

LIDERAZGO Y EFICACIA ESCOLAR EN CENTROS DE PRIMARIA DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA VASCA

**SCHOOL LEADERSHIP AND EFFECTIVENESS IN PRIMARY SCHOOLS IN THE BASQUE
AUTONOMOUS COMMUNITY**

**ESKOLA-LIDERGOA ETA ERAGINKORTASUNA EUSKAL AUTONOMIA
ERKIDEGOKO LEHEN HEZKUNTZAKO IKASTETXEETAN**

Kontxi López Sáenz

Dirigida por/ Directed by/ Zuzendariak

Ana Aierbe Barandiaran e Isabel Bartau Rojas

2021

Etimológicamente una de las raíces de **educar** es **ex educare**: sacar, llevar a, encaminar o conducir desde adentro hacia afuera.

Y, maestro/a, **pedagogo/a**, es quien guía al niño/a.
(sabiduría clásica)

Agradecimientos

A Ana e Isabel, por todas las lecturas y correcciones que han hecho de la tesis, porque siempre han estado ahí para echarme un cable en los mil y un periplos en el proceso de investigación. Por su intuición y guía.

A Constantin, por sus consejos y soporte personal, por su ayuda en lo académico, en la traducción y, sobre todo, porque ha visto posibilidades donde a veces yo veía dificultades.

A Eider Oregi y Ander Azkarate, por ofrecerme su ayuda generosa cuando la he necesitado. A Uxue Zalbide por su colaboración.

A los equipos directivos de los tres centros escolares que me han abierto sus puertas para los estudios de caso, aunque todos no hayan quedado reflejados en la tesis. A las familias, profesorado y alumnado que ha participado de forma voluntaria, gracias por ofrecer vuestro tiempo y pensamiento para hacer avanzar la investigación en materia educativa.

A todos los centros escolares, familias, alumnado, profesorado, etc. con los que llevo compartiendo tantos años de docencia y asesoría, porque gracias a todas y todos sigo aprendiendo y creciendo como asesora, profesora e investigadora.

A mis amigas, amigos incluidos, por la paciencia con la que me escuchan. Por compartir. La amistad es uno de los mejores regalos de esta vida. A Ali, también, por su asistencia gráfica, profesional y generosa.

A la ama y al aita, porque desde que nací me han ofrecido generosamente todo lo necesario para aprender.

Abstract

Research on school leadership reveals the relationship between the leadership of the school principal and the academic results of the students. The purpose of this study is to understand the educational leadership in primary education centers (PE) of the Basque Autonomous Community (CAV), specifically: 1. Analyze leadership in high- and low-effectiveness schools (CAEF, respectively CBEF) from the perspective of inspection services, principals and teaching staff; 2. Understand the specific practices of CAEFs and CBEFs; 3. Inquire into the leadership practices of public and respectively charter schools (private schools that receive public money); 4. Describe in depth the leadership practices of one CAEFs collecting the perspective of teachers, students and families.

My research has followed a quantitative-qualitative methodology. 29 PE schools, 14 CAEF and 15 CBEF were selected. Using statistical techniques of multilevel modeling and the results of the average of the Diagnostic Evaluations (ED) of the instrumental competences of all the centers of the CAV in 2009, 2010, 2011, 2013 and 2015, the educational inspection services and the management teams of the selected centers were interviewed in order to describe the leadership practices used. Subsequently, the teachers of these centers answered a questionnaire regarding leadership in their school. Further, a case study was carried out to deepen the leadership practices in CAEFs. Research analyzed documents of the center and the perception of teachers, students and families, who responded to the questionnaire and participated in discussion groups.

In total, the 409 PE centers of the CAV participated in phase I of the study. From them 14 CAEF and 15 CBEF were selected. In phase II, I focused on 29 inspectors and 29 management

teams; in phase III, on 224 male and female professors; and in phase IV, on 38 students, 24 teachers and 39 families.

The main results indicate that CBEFs face an increased number of difficulties. They include a deficient global and integrated vision of contextualized leadership regarding the center and its environment. While CAEFs show conscious leadership in which the teaching staff feels included, the centers belonging to the public network face greater difficulties in the development of quality leadership. These difficulties comprise the lack of training and foresee of the people who exercise this leadership, and their inability to tenure teaching personnel. The students consulted in a CAEF express feeling part of the decision-making of the center, and their families express feeling satisfied with the leadership style.

In conclusion: 1. CAEF leadership style tends to be distributed, although hierarchical governance modes in most centers are still present (however, in an increasingly democratized form); 2. CAEFs of the public network show greater flexibility and distribution of leadership, despite the difficulties of public schools to tenure teachers and develop improvement plans; 3. The inspection services perceive organizational problems in CBEFs; 4. The management teams of CBEFs do not have a management project adapted to their school context; 5. The teachers of CBEFs feel involved in the center plan, although not as much as that of CAEFs; 6. CBEFs of the charter network have a more stable staff than those of the public network; 7. The educational inspection services tend to encounter more leadership challenges for the management teams of CBEFs than CAEFs; 8. The students consulted in CAEFs tend to say they feel part of a decision-making process of their school mediated by the teachers and the principal. It is confirmed that, despite the difficulties to exercise leadership found in some centers, leadership of the principals is a key element for the improvement of the school and the results of the students.

Resumen

La investigación sobre liderazgo escolar pone de manifiesto la relación existente entre el liderazgo de la dirección escolar y los resultados académicos del alumnado. La finalidad del presente estudio ha sido conocer el liderazgo educativo en los centros de educación primaria (EP) de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV); en concreto: 1. Analizar el liderazgo en los centros de alta (CAEF) y baja eficacia escolar (CBEF) desde la perspectiva de los servicios de inspección, equipos directivos y profesorado; 2. Conocer las prácticas encontradas en CAEF y CBEF; 3. Indagar en las prácticas de liderazgo en los centros de la red pública y en los de la red concertada; 4. Describir en profundidad las prácticas de liderazgo en un CAEF consultando además de al profesorado, a alumnado y familias.

Esta investigación ha seguido una metodología cuantitativa-cualitativa. Después de seleccionar 29 centros escolares de EP, 14 CAEF y 15 CBEF, mediante técnicas estadísticas de modelización multinivel y utilizando los resultados del promedio de las Evaluaciones Diagnóstico (ED) de las competencias instrumentales de todos los centros de la CAV de los años 2009, 2010, 2011, 2013 y 2015, se procedió a entrevistar a los servicios de inspección educativa y a los equipos directivos de los centros seleccionados con el objetivo de describir las prácticas de liderazgo empleadas. Posteriormente, el profesorado de estos centros respondió un cuestionario relativo al liderazgo en su centro escolar. En una cuarta fase, se realizó un estudio de caso para profundizar en las prácticas de liderazgo en un CAEF, en el que se analizaron documentos del centro y se recogió la percepción de profesorado, alumnado y familias, que respondieron a un cuestionario y participaron en sus respectivos grupos de discusión.

En total han participado, en la fase I del estudio, los 409 centros de EP de la CAV de entre los cuales se seleccionaron los 14 CAEF y los 15 CBEF; en la fase II, 29 inspectores/as y 29 equipos directivos; en la fase III, 224 profesores y profesoras; y en la fase IV, 38 estudiantes, 24 profesores/as y 39 familias.

Los principales resultados encontrados indican que en los CBEF se acumulan dificultades tales como no disponer de una visión global e integrada del liderazgo contextualizado en el centro y su entorno. Mientras que en los CAEF se observa un ejercicio del liderazgo consciente en el que el profesorado se siente incluido, aunque en los centros de la red pública se observan mayores dificultades que en los de la red concertada para el desarrollo de un buen liderazgo. Estas dificultades son principalmente la falta de formación y previsión de las personas que ejercen este liderazgo y la incapacidad para fijar los equipos de profesorado. El alumnado consultado en un CAEF expresa sentirse parte de la toma de decisiones del centro, y las familias expresan sentirse satisfechas con el estilo de liderazgo.

En conclusión: 1. El estilo de liderazgo de los CAEF tiende a ser distribuido, aunque aún existe la presencia de modos jerárquicos cada vez más democráticos en la mayoría de los centros; 2. Se percibe mayor flexibilidad y distribución del liderazgo en los CAEF de la red pública que en la concertada, a pesar de las dificultades de los de la red pública para establecer plantillas y desarrollar planes de mejora; 3. Los servicios de inspección perciben problemas de organización en los CBEF; 4. Los equipos directivos de los CBEF no cuentan con un proyecto de dirección adaptado a su contexto escolar; 5. El profesorado de los CBEF se siente implicado en el plan de centro, aunque no tanto como el de los CAEF; 6. Los CBEF de la red concertada cuentan con plantillas más estables que los de la red pública; 7. Los servicios de inspección educativa encuentran más dificultades para el liderazgo de los equipos directivos en los CBEF

que en los CAEF; 8. El alumnado consultado en un CAEF dice sentirse parte de la toma de decisiones de su centro escolar, a través de su relación con el profesorado y la directora. Se confirma que, a pesar de las dificultades para ejercer el liderazgo encontradas en algunos centros, las direcciones son una pieza clave para la mejora de la escuela y los resultados del alumnado.

Índice

Agradecimientos.....	ii
Abstract/ Resumen.....	iii/v
Índice.....	viii
Índice de Tablas.....	xviii
Índice de Figuras.....	xxii
Índice de Gráficos.....	xxii
Introduction/Introducción.....	xxiv/xxvii
PARTE I. MARCO TEÓRICO.....	1
CAPÍTULO I. EFICACIA Y MEJORA ESCOLAR.....	1
1.1.Aspectos Conceptuales: Factores y Procesos de la Eficacia Escolar.....	1
1.2.Evolución de la Investigación Internacional en Eficacia Escolar.....	9
1.3.Mejora y Eficacia Escolar en Educación Primaria en el Contexto Español.....	20
1.4.Mejora y Eficacia Escolar en Educación Primaria en la CAV.....	22
CAPÍTULO II. LIDERAZGO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR.....	27
2.1. Dirección Escolar.....	28
2.1.1. Características Personales y Profesionales de la Dirección Escolar.....	28
2.1.2. Dirección Escolar en España.....	36
2.1.2.1. Identidad de las y los Directores Escolares.....	38

viii

2.1.1.2. Modelos que Categorizan las Competencias para la Función de Dirección.....	43
2.1.3. Dirección Escolar en la CAV.....	44
2.2. Liderazgo Escolar.....	47
2.3. Estilos de Liderazgo.....	56
2.3.1. Democrático, Autocrático y Laissez-Faire (Lewin, Lippitt & White, 1939)	56
2.3.2. Distribuido (Harris, 2004, 2014)	57
2.3.3. Compartido (Álvarez, 2012)	60
2.3.4. Pedagógico y del Profesorado (Bolivar, López & Murillo, 2013)	68
2.3.5. Para la Justicia Social (Murillo & Hidalgo, 2019)	71
2.3.6. Transformacional (Leithwood, 1994)	78
2.3.7. Modelo Holístico de Liderazgo (Pashiardis-Brauckmann, 2011)	79
2.4. Política Educativa en la CAV.....	88
2.4.1. Equipos Directivos en la CAV.....	88
2.4.2. Normativa Aplicada a los Servicios de Inspección Educativa en la CAV.....	91
2.4.3. Normativa Aplicada a los Centros Educativos Privados Concertados en la CAV.....	92
CAPÍTULO III. LIDERAZGO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA	
COMUNIDAD EDUCATIVA.....	93
3.1. Liderazgo desde la Perspectiva de la Inspección Educativa.....	93
3.2. Liderazgo desde la Perspectiva del Profesorado.....	98
3.3. Liderazgo desde la Perspectiva de las Familias.....	114
3.4. Liderazgo desde la Perspectiva del Alumnado.....	131

3.4.1. Implicación del Alumnado en el Liderazgo Escolar en Investigaciones Internacionales.....	131
3.4.2. Implicación del Alumnado en el Liderazgo Escolar en España.....	138
3.4.3. Implicación del Alumnado en el Liderazgo Escolar en la CAV.....	141
3.4.3.1. Delegados de Clase en las Comunidades de Aprendizaje.....	142
3.4.3.2. Bitartekariak/Intermediarios en la Gestión de Conflictos.....	144
3.4.3.3. Agenda 21: Participación en la Comisión Municipal.....	146
PARTE II. ESTUDIO EMPÍRICO	148
CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	148
4.1. Objetivos de Investigación.....	149
4.2. Hipótesis.....	151
4.3. Consideraciones Éticas.....	152
4.4. Diseño de la Investigación.....	152
4.5. Fases de la Investigación.....	154
4.5.1. Fase I: Estudio Censal.....	154
4.5.1.1. Procedimiento, Población, Instrumentos, Variables y Análisis de Datos.....	154
4.5.1.2. Criterios de Selección y Caracterización de Centros.....	156
4.5.1.2.1. Caracterización de los 14 Centros de Alta Eficacia (CAEF) según los Criterios de Selección.....	160
4.5.1.2.2. Caracterización de los 15 Centros de Baja Eficacia (CBEF) según los Criterios de Selección.....	164
4.5.2. Fase II: Estudio Cualitativo de la Percepción sobre el Liderazgo	

de Dirección e Inspección	168
4.5.2.1. Participantes	168
4.5.2.2. Categorías de Análisis	168
4.5.2.3. Instrumentos de Recogida de Información	170
4.5.2.4. Procedimiento	171
4.5.2.5. Análisis de Datos	171
4.5.3. Fase III: Estudio Cuantitativo de la Percepción sobre el Liderazgo	
del Profesorado	172
4.5.3.1. Muestra	172
4.5.3.2. Instrumentos de Recogida de Información	181
4.5.3.3. Procedimiento	182
4.5.3.4. Análisis de Datos	182
4.5.4. Fase IV: Estudio de Caso	183
4.5.4.1. Participantes	183
4.5.4.2. Instrumentos Recogida de Información	184
4.5.4.3. Procedimiento	186
4.5.4.4. Análisis de Datos	187
CAPÍTULO V. RESULTADOS	190
5.1. Liderazgo de los Equipos Directivos en CAEF de EP de la CAV	190
5.1.1. Liderazgo según la Perspectiva de los Servicios de Inspección Educativa	190
5.1.2. Liderazgo según la Perspectiva de los Equipos Directivos	197
5.1.3. Liderazgo según la Perspectiva del Profesorado	208

5.1.3.1. Diferencias de Percepción del Liderazgo Escolar en Función del Sexo del Profesorado de los CAEF	210
5.1.3.2. Diferencias según el Criterio de Selección del Centro de Pertenencia del Profesorado	211
5.1.4. Contraste entre las Prácticas de Liderazgo de los Equipos Directivos de los Centros de la Red Pública y los de la Concertada	213
5.1.4.1. Desde la Perspectiva de los Servicios de Inspección Educativa y Equipos Directivos	213
5.1.4.2. Desde la Perspectiva del Profesorado	218
5.2. Liderazgo de los Equipos Directivos en los Centros de Baja Eficacia de EP de la CAV	220
5.2.1. Liderazgo según la Perspectiva de los Servicios de Inspección Educativa	220
5.2.2. Liderazgo según la Perspectiva de los Equipos Directivos	228
5.2.3. Liderazgo según la Perspectiva del Profesorado	243
5.2.3.1. Diferencias de Percepción del Liderazgo Escolar en Función del Sexo del Profesorado de los CBEF	244
5.2.3.2. Según el Criterio de Selección del Centro de Pertenencia del Profesorado	245
5.2.4. Contraste entre las Prácticas de Liderazgo de los Equipos Directivos de los Centros de la Red Pública y los de la Concertada	245
5.2.4.1. Desde la Perspectiva de los Servicios de Inspección Educativa	245
5.2.4.2. Desde la Perspectiva de los Equipos Directivos	252
5.2.4.3. Desde la Perspectiva del Profesorado	260

5.3. Contraste entre centros de Alta Eficacia (CAEF) y de Baja Eficacia (CBEF)	261
5.3.1. Desde la Perspectiva de los Servicios de Inspección	261
5.3.2. Desde la Perspectiva de los Equipos Directivos	265
5.3.3. Desde la perspectiva del Profesorado	271
5.4. Estudio de Caso sobre el Liderazgo en un Centro de Alta Eficacia	274
5.4.1. Características del Centro y de su Contexto	274
5.4.2. El Equipo Directivo	276
5.4.3. Liderazgo desde la Perspectiva de Género	277
5.4.4. Pandemia Covid-19	277
5.4.5. Resultados de la Percepción sobre el Liderazgo Escolar del Alumnado, Profesorado y Familias	278
5.4.5.1. Liderazgo según el Alumnado	278
5.4.5.2. Liderazgo según el Profesorado	288
5.4.5.3. Liderazgo según las Familias	296
CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	301
6.1. Discusión	301
6.1.1. Liderazgo de los Equipos Directivos en los CAEF de Educación Primaria de la CAV	302
6.1.1.1. Liderazgo según la Inspección Educativa	302
6.1.1.2. Liderazgo según los Equipos Directivos	304
6.1.1.3. Liderazgo según la Perspectiva del Profesorado	306

6.1.1.3.1. Diferencia de Percepción del Profesorado según el Centro Escolar de Pertenencia.....	307
6.1.1.3.2. Diferencias de Percepción del Liderazgo Escolar entre Profesores y Profesoras de los CAEF.....	307
6.1.1.4. Contraste de las Prácticas de Liderazgo entre los Centros de la Red Pública y los de la Concertada.....	308
6.1.1.4.1. Desde la Perspectiva de Equipos Directivos y Servicios de Inspección.....	308
6.1.1.4.2. Diferencias de Percepción del Liderazgo entre el Profesorado de los CAEF de la Red Pública y de la Concertada.....	310
6.1.2. Liderazgo de los Equipos Directivos en los CBEF de Educación Primaria (EP) de la CAV.....	310
6.1.2.1. Liderazgo según la Inspección Educativa.....	310
6.1.2.2. Liderazgo según los Equipos Directivos.....	313
6.1.2.3. Liderazgo según el Profesorado	315
6.1.2.4. Contraste entre las Prácticas de Liderazgo de los Equipos Directivos de CBEF de la Red Pública y la Concertada.....	316
6.1.2.4.1. Desde la Perspectiva de los Servicios de Inspección Educativa y Equipos Directivos.....	316
6.1.2.4.2. Desde la Perspectiva del Profesorado.....	319
6.1.3. Contraste entre los Centros de Alta y Baja Eficacia.....	319
6.1.3.1. Desde la Perspectiva de los Servicios de Inspección.....	319
6.1.3.2. Desde la Perspectiva de los Equipos Directivos.....	321

6.1.3.3. Desde la Perspectiva del Profesorado	323
6.1.4. Estudio de Caso sobre el Liderazgo en un Centro de Alta Eficacia.....	324
6.1.4.1. Características de la Dirección.....	325
6.1.4.2. Perspectiva de Género.....	325
6.1.4.3. Contexto de Pandemia.....	326
6.1.4.4. Percepción del Alumnado.....	326
6.1.4.5. Percepción del Profesorado.....	327
6.1.4.6. Percepción de las Familias.....	329
6.2. Conclusiones.....	332
6.2.1. Liderazgo de los Equipos Directivos en los CAEF de EP de la CAV	332
6.2.1.1. Competencias de Liderazgo según la Inspección Educativa.....	332
6.2.1.2. Competencias de Liderazgo según los Equipos Directivos.....	333
6.2.1.3. Competencias de Liderazgo según el Profesorado.....	335
6.2.1.4. Concordancias y Discrepancias de las Prácticas de Liderazgo de los Equipos Directivos de los Centros de la Red Pública y los de la Red Concertada.....	336
6.2.1.4.1. Según los Servicios de Inspección y Equipos Directivos.....	336
6.2.1.4.2. Según el Profesorado.....	337
6.2.2. Liderazgo de los Equipos Directivos en los CBEF de EP de la CAV.....	338
6.2.2.1. Competencias de Liderazgo según la Inspección Educativa.....	338
6.2.2.2. Competencias de Liderazgo según los Equipos Directivos.....	339
6.2.2.3. Competencias de Liderazgo según el Profesorado.....	341

6.2.2.4. Concordancias y Discrepancias de las Prácticas de Liderazgo de los Equipos Directivos de los CBEF de la Red Pública y la Concertada.....	342
6.2.2.4.1. Según los Servicios de Inspección Educativa.....	342
6.2.2.4.2. Según los Equipos Directivos.....	343
6.2.2.4.3. Según el Profesorado.....	344
6.2.3. Concordancias y Discrepancias de las Prácticas de Liderazgo de los Equipos Directivos de los CAEF y los CBEF.....	344
6.2.3.1. Según los Servicios de Inspección.....	344
6.2.3.2. Según los Equipos Directivos	345
6.2.3.3. Según el Profesorado.....	346
6.2.4. Estudio de Caso sobre el Liderazgo del Equipo Directivo en un Centro de Alta Eficacia.....	346
6.2.4.1. Percepción del Alumnado.....	347
6.2.4.2. Percepción del Profesorado.....	348
6.2.4.3. Percepción de las Familias.....	349
6.3. Conclusiones.....	351
6.4. Contribuciones e Implicaciones de la Investigación.....	369
6.5. Limitaciones del Estudio y Líneas Futuras de Investigación.....	372
Referencias Bibliográficas.....	374
Anexos.....	415
Anexo 1: Informe del Comité Ético.....	416

Anexo 2: Citas textuales de lo informado por inspección, dirección, alumnado y profesorado utilizadas para el análisis de resultados, y no explicitadas en dicho capítulo.....	417
Anexo 3: Guion de entrevistas a inspección.....	454
Anexo 4: Guion de entrevistas a equipos directivos.....	455
Anexo 5: Cuestionario a profesorado.....	456
Anexo 6: Consentimiento para realizar el estudio de caso firmado por la directora.....	458
Anexo 7: Cuestionario a alumnado.....	459
Anexo 8: Cuestionario a familias.....	461
Anexo 9: Guion para los grupos de discusión con profesorado, alumnado y familias.....	464

Índice de Tablas

Capítulo I. Eficacia y Mejora Escolar

Tabla 1 <i>Características de las escuelas eficaces según Levine & Lezotte (1990)</i>	14
--------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Capítulo II. Liderazgo desde la perspectiva de la dirección

Tabla 2 <i>Características principales de las competencias de liderazgo (Álvarez, 2012)</i>	68
----------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Tabla 3 *Ítems que correlacionan con valores propios en el cuestionario*

<i>de Brauckmann & Pashiardis (2011)</i>	85
----------------------------------------------------	----

Capítulo III. Liderazgo desde la perspectiva de la comunidad educativa

Tabla 4 <i>Repuestas del profesorado sobre el liderazgo escolar (Salom, 2015)</i>	109
------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Tabla 5 <i>Indicadores del Index for inclusion (2002) que incluyen a las familias</i>	115
----------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Tabla 6 <i>Categorías de participación familiar de Epstein (1987, 1995, 2001)</i>	126
------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Capítulo IV. Metodología de Investigación

Tabla 7 *Estadísticos Descriptivos de la Muestra de Centros*

<i>de Alta Eficacia de Educación Primaria de la CAV</i>	158
---------------------------------------------------------------	-----

Tabla 8 *Estadísticos Descriptivos de los Centros Escolares*

<i>de Baja Eficacia en Educación Primaria de la CAV</i>	159
---------------------------------------------------------------	-----

Tabla 9 *Categorías y subcategorías de análisis de las*

<i>competencias de liderazgo (Álvarez, 2012)</i>	170
--------------------------------------------------------	-----

Tabla 10 *Respuestas recibidas del profesorado con indicación de género*

<i>en CAEF y CBEF</i>	172
-----------------------------	-----

Tabla 11 <i>Edad media del profesorado que ha respondido al cuestionario en CAEF y CBEF</i>	173
Tabla 12 <i>Media de años dedicados a la docencia del profesorado de los CAEF y CBEF</i>	173
Tabla 13 <i>ISEC de las familias de los CAEF de pertenencia del profesorado que ha contestado el cuestionario</i>	173
Tabla 14 <i>ISEC de las familias de los CBEF del profesorado que ha contestado el cuestionario</i>	174
Tabla 15 <i>Media del tamaño de los CAEF y los CBEF</i>	174
Tabla 16 <i>Tamaño de los CAEF</i>	175
Tabla 17 <i>Tamaño de los CBEF</i>	175
Tabla 18 <i>Media de la tasa alumnado inmigrante en CAEF y CBEF</i>	176
Tabla 19 <i>Media de la tasa de alumnado repetidor en CAEF y CBEF</i>	176
Tabla 20 <i>Tasa de alumnado inmigrante en CAEF</i>	177
Tabla 21 <i>Tasa de alumnado repetidor en CAEF</i>	177
Tabla 22 <i>Tasa alumnado inmigrante en CBEF</i>	178
Tabla 23 <i>Tasa alumnado repetidor en CBEF</i>	178
Tabla 24 <i>Frecuencia de respuestas dadas a los cuestionarios al profesorado según criterio de selección de CAEF</i>	179
Tabla 25 <i>Tamaño de los centros y respuestas al cuestionario recibidas de CAEF</i>	179
Tabla 26 <i>Respuestas recibidas por centro de alta eficacia y criterio de selección</i>	180
Tabla 27 <i>Frecuencia de respuestas dadas a los cuestionarios al profesorado según criterio de selección de CBEF</i>	180

Tabla 28 <i>Respuestas recibidas por centro de baja eficacia y criterio de selección</i>	181
Tabla 29 <i>Relación de cada ítem del cuestionario del profesorado con cada categoría de análisis</i>	182
Tabla 30 <i>Relación de cada ítem de los cuestionarios del estudio de caso con las categorías de análisis</i>	188
Capítulo V. Resultados	
Tabla 31 <i>Estilos de Liderazgo en Centros de Educación Primaria de Alta Eficacia de la CAV</i>	206
Tabla 32 <i>Medias por cada ítem del cuestionario sobre la percepción del profesorado del liderazgo escolar en los CAEF</i>	210
Tabla 33 <i>Diferencias de percepción del liderazgo escolar en función del sexo del profesorado de los CAEF</i>	211
Tabla 34 <i>Ítems en los que se han encontrado diferencias significativas en la percepción del profesorado de los CAEF en función del criterio de eficacia</i>	212
Tabla 35 <i>Diferencias de percepción sobre el liderazgo escolar en el profesorado de CAEF de la red pública y la concertada</i>	219
Tabla 36 <i>Estilos de Liderazgo en los Centros de Educación Primaria de Baja Eficacia</i>	238
Tabla 37 <i>Medias por cada ítem del cuestionario sobre la percepción del profesorado del liderazgo escolar en los CBEF</i>	244
Tabla 38 <i>Diferencias de percepción del liderazgo escolar en función del sexo del profesorado de los CBEF</i>	245
Tabla 39 <i>Diferencias de percepción sobre el liderazgo escolar en el profesorado de los CBEF de la red pública y la concertada</i>	261

Tabla 40 <i>Diferencias de percepción del liderazgo escolar entre profesorado de los CAEF y CBEF</i>	274
Tabla 41 <i>Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Cómo tomas parte en la toma de decisiones del centro?</i>	279
Tabla 42 <i>Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Qué dices o te gustaría decir en las reuniones que tus padres hacen con tus profesores?</i>	281
Tabla 43 <i>Respuestas dadas por el alumnado a “Describe con un ejemplo alguna situación en la que hayas estado con la directora”</i>	284
Tabla 44 <i>Respuestas del alumnado a la pregunta del cuestionario ¿Si necesitas ayuda a quién acudes en el centro escolar?</i>	285
Tabla 45 <i>Diferencias de percepción del liderazgo escolar en función del sexo del alumnado del centro</i>	285
Tabla 46 <i>Respuestas dadas por el alumnado a la pregunta del cuestionario ¿Cómo es la directora?</i>	286
Tabla 47 <i>Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Qué quehaceres tiene la directora en la escuela?</i>	286
Tabla 48 <i>Medias de las respuestas al cuestionario dadas por el profesorado del centro del estudio de caso</i>	289
Tabla 49 <i>Diferencias de percepción del liderazgo escolar en función del sexo del profesorado del centro</i>	290
Tabla 50 <i>Respuestas dadas a la afirmación “4. El profesorado participa en la gestión y organización del centro.” según los años en el centro</i>	290

Tabla 51 *Medias de las respuestas dadas al cuestionario por las familias*.....298

Tabla 52 *Diferencias de percepción del liderazgo escolar en función del sexo del miembro de la familia del alumno/a*.....298

Figuras

Capítulo I. Eficacia y Mejora Escolar

Figura 1 *Modelo Primigenio de Eficacia Educativa según Scheerens y Creemers (1989)*..... 12

Capítulo II. Liderazgo desde la perspectiva de la dirección

Figura 2 *Modelo Holístico de Liderazgo (Pashiardis-Brauckmann, 2008)*.....82

Gráficos

Capítulo I. Eficacia y Mejora Escolar

Gráfico 1 *Modelo de eficacia de Muñoz- Repiso et al. (1995) para centros de primaria en España*.....22

Capítulo IV. Metodología de la investigación

Gráfico 2 *Medias de los resultados obtenidos en las tres competencias básicas por los centros 26576, 30316 y 33000*.....160

Gráfico 3 *Medias de los resultados obtenidos en las tres competencias básicas por los centros 31944, 34232, 27698, 31262, 32340, 35618, 25080 y 36586*.....161

Gráfico 4 *Medias de los resultados obtenidos en las tres competencias básicas por los centros 26092 y 28974*.....163

Gráfico 5 *Medias de los resultados obtenidos en las tres competencias básicas por el centro 29062*.....163

Gráfico 6 <i>Medias de los resultados obtenidos en las tres competencias básicas por los centros 35442, 30162, 29128 y 26554.....</i>	<i>164</i>
Gráfico 7 <i>Medias de los resultados obtenidos en las tres competencias básicas por los centros 26180, 37224, 37246, 29942, 32714, 30404, 37532 y 27038.....</i>	<i>165</i>
Gráfico 8 <i>Medias de los resultados obtenidos en las tres competencias básicas por los centros 25102 y 36630.....</i>	<i>167</i>
Gráfico 9 <i>Medias de los resultados obtenidos en las tres competencias básicas por el centro 30052.....</i>	<i>167</i>

Introduction

Anyone in education who believes in it as a path to human growth will be guided in their work by the student child who they once were. We remember what we liked; what bored, scared, and excited us; what aroused our desire to learn; how the adults of our childhood (teachers and family) accompanied us in our learning process, and the sensations that made us advance. At least, this has been my guide throughout the I years worked in education: as an apprentice and then tenured teacher; as a tutor, counselor, advisor for special education needs; and as a researcher. This is why I would like to dedicate this thesis to all the children I worked with and therefore to welcome their points of view in this study.

Primary education is at the center of the debate of various governments of the world. The future of society depends heavily on education. Students, the girls and boys of today, will develop our societies in relation to the educational space that the school offers them now. It is for this reason that all the girls and boys see their right to education fulfilled, and that they be offered, on an equal basis, the opportunity to develop their potential in a quality school.

Research on school effectiveness began to reflect school practices that delivered the best results for students. Subsequently, research concerned with social justice showed the need to work for equity without neglecting the students who needed the most support in order to achieve overall academic success. In the last decade, various international studies show the effect that the leadership of a school has on the performance of its students. Guiding a school is a complex task in which clear pedagogical leadership makes the difference regarding the academic results of primary schools.

Different studies show the importance of creating inclusive schools. Inclusive refers to the leadership of a school that meets the demands of all members of the educational community (teachers, students, families) in order to facilitate quality cooperation. Inclusive refers also to the community and, in this way, to the goal of a shared leadership in which the entire educational community is represented. Thus, this PhD thesis has been structured on the premise that the inclusion of all agents involved in education (administration, support services, inspectors, teachers, families, and students) depends on leadership, which in turn is provided by the school management.

Students between ages of six and twelve are the protagonists of the educational experience in its primary stage. These young women and men must also be asked what are their perceptions of school leadership, how they perceive school management, if they have access to the organization of the school, and if they are consulted about decisions that affect them. As we well know, girls and boys offer us a picture of what school is like on a day-to-day basis. In this thesis, I tried to include the perception of students (in my case study) on school leadership together with that of the management teams, inspection, teachers and families, on the premise that in an inclusive school the dialogue between all the parties generates quality education. Therefore, the perception of the protagonists of the educational community is taken into account.

The Basque Autonomous Community (CAV) implements its educational competences within the framework of state legislation while at the same time having the margin to draw up its own decrees and applications in the educational field. I approach the reality of its school system with the intention of revealing the good practices that are being carried out and with the aim of participating in the design of the roadmap for school improvement. The contrast of the findings

in the CAV with those of other communities at the state level and other nations at the international level, shed light on the way forward in order to offer our girls and boys the best school context in which to develop.

The general purpose of this study has been to analyze leadership in high- and low-effectiveness primary education centers and describe good school practices. My professional motivation when choosing the subject and conducting this research has been the fact that I consider that a quality school management makes the educational experience, and learning, a rich and fruitful experience. Somehow, and being aware of the difficulties that primary education has to face in this recently began decade, I do not lose hope that a well-led school will be a place of integral human growth for current and future society.

