Consejo Editorial

Editor: Emilio Crisol Moya (Universidad de Granada, España)

Editora Técnico: M^a Asunción Romero López ((Universidad de Granada, España)

Secretaria Redacción: Vanesa M^a Gámiz Sánchez (Universidad de Granada, España)

Consejo Científico

Fernanda Bazanella Nogueira Universidade de Coimbra, Portugal
Antonio Bolívar Botía, Universidad de Granada, España
Sara Julia Castellanos Quintero, Universidad de América Latina, México
María Teresa Castilla Mesa, Universidad de Málaga, España
Elena Díaz Pareja, Universidad de Jaén, España
Jesús Domingo Segovia, Universidad de Granada, España
Manuel Fernández Cruz, Universidad de Granada, España
Daniel Friedrich Teachers College, Columbia University, New York
M^a José León Guerrero, Universidad de Granada, España
Verónica Marín Díaz, Universidad de Córdoba, España
Diana Mazza, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Donatella Palomba, Filosofia Torvergata, Italia
Milan Pol, Masaryk University, Czech Republic
Luis Porta, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
Enriqueta Molina Rúa, Universidad de Granada, España
António Moreira Teixeira, Universidade Aberta, Portugal
Julia Resnick, The Hebrew University of Jerusalem, Israel
Maria Teresa Ribeiro Pessoa, Universidade de Coimbra, Portugal
María Jesús Rodríguez Entrena, Universidad de Murcia, España
Josefa Rodríguez Pulido, Universidad de las Palmas de Gran Canaria, España
Begoña Esther Sampedro Requena, Universidad de Córdoba
Paola Valero, University of Education, Denmark.

Consejo de Redacción

Diana Ámber Montes, Universidad de Granada, España
Antonio Burgos García, Universidad de Granada, España
Katia Caballero Rodríguez, Universidad de Granada, España
Emilio Crisol Moya, Universidad de Granada, España
María Jesús Gallego Arrufat, Universidad de Granada, España
Vanesa M^a Gámiz Sánchez, Universidad de Granada, España
Marina de los Ángeles García Garnica, Universidad de Granada, España
Eva Francisca Hinojosa Pareja, Universidad de Córdoba, España
M^a Carmen López López, Universidad de Granada, España
M^a Purificación Pérez Rodríguez, Universidad de Granada, España
María Asunción Romero López, Universidad de Granada, España
Begoña Esther Sampedro Requena, Universidad de Córdoba, España

Consejo Técnico

Yessica Sánchez Hernández, Universidad de Granada, España

REvista I Internacional de D Didáctica y O rganización E ducativa



MONOGRÁFICO

LA RELEVANCIA DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO PARA LA MEJORA Y LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN pp. 4-20

Marina García-Garnica

COORDINACIÓN PEDAGÓGICA Y LIDERAZGO DISTRIBUIDO EN LOS INSTITUTOS DE SECUNDARIA. pp. 21-34

Inmaculada García Martínez

DIRIGIENDO CENTROS EDUCATIVOS EN ESPAÑA. CAPACIDAD Y DESARROLLO DEL PROGRAMA INSTRUCCIONAL. UN ANÁLISIS DEL DISCURSO DE LOS DIRECTORES ESCOLARES..... pp. 35-52

Maximiliano Ritacco Real y Paola Ritacco Real

NUEVOS TIEMPOS, NUEVAS RESPUESTAS, NUEVOS LIDERAZGOS DESDE LA DIRECCIÓN ESCOLAR: UNA REVISIÓN TEÓRICA pp. 53-66

Marta Olmo Extremera e Inmaculada García Martínez

RECENSIONES

Programs as Incubators for Social Justice Leadership pp.67-69

Irene Moreno-Medina



LA RELEVANCIA DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO PARA LA MEJORA Y LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN.

The relevance of pedagogical leadership for improvement and quality of education.

Marina García-Garnica
Email mgarnica@ugr.es
Universidad de Granada

Resumen

A lo largo de este trabajo se lleva a cabo una revisión teórica de la investigación sobre el liderazgo en el ámbito educativo, estudiando la perspectiva de diferentes autores que trabajan esta temática en el panorama internacional y nacional, con el objetivo de conocer el estado de la cuestión.

Se comienza el artículo con un análisis profundo del término "liderazgo", tratando de acotarlo semánticamente, abordando su evolución en el tiempo y diferenciándolo de otros conceptos con los que habitualmente es confundido. Se da un paso más al focalizar el liderazgo en el ámbito escolar, enfatizando en la relevancia del "liderazgo pedagógico" y en el papel clave que tiene su desarrollo por parte de la dirección para que las escuelas sean eficaces y alcancen aprendizajes de calidad. Se hace un breve inciso en la situación de la dirección en España y las dificultades que afronta para desempeñar prácticas eficaces de liderazgo pedagógico. Este análisis se cierra con una reflexión en la que se recoge el tipo de tipo de liderazgo por el que se aboga, en base a las evidencias científicas, considerando que es el más adecuado para garantizar la eficacia de los centros educativos.

Palabras clave: liderazgo, liderazgo pedagógico, dirección escolar, mejora escolar.

Marina García-Garnica
Email mgarnica@ugr.es
Universidad de Granada

Abstract

Throughout this work it is carried out a theoretical review of research on leadership in education, studying the perspective of different authors working this issue in the international and national scene, in order to know the status of the question.

The article begins with a thorough analysis of the term "leadership", trying to pin it down semantically, addressing their evolution in time and differentiating it from other concepts that usually is confused. It goes a step further by focusing on leadership at the school level, emphasizing the importance of "educational leadership" and the key role of development by management for schools to be effective and achieve quality learning. a short paragraph is made in the situation of leadership in Spain and the difficulties faced to perform effective instructional leadership practices. This analysis concludes with a reflection on the type of type of leadership that is advocated, based on scientific evidence, considering that is best suited to ensure the effectiveness of schools is collected.

Key words: leadership, pedagogical leadership, school management, educational improvement.



1 El concepto de liderazgo

1.1 Del liderazgo transaccional al transformacional

Al hablar de liderazgo es fundamental delimitarlo conceptualmente. Este término es empleado con mucha frecuencia en la actualidad, y no sólo en conversaciones formales sino también en el ámbito de lo cotidiano; sin embargo, definirlo no resulta una tarea sencilla, pues es un término complejo, amplio y difícil de concretar desde un punto de vista semántico.

Sin lugar a dudas, el liderazgo es un concepto dinámico cuyo significado ha variado en los diferentes momentos históricos y sociales, así como con las distintas teorías de investigación desde las que ha sido abordado. Ha pasado de ser considerado un conjunto de rasgos de la personalidad innatos (Adams y Joder, 1985; Fiedler, Earl y McGrine, 1992) o una conducta (House, 1971), a ser un patrón de comportamiento adaptado a las características del entorno (Fiedler y Chemers, 1985).

Todas estas concepciones son propias de una etapa de investigación en la que han prevalecido las teorías de rasgos, conductual y situacional (Coronel, 1996; Murillo, Barrio y Pérez-Albo, 1999; Murillo, 2006), y a las que hemos denominado "liderazgo tradicional".

Esta primera etapa de la investigación, nos acerca a una concepción del término bastante estática, unidireccional, jerárquica e individualista, que se conoce como liderazgo transaccional; en el que la persona que ocupa un cargo y posee el poder formal en la organización (líder) ejerce una influencia sobre un conjunto de sujetos (subordinados) para que actúen en una dirección determinada.

Como afirma Watkins (1989), en esta visión tradicional del liderazgo prima el funcionalismo: el líder dirige a una masa anónima de seguidores o subordinados que acatan sin cuestionamientos sus decisiones. Los líderes operan, por tanto, de forma autoritaria, desarrollando relaciones desiguales de poder dentro de la organización, determinando los resultados de la misma y el comportamiento de sus miembros.

Este enfoque positivista y funcionalista parece tener su origen en el ámbito administrativo, y otorga un papel esencial al líder, relacionándolo de manera ineludible con los cargos administrativos de la organización (la dirección) y con el poder. Son muchos los autores que han asumido el liderazgo como una relación de poder (Fiedler, 1972), o lo que es lo mismo, como un proceso de influencia en el que el poder que posee el líder es el potencial que le permite inducir a sus seguidores (Hersey, Blanchard y Natemeyer, 1979).

Es un periodo en el que la investigación ha considerado el liderazgo y el poder como fenómenos inseparables. En este sentido, el líder no puede influir en otros si no emplea su poder, con independencia de donde provenga.



Distintos autores han estudiado la relación entre estos términos, identificando diferentes bases de poder de influencia en la conducta de los otros.

Hersey et al. (1979) establecieron una clasificación de distintos tipos de poder, concluyendo que el uso de uno u otro varía en función de la situación, concretamente de la madurez del individuo o del grupo:

- *Poder coercitivo*: basado en el miedo al castigo inducido por la no realización de una tarea.
- *Poder de conexión*: basado en las relaciones del líder con personas poderosas e influyentes.
- *Poder experto*: apoyado en la posesión de habilidades, conocimientos y experiencias que facilitan el trabajo a los demás.
- *Poder de información*: posesión o acceso a información muy valorada por los otros.
- *Poder legítimo*: que se desprende la ocupación de un cargo o posición.
- *Poder de referencia*: basado en la posesión de cualidades que los demás admiran y con los que se sienten identificados.
- *Poder de recompensa*: capacidad para otorgar recompensas, tales como: premios, reconocimientos, aumento de salario...

Watkins (1989) realiza una importante crítica a esta tendencia a etiquetar las relaciones de poder como liderazgo, asumiéndola simplista, superficial e insuficiente en el contexto actual.

Muth (1987) citado por Coronel (1996) analizó las definiciones de liderazgo, que aparecían en diversos estudios publicados entre la década de los setenta y los ochenta, extrayendo entre otras las conclusiones siguientes:

- Las definiciones cuando aparecen son generalmente confusas y contradictorias.
- Muestran una correspondencia directa entre la posición ocupada y el liderazgo.
- Asocian el liderazgo a términos como gestión, autoridad y poder.
- Toman como centro de interés a los directores de las organizaciones, asumiendo que son ellos quienes encarnan y desarrollan el liderazgo.

Estas definiciones, entienden el liderazgo como ejercicio de influencia por el que se moviliza a un grupo hacia la consecución de las metas que definen el contexto de la organización.

"El liderazgo es esencialmente una relación de poder e influencia" (Fiedler, 1972: 454).

"El liderazgo es normalmente definido como el proceso de influir en las actividades de un individuo o grupo en los esfuerzos hacia la consecución de los objetivos" (Hersey et al., 1979: 418).

"El liderazgo es la capacidad de influir en la percepción de los seguidores y motivarlos hacia el cumplimiento de las metas" (House, 1971: 123).



Aunque esta concepción sigue vigente a día de hoy, en las últimas décadas ha surgido otra alternativa, que mantiene el significado inicial de proceso de influencia pero con la aportación de nuevos matices: es una influencia *con o entre* y *no sobre* alguien. Ésta es una visión más dinámica y multidisciplinar, que integra un proceso simbólico o cultural: generar una identidad organizativa y promoverla entre los miembros del centro para que se comprometan con ella y la asuman como propia.

Las investigaciones más actuales han puesto un nuevo acento al concepto de liderazgo, que deja de estar ligado intrínsecamente a factores como el poder formal o el cargo. Se trata de un liderazgo que abandona su carácter técnico de gestión y se aproxima a lo simbólico y lo cultural, e incluso a lo ético (Coronel, 1996).

Watkins, ya en 1989, se manifiesta en esta dirección, afirmando que el liderazgo debe entenderse como un proceso, un flujo continuo, que emana de las relaciones interpersonales y que no puede permanecer bajo el control de un único sujeto. Efectivamente, en la escuela contemporánea, al igual que en el resto de organizaciones, la creciente participación de todos los miembros de la organización (la comunidad escolar) en el funcionamiento de la misma y en la toma de decisiones, obliga a una redistribución del poder en un plano de igualdad (Slater, 2008; Harris y Jones, 2011).

Nos abrimos paso hacia un nuevo tipo de liderazgo "transformacional", que pretende empoderar a la comunidad escolar; en el que la función del líder es la de facilitar la participación e implicación de todos los integrantes de la organización en los procesos de toma de decisiones, y allanar el camino para que otros emerjan como líderes dentro de este entorno de colaboración y consenso (Hargreaves y Fink, 2004).

Este nuevo liderazgo entraña también un componente ético, una visión social, que lo empuja hacia el cambio y la mejora, convirtiéndolo en una práctica social transformadora (Watkins, 1989; Coronel, 1996; Foster, 1998). Es un liderazgo que trabaja por y para la justicia social (Murillo y Hernández, 2014), es decir, que promueve un modelo de escuela comprensivo, que crea oportunidades y abre puertas a la población más desfavorecida, rechaza las desigualdades y fomenta el desarrollo de una sociedad más justa (Obiakor y Algozzine, 2011; Obiakor, 2014), comprometiéndose por alcanzar los niveles educativos más altos para la diversidad de alumnos a los que atiende (Theoharis, 2010).

En consecuencia, la función del líder de hoy es muy distinta a la de hace algunas décadas. Consiste en proporcionar a la organización y a sus miembros una visión, en articular todos los procesos en torno a la misma y en vigilar al grupo, sus relaciones y su dinámica de trabajo. Puede decirse que es un facilitador, preocupado no por la resolución de problemas sino por cómo resuelve el grupo las dificultades que se le presentan. Por tanto, el tipo de líder que las organizaciones demandan en la actualidad es aquél que tiene conocimientos y experiencias en dinámica de grupo, que posee cualidades de conducción de grupos e implicación y motivación de



personas, y que es capaz de afrontar situaciones de estrés, cambio y conflicto con facilidad. En este sentido el liderazgo debe reorientarse hacia los siguientes principios (Álvarez, 1998):

- Subariedad: delegar responsabilidades en los colaboradores en base a su capacidad y competencia.
- Prestigio: proporcionado por la pericia, el conocimiento, la competencia... que son en el fondo la base del éxito y los buenos resultados.
- Cambio: motivar a los miembros de la organización para que se adapten a los cambios exigidos por los nuevos tiempos.
- Colaboración: distribución del liderazgo entre los colaboradores facilitando su crecimiento personal y profesional.

En definitiva, el líder del futuro será aquél capaz de crear unos valores y una cultura sostenida por todos estos principios.

1.2 Diferenciación conceptual: liderazgo versus autoridad, gestión y dirección

Como ya se ha enunciado, de forma tradicional, el liderazgo se ha vinculado a otros términos como *administración, gestión, autoridad, poder formal, posición o cargo*, propios de la dirección, con los que en muchas ocasiones se ha confundido. Matizar su significado requiere también dejar clara la diferencia que existe entre ellos.

López Yáñez, Sánchez, Murillo, Lavié y Altopiedi (2003) plantean una primera distinción entre los conceptos *liderazgo, autoridad y gestión*, que aunque frecuentemente se emplean como sinónimos, tienen matices que permiten diferenciarlos.

- Liderazgo: proceso de influencia que se ejerce a través de un poder informal y no legítimo.
- Autoridad: capacidad de ejercer influencia a través de procesos formales y de modo legítimo. Requiere el reconocimiento oficial de los miembros de la organización; es un poder posicional que se confiere en base al cargo ocupado en la estructura de la organización.
- Gestión: es la coordinación de recursos materiales y humanos para el desarrollo de las actividades organizativas. Requiere una posición formal desde la que operar.

LIDERAZGO	AUTORIDAD	GESTIÓN
Proceso de influencia	Proceso de influencia	Coordinar recursos
Poder informal	Poder formal	Poder formal
No hay reconocimiento por parte de la organización	Reconocimiento de la organización explícito y oficial	Reconocimiento de la organización explícito y oficial
No procede de un cargo	Tiene base posicional	Tiene base posicional

Tabla 1. Diferencias clave entre los conceptos "liderazgo, autoridad y gestión".



Quizás, la mayor confusión se produzca entre los términos “autoridad” y “liderazgo”, puesto que ambos se refieren a la capacidad de influir en el pensamiento y la actuación de los demás en un sentido determinado. Sin embargo, la diferencia entre ellos es muy sencilla: en el primero, la influencia es ejercida desde un cargo oficial y reconocido, que otorga un cierto poder posicional respecto al resto de miembros de la organización; y en el segundo, la influencia se genera a través de los vínculos sociales y las competencias que posee el sujeto. Tal vez lo más acertado, para no inducir error, sea hablar de autoridad formal e informal en vez de autoridad a secas, pues algunos autores emplean el término “autoridad informal” para referirse al liderazgo.

En cuanto al “poder”, ya se ha anticipado que la relación entre estos términos es muy antigua, propia de una concepción tradicional y transaccional del liderazgo. Sin embargo, mantener este vínculo, a día de hoy, es bastante reduccionista y superficial.

De otra parte, según el contexto es posible confundir el liderazgo con *la administración y la gestión*, es decir, con *la dirección* en su faceta clásica. Se compara el liderazgo con una gestión eficaz y con el cargo o posición ocupado en la organización. Este error es frecuente no sólo en el ámbito empresarial, sino también en el escolar y sobre todo en la bibliografía anglosajona, donde el término “leader” es utilizado a menudo para designar a la persona que dirige una organización.

Por tanto, aunque se empleen como tal, liderazgo y dirección no son sinónimos y existen diferencias semánticas entre ellos. Como afirman Pont, Nusche y Moorman (2009), mientras el liderazgo implica conducir las organizaciones moldeando las actitudes y comportamientos de otras personas, la administración y la gestión se centra más en el mantenimiento de las operaciones actuales, en conducir el centro para que funcione adecuadamente.

En este mismo sentido se pronuncia Álvarez (1998) al afirmar que mientras el líder afronta el cambio, el director se encarga de la complejidad de la gestión. Así, cuando el primero transmite una visión de futuro, idea estrategias, fomenta el compromiso de los miembros de la organización y los estimula frente a los obstáculos, el segundo establece objetivos, facilita recursos, organiza, delega, supervisa y resuelve problemas.

Nada mejor para comprender esta diferencia que recurrir a la metáfora de Gorrochotegui (1997), en la que se compara la escuela con un avión en el que el director es quien conduce y el líder es el que determina hacia dónde ir, dando seguridad a los pasajeros.

Debido a la influencia del ámbito empresarial, se ha producido un vínculo entre el liderazgo y la dirección o aquellas personas que ocupan una posición o cargo de importancia dotado de un poder formal. Se ha dado por hecho que estos sujetos son líderes o más bien que tienen la capacidad de actuar como tales debido a esta situación de poder.



Es fundamental desmentir esta falacia, pues el liderazgo es la influencia que ejerce un sujeto "el líder" desarrollando un poder que no proviene de la posición o cargo que ocupa, sino de los vínculos sociales que posee, de sus destrezas y características personales y por supuesto, del contexto y su capacidad para adaptarse al mismo.

Distintos autores coinciden en esta apreciación acerca del liderazgo escolar. Así, por ejemplo, González González (2011) establece que el liderazgo es el ejercicio de influencia sobre las creencias, valores y acciones de los otros dentro de la organización educativa; teniendo en cuenta que no es exclusivo del director y del poder formal que posee en la organización. Por otra parte, López Yáñez et al. (2003) relacionan el liderazgo con procesos de influencia en los que el poder se ejercita de manera informal; el líder despliega su poder sin necesidad de recibir el reconocimiento explícito de la organización y sin una base posicional.