In the first part of my thesis, the theoretical framework is developed. Chapter 1 is dedicated to school efficiency and improvement, Chapter 2 to leadership from the perspective of the school management, and Chapter 3 to leadership from the perspective of the educational community (inspection services, teachers, families and students). In the second part of my thesis, I present the empirical study I carried out. Chapter 4 is dedicated to the research methodology that has been followed. Chapter 5 delivers research results, and Chapter 6 the discussion, conclusions, contributions, implications of the research, limitations of the study, and future lines of research. Finally, there are bibliographic references and annexes.

I am confident that my research helps to envision a school that offers a real opportunity for growth, both for students and for society as a whole. A school that deserves the effort of all the people who make it possible. I trust that I can inspire hope and courage to all the men and women who are dedicated to improving educational work.

Introducción

Toda persona que se dedique a la educación y crea en ella como en un camino de crecimiento humano, se guiará en su labor por aquel niño o niña que fue. Nos acordaremos de lo que nos gustaba, nos aburría, nos asustaba, nos emocionaba, o nos despertaba el deseo por aprender cuando nos acompañaban aquellos adultos de nuestra infancia (profesorado y familia), y las sensaciones que nos hicieron avanzar en nuestro proceso de aprendizaje. Al menos, esta ha sido mi guía en todos los años que vengo dedicándome a los procesos de enseñanza-aprendizaje desde diferentes puntos de vista: desde la posición de aprendiz, de enseñante, de tutora, de orientadora, de asesora de necesidades educativas especiales o de investigadora. Es por esto por lo que quiero dedicar esta tesis a todas las niñas y los niños de todos los tiempos y acoger, por tanto, en este estudio sus puntos de vista.

La educación primaria está en el centro del debate de los diferentes Gobiernos del mundo. De ella depende en gran medida el futuro de la sociedad cuyos miembros, niñas y niños hoy, estarán capacitados para desarrollarla en la medida del espacio educativo que la escuela les ofrezca ahora. Es por ello de justicia, que todas las niñas y los niños vean cumplido su derecho a la educación y que les sea ofrecida, en igualdad, la oportunidad de convivir y desarrollar sus potencialidades en una escuela de calidad.

La investigación sobre eficacia escolar comenzó a reflejar las prácticas escolares que aportaban los mejores resultados al alumnado. Posteriormente la investigación en Justicia Social evidenció la necesidad de trabajar por la equidad sin dejar de lado al alumnado que más apoyo necesita para así lograr el éxito escolar universal. En el último decenio, diversas investigaciones

internacionales evidencian el efecto que el liderazgo de un centro escolar tiene sobre el rendimiento de su alumnado. Guiar un centro escolar es una labor compleja en la que un claro liderazgo pedagógico marca la diferencia entre los resultados académicos que se logran en las escuelas de educación primaria.

Diferentes estudios muestran la importancia de que desde la función de liderazgo del centro escolar se posibilite una escuela inclusiva en la que las demandas de todos los miembros de la comunidad educativa (profesorado, alumnado, familias) sean atendidas para así poder facilitar su transmisión al resto de la comunidad y, de esta forma, poder establecerse un liderazgo compartido en el que toda la comunidad educativa esté representada. Así, esta tesis se ha estructurado entendiendo que la inclusión escolar de todos los agentes (administración, servicios de apoyo, inspección, profesorado, familias, alumnado) depende de la función de liderazgo, que conviene recaiga sobre la dirección escolar.

El alumnado de entre seis y doce años es el protagonista de la experiencia educativa en la etapa de primaria. Es a estas niñas y niños a los que también hay que preguntar: conocer sus percepciones sobre el liderazgo escolar, conocer cómo perciben la dirección escolar, si ellos y ellas mismas tienen acceso a la organización y si son consultados en torno a decisiones que les afectan. Como bien sabemos, las niñas y los niños nos ofrecen una clara fotografía de lo que la escuela es en el día a día. En esta tesis se ha querido incluir la percepción del alumnado (estudio de caso) sobre liderazgo escolar junto a la de los equipos directivos, inspección, profesorado y familias, entendiendo que en una escuela inclusiva el diálogo entre todas las partes implicadas posibilita la calidad escolar. Se toma, por lo tanto, en cuenta la percepción de los protagonistas de la comunidad educativa.

La Comunidad Autónoma Vasca (CAV) implanta sus competencias educativas dentro del

marco de la legislación estatal, al tiempo que cuenta con margen para redactar sus propios decretos y aplicaciones en el campo educativo. Nos acercamos a la realidad de esta escuela con la intención de encontrar las buenas prácticas que se están llevando a cabo y con el objetivo de participar en el diseño de la hoja de ruta para la mejora escolar. El contraste de los hallazgos en la CAV con los de otras comunidades a nivel estatal y otras naciones a nivel internacional, arrojan luz sobre el camino a seguir para poder ofrecer a nuestras niñas y niños el mejor contexto escolar en el que desarrollarse.

La finalidad general de este estudio ha sido analizar el liderazgo en los centros de educación primaria de alta y baja eficacia escolar, y describir buenas prácticas escolares. Mi motivación profesional a la hora de elegir el tema y realizar esta investigación ha sido el hecho de considerar que una dirección escolar de calidad hace de la experiencia educativa, y del aprendizaje, una vivencia rica y fructífera. Siendo consciente de las dificultades ante las que tiene que enfrentarse la educación primaria en este recién comenzado decenio, no pierdo la esperanza de que un centro escolar bien liderado sea un lugar de crecimiento humano integral para la sociedad actual y del futuro.

En la primera parte de esta tesis se desarrolla el marco teórico, estando el capítulo uno dedicado a la eficacia y mejora escolar, el capítulo dos al liderazgo desde la perspectiva de la dirección escolar, y el tres al liderazgo desde la perspectiva de la comunidad educativa (servicios de inspección, profesorado, familias y alumnado). En la segunda parte de la tesis, se especifica el estudio empírico llevado a cabo. El capítulo cuatro está dedicado a la metodología de investigación que se ha seguido. El capítulo cinco a los resultados de investigación; y el sexto, a la discusión, conclusiones, contribuciones e implicaciones de la investigación, limitaciones del

estudio y líneas futuras de investigación. Finalmente se podrán encontrar las referencias bibliográficas y anexos.

Confío en poder aportar un granito de arena a la construcción de una escuela que ofrezca oportunidad real de crecimiento, tanto al alumnado como a la sociedad en su totalidad; una escuela que merezca el esfuerzo de todas las personas que la hacen posible. Confío en poder desde aquí insuflar una pizca de esperanza y mucho valor a todas estas personas que desean seguir entregadas a la labor educativa.

PARTE I. MARCO TEÓRICO

Capítulo I. Eficacia y Mejora Escolar

Los estudios sobre Eficacia Escolar componen una línea de investigación pedagógica que aporta información para la mejora, equidad y calidad educativa, consiguiendo que los centros escolares, independientemente de los contextos socioeconómicos en los que se encuentren, puedan ofrecer alto logro educativo al identificar los factores que lo posibilitan. Todos los trabajos que comienzan en la década de los setenta con los primeros estudios sobre Eficacia Escolar, han situado el liderazgo de la dirección como factor de primer orden en la mejora de la educación (Bolívar et al., 2013; Murillo, 2003; Murillo, 2005; Torrecilla, 2006). En este capítulo vamos a revisar la evolución del concepto Eficacia Escolar, centrándonos en investigaciones que atienden al liderazgo escolar, así como en aquellas que ponen en valor el papel del profesorado (Peniche, et al., 2020), alumnado y familias como participantes activos en la creación de esta eficacia.

1.1. Aspectos Conceptuales: Procesos y Factores de la Eficacia Escolar

Para entender el concepto de Eficacia Escolar (EE) que manejamos hoy en día, conviene retroceder hasta la década de los años 70 y diferenciar los movimientos de investigación que se establecieron en aquel tiempo. *The Routledge international handbook of educational effectiveness and improvement: Research, policy, and practice*, publicado en 2015, esclarece la

historia de la evolución del concepto. La investigación y práctica en Eficacia y Mejora Escolar (EME) creció rápidamente en los tres decenios posteriores a su surgimiento en 1970 y este crecimiento ha sido considerado como uno de los mayores y más exitosos de la investigación en educación a partir de la Segunda Guerra Mundial hasta nuestros días. En las décadas de 1970 y 1980 encontramos las raíces de la EME con la aparición de toda una serie de investigaciones en torno a las áreas de EE, Mejora Escolar (ME) y Eficacia del Profesorado (EP).

En un principio, las tres ramas de investigación estaban diferenciadas, dedicándose cada una de ellas a un objeto de estudio diferente. La investigación en EE se centraba en mostrar lo que le hace ser *bueno* a un centro escolar o, dicho de otro modo, lo que le permite agregar un valor añadido a sus estudiantes, buscando todos los factores dentro de las escuelas y de los sistemas educativos que puedan afectar a los resultados de aprendizaje del alumnado, tanto en las áreas académicas como en las sociales. La investigación en EP, sin embargo, se centra específicamente en las características y comportamiento del *buen profesor* capaz de añadir valor a su alumnado, y la investigación en ME ha buscado establecer que tanto la escuela como el profesorado pueden hacerlo bien, estudiando cómo relacionar los conocimientos que están a la base de los procesos dentro de la escuela y del aula, para mejorar los resultados académicos y sociales del alumnado.

Las tres líneas de investigación también han tenido metodologías de investigación diferentes. La EE se ha basado en estudios cuantitativos: 1. recopilando datos de factores formales y administrativos de organización escolar; 2. dejando de lado los referidos a la cultura escolar; y 3. asumiendo que los resultados escolares pueden verse reflejados simplemente en los resultados académicos. Por su parte, la ME desarrolló una línea predominantemente cualitativa tratando de recopilar de manera natural las perspectivas de profesorado y alumnado. La

investigación en ME recopila datos tanto del aula como del centro escolar en su conjunto, centrándose en la cultura del centro en toda su complejidad mucho más que la EE, y poniendo en debate si realmente los resultados académicos oficiales son un indicador de si la educación funciona o no.

Evidentemente ambas áreas de estudio (EE y ME) perdieron tiempo en atacarse la una a la otra mientras que el área dedicada a la investigación en EP fue avanzando por su propio lado y teniendo en cuenta cómo la más sólida investigación sobre eficacia escolar. Con el paso de los años, las tres líneas (EE, ME y EP) han confluído y compartido metodologías, orientación y propuestas científicas, llegando a determinar la que llamaríamos investigación en Eficacia y Mejora Escolar (EME). Hoy podemos hablar de una amplia red internacional de investigación en EME, sostenida por diversos congresos y revistas especializadas (Chapman et al., 2015).

El movimiento de ME se centraba en los procesos que desarrollan las escuelas que consiguen poner en marcha un proceso de cambio con el objetivo de optimizar su calidad. Perseguían el mismo objetivo que la EE, esto es, mejorar los resultados del alumnado. Sin embargo, como se ha dicho, cada uno de estos movimientos lo hizo por caminos diferentes; mientras los proyectos de ME se centraban básicamente en procesos de cambio específicos que implicaban al profesorado, la dirección, el alumnado y a sus familias, en este orden se olvidaban casi siempre de los resultados educativos. En cambio, los proyectos de EE se orientaban hacia la mejora de los resultados educativos, sobre todo del rendimiento de los estudiantes, “intentando resaltar algunos cambios deseados en los factores cruciales de eficacia, mientras que la mayoría olvidaban los procesos por los cuales se llega al cambio y al logro de los resultados.” (Muñoz-Repiso, et al., 2000, p. 14). En resumen, la corriente de investigación de Eficacia Escolar (*School*

Effectiveness) estudia:

la calidad y equidad del funcionamiento de las escuelas, para determinar por qué algunas son más eficaces que otras en la consecución de resultados positivos, si su trabajo es consistente en el tiempo, entre áreas y tipos de resultados, y qué elementos se encuentran con mayor frecuencia en las escuelas que son eficaces para todos sus alumnos. (Muñoz-Repiso et al., 2000, p. 13)

Tanto la ME, que aporta los datos para saber cómo llevar a cabo el cambio, como la EE, que arroja luz sobre lo que hay que cambiar para realizarlo, son imprescindibles desde la perspectiva científica que pretende mejorar los procesos educativos. Finalmente, se ha llegado a la conclusión de que ambos enfoques son complementarios y al aunarse, como ya se ha dicho, nos hallamos ante los proyectos de investigación en Mejora de la Eficacia Escolar. La idea de fondo es saciar la necesidad del docente por saber en qué y cómo enfocar los cambios para adquirir mayor calidad en sus enseñanzas. El movimiento de investigación de Mejora de la Eficacia Escolar es el que está trabajando por aportarles dicha información científica.

En 2007 se publicó el Informe iberoamericano sobre eficacia escolar coordinado por Murillo (2007), que aglutina los resultados de la investigación en Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela. En la introducción de este informe se recuerda que, a partir del *Informe Coleman* (1966), dónde se ponía en evidencia el poco efecto diferenciador de la escuela en los resultados académicos del alumnado, diversas reacciones activaron la investigación en eficacia escolar. Una de las líneas que más nos puede interesar es aquella que se centró en buscar factores de la escuela y del sistema educativo que afectan al desempeño escolar del alumnado más allá de las características personales del mismo. Mientras que, en Estados Unidos, Coleman y su equipo presentaban su Informe, en Gran Bretaña se

presentó el *Informe Plowden (The Plowden Report, 1967)* en el que se explica que el 58% de la varianza en rendimiento del alumnado es por factores relacionados con la actitud de las familias, hallazgo que vuelve a confirmar el presentado por el *Informe Coleman*.

George Weber fue un inspector de educación estadounidense que mostró que ciertas escuelas, a pesar de estar situadas en contextos desfavorecidos, conseguían enseñar al alumnado a leer y escribir mientras que otras no lo lograban. Por tanto, estudiar en una escuela u otra sí que marcaba una diferencia, al contrario de lo que declaraba el *Informe Coleman*. Weber (1985) encontró algunos factores que caracterizaban a las buenas escuelas. Dio con ellos estudiando escuelas prototípicas (*outliers*), centros escolares que por su peculiaridad no responden a los análisis habituales pero que resultan altamente interesantes por contener comportamientos y resultados extraordinarios. Esta serie de investigaciones tuvieron un fuerte desarrollo tanto en EE. UU. como en Gran Bretaña creándose las bases de la investigación en eficacia escolar.

En 1979 se publicaron casi simultáneamente dos Informes: el *Fifteen Thousand Hours* (Rutter, 1979); y el titulado *School Social Systems and Student Achievement*, dirigido por Brookover (1979), donde por primera vez no se quedan exclusivamente en la recopilación de datos de grandes muestras a través de pruebas estandarizadas y cuestionarios, tal y como lo hacían los informes anteriores, sino que comenzaron a aplicar técnicas cualitativas para obtener datos del proceso tanto dentro del aula como en la escuela.

Como se ha mencionado anteriormente, a mediados de los años 90 surgió la línea de investigación sobre eficacia escolar llamada *Mejora de la Eficacia Escolar (Effectiveness School Improvement-ESI-)*, que supone la colaboración entre la línea de eficacia escolar y el movimiento de mejora de la escuela. Este movimiento, de orientación claramente práctica, está liderado por

profesorado y equipos directivos, siendo su interés principal transformar el día a día de la escuela (objetivo práctico) acumulando un sólido saber para el cambio educativo (objetivo teórico). Se preguntan cómo llevar a cabo procesos de cambio que mejoren el desarrollo de todo el alumnado al optimizar tanto los procesos de enseñanza-aprendizaje como las estructuras organizativas del centro (Murillo, 2003).

A finales de los años 90, diferentes investigaciones (Sammons et al., 1998; Townsend, 1997) mostraron los factores que condicionan la eficacia de los centros educativos. El primero es el liderazgo profesional, factor clave de eficacia asociado a la actuación del equipo directivo, y que se refiere no sólo a la calidad de los líderes sino, sobre todo, a su estilo de liderazgo y al papel que juegan en el centro escolar. Se destaca reiteradamente la importancia de un liderazgo compartido y profesional con fines comunes en las escuelas consideradas eficaces (Hallinger & Heck, 1998; Leithwood et al., 1990; Murillo et al., 1999; Sammons et al., 1998).

Diversas investigaciones muestran cuáles son los factores relevantes de eficacia escolar (Creemers, 1992; Scheerens, 1990; Sammons et al., 1997; Stringfield & Slavin, 1992). En el modelo de Stringfield & Slavin (1992) lo relativo a la relación entre la familia y el centro escolar queda englobado dentro de las variables de contexto junto a la relación con la comunidad local, los programas especiales y la financiación de la escuela definida por los gobiernos federales y estatales. Egido & Bertrán (2017) recuerdan que los movimientos de eficacia escolar de los años 80 del pasado siglo evidenciaron la relación positiva entre buenos resultados del alumnado y colaboración estrecha entre la familia y la escuela. Uno de los aspectos que más puede definir la colaboración entre ambas instituciones es la comunicación efectiva que exista entre ambas y los modos en que esta relación comunicativa se establece. Una buena comunicación familia-escuela equivaldría a mejores resultados del alumnado (Hooper-Dempsey et al., 2005). Dentro de esta

dimensión de comunicación con la familia, interesa afinar la mirada, debido a que, aunque tradicionalmente se ha puesto el foco del éxito escolar en la mejora curricular, hoy en día existen evidencias de la influencia que la colaboración con las familias desempeña sobre el rendimiento escolar del alumnado. La literatura sobre centros eficaces constata que éstos posibilitan un ambiente en el que las familias tienen espacio de intervención. Son centros que ofrecen apoyo a familias y alumnado además de crear un lugar de convivencia y comunicación más allá de la mera transmisión de información unidireccional (Calvo et al., 2016; Azpillaga et al., 2014). Que el alumnado tenga un papel activo en el aula y en la escuela, hace que su motivación aumente, se haga responsable de su aprendizaje y, por lo tanto, que sus resultados escolares mejoren (Mortimore et al., 1988; Rutter, 1979).

La visión y objetivos compartidos puestos en práctica de manera colaborativa es un factor de eficacia del que se beneficia todo el alumnado sea éste de alto o bajo nivel socioeconómico. Para aunar de esta manera los esfuerzos de la comunidad educativa se requiere un propósito único y consenso sobre los valores y metas de la escuela, que se refleje en enfoque común de la práctica educativa y en la realización del trabajo colegiado y cooperativo (Mortimore et al.1988; Witziers, 1992). Esta visión compartida trasladada a la práctica, genera un clima positivo de trabajo, traducido en un ambiente de aprendizaje seguro, ordenado y atractivo, que es lo que se considera requisito previo y necesario para un aprendizaje eficaz (Claudet & Ellett, 1999; Creemers, 1994; Mortimore et al., 1988; Reynolds et al.,1996; Weber, 1985). Este clima se ve favorecido por la implicación de las familias (colaboración escuela-hogar) en la educación de los hijos, ya que afecta de manera indirecta al rendimiento del alumnado (Coleman, 1994; Edwards & Warin, 1999; Sammons et al., 1994; Sammons et al., 1998).

Otros factores de eficacia escolar que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje son: 1. un propósito definido, 2. altas expectativas puestas en el desempeño del alumnado, 3. refuerzo positivo al mismo, 4. seguimiento del progreso, 5. disciplina explícita y compartida en la que las normas sean claras y justas, 6. estrategias de motivación y feedback positivas y directas, compartidas tanto por las familias como por el profesorado (Mortimore et al., 1988; North West Regional Educational Laboratory, 1990). Definir y transmitir con claridad los derechos y responsabilidades del alumnado (Mortimore et al., 1988; Rutter, 1979), es otro factor que también contribuye al mejor desempeño escolar. Y, la eficacia del rendimiento escolar aumenta cuando la autoestima del alumnado es elevada, tiene un papel activo en el aula y la escuela, y se considera responsable de su propio aprendizaje.

La escuela como organización para el aprendizaje es otro evidente factor de eficacia. La calidad de la enseñanza-aprendizaje que se genera, en el aula y en la escuela, es propiciada por: 1. la optimización del tiempo de aprendizaje, 2. el énfasis en lo académico y 3. un alto grado de aprovechamiento del alumnado, que viene dado por la maximización de la oportunidad de aprender (Creemers, 1994; Mortimore, 1993; Scheerens, 1992). El tratamiento que se dé al profesorado diferencia a las escuelas eficaces e ineficaces. Los factores de eficacia que marcan la diferencia son: 1. apoyo que se presta al profesorado nuevo, 2. cuidado puesto en su contratación y despido (Crone & Teddlie, 1995), 3. forma de llevar a cabo su formación (Hallinger & Murphy, 1985; Mortimore et al., 1988) y su posterior desarrollo profesional (Bell, 1991; García Gómez, 1999; Hargreaves & Fullan, 1992; Munro, 1999), 4. implicación con el alumnado, 5. estabilidad laboral y 6. capacidad de trabajar en equipo. Para concluir, la evaluación de la escuela, en su conjunto, entendida como parte de las funciones del equipo directivo, incide también en la eficacia de la escuela al proporcionar información sobre el funcionamiento general del centro.

Esta evaluación permite determinar en qué medida se alcanzan las metas establecidas y enfocar la atención de la comunidad escolar hacia ellas (Lezotte, 1989; Murphy, 1989; Scheerens, 1992).

1.2. Evolución de la Investigación Internacional en Eficacia Escolar

A continuación, se hace un resumen de las investigaciones más relevantes en Eficacia Escolar desde la década de los 70. La selección ha seguido el criterio de tener en cuenta aquellas que atienden a lo más directamente relacionado con el liderazgo y la participación en este de la comunidad educativa.

Tal y como señala Martínez-Garrido (2011, 2015), y teniendo en cuenta el desarrollo histórico del concepto de EE explicado más arriba, conviene diferenciar los conceptos *enseñanza eficaz* (estudios centrados en el *aula* y la eficacia del docente) y *eficacia escolar* (estudios centrados en el *centro escolar* y que toman en consideración todas las variables que directa o indirectamente afectan a los resultados del alumnado). Es este último concepto el que nos interesa ahora, aunque, a lo largo de la historia del desarrollo de las investigaciones en eficacia educativa, los dos conceptos se hayan visto mezclados y poco a poco se hayan ido diferenciando.

Edmons (1979) para construir su *Modelo de los Cinco Factores* de eficacia educativa revisó todas las investigaciones previas y pudo reducir a cinco los factores que denominó de EE. Aun considerando mayor número de elementos centrados en el aula (enseñanza eficaz) que, en la escuela, introdujo referencias organizativas y de liderazgo. Estas referencias a la organización y gestión del centro educativo hicieron popular el modelo, el cual tuvo una fuerte repercusión en todo el mundo gracias a la capacidad del autor de reducir a cinco los factores de eficacia. Edmons (1979) considera escuelas eficaces aquellas que: 1. poseen un liderazgo fuerte; 2. tienen

un clima de altas expectativas en el rendimiento del alumnado; 3. cuentan con una atmósfera ordenada sin ser rígida, y tranquila sin ser opresiva; 4. tienen como objetivo prioritario del centro la adquisición por parte del alumnado de destrezas y habilidades básicas, supeditando a dicho objetivo todas las actividades; y 5. cuentan con una evaluación constante y regular del progreso del alumnado.

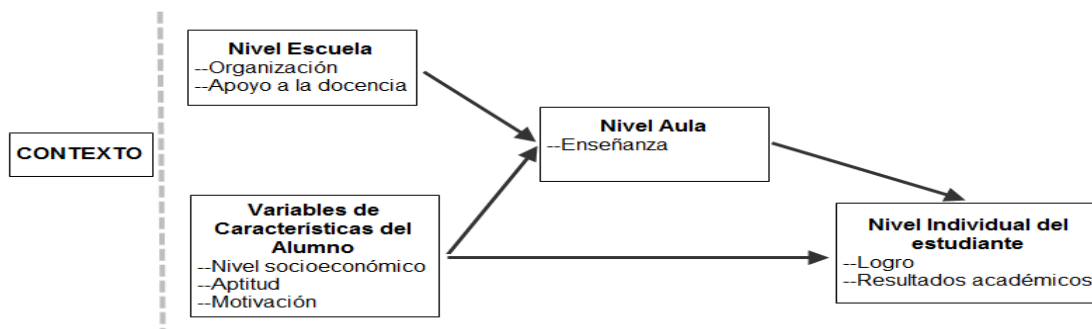
Por su parte, Mortimore et al. (1988) se basaron en el estudio de 2000 estudiantes de Educación Primaria en Londres. Los resultados mostraron las características comunes de un total de 50 escuelas seleccionadas por trabajar con su alumnado tanto en lo académico como en el plano social. Las características de estas escuelas son: 1. *participación del docente*: en las escuelas eficaces, el docente está implicado en la planificación del currículo y en el diseño de su asignatura; 2. *consistencia entre el profesorado*: la continuidad del personal del centro tiene efectos positivos sobre el desarrollo de los estudiantes; 3. *sesiones estructuradas*: en las escuelas eficaces, el docente organiza el trabajo del alumnado y se asegura de crear momentos de descanso; 4. *lecciones desafiantes*: el progreso del alumnado mejora en aquellas aulas donde el profesorado estimula el aprendizaje y son entusiastas; 5. *ambiente de trabajo*: en las escuelas eficaces, el alumnado disfruta del trabajo y desea comenzar nuevas tareas. El nivel de ruido es bajo y el movimiento en el aula está relacionado únicamente con la tarea, además, no es excesivo. Los autores consideran esta característica de “alto nivel”; 6. *sesiones orientadas a la enseñanza*: los/as estudiantes aprenden más cuando los/as docentes explican una asignatura en particular, en vez de tratar de explicar varias; 7. *comunicación profesorado-alumnado*: el rendimiento de los/as estudiantes mejora cuanto mayor comunicación halla con el profesor/a sobre el contenido de la sesión; 8. *seguimiento del alumnado*: registrar el progreso de los/as estudiantes facilita la planificación de las sesiones y es un modo de evaluación docente; 9.

participación de las familias: las escuelas con una política de puertas abiertas refuerzan que las familias estén comprometidas con el aprendizaje de sus hijos/as, lo cual es un elemento que mejora el aprendizaje de los/as estudiantes; 10. *clima positivo*: las aulas y la escuela en general presentan un clima calmado. Mortimore y su equipo de trabajo (1988) señalaron, así mismo, la importancia de contar con un liderazgo compartido en el centro y la participación del jefe de estudios en la toma de decisiones.

Scheerens & Creemers (1989) presentaron por primera vez el término *Eficacia Educativa* durante el II Congreso Internacional sobre Eficacia y Mejora Escolar (International Congress of School Effectiveness and Improvement -ICSEI-) celebrado en Rotterdam en el año 1989. La importancia de la aportación de estos autores no se limita a la terminológica, sino que ampliaron el campo de las variables que definen la Eficacia Escolar y desarrollaron un Modelo Primigenio de Eficacia Educativa, el cual se descentraliza de lo que sucede exclusivamente dentro del aula y toma en consideración otras variables del contexto. Así, este modelo distingue por un lado el nivel de la *escuela*, que incluye la organización y el apoyo a la docencia, y por otro lado las variables que caracterizan al *alumnado*, especificando su nivel socio-económico, aptitud y motivación. Estos dos niveles configuran las variables que afectan al nivel de *aula* o enseñanza. Así, tanto las características del *alumnado* como el nivel de *aula* (afectado a su vez por la organización escolar y el apoyo que la escuela da a la docencia) son las variables que definen el nivel individual del alumnado, reflejado en sus logros y resultados académicos.

Figura 1

Modelo Primigenio de Eficacia Educativa según Scheerens y Creemers (1989)



Fuente: Tomado de Martínez (2015), recuperado de Scheerens y Creemers (1989:274).

Este modelo destaca por que considera elementos contenidos en tres niveles (escuela, aula y estudiante) modulados por las características de la organización y del contexto, y sus relaciones mutuas. Este planteamiento es coherente con las investigaciones actuales que arrojan los últimos resultados en eficacia escolar. Desde Scheerens & Creemers (1989) hasta la actualidad, la investigación ha evidenciado la relevancia de las variables organizativas y de contexto a la hora de afrontar la mejora de los resultados escolares del alumnado. El concepto de eficacia escolar desarrollado en la investigación de Scheemers & Creemers (1989) se refiere por primera vez a evaluar la eficacia de la educación a partir de los resultados obtenidos por el alumnado, más allá de aspectos como las *características del profesorado ideal* (investigaciones desarrolladas entre los años 1930-1960) o el *comportamiento del profesorado* (investigaciones desarrolladas entre los años 1960-1980) que habían centrado las investigaciones en décadas anteriores.

Mientras tanto, a través de una exhaustiva revisión de investigaciones desarrolladas en Estados Unidos, Levine & Lezotte (1990) buscaron identificar cuáles son los elementos

característicos (de escuela y de aula) que definen aquellas escuelas excepcionalmente eficaces (Tabla 1). Los resultados encontrados confirmaron y ampliaron, once años después, el criticado Modelo de cinco factores propuesto por Edmonds a finales de la década de los 70.

Huitt (1995), siguiendo con la investigación sobre los factores que afectan al rendimiento escolar del alumnado, incluye variables del contexto tales como el liderazgo (modelado, retroalimentación y construcción del consenso) que afecta directamente al *clima del aula* y a la *supervisión* de: 1. aquello que profesorado y alumnado aportan al proceso del aula; 2. diagnóstico del centro escolar; 3. éxito técnico y el significado personal y profesional que el profesorado da a su práctica. Desde el punto de vista del autor, la variable *liderazgo* afecta indirectamente al comportamiento del profesorado en su práctica docente, ésta a su vez afecta al comportamiento escolar del alumnado y finalmente a su logro escolar. El modelo de Huitt (1995) considera al alumnado como miembros de una sociedad cambiante y tiene en cuenta que estos cambios afectan directamente a los procesos de aprendizaje, teniendo que ser redefinidas constantemente las habilidades, destrezas y niveles de conocimiento a desarrollar, para que de este modo puedan tener garantizado el éxito en la sociedad. El modelo también deja patente la importancia de la relación entre la familia, la escuela y el entorno.

Tabla 1

Características de las escuelas eficaces según Levine & Lezotte (1990)

NIVEL	CARACTERÍSTICAS	ELEMENTOS
AULA	<p>Centradas en el aprendizaje del alumnado</p> <p>Evaluación del progreso del alumnado</p> <p>Altas expectativas sobre el alumnado</p> <p>Enseñanza Eficaz</p> <p>Participación de madres y padres en el aprendizaje de sus hijos/as</p> <p>Otras correlaciones posibles</p>	<p>Disponibilidad y uso del tiempo para el aprendizaje.</p> <p>Énfasis en el dominio de las habilidades de aprendizaje.</p> <p>Agrupación del alumnado y organización del aula de manera eficaz.</p> <p>Estimulación apropiada a las necesidades de cada estudiante.</p> <p>Desarrollar un aprendizaje activo/enriquecido.</p> <p>Prácticas de enseñanza eficaces.</p> <p>Énfasis en el desarrollo de aprendizajes de orden superior.</p> <p>Coordinación entre el currículo y la instrucción.</p> <p>Disponibilidad de materiales de enseñanza apropiados.</p> <p>Adaptación al aula.</p> <p>Tiempo para lectura, y desarrollo de las matemáticas y el lenguaje.</p>
ESCUELA	<p>Clima y cultura escolar productiva</p> <p>Liderazgo</p>	<p>Desarrollo en el alumnado de un sentido de eficacia.</p> <p>Instrucción sensible a la multiculturalidad.</p> <p>Desarrollo personal del alumnado.</p> <p>Ambiente ordenado.</p> <p>Compromiso compartido entre el profesorado por alcanzar la mejora del alumnado.</p> <p>Orientación a la resolución de problemas.</p> <p>Colaboración, consenso, comunicación y colegialidad entre el profesorado.</p> <p>El profesorado participa en la toma de decisiones.</p> <p>Énfasis en reconocer el desarrollo positivo del alumnado.</p> <p>Seguimiento frecuente del personal y de las decisiones tomadas.</p> <p>Elevado gasto de tiempo y energía para la puesta en marcha de acciones de mejora de la escuela.</p> <p>Apoyo al profesorado y adquisición de recursos.</p>

Fuente: elaboración propia a partir de Martínez (2015) recuperado de Levine y Lezotte (1990:10)

Siguiendo la línea de investigaciones centradas en definir las variables organizativas y de liderazgo que afectan al aprendizaje del alumnado, Slavin (1996) da un paso adelante al señalar que la puesta en marcha de un proceso de cambio en toda la escuela incrementa la calidad y la equidad de esta. Lo que comenzó siendo un estudio para mejorar la capacidad lectora de 2.000

estudiantes de Educación Primaria, acabó poniendo sobre la mesa que no sólo las variables asociadas directamente con el rendimiento escolar explican los buenos logros del alumnado, sino que la mejora de estos queda explicada teniendo en cuenta también la eficacia de la escuela y del sistema educativo mismo.