Puede decirse entonces que cuando el líder se relaciona con otros miembros de la escuela pone en marcha una serie de estrategias para movilizar sus pensamientos y acciones en una dirección determinada, hacia unas metas concretas relacionadas con la mejora escolar.

De este razonamiento se deriva la explicación de por qué dirección y liderazgo no pueden equipararse. Cualquier director, con independencia de sus características y capacidades personales, podrá ejercer todas aquellas labores que están asociadas a su cargo; pero, sólo ejercerán el liderazgo aquellos sujetos que posean las competencias necesarias para influir en los demás, sin necesidad de ocupar puestos relevantes dentro de la organización. Por tanto, no son conceptos equivalentes y ni si quiera tienen por qué aparecer de forma conjunta en un mismo individuo.

Estos términos aunque diferentes no son excluyentes. Como dice Álvarez (1998), es posible encontrar a directores que con el tiempo han desarrollado capacidades de liderazgo o que han llegado a ocupar este cargo en la organización precisamente por sus dotes de líder. Aunque lo más frecuente es que cuando una persona accede al cargo de director se centre en tareas técnicas encaminadas a que la organización funcione adecuadamente, y que con el paso del tiempo y la experiencia comience a desarrollar habilidades de liderazgo, que le permitan competir con los líderes que se mueven en el plano informal de la organización.

De lo que no hay duda es que, en los centros educativos, la dirección se encuentra en una posición singular para asegurar los vínculos necesarios entre todos los factores relevantes del centro educativo y desarrollar el liderazgo (Day y Sammons, 2013).

2 El liderazgo en el ámbito escolar: el liderazgo pedagógico

Uno de los factores que contribuyen a explicar el éxito de las escuelas es el **liderazgo pedagógico o instruccional**. Este concepto surge en Estados Unidos en la décadas de los setenta y ochenta del siglo pasado, y focalizado en la figura del director supone centrarse en las labores educativas, es decir en los



procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, López Yáñez et al. (2003) afirman que consiste en dirigir la atención hacia todas aquellas acciones del profesorado que afectan directamente al aprendizaje de los alumnos, tales como: animar y supervisar el trabajo en las aulas, promover el desarrollo y la formación docente o facilitar una clima de trabajo cooperativo.

A esta importancia que se concede a la faceta educativa de la dirección es a lo que se denomina a nivel internacional "liderazgo pedagógico". Defiende la idea de que mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje debe ser la labor prioritaria de la dirección, hasta el punto de que el resto de funciones queden doblegadas al logro de este objetivo (González González, 2011).

"La función del liderazgo instructivo viene a redefinir de algún modo el papel del director y su relación con aquellos apartados de carácter pedagógico que, en tanto líder formal de la escuela debe llevar a cabo, al menos con la misma intensidad y dedicación que desarrolla la vertiente técnica y administrativa" (Coronel, 1996: 165).

Como dice Álvarez (1998), el proceso educativo y el alumno deben ser el núcleo del liderazgo en un centro que trabaja por la calidad. En esta situación solo queda un camino para dirección: priorizar sus tareas y funciones teniendo en cuenta la visión y metas de la escuela.

Pero las concepciones de liderazgo pedagógico son muy variadas: desde interpretaciones más estrechas que reducen la labor pedagógica a la revisión de los resultados de los alumnos y el progreso de la escuela, poniendo el énfasis en la tarea evaluadora y dejando la enseñanza en manos del profesorado; hasta otras interpretaciones más amplias que consideran que la labor pedagógica no se reduce a los procesos de enseñanza-aprendizaje sino que envuelve todas aquellas acciones que apoyen la mejora de los mismos.

En cualquier caso, el desempeño de este tipo de liderazgo requiere de una serie de cualidades y capacidades relacionadas con la comunicación, el trabajo en equipo, la adaptación al cambio, la toma de decisiones, la gestión de conflictos, la innovación, el control emocional, la tolerancia, la equidad, la autoridad serena, la flexibilidad ideológica, la visión prospectiva, la responsabilidad por los compromisos y la autocrítica (Castro et al., 2011).

Hay que reconocer que esta tendencia tiene un gran acierto al convertir lo pedagógico en el centro de la labor directiva. Y es que en cualquier organización los directores deben centrar todos sus esfuerzos o gran parte de ellos en reconducir la actividad hacia el logro de los objetivos de la misma. En el caso de los centros educativos la meta no puede ser otra que optimizar los procesos de enseñanza y alcanzar aprendizajes de calidad. En este sentido el director como conocedor de la enseñanza eficaz (qué es, cómo alcanzarla y cómo evaluarla) deberá guiar al profesorado hacia la misma, facilitando las situaciones que la favorezcan.



Sin lugar a dudas, el liderazgo pedagógico de la dirección es uno de los factores más potentes con los que cuentan las escuelas para ser eficaces y lograr resultados de calidad. La investigación internacional confirma que los líderes escolares son capaces de influir indirectamente sobre los aprendizajes de los alumnos, al moldear las condiciones en las que se producen los procesos de enseñanza (Leithwood, Begley y Cousins, 1990; Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006; Leithwood y Seashore-Louis, 2012), llegando a la conclusión de que el liderazgo tiene efectos muy significativos sobre la calidad de la organización escolar y el aprendizaje de los estudiantes.

Esto es así porque aquellos directores que ejercen el liderazgo influyen en las expectativas, las aspiraciones y el bienestar del profesorado del centro educativo, mejorando las situaciones de enseñanza-aprendizaje y facilitando e incrementando el desarrollo integral de las capacidades del alumnado (Day et al. 2010). Por tanto, el liderazgo del director tiene un efecto directo sobre los docentes, concretamente en el modo en el que piensan, planifican y desarrollan su práctica, y en su sentido de autoeficacia, confianza, bienestar y compromiso, llegando a impactar de un modo indirecto en el aprendizaje de los estudiantes.

En definitiva, el liderazgo marca la diferencia en las escuelas, pues como afirma Darling-Hammond (2012) de todos los factores escolares que influyen en el aprendizaje estudiantil el liderazgo es el segundo en importancia, estando sólo por detrás de la labor que ejercen los docentes dentro del aula y llegando a explicar hasta un 25% de la variación en el aprendizaje atribuible a factores relativos a la escuela (Robinson, 2007; Leithwood y Seashore-Louis, 2012).

En este sentido la tarea central de los líderes pedagógicos es ayudar a profesorado a mejorar su labor, influyendo en sus valores y motivaciones, en su nivel de compromiso, en sus habilidades y conocimientos y, como no, en las condiciones en las que desarrolla su trabajo (Leithwood et al., 2006); de modo que, el liderazgo eficaz deberá comprender todas aquellas prácticas que permitan el tratamiento de cada uno de estos aspectos.

Diversas investigaciones (Cawelti, 1987; Álvarez, 1998; Leithwood et al., 2006; Pont et al., 2009; Day et al., 2010; Stoll y Temperley, 2011; Day y Sammons, 2013) coinciden al señalar que existen un conjunto de prácticas compartidas por los líderes exitosos, para contribuir a mejorar la labor docente y, en consecuencia, los aprendizajes del alumnado. Al reflexionar sobre los bloques de prácticas exitosas establecidos por estos autores (García-Garnica y Caballero, 2015), puede concluirse que se refieren al mismo conjunto de actuaciones, aunque agrupadas de diferente modo en cada caso.

Evidentemente, estas prácticas no son desarrolladas por los líderes todo el tiempo, sino que su orden, secuencia y combinación, e incluso el tiempo que se les dedica es algo que cambia de unas escuelas a otras, dependiendo en gran medida de la situación o momento en que se encuentre la organización, así como, del contexto de la misma (Leithwood et al., 2006).



3 El liderazgo en sistema educativo español

La dirección escolar en España ha sido descrita por distintos autores como una dirección muy debilitada y no profesional, que acarrea grandes dificultades que le impiden actuar con eficacia (Estruch, 2002a y b; Arias y Cantón, 2006; Fernández Enguita, 2007).

Pues bien, a la desprofesionalización del modelo directivo español, hay que añadir un segundo problema: la ausencia de atribuciones pedagógicas del director, que provoca la imposibilidad de que exista un liderazgo pedagógico en el centro. Parece que hay una clara relación entre ambos factores: ejercicio del liderazgo y profesionalización de la dirección, pues como indica la OCDE el desempeño de funciones de liderazgo requiere un cambio hacia un modelo profesionalizador (Montero, 2008).

Siguiendo a Bolívar (2006), el problema principal no reside en el mecanismo de selección del director y si éste define un tipo de dirección profesional o no, sino en cómo la acción directiva incide en la mejora de los resultados. De hecho hasta el momento la investigación en este campo se ha centrado en el primer ámbito, dejando al margen la capacidad que tiene la dirección de un centro para mejorar los resultados del mismo. La eficacia escolar se refleja precisamente en la mejora del aprendizaje de los alumnos; y aunque, el primer factor que incide en él es la labor docente del profesorado, no hay que olvidar que la dirección tiene un papel decisivo en la creación de condiciones que favorezcan el trabajo en las aulas, así como en impulsar la motivación, la formación y el compromiso del profesorado. Por tanto, la labor directiva tiene una influencia indirecta en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero no debemos caer en el error de asignarle consecuencias que no le pertenecen, a lo que este autor llama "desromantizar el liderazgo".

El liderazgo pedagógico consiste, entonces, en aquellas buenas prácticas directivas capaces de influir en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, es difícil desempeñar cualquier tipo de liderazgo en las condiciones actuales de la escuela española, caracterizada por una débil estructura en la que predomina el individualismo: cada docente trabaja de manera autónoma, dueño de su aula y tiempo, resignándose a participar en tareas organizativas. En esta situación, las funciones pedagógicas del director se hacen muy complicadas, sobre todo considerando que conoce lo que sucede en el aula sólo de forma indirecta, y que existe una gran resistencia docente ante cualquier intento de supervisión o evaluación de sus funciones.

Todo ello se dificulta si tenemos en cuenta que, como ya decíamos antes, el director es elegido esencialmente por el claustro de profesores, a pesar de que la ley establece un proceso de selección en el que son partícipes tanto la comunidad escolar como la administración. Este fenómeno convierte al director en un compañero más, que no debe ejercer autoridad ni control alguno sobre el profesorado, pues en definitiva les debe su cargo y tiene que velar por la defensa de sus intereses (Fernández Enguita, 2007). Se dibuja un



perfil directivo sin poder efectivo, atrapado entre dos entidades opuestas a las que debe representar: el claustro y la administración (Arias y Cantón, 2006).

Es importante no establecer una relación directa entre la función directiva y el liderazgo pedagógico. En primer lugar, porque como ya se apuntaba, el ejercicio del liderazgo no depende del cargo o poder formal, sino de las capacidades y características del sujeto. Y en segundo lugar, porque analizada la problemática de la dirección en nuestro país, a la que se denomina "cuestión directiva", es prácticamente imposible desempeñar funciones pedagógicas; teniendo además en cuenta que de forma histórica se ha tendido hacia funciones más burocráticas y de gestión, siendo aún el perfil directivo predominante.

Pero si ni siquiera la dirección de un centro puede intervenir en lo pedagógico y en el desempeño docente, cómo se puede asegurar que la escuela alcance los objetivos propuestos para la mejora y el éxito escolar. Para que el sistema pueda garantizar el derecho de todos a aprender es necesario exigir una rendición de cuentas, pero cómo pedirle al director esto si el propio sistema no pone en sus manos las estrategias para que pueda producir la mejora.

Por tanto, ante una organización educativa débilmente articulada con predominio del individualismo y una completa dependencia de las ganas de colaborar de cada docente, resultan muy complicadas las labores de liderazgo. Y es que en base a lo expuesto, el propio sistema no está preparado para que el director realice esta función.

Como afirman Bolívar (2006) y Fernández Enguita (2007), hay centros, aunque pocos, donde la dirección funciona estupendamente, haciendo de su escuela una buena escuela. Estos directores no se consideran especiales, ni tienen una teoría a cerca de lo que hacen, aunque sería muy interesante investigar qué factores intervienen en estas buenas prácticas ante la posibilidad de generalizarlos a otros contextos.

Pero España no puede seguir siendo el país cuyos equipos directivos desempeñan las menores cotas de liderazgo pedagógico (Talis, 2009); se requiere una evolución hacia la tendencia internacional que considera el liderazgo directivo como clave para lograr la mejora (Bolívar, 2011).

Si como se ha venido produciendo hasta ahora, las distintas leyes son incapaces de generar el cambio, al menos deberán fomentar mayor capacidad de autonomía de la dirección para que pueda incidir en aspectos educativos relevantes, adaptándolos a su contexto concreto (Bolívar, 2012). Castro et al. (2011) aseguran que la autonomía es una garantía para el empeño eficaz de la dirección, de modo que en los países que presentan sistemas con poca autonomía, la dirección no es más que un elemento administrativo. Pero, esta autonomía no supone dejar al libre albedrío a la dirección de los centros, sino que será fundamental establecer factores de control basados en una rendición de cuentas y responsabilidad por los resultados.



Así, dentro de los márgenes que establece la ley hay comunidades autónomas que, como Cataluña, empiezan a hacerse eco de las tendencias actuales, centrándose en un liderazgo encaminado a la mejora de los aprendizajes y dejando de lado la gestión burocrática. En este caso, la dirección tiene potestad para tomar decisiones en lo referente al currículum, a la organización escolar e incluso a la gestión del personal; todo ello vinculado a la rendición de cuentas (Bolívar, 2011).

Esta autonomía está justificada por la necesidad de acercar las propuestas educativas a cada contexto, estableciendo planteamientos curriculares y organizativos propios, adaptados a cada centro educativo. Pero para que esto sea posible hay que facilitar un nuevo perfil directivo, que actúe más allá de las meras funciones burocráticas y se convierta en el dinamizador de los cambios exigidos por el entorno. Para que este cambio de perfil se produzca, hay que promover los cambios personales e institucionales comentados.

La formación puede ser la vía inicial para alcanzar la transformación personal de los directores, dotándolos de conocimientos, habilidades y actitudes. La formación es un elemento clave que contribuye a avanzar en las dos problemáticas que planteamos. Por un lado, favorece la profesionalización del modelo directivo, mediante la creación de una identidad profesional; y por otro, favorece la creación de un perfil de dirección que actúe como líder pedagógico y motor de los cambios que lleven a la mejora de la organización escolar.

En síntesis, sigue siendo una aspiración alcanzar un modelo de escuela de calidad basado en el liderazgo pedagógico, la profesionalización y la cultura de colaboración. A raíz del análisis realizado, el liderazgo pedagógico de la dirección se plantea como un reto difícil.

4 Qué tipo de liderazgo se defiende

Partiendo de la relevancia que tiene tanto el liderazgo como la dirección eficaz para el cambio y la mejora escolar (Bolívar, 2006), se defiende la postura de que el director del centro educativo sea también líder pedagógico de éste. De modo que, un mismo sujeto encarne la autoridad formal y, al menos, parte de la informal. De esta forma, podrá facilitar un clima de implicación y trabajo en equipo, así como impulsar la visión colectiva de hacia donde encaminar el centro, y los valores e ideales de lo que prima y es realmente importante, reflejándolo de manera formal en los distintos documentos e inculcándolo entre los miembros de la escuela, a través de las habilidades propias del liderazgo. Éstas tendrán sin duda más peso y repercusión en el pensamiento y la actuación del grupo que si son transmitidas valiéndose únicamente del poder posicional y la autoridad que confiere el cargo formal.

“Se sugiere que el perfil del liderazgo instruccional que otros llaman educacional recaiga en el miembro del equipo que asuma el liderazgo institucional, es decir, sobre el director” (Álvarez, 1998: 88).



Aunque son muchos los agentes que dentro de la escuela pueden ejercer influencia sobre otros (Villa, 2015), nos centramos en la capacidad de liderazgo de la dirección escolar, pues cuenta con la posición y las estrategias para poder llegar a toda la comunidad escolar (Day y Sammons, 2013). Con esto no se quiere defender la presencia de un único líder en el centro educativo, pero sí que al menos uno de estos líderes ocupe el cargo de director; pues es una evidencia, que la dirección es uno de los elementos más potentes con que cuentan las escuelas para ser eficaces, más aún si desarrollan prácticas eficaces de liderazgo.

Por tanto, a lo largo de todo este discurso, se fomenta un liderazgo transformador, crítico, social y democrático, que emana de las relaciones y que busca una mejora del conjunto de la organización escolar. Por tanto, es un liderazgo que no proviene del poder formal y no está dirigido a conseguir metas personales e individuales, sino un impulso comunitario. Es por ello que no puede ser desempeñado por un único individuo, sino que debe ser compartido y estar distribuido entre diferentes miembros de la comunidad escolar (Hargreaves y Fink, 2004).

Podemos preguntarnos entonces, cuál es el papel de la dirección en esta situación. Pues bien, la realidad escolar actual requiere una dirección con las destrezas pertinentes para ser capaz de desempeñar, desde el liderazgo, todas las funciones que le son propias, delegando en otros cuando es necesario y posible. Como las demandas sociales y las expectativas escolares han cambiado, los centros educativos necesitan una dirección fuerte, que desempeñe el liderazgo escolar y actúe como motor de transformación interna; pero como se viene diciendo, la realidad es compleja y todas estas funciones no pueden ser desempeñadas por un único líder. Ahí radica su importancia, ya que debe ser la propia dirección del centro la que permita que el liderazgo se distribuya ampliamente entre el personal del mismo (Crawford, 2005), permitiendo que desarrolle al máximo sus capacidades y se haga cargo de algunas responsabilidades pedagógicas, concienciándolo de que la mejora es un compromiso de todos, al que pueden y deben contribuir en mayor o menor medida.

Aunque el liderazgo esté distribuido entre distintos miembros del centro escolar, si el director es al mismo tiempo líder concentrará el poder y la autoridad formal y parte importante de la informal. En esta situación tan deseable, es indispensable una actuación adecuada por parte de las administraciones educativas, que deberán ceder autonomía, dotar al centro con los recursos pertinentes y garantizar un proceso de rendición de cuentas, evaluando el grado en que se alcanza la mejora y controlando la actividad de la dirección (Bolívar, 2012), para evitar en cualquier caso que ésta, como dice Álvarez (1998), dirija el centro a la consecución de objetivos y metas personales, que puedan beneficiarla en algún sentido.

Es por ello, que el liderazgo debe ser socialmente ético, y su meta no puede ser otra que alcanzar una mejora de la organización, que repercuta directamente en los aprendizajes de todos los alumnos (Murillo, Krichesky,



Castro y Hernández, 2010); pues la educación pública es un servicio que se presta a la sociedad, y el incremento de su eficacia debe considerarse como un bien y una aportación a la misma..