Teddlie & Reynolds (2000) asignan nueve áreas de procesos de eficacia escolar: 1. procesos de liderazgo efectivo (ser firme y útil, involucrar a otros en el proceso, mostrar liderazgo instructivo, frecuente formación del profesorado y selección y sustitución del profesorado), 2. procesos de enseñanza eficaz, 3. desarrollar y mantener un enfoque generalizado del aprendizaje, 4. producir una cultura escolar positiva, 5. crear expectativas altas y apropiadas tanto para el alumnado como para el profesorado, 6. enfatizar derechos y obligaciones, 7. controlar los progresos a nivel personal, de aula y de centro, 8. desarrollar las habilidades del profesorado, y 9. involucrar a las familias de manera productiva y adecuada (amortiguando las influencias negativas y alentando interacciones productivas con las familias). A través del diagnóstico de cada una de las áreas en cada escuela, se verá el camino a seguir en la consecución de una mayor eficacia. Townsend, & Avalos (2007) publican el *International handbook of school effectiveness and improvement: revisión, reflexión y reformulación*, que recoge las aportaciones durante los veinte años del ICSEI (International Congress on School Effectiveness and Improvement).

Sammons & Bakkum (2011) analizan estudios de los anteriores 30 años que hayan identificado características clave que definan a los centros escolares más eficaces. Estas características comunes incluyen: el *liderazgo educativo*, la cohesión entre el equipo educativo, la alta calidad curricular, amplias oportunidades de aprendizaje, clima escolar ordenado y seguro,

un considerable potencial de evaluación en la escuela, buen clima de aula, alto grado de participación familiar, aprendizaje efectivo a través de una excelente gestión de la clase, instrucción estructurada, fomento del aprendizaje autónomo y comentarios diferenciados frecuentes al alumnado sobre su trabajo. Sammons & Bakkum (2011) concluyen que la investigación de estudios de caso de escuelas altamente efectivas ha tendido a identificar estas similares características de prácticas exitosas.

Investigaciones en Hispanoamérica. Raúl Fuentes (1995) investigó las características de seis escuelas de Educación Primaria en Guatemala y Chile (un total de 600 estudiantes y 58 docentes) en las cuales, aun encontrándose en contextos socioeconómicos bajos, el alumnado logra resultados académicos altos. Sin embargo, la investigación no dejó de estar enmarcada dentro de las prácticas de aula sin tener en consideración el efecto de variables como el liderazgo y la organización escolar. Concha (1996) tiene en cuenta las prácticas administrativo-organizativas de los centros escolares cuyo alumnado obtiene alto grado de rendimiento. El Ministerio de Educación de Chile apoyó la investigación que durante los años 1994 y 1995 se realizó sobre 32 escuelas, llegando a concluir que los centros escolares más eficaces son aquellos en los que el profesorado está comprometido con la misión de la escuela, tiene altas expectativas sobre el alumnado (interactúa, facilita la comprensión de contenidos, maximiza el tiempo destinado a enseñanza-aprendizaje, atiende a sus necesidades educativas, minimiza las explicaciones verbales) y cuenta con estabilidad laboral.

Schiefelbein et al. (1997) realizan una revisión de 18 informes de diferentes países iberoamericanos, llevados a cabo en los 20 años previos y cuyo objetivo de investigación hubiera sido definir las variables que determinan la eficacia escolar a la hora de mejorar el rendimiento académico del alumnado de Educación Primaria. Los resultados muestran una panorámica

general de los principales factores de enseñanza eficaz, pero destacan, más allá de las características docentes y prácticas pedagógicas, el hecho de que cuanto más cerca esté el centro escolar del lugar de residencia y mayor sea la participación de la familia en las tareas escolares, mayor será el rendimiento del alumnado. Pérez et al. (2004) identifican 28 centros escolares cuyo alumnado ha conseguido mejores resultados académicos de los esperados en contextos de pobreza con el propósito de confirmar que es posible ofrecer educación de calidad en escuelas que trabajan con niños/as que viven en condiciones de pobreza, y que son muestra de maneras de conseguirlo.

López-Alfaro et al. (2016) analizan la estructura de las dimensiones de liderazgo, eficacia colectiva y expectativas del profesorado, entendiendo que la eficacia colectiva tiene un efecto mediador entre el liderazgo y las expectativas del profesorado. Plantean un modelo teórico en el que la distribución del liderazgo y la profesionalidad de este derivan en una eficacia colectiva que a su vez predispone las expectativas del profesorado. En la investigación participaron 587 educadores de 32 escuelas públicas primarias y secundarias de Bogotá. Los resultados evidencian el efecto positivo del liderazgo y el rol mediador de la eficacia colectiva hacia las expectativas docentes, así como el efecto positivo directo de la dimensión de distribución del liderazgo hacia la eficacia colectiva y el efecto directo débil de la profesionalización del liderazgo sobre la eficacia colectiva.

Estudios tanto internacionales como nacionales se han ocupado de revisar directamente qué es lo que pasa en los centros ineficaces. El *Handbook for educational effectiveness* (Chapman et al., 2015) dedica un capítulo a la ineficacia escolar, donde se indica que fueron Brookover & Lezotte (1979) los primeros en realizar un estudio riguroso que incluyera escuelas

en declive, y señalaron que en estos centros el hallazgo más generalizado fue la baja expectativa de profesorado y directores/as hacia el rendimiento del alumnado, mientras que el personal de las escuelas en procesos de mejora tenía una alta opinión de las habilidades del alumnado. En el Handbook (Chapman et al., 2015) se describen también las siete características que Stringfield (1998) encontró, a nivel de centro, para que este sea ineficaz: 1. falta de enfoque académico; 2. interrupciones regulares y desgaste del tiempo académico; 3. recursos que trabajan con propósitos cruzados; 4. dirección que no está familiarizada con los aspectos específicos de los planes de estudios de su escuela; 5. dirección relativamente pasiva en los procesos clave de contratación de nuevo profesorado y retroalimentación precisa a los/las maestros/as actuales; 6. uso ineficiente de las bibliotecas escolares y / o centros de recursos; y 7. falta de celebración pública de los éxitos del alumnado.

Stringfield & Teddlie (1988) muestran un recorrido por los asuntos clave que llevan a construir una escuela ineficaz. Describen un proceso que comienza con la introducción de nueva dirección carente de enfoque académico que, al disminuir la atención al aprendizaje del alumnado, y a la coherencia en los procesos escolares, a la vez que desoye las decisiones de profesorado competente y experimentado para salir del contexto cada vez más disfuncional, mantiene actitudes azarosas en la contratación de nuevo profesorado. Grant (1988) y Duke (1995) exponen ambos estudios de caso sobre escuelas de logro académico que fueron decreciendo en sus logros, llegando incluso a que parte del alumnado estuviera en una situación de riesgo mucho mayor que al comienzo. En ambos casos se encontró que este declive era debido a la pérdida de liderazgo de la dirección escolar, la bajada en los estándares académicos y el consecuente empeoramiento del clima escolar.

Diferentes estudios (Aikin, 1942; Payne, 2008; Supovitz & Weinbaum, 2008; Tyack &

Cuban, 1995) han tratado de encontrar cuales son los motivos que impiden la mejora en centros que quieren conseguirla. El simple y general motivo que se encuentra es que se trata de propuestas de mejora en las que se dice más que se hace y se inician, pero no se sostienen en el tiempo. Stringfield (1998) enumera por orden de frecuencia las nueve acciones potenciales que llevan a evitar la eficacia de un centro escolar: 1. incapacidad para mantener la financiación recibida; 2. incapacidad de mantener el compromiso del profesorado; 3. problemas no resueltos sobre la impartición del currículo; 4. dificultades en la contratación de profesorado y su desarrollo profesional; 5. prejuicios raciales entre el personal; 6. percepción de las familias y comunidad educativa de que el centro se enfrenta a demasiados problemas graves; 7. problemas de gestión, comunicación y programación; 8. reformas físicas de las instalaciones del edificio que ni el centro ni el distrito escolar encara; y 9. otras problemáticas de contexto y/o políticas.

Por su parte, Datnow (2005) reclama que las autoridades políticas se hagan más conscientes de su influencia en el devenir de la eficacia de los centros escolares y detecta las siguientes claves: 1. las escuelas que no están firmemente comprometidas con un cambio a largo plazo conviene que no inicien un proceso de mejora; 2. si los líderes escolares piensan que una reforma está posibilitando mejoras en el centro, han de hacérselo saber a las autoridades competentes y recibir el apoyo necesario para sostener el cambio; 3. se considera prudente iniciar un plan de mejora que aumente el nivel de responsabilidad del centro escolar respecto a la normativa comunitaria y estatal.

Hernández-Castilla et al. (2014) presentan una investigación cuyo objetivo es comprender las razones por las que algunas escuelas no logran que su alumnado aprenda lo esperable según el contexto en el que se encuentran. Estudian en profundidad ocho escuelas de

baja eficacia de Educación Primaria de ocho países iberoamericanos. Las escuelas fueron seleccionadas a partir de otro estudio de carácter cuantitativo, en el que se midieron resultados curriculares en lengua y matemáticas, así como variables socioafectivas como el autoconcepto o el bienestar en la escuela, que ofrecían valor añadido. Para el estudio cualitativo de los ocho centros seleccionados, procedieron a través de grupos focales con profesorado, alumnado y familias; así como entrevistas semiestructuradas a profesorado y equipos directivos, y observaciones de aula y escuela. Los factores de ineficacia más importantes encontrados fueron: 1. clima negativo; 2. falta de compromiso y motivación; 3. sensación de desánimo; 4. poco trabajo en equipo del profesorado; 5. dirección ausente o autoritaria; 6. poca implicación de las familias; 7. bajas expectativas globales; 8. procesos de enseñanza reproductivos; e 9. instalaciones inadecuadas y desatendidas.

Murillo et al. (2016) llevan a cabo una investigación que aporta información sobre los elementos que caracterizan a las aulas en las que el alumnado obtiene resultados mucho más bajos de lo previsto. Para ello analizaron en profundidad ocho aulas especialmente ineficaces de ocho países: Colombia, Chile, Cuba, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela. Los resultados muestran seis factores de ineficacia escolar en las aulas: 1. estrategias didácticas; 2. uso del tiempo; 3. atención a la diversidad; 4. estrategias de evaluación; 5. clima de aula; y 6. el aula como espacio físico y sus recursos. Estos hallazgos, desde un punto de vista de liderazgo y dirección escolar, deberían ser tenidos en cuenta para su mejora por los líderes escolares.

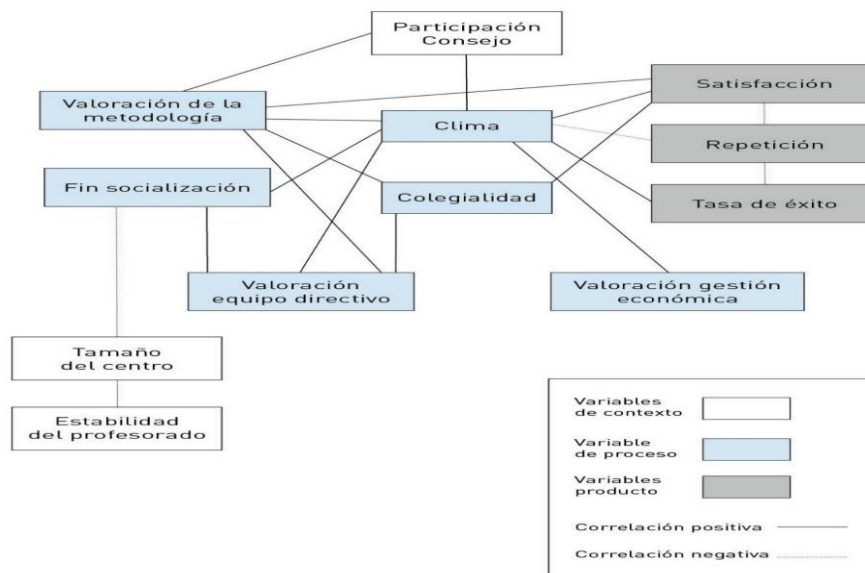
1.3. Mejora y Eficacia Escolar en Educación Primaria en el Contexto Español

Tal y como se señala en la publicación de Muñoz-Repiso et al. (2000) hasta la fecha eran escasas las investigaciones sobre Eficacia Escolar en España. Muñoz-Repiso et al. (1995) describen las relaciones entre variables que intervienen en la Eficacia Escolar desde el punto de

vista de la gestión en la etapa de Educación Primaria, tal y como se muestra en el Gráfico 1. Este modelo muestra que el factor decisivo y que determina el resto de los factores es el clima del centro educativo. El ambiente escolar es el factor que predice la tasa de éxito, el porcentaje de repetidores y la satisfacción global (considerados como los tres factores-producto de la labor educativa) que presenta el alumnado. A su vez, el clima escolar condiciona y/o es condicionado por dos factores clave en el proceso: la valoración del trabajo en equipo y la de la metodología utilizada. El modelo también muestra que hay una mayor participación del Consejo Escolar en aquellos centros cuyas relaciones son mejores. La interrelación entre las tres variables de producto muestra que cuanto mejor es la tasa de repetición, y, por lo tanto, mayor porcentaje de éxito académico hay en el centro escolar, mayor es la satisfacción global. Lo cual indica que la satisfacción hacia el centro se rige básicamente por la consecución de objetivos educativos en la etapa de primaria. Hay un único factor que relaciona las variables de proceso con las de contexto: el hecho de que la comunidad educativa considere la socialización el objetivo primordial educativo en esta etapa. “Los centros educativos pequeños, estables y con objetivos educativos claros y explícitos resultan ser los que mejores relaciones internas tienen y mejor valoran su equipo directivo” (Muñoz-Repiso et al., 2000, p. 19).

Gráfico 1

Modelo de eficacia de Muñoz- Repiso et al. (1995) para centros de primaria en España



Fuente: Muñoz-Repiso et al. (1995: 118).

Muñoz-Repiso, et al., (2000) publican una revisión de estudios sobre Eficacia Escolar en España, concluyendo que entre los factores que intervienen en la mejora del rendimiento del alumnado se encuentran el *clima positivo*, el *trabajo en equipo entre el profesorado* (priorizando el carácter innovador del mismo así como la adaptación de la enseñanza a las características del alumnado), y la *participación de las familias*, tanto en la escuela como en el aula, como factor imprescindible no sólo de la mejora del rendimiento, sino también como objetivo social del propio sistema educativo.

1.4. Mejora y Eficacia Escolar en Educación Primaria en la CAV

En 2011 el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación educativa (ISEI-IVEI) y la Universidad del País Vasco (UPV-EHU) iniciaron una investigación con el título “*Caracterización y buenas prácticas de los centros escolares de alto valor añadido*”, cuyo

investigador principal fue Luis Lizasoain Hernández. Esta investigación tomó los resultados de las pruebas diagnóstico que desde el curso 2008-2009 realiza en la Comunidad Autónoma Vasca el alumnado de 4º de Educación Primaria y 2º de Educación Secundaria Obligatoria de todos los centros escolares. Se tomaron los datos de los resultados de la evaluación de las competencias en euskera, castellano y matemáticas (Angulo & Danborenea, 2016).

En la primera fase del proyecto y desde una perspectiva cuantitativa, se efectuaron los análisis estadísticos de los datos de los años 2009 y 2010 con el objetivo de identificar los centros escolares de alto valor añadido (aquellos cuya puntuación media, de todas las competencias consideradas, estuviera por encima de lo que cabía esperar habiendo detraído el efecto de las variables contextuales del centro y del alumnado. La diferencia entre la puntuación obtenida y la esperada en cada centro escolar es la que proporciona el residuo como indicador del valor añadido del centro. Estas puntuaciones residuales permitieron clasificar los centros escolares. El primer lugar lo ocupó el centro que tenía un residuo mayor una vez detraído el efecto de las variables contextuales (esto es, el centro que tenía mayor valor añadido) y no aquel que había obtenido la puntuación directa media más alta. Así, se seleccionaron aquellos centros que en ambas ediciones de la evaluación diagnóstico (ED09 y ED10) habían obtenido residuos que les situaban por encima del percentil 80 en las tres competencias básicas.

Para el análisis cualitativo se analizó la información recogida en 90 entrevistas realizadas a tres tipos de informantes clave: inspectores e inspectoras, asesores y asesoras de los Berritzeguneak (servicios zonales que asesoran a los centros educativos) y equipos directivos de los centros. El objetivo del análisis de estas entrevistas fue detectar evidencias de buenas prácticas adoptadas por los centros escolares eficaces. Para ello se realizó un guion común para

todas las entrevistas y la información se categorizó en torno a nueve categorías: metodologías, atención a la diversidad y seguimiento del alumnado, evaluación, gestión del tiempo, liderazgo, gestión y organización del centro, clima y familias y comunidad.

La conclusión general a la que llegó el estudio es que las buenas prácticas detectadas no se daban en el 100% de los centros, pero sí en un 60-75% de estos dependiendo de las categorías y subcategorías estudiadas. En el análisis de la matriz de resultados no se encontró que una determinada práctica se asociara con una red, modelo lingüístico, etapa educativa, ISEC, tasa de alumnado inmigrante, etc. Tras finalizar estas dos fases de la investigación se observó que la información recogida a través de las entrevistas no era suficiente para entender el día a día de los centros y se planteó hacer un estudio de casos en alguno de los 32 centros seleccionados. Con la misma metodología cuantitativa utilizada anteriormente, se añadieron los datos de la siguiente evaluación diagnóstica (ED11), se identificaron 9 centros en los cuales se ampliaron los instrumentos de recogida de información: grupos de discusión con el profesorado, observaciones en aulas y análisis de documentos. Todo ello permitió corroborar lo recogido en las primeras entrevistas.

Con el objetivo de dar validez interna al estudio, el equipo de investigación consideró contrastar los datos obtenidos de los centros de alta eficacia con los de baja y así poder discriminar entre las buenas prácticas propias de los centros de alta eficacia y los problemas, dificultades y praxis no adecuada de los de baja eficacia. Para ello, abordaron el estudio de algunos centros cuyos resultados en las ED09, ED10 y ED11 mostraron un bajo residuo (por debajo del percentil 20). Así, el equipo investigador identificó 8 centros que pertenecían a ambas redes (cinco concertados y tres públicos), a las dos etapas obligatorias (primaria y secundaria), a los tres territorios (Álava, Guipúzcoa y Vizcaya) y a los tres modelos lingüísticos (A-castellano-,

B-bilingüe- y D-euskera-).

Queriendo responder a la pregunta ¿qué hacen los centros eficaces que no hagan los centros de baja eficacia?, el estudio presenta conclusiones para cada categoría analizada, que se resumen a continuación: 1. *metodologías*: los resultados no están unidos a metodologías específicas y se observa que en algún centro no eficaz la metodología empleada requiere un alto grado de formación del profesorado, que no se da; 2. *atención a la diversidad y seguimiento del alumnado*: en los centros de alta eficacia se hace un seguimiento más personalizado del alumnado con la participación de las familias; 3. *evaluación*: en los centros de alta eficacia se hace frecuentemente y con carácter formativo; 4. *gestión del tiempo*: en los centros de baja eficacia parece haber dificultades debido a problemas de disciplina; 5. *liderazgo*: en los centros de alta eficacia se encuentra un liderazgo firme de diferentes estilos y una buena dinámica de equipo. En los no eficaces se da el caso de direcciones inestables o demasiado estables que no comparten el poder; 6. *gestión y organización del centro*: alto grado de sistematización, planificación y coordinación en los centros eficaces. En los ineficaces, el nivel de participación del profesorado en la toma de decisiones es bajo; 7. *clima*: en los centros de alta eficacia se califica de normal en unos y de bueno o muy bueno en los otros. En los de baja eficacia se valora más el trato con el alumnado como persona que su rendimiento académico; 8. *familias y comunidad*: en algunos centros eficaces destaca la implicación de las familias en las actividades del centro.

Después de este repaso por diferentes investigaciones sobre Eficacia Escolar, en el que hemos visto la evolución del concepto de investigación, los diferentes factores que lo definen, e investigaciones realizadas tanto en el contexto de la CAV como a nivel nacional e internacional,

pasamos a continuación a revisar con mayor precisión los estudios relativos al liderazgo escolar de los equipos directivos, así como la relación y percepción respecto a este liderazgo de los servicios de inspección educativa, profesorado, familias y alumnado.

Capítulo II

Liderazgo desde la Perspectiva de la Dirección Escolar

Uno de los indicadores de la eficacia de un centro escolar es la manera en la que está liderado. Si hay un tema en el que siempre han coincidido los movimientos de eficacia escolar y mejora de la escuela, éste ha sido el liderazgo, y más en concreto, la dirección del centro educativo (López et al., 2007). La organización y gestión de un centro educativo, como función de dirección, es una cuestión compleja en la que conviene entender cada uno de los factores que la componen y las interacciones que entre ellos se establecen. Liderar estos procesos en los que el componente humano es prioritario y de gran envergadura, implica funciones, estructuras y capacidades que una vez contempladas y bien establecidas llevan al centro escolar al mejor desarrollo de los logros de su alumnado. Por lo tanto, orquestar con fundamento el pensamiento de la organización escolar, la gestión de la enseñanza-aprendizaje, la relación entre las personas y las estructuras de coordinación, todas ellas labores a desarrollar por las personas que ejerzan la función de liderazgo educativo, es una labor ingente para la que, en demasiadas ocasiones, no se dan las condiciones adecuadas, pero que, cuando se dan, se establece un flujo educativo de alta calidad que conviene tener en cuenta para poder trasladarlo, en su medida, a todas las escuelas.

Diferentes trabajos (Robinson, 2006; Robinson et al., 2007; Scheerens, 2012) han relativizado y tratado de contextualizar los efectos que el liderazgo escolar tiene sobre los resultados del alumnado. Son trabajos que han valorado la importancia que sobre estos resultados

tiene la cultura familiar o el ejercicio instruccional directo del profesorado, por ejemplo. Sin embargo, centrémonos ahora en revisar las investigaciones que han puesto de relieve la mejora que aporta a estos resultados, y al bienestar escolar, el ejercicio de un buen liderazgo escolar, y en qué aspectos específicos incide este liderazgo.

A continuación vamos a sumergirnos en un recorrido por las cuestiones más relevantes que la investigación en educación ha estudiado en relación con el liderazgo y la dirección escolar. En primer lugar veremos cuáles son las características que la investigación internacional indica que conviene cumplan las personas que ejercen la dirección. Veremos cuáles son las condiciones específicas de la dirección escolar en España, nos acercaremos a conocer otros estudios sobre los equipos directivos en la CAV para, posteriormente, pasar a recorrer la evolución del concepto de liderazgo educativo, describir sus diferentes y más relevantes estilos, clasificaciones y modelos. El capítulo terminará revisando las políticas educativas de la CAV que nos ayuden a mejor comprender y ajustarnos al contexto en el cual se ha desarrollado esta investigación sobre liderazgo educativo.

2.1. Dirección Escolar

2.1.1. Características Personales y Profesionales de la Dirección Escolar

Tal y como afirma Murillo (2006, p.2),

el comportamiento y la actitud de la persona que asume las funciones de dirección en la escuela son un elemento fundamental que determina la existencia, la calidad y el éxito de procesos de cambio en la escuela (Coronel, 1995; Fullan, 1996; Gunter, 2001; Murillo, 2004; Northouse, 2004).

Las personas que asuman el liderazgo desde el interior del centro escolar han de ser capaces de iniciar y posibilitar un proceso de transformación hacia la mejora escolar, así como

contar con formación técnica y con capacidad de compromiso social y político para llevar a cabo la mejora de la calidad educativa para todas y todos. Aunque esta función de liderazgo pueda ser ejercida por cualquier miembro o miembros de la institución educativa, lo deseable es que dicho papel lo asuma el director, la directora o el equipo directivo, y que sea un liderazgo compartido, esto es, que involucre a toda la comunidad educativa (López et al., 2007). A partir de este momento vamos a referirnos en este texto al liderazgo que ejerce la dirección escolar.

Existen diversos estudios que definen las capacidades que han de desarrollar aquellos profesionales que ocupan los puestos de liderazgo formal dentro del centro educativo. Pont et al. (2009), (basándose en un estudio sobre liderazgo escolar realizado con la participación de Australia, Austria, Bélgica, Chile, Dinamarca, Finlandia, Francia, Hungría, Irlanda, Israel, Corea, los Países Bajos, Nueva Zelanda, Noruega, Portugal, Eslovenia, España, Suecia y el Reino Unido), especificaron cuatro funciones que deberían desarrollar los equipos directivos de los centros escolares, con vistas a influir en la mejora de los resultados académicos del alumnado: 1. apoyar, evaluar y desarrollar la calidad docente, 2. establecer metas, evaluar y rendir cuentas, 3. administrar estratégicamente los recursos financieros y humanos, y 4. liderar fuera de los límites de la escuela. Según Robinson (2010, 2011), las capacidades requeridas para el liderazgo educativo se pueden resumir en tres: 1. tener un amplio conocimiento pedagógico sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, 2. saber resolver los problemas que se presentan en el centro en función del conocimiento pedagógico y de liderazgo, y 3. fomentar la confianza relacional con el personal, las familias y el alumnado. Australian Institute for Teaching and School Leadership (2011) señala cinco aspectos en los que ha de incidir el buen liderazgo escolar: 1. enseñanza-aprendizaje, 2. desarrollo de los demás y de uno mismo, 3. mejora, innovación y

cambios, 4. gestión y 5. compromiso con el trabajo con la comunidad. En conclusión, necesitamos pensar en un liderazgo que contemple diferentes aspectos relacionados (pedagógico, moral y distribuido) para conseguir buenos resultados.

Jacobson (2010) examina los efectos del liderazgo en el rendimiento del alumnado y el éxito escolar sostenido, especialmente en escuelas desafiantes y de alta pobreza. Se trató de un examen continuo de directores y directoras que lideran iniciativas exitosas de mejora escolar en más de una docena de naciones. Encontró que todas las direcciones exitosas, en todos los contextos, comienzan sus iniciativas creando entornos de aprendizaje seguros y propiciando más participación de las madres, los padres y la comunidad. Establecen una dirección clara, ayudan al desarrollo de las personas y rediseñan la organización. La forma en que estos directores y directoras manifiestan estas prácticas difieren según el contexto. Sin embargo, el liderazgo distribuido entre el profesorado, y la autorrenovación profesional surgen como las claves para mantener el éxito. En un centro de EE. UU. se vio necesario un cambio en la dirección escolar para permitir que el éxito del alumnado continuara con el tiempo. Pasión, persistencia y compromiso para mejorar las oportunidades de vida del alumnado proveniente de contextos familiares de pobreza eran los rasgos comunes de las direcciones exitosas estudiadas.

El Informe McKinsey (Mourshed et al., 2010), por su parte, busca dar respuesta a cómo sistemas educativos con un pobre rendimiento mejoran y cómo sistemas escolares que ya muestran buen rendimiento siguen mejorando. Para ello analizan 20 sistemas de todo el mundo: Armenia, Aspire (un sistema de escuelas chárter -concertadas- de EE. UU.), Boston (Massachusetts), Chile, Inglaterra, Ghana, Hong Kong, Jordania, Letonia, Lituania, Long Beach (California), Madhya Pradesh (India), Minas Gerais (Brasil), Ontario (Canadá), Polonia, Sajonia (Alemania), Singapur, Eslovenia, Corea del Sur y Cabo Occidental (Sudáfrica). El informe

examina cómo cada uno ha logrado mejoras significativas, sostenidas y generalizadas en los resultados del alumnado, según lo medido por evaluaciones internacionales y nacionales. El informe se basa en más de 200 entrevistas con las partes interesadas del sistema, y el análisis de unas 600 intervenciones, e identifica algunos elementos de cambio aplicables a todos los sistemas escolares, tanto estén pasando de un rendimiento pobre a uno regular, o de un buen rendimiento a uno excelente. En lo referente al liderazgo escolar, el informe de 2007 concluye que los líderes escolares que mejoran el rendimiento de su alumnado son aquellos que aprovechan las circunstancias cambiantes para impulsar reformas.

En todos los sistemas educativos que estudiaron, una o más circunstancias produjeron las condiciones que desencadenaron la reforma: 1. una crisis socioeconómica; 2. un informe crítico del alto perfil de rendimiento escolar; ó 3. un cambio en el liderazgo. En 15 de los 20 sistemas educativos estudiados, dos o más de estos sucesos funcionaron como motor para poner en marcha los esfuerzos destinados al cambio y la mejora. El cambio de liderazgo, indica el Informe, es el evento más común que empuja hacia la reforma. Cada sistema que estudiaron se basaba -para impulsar sus reformas - en la presencia y la energía de nuevo/a líder, ya fuera político o estratégico. El informe subraya que la continuidad del liderazgo es esencial, no solo para provocar la reforma sino también para sostenerla. Destaca dos características en los/as líderes que consiguen la mejora de sus sistemas educativos: 1. su longevidad: la duración media de nuevos/as líderes estratégicos es de seis años y la de nuevo/as líderes políticos es de siete años; 2. los/as líderes de los sistemas que mejoran, tienden a cultivar activamente la próxima generación de líderes, asegurando una transición fluida del liderazgo y la continuidad a largo plazo en los objetivos de la reforma.

Salom (2015) presenta un trabajo en el que describe cuál es el liderazgo que reclaman en la actualidad las organizaciones escolares. El estudio aporta datos obtenidos en investigación realizada con una muestra de 450 profesores y profesoras de la escuela pública en España, y enumera las características del buen director o directora: 1. ser capaz de ejercer liderazgo compartido, resonante y transformacional; 2. estar centrado en el desarrollo de las personas, tanto individual como colectivamente; 3. tener una visión que asuma riesgos; 4. Implicación directa en las decisiones pedagógicas, y 5. ser capaz de unir a la comunidad educativa, y de entusiasmarla, en un proyecto común y compartido (Calatayud Salom, 2010, 2008a, 2008b). Se trata de un liderazgo educativo que apoya al profesorado a la hora de sostener la cultura escolar, promueve el desarrollo profesional del docente y mejora los procesos de resolución de problemas.

La tesis doctoral de Longmuir (2017) explora el liderazgo del personal directivo en las escuelas secundarias de alta ventaja y mejora en Victoria (Australia), e informa sobre las características y prácticas de liderazgo de dos directores y su interacción con factores contextuales específicos que contribuyeron a la mejora. Ambas escuelas eran significativamente innovadoras y habían transformado sus enfoques y culturas después de difíciles circunstancias. El estudio se alinea con el Proyecto Internacional de Dirección de Escuelas Exitosas (ISSPP), que en su tercera etapa comenzó a explorar la dirección en escuelas de bajo rendimiento o en mejora. La investigadora empleó una metodología de estudio de casos de perspectivas múltiples. En cada escuela, las entrevistas individuales y grupales con la dirección, líderes escolares, miembros del consejo escolar, profesorado, alumnado y familias, fueron respaldadas por observaciones y revisión de documentación relevante. Los resultados muestran qué aspectos del contexto de las dos escuelas propiciaron las trayectorias de mejora innovadora, y cuáles son los puntos clave en la capacidad de la dirección escolar para impulsar la mejora: 1. priorizar la

atención al alumnado; 2. visión, actitud y enfoque para liderar el cambio; 3. confianza en la capacidad de todo el personal; y 4. los enfoques personales de liderazgo de cada director/a relacionados con la adecuación al contexto concreto de sus centros escolares.

Adam et al. (2017) muestran los efectos transformativos que tiene el intercambio verbal entre la dirección escolar y el profesorado. La investigación examina cómo el rol del director o la directora escolar alimenta la capacidad de aprendizaje del alumnado, por el simple hecho de mantener conversaciones con el profesorado sobre las necesidades psicológicas del alumnado. Los resultados académicos del alumnado mejora al percibir el apoyo que se da al desarrollo de su autonomía, competencias y capacidad de esfuerzo mantenido. Por su parte Sierra (2016) al referirse al concepto de liderazgo educativo en una sociedad sostenible, subraya que son las personas (toda la comunidad educativa) quienes hacen posible la organización escolar, gracias a su liderazgo que otorga poder y autoridad, genera innovación, iniciativa y compromiso. La autora entiende que la ética es un valor compartido que constituye la cultura organizacional de las escuelas que aprenden. Concluye que el liderazgo educativo tiene que ver con las personas y sus comportamientos, siempre que las competencias directivas se dirijan a promover la calidad educativa y la eficacia de sus procesos. Defiende la sostenibilidad (capacidad de satisfacer las necesidades, sin tener que disminuir las oportunidades de las generaciones futuras para satisfacer las suyas) como fuente del desarrollo educativo, y el liderazgo educativo como posibilidad de desarrollo de las capacidades humanas, en sentido ético, que trascienden lo profesional y generan cultura de innovación y creatividad.

El Informe TALIS 2018, estudio internacional sobre enseñanza y aprendizaje (TALIS, siglas del inglés Teaching and Learning International Survey) de la Organización para la

Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), ofrece una comparación internacional sobre las condiciones de enseñanza y aprendizaje, aportando ideas innovadoras acerca de algunos de los factores que pueden explicar las diferencias en los resultados de aprendizaje reveladas por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnado (PISA) de la OCDE. TALIS tiene como objetivo ayudar a que los países analicen y desarrollen políticas para que la profesión del/a educador/a sea más atractiva y eficaz. Ya en el Informe de 2009 (TALIS, 2009) se indica que el liderazgo escolar es un factor importante para favorecer la eficacia del trabajo del profesorado. Dicho estudio analiza en profundidad dos modelos de dirección centrados en el rol del liderazgo (el que pone el énfasis en la gestión y el que lo hace en el proceso de enseñanza y aprendizaje), así como los cambios y las tendencias que han surgido en los últimos años. El Informe concluye que los/as directores/as que ejercen un liderazgo pedagógico son los que también ejercen mejor el liderazgo administrativo.