Referencias Bibliográficas

- Adams, J. y Joder, J. (1985). *Effective Leadership for Women and men*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Álvarez, M. (1998). *El liderazgo de la calidad total*. Madrid: Ed. Escuela Española.
- Arias, A. R. y Cantón, I. (2006). *El liderazgo y la dirección de centros educativos*. Barcelona: Davinci Continental.
- Bolívar, A. (2006). A Liderança Educational e a Direcção Escolar em Espanha: Entre a Necessidade e a (Im)posibilidade. *Administração Educacional*, 6, 76-93.
- Bolívar, A. (2011). La situación de la dirección en la actualidad. Luces y sombras. Comparativa de las distintas comunidades. *Revista Organización y Gestión Educativa*, 2, 9-12.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Aljibe.
- Castro, D., Gairín, J., Navarro, M., Barroso, J., Brito, J. M., Martínez, A. y Molina, N. (2011). Condicionantes para el ejercicio y desarrollo profesional de la dirección de centros educativos. En J. Gairín (Coord.), *La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y experiencias* (pp. 11-40). Santillana: Santiago de Chile.
- Cawelti, G. (1987). *How effective instructional leaders get results*. Trabajo presentado al Annual Meeting of the American Association of School Administrator. New Orleans, LA, February 20-23.
- Coronel, J. M. (1996). *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*. Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.
- Coronel, J. M. (1996). *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*. Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.
- Crawford, M. (2005). Distributed leadership and headship: a paradoxical relationship? *School Leadership and Management*, 25(3), 213-215.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Educación con calidad y equidad. Los dilemas del siglo XXI*. Santiago de Chile: Centro de Innovación en Educación de la Fundación Chile.
- Day, C. y Sammons, P. (2013). *Successful leadership: a review of the international literature*. Nottingham: CfBT Education trust.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q. y Brown, E. (2010). *10 strong claims about effective school leadership*. Nottingham: National College for Leadership of Schools and Children's Services (NCLS).
- Estruch, J. (2002a). *Dirección profesional y calidad educativa*. Bilbao: Praxis.



- Estruch, J. (2002b). Hacia la profesionalización de la dirección de centros escolares. *Revista de Educación*, 329, 77-90.
- Fernández Enguita, M. (2007). Dirigir, en España, es morir. Resistencias corporativas y estilos de dirección en los centros docentes. *Revista de Educación*, 344, 511-532.
- Fiedler, F. E. (1972). The effects of leadership training and experience: a contingency model interpretation. *Administrative Science Quarterly*, 17(4), 453-470.
- Fiedler, F. y Chemers, M. (1985). *Liderazgo y Administración Efectiva*. México: Trillas.
- Fiedler, F., Earl, P. y McGrine, (1992). Stressed and Effective Leadership Decisions. En H. Frank (ed), *Decision Making and Leadership* (pp. 46-57). Great Britain: Cambridge University Press.
- Foster, W. (1998). Toward a Critical Practice of Leadership. En J. Smyth, *Critical perspectives on educational leadership* (27-42). Bristol: The Falmer Press.
- García-Garnica, M. y Caballero, K. (2015). ¿Qué prácticas eficaces desarrollan los directivos andaluces en sus escuelas?. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 129-147.
- González González, M. T. (2011). Dirección y liderazgo educativo en los centros escolares. En M. T. González (coord.), *Innovación en el Gobierno y la gestión de los centros escolares* (pp. 163-183). Madrid: Síntesis.
- Gorrochotegui, A. (1997). *Manual de liderazgo para directivos escolares*. La Muralla: Madrid.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. *Educational leadership*, 61(7), 8-13.
- Harris, A. y Jones, M. (2011). *Professional learning communities in action*. London: Leannnta Publishing.
- Hersey, P., Blanchard, K. H. y Natemeyer, W. E. (1979). Situational leadership, perception, and the impact of power. *Group and Organization Studies*, 4(4), 418-428.
- House, R. J. (1971). A path-goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16(3), 321-339.
- Instituto Evaluación (2009). *TALIS (OCDE). Estudio internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe español 2009*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Leithwood, K. A., Begley, P. y Cousins, J. B. (1990). The nature, causes and consequences of principals' practices: an agenda for future research. *Journal of Educational Administration*, 28(4), 5- 31.
- Leithwood, K. y Seashore-Louis, K. S. (2012). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.



- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. Nottingham: DfES/NCSL.
- López Yáñez, J., Sánchez, M., Murillo, P., Lavié, J. M. y Altopiedi, M. (2003). *Dirección de centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Montero, A. (2008). El acceso a la dirección en el sistema educativo español. Dificultades para la definición de un modelo. *Revista de Educación*, 347, 275-298.
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.
- Murillo, F. J., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 4(1), 169-186.
- Murillo, F., Barrio, R. y Pérez-Albo, M. (1999). *La dirección escolar. Análisis e investigación*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. CIDE.
- Murillo, J. y Hernández, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.
- Obiakor, F. E. (2014). Leadership for diversity. En C. McCray y F. D. Beachum (Eds.), *School leadership in a diverse society* (pp.123-126). USA: IAP.
- Obiakor, F. E. y Algozzine, B. (2011). Leadership in education and the "vision" thing!. *Multicultural Learning and Teaching*, 6(1), 1-4.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: política y práctica*. México: OCDE.
- Robinson, V. (2007). *School leadership and student outcomes: identifying what Works and why*. Winmalee: Australian Council for Educational Leaders.
- Slater, L. (2008). Pathways to building leadership capacity. *Educational management Administration and leadership*, 36(1), 55-69.
- Stoll, L. y Temperley, J. (2011). *Mejorar el liderazgo escolar. Herramientas de trabajo*. México: OCDE.
- Theoharis, G. (2010). Disrupting injustice: Principals narrate the strategies they use to improve their school and advance social justice. *Teahcer College Record*, 112(1), 331-373.
- Villa, A. (2015). Importancia e impacto del liderazgo educativo. *Revista padres y maestros*, 361, 8-11.
- Watkins, P. (1989). Leadership, Power and Symbols in Educational Administration. En J. Smyth, *Critical perspectives on educational leadership* (7-26). The Falmer Press: Bristol.



COORDINACIÓN PEDAGÓGICA Y LIDERAZGO DISTRIBUIDO EN LOS INTITUTOS DE SECUNDARIA.

*Pedagogical coordination and distributed leadership in Secondary
Schools.*

Inmaculada García Martínez
Email: igmartinez@ugr.es

Universidad de Granada

Resumen.

El presente artículo es una propuesta de tesis que se encuentra en su fase inicial, cuyo foco de interés está en la coordinación pedagógica a nivel tanto horizontal como vertical, promovido por los jefes de departamento y el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, en centros públicos de educación secundaria. Con esta investigación se pretende profundizar en la figura del jefe del departamento como líder potencial de los institutos, identificando su papel clave en la coordinación acontecida en los centros, y como motor indispensable para el cambio y la mejora educativa.

Key words: *liderazgo transformacional, coordinación, jefes de departamento, institutos de secundaria*

Inmaculada García Martínez
Email: igmartinez@ugr.es

Universidad de Granada

Abstract

The present article is a thesis proposal, which is in its initial phase. It is focused in the pedagogical coordination to both horizontal and vertical level, which it is promoted by Department chairs and Technical Team of Pedagogical Coordination in public Secondary Schools. This research aims to deepen the figure of the head of the department as a potential leader in the Secondary Schools, identifying their key role in coordinating occurred in the centers, and as an indispensable engine for change and school improvement.

Key words: *transformational leadership, coordination; Department chair, Department Heads, Secondary Schools.*



1 Introducción

En la literatura existe evidencias contundentes sobre la eficacia de los centros escolares relacionadas con la existencia de un liderazgo distribuido, en grado compartido y horizontal (Stoll et al., 2006; Seashore-Louis et al., 2010; Harris, 2014), cuando se llevan a cabo medidas internas orientadas al fomento del desarrollo profesional docente. Dado que los departamentos constituyen el rasgo estructural básico del centro de Educación Secundaria, los jefes de departamento son vistos como líderes con la capacidad de fomentar el desarrollo profesional docente entre los miembros que “tienen a su cargo”; Esto ha dado lugar también a un amplio corpus de conocimiento que aboga por la importancia de los departamentos de secundaria como unidades básicas de cambio (Weller, 2001; González, 2005; Zepeda y Kruskamp, 2007).

La escuela como institución, así como los departamentos que la componen, deben fomentar una cultura colaborativa en el centro por medio de la coordinación pedagógica y el aprendizaje profesional compartido, que favorezca tanto su propio crecimiento como el de aquellos que conviven en él. Es más, la calidad de los sistemas educativos depende de la calidad de la enseñanza de sus profesores. En esta línea y siguiendo a Harris (2014), no resulta extraño que la prioridad para lograr la mejora de la escuela se focalice en invertir en el desarrollo profesional de estos docentes.

Retomando los hallazgos de Tyack y Tobin (1994), quienes consideraban que el qué y cómo se enseña en las escuelas debía ser objeto de revisión, enfatizando la “grammar of schooling” en las culturas escolares, encontramos que los departamentos de secundaria son el lugar idóneo para llevar a cabo tales revisiones. Específicamente, la coordinación entre departamentos, a nivel de institutos, tiene lugar a través del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica (ETCP); En ellos, tienen lugar las condiciones necesarias para que se produzcan intercambio de prácticas y experiencias, se analicen modos de enseñar así como sus contenidos (en la medida en que lo permite la Administración) y se creen vínculos de confianza y colegialidad entre los miembros del departamento.

Por esta razón, resulta necesario que se lleven a cabo medidas que transformen los departamentos de secundaria en espacios de trabajo colaborativo, donde el profesorado además de trabajar cooperativamente en el diseño y análisis del aprendizaje de su alumnado con el objeto de optimizarlo, se sientan motivados e implicados para trabajar y aprender juntos, como un colectivo profesional (Darling-Hammond, 2006).

De este modo, la acentuación de la dimensión profesional docente para la mejora de los aprendizajes del alumnado se conjugaría con el



compromiso por una escuela compartida, donde se propicia y potencia el aprendizaje tanto del alumno como del propio profesor.

En los últimos años, se ha enfatizado mucho en la importancia de mejorar la eficacia de las escuelas y se ha estudiado en profundidad qué factores intervienen en el logro de la misma, encontrando que la dirección escolar es un factor clave (Spillane, 2006; Harris, 2014). También, la complejidad de la sociedad en la que estamos inmersos obliga a que el desarrollo de un centro escolar no pueda ser sostenido bajo la responsabilidad de un único líder, de tipo heróico (Leithwood, Harris y Hopkins, 2008). Es por ello que cada vez resulta más complejo gestionar y dinamizar los procesos que en una escuela tienen lugar.

Por esta razón, es preciso entender el liderazgo desde un nuevo enfoque, de corte más colaborativo, en el que se involucren a más personas cuyas interacciones e intercambios permitan la asunción y reparto de las responsabilidades educativas de modo colectivo. En esta línea, los jefes de departamento se están convirtiendo en una figura clave de liderazgo instruccional en Educación Secundaria (Weller, 2001; Zepeda y Kruskamp, 2007).

Dado que el liderazgo está adquiriendo un papel potente en la literatura internacional como factor clave para lograr la mejora de la educación y está siendo considerado como un aspecto a incentivar por las políticas educativas, no es de extrañar que los expertos consideren que el liderazgo sea el camino a seguir para promover esos cambios internos en los centros escolares, que resultan convenientes para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto del alumnado como del profesorado. Por tanto, las políticas educativas se están orientando hacia el refuerzo de la dirección escolar a través del liderazgo pedagógico (Bolívar, 2014). Estas medidas se están apoyando en la creencia de que el liderazgo distribuido está íntimamente vinculado con el fomento de la capacidad profesional colectiva en la escuela.

Concretamente, el liderazgo distribuido, a día de hoy y bajo una serie de “condiciones apropiadas” (Harris, 2014), está viéndose como la forma de conseguir las pretensiones que la escuela posee. Con él, se garantiza la optimización de los aprendizajes del alumnado y del profesorado. A estos últimos se les capacita para trabajar de manera colaborativa, aprender de sus propias prácticas y de sus compañeros. En definitiva, la existencia de un liderazgo distribuido en el centro proporciona habilidades y capacidades de liderazgo a todo el mundo en el sistema para conseguir la mejora de este mismo sistema (Harris, 2014).

Además, se ha contrastado que el liderazgo marca una diferencia en la calidad del aprendizaje (Seashore-Louis y Wahlstrom, 2011; Madhlangobe y Gordon, 2012) y que existen relaciones positivas entre el



liderazgo distribuido, la mejora de la organización y el logro del alumnado (Seashore-Louis et al., 2010; Harris, 2014).

No obstante, demostrada ya la importancia que implica la instauración real del liderazgo distribuido en los centros escolares con vistas a mejorar la eficacia docente y lograr, por ende, un aprendizaje de mayor calidad en el alumnado, resulta preciso conocer la realidad de esos centros y su funcionamiento, así como la legislación que respalda cada una de sus acciones. También, será de gran interés, conocer aquellos documentos guía sobre los que articulan su proceder.

En esta línea, se encuentra el Plan del Centro, que es un documento que contiene el Proyecto Educativo, el Reglamento de Organización y Funcionamiento y el Proyecto de Gestión (Decreto 327/2010, de 13 de Julio). Teniendo presente su contenido, el Plan del Centro de un instituto se concibe como la Carta Magna del mismo, constituyendo el eje vertebrador sobre el que se articula todo lo que ocurre en la realidad del Centro, además de representar sus señas de identidad. En su elaboración, además del Equipo Directivo resulta fundamental la participación e implicación del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, junto a otros órganos de coordinación docente (equipos docentes, áreas de competencias, Departamento de Orientación y el Departamento de Formación, Evaluación e Innovación Educativa).

El Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica está formado por el director/a, el jefe de estudios, los jefes de departamento de coordinación didáctica, el jefe del departamento de orientación y, en aquellos casos en los que exista, el vicedirector o vicedirectora.

A nivel organizativo, el centro de secundaria se divide en departamentos didácticos. Los departamentos son pequeños micro-contextos de trabajo, definidos por áreas de conocimiento. En cada departamento subyace una cultura propia (Hargreaves, 1995: *cultura balcanizada* o "*Reinos de Taifas*"), que delimita modos de comportamiento en los profesores que pertenecen a ella. Por lo general, los profesores se sienten más identificados con el departamento al que pertenecen que con el centro en sí (Lomos, Hofman y Bosker, 2010). Esta identificación con la asignatura que imparten es el factor crítico que condiciona sus interacciones con sus compañeros.

Los departamentos proporcionan un ambiente de trabajo para los profesores ya que fomentan diferentes formas de colaboración, una visión compartida y toma de decisiones colectiva (Witziers, 1992). También son el lugar donde los profesores desarrollan su identidad docente y habilidades profesionales (De Angelis, 2013).



Pese a que el director, es el líder formal del centro, los jefes del departamento poseen una oportunidad real de liderazgo en los institutos debido a su contacto directo con los docentes. Son una figura clave en la coordinación general del instituto, principalmente desglosada en Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica y los Departamentos didácticos. Además, se encuentran en un posición privilegiada para facilitar mejoras instruccionales (Weller, 2001). Debido a su posición intermedia entre el equipo directivo y el resto de profesores que pertenecen a su departamento, los jefes de departamento tienen la oportunidad de establecer puentes y vías de comunicación entre los mismos (Fung, 2010), influenciar a los profesores, promover ideas para la mejora de la escuela y ejercer su liderazgo en la organización.

Klar (2012) considera que los departamentos son un importante enlace perdido en la mejora de la teoría y práctica en las escuelas. La implicación del jefe del departamento en la promoción de cambios en el currículum, además de una actitud receptiva ante la opinión de sus profesores, apoyándoles para que se involucren en el proceso educativo, contribuirá a la construcción de las condiciones colaborativas de trabajo que deben existir para que el liderazgo se diluya en la organización y los profesores desarrollen su profesionalidad docente (Fung, 2010). Sin embargo, las competencias del jefe de departamento no están claramente delimitadas (Zepeda y Kruskamp, 2007; Peacock, 2014). Esto provoca que su rol sea ambigüo y que sus quehaceres se hayan multiplicado en los últimos años. Además de la falta de formación para llevar a cabo las tareas que se esperan de ellos, tales como la supervisión instruccional o el liderazgo, y la falta de tiempo para hacerlo (González, 2004;2007; Cuevas y Díaz, 2005).

No obstante, algunos autores como Zepeda y Kruskamp (2007) a través de un estudio que llevaron a cabo en tres institutos de Norte América, han definido las funciones clave que los jefes de departamento deben hacer frente. Estas son:

- Asegurar que los profesores desarrollen e incluyan todos los aspectos del currículo adecuadamente.
- Los profesores usen estrategias instruccionales apropiadas.
- Los docentes sigan las guías aprobadas en el Departamento y comuniquen a los padres o tutores el progreso académico de sus hijos.

De este modo, nos encontramos con una imperante necesidad para que los jefes del departamento sean liberados de asuntos administrativos y docentes y se les proporcione a cambio, oportunidades para especializarse en habilidades de liderazgo que les capaciten para llevar a cabo una mejor supervisión instruccional. De hecho, investigaciones recientes como la llevada a cabo por Peacock



(2014) sitúan el tiempo de liberación (*release time*) y la ausencia de autoridad como los factores que más limitan su efectividad.

En relación con la autoridad, existe una cultura arraigada que sitúa a la figura del jefe de departamento como una mera etiqueta administrativa (Siskin, 1991), no como una figura con capacidad real de liderazgo pedagógico que condiciona el desarrollo profesional docente de los miembros del departamento. Para paliar esta limitación, resulta clave que los jefes de departamento ejerzan su liderazgo, construyan una visión compartida en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, enfatizando en el qué se enseña pero sobre todo, en cómo se hace (González, 2004) y empoderando a los profesores para que intervengan en las decisiones curriculares que se toman, justificando los argumentos que las sustentan por medio del fomento de la colegialidad y la colaboración entre todos los docentes.

En el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, los jefes de departamento van a encontrar un ambiente de trabajo propicio donde resolver sus dudas, intercambiar impresiones con sus compañeros y se sentirán arropados para emprender las acciones a las que deban hacer frente. De hecho, entre sus competencias destacan la elaboración del Plan de Centro y velar por su cumplimiento; la determinación de las líneas generales de actuación pedagógica del proyecto educativo; el asesoramiento al equipo directivo en diferentes cuestiones que atañen al funcionamiento general del centro y lo relativo a los procesos de enseñanza y aprendizaje; la elaboración y revisión de las programaciones didácticas y el asesoramiento a los departamentos Didácticos y al Claustro de Profesores sobre el aprendizaje y la evaluación en competencias.

Finalmente, en sintonía con la importancia de que exista un liderazgo distribuido a nivel de centro, autores como Paranosic y Riveros (2015), sugieren que invertir en la figura del jefe de departamento supone una mejora de la escuela, especialmente cuando el director del instituto y el jefe de departamento comparten la misma visión en cuanto a valores y funcionamiento escolares. Esta complicidad entre el director y el jefe del departamento, favorecerá la reconstrucción de la cultura del centro hacia una concepción más comunitaria, al mismo tiempo que se realizarán los cambios curriculares necesarios para mejorar la enseñanza y el aprendizaje del centro.

2 Justificación

La realidad social actual en la escuela, dibuja un panorama convulso en el que -aún bajo la certeza de la necesidad de una mejora de los procesos educativos- conviven actitudes individualistas basadas en una manera de entender la docencia tradicional que no benefician ni al alumnado -como receptor de las mismas- ni al profesorado, ya que éste pierde la posibilidad de optimizar su desarrollo profesional docente al no compartir ni sus experiencias ni sus prácticas con sus compañeros y, por



tanto, perdiendo la posibilidad de recibir una retroalimentación adecuada y contextualizada. A su vez, desde la Administración y bajo la influencia de la OCDE (2009), se está presionando cada vez más para obtener mejores resultados, lo cual, en ocasiones dificulta aún más la tarea docente.

Actualmente, observamos como el director -como líder formal del centro educativo- habitualmente no ejerce su rol de líder, si no que emplea la mayor parte de su tiempo en cuestiones meramente burocráticas que, en ocasiones, no están directamente vinculadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje que acontecen en los centros educativos.

Esta propuesta de investigación está motivada por la escasa evidencia de la naturaleza y características del funcionamiento de los departamentos didácticos, la coordinación existente entre ellos y del papel que juegan los jefes de departamento. Aunque a nivel internacional, sí que existe un corpus más extenso sobre lo que la figura del jefe del departamento (*Department chair*) representa, en España se ha dicho relativamente poco sobre ello (González, 2004;2005;2007).

Consideramos que es muy importante profundizar en cómo funcionan verdaderamente los departamentos didácticos, conocer la figura del jefe del departamento, analizando aquello que le caracteriza, así como sus posibilidades reales de actuación, de qué forma su aportación puede mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los profesionales de los que "es responsable" y cómo podría mejorarse su práctica. Por lo tanto, esta propuesta supone una alternativa basada en un diagnóstico de la situación, cuyo objeto radica en la presentación de disyuntivas que culminen en una reestructuración y reorganización de los centros como institución y que brinde la posibilidad de construir las condiciones colaborativas que los docentes necesitan para desarrollar su desempeño y que, en última instancia, beneficie al aprendizaje del alumnado.

Así, este proyecto de tesis se enmarca dentro del movimiento de Mejora y Eficacia de la Escuela, que consideran que la coordinación pedagógica es clave, al igual que lo son los implicados y responsables en abordarla. También va en sintonía con las orientaciones promovidas por la OCDE (Pont, Nusche y Moorman, 2008) y los informes TALIS (OCDE, 2009), quienes apuestan por la función del liderazgo para movilizar la capacidad de cambio en los centros educativos. En síntesis, el estudio de la capacidad de los jefes de departamento como líderes es, en estos momentos, un objetivo actual y relevante de la investigación educativa nacional e internacional.



3 Hipótesis y Preguntas de investigación

3.1 Hipótesis

Dado que el objeto de nuestra investigación gira en torno a las dinámicas de coordinación pedagógica, promocionadas por los jefes de departamento en unas condiciones que favorecen el desarrollo profesional docente, partimos de la hipótesis de que es posible constatar que aquellos centros que muestran mayores grados efectivos de coordinación obtienen índices superiores de éxito educativo. Igualmente, cuando existe un liderazgo de modo compartido y horizontal promovido por los jefes del departamento y los equipos técnicos de coordinación pedagógica, se aprecia una mejora escolar.

3.2 Preguntas de investigación

Las preguntas a la que vamos a dar respuesta con nuestra investigación son:

- ¿Qué tipo y qué grado de coordinación pedagógica real existe en los institutos de secundaria? (legislación, marco teórico, organización escolar...)
- ¿Qué tipo de liderazgo es promovido por los jefes de departamento en el centro educativo?
- ¿Cómo incentiva las jefaturas de departamento la capacidad de desarrollo profesional de los profesores?
- ¿En qué medida la coordinación pedagógica mejora el aprendizaje del alumnado?
- ¿Qué formación necesitan los jefes de departamento para ejercer bien la coordinación pedagógica?

4 Objetivos

Teniendo presente nuestra hipótesis de partida, los objetivos que se pretenden alcanzar son:

- Identificar los centros seleccionados según su grado de coordinación pedagógica.
- Examinar el papel del liderazgo distribuido o compartido de los centros escolares seleccionados sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el mismo. (Stoll et al., 2006; Harris, 2014).
- Analizar la figura del jefe de departamento, el jefe de estudios y los equipos técnicos de coordinación pedagógica (ETCP) dentro de la organización del centro: características, rol, capacidad de liderazgo y mejora educativa.
- Indagar qué prácticas favorecen la construcción de capacidades del centro escolar y qué incidencia tienen sobre la calidad de los procesos de aprendizaje.



- Analizar las prácticas y el impacto del jefe de departamento sobre la mejora en el rendimiento de los estudiantes (Seashore-Louis y Wahlstrom, 2011; Seashore-Louis et al, 2010).

5 Metodología

5.1 Marco metodológico

La metodología utilizada para la consecución de nuestros objetivos de investigación será mixta o híbrida (*Mixed Methods Research*), que ha sido definida como un tipo de investigación en la que el investigador recoge y analiza los datos, integra los hallazgos y lleva a cabo las inferencias oportunas desde perspectivas o métodos de naturaleza cuantitativa y cualitativa (Tashakkori y Creswell, 2007).

Además, las preguntas de investigación y/o hipótesis son las que determinan en cierto modo, el diseño de la investigación (Greene, 2007). Por ello, no debe resultar extraño que en este caso concreto, donde coexisten tanto hipótesis como preguntas de investigación, de diversa naturaleza, resulte necesario el uso de esta metodología mixta.

A través de la triangulación y la contrastación intersubjetiva (Cohen y Manion, 1990) conseguiremos integrar los datos procedentes de distintas perspectivas, en lugar de que se vean reducidos a una única. Esta elección, además de suponer un trabajo más minucioso del referido a la elección de un único método, enriquecerá considerablemente nuestras pretensiones respecto al trabajo a realizar.

Por consiguiente, los instrumentos de índole cuantitativa nos aportarán una descripción de la realidad que pretendemos estudiar, sirviéndonos de punto de partida para iniciar nuestra investigación, mientras que los incluidos en la perspectiva cualitativa, nos aportarán explicaciones profundas sobre dicha realidad.

Por tanto, con esta metodología de trabajo, vamos a construir un instrumento válido y fiable de obtención de datos (un cuestionario) y realizar inferencias contextualizadas (mediante las entrevistas semiestructuradas en profundidad).

Así, el diseño metodológico propuesto, es una combinación de ambas metodologías que permite la obtención de datos cualitativos y cuantitativos y su interpretación y análisis desde diferentes perspectivas, lo que permite contrastar la información obtenida y lograr una mejor comprensión del objeto de estudio (Teddlie y Tashakkori, 2009).

Existen varias modalidades de modelos mixtos (Merten, 2010). En este caso, vamos a llevar a cabo un diseño mixto pragmático secuencial (*Pragmatic Sequential Methods Design*) en el que en primer lugar, utilizaremos una técnica cuantitativa (el cuestionario), cuyas conclusiones y hallazgos guiarán la formulación de preguntas, recogida de datos y análisis de resultados de la técnica cualitativa a emplear

(entrevistas semiestructuradas en profundidad y grupos de discusión), tal y como lo refleja la figura 1. No obstante, la intención del uso de estas últimas es aportar posibles explicaciones a los resultados cuantitativos a partir de los cualitativos, contrastar lo hallado entre lo cuantitativo y lo cualitativo a partir de triangulaciones para ver si existe convergencia en los hallazgos obtenidos desde la perspectiva cuantitativa y cualitativa.



Figura 1. Diseño metodológico (Mertens, 2010)

5.2 Determinación de la muestra

La muestra de nuestra investigación la compondrá jefes de departamento y jefes de estudio de institutos públicos andaluces. Concretamente, estableceremos contacto con cuatro centros caracterizados según dos criterios combinados: contexto y prácticas. De un lado, tendremos dos centros que pese a que sus características socioeconómicas y demográficas auguran malos resultados, la existencia de buenas prácticas han erradicado esos hándicaps, obteniendo resultados mejor de los esperados. Del otro lado, habrá dos centros que vivencian una situación opuesta: están enmarcados en un contexto socioeconómico y demográfico muy bueno, pero sin embargo, obtienen resultados peor de los esperados.

5.3 Selección de técnicas

5.3.1 Cuestionario

Se buscará en diferentes bases de datos de Scopus y WOS, artículos cuyas investigaciones hayan utilizado cuestionarios afines a mi objeto de investigación. A continuación, se establecerá contacto con el autor o autora, con la finalidad de obtener su permiso para utilizarlo en mi investigación. En el caso de encontrarse dos cuestionarios válidos para la investigación y considerarse en un momento dado el uso de los dos, repetiremos ese procedimiento en ambos casos. Finalmente, se hará una adaptación del instrumento, si fuese necesario, y así obtener un cuestionario que mida el grado y la forma de liderazgo empleado tanto



por los directores como por los jefes de departamento en los institutos de Educación Secundaria. De esta manera, este cuestionario se dirigirá a directores, jefes de departamento y jefes de estudio ya que lo que interesa es conocer el grado en el que los directores y jefes de departamento fomentan el desarrollo de prácticas eficaces entre el profesorado en el centro escolar, además de su capacidad para diluir el liderazgo entre sus compañeros. Los datos obtenidos se analizarán mediante el software SPSS.

5.3.2 Entrevistas semiestructuradas

Se elaborarán guiones de entrevistas de acuerdo a lo documentado en la bibliografía, incidiendo especialmente en aquellos aspectos sobresalientes de los resultados de los cuestionarios. En este caso, se dirigirá a jefes de departamentos y a los jefes de estudio. Los datos obtenidos se codificarán y analizarán mediante el software Nvivo.

5.3.3 Grupo de discusión

Con vistas a dar mayor peso e interpretación a la realidad estudiada desde la perspectiva cualitativa, se realizarán dos grupos de discusión de seis participantes. En ellos participarán jefes de departamento, jefes de estudio y profesorado.

6 Resultados esperados

Con esta investigación se pretende consolidar la concepción del liderazgo distribuido como la modalidad más válida para asegurar la promoción de cambios internos, que culminen en una reestructuración del instituto como organización educativa. Al mismo tiempo, se comprobará los beneficios para los docentes a nivel profesional, que este tipo de liderazgo conlleva.

De otro lado, se reconocerá la importancia que posee el jefe del departamento como líder potencial en los centros de secundaria, como lo avalan investigaciones internacionales (Siskin, 1991; Fung, 2010; Lomos, Hofman y Bosker, 2010). Para ello, analizaremos su figura, papel en la organización así como los elementos caracterizadores que le convierten en un verdadero líder.

Además, se evidenciará que cuando los jefes de departamento asumen su rol de líder y construyen unas condiciones de trabajo colaborativas, consiguen que sus docentes desarrollen su capacidad profesional (Zepeda y Kruskamp, 2007; Peacock, 2014).

Finalmente, se corroborará la importancia que posee una buena coordinación pedagógica promovida especialmente por el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, como garantía de cambios internos que culminan en una mejora escolar.



Referencias bibliográficas

- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos*. Disponible en: <http://www.preal.org/>
- Bolívar, A. (2014). Construcción de capacidades de la escuela: Liderazgo compartido y Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una propuesta de investigación. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2 (2), 147-175.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Ediciones La Muralla.
- Cuevas, M. y Díaz, F. (2005). El liderazgo educativo en centros de secundaria. Un estudio en el contexto multicultural de Ceuta. *Revista Iberoamericana de Educación* Vol. 37, Nº. 2 (ISSN: 1681-5653)
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), pp. 300-314 DOI: 10.1177/0022487105285962
- Decreto 327/2010, de 13 de julio por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.
- De Angelis, K. J. (2013). The characteristics of High School Department Chairs: a national perspective. *The High School Journal*, Vol. 97, n. 2, 107-122.
- Fung, A. (2010). Understanding the leadership qualities of a head of department coping with curriculum changes in a Hong Kong secondary School. *School leadership and management: formerly School Organisation*, 30:4, 367-386, DOI: 10.1080/13632434.2010.497480
- González, M.T. (2004). Los institutos de educación secundaria y los departamentos didácticos. *Revista de Educación*, 333, pp. 319-344
- González, M. T. G. (2005). Departamentos de Secundaria y desarrollo profesional. In *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario* (pp. 229-254). Akal. ISBN: 84-460-2309-1
- González, M. T. G. (2007). Condiciones organizativas, participación y liderazgo. En *Profesorado y otros profesionales de la educación: alternativas a un sistema escolar democrático* (pp. 121-147). Octaedro Editorial. ISBN:84-8063-867-8
- Greene, J.C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, D. (1994). School Culture, School Effectiveness and School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 6 (1), 23-46.



- Harris, A. (2014). *Distributed Leadership Matters: Perspectives, Practicalities, and Potential*. Thousand Oaks, CA: Corwin. ISBN: 9781-41298118-7.
- Klar, H. W. (2012). Fostering department chair instructional leadership capacity: laying the groundwork for Distributed instructional leadership. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 15 (2), 175-197.
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28 (1), 27-42
- Lomos, C., Hofman, R. y Bosker, R. (2010). The relationship between department as profesional communities and students achievement in secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 27, 722-731.
- Madhlangobe y Gordon, (2012). *Culturally Responsive Leadership in a Diverse School: A Case Study of a High School Leader*. NASSP Bulletin, 96 (3), 177-202.
- OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Disponible en <http://www.oecd.org/TALIS>
- Paranosic, N. y Riveros, A. (en prensa, 2015). The metaphorical department head: using metaphors as analytic tolos to investigate the role of department head. *International Journal of Leadership in Education*, DOI: 10.1080/13603124.2015.1085095
- Peacock, J. (2014). Science instructional leadership: the role of the department chair. *Science Educator*, 23(1), 36-48.
- Pont, B., D. Nusche y Moorman, H. (2008). *Improving school leadership*. Paris, OCDE. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>
- Siskin, L. (1991). Department as Different Worlds: subject subcultures in Secondary Schools. *Educational Administration Quarterly*, 7 (2), 134-160
- Seashore-Louis, K. y Wahlstrom, K. (2011). Principals as cultural leaders. *Phi Delta Kappan*, 92(5), 52-56.
- Seashore-Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L. & Anderson, S. E. (2010). *Learning from leadership: investigating the links to improved student learning*. The Wallace Foundation Center for Applied Research and Educational Improvement/ University of Minnesota. Disponible en: <http://www.wallacefoundation.org/KnowledgeCenter/KnowledgeTopics/CurrentAreasofFocus/EducationLeadership/Documents/Learning-from-Leadership-Investigating-Links-Final-Report.pdf>
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, California: Jossey-Bass.



- Stoll, L. et als (2006). Professional Learning Communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7 (4), 221-258.
- Tashakkori, A. y Creswell, J.W. (2007). Editorial: The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 3-7.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research (2nd Edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tyack, D. y Tobin, W. The "Grammar" of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?. *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453-479
- Teddlie, C. y Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research*. Thousand Oaks, CA:Sage.
- Weller, D. (2001). Department Heads: the most Underutilized Leadership Position. *NASSP Bulletin*, vol. 85, no. 625, p. 73-Zepeda, S. y Kruskamp, B. (2007). High School Department Chairs-Perspective on Instructional Supervision. University of North Carolina Press. DOI: 10.1353/hgs.2007.0018



DIRIGIENDO CENTROS EDUCATIVOS EN ESPAÑA. CAPACIDAD Y DESARROLLO DEL PROGRAMA INSTRUCCIONAL. UN ANÁLISIS DEL DISCURSO DE LOS DIRECTORES ESCOLARES.

*Leading schools in Spain. Capacity and development of the
instructional program. A discourse analysis of school principals.*

Maximiliano Ritacco Real
Email: ritacco@unizar.es
Universidad de Zaragoza
Paola Ritacco Real
Email: ritacco@unizar.es
Universidad de Granada

Resumen

La idea de un liderazgo para la mejora de los resultados de aprendizaje del alumnado se asocia con el enfoque del liderazgo pedagógico. Este tipo de liderazgo se expresa en un conjunto de capacidades a desplegar por parte de los equipos directivos de los centros, entre ellas, la capacidad instruccional. El estudio¹ indaga en el desarrollo de su capacidad instruccional de los directores escolares, traducido en la práctica del sistema educativo español, en el programa instruccional (Proyecto educativo de centro – Proyecto de Dirección). A nivel metodológico, desde el enfoque cualitativo (interpretativo) se emplea la técnica del análisis de contenido a 15 entrevistas en profundidad realizadas a directores de centros de educación secundaria de la comunidad autónoma de Andalucía. De la estructuración de los datos emergieron los resultados del estudio arrojando las siguientes categorías vinculadas al desarrollo de la capacidad instruccional (Programa instruccional) de los líderes escolares: a) Gestión de proyectos y programas; b) Administración educativa; c) Profesorado; d) Familias; e) Departamento de Orientación; f) Objetivos del Programa instruccional; g) Capacidad toma de decisiones; [y] h) Requerimientos. Finalmente, se aplicó un índice de frecuencia categorial (IFC) que sumado al ensamblaje con la teoría fundamentada posibilitó completar la construcción interpretativa del estudio.

Palabras clave: liderazgo escolar; liderazgo pedagógico; mejora escolar; dirección escolar.

Maximiliano Ritacco Real
Email: ritacco@unizar.es
Universidad de Zaragoza
Paola Ritacco Real
Email: ritacco@unizar.es
Universidad de Granada

¹ El presente estudio ha sido subvencionado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología (VI Plan Nacional de Investigación Científica, desarrollo e Innovación Tecnológica -I+D+I-) formando parte del proyecto de investigación titulado "Liderazgo centrado en el aprendizaje y su impacto en la mejora: Prácticas y resultados en Secundaria". A su vez, se vincula al strand (1) Directores de escuela exitosos del "Proyecto internacional de directores de escuela exitosos", y se integra, en la "Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa" (RILME).



Abstract

The idea of school leadership for improving student learning outcomes is associated with the perspective of pedagogical leadership. This type of leadership is expressed in a set of capabilities to be deployed by the management teams of schools, including the instructional capacity. The study investigates the development of instructional capacity of school principals. In the Spanish education system is reflected in the development of instructional program (School Project and Management Project). A methodological level, from the qualitative approach (interpretative) we apply the content analysis technique to 15 in-depth interviews at secondary schools principals in the autonomous community of Andalusia. From the structuring of data emerged the following categories related to the development of instructional capacity (Instructional Program) of school principals: a) Management of projects and programs; b) Educative administration; c) Teachers; d) Families; e) Guidance department; f) Objectives of the instructional program; g) Decision-making capacity; [and] h) Requirements. Finally, categorical frequency index (CFI) was applied and added with the grounded theory. Both made it possible to complete the interpretative construction of the study.

Keywords: school leadership; pedagogical leadership; school improvement; school management.