El último informe español publicado en 2019 muestra, en su capítulo segundo, dedicado al profesorado y directores/as, algunos datos sobre las direcciones escolares que resulta interesante resaltar. El informe insiste en que la gestión del liderazgo escolar por parte de los y las directores es uno de los factores más importantes para el desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje efectivo y que está relacionada con la mejora de los resultados del centro educativo a través de la influencia en la motivación y las capacidades del profesorado, así como en el clima escolar y en su entorno. Además, incide en que la investigación reciente muestra cómo la dirección eficaz puede mejorar el rendimiento académico del alumnado, con una afectación incluso superior a la del propio profesorado, así como ayudar a mantener la estabilidad de las plantillas. Se subraya la necesidad de que el liderazgo pedagógico de las

directoras o los directores no se vea afectado excesivamente por las tareas burocráticas y administrativas que tradicionalmente se han venido asociando a los cargos de dirección.

La organización escolar, explica el Informe, se ha transformado en los últimos años y se ha modificado el papel del/a director/a escolar: la idea de líder escolar como gestor/a únicamente de las actividades administrativas y de organización de recursos, ha quedado obsoleta e incorpora ahora, además, el impacto en la práctica docente, en el desarrollo académico del alumnado y en el impulso de la participación social en la educación. Se hace necesario un liderazgo resumido en tres dimensiones: liderazgo pedagógico, cuya meta sea la mejora de la calidad de la educación y aprendizaje del alumnado, gestionar programas educativos, obtener recursos y promocionar el desarrollo profesional del profesorado; liderazgo distribuido que permita el reparto de responsabilidades entre los diferentes profesionales, que colaboren entre sí y con las familias y el alumnado para mejorar la calidad y equidad del proceso de enseñanza-aprendizaje; liderazgo inclusivo que desarrolle prácticas que promuevan el interés y el trabajo por el bien común, la equidad, la participación, el respeto y la justicia. Azorin et al. (2019) aportan datos sobre cómo organizar el liderazgo eficaz de las redes de aprendizaje profesional.

El estudio de Özgenel & Aksu (2020) tiene como objetivo revelar si los comportamientos de liderazgo ético de los directores y las directoras de la escuela afectan a la salud organizacional. Como método de investigación cuantitativa eligieron el modelo de encuesta relacional. Participaron voluntariamente 402 maestros y maestras de escuelas públicas en diferentes distritos de Anatolia (Estambul) durante el año académico 2019-2020. Los resultados de la investigación muestran una relación positiva entre la salud organizacional y el liderazgo ético. A medida que aumentan los comportamientos de liderazgo ético de la dirección escolar, la

salud organizacional de la escuela aumenta positivamente. Así, el estudio concluye que los comportamientos éticos utilizados por las direcciones escolares en el proceso de gestión son importantes para el alto nivel de salud organizacional en las escuelas.

Salvo-Garrido & Cisternas-Salcedo (2021) estudian el grado de influencia y compromiso que poseen equipos directivos de establecimientos educativos resilientes de Chile a través de una metodología cualitativa. Las autoras apuntan que el viejo paradigma que entiende los procesos de selección de equipos directivos, y su liderazgo, como una competencia individual, se ha transformado en un liderazgo entendido desde la perspectiva del capital social, en la que la colaboración sustituye a la administración burocrática. Los resultados de la investigación indican que la capacidad de compromiso e influencia son determinantes para la creación de un perfil de selección de la dirección escolar, y que el liderazgo transformacional es adecuado en los casos en los que el capital social es evidente.

Después de este recorrido por lo que la investigación educativa nos aporta sobre las características necesarias para un buen liderazgo escolar, veamos a continuación qué es lo que sucede respecto al liderazgo y la dirección escolar en el contexto español.

2.1.2. Dirección Escolar en España

En TALIS (2009) España obtiene una puntuación muy baja en cuanto al ejercicio del liderazgo, ya sea administrativo o pedagógico, y se muestra que el impacto del contexto en el desarrollo del estilo de liderazgo es medio en relación con otros países europeos (Sans et al., 2016). Antes de que el informe TALIS (2009) evidenciaron que el liderazgo escolar en el contexto español estaba muy por debajo de la media europea, diferentes investigaciones (Coronel 1995, 2005) aportaban nuevos puntos de vista para impulsar la práctica de la dirección escolar en el estado. Bolívar (2013, p.2) se refiere al cambio inminente y necesario de modelo:

La dirección escolar en España actualmente está en un momento de reestructuración. Agotado y esclerotizado un modelo burocrático-administrativista de gestión escolar, cada vez está más extendido y aceptado que son los propios centros escolares, sus líderes y equipos directivos los que, prioritariamente, deben responsabilizarse de los resultados de su centro escolar y, consiguientemente, generar los correspondientes procesos de mejora. De acuerdo con las orientaciones reflejadas en las experiencias y literatura internacional, la agenda próxima es pasar de una dirección limitada a la gestión a un liderazgo educativo o dirección pedagógica.

Coronel (2005) revela la falta de capacidad que el viejo modelo de gestión burocrática (que hasta entonces había primado en nuestras instituciones escolares) ha mostrado para desarrollar el liderazgo educativo encaminado a la mejora de la escuela y, por tanto, a la mejora de aprendizajes y resultados del alumnado. Las carencias a las que Coronel (2005) se refiere se centran en el descuido de no haber respetado la autonomía de cada centro escolar y en la negativa de éstos a ser dirigidos con precisión. El autor invita a entender el liderazgo escolar como expresión cultural de la organización, dando cabida a toda su riqueza social, y a dejar de lado el viejo concepto de liderazgo como estilo de conducta o técnica de gestión. Propone un liderazgo en el que el poder sea *con* colaboradores implicados en llevar a cabo un propósito conjunto en la organización escolar, “un fenómeno interactivo y por naturaleza dialéctico que implica tensiones y contradicciones y persigue la continua transformación de las relaciones” (Coronel, 2005, p.472). En resumen, un liderazgo educativo inserto en un contexto organizativo basado en su componente ético y social para lograr que las escuelas se constituyan como

comunidades democráticas de aprendizaje. Un liderazgo educativo que entienda la escuela como una comunidad crítica orientada hacia la democracia social, la igualdad y la justicia.

2.1.2.1. Identidad de las y los Directoras/es Escolares. Siguiendo con el Informe TALIS (2018), este nos ofrece datos sobre el tipo de trabajo y distribución de tareas que las directoras o directores escolares ejercen en su día a día. Así, los centros de educación primaria de España tienen, en proporción, más profesorado mujeres que directoras, siendo la edad de las personas que desempeñan la función de dirección seis años mayor que las que se dedican a la docencia. La experiencia media de las personas en los puestos de dirección es de 23 años de docencia, de los cuales los siete últimos son en dirección. Los/as directores y directoras de centros de primaria y secundaria distribuyen su tiempo de trabajo de manera muy similar en España. En primaria, el 44 % del tiempo se dedica a reuniones y tareas administrativas y de dirección, mientras que en secundaria este porcentaje es del 48 %. A reuniones sobre currículo y actividad docente, los equipos directivos de primaria dedican el 20 % de su tiempo, el 18 % los de secundaria. En cuanto a la relación con el alumnado, padres y tutores, respectivamente dedican el 27 % y el 28 % del tiempo.

En lo referente a puestos de dirección escolar ocupados por mujeres, Reche et al. (2012) ya refieren que las primeras investigaciones en España, publicadas a partir de 1999, que reflejaron el número de mujeres en puestos de dirección escolar en educación primaria era escaso. Estos estudios además de reflejar todos ellos (Coronel et al., 1999; Díez et al., 2006; Gairín & Villa, 1999; Lorenzo et al., 2007) la poca incidencia de mujeres en el rol de dirección escolar, coincidieron en declarar que las mujeres desarrollaban un estilo de liderazgo diferente al de los hombres, condicionado por situaciones que dificultaban su incorporación y su desarrollo en el complejo entramado organizacional de los centros. Sin embargo, se observó que las

mujeres en puestos de dirección en educación primaria impulsaban las nuevas tendencias organizacionales basadas en dar importancia a los recursos humanos. Este nuevo estilo de *liderazgo femenino* es:

una forma de dinamizar, planificar y dirigir la institución educativa caracterizada por una inteligencia emocional que conjuga perfectamente la racionalidad con el lado más humano de los miembros que integran la organización. Por ello, los aspectos más destacables de este perfil del liderazgo se centran en un mayor énfasis de las relaciones interpersonales, búsqueda de un clima adecuado, toma de decisiones conjuntamente, etc. (Reche et al., 2012, p. 85)

Las autoras refieren, también, que siendo mucho mayor el número de profesoras en los centros escolares de primaria, los puestos de dirección siguen estando mayoritariamente ocupados por hombres. Las razones utilizadas para explicar este desequilibrio han sido tradicionalmente factores individuales internos (rasgos de personalidad, intereses vocacionales, etc.) atribuidos a las mujeres, sin entrar a evaluar relaciones estructurales en función del género. Se comparte la hipótesis de la persistencia de valores, creencias, referentes sociales y educativos encubiertos (costumbre social, dificultad de compatibilizar la vida familiar y la profesional, definición masculina del poder, expectativas proyectadas sobre la mujer, *redes invisibles* de los hombres, rituales de exclusión, falta de modelos femeninos de identificación, inconsciencia e invisibilidad de la discriminación), propios de un modelo patriarcal, que impide el asentamiento de la reestructuración y reconceptualización de los estereotipos de género.

La discusión sobre asuntos de género en los puestos directivos sigue estando presente, pero no es la única amenaza con la que se encuentran las instituciones escolares. Parte de las

dificultades a vencer a la hora de encontrar profesionales del mundo educativo que puedan desarrollar la función de liderazgo en el contexto español, las explican dos estudios: el estudio sobre la identidad de las personas que ejercen la dirección en los centros escolares de España, y el referido al impacto que el modelo español de dirección tiene sobre la identidad profesional de los líderes educativos (Bolívar & Ritacco, 2016; Real & Botía, 2018). Bolívar & Ritacco (2016) analizan las categorías identidad personal, identidad profesional (perspectiva interna), identidad profesional (perspectiva externa), identidad social, profesionalización y doble identidad a través del análisis de contenido de 15 entrevistas hechas a directoras dentro del marco del proyecto ISSPP (*International Successful School Principals Project*) y de las características del modelo español de dirección. Real & Botía (2018), por su parte, indagan en la identidad profesional de la dirección escolar en España, desde la mirada del profesorado, familias y supervisores. Atendamos los dos estudios en mayor profundidad.

Bolívar & Ritacco (2016) parten del hecho de que las agendas de investigación en materia educativa se centran cada vez más en el efecto que en el desempeño del liderazgo escolar tiene sobre la mejora de la enseñanza y los resultados de aprendizaje. Recuerdan las evidencias que indican que, a través de las condiciones organizativas de la escuela y la calidad de la enseñanza, las direcciones escolares afectan indirectamente a los resultados escolares del alumnado. Siendo esto así, se ha ido entendiendo que el liderazgo educativo ha de estar centrado en el aprendizaje, investigándose qué es lo que hacen los/as directores y directoras escolares que tenga un impacto cuantificable en el aprendizaje. Entre estas prácticas se destacan: 1. establecer una visión; 2. desarrollar al personal; 3. rediseñar la organización; y 4. gestionar los programas de enseñanza.

Los investigadores denuncian que en la investigación sobre liderazgo exitoso se ha silenciado la dimensión emocional de éste, esto es, cómo las personas en puestos de dirección escolar integran sus trayectorias personales y experiencias socioafectivas en su ámbito de trabajo. Diferentes investigaciones (Kelchtermans & Piot, 2013; Louis et al., 2016) destacan que el ámbito emocional del liderazgo es relevante ya que la identidad de la directora o director escolar se construye a partir de la relación con los demás y es en el cuidado de las relaciones sociales dónde se inscribe. En el contexto escolar español, quien ejerce la dirección escolar es un/a docente elegido/a por sus propios/as compañeros/as, y que después de su paso por la dirección -de cuatro a ocho años- retorna al cuerpo docente. Para poder asentar la identidad directiva en España se necesitan cambios en el modelo actual de dirección escolar. Es necesario pasar de un modelo corporativo (colegas que eligen) a uno pedagógico que permita la toma de decisiones sin sesgos. Real & Botía (2018) confirman que la mirada de profesorado, familias y supervisores configura la identidad asignada a quienes ejercen el cargo directivo en los centros educativos.

Siguiendo con el desarrollo de la temática sobre la dificultad creciente de encontrar profesionales con el perfil y competencias requeridas para el puesto de dirección escolar, las administraciones educativas españolas se ven en la necesidad de seleccionar entre el profesorado de una manera más bien forzosa. La investigación que durante cuatro decenios está realizando Sánchez (2019, p.5) le lleva a plasmar la siguiente reflexión:

Es lógico que, si una persona asume el cargo de director/a por imposición administrativa pero que no lo desea, y además piensa que ella es un compañero/a más, le cueste asumir las funciones que conllevan responsabilidad directa en aspectos como la evaluación en

general y más en la evaluación docente. Esta es una de las debilidades de un sistema elegido por el propio profesorado, que cuando llega al cargo de la dirección, les cuesta actuar como verdaderos/as directores/as.

En este largo estudio, Sánchez (2019) constata la tendencia a considerar la labor del liderazgo escolar como una tarea colegiada y compartida y no como una tarea individual, tal y como se entendía en la década de los 70. El autor destaca en su estudio la baja representatividad de la mujer en la dirección escolar, a pesar de que en el ámbito educativo la gran mayoría son mujeres. Sánchez considera que España necesita que la función de dirección educativa se profesionalice y se refuerce el liderazgo pedagógico sin olvidar la indicación de la OCDE (2014) de que no hay buen funcionamiento de un centro escolar sin liderazgo directivo. La investigación muestra que la existencia de liderazgo en un centro tiene impacto positivo independientemente del modelo utilizado. Esto es, no hay muestras de que un tipo de liderazgo sea más eficaz que otro. El autor promociona el modelo de prácticas eficaces de Leithwood (1994), que después de ser aplicado en contextos diversos y en distintos países ha dado muy buenos resultados. Considera también que actualmente la formación de los nuevos equipos directivos en educación debería centrarse en cuestiones de inteligencia emocional, siendo el liderazgo emocional un aspecto esencial en la mejora de los centros educativos y una herramienta que posibilitaría el bienestar de los miembros de la comunidad educativa.

Por su parte, Bolivar et al. (2013) añaden otro indicador más a las dificultades de dirección escolar en el país, al señalar que España y Portugal, debido a sus pasados históricos dictatoriales, han compartido un estilo de dirección escolar que ha impedido desarrollar en muchos casos el liderazgo educativo que aporta los mejores beneficios. También España y Portugal en Europa permiten que sea el profesorado el que elija las direcciones escolares entre

los miembros del claustro. Sin embargo, la investigación muestra que esta selección no da buenos resultados y, además, es muy difícil encontrar profesorado que quiera asumir la labor de dirección (Olalla et al., 2006; Pascual & Villa 1991). García-Garnica & Caballero (2019) señalan la falta de formación en habilidades pedagógicas entre los equipos directivos estudiados.

2.1.2.2. Modelos que Categorizan las Competencias de la Función de Dirección. Más allá de las dificultades concretas con las que nos podamos encontrar a la hora de liderar un centro escolar, nos interesa volver sobre los modelos que categorizan las competencias necesarias para llevar a cabo la función de dirección, y entre ellos destacamos en el contexto español el de Álvarez (2012) que define cuatro competencias básicas que marcan la diferencia en la eficacia de un líder escolar: 1. pensamiento estratégico, 2. gestión de la enseñanza-aprendizaje, 3. relación con las personas y 4. reestructuración organizativa. El pensamiento estratégico se refiere a la capacidad de generar cambio, a la coherencia y perspectiva sistémica (todo está relacionado con todo) que la persona o personas que lideran desarrollan. La gestión de la enseñanza-aprendizaje recoge lo relativo a tiempos, espacios, metodologías y recursos necesarios para el buen desempeño de la labor pedagógica. La competencia en relación con las personas es tan amplia como atender a alumnado, profesorado, familias, personal no docente, voluntariado, estudiantes en prácticas y otros agentes de la comunidad como servicios de apoyo educativo, inspección, ayuntamientos, asociaciones, ONGs, empresas, etc. La competencia en reestructuración organizativa se refiere tanto a la gestión y organización de los recursos personales y materiales como a la coordinación interna y externa del centro escolar. El análisis de resultados de esta tesis ha tenido en cuenta esta clasificación.

Resulta de interés destacar la investigación de Hernández-Castilla et al. (2017) que, a partir del estudio de casos en cuatro centros donde los directores y directoras son profesorado comprometido y apasionado por el trabajo en el aula y por su escuela (que han sido elegidos por sus compañeros/as mediante proceso electoral y que cuentan con el reconocimiento de la comunidad educativa y del entorno de la escuela), definen cinco características tanto personales como profesionales de las direcciones escolares exitosas en la Comunidad Autónoma de Madrid: 1. clara orientación de la escuela, 2. liderazgo humano, 3. escuelas abiertas a la comunidad, 4. adecuación del centro al contexto y 5. ejercicio del liderazgo pedagógico.

2.1.3. Dirección escolar en la CAV

Intxausti et al. (2016) avanzan en la investigación sobre liderazgo educativo en las escuelas de alta eficacia en la CAV. El estudio se centra en el análisis de las buenas prácticas que al respecto se desarrollan en estos centros, y llegan a la conclusión de que el equipo directivo de prácticamente todos los centros de alta eficacia, actúa como un claro líder. Aunque el rol de liderazgo abarca habilidades y competencias diferentes, manifestadas en diferentes grados en las diferentes escuelas, se identifica un denominador común en el hecho de que todo el personal del centro escolar tenga idea clara de la misión, de los principios y los valores de la escuela, tal y como se ha constatado, como indicador de un buen liderazgo escolar por parte de los equipos directivos en otros estudios (Murillo, 2004).

El Consejo Escolar de Euskadi (CEE, 2020) con el objetivo de ahondar en la cuestión de la dirección escolar en los centros públicos de la CAV, siguiendo en la línea de los informes de 2009 y 2017-2019 (CEE, 2009; CEE, 2017-18, 2018-19), quiere identificar los retos existentes en el ámbito del liderazgo escolar y proponer actuaciones que los aborden. En este último estudio, en colaboración con el ISEI-IVEI y HEZEI, dan voz a un grupo de directores y

directoras para, a través de sus percepciones y propuestas, poder avanzar hacia la dirección escolar de calidad que impulse la mejora de la educación pública. En busca de dar respuesta a la pregunta *¿Cómo hemos avanzado en el sistema educativo vasco en los últimos diez años en lo que respecta a las direcciones escolares en la red pública?*, el procedimiento del estudio ha consistido en: 1. estudio cuantitativo: a través de los datos ofrecidos por el ISEI-IVEI de las dimensiones *perfil profesional, trabajo del director-directora y proceso de enseñanza-aprendizaje* de la encuesta a direcciones del año 2019; y 2. estudio cualitativo: a través de tres grupos de discusión, uno en cada provincia de la CAV, con directores/as de centros escolares de diferentes etapas y tamaños.

El CEE (2020, p. 11) propone “repensar las funciones de la dirección escolar para que la dirección sea más sensible hacia tareas de transformación pedagógica en la organización escolar”, a través de un nuevo reparto y delimitación de funciones, y pone en relieve la necesidad de que los centros escolares de la red pública tengan mayor autonomía. Por otro lado, el informe ofrece ejemplos de sistemas educativos que ofrecen especial atención a la detección de potenciales líderes escolares y su formación, como por ejemplo: el Instituto de Liderazgo Educativo de la Universidad de Jyväskylä en Finlandia; el NCSL (Colegio Nacional de Liderazgo) de Inglaterra; el Instituto Australiano para la Enseñanza y el Liderazgo Escolar; el Capacity Building de Ontario-Canadá; o las escuelas de Singapur con su sistema de detección de docentes potencialmente líderes y todo su proceso de formación.

El CEE (2020) se refiere a conceptos tan actuales de la investigación en liderazgo escolar como: que no es tarea de una sola persona, sino que incluye a toda la comunidad; la capacidad del centro escolar para crear su propio futuro, el valor del liderazgo transformacional, distribuido

y pedagógico, la especificidad de cada liderazgo en relación con objetivos claramente definidos según el contexto, la dimensión ética del liderazgo, la justicia social, la inclusión, la toma de decisiones participativa, la asunción de riesgos, etc.

Los cuestionarios fueron respondidos por 190 directoras y directores de la red pública: 83% mujeres, 17%, hombres en Educación Primaria; 60% mujeres, y 40%, hombres en Educación Secundaria; en Educación Primaria, el 60% son de entre 51-60 años; un 39%, de entre 41-50 años, y un 8%, entre 31-40 años; mientras que, en el grupo de secundaria, un 73% tiene entre 51-60 años; un 20% tiene entre 41-50 años y 51-60 o más. Los años de experiencia en el cargo son: un 72% tiene menos de 5 años de experiencia en las labores directivas en el grupo de Educación Primaria; y en el grupo de secundaria, el 78%.

El informe concluye con unas recomendaciones para la mejora del liderazgo escolar en la escuela primaria en la CAV: 1. evaluar la formación y asesoramiento que se ofrece a los equipos directivos; 2. definir un modelo propio para la dirección escolar de Euskadi, que recoja la selección, formación, seguimiento y evaluación de la dirección escolar; 3. agilizar los procesos administrativos y dotar de recursos administrativos o materiales complementarios a los centros públicos; 4. diseñar un plan de formación integral que ayude en la profesionalización de los equipos directivos; 5. revisar el sistema retributivo aplicado a la dirección escolar; 6. alinear las competencias de centros de apoyo a la formación e innovación (Berritzeguneak) y los equipos de Inspección con los retos identificados en las direcciones de los centros; 7. construir un nuevo marco para las direcciones de centros; 8. promover por parte de la administración procesos de colaboración y corresponsabilidad, incluido el derecho a ser consultados, con los equipos directivos en ámbitos como: la selección de personal, gestión y estabilidad de los equipos docentes; la mejora de imagen de la función directiva; y el reconocimiento de los equipos

directivos como elemento estratégico de la mejora de los centros; y 9. impulsar la participación y la formación de familias como mecanismos de fortalecimiento del liderazgo educativo de los equipos directivos de los centros y la mejora del aprendizaje del alumnado.

2.2. Liderazgo Escolar

Tal y como Hellinger & Heck (2014, p.11) indican “las escuelas pueden mejorar los resultados del aprendizaje, independientemente de sus niveles de logro inicial, a través de procesos de cambio en la organización, tales como el liderazgo o la capacidad de mejora de la escuela.” El liderazgo educativo, por tanto, entendido como la manera en la que se organiza la dirección del centro escolar, es uno de los factores que posibilitan el alto logro educativo independientemente del contexto socioeconómico en el que se encuentre. Pero ¿qué entendemos por líder o liderazgo escolar? La mayoría de las investigaciones coinciden en manifestar la dificultad de definir el término. Una de las más actuales en el contexto de habla hispana es la definición de Bolívar (2010) que entiende el liderazgo escolar como aquella forma especial de influencia relativa a inducir a otros a cambiar voluntariamente sus preferencias en función de tareas o proyectos comunes. El líder será entonces aquella persona que persigue constantemente la implicación del profesorado en un equipo de trabajo con la mejora de la escuela como objetivo a conseguir a largo plazo.

López et al. (2007) hacen un recorrido histórico por el concepto de liderazgo educativo, asumiendo que el líder es la persona a quien dentro de un grupo se le asigna la dirección y coordinación de tareas relevantes (Fiedler, 1967). Es deseable que la persona que desempeña el rol de director o directora escolar coincida con la que tiene la auténtica autoridad y ciertos rasgos especiales. Desde la década de los 30 y 40 se desarrolló la *teoría de rasgos*, línea de

investigación que ponía el foco en los rasgos de personalidad del que sería el líder ideal. Sin embargo, Watkins (1989) concluyó que no existen estas características y que ni siquiera existe un líder ideal, sino que este siempre está ligado al contexto, ya que los rasgos *especiales* encontrados no aparecían en todas las directoras y directores exitosas/os, y no podía establecerse un patrón general. La *teoría conductual* de Lewin et al. (1939) buscó los comportamientos o estilos de liderazgo que resulten más efectivos. Posteriormente, la *teoría de la contingencia o situacional* (Fiedler, 1967; Hersey & Blanchard, 1988; House, 1977; Tannenbaum & Schmidt, 1958) aspiró a prescribir un estilo de liderazgo que tuviera en cuenta factores ambientales, como las relaciones entre personas y la cultura organizativa del centro. En este momento ya se entendía que el estilo de liderazgo se relacionaba con las condiciones del contexto y que, por lo tanto, un estilo podía ser eficaz en un centro escolar y no serlo en otro cuyos condicionantes fueran otros.

A finales de la década de los 70 surgió el concepto de *liderazgo instruccional*, que consideraba la eficacia de directores y directoras en relación con su capacidad de promover cambios en la escuela, generar expectativas claras, mantener la disciplina y conseguir buenos resultados académicos. Como este modelo requería de una jerarquización autoritaria de la figura de la dirección escolar, se pasó al concepto de *liderazgo transformacional*, siendo Leithwood y su equipo (1999) los que mejor lo han relacionado con las organizaciones educativas que aprenden, y proponiendo un modelo que comprende ocho dimensiones de liderazgo: 1. construir una visión de la escuela; 2. establecer las metas; 3. proveer estímulos intelectuales; 4. ofrecer apoyos individualizados; 5. proporcionar modelos de las mejoras prácticas; 6. transmitir al personal altas expectativas de excelencia comprometiéndoles en el proceso de cambio; 7. construir una cultura escolar productiva; 8. desarrollar estructuras para la participación de toda la comunidad educativa en la toma de decisiones. Este concepto de liderazgo escolar se entiende

hoy en el sentido de compartir compromisos, puntos de vista y situaciones colectivamente. Hablamos de un liderazgo que no es una cualidad reservada a unas pocas personas con carisma, sino que es un proceso cuyo objetivo es sacar a la luz lo mejor de una misma y de los demás.

Salvat et al. (2013) apuntan que el concepto de liderazgo en el contexto escolar despertó diferentes reacciones negativas al relacionarlo únicamente con una visión empresarial y de éxito individual. Una vez superada esta visión reduccionista, nos encontramos con la necesidad de personas que sean capaces de liderar con una visión compartida y que aprovechen lo mejor de todos los agentes que participan en el ámbito escolar. Personas que sepan desarrollar mecanismos de interacción y de influencia interpersonal para dinamizar a las personas y a los grupos en una determinada dirección pedagógica. Hoy en día ésta sería una de las capacidades principales del liderazgo escolar. Salvat et al. (2013) especifican que ejercer liderazgo significa principalmente orientar y motivar, así como promover valores comunes, saber activar un hacer compartido, organizar una cultura docente colaborativa y crear equipo. Además, el buen liderazgo debe estar acompañado de autoridad auténtica. Liderar es diferente a dirigir, que acarrea utilizar recursos para lograr objetivos, gestionar prioridades e información, decidir, presupuestar, organizar, coordinar... Hemos de entender entonces que en el contexto escolar no siempre la dirección es liderazgo ni el liderazgo debe suponer necesariamente dirigir, aunque, en el caso de los centros educativos españoles, estas dos funciones recaigan sobre la figura de la dirección escolar, desdibujándose en muchos casos la figura del liderazgo pedagógico. Sin embargo, en educación y en relación con la cultura de centro, conviene pedir a los equipos directivos que posean las cualidades necesarias para ejercer liderazgo y que sepan que la transformación será más eficaz

cuando éste sea una cuestión de equipo, entendiendo el centro escolar como sistema y comunidad.

Bolívar et al. (2013), a través de la creación de la Red de investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME), en la cual cada uno de ellos se ocupa de una línea de investigación (liderazgo pedagógico, liderazgo distribuido y liderazgo para la justicia social), señalan que hoy en día el liderazgo ha de ser una cualidad de la organización y no uno de los rasgos que tenga la persona que ejerce la dirección escolar. Scheerens (2012) ya indica que son las prácticas de liderazgo y no los rasgos de personalidad del líder las que marcan la diferencia en la mejora de los resultados del alumnado. Se trata de remarcar la idea del liderazgo de la organización, no el de una persona en concreto. Aspectos como las prácticas desarrolladas en el centro escolar, la distribución del liderazgo, la atención al desarrollo de las personas (profesorado y personal laboral), así como la atención a los procesos de enseñanza-aprendizaje, evitando que éstos queden confinados al aislamiento dentro de cada aula, son los que marcan la diferencia en la mejora de los aprendizajes del alumnado.

Salom (2015) nos recuerda que, en la historia del desarrollo del concepto de liderazgo educativo, la dicotomía planteada entre el liderazgo transaccional (intercambio entre líder y seguidores de forma que el primero es quien proporciona recompensas para que los segundos se conformen a sus deseos) y el liderazgo transformacional (transformación de la dimensión cultural de la organización estimulando la independencia como base de la acción y el cambio) supuso un avance importante y un cambio radical en la forma de entender y estudiar el liderazgo. El líder transformacional es el encargado de potenciar en el centro un clima de trabajo que favorezca el compromiso del profesorado en un proyecto compartido, elaborado en común, y el encargado de mejorar la capacidad de todos los miembros de la organización para resolver todos

los problemas que se le planteen. En Leithwood (2004) ya se concluye que los equipos directivos que desarrollan estrategias transformacionales promueven en sus centros culturas colaborativas. El liderazgo transformacional es el más importante a desarrollar en las instituciones escolares siendo el vigente en las organizaciones que aprenden.

La división histórica entre liderazgo instructivo o pedagógico (procedente del movimiento de las escuelas eficaces) y liderazgo transformativo (vinculado al movimiento de la reestructuración escolar), ha quedado resuelta con el liderazgo centrado en el aprendizaje (*learning-centred leadership*), que integra todas las acciones relacionadas con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje que desarrollan tanto el docente como el alumnado, y está dirigido a transformar los modos habituales de enseñanza en nuevos escenarios de aprendizaje. Las personas que lleven adelante un liderazgo de estas características, insiste Salom (2015), han de estar comprometidas con el cambio y con la búsqueda de nuevas formas de organización. Se trata de líderes-directores/as escolares que promueven y apoyan la transformación de la enseñanza y de la escuela vertebrando la dinámica colegiada del centro, al propiciar el trabajo en equipo del profesorado y el ejercicio de su autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los centros escolares. Las competencias de este líder son: 1. voluntad para compartir el liderazgo en la comunidad escolar como totalidad y que esta asuma propósitos compartidos, y se acepte comunitariamente la responsabilidad; 2. arte de la comunicación y del trabajo en equipo con conocimientos de inteligencia emocional; 3. agilidad para diagnosticar permanentemente los puntos fuertes y áreas de mejora de la organización (lectura inteligente de la realidad y capacidad de intuir con perspectiva de futuro. La característica fundamental de este liderazgo es que esté en la escuela y no en la persona del director o directora, ni en el equipo directivo. Es esencial que

sea un liderazgo entendido como un proceso de construcción y negociación de intenciones o propósitos que deban compartirse, abierto a la sociedad y otras organizaciones, pasando de la burocratización a la comunidad de aprendizaje, siendo el puente entre la institución y la sociedad.

Teniendo en cuenta el Informe de Murillo et al. (2015), *Políticas sobre mejora de la escuela*, el liderazgo es una característica presente en cualquier organización que funcione de forma efectiva. El liderazgo efectivo, además de asegurar una buena gestión y control de la organización, debe tender a distribuir el poder, fortalecer la organización y generar un clima de confianza y colaboración. Se demanda un liderazgo distribuido a través y entre todos los participantes de la organización, junto con la creación de lo que se denomina comunidades profesionales de aprendizaje. Desde la política curricular se quiere impulsar el cambio; sin embargo, no conseguirá ser parte viva de los centros escolares y posibilitar la mejora, si no ofrece al profesorado un papel de agente de desarrollo curricular, y si no provoca el desarrollo organizacional interno de las escuelas.

Tradicionalmente, liderazgo y compromiso se han entendido como fuerzas opuestas (de arriba-abajo el liderazgo, y de abajo-arriba el compromiso), actualmente, las nuevas formas de entender el liderazgo en su dimensión distribuida, como desarrollo de las capacidades internas de la escuela, las sitúan como fuerzas complementarias. Se trata de una dirección centrada en el aprendizaje (*leadership for learning*), que pretende un liderazgo distribuido (*distributed leadership*) entre todos los miembros, donde se abandona decididamente el control jerárquico y se requiere el compromiso del profesorado de la escuela. Tal y como apuntan Bolívar & Murillo (2017), el reto del liderazgo escolar hoy en día es trabajar para la justicia social creando comunidades profesionales de aprendizaje. En esta misma línea diversas investigaciones indican

que el liderazgo escolar compartido mejora el desarrollo escolar del alumnado y tiene mayor calado en la escuela y el alumnado (Elmore, 2000; Harris, 2004; Leithwood et al., 2008, 2020; Harris & Jones, 2017).