1 Introducción

No es posible entender la idea de un liderazgo pedagógico sin que haya una mejora en los resultados de aprendizaje del alumnado (Bolívar, 2004, 2010; Day, Gu, y Sammons, 2016). Por esta línea se ha inscrito el modelo post-burocrático de dirección escolar (Maroy, 2009), dejando atrás la concepción tradicional y heroica del director como eje central de las dinámicas del centro educativo (Gimeno et.al, 1995; Bolívar et.al, 2004; Barroso, 2006)

La posmodernidad ha cambiado el telón de fondo de la escena, de forma tal, que el informe McKinsey (Barber y Mourshed, (2007) apunta al director escolar como el segundo factor de influencia (indirecto) en la mejora de los resultados de aprendizaje del alumnado. Su incidencia se produce cuando es capaz de realizar una serie de prácticas que le permitan desarrollar su *capacidad instruccional* en el centro educativo, entre ellas es posible mencionar (Hallinger y Heck, 2010; Murillo, 2003; López y Lavié, 2010):

Prácticas	Nivel de actuación en la dirección escolar
-Desarrollar planes y programas que atiendan las necesidades del centro. -Definir expectativas claras hacia la mejora del desempeño académico del alumnado.	Gestión del centro
-Alterar las condiciones organizacionales-profesionales impactando en las prácticas docentes. -Promover el trabajo conjunto, dinámicas horizontales que generen profesores líderes.	Organización escolar
-Establecer vínculos profesionales basados en el	



conocimiento y experiencia, más que en la posición jerárquica y la autoridad formal (autoridad moral). -Monitorear y asesorar en los procesos de enseñanza. -Orientar en la adaptación e implementación de currículo.	Procesos de enseñanza – aprendizaje (indirecto)
---	---

Tabla 1. Niveles de desarrollo de prácticas de la capacidad instruccional de los directores escolares. Elaboración propia.

Desde esta perspectiva, se hace referencia a un *liderazgo pedagógico e instruccional* que empodere al profesorado de cara a su trabajo en el aula. No obstante, construir una visión conjunta con unos mínimos de compromiso e implicación, no es tarea sencilla. Por ello, se considera necesario potenciar la figura del director en términos de *autonomía y gestión pedagógica* (Spillane, 2006; Elmore, 2010; Bolívar, 2012), que sean capaces potenciar en la proliferación de buenas prácticas en el aula que mejoren el aprendizaje del alumnado (Hallinger y Heck, 2010).

En este marco, varios autores coinciden en definir dos dimensiones claras donde es posible desplegar la *capacidad instruccional* de los líderes educativos (Balam et al., 2006; Hallinger y Heck, 2010; Moral y Amores, 2014): a) *definir la misión de la escuela* [y] b) *administrar el plan académico y de dirección del centro*.

Atendiendo al modelo español de dirección escolar, dichas dimensiones se integran en el *Proyecto educativo de centro*² (PEC) que incluye al *Proyecto de Dirección*³(PD), ambos documentos son elaborados por la dirección escolar y posteriormente aprobados por la administración educativa y el consejo escolar del centro (LOE, 2006).

El estado de la cuestión de la dirección escolar en España nos ofrece una radiografía que dista de cubrir las expectativas de un liderazgo pedagógico (López y Lavié, 2010; Bolívar, 2014). Los remanentes del modelo administrativista-burocrático sitúan al “caso español” en un

²Considerando el artículo 121 de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) el Proyecto Educativo de Centro (PEC) es un documento de carácter pedagógico elaborado por el equipo directivo y aprobado por la comunidad educativa representada en el Consejo Escolar (equipo directivo, claustro de profesores y delegados de padres-tutores). En el mismo se enumeran y definen los rasgos de identidad de un centro, se formulan los objetivos a alcanzar y se establece la estructura organizativa y funcional del centro educativo. Por otro lado, configura las prioridades a desarrollar en el Plan anual y en las programaciones de la actividad docente. Para su elaboración se deben tener en cuenta: a) *Variables contextuales*; b) *Planteamiento ideológico o principios de identidad del centro*; c) *Concepción pedagógica*; [y] c) *Modelo organizativo-estructural* (Ministerio de ciencia, cultura y deporte, 2007).

³Atendiendo al artículo 133 de la LOE (2006) acerca del -proceso de selección de los directores escolares- se establece, como uno de los requisitos a cumplir por los candidatos a la dirección del centro, la presentación de un Proyecto de Dirección del Centro Educativo. Se hace referencia a una propuesta a cuatro años vista (un cargo directivo) que debe estar en coherencia con el Proyecto Educativo del Centro. En el PD se definen las actuaciones a realizar en relación con las necesidades del centro, así como los objetivos, actividades, recursos y planificación integrados en los siguientes apartados: a) análisis de contexto; b) definición del modelo de funcionamiento; c) programa de actuación; d) recursos y organización; [y] d) evaluación.



momento de larga transición que partió a mediados de los años setenta con el reclamo de instauración del *modelo electivo de (la) dirección* (por el Consejo escolar y el profesorado).

Se constata que en el caso español la inercia histórica del modelo burocrático ha conformado una cultura escolar inmovilista y fragmentada (en su estructura) que impide el desarrollo de la *capacidad instruccional*, cuestión, entre otras, ya señalada en pasadas investigaciones bajo el rótulo "arquitecturas resistentes para un liderazgo pedagógico" (Amores, Moral y Ritacco, 2016). Desde los años noventa del siglo pasado, los aportes investigativos han reflejado cómo la escena rígida de las dinámicas organizativas de los centros escolares reducen el margen de acción de los directores hacia el aislamiento en pos del cumplimiento, mayormente, de tareas administrativas y burocráticas (Gimeno, et. al, 1995; Bolívar et.al, 2004; Moral y Amores, 2014)

No menos importante es la resistencia docente a la supervisión de su tarea (Domingo y Ritacco, 2015), respaldada en la posibilidad de blindarse en su situación funcional y en un sistema de promoción que valora la antigüedad por encima de la capacitación profesional (o el aprendizaje del alumnado).

Los cambios legislativos de la última década abren la puerta a nuevas orientaciones para la dirección escolar en España. Como parte del proceso de reforma de la gobernanza y regulación de la educación pública, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) marcó un punto de partida. La búsqueda de un perfil colegiado de dirección, el incremento de descentralización y autonomía pedagógica, el aumento del grado de responsabilidad por los resultados de aprendizaje, la búsqueda de itinerarios de profesionalización directiva, [y/o] des-corporativizar el sistema de elección..., fueron algunas de las iniciativas marcadas.

En el terreno de la práctica, a la hora de materializar estas cuestiones, no tardaron en identificarse una serie de resistencias. Entre los estudios realizados destacamos aquellos que reflejan cómo las inercias tradicionalistas de la cultura escolar de los centros educativos enlentecen o impiden el proceso de cambio y mejora (Murillo, 2003; Amores y Moral, 2014; Amores, Moral y Ritacco, 2015).

Atendiendo a estas cuestiones, y en orden de reconfigurar el status de la dirección escolar en España, no son pocas las propuestas de mejora en el planteamiento de la función directiva (López y Lavié, 2010; Bolívar, 2012; Ritacco, Amores y Moral, 2015). Entre ellas podríamos mencionar: a) lograr una mayor capacidad en la gestión del personal; b) aumentar la potestad disciplinaria; c) incrementar su profesionalización y formación específica; d) responder a la necesidad de apoyos y recursos suplementarios (supervisores, asesores); [y] d) fortalecer la capacidad de intervención pedagógica mediante metodologías y procesos de enseñanza eficaces.



Desde el punto de vista investigativo, para la comprensión de esta situación se consideran necesarios estudios que recojan las perspectivas y valoraciones en primera persona de aquellos que construyen los espacios y contextos referidos. El discurso y análisis de sus vivencias pueden ayudar a definir con más claridad la radiografía y la interpretación de los procesos que intervienen en la búsqueda del desarrollo del liderazgo pedagógico en España.

2 Metodología

En el presente estudio las fuentes testimoniales de los datos (biográfico-narrativa) refuerzan el alto grado de idoneidad de una metodología de investigación de corte *cualitativo* (Strauss y Corbin, 2002; Flick, 2007; Smith, Flowers y Larkin, 2009). Desde esta perspectiva, se aplica el *análisis de contenido* como técnica de reducción y estructuración de los datos recogidos en el trabajo de campo (Krippendorf, 1990; Ávila de Lima, 2013). En una fase final de comprensión e interpretación de los resultados se da paso a la *teoría fundamentada* como base del constructo narrativo que da sentido al proceso de categorización (Strauss y Corbin, 2002; Charmaz, 2004; Wertz, Charmaz y McMullen, 2011; Brooks y Normoore, 2015).

Así pues, el diseño de nuestra investigación estableció la siguiente progresión de *objetivos metodológicos*:

- a) *Captar, analizar y organizar la información emergente de los testimonios recogidos en el trabajo de campo.*
- b) *Objetivar las creencias, percepciones y valoraciones, elementos no observables de la conducta.*
- c) *Profundizar en el entendimiento del significado de las (inter)acciones de los sujetos.*
- d) *Comprender las subjetividades emergentes de la indagación acerca del liderazgo escolar y su capacidad de desarrollo del programa instruccional.*

2.1 Selección de la muestra

Previamente al trabajo de campo se procedió al diseño de la *muestra de centros educativos e informantes clave*.

Centros educativos. Se seleccionaron 15 centros de educación secundaria de la comunidad autónoma de Andalucía (España) considerando: a) que estén *financiados* con fondos públicos; b) su *índice socio-económico y cultural* -ISEC⁴-(cinco ISEC alto, cinco ISEC medio y cinco ISEC bajo); c) la *oferta educativa de los centros* (planes y programas); [y] d) su *ubicación geográfica* (cinco en el centro urbano,

⁴ La Consejería de Educación (Junta de Andalucía) a través de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2006-2011)" establece considerar el ISEC de los centros pro-formado a partir de los cuestionarios de contexto de familia que integra variables tales como: recursos de hogar, nivel de estudios, ocupación de los padres, etc.



cinco en barrios aledaños al macro-centro y cinco en zonas periféricas y comarcales).

Informantes clave. 15 Sujetos en el ejercicio de la dirección escolar bajo los siguientes criterios: a) que hayan ocupado, al menos, un período completo en el cargo directivo (cuatro años); b) que puedan brindar una mirada *procesual y cronológica* de su experiencia en la dirección; c) que posean una *trayectoria de innovación* en la función directiva; [y] d) que hayan formado parte de procesos de *mejora educativa*.

2.2. Recolección de los datos

El trabajo de campo consistió en la realización de 15 entrevistas en profundidad (no estructuradas). El marco del diseño de la entrevista debía permitir una descripción situacional de los centros y contextos de forma tal que, de cara al análisis, facilitasen una aproximación interpretativa de los fenómenos relatados por los directivos escolares (Vallés, 2009).

El guión de la entrevista tuvo en cuenta un conjunto de áreas temáticas: a) el desarrollo del *liderazgo escolar* (funciones, tareas, intervención); b) el desarrollo del *liderazgo pedagógico* y sus capacidades (labor pedagógica y transformacional); d) Procesos de mejora e innovación [y] c) el impacto de su tarea directiva en los *resultados de aprendizaje del alumnado*.

Posteriormente a la realización de las entrevistas se constatan los siguientes datos de interés (tabla 2):

	Tiempo de entrevista	Sexo	Edad
<i>Total</i>	18:15:33	M=5 – V=10	689
<i>Promedio</i>	01:13:34	1 x 3 son mujeres	46 años

Tabla 2. Entrevista en profundidad. Aspectos complementarios. Elaboración propia.

2.3 Estructuración y categorización de los datos

Una vez realizado el trabajo de campo se procedió a la reducción y categorización de los datos por medio de la aplicación de la técnica del *análisis de contenido* (tabla 3). En su *primera fase* fue de gran importancia establecer una nomenclatura de codificación, así como, adoptar un procedimiento de transcripción respete el canal y las fuentes de información (Wertz, Charmaz y McMullen, 2011). Una vez en el análisis, el intercambio dialéctico constante entre el fundamento teórico y la información recogida permitieron la identificación progresiva, en el texto, de *unidades de registro* (UR). La *segunda fase* se identificó por el primer “vuelco” de las UR. Extraídas de las fuentes de información fueron organizadas como *indicadores* (I) en una serie de



categorías que atendieron a similitudes, asociaciones y representaciones soportadas por el estudio de las temáticas de la investigación. En este punto, la categoría *capacidad de desarrollo del Programa Instruccional* emerge como una de las más referenciadas. Dado su bajo nivel de concreción, se procedió hacia una *tercera fase* de estructuración de los datos que finaliza en un “segundo vuelco” de las UA y la consecuente reorganización de sus *sub-categorías*. Finalizando, la *cuarta fase*, asignó un índice de frecuencia categorial (IFC) a cada *sub-categoría*⁵.

Análisis de contenido
↓ Transcripción y codificación (x 15 entrevistas) ↓
↓ Identificación de unidades de registro -UR- ↓
↓ 1º vuelco de UR ↓
Categoría
Capacidad de desarrollo del Programa Instruccional (Unidades de Análisis -UA-)
↓ 2º Vuelco de Unidades de Análisis (UA) ↓
Sub-categorías
↑ Índice de Frecuencia Categorial (IFC) -porcentual- ↑

Tabla 3. Fases del análisis de contenido. Categorías y sub-categorías emergentes.

4 Resultados

Los resultados responden al proceso de análisis de los datos y al comportamiento del peso de la información (IFC%) en función de las variables de mayor interés en la investigación.

En un primer momento, la figura 1 alude a la distribución de la totalidad de los indicadores (referencias) de la categoría *capacidad de desarrollo del Programa instruccional* en función del ISEC de centro. Dichas referencias pueden dar a luz tanto al *interés* como a la *preocupación* por el desarrollo de la capacidad del PI. En este orden, resaltamos como -casi la mitad de los indicadores (46% IFC) se concentran en los centros de ISEC bajo-.

⁵Más que estadístico, aproximativo, el IFC se define por el recuento de los indicadores (I) ya que representa el peso significativo de la información contenida en los indicadores. En este estudio, el IFC será porcentual, dado que facilita una interpretación proporcional en función del IFC total de la categoría superior.

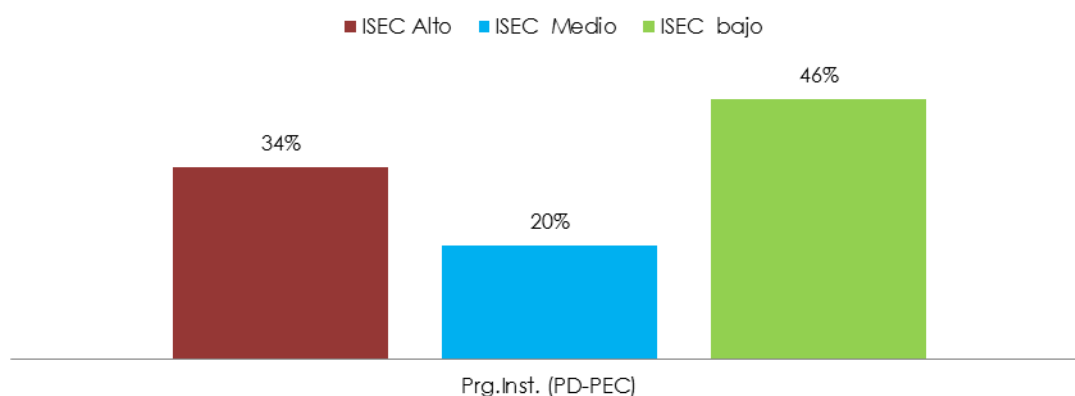


Figura 1. Indicadores (referencias) capacidad de desarrollo del Programa instruccional –PEC y PD. Cruce ISEC de centros e indicadores.

Avanzando, la figura 2, nos sitúa en el cruce ISEC de centro y las referencias positivas –RP- y/o negativas –RN- (posibilidades y/o resistencias) en pos del desarrollo del programa instruccional. Se observa una constante, -prevalecen las referencias negativas sobre las positivas en los tres tipos de centro-. En sintonía, los de -ISEC bajo presentan el IFC más elevado tanto en las referencias negativas (33% IFC) como en las positivas (13% IFC)-. Al respecto, su diferencial de 20 puntos de brecha entre las RN y las RP es también el más amplio.

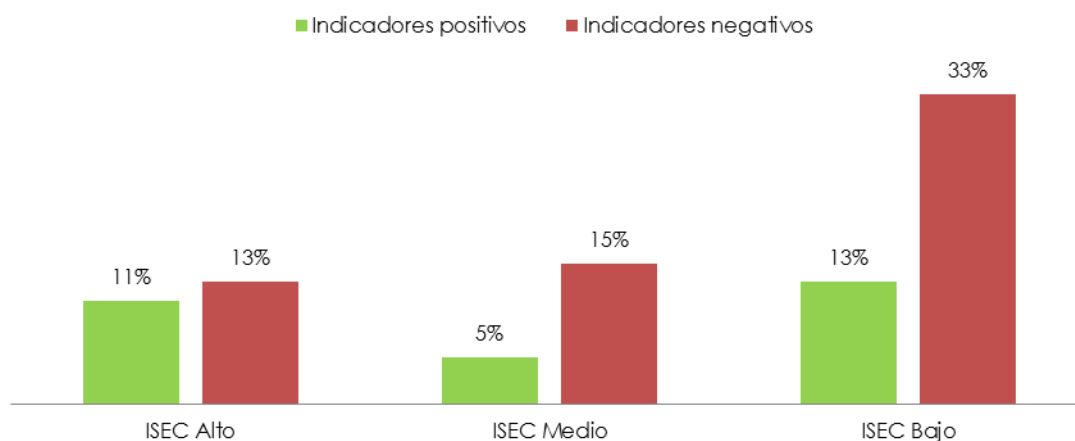


Figura 2. Capacidad de desarrollo del Programa instruccional. Cruce ISEC de centros e indicadores negativos-positivos.

La figura 3, clarifica el IFC porcentual en las sub-categorías emergentes. Se observa cómo la sub-categoría que hace mención a la -administración educativa concentra un 35% IFC sobre el total del peso de la categorización-. Descendiendo, emergen las sub-categorías profesorado y requerimientos (para el desarrollo del PEC y PD), con un IFC% de 16 puntos. No menos importantes, las sub-categorías familias



(10% IFC), *gestión de proyectos y programas* (7% IFC) y *objetivos del PEC y PD* (7% IFC). Cerrando la categorización, dos cuestiones inherentes al desarrollo del programa instruccional: el papel del *Departamento de orientación* (5% IFC) y la *capacidad de toma de decisiones* por parte de la dirección del centro (4% IFC).

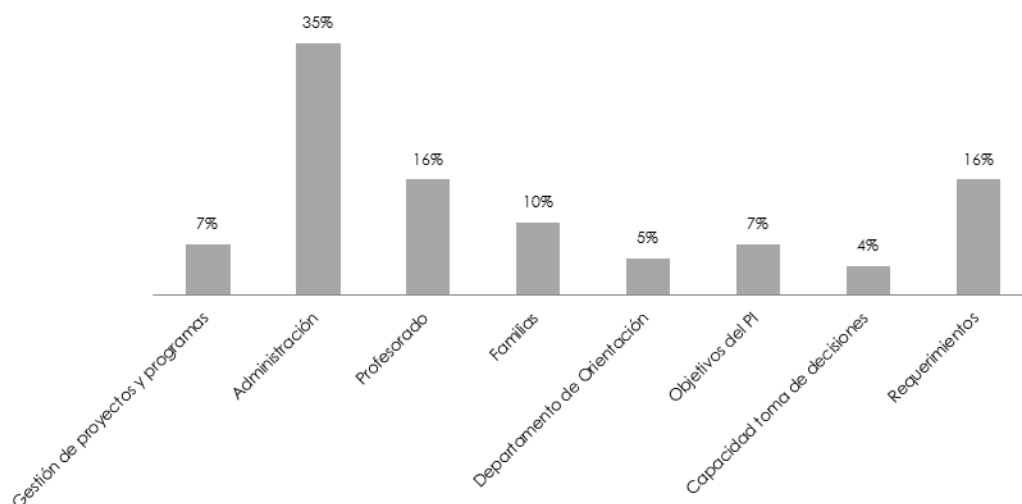


Figura 3. Categoría capacidad de desarrollo del Programa instruccional –PEC y PD. IFC por Sub-categorías.

En la figura 4 es posible apreciar la distribución de los indicadores positivos y negativos en las sub-categorías. Entre las que revelan un balance negativo destaca la *administración educativa* con un 35% del IFC, siguiéndole las sub-categorías *profesorado* (12% del IFC), *familias* (8,5 % del IFC), *objetivos del PI* (5,5% IFC) y *capacidad en la toma de decisiones* (4 % IFC). Por otro lado, resultan en un balance positivo las sub-categorías *Requerimientos* (11% IFC), *Departamento de orientación* (5% IFC) y *gestión de proyectos y programas* (5% IFC)

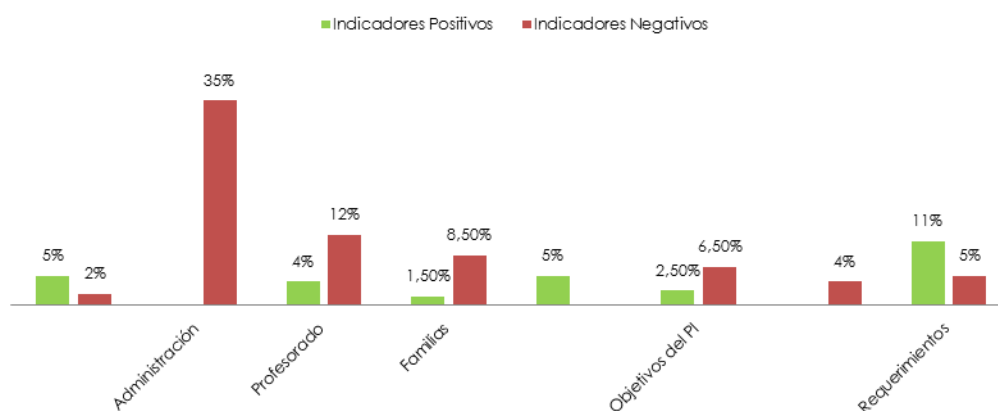


Figura 4. Categoría Capacidad de desarrollo del Programa instruccional -PEC y PD. IFC% por Sub-categorías. Cruce con indicadores positivos - negativos.



Bajo este prisma es posible observar: -Las sub-categorías *administración*, *profesorado*, *familias*, *capacidad en la toma de decisiones* y *requerimientos*, están presentes en los comentarios de los entrevistados de los tres niveles de centro (ISEC alto, medio y bajo). Los centros de ISEC bajo, por su parte, evidencian referencias en todas las sub-categorías, seguidos por los de ISEC alto (todas menos 1) y los de ISEC medio (todas menos 3). Al respecto, subrayamos -cómo los directivos de los centros de *ISEC bajo* referencian, en mayor medida, el tema de la *administración educativa* (22% IFC), los *objetivos del PI* (7% IFC), la *gestión de los planes y programas* (4,2% IFC) y el *departamento de orientación* (3,3 % IFC); [y] -cómo en los de *ISEC alto* resalta el tema de las *familias* (4 % IFC), el *profesorado* (9% IFC) y los *requerimientos* (7,5% IFC).

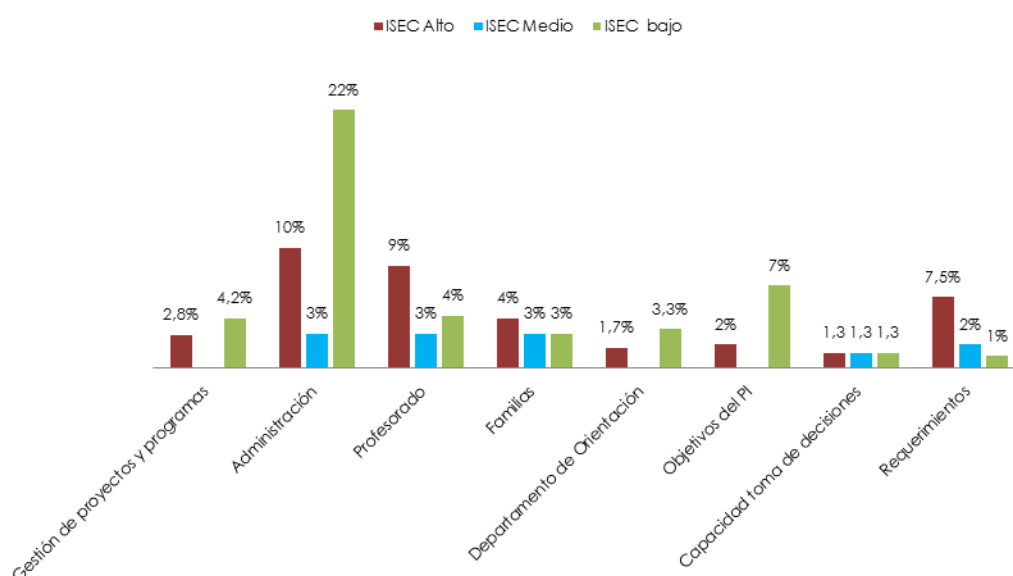


Figura 5. Categoría *capacidad de desarrollo del Programa instruccional –PEC y PD*. IFC% por Sub-categorías. Cruce con ISEC de centros.

4.1 Del análisis de contenido a la teoría fundamentada

La teoría fundamentada se construye sobre la base de las sub-categorías emergentes del análisis de contenido (Strauss y Corbin, 2002; Brooks y Normoore, 2015). En este orden, se expondrán aquellos fragmentos extraídos de las entrevistas en profundidad que otorgan un sentido empírico-significativo al enfoque cualitativo e interpretativo del estudio.

La sub-categoría *requerimientos* hace referencia a aquellos elementos que deben ser tenidos en cuenta por los directores escolares en pos del buen desarrollo del programa instruccional. En este sentido, considerar una *perspectiva histórica* del centro permite detectar aquellos aspectos que merecen una *continuidad* en el tiempo dado su potencial como claves de mejora:



“En mi proyecto de dirección hice un análisis de cómo ha ido funcionando el centro en los últimos años (C7) [...] Antes de plantearme el proyecto de dirección, hice un análisis del centro, acontecimientos, datos, cambios en el contexto, etc., [...] pensé en que se podía mejorar y en ello estamos (C9) [...] Atendiendo a cómo se van dando las cosas se ha ido mejorando y básicamente mantenemos los mismos objetivos que en los últimos años vemos que van dando buenos resultados [...] para que cambiar lo que va bien ¿no?” (C11)

Tener clara una -imagen estructural y situacional del centro- es otro de los elementos subrayados:

“El proyecto educativo del centro debe tener en cuenta una radiografía del centro y del contexto, tener una perspectiva estructural del centro” (C2)

Una vez en el diseño, se recomienda que los proyectos presenten un -planteamiento flexible-, “abierto” en función de las áreas y dimensiones de actuación. Así lo expresa el director del C12 (ISEC bajo):

“El proyecto de dirección debe ser abierto [...] concretar demasiado puede irse en tu contra, en el sentido de -voy a hacer esto en tal aula, voy a organizar la guardia así- [...] porque yo creo que un proyecto de dirección tiene que ser cómo concibes al centro y cuánto más concretas, yo creo que más te equivocas” (C12)

Por último, de cara a la puesta en práctica, se hace hincapié en un -clima positivo- de trabajo que sea soportado por unas buenas relaciones personales-profesionales-:

“Es imprescindible que el grado de convivencia sea el adecuado para permitir que, como dice mi proyecto de centro: -el profesorado pueda dar clases de calidad- [...] entre todos debemos facilitar eso (C10) [...] Un requerimiento para que funcione mi proyecto han sido las buenas relaciones personales [...] un modelo de dirección muy autoritario, muy ordenado, muy piramidal hace que las relaciones personales se vicien mucho y que el profesorado no esté a gusto” (C5)

Desde otra perspectiva, tener en cuenta los objetivos del PI, alineados en el PEC y PD, posibilita dilucidar las líneas prioritarias de trabajo en cada uno de los centros. En sintonía, el cruce ISEC-desarrollo del PI otorga ciertas claves de cómo los centros de ISEC bajo orientan su planteamiento del PI hacia el trabajo y la mejora de aspectos marcados por sus necesidades más prioritarias:

“El proyecto de dirección tiene una serie de pilares [...] en 1º lugar, una concepción de la educación como un instrumento capaz de superar, nivelar y compensar las desigualdades sociales [...] en 2º lugar una apuesta por un tipo de escuela inclusiva, donde se atiende a todo el mundo [...] en 3º lugar, una organización del centro que gire en torno a la atención a la diversidad (C11) [...] la principal línea fue derivar todo nuestro esfuerzo hacia lo pedagógico [...] trabajar mucho la



convivencia, rebajar la tensión del centro [...] hemos conseguido mejorar el clima. (C14) [...] en nuestro proyecto trabajar los valores o hábitos es más importante que el currículum.” (C15)

En cambio, en el siguiente fragmento, se denota cómo en los centros de ISEC alto el factor socio-económico influye en el planteamiento de las líneas del PI hacia el logro de resultados de aprendizaje:

“...hay dos líneas muy marcadas en nuestro proyecto de centro y dirección y que son observables desde que uno entra en el centro, y son, el aprendizaje de las ciencias, desde una perspectiva humanista [...] y la otra el aprendizaje de idiomas y su potenciación [...] tenemos el inglés por supuesto, incuestionable y también por el francés por el que también hacemos una apuesta [...] la comunidad escolar nos apoya en estas líneas de ambos proyectos.” (C2)

Acorde con el IFC de la gráfica 4, entre los factores que inciden positivamente en el desarrollo del PI se encuentra la labor del Departamento de orientación (Domingo y Ritacco, 2015). En este orden, los testimonios de directores de ISEC bajo y alto afirman:

“A mi orientador lo considero uno de mis pilares para llevar adelante mi proyecto de dirección [...] siento que me cubren las espaldas [...] me permiten que concentrarme en mis tareas directivas [...] son ellos los que gestionan las cotidianidades con el alumnado, desactivan conflictos, los que están un poco encima (C12) [...] que mi proyecto de dirección pueda funcionar se lo debo mayormente a nuestro orientador [...] un buen orientador es una baza a favor.” (C3)

Por esta línea, promover proyectos y programas es otro de los factores que potencian el desarrollo del PI. Así mismo, desarrollar proyectos internos que den respuesta a necesidades concretas, en muchos casos, necesita de una adaptación previa a su puesta en práctica:

“Nos acercamos a los objetivos del proyecto del centro gracias a los programas que se ofertan [...] el programa de yoga, el de música, el de bilingüismo, dan respuesta a las expectativas educativas [...] hay que compatibilizarlo organizativamente (C15) [...] Lo que facilita el desarrollo del proyecto educativo es el plan de acción tutorial y el plan de convivencia, facilitan mucho que el proyecto se lleve a cabo, y la no existencia de éstos o que no estén bien planteados o delimitados generaría justo lo contrario.” (C5)

Como se observa en el último fragmento el margen de mejora se amplía cuando se integran y adaptan los programas que la administración oferta a los centros. Sin embargo, no todos los directores se muestran conformes al momento de ejercer un liderazgo con capacidad de tomar de decisiones sobre el desarrollo de su proyecto. El sistema democrático es susceptible de virar hacia formas corporativistas al momento de materializar iniciativas o propuestas de la dirección del centro (Bolívar, 2012):



“Cuando uno asume la dirección debe sacar adelante su proyecto y contar con la aprobación del consejo escolar para muchas de las cuestiones que has incluido en el documento [...] si el consejo escolar te niega su apoyo no te dan la posibilidad de ejercer un proyecto que sí tiene el apoyo de la administración (C2) [...] veo injusto que porque hay determinados sectores en el consejo escolar que no te apoyan se vaya al trasto todo un proyecto que es de todos y para todos.” (C9)

No menos importante es el papel que desempeñan las familias (padres y tutores del alumnado) en estos procesos. Su participación en el consejo escolar, entre otras cuestiones, demanda unos mínimos de -participación e implicación- que debe estar a la altura de los alcances del PI. Así lo expresan directores de los tres tipos de centro:

“Ha habido una mala interpretación de la participación de las familias, una mal entendida democracia a la hora de participar (C13) [...] Las familias tampoco han colaborado lo que pretendíamos o no han seguido con aquellas directrices marcadas por el proyecto de centro y dirección (C9) [...] La exigencia de las familias es muy grande aunque un gran porcentaje demuestran una dejadez absoluta en su parcela de participación en el proyecto del centro.” (C1)

En referencia al profesorado, los datos emergentes del análisis también denotan un -saldo negativo- que se refleja en las opiniones de los entrevistados. Se tienen en cuenta una serie de factores que inciden en el buen desarrollo del PI:

[La formación específica] *“Nuestro proyecto necesita profesorado formado con competencias específicas para enfrentarse a estos contextos, la situación es muy compleja [...] no cuentan con esa formación (C13)*[La racionalidad y el modelo de escuela] *Una vez aprobado el proyecto de centro toca llevarlo a la práctica [...], en ese momento nos topamos con sectores del profesorado que no comparten el modelo educativo, son concepciones casi opuestas [...] tenemos graves problemas para unificar nuestro proyecto educativo (C4)* [El interés y la implicación] *Si queremos sacar adelante el proyecto la predisposición es clave y a veces no hemos contado con parte del profesorado [...] su implicación no ha respondido o no han querido colaborar en la medida que pretendíamos (C9) [...] por desgracia el proyecto de dirección es algo que a un sector de nuestro profesorado parece importarle poco (C5)* [Seguimiento] *El inconveniente en mi proyecto de dirección ha sido, en gran medida, el claustro [...] especialmente al momento de seguir lo que hacían los departamentos [...] asistir a ver cómo se programan sus trabajos, ahí me he encontrado verdaderos problemas [...] gente que no quiere para nada que se la haga un seguimiento.” (C1)*

Como se observa, el cúmulo de factores identificados transforma al profesorado en un -elemento que otorga complejidad al marco de desarrollo del PI-. Así pues, la situación se complica al considerar los



datos y el contenido de la sub-categoría *administración*. Al igual que en la categoría anterior, una serie de aspectos definen la -incidencia negativa de la administración en el PI-:

[Autonomía organizativa y pedagógica] *“La normativa de la autonomía pedagógica, no es verdad [...] yo no tengo autonomía pedagógica, ni organizativa [...] nos encontramos con esa dificultad [...] la norma no nos permite a los centros adaptar de verdad la enseñanza al entorno en el que estamos, así cómo lo establezco en mi proyecto de centro y dirección (C11) [Diseño del sistema de movilidad del profesorado] La administración no se entera que institutos como éste funcionan con puestos específicos, gente que quiera estar en este tipo de contextos [...] no necesito docentes que vengan por que tienen muchos puntos para el concurso de traslado, porque a lo mejor no entienden esto! [...] necesito gente que se identifique con este proyecto educativo y la administración no me facilita las cosas (C15) [Recortes y criterios de provisión de recursos humanos] los recortes de la administración han afectado el desarrollo de mi proyecto de centro especialmente en atención a la diversidad [...] me incrementaron dos horas lectivas por profesor y he perdido 2 profesores de apoyo en aula ordinaria [...] hay alumnado que se queda sin atender...no progresan y se los condena a la exclusión social si o si [...] me quitan profesores y me los asignan igual que a los del centro de la ciudad [...] nuestro proyecto supone tener el profesorado con el que contaba hace dos años pero ahora no puedo, son las trabas que me pone la administración.” (C14)*

En este sentido, se resalta -el impacto de la administración sobre los centros de ISEC bajo-, respondiendo los fragmentos al 22% (IFC) sobre el total de la categoría (Gráfica 5).

5 Conclusiones

Elevando la mirada sobre los resultados del estudio es posible afirmar que la *capacidad de desarrollar el Programa instruccional por parte de los directores escolares* es una cuestión que suscita un interés compartido y variable en función del factor socio-económico y cultural del centro.

Atendiendo a los datos correspondientes de los tres tipos de centro resaltamos que prevalece una opinión negativa asociada a la *administración educativa, el profesorado, las familias y la capacidad para tomar decisiones*. En menor medida, se hace mención, como facilitadores, a la *gestión de proyectos internos y programas adaptados* y a la encomiable labor de apoyo del *Departamento de orientación*.

Estableciendo un orden interpretativo del análisis de los resultados, prestamos atención al proceso de elaboración del PEC y del PD. Se presentan dos modelos instruccionales definidos por el factor socio-económico y cultural del centro. En este sentido, el criterio de diferenciación de ambos modelos se clarifica en el planteamiento de



sus objetivos que oscilarán entre -crear un clima de convivencia desde la atención a la diversidad (ISEC bajo)- y -la mejora de los resultados de aprendizaje del alumnado (ISEC alto)-.

Este enfoque ecológico, situacional del centro, se sostiene al considerar los *requerimientos* necesarios para el correcto desarrollo del PI. Integrar una perspectiva histórica, estructural y situacional del centro, se convierten en elementos necesarios para los directores, así como, presentar una propuesta instruccional flexible capaz de abarcar la compleja realidad educativa que se vive en sus centros.

Una vez en la práctica, emergen una serie de resistencias. Mayormente se señala a un conjunto de factores asociados al *profesorado* y la *administración educativa*. Es posible identificar a algunos de ellos puesto que dificultan el desarrollo de ciertas capacidades de su liderazgo instruccional. Dícese, incentivar la formación específica del profesorado; potenciar el asesoramiento pedagógico docente; [y/o] actuar con una autonomía organizativa real (Amores y Moral, 2014; Ritacco, Amores y Moral, 2015). Otros aspectos, más complejos, son más difíciles de gestionar, entre ellos, el grado de interés e implicación del profesorado (y familias) o establecer la concepción de un modelo de escuela más acorde con los tiempos que es están viviendo. Por último, se identifican elementos que dependen directamente de la administración educativa: el diseño del sistema de movilidad del profesorado o los criterios de provisión de recursos humanos, ambos afectan muy especialmente a los centros de ISEC bajo.

Ante este panorama, se suma el agravante de poseer un modelo de dirección que si bien se construye sobre una base democrática y participativa es susceptible de caer en dinámicas corporativas capaces de sesgar aquellas *decisiones* que supongan un desarrollo del programa instruccional.

A vista de pájaro sobre los resultados del estudio, instamos a repensar la idea de un liderazgo pedagógico-instructivo que no deje de cuestionarse los procesos para producir la mejora de los aprendizajes del alumnado. Así pues, optimizar los procesos que llevan al correcto desarrollo del programa instruccional requiere cambios en el modelo español actual de dirección escolar, de modo que se pueda empoderar la figura del director en su contexto. Al respecto, por ejemplo, trascender el modelo corporativo que impide el ejercicio de una adecuada capacidad de liderazgo (Bolívar, 2012).