Bajando de la teoría a la práctica sobre liderazgo educativo, y para que en el contexto español se pueda medir este constructo, García-Garnica (2016) valida un cuestionario compuesto por 83 ítems organizados en cinco bloques de contenido, que permiten recoger la opinión que tienen distintos actores escolares (directores, jefes de estudio, secretarios y maestros) sobre las prácticas pedagógicas eficaces que desempeñan los equipos directivos en sus centros. La muestra participante y productora de información está compuesta por 862 profesionales de la educación (maestros y miembros de equipos directivos), que trabajan en 207 centros de educación infantil y primaria públicos de Andalucía. Como introducción a la presentación de su cuestionario validado, la autora repasa otros cuestionarios sobre liderazgo escolar realizados con anterioridad.

Debido a que el liderazgo educativo afecta indirectamente al logro del alumnado, su medición tuvo mucha importancia en la investigación, y, con anterioridad al instrumento desarrollado por García-Garnica (2013) para su tesis doctoral, otros autores habían diseñado otros con el mismo propósito: medir las prácticas del liderazgo pedagógico. Así, un ejemplo en el ámbito anglosajón es el “*Principal Instructional Management Rating Scale*” (PIMRS), utilizado como escala para medir el liderazgo educativo en más de 130 tesis doctorales a lo largo de tres decenios (Hallinger & Murphy, 1987; Hallinger, 2011). Otro instrumento fue desarrollado por investigadores de la Universidad de Vanderbilt y de Pensilvania: el “*Vanderbilt Assessment of Leadership in Education*” (VAL-ED) que fue diseñado y desarrollado para ser usado en todo tipo de contextos educativos (Porter et al., 2010b). El cuestionario “*Análisis del liderazgo*

escolar en su contexto”, elaborado para la OCDE, por Stoll y Temperley en 2011, dentro de su proyecto “Mejorar el liderazgo escolar”, es otra herramienta similar.

Los Informes TALIS (Instituto de Evaluación, 2009; Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2014) confirmaron la importancia del liderazgo y evidenciaron algunos déficits de la dirección en España a la hora de ejercerlo: corroborando que es uno de los países en los que los directivos escolares presentan menores cotas de liderazgo. Ante esta situación, algunos investigadores pusieron en marcha proyectos dirigidos a construir instrumentos para medir el liderazgo en el entorno español, o a validar y adaptar a este contexto herramientas de medición ya existentes (Bolívar et al., 2012; Bolívar et al., 2017).

García-Garnica (2016), después de superar cada paso del proceso de construcción y validación del cuestionario, presenta el instrumento inédito compuesto por: 1. dos bloques con variables descriptivas de identificación compuestos por un total de 14 ítems en su mayoría con formato estructurado, tanto de respuesta cerrada como múltiple (Bloque I: *Variables relativas al centro*, de 5 ítems; y Bloque II: *Variables personales*, de 9 ítems); 2. cinco bloques de contenidos, con 83 ítems que permiten recoger las prácticas exitosas que desempeñan los equipos directivos; y 3. una pregunta abierta que recoge sugerencias y propuestas de mejora.

El cuestionario se basa en cinco dimensiones que hacen referencia a los cuatro ejes establecidos por la OCDE (Pont et al., 2009) para implementar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar, y que guardan correspondencia con los cinco bloques de contenido mencionados. Las cinco dimensiones son las siguientes: 1. capacidad para desarrollar la pedagogía del centro (apoyo a la calidad docente, gestión estratégica de recursos, colaboración más allá de la escuela, fijación y evaluación de metas educativas); 2. capacidad para compartir las responsabilidades pedagógicas; 3. formación en habilidades pedagógicas; 4. convertir la

dirección en una profesión atractiva; y 5. apoyo a las labores pedagógicas de la dirección. La muestra participante en la encuesta y productora de información está compuesta por 533 docentes y 329 directivos. En total son 862 profesionales de la educación que han trabajado en CEIPs públicos de las distintas provincias andaluzas durante el curso 2013-2014. El proceso de recogida de datos se hizo tanto entregando en papel directamente a los centros los cuestionarios, vía correo postal y también vía on-line.

En cuanto al análisis de datos y los resultados del cuestionario “*Prácticas eficaces del liderazgo pedagógico de la dirección escolar*”, y una vez superados los análisis de fiabilidad realizados a través del paquete estadístico *Statistical Package for Social Science* (SPSS Statistics 20), se llegó a la conclusión de que la depuración del instrumento, a través de los diferentes procedimientos, hacía posible y recomendable la utilización del cuestionario en otros estudios posteriores para replicar, validar y generalizar su uso en otros contextos.

Después de haber recorrido el desarrollo del concepto de liderazgo escolar y llegado a cómo poder medirlo en el contexto del sistema educativo español, pasemos a conocer los diferentes estilos de liderazgo educativo, sus clasificaciones y modelos más relevantes.

2.3. Estilos de Liderazgo

A continuación, se exponen los estilos de liderazgo educativo más relevantes recogidos de la investigación nacional e internacional.

2.3.1. Democrático, Autocrático y Laissez-faire (Lewin, Lippitt & White, 1939)

La clásica clasificación de Lewin et al. (1939) describe tres estilos de liderazgo educativo: autoritario, democrático y laissez-faire. El *autoritario* es un estilo de liderazgo caracterizado por que el líder determina toda la política de acción y los miembros del grupo se limitan a ejecutarla. El líder es el que decide las técnicas a aplicar y cada paso a dar en la actividad. Anuncia cada paso sin antelación, por lo que los miembros del grupo no saben a dónde se dirigen. Es el líder también quien elige la tarea que va a realizar cada miembro del grupo y con quién la va a llevar a cabo. Se trata de un tipo de liderazgo en el que la persona dominante es muy personal, incluso arbitraria, en las alabanzas y críticas que hace al trabajo de los demás. No participa en la actividad grupal si no es para dar órdenes y explicar cómo se hacen las cosas. Es un líder amistoso o impersonal más que abiertamente hostil.

El estilo de liderazgo *democrático* consiste en que las políticas son una cuestión de discusión y decisión grupal, alentadas y asistidas por el líder. La perspectiva de la actividad a realizar se logra en un primer periodo de discusión. Los pasos generales para alcanzar el objetivo grupal están bosquejados, y, cuando se necesita asesoramiento técnico, el líder ofrece dos o tres alternativas entre las cuales el grupo puede elegir. Los miembros son libres de trabajar con quien elijan y el reparto de tareas se deja al arbitrio del grupo. El líder es objetivo o se remite a los hechos en sus alabanzas o críticas. Trata de ser un miembro más del equipo de trabajo sin hacer más que los demás.

El *laissez-faire* es un estilo de liderazgo en el que hay total libertad para cualquier decisión grupal o individual, sin ningún tipo de participación del líder, el cual aporta algunos materiales de trabajo dejando claro que sólo dará información cuando se le pregunte. No toma parte en la discusión de trabajo grupal. En este estilo de liderazgo existe una completa falta de participación del líder. Muy raramente hace comentarios sobre las actividades del grupo, a no ser que se le pregunte directamente, y no trata de participar o interferir en el curso de los acontecimientos.

Esta clasificación, que se puede tener en cuenta para el desarrollo del liderazgo escolar, se aplicó a diferentes grupos de niños y niñas en los que tres adultos diferentes representaban el rol de un estilo de liderazgo diferente. En los casos en los que el liderazgo fue democrático el grupo se mostró más productivo y sus producciones eran creativas. En este grupo la colaboración y elogios entre compañeros eran habituales y se recibían con entusiasmo los buenos descubrimientos de otros compañeros. En el grupo que siguió un liderazgo autoritario, al principio trabajaban mucho pero sólo cuando el adulto vigilaba. A lo largo de los días este grupo mostró agresividad hacia los compañeros y diferentes modalidades de escaquearse de la tarea. El grupo que fue liderado a la manera liberal o de dejar hacer, mostraron escasa iniciativa y la dinámica derivó en situaciones de caos (Cuadrado, 2001).

2.3.2. Liderazgo Distribuido (Harris, 2004, 2014)

Harris (2004) desarrolla la idea de que el liderazgo distribuido es el estilo de liderazgo más propenso a contribuir a la mejora escolar y a construir capacidad interna para desarrollarla. Sugiere que es mejor concebirlo como un modo de pensar en el liderazgo más que como una técnica o práctica más de liderazgo. Se trata de una forma de liderazgo colectivo en el que el

profesorado se vuelve experto a través de trabajar conjuntamente. Uno de los primeros pasos para conseguir un liderazgo distribuido es crear una cultura común de expectativas entorno al uso individual de habilidades; esto es, maximizar la capacidad humana dentro de la organización.

El liderazgo distribuido consiste en comprometer a muchos miembros de la organización en actividades de liderazgo, pero no sólo en compartir actividades entre el profesorado, sino que también requiere de colaboración con agentes externos al centro escolar. Se trata de conjugar trabajo en grupo, colegialidad y colaboración. El liderazgo distribuido en su conjunto es el resultado de toda esta actividad como una red de comunidades de aprendizaje, grupos de estudio y asociaciones de investigación. Sin embargo, no toda actividad colaborativa es distribuir el liderazgo, hacerlo depende del grado de compromiso adquirido en la actividad y no tanto del grado de habilidad en el desarrollo de este. Lograr la práctica del liderazgo compartido también depende de la intensidad con la que estas actividades afectan al cambio de la organización y a su desarrollo. Mucho de ello depende a su vez de las condiciones internas establecidas por el liderazgo formal (equipo directivo) para apoyar y nutrir el trabajo colaborativo y aprovechar la energía de liderazgo que de él resulta.

Mientras la investigación evidencia las ventajas del liderazgo distribuido, no se pueden obviar las dificultades asociadas a la implantación de este tipo de organización escolar. Sería ingenuo ignorar las barreras estructurales, culturales y micropolíticas que actúan en los centros escolares evitando la implantación del liderazgo distribuido. El tradicional reparto jerárquico del poder no se transforma inmediatamente en una visión fluida y distribuida del liderazgo. El liderazgo distribuido requiere que aquellos en puestos de liderazgo formal renuncien al poder en favor de otros. Además de ser un reto de autoridad y ego, pone en situación de debilidad a la dirección escolar debido a la falta de control directo sobre ciertas actividades. También existe el

inconveniente de cómo incentivar al profesorado para que adquiriera roles de liderazgo cuando no se les puede ofrecer un beneficio económico que, aunque pequeño, los miembros formales de liderazgo (equipo directivo) sí reciben. Por lo tanto, para asegurar el liderazgo informal los equipos directivos se ven en la necesidad de utilizar otro tipo de incentivos y de buscar modos alternativos de remunerar al profesorado que asuma responsabilidades de liderazgo.

Por otro lado, la visión del liderazgo operando de arriba-abajo y las estructuras de organización interna de la escuela son otro impedimento para el desarrollo de este tipo de liderazgo. La distribución jerárquica del poder hace que éste recaiga sobre el equipo directivo, que está en la cúspide de la organización, y limita los movimientos del profesorado repartido por niveles y ciclos estancos. Esto impide al claustro lograr autonomía y tomar parte en roles de liderazgo y responsabilidad.

En conclusión, crear una cultura de liderazgo distribuido en la escuela implica interdependencia más que dependencia, agarrarse a los modos en los que los diferentes tipos de líderes en sus diferentes roles comparten responsabilidad. Se trata de conjugar tanto el liderazgo institucional como el espontáneo, teniendo en cuenta que pueden surgir grupos de trabajo sobre la marcha que ofrezcan una forma más fluida e inmediata de responder al cambio y al desarrollo de las necesidades del centro escolar.

Tal y como Harris (2014) señala, desde la perspectiva del liderazgo escolar se logrará el éxito de este sólo si se crean las condiciones para que el propio centro escolar se organice como una comunidad profesional de aprendizaje, con un liderazgo múltiple de profesorado e impulsado por un líder educativo o pedagógico de la dirección escolar. Siguiendo esta línea nos encontramos con los trabajos de Bolívar que están desarrollados en el Capítulo I de esta tesis,

sobre Eficacia Escolar. Bolivar et al. (2013) señalan que la investigación muestra que el liderazgo educativo pasa por dejar a cada docente su espacio de liderazgo dentro de una comunidad profesional de aprendizaje. Este tema entra de lleno en el debate sobre la formación del profesorado.

2.3.3. Liderazgo Compartido (Álvarez, 2012)

Álvarez (2012) desarrolla las competencias esenciales para un buen liderazgo educativo en su libro *“Liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar.”* A través de ejemplos de su propia experiencia como director escolar y de otros equipos directivos de todos los niveles escolares, y tras revisar diferentes estilos de liderazgo, desde una cultura burocrática a otra transformacional, acaba definiendo: 1. la competencia del pensamiento estratégico, 2. la competencia de gestión del aprendizaje, 3. la competencia de relación con las personas, y 4. la competencia para la creación y animación de estructuras organizativas, como las habilidades básicas que han de desarrollarse para el desempeño de un buen liderazgo escolar.

El autor define el complejo concepto de competencia en este contexto como el dominio cognitivo, procedimental y afectivo respecto al objeto de trabajo. Explica que muchas decisiones que toman y/o objetivos que marcan equipos de trabajo y directivos, fracasan porque falta algún aspecto fundamental de la gestión como puede ser el conocimiento, la habilidad o la actitud para alcanzar dicho objetivo. Las cuatro competencias esenciales para el ejercicio del liderazgo compartido se refieren a capacidades para desarrollar una visión de futuro, asumir riesgos de innovación, facilitar el trabajo del profesorado, y crear espacios de intercambio profesional, como contenido a dominar en el rol de líder educativo del futuro (Tabla 2). Su definición de liderazgo por competencias hace referencia a dirigir provocando el compromiso personal de los participantes en la comunidad escolar. Autores como Fullan (2002), Goleman (2004), Leithwood

et al. (2020) y Hargreaves (2007) son algunos de los que previamente ya han trabajado en el desarrollo de la conceptualización de estas competencias.

1. Competencia del Pensamiento Estratégico. Dirigir es organizar. “Poseer pensamiento estratégico significa ser consciente de lo que se quiere, saber a dónde ir, con quién se ha de ir y, finalmente, conocer y controlar los recursos funcionales que permiten hacer bien el camino” (Álvarez, 2012, p. 118). En otras palabras, para desarrollar un plan estratégico, este debe desplegarse sobre tres pilares fundamentales: 1. soporte conceptual que proporciona coherencia teórica (conocimiento sobre estrategia organizativa: elaboración compartida del proyecto institucional, modelos de gestión del cambio y dinámicas internas que lo provocan); 2. soporte metodológico que proporciona consistencia práctica (dominio de habilidades para involucrar a la gente en el proyecto, y destrezas para la planificación, gestión de recursos y estrategias para coordinar los proyectos); y 3. soporte técnico que se concreta en el Proyecto de Dirección (definición de intenciones, configuración de la agenda y de la red de relaciones) aportando el *feedback* con la realidad. La función de liderazgo en este punto consiste en orientar, dar confianza y seguridad a todos los compañeros de viaje debido a que se tiene la capacidad “de comunicar una visión global, realista y posible de la organización” además de tener “la autoridad moral que le otorga una buena gestión y unos mejores resultados” (Álvarez, 2012, p. 119).

Respecto a la gestión del cambio como competencia de pensamiento estratégico, el autor, desde su propia experiencia, lo entiende como actitud que se construye a partir de: 1. proyectar sobre las personas y equipos expectativas positivas de cambio; 2. entender que para la mayoría de la gente el cambio supone trabajar más y sin obtener mejores resultados; 3. no iniciar un proceso de cambio si no se puede contestar a la pregunta de a cambio de qué hay que invertir

más esfuerzo y trabajo; 4. entender el cambio como mejora aportando información significativa sobre los puntos fuertes que proporcionan seguridad y sobre las áreas que necesitan ser mejoradas; 5. conocer los mecanismos de resistencia y comprender a las personas que se resisten; 6. demostrar con el ejemplo que se tiene confianza en las personas que llevan a cabo el proceso de cambio y comprometerse con este aportando los recursos necesarios.

El autor desarrolla un modelo de gestión por valores, Proyecto de Misión Compartida (PMC), que es un documento claro, breve y consensado por todos los profesionales que intervienen directa o indirectamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Debe ser un documento que explique de forma sencilla lo que pretende, de modo que familias y alumnado lo comprendan. El PMC debe ser coherente con el Plan estratégico de la institución y contemplar indicadores de calidad que cada cuatro años faciliten su evaluación externa. El contenido debe hacer referencia a la visión de futuro y a las actuaciones que la concreten tanto en el aspecto organizativo, curricular y social (alumnado, profesorado, dirección y familias). El documento debe hacer referencia a la vida cotidiana de la comunidad educativa, compartirse, ayudar a interpretar los acontecimientos importantes que suceden, influir en la cultura del centro, y expresarse a través de rituales, ceremonias y expresiones gráficas.

El Proyecto de Dirección, sigue Álvarez (2012), debería ser un documento práctico de carácter personal que presente las intenciones del equipo directivo y sus líneas básicas de actuación en una perspectiva de años. En él se presentan las prioridades de actuación en base a lo determinado en el proyecto curricular del centro. Se trata de un documento que dota de eficacia a la labor de dirección porque articula, concreta y hace visible la misión, visión de futuro y valores que fundamentan el centro educativo. A través del Proyecto de Dirección se comunica a los interlocutores sociales los planes de trabajo y se dota de continuidad, coherencia y progresividad

al funcionamiento, ya que proporciona indicadores negociados para su posterior evaluación. Además, aporta racionalidad al trabajo directivo y le protege de la invasión de imprevistos.

2. Competencia de Gestión del Aprendizaje. Esta capacidad se refiere a lo que a partir del movimiento de Escuelas Eficaces se vino en llamar liderazgo instructivo. Esto es, la capacidad de apoyar al profesorado en las metodologías que más ayudan a que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea óptimo. Los líderes instruccionales a los que se refiere Álvarez (2012) dedican la mayor parte de su trabajo escolar a cuatro ámbitos: 1. ámbito de los proyectos (proyecto de dirección, educativo, curricular, de orientación, etc.); 2. ámbito de las relaciones humanas (observar y valorar el trabajo del profesorado, apoyar su desarrollo y crecimiento personal y profesional, relacionarse con ellos para interesarse por lo que hacen, echarles una mano, facilitarles recursos, y mediar en los conflictos); 3. ámbito de la enseñanza-aprendizaje (ser capaz de ayudar al profesorado aportándoles todo lo que se sabe sobre enseñanza y sobre cómo solucionar los problemas que surgen en el aula); 4. ámbito de la supervisión (recoger datos de forma sistemática sobre los procesos de aprendizaje y facilitar el *feedback* con el profesorado y el seguimiento de los procesos y toma de decisiones).

Para desarrollar este tipo de liderazgo se necesita algo más que lo indicado por el originario liderazgo instructivo. La capacidad de gestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje requieren de un liderazgo coherente con la visión compartida en el centro escolar, con las culturas de trabajo colaborativo, con la distribución de las funciones de liderazgo y con la profesionalización del profesorado.

Así, la persona que lidera los procesos de enseñanza-aprendizaje ha de tener conocimiento de la práctica docente: saber lo que debe conocer el profesorado competente,

cuáles son las competencias profesionales docentes, cuál es el itinerario que recorre cada docente, y qué entiende el alumnado sobre lo que es una buena profesora o un buen profesor. Con todo este saber podemos considerar que la o el director/a escolar es un buen líder de la gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje del centro escolar.

3. Competencia de Relación con las Personas. El profesional de la educación sea docente o director, está ocupado, la mayor parte del tiempo, con la relación entre personas y la comunicación formal o informal con alumnado, compañeros, familias y otras instituciones. Las competencias del liderazgo educativo en relación y comunicación son fundamentales para el éxito en el logro de buenos resultados escolares. La dirección escolar de éxito desarrolla una red de relaciones de colaboración a través de las cuales lleva a cabo su plan de acción. Esta red personal de colaboradores le hacen llegar la información del profesorado que trabaja lejos del poder, le sugieren proyectos e ideas que ayuden a innovar. Este tipo de liderazgo consiste en organizar redes de influencia, de información y de control, que lleguen a donde la persona que ejerce el liderazgo no puede llegar. Lugares en los que se están gestionando los objetivos, consensuados previamente, e implementando el proyecto escolar. El éxito va a consistir en consagrar una red coherente y consistente de relaciones entre los que trabajan cooperando para alcanzar los mismos objetivos.

Para desarrollar la competencia socioemocional que la persona que ejerce la función de dirección escolar necesita, el autor propone que éste o ésta líder: 1. tome conciencia de sus propias emociones y sentimientos; 2. los controle; 3. desarrolle empatía y perspectiva respecto a las emociones de los demás miembros del centro; 4. aprenda a leer los supuestos básicos que regulan el pensamiento y comportamiento de los miembros del grupo; 5. desarrolle la capacidad de valorar el logro de la actuación de cada miembro de la institución, más que los pequeños

errores que se cometan; 6. elabore una breve lista de valores personales que sirva para tenerla siempre presente a la hora de tomar decisiones; y 7. manifieste sentimientos ante episodios emocionales de las personas del centro escolar. Además este/a líder ha de honestamente: respetar y valorar la diversidad, identificar y diagnosticar problemas y conflictos, controlar los elementos tóxicos de la organización, desarrollar la capacidad de escucha, expresarse con convicción, que se le entienda y muestre que ha entendido a los demás, cooperar y colaborar, negociar y mediar, aprender a decir ‘no’ cuando es necesario, reconocer en público y con sencillez cuando se ha cometido un error, y saber buscar y pedir ayuda (delegar e implicar a los demás, no sólo en los proyectos sino también, en la solución de los problemas). Todo esto, acompañado de la capacidad de motivar facilitando el crecimiento profesional y volcándose en que el profesorado se sienta satisfecho de su trabajo, son las claves para que se desarrolle con solidez el liderazgo compartido.

4. Competencia para la Creación y Animación de Estructuras Organizativas.

Álvarez (2012) señala cuatro principios del modelo organizativo basado en el liderazgo compartido: 1. tiempo como recurso escaso; 2. trabajo compartido; 3. continuidad y coherencia en los procesos; y 4. organización flexible y funcional. En cuanto a la organización del tiempo, conviene buscar el equilibrio entre los cuatro ámbitos en los que el profesorado ha de dividir su trabajo, ya que la sobrecarga en uno de ellos llevará al debilitamiento de la otra: docencia, coordinación, preparación de clases, y actualización. El tiempo lectivo es siempre mayor, por eso quitarle a éste horas de dedicación es lo más costoso a la hora de adoptar decisiones para otras dedicaciones dentro del horario escolar.

El principio de trabajo compartido hace referencia a la necesidad de trabajar en equipo para coordinar todos los procesos en los que intervienen diferente profesorado con un mismo grupo de alumnado. Para dar continuidad a estos procesos educativos y de enseñanza es importante que se respeten las reuniones de gestión de espacios y de coordinación, donde el profesorado intercambia experiencias y coordina sus acciones. Teniendo en cuenta que normalmente el profesorado trabaja aislado, cada uno en su aula, es conveniente crear estructuras ágiles (eficacia en la toma de decisiones, seguimientos que faciliten la implicación, y evaluación de resultados para la mejora docente) y flexibles (reconversión o caducidad de estructuras que ya han cumplido su cometido) que faciliten la reflexión y la toma de decisiones de toda la comunidad educativa.

Los elementos que conforman la estructura del centro escolar son: 1. contenido del trabajo (por ejemplo; revisión de las unidades didácticas para adecuarlas al aprendizaje por competencias y su evaluación); 2. compromisos y objetivos (consenso entre toda la comunidad educativa de llevar adelante la misión compartida); 3. responsables y personas implicadas (cada acción debe estar inscrita en un proyecto en el que haya un responsable y un equipo. Cada uno de los miembros ha de tener clara cuál es su función); 4. recursos (medios intelectuales, disponibilidad de tiempo y espacios, tecnologías, habilidades para desplegar procesos...); 5. planificación y agenda (que todo el equipo se implique en la elaboración y seguimiento del plan estratégico del centro); 6. indicadores de logro y evaluación (autoevaluación y evaluación externa con claros indicadores para saber si se va bien o hay que reorientar la acción).

Los tres niveles de coordinación para un centro con autonomía curricular y organizativa han de ser tres: horizontal, vertical y externa. La horizontal es la referida a la de todo el profesorado que trabaja con el mismo alumnado del nivel, ciclo o etapa. Cada coordinación

horizontal cuenta un coordinador: el o la tutora en el caso de coordinación de nivel, el coordinador de ciclo, o el jefe de estudios en la coordinación de etapa. La coordinación vertical se refiere a la que se da entre ciclos y etapas con el objetivo de dar continuidad y coherencia al proceso de aprendizaje a lo largo de los diferentes niveles. Los responsables de esta coordinación son los o las coordinadores de ciclo, etapa y de departamento. El éxito de esta comunicación estriba en basarse en las competencias básicas, los procesos y los principios clave que definen el Proyecto Educativo y la misión de centro. En cuanto a la coordinación externa, ésta se refiere a la gestión del centro como comunidad escolar. Consiste en crear subgrupos responsables de los diferentes aspectos del centro escolar como, por ejemplo; plan estratégico, proyecto educativo, proyecto de actividades extraescolares, plan de acogida e integración de nuevo profesorado, programa de gestión de servicios, proyecto económico y todos aquellos proyectos nuevos que requieran atención. Esta coordinación además de dar consistencia interna al centro facilita y clarifica su relación con otros agentes del entorno.

Tabla 2

Características principales de las competencias de liderazgo (Álvarez, 2012)

COMPETENCIA	DEFINICIÓN	CARACTERÍSTICAS
Pensamiento Estratégico	Capacidad de generar cambio. Coherencia y perspectiva sistémica.	Soporte conceptual, metodológico y técnico. Orientar, dar confianza y seguridad. PMC Proyecto de Dirección
Gestión del Aprendizaje	Tiempos, espacios, metodologías y recursos necesarios para el buen desempeño de la labor pedagógica.	Ámbitos: proyectos, relaciones humanas, enseñanza-aprendizaje y supervisión.
Relación entre Personas	Atender a alumnado, profesorado, familias, personal no docente, voluntariado, estudiantes en prácticas y otros agentes de la comunidad como servicios de apoyo educativo, inspección, ayuntamientos, asociaciones, ONG, empresas, etc.	Red de colaboradores Competencia socioemocional Capacidad de motivar
Estructuras organizativas	Gestión y organización de los recursos personales y materiales como la coordinación interna y externa del centro escolar.	Tiempo Trabajo compartido Continuidad y coherencia en los procesos Organización flexible y funcional

2.3.4. Liderazgo Pedagógico y del Profesorado (Bolívar et al., 2013)

Bolívar et al. (2013) desarrollan el concepto de liderazgo pedagógico como aquel tipo de liderazgo que se vincula directamente con el aprendizaje del alumnado. Aunque parezca una obviedad relacionar los efectos del liderazgo sobre los resultados de aprendizaje del alumnado en la historia de la escuela en España, no se han pedido cuentas a la dirección escolar sobre los resultados, sino que la responsabilidad ha recaído sobre el profesorado. Sin embargo, hoy en día toda la investigación en la materia indica que la eficacia de la dirección de un centro educativo

está condicionada al efecto de mediación que ésta tiene entre el profesorado y los resultados académicos del alumnado.

Así, el foco de la dirección escolar debería estar puesto en la capacidad de aprendizaje del profesorado de manera que éste pueda ofrecer el mejor contexto de aprendizaje a su alumnado. Esta manera de entender el liderazgo educativo comprende que con la sola gestión del centro escolar no basta. Se trata de desarrollar un liderazgo pedagógico en el que el papel de la formación y liderazgo del propio profesorado cobre un lugar relevante. Impulsarlo es función del liderazgo formal de la escuela, esto es, del equipo directivo. Esto conlleva que la dirección escolar tenga conocimiento del currículo escolar y que intervenga en la implantación que del mismo hace el profesorado.

El rol de la dirección como líderes pedagógicos consistiría en motivar al profesorado, fomentando el sentimiento de pertenencia a una comunidad de aprendizaje, en la mejora de su enseñanza y en la toma de decisiones de mejora de las prácticas docentes. En este esfuerzo no basta con la implicación del equipo directivo. El propio profesorado, por tradición, ha dejado de lado a la dirección escolar en lo relativo al currículo, considerándola una intromisión en su quehacer dentro del aula. Tradicionalmente se ha dejado al equipo directivo la toma de decisiones en lo relativo a administración y gestión, no considerando su valor como dinamizadores de la gestión pedagógica (Bolívar et al., 2013).

Por lo tanto, ahora el reto consistiría en, desde las estructuras formales de liderazgo, posibilitar el del profesorado en pro de la constitución de una comunidad profesional de aprendizaje. Existen evidencias (Bolívar, 2012; Day et al., 2008) de que, tras la calidad del trabajo en el aula del profesorado, el liderazgo educativo es el segundo factor de influencia sobre

los resultados del alumnado. Hablaríamos del desarrollo de un liderazgo pedagógico en el que la dirección escolar con capacidad de liderazgo construye una comunidad de líderes entre el profesorado, potenciando su calidad docente. Se pueden desarrollar dos tipos de liderazgo pedagógico desde las estructuras formales: uno directo, centrándose en la calidad docente (práctica docente, currículum, enseñanza, evaluación, investigación y formación docente), y otro indirecto, creando las condiciones para una buena enseñanza y aprendizaje docente (políticas escolares, modos de asignar recursos y todas las decisiones de gestión que apoyen la docencia de calidad).

Contreras (2016), siguiendo un enfoque de liderazgo escolar distribuido, centrado en lo pedagógico y en el desarrollo participativo de la escuela, apuesta por el crecimiento profesional docente. Considera que, para la mejora escolar sostenida, el liderazgo pedagógico es el modelo más efectivo. Concluye que el potencial de liderazgo del profesorado y el liderazgo pedagógico conforman una noción integral de escuela dirigida: al mejor logro de aprendizajes para el alumnado, y al desarrollo humano y profesional. Considera imprescindible, para la transformación y mejora escolar, que tanto profesorado como equipos directivos estén capacitados para concienciarse de su rol transformador. Por su parte, Bolívar & Murillo (2017) señalan que, para que pueda darse el liderazgo del profesorado, los cambios organizativos han de afectar al modo en que el profesorado entiende la naturaleza del conocimiento e intercambia esos conocimientos. El cambio organizativo ha de afectar también al papel que el alumnado tenga en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para que los cambios no sean asimilados a los modos antiguos de hacer, la dirección escolar ha de lograr implantar cambios en la distribución de grupos y aulas, agrupamiento de alumnado, responsabilidades del profesorado, relaciones cotidianas entre profesorado y en el proceso de evaluación del aprendizaje.

2.3.5. Liderazgo para la Justicia Social (Murillo & Hidalgo, 2019)

Debido a que una escuela de calidad ha de ofrecer una atención profesional al 100% de su alumnado independientemente del origen cultural, étnico o económico del que provenga, el movimiento de Justicia Social es el que mejor está reflejando el tipo de liderazgo escolar que trabaja para que nadie quede excluido de los procesos de aprendizaje, y contempla la necesidad de atender con mayores recursos a aquellos centros escolares que se hayan en contextos más desfavorecidos. Se trata de investigaciones que arrojan evidencia científica sobre que el origen sociocultural puede verse compensado por la atención educativa recibida (Belavi & Torrecilla, 2016; Papa, 2019; Torrecilla & Hernández-Castilla, 2014). Zembylas & Iasonos (2010) sugieren que la justicia social y los valores equitativos movilizan al profesorado hacia la transformación de su pedagogía y del currículo, con el objetivo de empoderar al alumnado marginalizado. Este es un profesorado que se propone promocionar una educación que desafíe las relaciones de poder y promueva el cambio social.

Se parte de las premisas de que no todas las escuelas son iguales ni se comportan igual, de que si una escuela no se plantea la consecución de una sociedad justa tenderá a reproducir situaciones de injusticia. Un centro que trabaja por la Justicia Social es aquel que comparte su visión de la educación con todos los miembros de la comunidad educativa, la refleja en el día a día de la actividad escolar y lucha contra la injusticia a favor de la equidad escolar y social. Se entiende que el estilo, actitudes y comportamiento del líder escolar generarán una dinámica que trabaje desde y por la Justicia Social. Belavi & Torrecilla (2016, p.3) lo resumen diciendo:

El liderazgo escolar para la Justicia Social es un nuevo enfoque teórico práctico que busca conocer y desarrollar un liderazgo en las instituciones educativas caracterizado por su

lucha a favor de la consecución de una sociedad más justa, a través de lograr una educación más justa.

A la hora de definir las características del liderazgo para la Justicia Social nos encontramos con la importancia de entender que, aunque la dirección escolar ostenta una posición principal en la implantación de la dinámica, el peso recae sobre toda la comunidad educativa y en el modo en que cada uno desde su posición aporta al conjunto en busca de soluciones para situaciones complejas. Así, liderar para la Justicia Social pasa por actuar desde el convencimiento de un liderazgo compartido en el que todas las partes están representadas.