Finalmente, el estudio deja abiertos una serie de interrogantes y posibles vías de indagación e investigación, entre ellas: el impacto del modelo de dirección en la identidad de los líderes escolares; la identificación de prácticas del liderazgo que impliquen una mejora en los resultados de aprendizaje del alumnado; [o] la aplicación de comunidades profesionales de aprendizaje como bases para un liderazgo distribuido y transformacional.



Referencias Bibliográficas

- Amores, F; Moral Santaella, C; Ritacco, M. (2016). *Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria*. Revista Estudios sobre educación, nº 30, 1-22.
- Ávila de Lima, J. (2013). Por uma Analise de Conteudo Mais Fivel. *Revista portuguesa de pedagogia*, nº 47,7-29.
- Barroso, J. (Org.) (2006): *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa, Educa-Unidade de I & D de Ciências da Educação.
- Bolam, R.; McMahon, A.; Stoll, L.; Thomas, S.; Wallace, M. (Dirs.) (2006). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Bristol: University of Bristol y Department for Education and Skills, DfES. ResearchReport RR637, 2005.
- Bolívar, A., Rodríguez Diéguez, J.L., Beltrán de Tena, R., Rodríguez, M.J. y Sánchez, S. (2004) *Evaluación de la función directiva en centros sostenidos con fondos públicos*. Revista Enseñanza, nº 22, 35-76.
- Bolívar, A. (2004): "La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobre-reguladas", En *Revista de Educación* nº 333, 91-116.
- Bolívar, A. (2010) ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, nº 5, 34-54.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A. (2014). Construir la capacidad de mejora escolar: Liderazgo compartido y Comunidades Profesionales de Aprendizaje. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2).
- Brooks, J y Normore, A. (2015). Qualitative research and educational leadership. *International Journal of Educational Management*. Nº29, 798 – 806.
- Charmaz, K. (2004). Grounded Theory: Objectivist and Constructivist Methods. En: Emerson, R. (Ed.). *Contemporary field research*. Boston, MA: Little, Brown and Company, 109-126.
- Day, C; Gu, Q. y Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes. How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 52, nº 2, **221-258**
- Domingo, J y Ritacco, M. (2015) Aporte del Departamento de Orientación al desarrollo del liderazgo pedagógico: un estudio desde la opinión de directores de Institutos de Enseñanza



- Secundaria en Andalucía. *Educar em Revista, Curitiba, Brasil*, nº. 58, p. 199-218
- Elmore, R.F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. España: Morata.
- Gimeno, J.; Beltrán, F.; Salinas, B. y San Martín, A. (1995). *La dirección de centros. Análisis de tareas*. Madrid. CIDE-MEC.
- Hallinger, P. y Heck, R. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement. *Educational Management Administration and Leadership*, 38(6), 645-678.
- Krippendorff, K. (1990): *Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona. Paidós Ibérica, S.A.
- LOE (2006). *Ley Orgánica de Educación*. Ministerio de educación cultura y deporte. Gobierno de España.
- López-Yañez, J. y Lavié, J. M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, nº 14(1), 71-92.
- McKinsey (Informe de Barber, M. y Mourshed, M.). (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos*. McKinsey and Company.
- Maroy, C. (2009): Convergences and hybridación of educational policies around 'postbureaucratic' models of regulation, *Compare*, nº 39 (1), 71-84.
- Murillo, F.J. (2003). El Movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, nº 1, 2-24.
- Moral, C. y Amores, F. J. (2014). Arquitectura resistente determinante del liderazgo pedagógico en los centros de Secundaria. *Bordón*, 66(2), 121-138.
- Ritacco, M; Amores, F y Moral, C. (2015). El Desarrollo de Procesos de Autoevaluación como Capacidad del Liderazgo Pedagógico. Un Estudio en Educación Secundaria en Andalucía. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, nº 8, 1-20.
- Smith, J.A., Flower, P. y Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. Londres: Sage.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia, Colombia.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. London: Jossey-Bass.



Vallés, M. (2009): *Entrevistas Cualitativas*. Cuadernos Metodológicos. Madrid. CIS

Wertz, F.; Charmaz, K. y McMullen, L. (2011). *Five ways of doing qualitative analysis: Phenomenological psychology, grounded theory, discourse analysis, narrative research, and intuitive inquiry*. New York: The Guilford Press.



NUEVOS TIEMPOS, NUEVAS RESPUESTAS, NUEVOS LIDERAZGOS DESDE LA DIRECCIÓN ESCOLAR: UNA REVISIÓN TEÓRICA

*New times, new answers, new leadership from school
management: A theoretical review.*

Marta Olmo Extremera
Email: moemrt@correo.ugr.es
Inmaculada García Martínez
Email: igmartinez@ugr.es
Universidad de Granada

Resumen

En los últimos años, el liderazgo ha recobrado gran fuerza debido a la importancia que se le ha dado en distintos organismos internacionales, cuyos informes (TALIS, 2013) (OCDE, 2014) señalan a este, como factor clave en la mejora educativa. También, se ha evidenciado un creciente corpus de investigación sobre las distintas variantes o concepciones que puede adoptar el liderazgo como se muestra en algunos proyectos internacionales, International Successful School Principalship Project (ISSPP) donde se aborda el liderazgo desde perspectivas emergentes para los tiempos actuales.

Palabras clave: Dirección Escolar, Liderazgo, Organización Educativa, Directores escolares.

Marta Olmo Extremera
Email: moemrt@correo.ugr.es
Inmaculada García Martínez
Email: igmartinez@ugr.es
Universidad de Granada

Abstract

In the last years, leadership has got back with a big strenght because it has had really significance in different and international reports (TALIS, 2013) (OCDE, 2014). This reports take into account that leadership is a key factor to improve the education. At the same time, there are a lot of research about the different factors and perspectives that leadership can have, such as some international projects show International Successful School Principalship Project (ISSPP) where leadership is considered from emerging perspectives for the current times.

Key words: Education Management, Leadership; Education Organization, Principalship.



1 Introducción

En la actualidad educativa, la concepción de liderazgo está en boga por determinadas circunstancias. De un lado, se encuentran las directrices impuestas por distintos informes (TALIS, 2013) y organizaciones (OCDE, 2014) internacionales cuyas directrices son muy tomadas en cuenta por las políticas educativas llevadas a cabo por los distintos países. De otro, una mayor autonomía escolar y una mayor demanda en los resultados escolares hacen que sea esencial reconsiderarse la figura del líder como medio para lograr las reformas y cambios educativos necesarios en los sistemas escolares "fracasados" (OCDE, 2014).

De hecho, además de la investigación, parece ser que la propia experiencia está mostrando, cada vez con mayor fuerza, que el comportamiento y actitud proyectados por el director escolar condiciona la existencia, calidad y éxito de los procesos de cambio experimentados en el centro educativo que "lidera" (Fullan, 2006; Murillo, 2012; Northouse, 2004).

En esta línea, se puede afirmar que la existencia de directores que ejercen un rol de líder y brindan la posibilidad a los profesionales del centro de trabajar juntos; iniciando, impulsando, gestionando y coordinando procesos de cambios internos, logran una mejora en sus centros (Bolívar, 2010; Murillo, 2006).

Por tanto, la determinación de ser un buen líder junto con la voluntad para establecer compromisos con la escuela, la educación y la sociedad desde los cambios buscando una mejora escolar son aspectos desafiantes, curiosos y dignos de ser estudiados.

Un director como líder debe dinamizar procesos de cambio en los centros educativos, gestionar los retos comunes que suelen surgir, además de fomentar un clima de colegialidad, respeto y trabajo conjunto que posibilite que todos los miembros de la comunidad educativa vayan en sintonía (Hallinger y Heck, 2009). Al mismo tiempo, el director debe afrontar la gestión burocrática, que complica el logro de un equilibrio entre todas las funciones de las que es responsable.

Son por estas razones, por lo que en las últimas décadas la concepción de liderazgo ha evolucionado hacia nuevos paradigmas, alejándose de su concepción tradicional e incluso de la noción de líder de tipo heroico, quién asumía todo la responsabilidad del centro.

La idea de este trabajo surge de lecturas y proyectos internacionales como el *International Successful School Principalship Project* (ISSPP) (Day, 2001) sobre liderazgo y directores escolares así como de una creencia firme sobre la necesidad de implantar un liderazgo efectivo en los centros educativos. Por ende, es pertinente presentar una panorámica actual y emergente de sus diferentes posibilidades de aplicación en nuestras escuelas, destacando: Liderazgo Eficaz (Day et al., 2009;



Leithwood, 2011; Robinson, 2007) y para el Aprendizaje (Bolívar, 2010; Elmore, 2008; Leithwood, 2011), Liderazgo Inclusivo (Ainscow, Booth y Dyson, 2006) y para la Justicia Social (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández- Castilla, 2010; Murillo y Hernández- Castilla, 2014), Liderazgo Resiliente (Day, 2014; Lazaridou y Becka, 2014; Patterson, Goens y Roed, 2009) y Liderazgo Distribuido (Harris, 2013; Leithwood, 2009).

2 Liderazgo Eficaz y para el Aprendizaje

Partiendo de la literatura científica, tanto el liderazgo eficaz como para el aprendizaje están asociados con la obtención de buenos resultados académicos.

Por tanto, liderar a partir de ellos dependerá en gran medida de las prácticas desarrolladas, que el liderazgo este distribuido así como tener claro sobre qué factores escolares dedicar tiempo y atención (Bolívar, 2014).

Estudios de carácter internacional (Day et al., 2011) afirman que existen prácticas de liderazgo cuyo impacto en el aprendizaje del alumnado es eficaz.

Dichas prácticas engloban acciones de establecer visiones claras sobre hacia donde se dirige una organización escolar. Facilitar espacios de desarrollo para el personal incentivándolos y apoyándolos en sus iniciativas. Rediseñar la organización desde nuevas condiciones de trabajo, distribuyendo el liderazgo hasta nuevas formas de tomar decisiones. Gestionar programas de enseñanza y aprendizaje que evalúen, supervisen y coordinen el currículum así como motive y genere espacios de confianza entre profesorado y alumnado.

En esta misma línea, Robinson (2007) partiendo de estudios de carácter cuantitativo afirma que el buen desarrollo de un liderazgo repercute positivamente en el aprendizaje del alumnado. Para ello, es preciso la puesta en práctica de cinco dimensiones que lo faciliten.

1. Establecer metas y expectativas tanto a nivel académico como de organización y gestión.
2. Obtener apoyos externos de instituciones que colaboren con el centro educativo y asignar recursos económicos, materiales y humanos.
3. Planificar, coordinar y evaluar la evaluación de la enseñanza y currículum desde la colegialidad (reuniones de coordinación pedagogía) hasta la individualidad (intervenciones de un docente) dentro del aula.
4. Promocionar y participar en el aprendizaje y desarrollo docente facilitando espacios adecuados y óptimos para el desarrollo profesional docente.
5. Generar entornos ordenados y de apoyo que beneficie el desarrollo del buen funcionamiento del aula respetando tiempos y espacios.



Además y como argumentan Hopkins y Jackson (2003) el grado de efectividad de una escuela en cuanto a la mejora del aprendizaje de los alumnos depende no solo de las características de una organización escolar sino también de las capacidades colectivas puestas en marcha desde la propia comunidad educativa con tal de beneficiar el aprendizaje del alumnado (Fullan, 2006; Stoll, 2009).

También, existen informes de carácter internacional donde afirman como estos liderazgos y su gestión influyen en la calidad del aprendizaje (OCDE, 2013; TALIS, 2014).

Partiendo de lo expuesto, las direcciones escolares son responsables de generar metas y expectativas de aprendizaje en sus alumnos, implantar modelos constantes de retroalimentación en la formación de sus profesores dentro de espacios de colaboración e intervención específicos para ellos (Seashore, 2010).

Llegar al éxito de un liderazgo así se enmarca en una distribución del liderazgo dentro de una comunidad profesional de aprendizaje (Bolívar, 2010). El trabajo tendrá una extensión mínima a 15 y no superior a 25 páginas. El trabajo tendrá una extensión no superior a 25 páginas. El trabajo tendrá una extensión no superior a 25 páginas. El trabajo tendrá una extensión no superior a 7500 palabras.

3 Liderazgo Inclusivo y para la Justicia Social

Partiendo de la premisa de que el liderazgo inclusivo no posee unas características claramente delimitadas, si presenta una fuerte conexión entre liderazgo y diversidad (León- Guerrero, 2012). Es sabido que los centros educativos cada vez poseen un alumnado más diverso, bien sea por alguna necesidad específica educativa, o bien por razones de raza, etnia, religiosas e incluso socioeconómicas.

Por esta razón, resulta necesario que el director y/o equipo directivo trabajen, gestionen y dinamicen procesos de cambio encaminados a dar respuesta acordes a las necesidades de su alumnado, proporcionándoles oportunidades para mejorar sus aprendizajes (Gómez-Hurtado, 2012).

Autores como (Burrello, Lashley y Beatty, 2001; Kugelmass y Ainscow, 2004; León- Guerrero, 2001) consideran que la inclusión es algo necesario para la mejora escolar. Esta inclusión debe promoverse desde los equipos directivos, facilitando la justicia social y la participación de todos los implicados en los procesos educativos, dando voz y voto a los docentes, comunidad y los propios alumnos (Gómez-Hurtado, 2012; León- Guerrero, 2012). De igual modo, esta manera de entender el liderazgo posibilita que se lleve a cabo un estilo de liderar u otro, según el contexto o situación, con la finalidad de adaptar las estrategias que mejor funcionen para atender a la diversidad de esos contextos específicos (Kugelmass, 2003; Muijs et al., 2007).



Así, desde la perspectiva del liderazgo inclusivo se fomenta la idea de que el liderazgo no tiene por qué ser asumido exclusivamente por la dirección del centro (Bolívar, 2010), sino que, por el contrario, dadas las responsabilidades que tiene el director (gestión, desarrollo curricular, coordinación, docencia, etc.), resulta necesario que el liderazgo sea un relevo asumido por otros.

Desde la inclusión y el liderazgo de esta se busca el logro de una inclusión real en las escuelas, partiendo del reconocimiento de las diferencias y la diversidad. Como afirma Mulford (2006) liderar desde la inclusivo fomenta la "implantación y continua mejora del aprendizaje en su sentido más amplio (más allá del cognitivo/académico) para todos los alumnos (calidad y equidad), desprivatización de la práctica, colaboración, y una fuerte responsabilidad, a través de un diálogo reflexivo y crítico" (p. 20).

En la misma sintonía de la inclusión y su puesta en práctica desde el liderazgo se encuentra liderar desde y para la justicia social siendo capaz de promover una cultura de trabajo colaborativo y valores compartidos (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández-Castilla, 2010), análogas a la creación de comunidades profesionales de aprendizaje.

La justicia social se sustenta en la realidad de los centros educativos, reconociendo la existencia de grupos heterogéneos de alumnos (inmigrantes, pertenecientes a grupos socioculturalmente desfavorecidos, etnias minoritarias, alumnos que presentan algún tipo de discapacidad o necesidad educativa específica) que deben ser atendidos de acuerdo a su diversidad, garantizándoles el acceso y la recepción de una enseñanza de calidad (Ainscow, Booth, y Dyson, 2006).

El liderazgo para la justicia social busca avanzar desde una realidad donde profesionales tratan de luchar individualmente por erradicar la exclusión, hacia una realidad donde todos los participantes del proceso educativo batallan de forma conjunta para acabar con cualquier letargo de exclusión que haya en los centros.

Así lo afirman Murillo y Hernández-Castilla (2014): "los ideales que contribuyen a desarrollar pensamientos, actitudes y actuaciones equitativas, justas e inclusivas no están ligados únicamente a quien ocupa un rol formal o a un individuo en particular, sino que deben ser abordados con la comunidad educativa en su conjunto" (p.24).

En su práctica liderar desde la inclusión y para la justicia social alberga un carácter ético, democrático y participativo que busca la mejora educativa superando las diferencias siendo interpretadas como focos de oportunidades para crecer y hacer sociedades más justas.

4 Liderazgo Resiliente

Es de saber que son escasos los estudios que abordan la resiliencia desde las direcciones escolares y el liderazgo, con lo cual, que este tipo



de liderazgo esté abalado por la literatura científica es una cuestión emergente presentada hasta el momento.

La resiliencia es un constructo multifacético y dinámico. Es un concepto que proviene de la física, y que con el paso del tiempo diversas disciplinas de las ciencias sociales (desde la psicología al ámbito empresarial y el educativo) se han ido interesando por su estudio con investigaciones de relevancia e impacto.

De acuerdo con Luthar, Cicchetti y Becker (2000: 543) la resiliencia es un proceso dinámico que abarca una adaptación positiva en un contexto de adversidad significativa y el logro de la superación de dichas dificultades.

Desde las direcciones escolares y de forma más concreta desde el papel de director, se cuestionan aspectos como; responder a la realidad de los centros, precisa que se lidere desde un liderazgo que busque la eficacia, promoción y construya culturas acordes a los desafíos propios de cada centro (Hopkins, 2009). La investigación informa contundentemente que los directores de escuela desempeñan funciones que determinan un buen funcionamiento escolar (Bolívar, 2010; Day, et al., 2011; Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006; Leithwood, 2011; Leithwood y Strauss, 2008; Louis, Leithwood, Wahlstrom y Anderson, 2010; Ulloa y Rodríguez, 2014). Surge por tanto, razones para estudiar la resiliencia desde esta perspectiva, como característica personal en el director de escuela, respondiendo desde la resiliencia a los retos que engloba una dirección, y de otra, transmitir a la escuela esa capacidad mediante vías de actuación propias de un liderazgo.

Por consiguiente, liderar desde la resiliencia supone actuar con optimismo, humor y las fortalezas propias del individuo al servicio de toda una comunidad educativa con la finalidad de afrontar y superar los retos y desafíos de su contexto. Un director que desarrolla resiliencia en su centro es aquel que conoce las debilidades de la organización y busca nuevas vías de mejora a través de redes de apoyo entre los equipos educativos y la delegación de su liderazgo. Es tanto una actitud de nivel personal como un proceso de desarrollo profesional.

Este liderazgo busca mejorar el clima, cultura, promoción escolar y relaciones interpersonales entre los miembros escolares. Estimula el pensar positivamente y responder desde la eficacia ante situaciones desafiantes.

Supone también interpretar los cambios cómo oportunidades de mejora empatizando con el contexto en un tiempo y espacio concreto.

Es apostar por posturas de superación ante situaciones retantes, apoyados en niveles de confianza, perseverancia, orientación al logro y flexibilidad en el funcionamiento de una organización escolar (González, 2010: 45). Desde esta posición se desplaza la mirada hacia



nuevas que den cavidad a la posibilidad (Day y Sammons, 2013; Forés y Grané, 2012), el pensar: "sí se puede".

Las características de un liderazgo resiliente favorece la práctica de dirigir desde unos aspectos pedagógicos sólidos que aglutinan; actitudes cooperativas, emociones resilientes, comportamientos sostenibles que favorezcan procesos de transformación. (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Bolívar, 2010; Day, 2014; Fullan, 2006; Gladwell, 2006; Hargreaves y Fink, 2008; Hopkins, 2009; MacBeath, 2005; Patterson y Kelleher, 2005).

Si bien es cierto que construir un liderazgo resiliente en un centro no supone de por sí, la superación de todos los problemas y la consecución de una escuela digna, justa y equilibrada en resultados, pero ayuda a afrontar las realidades arduas de un modo más pertinente a la posibilidad de éxito.

5 Liderazgo distribuido

Este nuevo modo de entender el liderazgo, ha sido ampliamente estudiado a nivel internacional (Leithwood, Seashore, Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004; Leithwood, 2009; Spillane, 2006; Spillane, Halverson y Diamond, 2004) y nacional (Bolívar, 2014).

El liderazgo distribuido parte del denominado liderazgo centrado en el aprendizaje (Bolívar, 2010), cuyos cimientos se asientan en la creencia de que las decisiones tomadas por la dirección, condiciona la visión y el trabajo de los docentes y, por ende, repercute en el aprendizaje de los alumnos (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006).

Liderar desde lo distribuido no requiere que el liderazgo sea promovido desde la dirección, sino que puede ser encabezado por cualquier miembro de la organización. Además, este modo de entender el liderazgo no aboga por la existencia de un único líder en el que recae toda la responsabilidad de la dirección, las cuestiones normativas o el aprendizaje del alumnado. Más bien, considera que la responsabilidad del liderazgo debe ser una cuestión compartida (Harris, 2014), porque solo a través del trabajo compartido, la corresponsabilidad de todos por el aprendizaje del alumnado, así como, el diálogo y la colaboración se producirá una mejora escolar.

Concordando con Seashore-Louis y Wahlstrom (2011) para lograr cambios internos que mejoren la calidad de la escuela, se necesita "un liderazgo distribuido o compartido en el que participen todas las partes interesadas en la mejora de los roles junto a un liderazgo instruccional donde los administradores tomen responsabilidad para dar forma a las necesarias mejoras a nivel de aula" (p. 52).

Del mismo modo, el sentido de comunidad en el centro educativo es fundamental para implantar este tipo de liderazgo de manera eficaz (Murillo, 2008) por varias razones. De un lado, los profesionales al identificarse como miembros de un grupo se mostrarán más motivados



para trabajar juntos y por otro lado, también mostrarán un compromiso mayor para trabajar por la causa al ver que sus compañeros trabajan al unísono. Esto dará lugar a que exista una cierta presión positiva entre los miembros de la organización debido al carácter colaborativo de las relaciones que acontecen en una comunidad, ya que el trabajo de unos forzará el trabajo de otros en la consecución de las metas grupales.

En síntesis, este tipo de liderazgo supone un paso más allá del denominado liderazgo tradicional figurado en el director, que quedaba empañado por la cantidad de cuestiones burocráticas a las que tenía que hacer frente. El liderazgo distribuido implica la participación de toda la comunidad educativa en lo relativo a cuestiones normativas y de gestión, pero sobre todo pedagógicas, contribuyendo a la profesionalización docente que, como se ha evidenciado en la literatura (Leithwood y Riehl, 2003; Leithwood et al., 2004), es el factor más influyente en el aprendizaje del alumnado.

6 Conclusiones

Actualmente, las nuevas exigencias demandadas por la sociedad han hecho que se reformulen los roles y competencias de la escuela como institución, así como las relativos a sus participantes. Las orientaciones promovidas por organismos como la OCDE han contribuido a que el foco de atención se sitúe en torno a la figura del director, rediseñando sus competencias y funciones.

El hecho de que cada vez sean más extensas las demandas burocráticas que se le exige al director desde la Administración, ha favorecido la búsqueda de nuevas formas de asumir la dirección y por extensión, el liderazgo, avanzando desde una perspectiva individualista, hacia enfoques más colaborativos, reflexivos y de cohesión social comunitaria.

Además, fruto de los cambios e inestabilidades en las políticas educativas que impactan en los centros haciendo que dirigir una escuela sea cada vez una tarea más compleja. La complejidad que conlleva la asunción de un liderazgo de manera efectiva, en la línea que postulan tanto la investigación como las políticas educativas, desemboca en una reducción de los candidatos dispuestos a asumir ese puesto.

Es por esto que están surgiendo nuevas formas de actuación y estudio en cuanto al liderazgo.

Toda dirección escolar busca y espera entre sus fines de actuación conseguir que su centro educativo funcione acordemente y responda empáticamente a las necesidades que demandan en su organización, colectivo de alumnos, características del profesorado y contexto social. Esta diversidad obliga a que no exista un único modo de entender el liderazgo. Por el contrario, en la mayoría de las ocasiones y con vistas, a



atender a esta heterogeneidad que presentan los centros, coexisten y así debe ser, diferentes tipos de liderazgo (Bush y Glover, 2003). Por ello, ningún tipo de liderazgo hace definir el funcionamiento de una organización escolar bajo un único foco de actuación. ¿Qué quiere decir esto? Que el desarrollo de un liderazgo lleva consigo el desarrollo del otro y viceversa. Ningún liderazgo es único y exclusivo, al contrario todo liderazgo da espacio para el desarrollo de características de unos tipos y otros.

Por tanto, todos los liderazgos aquí expuestos buscan el bien de una comunidad escolar, la consecución de unos buenos resultados académicos, un óptimo funcionamiento de gestión y organización, el reconocimiento personal y profesional de sus profesores, etc.

En definitiva, una buena práctica de liderazgo es aquella que es asumida por el mayor número posible de participantes, posibilitando la fusión en un proyecto común de todos los procesos educativos que en un centro escolar tienen lugar. Por tanto, una práctica eficaz de liderazgo jamás puede ser nutrida desde un único paradigma o posibilidad. Por el contrario, además de sus características intrínsecas, tomará prestado otras pertenecientes a otras modalidades de liderazgo, dando lugar y espacio a construir y dirigir una escuela partiendo de la heterogeneidad que esta presenta con el fin de obtener resultados óptimos no solo a nivel académico sino también humano, social y emocional.



Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. New York: Routledge.
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33.
- Bolívar, A. (2010) (Coord.). Dirección pedagógica: un liderazgo centrado en el aprendizaje. (Pp. 41-79). En Manzanares G, A. (2010). *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución*. Madrid: Wolters kluwer.
- Bolívar, A. (2010). Liderazgo pedagógico: una dirección para el aprendizaje. *OGE*, 6 (1), 15-20.
- Bolívar, A. (2014). Construir localmente la capacidad de mejora: Liderazgo pedagógico y comunidad profesional. Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación educativa, Chihuahua, México.
- Bush, T. y Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham: National College of School Leadership.
- Burello, L., Lashley, C. y Beatty, E. (2001). *Educating all students together: How school leaders create unified systems*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. DFull.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Qing, G., Penlington, C., Mehta, P., Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. National College for school leadership.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Qing, G., Brown, E., Ahtaridou, E. (2011). *Successful school leadership linking with learning and achievement*. England: Open University Press.
- Day, C. y Sammons, P. (2013). *Successful leadership a review of the international literature*. Cfbt Education Trust.
- Day, C. (2014). Resilient principals in challenging Schools: the courage and costs of conviction. *Teacher and Teaching: theory and practice*, 20 (5), 638- 654.
- Elmore, R.F. (2008). Leadership as the practice of improvement. En Pont, B., Nusche, D, y Hopkins, D. (Eds.) (2008). *Improving school leadersgip*, 2 (pp. 37- 68). Paris: OECD.



- Forés, A. y Grané, J. (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Madrid: Narcea, SA.
- Fullan, M. (2006). *Turnaround leadership*. Jossey-Bass: San Francisco.
- Gómez- Hurtado, I .(2012). Una dirección escolar para la inclusión escolar.
Revista Perspectiva Educativa, 51(2), 18-42.
- González, R. (2010). Liderazgo resiliente: Un nuevo paradigma en el perfil del líder. *Capital Humano*, 240 (240), 28-30.
- Gladwell, M. (2006). *The tipping point: How little things can make a big difference*. United States of America: Digitex.
- Hallinger, P. & Heck, R. (2009). Distributed Leadership in Schools: Does System Policy Make a Difference? In Harris, A. (2009) (Eds.), *Distributed Leadership: Different Perspectives*. Netherlands: Springer Press.
- Hargreaves, A., y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible*. Secretaría Técnica, Ministerio de educación política social y deporte.
- Harris, A. (2013). *Distributed Leadership Matters*. Corwin Press.
- Harris, A. (2014). *Distributed Leadership Matters: Perspectives, Practicalities, and Potential*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hopkins, D. y Jackson, D. (2003). Building the capacity for leading and learning. En A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves y C. Chapman (Eds.), *Effective leadership for school improvement* (pp. 84- 104). New York: Routledge Falmer.
- Hopkins, D. (2009). *L'emergència del lideratge del sistema. Debats d'Educació*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill – UOC.
- Kugelmass, J.W. (2003). *Inclusive Leadership; Leadership for Inclusion*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- Kugelmass, J. y Ainscow, M. (2004). Leadership for inclusion: a comparison of international practices. *Journal of Research in Special Education Needs*, 4 (3), pp. 133-141.
- Lazaridou, A. y Beka, A. (2014). Personality and resilience characteristics of greek School principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 42 (5), 321- 334.
- Leithwood, K. y Riehl, C. (2003, Enero). *What do we already know about successful school leadership?* Paper presented at AERA, Chicago, Estados Unidos.



- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: A review of research for the Learning from Leadership project*, New York: The Wallace Foundation.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: what it is and how it influences pupil learning*. London: Department for Education and Skills, DfES.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: DfES/ NCSL.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas. Aportes desde la investigación*. Chile: Salesianos Impresores.
- Leithwood, K. (2011). Leadership and student learning: What works and how. In J. Roberston and H. Timperley (Eds.), *Leadership and learning* (pp. 41– 55). London: Sage.
- León Guerrero, M. (2001). La dirección de las instituciones educativas y la atención a la diversidad. En P. de Vicente Rodríguez (Eds.), *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas* (pp. 399 – 417). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- León Guerrero, M. (2012). El Liderazgo para y en la Escuela Inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 133-160.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., Anderson, S. E. (2010). *Learning from leadership: investigating the links to improved student learning*. Minnesota: The Wallace Foundation.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. y Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71 (3), 543- 562.
- MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: A matter of practice. *School Leadership and Management*, 25 (4), 349- 366.
- Muijs, D., Ainscow, M., Dyson, A., Raffo, C., Goldrick, S., Kerr, K., Lennie, C y Miles, S. (2007). *Every Child Matters. Leading under pressure: leadership for social inclusion*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- Mulford, B. (2006). Liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria: Algunos desarrollos internacionales. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (1), 1-22.
- Murillo, F.J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio educativo*, 4 (4e), 1-11.



- Murillo, F.J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudios multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. *Revista electrónica iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (1), 4-28.
- Murillo, F.J., Krichesky, G., Castro, A.M. y Hernández-Castilla, R. (2010) Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (1), 169-186.
- Murillo, J., Krichesky, G., Castro, A., Hernández- Castilla, R. (2010). Liderazgo escolar para la Inclusión y la Justicia Social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4, (1), 169- 186.
- 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.
- Northouse, P. G. (2004). *Leadership: Theory and practice*. Sage Publications: Thousand Oaks.
- OCDE, (2014). Panoramas de la educación indicadores de la OCDE 2014. Informe español. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Patterson, J. L. y Kelleher, P. (2005). *Resilient School Leadership: Strategies for turning adversity into achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Patterson, L. J., Goens, A.G. y Reed, E.D. (2009). *Resilient Leadership for Turbulent Times. A guide to thriving in the face of adversity*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc & AASA.
- Robinson, V. (2007). *School leadership and student outcomes: identifying What Works and why*. Winmalee, NSW: Australian Council for Educational leaders.
- Seashore, L. (2009). The role of sensemaking and trust in developing distributed leadership. En A. Harris (Eds.), *Distributed leadership. Different perspectives* (pp. 157- 180). London: Springer.
- Spillane, J., Halverson, R. y Diamond, J. (2004) Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective, *Journal of Curriculum Studies*, 36 (1), 3-34,
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10, 115- 127.



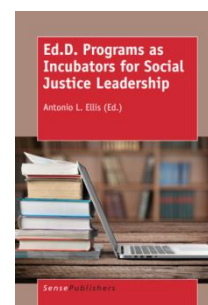
TALIS (2013). *Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe Español*. (NIPO: 030-14-192-6). Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Ulloa, J. y Rodríguez, S. (2014). *Liderazgo Escolar y desarrollo profesional de docentes. Aportes para la mejora de la escuela*. U. Concepción: RIL.



RESEÑA

Ellis, A. L. (Ed.). *Ed. D. Programs as Incubators for Social Justice Leadership*. Rotterdam (Países Bajos). Springer, 2016. 206 pp. ISBN: 978-94-6300-396-4



Ed. D. Programs as Incubators for Social Justice Leadership es una obra creada por un grupo de profesionales con gran interés por un tema en común como es el programa de Doctorado en Educación enfocado a un espacio de incubadoras de liderazgo para la Justicia Social.

Un total de veinticuatro personas realizan su aportación para la creación de esta misión colectiva que se compone por un total de doce capítulos, lo que significa que, además, no solamente encontramos capítulos individuales, sino que existe en esta obra cooperativa otros trabajos grupales en varios de los capítulos que se han escrito.

Las temáticas que se abracan en este libro se centran especialmente en el cuestionamiento de la semilla de la práctica, el uso de la nueva teoría del liderazgo educativo para la representación de la Justicia Social, la preparación del liderazgo educativo que transforma la práctica, la Justicia Social en los programas de Doctorado en Educación (este capítulo en particular se centra en el caso particular de la percepción que se tiene desde la Universidad del Sur de Florida - South Florida University), el replanteamiento del programa de Doctorado en Educación para la transformación de la formación de profesorado, ayudar a la formación en Justicia Social (desde la comunidad, desde la comunicación y en los conceptos curriculares), la pedagogía crítica en la preparación de programas curriculares para el desarrollo de liderazgo equitativo, el liderazgo educativo en perfección, programas de diferenciación y Justicia Social para el nuevo milenio, ayudando a líderes urbanos a crear una exitosa infraestructura para minimizar la súper representación de afroamericanos (de género masculino) en educación especial¹, reimaginando la educación en los programas de doctorado: la misión de realineación para la representación de la Justicia Social, Justicia Social y el programa de Doctorado en Educación.

¹ En la obra se hace referencia al programa educativo K12. K12 se utiliza especialmente en Estados Unidos y Canadá para referirse al período en el que el alumnado se encuentra en el sistema educativo desde los 4 años hasta los 12 años.



Este libro nos invita a la reflexión sobre el programa de Doctorado en Educación y su importancia en la formación que se le da a los/as doctorandos/as entendiendo que son estas personas las que se encuentran en proceso de aprendizaje (tanto recibiendo formación investigadora como formación enfocada a la docencia). Consideran que la Justicia Social tiene que ser una base de esas personas que se encuentran como estudiante de este tipo de programas de formación. De hecho, se considera de vital importancia debido a que las mismas serán las que en un futuro formaran a través de las carreras universitarias como son las titulaciones de magisterio, pedagogía, psicología, educación social, trabajo social y otro tipo de formación tanto que permita la habilitación como profesional, así como otro tipo de formación (cursos propios, másteres, etcétera.). Es decir, se formará de manera específica a profesionales, pero también se aportarán conocimientos nuevos a personas que ya se dediquen al ámbito profesional y que sigan interesadas en el proceso de reflexión y aprendizaje, y que para ello recurran a otro tipo de formación.

Se hace un interesante cuestionamiento de la simiente del doctorado, puesto que en realidad siempre se ha debatido sobre dichos los programas y el diseño que tienen, y este caso en particular, del diseño del Doctorado en Educación pues debe ser enfocado desde una perspectiva de Justicia Social. Es importante, además, explicar que en este libro se hace una continua reflexión sobre cómo la Justicia Social ha sido perseguida por la administración educativa de una manera perdurable, así como el ortodoxo uso de la Justicia Social es una posición ideológica basada en la distribución equitativa de los recursos al que está en una postura muy distinta a la que nuestra sociedad está introducida (condición capitalista del lugar el que habitamos).

Se entiende que la obra tiene una condición política que se enfrenta a la sociedad capitalista y que se resiste a la realidad: a veces se da prioridad a la posesión del título perdiendo este su valor pedagógico. Además, en nuestro caso, se pierde el valor de la Justicia Social. Hacer un doctorado no debe tener esa misión.

Se pone, por otro lado, en manifiesto que las administraciones no han dado prioridad las habilidades de la investigación en la preparación de programas y desde la obra se propone la educación como solución: la posición hegemónica en una disciplina como la Justicia Social, en el que la escolaridad permite una solución social en la creación de igualdad es una sociedad desigual. El alumnado tiene que encontrar en sus programas la incubación de líderes para la Justicia Social a través de la creación de cultura, confianza en ellos mismos, así como formación en ser personas críticas que sepan analizar y sintetizar. Esto se debería poner en práctica a través del currículo, un currículo evocado al programa de manera que biseque e desarrollo del liderazgo con un enfoque de Justicia Social que, además, va a permitir. si se hace un



proceso en los programas de doctorados dedicados al liderazgo para la Justicia Social debe ser marcado por su rigor y relevancia.

Este trabajo permite equipar al estudiantado con el entendiendo conceptual de llaves estratégicas que tienen sentido en los mundos en los que ellos trabajarán y en las habilidades básicas que deberán emplear para buscar hacer el cambio significativo.

El foco del libro se centra en creer en el poder de los programas de Doctorado y su influencia en establecer el liderazgo de la Justicia Social como una competencia necesaria para poder preparar a futuros/as profesionales. Esto permite la comprensión de la relación del doctorado con la Justicia Social y el trabajo que conlleva la misma. Además, fomenta el compromiso de dicha relación. Se pretende pues, recordar que el proceso de doctorado conlleva no solamente años de formación y habilitación como investigador/a, sino la concienciación, la reflexión y la crítica.

Como conclusión, esta lectura nos permite reflexionar sobre nuestro propio modelo de doctorado, tanto desde la perspectiva del alumnado como desde la perspectiva del personal docente e investigador, e incluso a nivel más administrativo. ¿Tiene nuestro programa de doctorado (en el que nos encontramos o al que queremos ingresar) un enfoque de Justicia Social con competencias básicas para un liderazgo desde la Justicia Social? ¿Qué podríamos hacer para mejorarlo?

Es muy interesante conocer la propuesta que se hace a través de la obra pues no permite no solamente ponernos en otra perspectiva sino ser consciente de la importancia que también tiene la formación de esas personas que pueden dedicarse tanto a la investigación como a la formación de personal cualificado en el ámbito universitario, ya que serán transmisores de la Justicia Social a través de la práctica docente.

La complejidad de los programas de Doctorados, invitan además a ser reformulados para que tengan un acercamiento más real a su función formadora. ¿Debe formarse a través de los mismos programas de doctorado a una persona del ámbito de la educación y a una persona del ámbito de la química? Entendemos que, aunque ambas personas deban recibir formación para dedicarse a la investigación, no puede ser un programa similar para ambos, sino una adecuación según las necesidades a cubrir por los perfiles propio.

Irene Moreno-Medina

Universidad Autónoma de Madrid