Entre las prácticas de un líder que fomenta la Justicia Social en su centro escolar, Torrecilla & Hernández-Castilla (2014) destacan las siguientes: a) soñar una escuela justa y que contribuya a la Justicia Social y ser capaz de entusiasmar a la comunidad escolar y dar los pasos para conseguirlo; b) trabajar en el cambio cultural de la escuela, para lograr una cultura escolar en y para la Justicia Social; c) potenciar el desarrollo personal, social y profesional de todos los miembros de la comunidad escolar; d) favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje eficaces y centrados en una educación en Justicia Social; e) potenciar la creación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje; f) promover la colaboración entre la escuela y la familia, potenciando el desarrollo de culturas educativas en las familias, g) expandir el capital social de los estudiantes valorizado por las escuelas. Las características profesionales de la persona que ostenta el liderazgo educativo para la Justicia Social se resumen en siete: 1. se muestra colaborativa; 2. accesible; 3. invierte en relaciones; 4. asume riesgos; 5. tiene clara su meta de trabajar desde y para la Justicia Social; 6. es reflexiva; y 7. transparente en sus decisiones.

Los autores llegaron a esa conclusión partiendo de las ideas de Nancy Fraser (2003, 2008) sobre la Justicia Social entendida como Redistribución, Reconocimiento y Participación.

Justicia Social entendida como Redistribución de bienes materiales, Reconocimiento y valoración de diferencias culturales, sociales y personales, y Participación en el sentido de que todas las personas estén representadas, especialmente aquellos colectivos tradicionalmente excluidos de aspectos que afectan a su vida.

En los últimos años, la literatura sobre cómo hacer una educación que contribuya a una sociedad más justa, ha aumentado notablemente. En ese sentido, Murillo & Hidalgo (2019) utilizan la base de datos de TALIS (Teaching and Learning International Survey) 2018, para analizar cómo es la enseñanza actual y comprobar hasta qué punto se acerca a los planteamientos de la Justicia Social. TALIS es un estudio internacional de enseñanza y aprendizaje promovido por la OCDE, que da voz a docentes y directores/as escolares que aportan información sobre prácticas docentes, evaluación, liderazgo y gestión escolar entre otros aspectos. TALIS no está pensado para aportar datos sobre prácticas de enseñanza justa y, por ello, Murillo & Hidalgo (2019) destacan en TALIS (2018) toda la información que aporta sobre práctica educativa de Justicia Social, entendida ésta como: 1. un camino y no una meta (forma de abordar los problemas; proceso para dar forma día a día a la Justicia Social desde la propia Justicia Social); 2. combinación de lo comunitario y lo individual (cada persona es valorada y reconocida como importante por parte de la comunidad en su conjunto); 3. aceptación de que la injusticia es de carácter estructural; 4. aceptación de que la Justicia Ambiental forma parte de la Justicia Social (Justicia Ecosocial); y 5; redistribución, reconocimiento y participación.

Murillo & Hidalgo (2019) se refieren a una educación equitativa en la cual se tenga en cuenta que la redistribución de los recursos, la calidad del profesorado y la oferta educativa contemplen la garantía de acceso, el bienestar, aprendizaje y participación de todas y todos. Esta

manera de entender la educación pasa por reconocer las diferencias y características de cada miembro del alumnado y por ofrecerles atención personalizada. Se acoge la diversidad como una oportunidad para mejorar las formas de enseñanza-aprendizaje. Se trata de conseguir que tanto el alumnado como el profesorado de las escuelas equitativas se muevan con soltura entre la diversidad, y que la entiendan como un reto de mejora. Para llegar a este objetivo se interviene en el currículum incorporando todas las culturas y perspectivas que respeten las diferencias individuales y colectivas.

Los autores añaden al concepto de equidad la idea de educación democrática, la cual consiste, además de en los mismos principios descritos para la educación equitativa (igualdad en la diversidad), en la libertad (facultad de los participantes de regirse por las normas y pautas establecidas por ellos mismos), la deliberación (indagación, reflexión, discusión, consenso y decisión de la educación entre toda la comunidad educativa) y trabajo cooperativo y toma de decisiones (no disociar la palabra de la acción teniendo en cuenta el contexto y las formas de pensar de sus participantes). La educación democrática, por tanto, requiere del desarrollo de capacidades dialógicas basadas en la no discriminación y no represión, así como del desarrollo del sentido de solidaridad y de la no aceptación de injusticias cometidas contra las personas en posiciones desfavorecidas (sentido y formación política).

Para concluir con la definición del modelo educativo para la Justicia Social que promulgan, los autores desarrollan la idea de la educación crítica como aquella que entiende el proceso educativo como un acto político, cultural y social. Se refieren a la necesidad de entender que el sistema educativo reproduce las actitudes necesarias para mantener las relaciones económicas y de las clases dominantes de la sociedad, y a que es necesaria una educación que rompa con las relaciones de clase. Proponen una educación que sea el medio para llegar a la

transformación social y a la emancipación de las personas. Se trata de promover que cada miembro del alumnado sea consciente, reflexivo y crítico con la realidad que le rodea y que sea capaz de cambiarla.

Con el objetivo de conocer las prácticas educativas socialmente justas en Iberoamérica, los investigadores llevan a cabo un análisis exploratorio de la base de datos de la edición de 2018 (publicada en junio de 2019) de TALIS y consideran sólo los países iberoamericanos participantes: Brasil, Chile, Colombia, México y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en Argentina, así como España y Portugal. Aunque se centraron exclusivamente en los datos aportados por profesorado de educación secundaria inferior, nos interesa conocer lo que seleccionaron por considerarse prácticas de docencia socialmente justas desde la perspectiva de Redistribución, Reconocimiento, Participación y Enseñanza crítica. En la base de datos liberada no se encontró ninguna pregunta referida a la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones. Esto ya es una muestra de lo alejado que el planteamiento de TALIS está de una enseñanza justa. Como conclusión del estudio, Murillo & Hidalgo (2019) destacan la falta de interés de TALIS en la enseñanza democrática, la atención a la diversidad y el enfoque de género. Exigen estudios, pagados con fondos públicos, que en vez de legitimar las desigualdades sirvan a la mejora educativa.

Gómez & Ainscow (2014) presentan los resultados de una investigación sobre el liderazgo y la colaboración para la gestión de la diversidad en escuelas urbanas de Manchester. Se trata de una investigación cualitativa a través de: 1. *entrevistas semiestructuradas*: una a cada miembro del equipo directivo -director, jefe de estudios y secretario-, a maestros de Educación Primaria y a personal de apoyo -monitores, maestros de educación especial y otro tipo de

personal-; 2. *análisis de documentos*: facilitados por los equipos directivos y sus webs en la ciudad de Manchester; y 3. *registros observacionales*: diario observacional de cada una de las entrevistas y de algunas clases desarrolladas en las aulas. Se utilizó un sistema de categorías elaborado de forma inductiva estudiando cuestiones como el acceso a la dirección del centro, las actitudes, el papel y la gestión de los líderes formales, la cultura escolar que promueven, su concepto de diversidad y la formación. Se concluyó que la colaboración es el factor clave para gestionar y hacer frente a la diversidad a través de la educación inclusiva, siendo los líderes formales los responsables de promover prácticas que lleven consigo el desarrollo de la cultura inclusiva.

Martínez et al. (2018) presentan el estudio de caso de un centro de Educación Secundaria Obligatoria, para el cual utilizan la entrevista y la revisión de documentos como instrumentos de investigación, con el objetivo de conocer las prácticas exitosas de liderazgo para la mejora de los resultados académicos. Los resultados inciden en las competencias y estrategias exitosas de liderazgo para conseguir buenos resultados académicos, a pesar de tratarse de un centro con características no demasiado favorables para el logro de la mejora de los resultados académicos del alumnado. Sin embargo, las investigadoras encuentran que el director desarrolla un liderazgo distribuido y participativo, en el que son muy importantes sus capacidades personales y profesionales relativas a su carácter y formación. El director muestra alta capacidad de impulsar procesos de mejora en el centro, de conseguir desarrollar un ambiente favorable para el trabajo del alumnado y del profesorado, y de compartir una visión clara trabajando juntamente con la comunidad educativa: alumnado, profesorado y familias. En conclusión, encuentran una práctica de liderazgo escolar para la Justicia Social en el que se valora la personalización de la experiencia de aprendizaje, el trabajo colaborativo del docente, y la retroalimentación de la

comunidad educativa para la mejora de la escuela. El estudio es parte del Proyecto Internacional denominado *Successful School Principalship Project (ISSPP)*, consistente en recopilar datos sobre el liderazgo exitoso desde múltiples perspectivas, y comparar el liderazgo efectivo en diversos contextos, desde pequeñas escuelas primarias hasta grandes escuelas secundarias. El estudio aspira a que en el estado español se continúe investigando para identificar la identidad profesional de los y las líderes escolares efectivos.

Barredo et al. (2020) parten de la propuesta de que la inclusión educativa y el éxito para todo el alumnado se consigue gracias a las comunidades profesionales de aprendizaje y al liderazgo para la justicia social. Para que ello sea posible, ha de aunarse la participación de toda la comunidad educativa y el reparto del liderazgo. Los autores hacen referencia a los servicios de apoyo educativo, que asesoran de manera crítica y ejercen de líderes intermedios y conectivos. Junto con esta asesoría, el sistema escolar puede articularse localmente a través de redes de liderazgo. A través de un estudio de caso autobiográfico sobre el uso de este tipo de liderazgo intermedio, el autor recoge evidencias a lo largo cuatro cursos escolares, y las contextualiza y contrasta por medio de grupos de discusión y entrevistas. Llega a la conclusión de que el orientador de zona, desde una perspectiva de colega crítico, puede ejercer el rol de líder intermedio, que dinamiza e interconecta a la comunidad profesional de aprendizaje: 1. acompañando procesos de transformación desde la colaboración, la implicación y la cercanía; 2. buscando desarrollar una visión compartida; y 3. desarrollando una identidad profesional híbrida, como asesor y líder intermedio.

2.3.6. Liderazgo transformacional (Leithwood, 1994)

Murillo (2006) revisa la investigación sobre la *dirección para el cambio* desde sus inicios hasta llegar a la idea del liderazgo distribuido, considerado hoy en día como el que posibilita mejores resultados en el alumnado, así como mejor clima de convivencia escolar. En este recorrido Leithwood (1994) emerge con una clasificación de estilos de liderazgo que ha ido desarrollando en su investigación a lo largo de decenios, destacando el concepto de liderazgo transformacional como aquel que tiene como propósito desarrollar una visión que sea ampliamente compartida por la escuela, establecer consenso en los objetivos y prioridades del centro escolar, así como tener expectativas de una excelente actuación. Se trata de un tipo de liderazgo que se centra en las personas ofreciendo apoyo individual, estímulo y modelos de ejercicio profesional. En cuanto a las estructuras de gestión, distribuye la responsabilidad y comparte la autoridad del liderazgo concediendo al profesorado, tanto individual como grupalmente, autonomía en sus decisiones y tiempo para la planificación colegiada. Es un estilo de liderazgo que fortalece la cultura de la escuela, favorece el trabajo en colaboración, entabla comunicación directa y frecuente, y utiliza símbolos y rituales para expresar los valores culturales de la comunidad (Leithwood, 2004; Leithwood & Jantzi, 2005; Sun & Leitwood, 2014).

2.3.7. Modelo Holístico de Liderazgo (Pashiardis & Brauckmann, 2011)

En la base de las diversas clasificaciones de estilos de liderazgo educacional nos encontramos con la de Brauckmann & Pashiardis (2011), donde definen cinco estilos diferentes: instruccional, estructurado, participativo, emprendedor y de desarrollo personal. El estilo *instruccional* consiste en poner el foco en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del centro escolar. El líder escolar a través de la construcción de una propuesta define actividades de enseñanza-aprendizaje desarrolladas en un clima de altas expectativas. La dirección escolar se compromete en actividades de seguimiento y evaluación tanto del profesorado como del alumnado. Estimula continuamente la innovación instruccional teniendo todo ello efecto sobre el logro del alumnado. Es un tipo de liderazgo que se encarga de definir con claridad los objetivos de enseñanza-aprendizaje

El estilo *estructurado* consiste en ofrecer dirección y coordinación a la escuela. Se da cuando la estrategia de la dirección afecta positivamente la actividad instruccional del profesorado, y hace que las tareas estén enfocadas a los objetivos impulsando el uso de prácticas profesionales e innovadoras de enseñanza. Es un tipo de liderazgo que se responsabiliza de establecer procedimientos y rutinas que aseguren el orden y la disciplina, lo cual contribuye a la mejora del logro del alumnado. Se trata de líderes que organizan con efectividad todos los recursos del centro escolar y se aseguran de que todas las instalaciones se mantengan ordenadas, limpias y seguras. Es un liderazgo que se centra en la claridad de visión y misión, ofrece facilidades a la gestión escolar, asume riesgos, posibilita la reestructuración, establece y sigue normas claras, y reparte entre todo el claustro tareas y responsabilidades.

En el estilo *participativo* los líderes pueden organizar las actividades de gestión a través de otros y de maneras muy diferentes, de acuerdo con sus propias preferencias, el tipo de personas con las que trabajan y la cultura de la organización. Es un liderazgo comprometido en la toma de decisiones y que entiende el grupo como un elemento significativo de la eficacia del liderazgo. Es un tipo de dirección escolar que promueve tanto un grupo de liderazgo administrativo como otro pedagógico. Esta distribución de tareas tiene efecto positivo en los resultados del alumnado y tanto profesorado como profesional no docente del centro escolar, desarrollan mayor compromiso para alcanzar los objetivos de la organización. Se trata de un liderazgo que establece mecanismos formales e informales de toma de decisiones, fomenta la cooperación entre el profesorado, que hace de mediador, e impulsa al compromiso.

El estilo *emprendedor* consiste en la utilización creativa de redes y recursos externos para ayudar a la realización de la misión escolar. Primero, los líderes escolares efectivos crean asociaciones con las madres, padres y la comunidad escolar más amplia. Crean un clima positivo entre familias que conduce a mejores aprendizajes del alumnado. De esta manera la dirección escolar está provocando que el alumnado mejore su comportamiento ya que perciben que sus progenitores se relacionan de forma cercana con profesorado y dirección. El entorno escolar incluye a otras escuelas, empresas, gobierno, etc. La relación con todas estas instituciones es gestionada desde la dirección escolar. Estas redes de relación pueden asegurar recursos para las actividades escolares teniendo un efecto indirecto moderado en el alumnado.

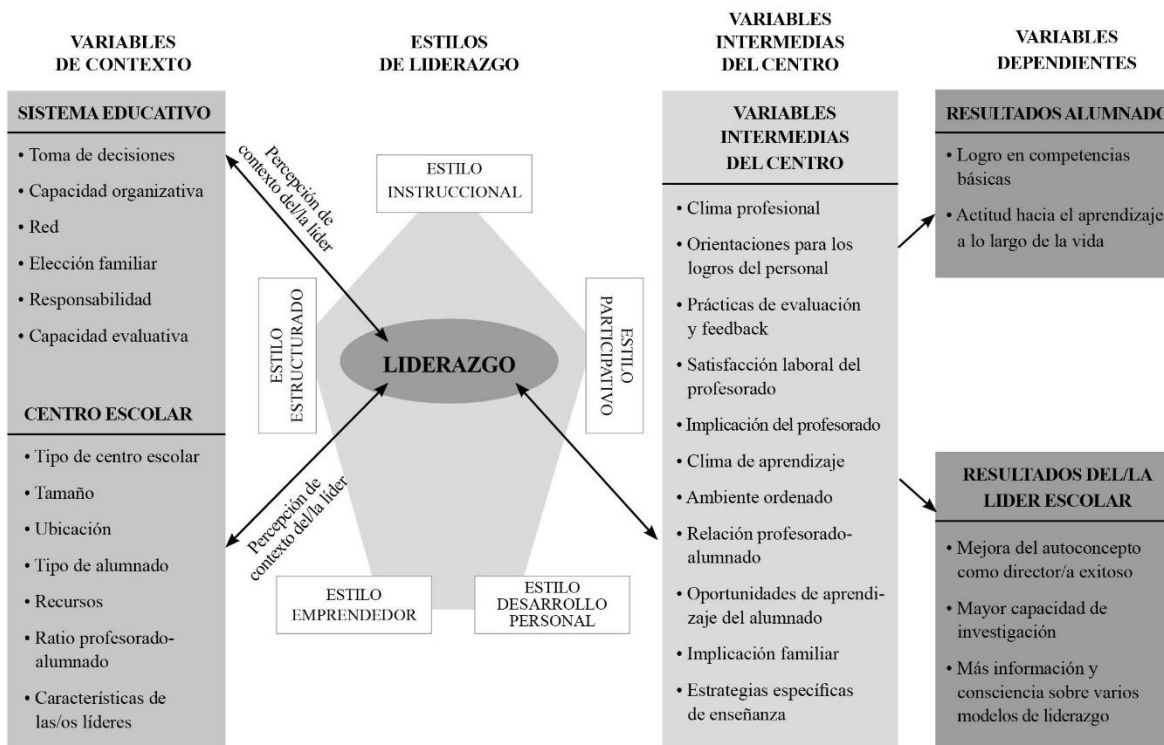
El estilo de liderazgo basado en el *desarrollo personal* es aquel que apoya el desarrollo personal y profesional del profesorado. Se trata de líderes que procuran estimulación intelectual y apoyo individual al personal, así como buenas prácticas. Es un tipo de liderazgo que se centra en la selección del profesorado, que evalúa las necesidades de este, ofrece oportunidades de

formación, ayuda para mejorar la eficacia personal y da reconocimiento y recompensas. Se ha tomado esta clasificación a la hora de analizar en esta tesis los estilos de liderazgo en los centros de alta eficacia de la CAV.

Brauckmann & Pashiardis (2011), Beycioglu & Pashiardis (2015), Pashiardis & Brauckmann (2008) y Pashiardis (2014) van más allá y, tal como se puede ver en la Figura 2, lejos de conformarse con una mera clasificación de cinco estilos de liderazgo, desarrollan un modelo holístico de liderazgo en el cual los cinco estilos (instruccional, estructural, participativo, emprendedor y de desarrollo personal) interactúan con variables del contexto (nivel del sistema educativo y nivel del centro escolar), con variables intermedias del centro (clima profesional, clima de aprendizaje ordenado, orientación para el logro personal, evaluación y prácticas de retroalimentación, satisfacción laboral y compromiso del docente con la escuela, interacciones profesorado/alumnado, oportunidades de aprendizaje del alumnado, estrategias de enseñanza explícitas, involucramiento de las familias) y con variables dependientes: 1. Resultados del alumnado (logro de competencias básicas, actitudes hacia el aprendizaje a lo largo de la vida) y 2. Resultados del líder escolar (mejorar su autoconcepto de director exitoso, aumentar su capacidad investigadora, mejor informado y consciente de diferentes modelos de liderazgo).

Figura 2

Modelo Holístico de Liderazgo (Pashiardis-Brauckmann, 2008)



Fuente: adaptación de *Holistic leadership framework* (Pashiardis & Brauckmann, 2008)

Dentro de las variables del nivel sistema educativo se encuentran: A. patrones de centralización/descentralización como son: 1. transferencia de la autoridad en la toma de decisiones (dónde se toman las decisiones, grado de autonomía en la toma de decisiones, dominio de la toma de decisiones); 2. capacidad organizativa; 3. tipo de red (concertada o pública); 4. elección parental (escolarización en el mercado libre, escuelas justas, sistema de cupones, escuela en casa); y B. patrones de evaluación y acuerdos de responsabilidad: 1. tipos de responsabilidad (responsabilidad técnica, perspectiva del cliente); 2. sistemas de apoyo (facilidades técnicas y estructurales), 3; cultura de evaluación: 4. mecanismos reguladores

alternativos comparados a la evaluación (políticas de admisión de directores, profesorado y alumnado); y 5. rol del liderazgo escolar en la evaluación del proceso educativo.

Entre las variables del nivel escuela se encuentran: 1. tipo de centro escolar (sistema categórico, sistema exhaustivo); 2. tamaño del centro escolar; 3. localización; 4. composición del alumnado (ISEC, etnia, género); 5. recursos escolares; 6. ratio profesorado-alumnado; y 7. composición y características de los líderes escolares de acuerdo con el tipo y nivel educativo.

El modelo viene a ser una herramienta que ayuda a arrojar luz sobre el debate acerca del grado y naturaleza en que la dirección escolar afecta al logro de resultados del alumnado. Define los estilos de liderazgo como nexos entre todos los comportamientos y prácticas que la dirección escolar utiliza para influenciar el comportamiento de los demás miembros de la comunidad educativa. El modelo entiende que las variables intermedias del centro afectan, a su vez, tanto al propio ejercicio del liderazgo como a los resultados del alumnado. Partimos de este modelo que tiene en consideración todos los aspectos relacionados con el hecho escolar y pretende determinar cómo la práctica y comportamientos de liderazgo afectan a los resultados del alumnado. Es un modelo que entiende el liderazgo como un constructo multinivel que puede afectar tanto a la organización del centro escolar como a los resultados del alumnado, mientras que, a su vez, el constructo liderazgo se ve afectado por variables contextuales.

El contexto en el que se aplicó el modelo de Brauckmann & Pashiardis (2011) fue el proyecto de Mejora del Liderazgo escolar para el Logro del Alumnado (LISA, en inglés) financiado por la Unión Europea. El proyecto tiene como objetivo explorar cómo los estilos de liderazgo afectan directa o indirectamente al logro académico del alumnado en siete países europeos. En cuanto a su diseño metodológico, el estudio es una mezcla de métodos de

investigación e investigación colaborativa compartida por investigadores y líderes de las escuelas estudiadas. Se llevaron a cabo una serie de análisis estadísticos con el fin de evidenciar que los datos del proyecto LISA apoyan el marco teórico del liderazgo holístico desarrollado.

El diseño de la investigación parte de la revisión de la literatura existente para pasar posteriormente a desarrollar un estudio cuantitativo y otro cualitativo. Los instrumentos del estudio cuantitativo fueron un cuestionario de 48 preguntas sobre estilos de liderazgo escolar al que respondieron 1.287 miembros del profesorado (464 mujeres, 643 hombres, y 179 no indicaron su género) y otro cuestionario sobre las variables del centro escolar. Los objetivos generales de la parte cuantitativa del estudio fueron validar el modelo, conocer la percepción del profesorado de los estilos de liderazgo y analizar la base de datos de las características contextuales. En cuanto al estudio cualitativo los instrumentos de análisis fueron las entrevistas y el análisis de documentos, y los objetivos generales conocer la autopercepción de los propios líderes escolares sobre los estilos de liderazgo y sobre las variables de contexto.

Tras la validación del cuestionario sobre estilos de liderazgo respondido por los 1287 docentes de los 7 países (Reino Unido, Noruega, Alemania, Eslovenia, Hungría, Italia y Holanda), tal y como se puede ver en la Tabla 3, 35 de las 48 preguntas correlacionaron con valores propios: 6 ítems se refieren al estilo instruccional, 8 al participativo, 7 al estilo de liderazgo de desarrollo personal, 8 al estilo emprendedor, y 6 al estructurado.

A través de un análisis factorial confirmatorio realizado utilizando modelos de ecuaciones estructurales, los investigadores comprobaron que el radio de acción del liderazgo es un factor de segundo orden, consecuencia de los cinco factores de primer orden (los cinco estilos de liderazgo extraídos del análisis factorial exploratorio previo). Posteriormente, utilizaron la regresión logística múltiple considerando el nivel de rendimiento escolar del alumnado (identificaron

centros de alto y bajo rendimiento según lo informado por los líderes escolares que participaron en el estudio) como variable dependiente, y cada uno de los estilos de liderazgo como variables independientes. El objetivo fue predecir la probabilidad de que un profesor o profesora trabaje en un centro de alto o bajo rendimiento, dadas sus creencias sobre el estilo de liderazgo en su centro escolar. Se consideraba que este análisis podría ser el principio de la exploración del grado en el que los estilos de liderazgo se relacionan con el logro del alumnado.

Tabla 3

Ítems que correlacionan con valores propios en el cuestionario de Brauckmann & Pashiardis (2011)

INSTRUCCIONAL

1. Proveer la instrucción; 2. Alentar formas de enseñanza-aprendizaje de orden superior; 3. Promover la implementación y el uso del conocimiento en formas diversas; 4. Supervisión de estándares de enseñanza-aprendizaje; 5. Proporcionar retroalimentación concreta al profesorado; 6. Utilizar datos de evaluación para la mejora del profesorado

PARTICIPATIVO

1. Promover una comunicación abierta con el profesorado; 2. Ofrecer libertad instructiva al profesorado; 3. Crear una visión común para la mejora escolar; 4. Involucrar activamente al profesorado en la planificación e implantación de esta visión; 5. Resolver problemas en colaboración con el profesorado; 6. Implementar procesos participativos de toma de decisión; 7. Facilitar toma de decisiones por consenso; 8. Discutir los asuntos escolares con el profesorado

DESARROLLO PERSONAL

1. Proporcionar reconocimiento por excelencia y logro; 2. Recompensar al profesorado por sus contribuciones especiales; 3. Alentar el desarrollo profesional del profesorado; 4. Registro de actuaciones excepcionales del profesorado; 5. Realizar recomendaciones informadas sobre la a colocación del personal, su traslado, retención y/o despido; 6. Felicitar al profesorado que contribuye excepcionalmente en las actividades escolares; 7. Informar al profesorado sobre posibilidades para actualizar sus conocimientos y habilidades

EMPRENDEDOR

1. Alentar relaciones entre el centro, las familias y la comunidad; 2. Promover la colaboración con otras organizaciones y empresas del entorno; 3. Discutir los objetivos del centro escolar con todas las partes interesadas relevantes; 4. Utilización apropiada y efectiva para el involucramiento de la comunidad y las familias; 5. Promover la comunicación de doble dirección entre la comunidad y el centro escolar; 6. Proyección de una imagen positiva a la comunidad; 7. Entablar relaciones de confianza con la comunidad local; 8. Comunicación de la visión del centro escolar a la comunidad externa

ESTRUCTURADO

1. Asegurar la claridad sobre los roles y actividades de la plantilla; 2. Asegurar la claridad sobre las prioridades de trabajo; 3. Ofrecer claridad sobre las normas de comportamientos del alumnado; 4. Asegurar que las normas escolares y las consecuencias al mal comportamiento se aplican uniformemente a todo el alumnado; 5. Trabajar por la creación de un ambiente ordenado; 6. Proporcionar claridad en lo referente a políticas y procedimientos a implementar

Los resultados mostraron que todos, menos el estilo de liderazgo instruccional que evidentemente está en todos los centros participantes, predecían significativamente las posibilidades de que un profesor o profesora esté trabajando en un centro de alto o bajo rendimiento. En cuanto a la comparativa entre países, el análisis muestra el efecto de cada estilo de liderazgo en cada país. En conclusión, se encontró que el estilo de liderazgo estructurado es el que mayor predictibilidad ofrece sobre si un profesor o profesora trabaja en un centro escolar de alto rendimiento. Lo que indica que ofrecer normas claras, así como trabajar en un ambiente ordenado es relevante en el contexto de los centros escolares europeos. Este hallazgo concuerda con lo que los líderes escolares expresaron en las entrevistas al referirse a la clara visión que tienen sobre sus centros escolares, y a la aplicación consciente que hacen de las normativas vigentes. Al mismo tiempo, estos líderes escolares muestran, a través de sus respuestas, que asumen ciertos riesgos a la hora de aplicar las normas en los casos que éstas no ayuden al trabajo educativo.

En lo relativo a la comparativa entre países, una de las mayores tendencias encontradas es que las direcciones escolares de Hungría y Eslovenia tienen las mayores puntuaciones en todos los estilos de liderazgo. Estos dos países junto a Gran Bretaña ponen mayor énfasis que el resto de los países en el estilo instruccional. En cuanto a Alemania, destaca que sus resultados son los más bajos en los estilos de liderazgo participativo y estructurado. Los bajos resultados en liderazgo estructurado pueden ser interpretados como que las impresiones y estándares de lo que el profesorado alemán entiende que es un liderazgo estructural son mucho más exigentes que los del profesorado del resto de países europeos analizados. Esto remarca el hecho de que el liderazgo escolar es altamente contextual y cultural por naturaleza.

Para finalizar, el estudio hace notar ciertos patrones relativos a los estilos de liderazgo utilizados por los líderes escolares que participaron en la investigación: 1. en la mayoría de los países el estilo de liderazgo emprendedor obtuvo los resultados más altos. Esto significa que el comportamiento emprendedor de las direcciones escolares puede ser considerado como una dimensión europea de liderazgo escolar exitoso; 2. el estilo de liderazgo participativo está relacionado en la mayoría de los países con centros escolares de bajo rendimiento. Esto muestra que, en el caso de Europa, este tipo de liderazgo está presente en los casos en los que se identifica bajo rendimiento. Aunque se pudiera estar tentado de concluir que este estilo de liderazgo produce el bajo rendimiento, tal conclusión no es evidente; 3. hace falta más investigación para descubrir las complejas relaciones entre estilos de liderazgo y logro del alumnado.

Lo que queda claro en esta investigación es que no hay una combinación mejor de estilos de liderazgo para todos los líderes escolares y todos los centros escolares, ya que el liderazgo escolar depende altamente de la capacidad de adecuación al contexto. Cada líder escolar ha de ver qué es lo que su contexto escolar reclama específicamente y, luego, actuar en consecuencia. Dependiendo de que un centro escolar sea rural, urbano, de bajo o alto rendimiento, se necesitará una mezcla diferente de los cinco estilos de liderazgo. La creación de una mezcla exitosa de liderazgo es única para cada escuela y contexto particular. Se puede concluir diciendo que el concepto de liderazgo escolar es una compleja mezcla de los cinco estilos, pero que la suma de los componentes de los estilos no constituye realmente la esencia del liderazgo. Por el contrario, los investigadores proponen un liderazgo que es más que la suma de sus partes constituyentes y que debe investigarse más teniendo en cuenta este hecho.

2.4. Política educativa en la CAV

Después de haber revisado los modelos de liderazgo escolar más relevantes, conviene ahora atender a las políticas educativas de la CAV para una mejor comprensión de los estilos de liderazgo educativo que encontramos en este contexto.

En la página web del Departamento de Educación del Gobierno Vasco se pueden encontrar documentos y guías sobre el desarrollo del Plan de Dirección y la mejora docente desde el año 2001 hasta el 2014 (<http://www.euskadi.eus/inn-educativa-documentos-lider-dir-escolares/web01-a2hberri/es/>).

2.4.1. Selección, Formación y Evaluación de Equipos Directivos

El Informe del Consejo Escolar de Euskadi (CEE, 2015-2017) especifica como objetivo educativo de la CAV la formación de los equipos directivos con el fin de capacitarlos para liderar la mejora continua de sus centros escolares, y refiere que el Departamento de Educación pretende incrementar la formación en aspectos relativos a la gestión y organización de centros y equipos de personas con el fin de garantizar direcciones escolares estables, competentes y comprometidas en la red pública.

El método para proveer de Equipos Directivos a los centros escolares públicos es a través de la selección por concurso de méritos entre las candidaturas de profesorado que opte al cargo, de acuerdo con el Decreto 22/2009 de 3 de febrero en el que se establece como requisito presentar un Plan de Dirección de 4 años y someterse a la evaluación del desempeño de la función pública. Las direcciones elegidas desarrollan un proyecto durante 4 años y al final del periodo se emite la valoración APTO/ NO APTO siendo una evaluación de carácter eminentemente formativa. El nuevo Decreto 262/2017, que regula la selección, indica que a

partir de 2019 será requisito estar en posesión de la certificación acreditativa de la formación para el desarrollo de la función directiva.

Esta formación consiste en un curso básico de 30 horas presenciales y 10 horas de trabajo personal para la elaboración del Proyecto de Dirección, ofertado por el Berritzegune Nagusia (Centro Principal de Innovación Educativa) y cuyos contenidos se centran en las funciones clave de la dirección, tales como la definición de metas e intervenciones estratégicas; la dirección, organización y funcionamiento del centro; el liderazgo pedagógico; la participación y colaboración de agentes internos y externos; y el impulso de la evaluación y gestión del cambio.

Además, se ofertan seminarios de carácter teórico-práctico en los Berritzeguneak Zonales con periodicidad mensual durante 3 horas. Esta formación tiene como objetivo promover el desarrollo profesional y el liderazgo efectivo de los equipos directivos en todos los ámbitos de su intervención facilitándoles la coordinación de sus tareas en los centros, a través de impulsar el trabajo cooperativo y en red de los centros escolares de la zona, detectar las dimensiones que les corresponde abordar, ofreciendo herramientas y estrategias de trabajo, y acordar estrategias para que las experiencias exitosas se implanten en los centros.

El Informe del Consejo Escolar de Euskadi señala que, aunque los procesos de selección, formación y evaluación de las direcciones escolares parecen funcionar, no lo hace la valoración de los proyectos de dirección, ni la idoneidad de las competencias personales de las candidaturas. El dato más relevante para tener en cuenta respecto al perfil de los profesionales que optan a la dirección de los centros escolares es que el 50% de los centros no tiene candidaturas. Ante esta dificultad el Informe propone: 1. un nuevo marco de función directiva en el que se contemplen incentivos (económicos y de otro tipo) a quienes la ejerzan; 2. fortalecer el programa de

formación para que promueva el liderazgo pedagógico y distribuido, la gestión eficiente y la innovación educativa; 3. crear una masa crítica de docentes con la preparación y la disposición necesarias para dirigir el centro; 4. reconocer la capacidad y el derecho del conjunto de directores y directoras a ser consultados por la Administración Educativa sobre las medidas que pretende implantar y a ser escuchadas sus propuestas y demandas, 5. incluir en el Consejo Escolar de Euskadi a representantes de las direcciones escolares; y 6. dar pasos hacia la creación de un centro vasco de liderazgo educativo.

De cara a paliar las dificultades para cubrir los puestos de dirección en los centros escolares el Informe propone, además:

contar con una masa crítica de directivos escolares que asuman las tareas de dirección y liderazgo, mejorando los procesos de selección, formación y evaluación de la función directiva. Las direcciones de los centros tienen que contar con apoyo administrativo que les permita centrarse en la dirección pedagógica, en la dirección de los aprendizajes del profesorado y del alumnado. Asimismo, hay que darles el reconocimiento económico y social que su compleja tarea exige. (De Euskadi, C. E., 2017, p.106)

En referencia a la estabilidad de los equipos directivos, el Informe (CEE, 2017-18, 2018-19) expone la diferenciada composición de alumnado en algunos centros, haciendo necesaria una respuesta educativa más exigente y que requiere mayor conocimiento y experiencia profesional. Esta diversidad de contextos educativos es interpretada por profesorado y familias como una dificultad que provoca escuelas segregadas. Sin embargo, centros comparables por su entorno y condiciones estructurales tienen climas de aprendizaje y resultados muy diferentes que se explican por la forma en que la dirección escolar y el equipo docente han organizado el centro y los procesos de aprendizaje para dar la mejor respuesta posible a todo el alumnado. Para facilitar

la implementación de estas buenas prácticas, la estabilidad de los equipos que las posibilitan y evitar situaciones de precariedad educativa, el Consejo Escolar de Euskadi propone considerar el ISEC como indicador para la financiación en forma de mayores recursos personales, y mejores y más expertos en los centros que así lo requieran.

En la página web <https://www.euskadi.eus/organizacion-de-centros-docentes-no-universitarios-organos-de-gobierno/web01-a2hikast/es/> se puede consultar toda la normativa actualizada para la selección de directores y directoras de centros escolares en la CAV.

2.4.2. Normativa Aplicada a los Servicios de Inspección Educativa en la CAV

La normativa de la inspección de educación en la CAV se ciñe, en legislación general, a la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo (Capítulo II del Título VII, artículos 151 al 154 y las disposiciones adicionales décima, duodécima y decimotercera), y en la legislación propia, a la Ley 1/1993 de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca; el Decreto 343/2001 de 11 de diciembre por el que se establece el régimen específico de asignación de perfiles lingüísticos y preceptividades en los puestos de la Inspección de Educación; la Ley 15/2008 de 19 de diciembre de creación de diversos cuerpos docentes de la enseñanza no universitaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco; y el Decreto 98/2016 de 28 de junio de la Inspección de Educación en la Comunidad Autónoma del País Vasco (disponible en <https://www.euskadi.eus/normativa-inspeccion-educacion/web01-a2hikus/es/>).

Las tres funciones prioritarias que la Inspección Educativa del País Vasco tiene según el decreto 98/2016 de la Inspección de Educación en la Comunidad Autónoma del País Vasco, son:

1. Impulsar la consecución de un sistema educativo de calidad y contribuir a garantizar los derechos de las personas que conforman la comunidad educativa;
2. Controlar, evaluar y dar

asesoramiento a los centros educativos y a los demás elementos del sistema, con la finalidad de contribuir a su mejora, así como participar en las evaluaciones del sistema e informar a la administración educativa mediante valoraciones técnicas de carácter propositivo; y 3. Mejorar la organización interna de la inspección de educación y el desarrollo de su actividad para dar mejor respuesta a las personas y a los centros (Luzarraga et al., 2018).

2.4.3. Normativa Aplicada a los Centros Educativos Privados Concertados en la CAV

El régimen de Conciertos Educativos regula el sostenimiento de los centros privados con fondos públicos para la impartición de enseñanzas no universitarias regladas en la CAV, y se acogen a la normativa recogida en el Decreto 293/1987 de 8 de setiembre, por el que se aprueba el Reglamento de Conciertos Educativos; y a la Orden de 27 de abril de 2016 y la de 27 de mayo de 2020, por la que se convoca la renovación de los conciertos (disponible en <https://www.euskadi.eus/informacion/centros-educativos-privados-concertados/web01-a2hikast/es/>).

Después de haber visto cuáles son las características convenientes de la dirección escolar, los estilos de liderazgo y los modelos más relevantes, así como algunos datos sobre la política educativa en la CAV, pasemos a revisar diferentes investigaciones en las que se tiene en cuenta la percepción y participación en este liderazgo de otros miembros de la comunidad educativa diferentes al equipo directivo, en concreto, aquellas investigaciones que recogen la percepción de los servicios de inspección, profesorado, familias y alumnado.

Capítulo III

Liderazgo desde la Perspectiva de la Comunidad Educativa

Hasta ahora se ha desarrollado el tema del liderazgo escolar desde la perspectiva de la dirección de los centros escolares. Sin embargo, se sabe que para que este liderazgo sea relevante toda la comunidad educativa (inspección, profesorado, familias y alumnado) ha de estar implicada y su percepción de los hechos tenida en cuenta. Jacobson (2010), por ejemplo, utilizando un protocolo de entrevista semiestructurado común, desarrollado específicamente para la investigación, recopila datos de perspectivas múltiples a partir de entrevistas con directores y directoras, profesorado, personal de apoyo, madres, padres y alumnado, preguntando a estos protagonistas si creían que el director o directora había jugado un papel clave en el éxito de su escuela y, de ser así, cómo.

A continuación, se ofrecen diferentes investigaciones que muestran haber tenido en cuenta la perspectiva de estos miembros de la comunidad educativa en torno al liderazgo escolar. Este capítulo concluye con la exposición de tres prácticas de participación del alumnado en el liderazgo escolar que se desarrollan en los centros escolares de educación primaria de la CAV.

3.1. Liderazgo desde la Perspectiva de la Inspección Educativa

Arregui & Pérez (2011) presentan una investigación realizada en la Comunidad Autónoma de Asturias cuyo objeto central fue el estudio del liderazgo directivo. Para ello utilizaron una metodología mixta sustentada en: 1. entrevistas, a través de las cuales analizaron la

cultura generada alrededor del liderazgo directivo, y 2. cuestionarios de opinión, con los cuales contrastaron los resultados obtenidos recogiendo la percepción de Inspección Educativa, equipos directivos con experiencia y profesorado universitario. El resto de los protagonistas consultados fueron docentes de educación infantil, primaria y secundaria, y profesorado universitario especializado. En cuanto a la participación de la inspección educativa en la investigación, de 62 expertos consultados 10 eran de los servicios de inspección educativa. Las conclusiones del estudio llevan a reflexionar sobre los modelos existentes para la formación de los equipos directivos, los programas de dirección y el valor añadido del liderazgo institucional. La muestra de inspectores e inspectoras participantes fue mucho más baja de lo esperado, por lo que los investigadores ven necesario seguir buscando vías de encuentro con estos agentes educativos tanto dentro como fuera de su comunidad autónoma. Sin embargo, el hecho de haber podido contar con la percepción de los servicios de inspección educativa posibilitó acceder a datos que sólo podrán ser arrojados desde su posición cercana a la administración educativa y legislativa. Arregui & Pérez (2010) exponen que en una investigación anterior las direcciones escolares entrevistadas se referían a la influencia que sobre ellas ejercían diferentes intervenciones de inspectoras e inspectores. Ese dato los animó a desarrollar un nuevo estudio, en el que encuentran algunos indicadores de la inspección educativa acerca del espacio de relaciones que se conforma entre este cuerpo y las direcciones de los centros escolares en Asturias.

Álvarez (2012), con su desarrollo de las competencias que ha de dominar la persona que desempeñe el rol de director o directora escolar: pensamiento estratégico, gestión de la enseñanza-aprendizaje, relación entre las personas y estructuras organizativas, menciona el esfuerzo que requiere entablar buenas relaciones profesionales. Álvarez (2012) explica que la competencia en relación con las personas es tan amplia como atender a alumnado, profesorado,

familias, personal no docente, voluntariado, estudiantes en prácticas y otros agentes de la comunidad como servicios de apoyo educativo, inspección, ayuntamientos, asociaciones, ONGs, empresas, etc. Incluso el inspector o inspectora asignado/a a cada centro escolar, en muchas ocasiones, dispone de posición privilegiada para acompañar al director o directora escolar en el desempeño de su liderazgo.

Intxausti et al. (2016), para caracterizar las buenas prácticas de los centros de alta eficacia de la Comunidad Autónoma del País Vasco (España), y después de seleccionar 32 centros de alta eficacia a través de modelización estadística multinivel y empleando modelos jerárquicos lineales, recogieron la percepción sobre el liderazgo en su centro escolar de inspección educativa mediante técnicas cualitativas. Los resultados del estudio muestran que los elementos comunes, en la mayoría de los centros analizados, son: el liderazgo positivo de la dirección con una misión definida y compartida entre los profesionales. Se trata de direcciones escolares con buena actitud hacia la formación y la mejora continua, hábiles para motivar al equipo docente hacia un proyecto común, que apoyan los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que prestan atención a cuestiones de convivencia y a la buena organización de la coordinación. En esta línea de investigación se pueden consultar algunas de las características encontradas de los liderazgos de las direcciones escolares en los centros de alta eficacia de educación primaria en la CAV, a través del análisis de entrevistas a los servicios de inspección y a los equipos directivos (López-Sáenz et al., 2019; López-Sáenz et al., 2020).

Day et al. (2016) muestran cómo los líderes exitosos combinan prácticas de liderazgo transformacional e instruccional en diferentes grados, dependiendo de la fase de desarrollo de sus escuelas, con el fin de establecer una cultura de mejora hacia la consecución de mejores

resultados del alumnado. Estudiaron la relación existente entre el trabajo de las direcciones para mejorar las escuelas primarias y secundarias en Inglaterra, y los resultados del alumnado según lo definido por su evaluación nacional, hecha por la agencia de inspección escolar independiente del Reino Unido (Ofsted) a lo largo de 3 años. A través de una encuesta nacional a directores, directoras y personal clave de los centros escolares, la agencia de inspección exploró sus percepciones sobre estrategias y acciones de mejora escolar que creían habían ayudado a fomentar mejor rendimiento estudiantil. Estas percepciones fueron completadas con veinte estudios de caso. Los resultados encontrados confirman que ambos estilos de liderazgo, el transformacional y el instruccional son necesarios para asegurar el éxito académico del alumnado.

Pàmies et al. (2016) a través de entrevistas en profundidad a directores, inspecciones, y servicios técnicos municipales de educación, así como a través de grupos de discusión con alumnado, profesorado y familias, constatan que escuelas con similares perfiles de alumnado alcanzan logros diferenciados. Los autores presentan los resultados de su investigación, que identificó factores que contribuyen al éxito académico en escuelas de educación primaria situadas en entornos socioeconómicos desfavorecidos de cuatro grandes ciudades en España: Barcelona, Madrid, Sevilla y Valencia. Los resultados ponen de relieve la importancia del liderazgo pedagógico, de la dirección y del profesorado, sobre los resultados académicos del alumnado.

Luzarraga et al. (2018), con el objetivo de conocer las expectativas de los centros escolares y los resultados académicos del alumnado de Bachillerato, realizan 32 entrevistas semiestructuradas a los servicios de inspección educativa de referencia de estos centros (16 de alta eficacia, y 16 de baja eficacia). Resulta de interés saber por qué en esta investigación, tras la

recogida de datos cuantitativa y censal, se decantaron por tener en cuenta exclusivamente la percepción de los servicios de inspección. Sin embargo, los investigadores no hacen hincapié en explicar a qué se debe la elección. Los resultados de la investigación indican que, en Bachillerato, lo mismo que en las anteriores etapas educativas, las expectativas de las comunidades educativas de los centros escolares son un factor que se relaciona con los resultados que consigue el alumnado. De manera que, al tener altas expectativas y transmitir las, se involucra a la comunidad educativa en una tarea que se traduce en buenos resultados.

Barrero (2018), partiendo de la idea de que la función de la orientación de zona es promover el liderazgo pedagógico (incidiendo en la mejora de los aprendizajes) y generar un liderazgo distribuido (otorgando poder a todos y cada uno de los miembros del profesorado de los centros escolares como generadores de iniciativas), muestra los resultados de un estudio de caso en el que un orientador de zona trabaja con cuatro centros de Educación Infantil y Primaria. La investigación recoge las percepciones de los equipos directivos (a través de grupos de discusión) y de la inspección de zona (a través de una entrevista), sobre la labor generadora del orientador, y cómo esta labor ha repercutido en nuevas prácticas en los centros escolares con los que trabaja. Barrero (2018) llega a la conclusión de que los servicios de apoyo externo pueden ser promotores de mejora educativa, y que el orientador junto con los equipos directivos puede formar equipo como gestores de propuestas innovadoras.

Pasamos a exponer la percepción y participación del profesorado en el liderazgo escolar, después de haber encontrado que la postura de los servicios de inspección, respecto al liderazgo de los equipos directivos, se divide entre ayudar a estas direcciones a desarrollar su liderazgo y aportar observaciones e información relevante sobre cómo se desarrollan estos liderazgos.

3.2. Liderazgo desde la Perspectiva del Profesorado

En este apartado nos encontramos con dos temáticas. Por un lado, está el profesorado ejerciendo su liderazgo y, por otro, la percepción que el profesorado tiene del liderazgo ejercido por la dirección en su centro escolar. Por ello, vamos a tratar de responder a ambas cuestiones a través de diferentes investigaciones realizadas hasta el momento. Primero nos referimos al concepto de política educativa que desarrolla Ball (1989), en la que está recogida la función de liderazgo del profesorado, para pasar, a continuación, a describir algunas investigaciones que han tenido en cuenta el punto de vista del profesorado sobre el liderazgo escolar de los equipos directivos.

Salom (2015) hace un recorrido por el concepto de liderazgo en educación e indica que en la década de 1990 es cuando por primera vez comienza a relacionarse el liderazgo con la concepción de poder, de micropolítica, planteada por Ball (1989), en la que se contextualiza el papel de la escuela (y dentro de ella del profesorado) en la creación de estas políticas. Álvarez & Pérez (2011) también destacan que, en el contexto de cambio, el liderazgo institucional vuelve a emerger como un factor determinante para la mejora de la calidad educativa y que, por lo tanto, los agentes educativos han de tomar en consideración las aportaciones de la investigación, tales como la micropolítica de Ball.

Beech & Meo (2016) nos presentan un estudio hecho en América latina sobre las políticas educativas y las reformas lideradas por los estados. Para ello, se basan específicamente en la sociología política de Ball, que estudia qué son las políticas y cómo pueden investigarse, con el objetivo de orientar investigaciones propias y ajenas en países tan diferentes como Inglaterra, Australia, Estados Unidos y Brasil. Ball (2006), reconoce la necesidad de tener en cuenta en materia de educación dos posturas: las políticas que escuelas y profesorado hacen y, al

mismo tiempo, el hecho de que estas políticas les constituyen a ellos mismos. Para entender las formas creativas en que docentes y directivos de escuela producen y son producidos por las políticas educativas, sus trayectorias y efectos, desarrolló su propia herramienta teórico-metodológica. Ball, desde la aceptación de que el estado es un actor fundamental en la producción de políticas educativas, se refiere al concepto *estado policéntrico* para nominar un estado que trabaja en red con otras “organizaciones, supranacionales, subnacionales, privadas, públicas, con y sin fines de lucro” (Ball, 2012, p.7). Propone entender el concepto de política educativa desde una perspectiva dinámica tanto a nivel temporal como espacial, introduciendo términos como *governance*, *heterarchies*, *policy networks* y *network ethnography*.

Gobernanza (governance) se refiere a una forma distinta de ejercer la autoridad en comparación con el tradicional concepto de gobierno. Se basa en la autoridad informal de redes flexibles y diversas, que implica la participación de nuevas voces y de nuevos medios por los que los diferentes actores del hecho educativo se relacionan y crean políticas. Desplazar el concepto de *gobierno* al de *gobernanza* supone asumir una manera distinta de ejercer el poder y la autoridad, en la que se divide el trabajo entre el estado y otros actores (gubernamentales, no gubernamentales, con fines de lucro, sin fines de lucro, globales y locales) para tomar decisiones, poner en marcha políticas educativas, proveer servicios de educación y para evaluar las propias políticas y sus resultados.

El concepto *heterarquías (heterarchies)* hace alusión a una forma organizacional intermedia entre la jerarquía y las redes, basada en una serie de vínculos horizontales y verticales que permiten la cooperación entre diferentes elementos del proceso político. Se trata de un dispositivo político “a través del cual se intenta resolver problemas, promover ciertos cursos de

acción, generar cambios y al mismo tiempo evitar intereses establecidos en el sector público. Se usa para sortear o desplazar ciertos bloqueos políticos o burocráticos preexistentes” (Beech & Meo, 2016, p.7). El concepto *redes políticas (policy networks)* es una herramienta para analizar las nuevas formas de crear y ejercer el poder en educación. Gracias a estas redes, ciertas ideas políticas se convierten en parte del sentido común y se posibilita el desarrollo de algunas políticas nuevas como, por ejemplo, la atracción de inversión financiera de empresas y de organizaciones filantrópicas para organizar centros escolares en contextos desfavorecidos, desdibujándose así la tradicional división entre público vs privado, profesional vs voluntariado, filantrópico vs ánimo de lucro. (Ball, 2012)

La etnografía de redes (*network ethnography*) permite entender el contenido, las transacciones y los significados que circulan dentro de las redes. Beech & Meo (2016, p.8) explican que para conocer estas redes:

Ball y sus colegas se basan fundamentalmente en las búsquedas extensivas y exhaustivas en Internet sobre las empresas que se involucran en la provisión de servicios relacionados con la educación, organizaciones filantrópicas, filántropos y programas financiados por la filantropía; las entrevistas a actores clave; y el uso de los resultados de esas búsquedas y de las entrevistas para reconstruir las redes de política. El objetivo es poder identificar a los actores de estas redes, el poder con el que cuentan, las capacidades que tienen y las maneras a través de las cuales ejercen el poder en el marco de las redes de las que participan.

Desde la década de 1990, Ball y sus colegas han estado estudiando cómo entender el rol que juegan las escuelas y el profesorado en la producción de políticas educativas desde la perspectiva de que las escuelas hacen las políticas que, a su vez, les hacen a ellas mismas. Ball

(1993, 2012) comprueba que la investigación hecha en Inglaterra no muestra cómo las escuelas hacen con las políticas que entran en ellas, ni cómo los actores de estas escuelas cambian creativamente estas políticas y transforman resoluciones, leyes, decretos, manuales, cuestionarios, registros, etc. en prácticas en sus contextos reales. Son investigaciones que atienden sólo al concepto de política educativa en la que alguien (estado) diseña, escribe y fija la normativa y que otro (escuela) implementa o no. De esta manera sólo se perpetúan problemas y demandas opacas y contradictorias sin tener en consideración lo que sucede en las escuelas y a su alrededor. Los y las “docentes, y una creciente diversidad de ‘otros adultos’ trabajando en torno a las escuelas, sin olvidar a los estudiantes, son eliminados del proceso de la política y reducidos al rol de funcionarios encargados de implementarlas” (Ball & Junemann, 2012, p. 2; tomado de Beech & Meo, 2016, p.10). Según Ball, los textos de las políticas constituyen el texto oficial del estado que busca constituir y cambiar las prácticas educativas. Se entiende la política como una codificación de significados que se inscriben en leyes, resoluciones, manuales... (textos de la política) que, a su vez, son objeto de diversas de- y re-codificaciones. Este nuevo planteamiento contempla que no se sabe de antemano si los actores (escuelas y su contexto) van a apropiarse o no de las políticas, ni cuáles serían los efectos o el grado de libertad con el que cuentan.

Ball & Junemann (2012) dan importancia a que la interpretación de las políticas sea un proceso de interpretación reflexivo, creativo y situado, llevado a cabo por los actores escolares. Los autores proponen que para ello las investigaciones sobre políticas educativas describan el mundo emocional, no solo el racional, aceptando en sus análisis también los conflictos de personalidades, el compromiso y la dedicación, la ambición y el sentirse ‘quemado’, el humor y los momentos de cinismo y frustración. Por último, subrayan la importancia tanto de las políticas

que imponen límites al espacio en el que pueden darse las interpretaciones, como a la propia acción de pensar, redefinir y hacer que desarrollan los actores escolares. Será gracias a la interacción de ambas, políticas educativas de los gobiernos y acción en los centros escolares, como se construya la política escolar.

Coronel (2005) propone que el liderazgo del profesorado sea parte de los asuntos políticos, históricos, económicos, sociales y culturales de las sociedades postmodernas, y cree en una escuela que disponga de mayor autonomía y en la que la forma de organización posibilite la implicación del profesorado en la toma de decisiones más allá del aula. El autor se refiere a un reparto del liderazgo desde la dirección escolar a todo el profesorado: redistribuir el poder y la influencia dentro de los centros escolares. Se refiere a un profesorado que asume funciones de liderazgo apoyando a sus compañeros en el trabajo diario con el alumnado y en la mejora de la enseñanza en las aulas. Se trata de un profesorado que desarrolla su liderazgo en aspectos relacionados con el currículo y las metodologías de enseñanza. Esta actividad quedaría reforzada si los principios de mejora escolares se trasladaran a la práctica individual en las aulas, si se sintieran parte activa y grupal del desarrollo y cambio de la escuela, si fueran mediadores ante toda la comunidad educativa y si se posibilitara que entre todo el profesorado se establecieran vínculos estrechos.

Coronel (2005) sigue a Harris (Day & Harris, 2003; Frost & Harris, 2003), pionera en el desarrollo del liderazgo distribuido, en lo concerniente al liderazgo del profesorado. Así, para ampliar el margen de este liderazgo más allá de las elecciones curriculares de enseñanza, habría que: 1. construir el rol profesional del profesorado: cómo perciben su papel como profesores y profesoras en la sociedad y en el contexto de una política educativa determinada; 2. analizar el contexto organizativo en el que se desenvuelve su práctica: si éste facilita o dificulta el desarrollo

del liderazgo del profesorado, si la cultura organizativa del centro legitima o no dicho liderazgo, y el grado de confianza que existe entre el profesorado y el resto de la comunidad educativa como indicador del desarrollo exitoso de su liderazgo, y; 3. capacidad personal del profesorado: autoridad técnica, profesional y moral; conocimiento pedagógico, organizativo y comunitario; comprensión de la situación; y habilidades interpersonales. Sin embargo, el autor subraya la idea de que más allá de las capacidades del profesorado, el posibilitar su liderazgo depende del contexto organizativo y, por lo tanto, se pregunta qué posición tiene la administración educativa sobre el liderazgo del profesorado, qué aporta para posibilitarlo. Insiste en que, para que el liderazgo del profesorado no quede como algo marginal, hay que ampliar el escenario organizativo, preservar la autonomía creativa del profesorado e incorporar sus valores en las políticas y prácticas escolares.

Paredes (2009) analiza la relación existente entre el estilo de liderazgo de una directora y la participación de profesorado y alumnado en la gestión escolar, desde un enfoque político de la escuela y el liderazgo. Tanto la directora, como el profesorado y el alumnado de un centro escolar, en Lima, fueron entrevistados (entrevistas semiestructuradas e informales), se llevaron a cabo grupos focales, revisión de documentos y observación libre. El estudio describe cómo la directora ejerce la toma de decisiones, gestiona los conflictos, se deja influenciar, desarrolla la comunicación, y cómo el ejercicio de su liderazgo influye en el nivel de participación de profesorado y alumnado en la gestión escolar. Los resultados muestran que la directora se relaciona con el profesorado centrándose en el cumplimiento de las funciones administrativas y pedagógicas, y que además entabla una comunicación que se bloquea debido al trato diferenciado a unos y otros, lo que contribuye a la polarización del profesorado. Este percibe que

el liderazgo de la directora se centra en una gestión con énfasis en el control administrativo que bloquea las iniciativas pedagógicas. En cuanto a la toma de decisiones, el profesorado se siente invitado de piedra ante una dirección que ejerce el poder dejándose influenciar por un grupo de familias en concreto. El profesorado demanda horizontalidad en las relaciones con la directora.

Robinson et al. (2008), con el propósito de examinar el impacto de diferentes tipos de liderazgo en los resultados académicos y no académicos del alumnado, presentan un estudio cuya metodología implicó el análisis de resultados de 27 publicaciones en las que se había estudiado la relación entre liderazgo y resultados del alumnado. Estas investigaciones recogían la percepción del profesorado sobre las prácticas de liderazgo en sus centros escolares. Los resultados muestran que el efecto del liderazgo instruccional en los resultados del alumnado es mayor que el del liderazgo transformacional. También se encontraron cinco conjuntos de prácticas o dimensiones de liderazgo: 1. establecer metas y expectativas; 2. utilizar estratégicamente los recursos; 3. planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y los planes de estudio; 4. promocionar y participar en el aprendizaje y en el desarrollo profesional del profesorado, y 5. garantizar un entorno de apoyo. Se vio que la dimensión 4. (promocionar y participar en el aprendizaje y en desarrollo profesional del profesorado), tiene mayor efecto sobre los resultados del alumnado que la 3. (planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y los planes de estudio).

Brauckmann & Pashiardis (2011), para validar los estilos de liderazgo de su marco teórico, el Modelo Holístico de Liderazgo (*Holistic Leadership Framework*), recabaron a través de un cuestionario de 48 preguntas a 1287 profesores y profesoras de Reino Unido, Noruega, Alemania, Eslovenia, Hungría, Italia y Holanda, su percepción sobre el liderazgo escolar en sus centros educativos. La primera conclusión a la que llega el estudio es que, en la mayoría de los

países europeos estudiados, el estilo de liderazgo emprendedor (involucramiento de familias y agentes externos, construcción de coaliciones) tuvo la puntuación más alta. Otra conclusión es que en la mayoría de los países el liderazgo participativo (fomentar la cooperación entre el profesorado, promoviendo el compromiso y distintas vías de toma de decisiones) se relaciona con las escuelas de bajo rendimiento, sin poder concluirse que sea el estilo el que lleva a los bajos resultados del alumnado. Lo que el estudio sí evidencia es que no existe una única combinación de estilos para todos los líderes escolares. Que cada líder escolar tiene que aplicar su propia fórmula dependiendo del contexto en el que esté su centro escolar, y que esta fórmula siempre va a ser más que la suma de los cinco estilos de liderazgo en las proporciones elegidas según la situación.

Seashore et al. (2010) utilizan las respuestas de la encuesta de una muestra nacional de profesorado de EE. UU., y nos proporcionan información sobre 2 preguntas: 1. ¿Estos tres atributos específicos del liderazgo: compartir el liderazgo con el profesorado, desarrollar la confianza en las relaciones entre profesionales y la provisión de apoyo para la instrucción y la mejora, afectan al trabajo del profesorado entre sí y al trabajo de cada profesor con su aula?, y 2. ¿Contribuyen los comportamientos de los líderes escolares a los logros del alumnado? Las investigadoras ponen en relación el comportamiento de los líderes escolares con la comunidad profesional y la calidad de la instrucción en el aula, ya que los tres son factores que están relacionados con el rendimiento del alumnado. El diseño del muestreo involucró a profesorado en 180 escuelas dentro de 45 distritos pertenecientes a nueve estados, y recogen la percepción del profesorado sobre las preguntas acerca del liderazgo escolar arriba especificadas. El análisis proporciona una prueba empírica de la noción de que las variables de liderazgo están

relacionadas positivamente con el aprendizaje del alumnado. También sugiere que tanto el liderazgo compartido como el centrado en la instrucción son enfoques complementarios para mejorar las escuelas. El estudio, también, evidencia que las relaciones entre el profesorado son aún más importantes como base para mejorar la instrucción, que el propio comportamiento del líder principal, el cual también les afecta.

Bolivar (2011) indica que el liderazgo pedagógico de un centro escolar requiere una comunidad de aprendizaje en la que el profesorado desempeñe el rol de líder. Todo a lo que la escuela ha de responder hoy en día requiere un liderazgo que no se limite exclusivamente a quienes ocupan una posición formal de liderazgo. Bolivar (2011) entiende que los líderes formales, a través de la creación de condiciones para el desarrollo de la profesión y de la organización, han de favorecer el liderazgo múltiple del profesorado. Su propuesta consiste en que el profesorado sea líder en su propio contexto, esto es, que asuman el liderazgo de su propia práctica en relación con el resto del profesorado de su centro escolar. Por eso, se requiere una formación específica que los lleve a desarrollar competencias de liderazgo distribuido, centradas en el aprendizaje. La construcción de las condiciones para el desarrollo de estas competencias docentes, añade el autor, presupone una cultura de colaboración, alrededor de un proyecto educativo conjunto, como camino hacia la mejora de los aprendizajes del alumnado. Bolivar (2019) publica un libro en el que, partiendo de la realidad de la dirección educativa en España, llega al desarrollo de una amplia visión del liderazgo pedagógico en la línea de comunidades profesionales de aprendizaje que trabajan para la inclusión y crecimiento de todos sus miembros.

El objetivo del estudio de Weathers (2011) fue determinar el efecto del liderazgo de los directores y directoras, y de las políticas de rendición de cuentas, en la percepción del profesorado sobre el sentido de comunidad. Se trata de una investigación en la línea de aquellas

otras que también dan importancia a que las escuelas desarrollen una comunidad profesional donde el profesorado comparta valores comunes, cooperen para mantener esos valores y tengan percepción de responsabilidad mutua para mejorar el rendimiento escolar. Los autores ponen en valor la creencia, común entre algunos partidarios de la profesionalización docente, de que sistemas de gestión vertical, normas y políticas de rendición de cuentas son contradictorias con las comunidades profesionales de profesorado. Weathers (2011) tuvo en cuenta la percepción del profesorado sobre el liderazgo de la dirección escolar en cuestiones relativas a: 1. la satisfacción del profesorado con la gestión de la dirección escolar y la frecuencia con la que esta impulsa actividades dirigidas a la construcción de la comunidad; 2. el grado en que el profesorado siente que tiene control sobre las políticas en su aula; 3. si el profesorado tiene influencia sobre las políticas de toda la escuela. El estudio concluye que el liderazgo de la dirección tiene un efecto positivo muy fuerte en la comunidad educativa, efecto mucho más fuerte que cualquier otra variable política. Concluye que las acciones más relevantes de una dirección son: reconocimiento del esfuerzo del profesorado y la comunicación de expectativas; y el esfuerzo directo de la dirección para construir una comunidad entre el profesorado. El efecto del control del profesorado sobre sus aulas es significativo, pero reducido a la acción del liderazgo de la dirección. La investigación también concluye que el uso de normas por parte del profesorado se asocia a una concepción de comunidad, mientras que las normas de rendición de cuentas sobre el desempeño escolar no tienen ninguna relación con la creación de una comunidad de profesorado.

Bernal & Ibarrola (2015) destacan que aquellos centros que quieran destacar por su liderazgo pedagógico han de mantener el objetivo de dar importancia al liderazgo del profesorado, y revisan la bibliografía del último decenio que hace referencia al liderazgo del

profesorado como complemento al liderazgo directivo. Por su parte, Salom (2015) estudia el liderazgo que necesita la escuela pública española desde la mirada del profesorado que ejerce su profesión en los centros escolares. Describe cuál es el liderazgo que reclaman en la actualidad las organizaciones escolares, y aporta algunos resultados obtenidos en una investigación realizada con una muestra de 450 profesores y profesoras de la escuela pública en España. Esta investigación gira en torno a tres cuestiones: a) ¿Cómo es necesario pensar el liderazgo hoy en los centros escolares?; b) ¿Qué debe promover un líder en su organización?; c) ¿Qué líder reclaman hoy las organizaciones escolares para hacer frente a los desafíos que se le presentan en el siglo XXI? En la Tabla 4 se exponen las respuestas que a cada pregunta dio el profesorado consultado.

Tabla 4

Repuestas del profesorado sobre el liderazgo escolar (Salom, 2015)

PREGUNTAS	RESPUESTAS
¿Cómo es necesario pensar el liderazgo hoy en los centros escolares?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como tarea compartida entre más de una persona para evitar el autoritarismo. 2. Como herramienta imprescindible para ordenar la vida escolar, liderar el equipo y saber delegar tareas al resto de personas implicadas. 3. Como modelo de organización y como manera de entender la dirección educativa que pretende estar en constante cambio para actualizarse y renovarse, con el fin de mejorar las prácticas educativas y el aprendizaje del alumnado. 4. Como posibilidad de crecer profesional y personalmente y de poder ayudar a los demás en el buen funcionamiento del centro. 5. Como capacidad para influir, inducir, animar o motivar a otros a llevar a cabo determinados objetivos con entusiasmo y por voluntad propia. 6. Como función de todo un grupo, no solo de una persona.
¿Qué debe promover un líder en su organización?	<ol style="list-style-type: none"> 1. La implicación, la participación, el compromiso, la ilusión, la innovación, un espacio de diálogo, la transformación de la cultura de la organización para conseguir los objetivos del proyecto. 2. Buen clima en la comunidad educativa y orientación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. 3. Espacios de encuentro, reflexión y mejora continua. 4. Una visión conjunta de la organización en la que cada miembro tenga algo que aportar para la consecución de los fines de esta. 5. El desarrollo de procesos que conduzcan a la mejora. 6. La motivación y la generación de un buen clima, para que todos participen y aporten su trabajo y su experiencia al resto de los agentes educativos.
¿Qué líder reclaman hoy las organizaciones escolares para hacer frente a los desafíos que se le presentan en el siglo XXI?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que sea capaz de orientar el cambio en su organización, que sepa comunicar y que tenga la habilidad de conseguir los objetivos marcados con el apoyo de toda la comunidad. 2. Que ejerza influencia sobre las personas que componen la comunidad educativa, sin utilizar el poder o autoridad formal; capaz de mediar entre los componentes de la organización y orientar en el aprendizaje. 3. Que sea una persona influyente en la comunidad. Que sepa guiar, acompañar al resto de miembros teniendo en cuenta sus pensamientos, opiniones y creencias y con un carácter asertivo, con escucha activa y con habilidades sociales para comunicar y transmitir sus ideas. Que tenga empatía para dirigir una organización y que conozca todas las dimensiones del centro. 4. Que sea capaz de motivar, comunicar y potenciar al resto de los miembros de la organización; de estimular el pensamiento creativo, organizar equipos de trabajo y tomar decisiones compartidas para alcanzar el fin de la organización. 5. Que sea consciente del escenario y de los desafíos con los que se enfrenta la organización. Además, ha de saber implicarse, ser transparente, saber confiar y delegar responsabilidades, crear buenas relaciones, tener un conocimiento amplio de la institución, tener claro el objetivo de la organización, conocer la cultura de la escuela y ver el conflicto como algo positivo. 6. Que sea el motor de la organización. Que tenga una mente abierta, una gran visión de futuro, que influya positivamente en el pensamiento y en la acción de los otros para la consecución de los objetivos. Que ayude a transformar la cultura organizativa, a crear ambientes colaborativos y a saber delegar en su equipo.

Garnica (2018) partiendo de la constatación de la investigación educativa internacional de que el liderazgo pedagógico de la dirección es un elemento clave para la mejora de la calidad de las escuelas, presenta una investigación que tiene como objetivo conocer las prácticas eficaces de liderazgo educativo que desarrolla la dirección escolar en los Centros Educativos de Infantil y

Primaria (CEIP) públicos andaluces. Para recoger la percepción del profesorado se tomó una muestra de 533 maestros/as que desempeñan su labor en más de 200 CEIPs andaluces, de los cuales la mayoría son mujeres (77%), de edades comprendidas entre “menos de 30” y “60 años o más”. La investigación recoge la percepción de ambos protagonistas (dirección y profesorado) a través de una encuesta y un cuestionario. Los resultados muestran que la dirección de los CEIPs públicos andaluces desarrolla en un alto grado prácticas de liderazgo dirigidas a apoyar la calidad del trabajo de docentes, los/as cuales consideran, sin embargo, que no se realizan las prácticas deseadas y relevantes, como: supervisión a nivel de aula, revisión de programaciones y concesión de incentivos por un trabajo eficaz.

El trabajo de Rodríguez (2012) tuvo como objetivo relacionar la percepción que tienen los/as docentes sobre el liderazgo de la dirección y el desempeño laboral de los/as docentes en las cuatro instituciones educativas públicas del nivel inicial en El Callao (Perú). La muestra estuvo conformada por 50 docentes a quienes se les pasó una encuesta para determinar su percepción del nivel de liderazgo directivo, y una ficha de observación de los niveles de su desempeño laboral. Como resultado principal, se determinó que existe una relación significativa moderada entre liderazgo y desempeño docente. Además, existe correlación entre la percepción del liderazgo de la dirección y las dimensiones *motivación para el trabajo y participación*. Sin embargo, no existe correlación significativa entre el liderazgo directivo y la dimensión *responsabilidad*. Se llegó a la conclusión de que un buen liderazgo directivo requiere un buen desempeño docente y mejora de la calidad en educación.

González et al. (2019) parten del hecho de que la participación del profesorado en el liderazgo educativo es clave para la mejora educativa. Se trata de un estudio realizado en España, en el que, a través de un cuestionario que respondieron 1196 estudiantes, profesorado y familias,

concluyeron que el profesorado implicado en el liderazgo de su centro escolar otorga importancia a la dimensión afectiva de la relación pedagógica, así como que desarrolla su vertiente carismática y profesional. Es un profesorado participativo que ejerce su capacidad de liderazgo a través de una formación continua propia y anima al resto de profesorado al perfeccionamiento. El estudio resalta la importancia de la formación tanto inicial como continua, para que a través del liderazgo del profesorado se consiga la mejora educativa. Baptiste (2019) comprende el efecto que el estilo de liderazgo de la dirección tiene sobre la satisfacción laboral del profesorado y el éxito organizacional, y se centra en estudiar el impacto que estos estilos tienen tanto en la satisfacción laboral del profesorado como en los resultados del alumnado, a través de la creación del clima escolar de relaciones.

Díaz et al. (2020) estudian el *Modelo Integral de Coaching Educativo* (MICE) (ModeloIntegralCoachingEducativo.es) con profesorado no universitarios de Aragón (España). La recopilación de datos la realizan a través de cuestionarios: 1. sobre expectativas, 2. sobre competencias técnicas, 3. sobre competencias transversales; un grupo de discusión y un cuestionario abierto que explora la repercusión de las competencias del profesorado. Entre los resultados, el estudio revela que MICE fomenta el entrenamiento en el aula, el establecimiento de un ambiente de clase apropiado, el respeto por el alumnado y sus iniciativas, el apoyo para la toma de decisiones, la empatía y una mejor gestión de la información y las emociones positivas. Resulta de interés que el estudio aporta resultados clasificados por género, conexión con equipos de gestión, nivel educativo y características del centro educativo.

El estudio de Özgenel & Aksu (2020) pretende revelar si los comportamientos de liderazgo ético de los directores y directoras de escuela afectan a la salud de la organización. A

través de encuestas, toman los datos de la percepción de 402 maestros y maestras de escuelas públicas en diferentes distritos de Anatolia (Estambul) durante el año académico 2019-2020. Los resultados de la investigación muestran que, en la medida que aumentan los comportamientos de liderazgo ético de la dirección escolar, el profesorado percibe que la salud organizacional de la escuela mejora. Por lo tanto, los comportamientos éticos utilizados por las direcciones escolares tienen efecto en la buena organización escolar y el profesorado lo percibe.

Çoban & Atasoy (2020), por su parte, con el objetivo de examinar las relaciones entre el liderazgo distribuido, la innovación organizacional y la colaboración docente, realizan un análisis desde la perspectiva del profesorado que trabaja en escuelas secundarias en el Ministerio de Educación Nacional de Turquía. Se trata de un estudio en el que asumen la hipótesis de que hay relación entre el liderazgo distribuido y la innovación organizacional; entre el liderazgo distribuido y la colaboración docente; y entre la colaboración docente y la innovación organizacional. Después de analizar el impacto del liderazgo distribuido en la innovación organizacional a través de la colaboración docente, los resultados indicaron que: 1. había relación entre el liderazgo distribuido y la innovación organizacional; 2. la colaboración del profesorado afecta a la innovación organizacional, y; 3. el liderazgo distribuido, a través de la colaboración del profesorado, tiene impacto sobre la innovación organizacional. El estudio llega a la conclusión de que, si los directores y directoras de escuela exhibieran un comportamiento de liderazgo distribuido, crearían un clima de apoyo y colaboración entre el profesorado, que facilitaría: 1. que el profesorado llegara a acuerdos para desarrollar nuevas ideas para la enseñanza; 2. su apertura al cambio; 3. que el profesorado desarrollara mejores estrategias de resolución de problemas, y; 4. que se creara una atmósfera de intercambio donde el profesorado comparta prácticas entre sí.

González et al. (2020) actualizan el concepto de *leading from the middle* (LFM) que consiste en el poder de liderazgo de los puestos intermedios (jefaturas de estudios, coordinadores/as, jefaturas de departamento y profesorado) de los centros escolares. Para ello analizan en España la percepción de los principales actores educativos sobre la evidencia del liderazgo pedagógico, a través de la recogida de 2.184 cuestionarios que evalúan el liderazgo de direcciones, jefaturas de estudios y profesorado. Los resultados muestran diferencias en la percepción de las dimensiones del liderazgo, recibiendo puntuaciones más altas las direcciones y jefaturas de estudios.

Hargreaves & Shirley (2019) describen la naturaleza, los orígenes y la importancia de *liderar desde el medio/leading from the middle* (LFM). Para ello utilizan una muestra de diez distritos escolares de Ontario, descubriendo que LFM se define como una filosofía, estructura y cultura que promueve la colaboración, iniciativa y capacidad de respuesta de toda la comunidad educativa a las necesidades de cada centro escolar, gracias a la responsabilidad colectiva por el éxito de todo el alumnado. Consideran que LFM proporciona un diseño claro para liderar en tiempos complejos y que, en contraposición con el liderazgo de arriba hacia abajo, puede abordar la totalidad del aprendizaje y el bienestar del alumnado. LFM se adapta a sistemas y culturas que apoyan la democracia local, la capacidad de respuesta de la comunidad y el empoderamiento y compromiso profesional. Se trata de un proceso inclusivo, democrático y profesionalmente empoderador y receptivo que difiere de otras estrategias de nivel medio que tratan simplemente de conseguir un control de arriba abajo para lograr que las políticas gubernamentales se implanten de manera más eficiente y coherente. Harris et al. (2019) también trabajan en esta línea.

3.3. Liderazgo desde la Perspectiva de las Familias

Las familias, como miembros de la comunidad educativa, son agentes ineludibles a la hora de hablar de liderazgo. Booth & Ainscow (2002) publican el *Index for inclusión*, traducido al español por el Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva de la Universidad Autónoma de Madrid. Dicho documento pretende ayudar a los centros escolares a mejorar su respuesta educativa, a través del análisis de su centro mediante preguntas divididas en secciones dentro de tres dimensiones. Así, la Dimensión A: Crear culturas Inclusivas, está dividida en dos secciones: A1. Construir comunidad y A2. Establecer valores inclusivos. A su vez, cada sección está dividida en indicadores y cada indicador está asociado a diferentes preguntas. Todas ellas abarcan todos los aspectos que componen un centro escolar, pudiendo llegar de esta manera al diagnóstico minucioso del estado de las cosas para desde ahí dirigir los planes de mejora.

Tabla 5

Indicadores del Index for inclusion (2002) que incluyen a las familias

Dimensión A: Crear Culturas Inclusivas
Sección A.1. Construir Comunidad

Indicador A 1.1. Todo el mundo merece sentirse acogido.

Indicador A.1.5. Existe colaboración entre el profesorado y las familias.

Preguntas

III. ¿Es el centro acogedor para todas las familias y otros miembros de las instituciones de la comunidad?

IV. ¿Es la información sobre el centro accesible para todos?

VII. ¿Los órganos de comunicación del centro (boletín, revista...) recogen los intereses de todos los miembros de la comunidad escolar?

II. ¿Las familias sienten que hay buena comunicación con el profesorado?

III. ¿Están todas las familias bien informadas sobre las políticas y las prácticas escolares?

IV. ¿Las familias están al tanto de las prioridades del plan de mejora del centro?

V. ¿Se les da a las familias la oportunidad de involucrarse en la toma de decisiones sobre el centro?

VII. ¿Las familias disponen de una variedad de oportunidades para involucrarse en el centro (desde apoyar en actividades puntuales hasta ayudar en el aula)?

VIII. ¿Se brinda una variedad de ocasiones, donde las familias pueden discutir el proceso de, y las preocupaciones sobre, sus hijos o hijas?

IX. ¿Se aprecian de igual manera las distintas contribuciones que las familias pueden hacer al centro?

X. ¿El profesorado valora el conocimiento que las familias tienen sobre sus hijos e hijas?

XI. ¿El profesorado motiva a las familias para que se involucren en el aprendizaje de sus hijos o hijas?

XII. ¿Las familias tienen claro lo que pueden hacer para apoyar el aprendizaje de sus hijos o hijas en casa?

XIII. ¿Todas las familias sienten que sus hijos o hijas son valorados por el centro?

XIV. ¿Todas las familias sienten que sus preocupaciones se toman en serio en el centro?

Fuente: elaboración propia a partir del *Index for inclusion* (Booth & Ainscow, 2002)

Las referencias a la familia atraviesan todo el *Index*, sirviendo de prueba de la inevitable valía que la participación de esta representa para el buen desarrollo educativo de los centros escolares. La perspectiva del *Index*, para la recogida de información sobre la percepción de las familias sobre la vida escolar es un primer acercamiento para profundizar en sus posicionamientos ante el liderazgo educativo. Los autores sugieren utilizar estos indicadores y

preguntas como herramienta de diagnóstico del nivel de inclusión en que se encuentra la escuela y como paso previo hacia un modelo de mayor inclusión, atendiendo a todos los aspectos que componen la comunidad educativa.

Sin embargo, cada comunidad educativa está compuesta por diversas familias y, muchas veces, no es labor sencilla para los profesionales del centro escolar acertar a entablar comunicación fructífera con todas y cada una de ellas. Para los centros escolares es un reto encontrar los modos de comunicación que consigan el acercamiento a toda la variedad de tipologías familiares que componen su propia comunidad. Lograrlo supondría ampliar la colaboración en materia de educación, más allá de los límites del centro y su diseño curricular, a toda la comunidad y su contexto (Bolívar, 2006; Ramón & Sánchez, 2009). López & Díez (2009) han desarrollado materiales didácticos que pueden ayudar al profesorado a asumir el reto de actuar sin prejuicios con todas las familias, ya que, cuando la comunicación profesorado-familia se vuelve conflictiva, los resultados de aprendizaje en el aula resultan negativamente afectados.

Para que esta relación fluya de forma adecuada, es fundamental que todas las familias se sientan identificadas y respetadas. Desde esta perspectiva se hace necesario que la escuela muestre a las familias tal como son, sin ideas previas ni estereotipos. Si bien esto es lo que parece aconsejable que suceda, algunos estudios han mostrado que, en ocasiones, en la práctica educativa sucede justamente lo contrario. (López & Díez, 2009, p.454)

León (2001, 2012) y León et al. (2018) con Specht & Young (2010) abren un debate que lleva a considerar la comunicación familia-escuela como una de las funciones encaminadas a desarrollar el liderazgo escolar. León (2001) especifica las tareas que el líder de una escuela inclusiva ha de ejercer, siendo la primera de ellas la apertura a la comunidad llevando a cabo iniciativas desde el centro educativo que potencien su apertura al entorno y a las familias. León

et al. (2018) llevan a cabo una investigación en la que recogen la opinión de equipos docentes (profesorado y cargos directivos) y familias sobre la forma en que la dirección de centros escolares de Granada desarrolla tareas que promueven la inclusión, y determinan qué características de la dirección de los centros correlacionan positivamente. Las investigadoras declaran la necesidad de que los centros educativos estén abiertos a las familias, y de que los/as líderes escolares conozcan y respondan a sus necesidades para que formen parte de la misión del centro. Los/as líderes educativos/as han de ser capaces de interpretar, traducir y dilucidar las demandas externas para poder facilitar su entendimiento al resto de la comunidad escolar y, de esta forma, poder establecerse un liderazgo compartido en el que toda la comunidad educativa esté representada. También expresan la necesidad de que, para mejorar el aprendizaje de todo el alumnado, se creen equipos de trabajo (equipos instructivos) formados por el profesorado de atención a la diversidad (especialistas educativos, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, logopedas, terapeutas del habla y del lenguaje, psicólogos, trabajadores sociales y profesionales especialistas en visión y audición), generalistas y la familia, siendo los equipos directivos los encargados de coordinar estos grupos de trabajo.

Specht & Young (2010) definen las estrategias que permiten construir una comunidad escolar inclusiva y entre ellas se encuentran la capacidad de los líderes de: 1. crear ambientes de apoyo para promover una atmosfera de bienvenida a las familias y una cultura escolar que acepte la diversidad; 2. desarrollar relaciones con las familias que sean modelos que pueda seguir el alumnado; 3. propiciar la participación; 4. promover competencias en el profesorado y en la comunidad escolar; y 5. crear vínculos entre la casa y la escuela. Por su parte, Gómez-Hurtado & Ainscow (2014) estudian tres centros escolares de Manchester que se caracterizan por la cantidad

de alumnado en situación desaventajada y estudian el modo en que las direcciones escolares desarrollan su liderazgo de cara a establecer una educación inclusiva en el que el aprendizaje esté garantizado para todo el alumnado. Todas las direcciones entrevistadas consideran que la participación de las familias es relevante y aún más cuando esta participación se da en las aulas. A su vez, León & López (2017) destacan las habilidades para trabajar en la formación de líderes escolares eficaces e inclusivos. Entre estas habilidades subrayan: 1. el conocimiento y apertura a la comunidad; y 2. el compromiso con las familias.

Llevot & Bernad (2015) encontraron que los factores clave de la participación de las familias en Cataluña son: 1. espacios del centro y su entorno, 2. organización del centro, 3. canales de comunicación y su eficacia, 4. actitud y expectativas de las familias, 5. gestión y funcionamiento de la Asociación de Madres y Padres (AMPA), 6. dinámica de trabajo y actitudes del profesorado. Hoover-Dempsey & Walker (2002) declaran que, para una comunicación eficaz entre familia y escuela, hay que aumentar el compromiso de las familias mejorando su relación con el profesorado y llegando así a mejorar los resultados del alumnado. En esta línea Calvo et al. (2016), con el objetivo de incrementar la participación familiar en centros escolares de la Comunidad de Madrid, muestran la necesidad de planificar explícitamente las actividades y definir el rol que corresponde desempeñar a las familias. Proponen diferentes maneras de participación asociadas a diferentes acciones y sus resultados, sabedores de que la mejora de esta participación es un requisito para la eficacia escolar.

Así, a través de la acción concreta de mantener comunicación fluida familia-escuela mediante buzón de sugerencias, agenda escolar, uso del email y plataformas, talleres, obras de teatro, actividades extraescolares, jornadas de puertas abiertas y encuentros con la naturaleza, los centros escolares pueden conseguir que las familias conozcan el progreso de sus hijos, realicen

trabajo conjunto, desarrollen el compromiso con la escuela y se fortalezcan las relaciones. A través de la participación de las familias en la elaboración de los documentos del centro, de que conozcan y diseñen normas del centro, se consigue que las familias sean un miembro más de la vida del centro, sientan satisfacción e ilusión, y mejoren los resultados del alumnado. Mediante la acción de ofrecer servicios como la escuela de madres y padres y actividades extraescolares, los centros escolares logran cubrir las necesidades de las familias, recursos para el centro y el enriquecimiento personal de los participantes. A través de trabajar junto a otras asociaciones de la comunidad y de crear nuevos servicios, los centros escolares consiguen una educación más práctica y orientada a la vida, potencian el conocimiento y cuidado del entorno, mejores relaciones comunidad-centro escolar y mayor inclusión social.

Echeverría et al. (2018) definen el involucramiento de las familias en los centros escolares como la manera recíproca de actuación que se da entre la familia y la escuela, y donde las decisiones que adopte cada parte influyen en su entorno y en quienes forman parte de este. Los autores consideran tanto la comunicación como la relación, la participación y el compromiso, dimensiones diferenciadas y constitutivas del involucramiento de la familia en el contexto escolar. Definen la *comunicación* como la transmisión de información entre la escuela y las familias, que se manifiesta mediante canales (tradicionales y tecnológicos). La *relación*, como el vínculo preestablecido entre las familias con la escuela, desde que las familias ingresan a sus hijos al sistema escolar. La *participación*, como el actuar colaborativo de las familias en la comunidad educativa, siendo el mayor nivel de esta participación el mismo involucramiento. Y el *compromiso*, como el sentimiento de pertenencia que produce un acto consciente, voluntario y de cooperación de las familias hacia la escuela.

Esta clarificación de conceptos que intervienen de manera entrelazada en el lugar que las familias ocupan respecto a los centros escolares de sus hijos o hijas es interesante a la hora de definir el concepto de comunicación familia-escuela. Frias (2000, p.3) sostiene que la comunicación es “la transmisión de un mensaje de una persona o grupo a otro, lo que requiere de la existencia de voluntad de interacción entre ambas partes, es decir, que se cree un proceso de influencia mutua y recíproca [...] entre los comunicantes”. Asimismo, Berelson & Steiner (1964, p.2) señalan que la comunicación “consiste en la transmisión de información, ideas, emociones, habilidades, mediante el empleo de signos y palabras”. Dicho de otro modo, la comunicación es la interacción entre dos o más sujetos (emisor y receptor) que buscan transmitir información en el contexto educativo (escuela y familia) con un objetivo, a través de diferentes canales y códigos específicos.

Garreta & Maciá (2017) plantean que la comunicación entre la familia y la escuela debe ser unidireccional y bidireccional, generando reciprocidad con el objetivo de potenciar la relación entre ambos agentes, por lo que este concepto se considera una herramienta fundamental para incrementar los intereses que tengan en común las familias y los centros educativos. Al respecto, para que se intensifiquen los intereses de la familia con la escuela, y viceversa, debe existir una correspondencia de la información, es decir, que se comprenda lo que la institución quiere decir y que, a la vez, la escuela entienda lo que las familias del alumnado le comunican. Así mismo, señalan que hay dos tipos de canales de comunicación que son los encargados de mantener esta unión entre la familia y la escuela: tradicionales y tecnológicos. Los canales de comunicación tradicionales pueden ser individuales o grupales. En el caso de los canales individuales (profesor/a-tutor/a legal) se encuentran: las tutorías con la familia, entrevistas personales y agenda escolar. Entre los canales grupales (profesorado-tutores/as legales) destacan:

las circulares, notas dirigidas a las familias y reuniones grupales.

Los canales de comunicación tecnológicos también pueden ser individuales o grupales. De esa forma, las plataformas digitales, el correo electrónico y el teléfono forman parte de los canales individuales; y, entre los grupales se encuentran: las páginas web y blog. Coincidiendo esto último con el concepto de comunicación multidireccional de Palomares (2015), al referirse tanto a los foros tecnológicos como presenciales en los que las familias se encuentran con los demás miembros de la comunidad educativa.

Siguiendo la investigación de Palomares (2015), se establecen tres modelos de comunicación entre el profesorado y las familias: unidireccional, bidireccional y multidireccional, bien en formato presencial o virtual. En el modelo unidireccional lo prioritario es la información. Se trata del modo tradicional de prevenir conflictos siendo el receptor un sujeto pasivo de normas y actuaciones. En este modelo las familias reciben gran cantidad de mensajes del centro escolar y se abstienen de decidir y actuar. El modelo bidireccional se diferencia del anterior en que hay un receptor que responde. Sin embargo, al dar mayor atención al mensaje, el emisor puede llegar a manipularlo de forma que el receptor emita respuestas esperadas. En el modelo multidireccional participan más de dos personas, siendo emisoras y receptoras al mismo tiempo. Se trata de un modelo participativo en el que lo fundamental es que en el procedimiento de resolución de conflictos se incremente la participación con ideas nuevas e innovadoras. Supone un contexto dialógico de interacción en el que quienes participan enseñan y aprenden a la vez en una comunicación horizontal que lleva a compartir y colaborar en la construcción de conocimiento.

Maciá (2016) agrega que los canales de comunicación tecnológicos son utilizados

principalmente por los centros educativos con el fin de brindar información importante de los estudiantes a las familias, por lo tanto, la información resulta ser de carácter unidireccional, pues el mensaje a entregar viaja en un solo sentido, lo que provoca la pérdida de la reciprocidad de la comunicación que se espera tener en el contexto educativo. Es decir, las familias se limitan a ser solamente receptores del mensaje. Esto constituye un aspecto preocupante y representa un desafío para los establecimientos educacionales, dado que, según diversos autores, ellos son los principales responsables de la promoción de una comunicación estable y fluida entre las familias y las escuelas, cuya característica sea la reciprocidad (Cerletti, 2010; Garreta, 2016). A partir de las consecuencias de la pandemia desde marzo de 2020, toda la actividad comunicativa a través de internet entre la casa y la escuela se ha acelerado y veremos en los próximos años cuál ha sido su impacto.

Flecha et al. (2003) exponen que en las Comunidades de Aprendizaje no hay lugar para reproches en el caso en el que las familias muestren poca implicación en las iniciativas de la escuela. En vez de acusarles de falta de motivación o despreocupación por la educación de sus hijos o hijas, se intenta crear espacios de participación donde las familias se sientan escuchadas y sus opiniones repercutan en la educación de sus hijos o hijas. Así, las Comunidades de Aprendizaje abren vías a la participación. Para ello, es de suma importancia transformar las relaciones de poder, que habitualmente se establecen en la escuela, por una nueva estructura más abierta, participativa e igualitaria. Aceptando que coexisten distintas funciones y responsabilidades dentro de la comunidad, esto es, que es diferente ser familiar que ser profesor, profesora, colaborador o colaboradora; cuando se decide qué aspectos de la realidad escolar se pretende cambiar, padres, madres, profesorado, alumnado y todos los agentes de la comunidad participarán en la tarea de analizar el estado de las cosas y establecer las prioridades inmediatas.

Flecha & Puigvert (2015) señalan que la transformación por la que las Comunidades de Aprendizaje trabajan, está orientada hacia el sueño de la escuela que se quiere conseguir. Pretenden que el aprendizaje escolar no recaiga exclusivamente en manos del profesorado, sino que el logro de una educación de gran calidad dependa de la participación conjunta de las familias, las asociaciones del barrio y el voluntariado. Recalcan que las comunidades de aprendizaje representan una apuesta por la igualdad educativa en el marco de la sociedad de la información para combatir las situaciones de desigualdad en las que se encuentran muchas personas. Dan prioridad a la formación de las familias, ya que consideran que, en la sociedad de la información, el aprendizaje depende cada vez menos de lo que ocurre en el aula y cada vez más de la correlación entre lo que ocurre en las aulas, en la calle y en la cocina. Argumentan que la formación que se da al profesorado fomenta el aprendizaje del alumnado, pero que aún lo hace mucho más la formación que se da a las personas adultas con las que el alumnado convive en sus domicilios (familiares). En las comunidades de aprendizaje, las salas de internet son utilizadas unas horas por las alumnas y alumnos, otras horas sólo por sus familiares, y otras por alumnado y familiares conjuntamente. En la sociedad de la información, el aprendizaje depende cada vez más de las interacciones que el alumnado tiene con todas las personas con las que se relaciona. Consideran que dejar a los familiares fuera de la escuela es asegurar que las familias pobres y de otras culturas irán al fracaso escolar y a la exclusión social. En las comunidades de aprendizaje, no sólo van a formarse, sino que también participan de manera igualitaria en las comisiones de trabajo que se crean para llevar adelante cada una de las prioridades escolares.

El proyecto INCLUD-ED diferencia entre cinco modelos de participación familiar y de la comunidad en los centros escolares: 1. participación informativa; 2. consultiva; 3. decisoria; 4.

evaluadora; y 5. educativa, con diversos grados de influencia en el rendimiento académico del alumnado. Asimismo, la participación directa tanto de la familia como de otros miembros de la comunidad en las actividades del centro, en horario escolar o extraescolar, constituye un recurso particularmente valioso para garantizar que el alumnado tenga éxito en la escuela, y para fortalecer la cohesión social en Europa. Proponen líneas de acción, para la mejora de los resultados del alumnado, dirigidas a tres grupos concretos: las administraciones educativas, el profesorado y la dirección de centros escolares y, por último, las familias y la comunidad (García & Roldán, 2015).

La *participación informativa* consiste en que las familias reciban información sobre las actividades escolares, el funcionamiento de la escuela y las decisiones tomadas, pero no participan en la toma de decisiones. La *participación consultiva* es aquella en la que la participación de las familias en las decisiones de la escuela es muy limitada, restringiéndose únicamente a responder consultas concretas; las decisiones siguen tomándose por los órganos de dirección de la escuela. Estas dos formas de participación son las que menor probabilidad de éxito escolar tienen.

Las siguientes tres formas de participación son las que mayor probabilidad de éxito escolar ofrecen al alumnado. La *participación educativa* es aquella en la que las familias y otros miembros de la comunidad participan de las actividades de aprendizaje del alumnado, tanto dentro como fuera del horario escolar, y participan también en programas formativos diseñados por y para ellos de acuerdo con sus necesidades. En la *participación evaluativa*, las familias y otros miembros de la comunidad participan del proceso de aprendizaje del alumnado, ayudando a evaluar su progreso educativo, y participan de la evaluación general de la escuela. La *participación decisoria* consiste en que las familias y otros miembros de la comunidad participen

del proceso de toma de decisiones, estando representadas en los órganos establecidos para ello, y en que las familias supervisen la responsabilidad de la escuela en relación con los resultados educativos.

Francis et al. (2016) estudian los beneficios, mejores logros académicos y relaciones con iguales, que la educación inclusiva aporta al alumnado con y sin discapacidades. Analizan cómo en el Centro SWIFT (*Schoolwide Integrated Framework for Transformation Center*), las dos características primordiales para que la escuela se convierta en un lugar totalmente inclusivo son: liderazgo escolar fuerte y comprometido, unido a alianzas y relaciones de confianza con las familias. Su estudio describe los resultados de 11 grupos focales llevados a cabo con madres y padres del alumnado con y sin discapacidades en seis escuelas norteamericanas, reconocidas por sus prácticas inclusivas. Los resultados muestran formas en que direcciones y madres-padres del alumnado de las escuelas pueden aliarse para contribuir a la vida escolar y a obtener resultados positivos para todas las partes involucradas, propiciadas por la dirección, tales como: 1. crear una cultura y ambiente escolar cálido, 2. establecer comunicación frecuente, amistosa e informal con las familias; 3. planificar y participar en actividades y eventos patrocinados por la escuela; 4. modelar y seguir adelante con las expectativas; y 5. distribuir el liderazgo entre el personal de la escuela y las familias. Y, por parte de las familias: 1. participar en la toma de decisiones compartida con otras familias respecto a la educación del alumnado; 2. cultivar la participación de las familias entre sí y representar los intereses de todas a través de roles de liderazgo; 3. aportar a la dirección nuevos ideales o iniciativas; 4. iniciar, participar y/o liderar consejos escolares; 5. contribuir con tiempo, conocimientos, y/o habilidades en las actividades o eventos patrocinados por la escuela; y 6. proporcionar al profesorado información y estrategias acerca del

alumnado. El profesorado facilita esta comunicación con las familias de diversas formas y en dos sentidos, por un lado, informando de forma continua a las familias sobre la evolución académica y socio personal de su hijo o hija y, por otro, fomentando que las familias compartan la información con el profesorado, mostrando un alto grado de receptividad (Bartau et al., 2019).

Epstein (1987, 1995, 2001) clasifica, tal y como se puede observar en la Tabla 6, seis áreas de colaboración entre familia-escuela-comunidad que el propio centro escolar ha de ofrecer a las familias para que éstas estén involucradas en el desarrollo escolar de sus hijas-hijos, y así facilitar su éxito académico y la prevención del absentismo y del fracaso y abandono escolar.

Tabla 6

Categorías de participación familiar de Epstein

Área 1: Parentalidad	Ayudar a las familias a desarrollar las habilidades parentales y las condiciones del hogar para apoyar a los hijos e hijas como estudiantes. También ayudar a los centros escolares a comprender mejor a las familias.
Área 2: Comunicación	Fomentar la comunicación efectiva tanto del centro escolar hacia las familias como de las familias hacia el centro escolar en torno a los programas escolares y progresos del alumnado.
Área 3: Voluntariado	Proporcionar posibilidades para que las familias participen como voluntarios apoyando al centro escolar y al alumnado, organizando su colaboración en diversos momentos y espacios (aulas, comedores, recreos, actividades extraescolares etc.).
Área 4: Aprendizaje en el hogar	Implicar a las familias en los deberes de los hijos e hijas. como en otras actividades y decisiones relacionadas con el currículo.
Área 5: Toma de decisiones	Considerar a las familias como participantes en las decisiones de la escuela. Participar como miembros de las Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado, consejos escolares, otros compromisos con comités o grupos para el funcionamiento escolar.
Área 6: Colaboración con la comunidad	Coordinar recursos y servicios de la comunidad para las familias, alumnado y centro escolar y, por otro lado, proporcionar servicios a la comunidad.

Fuente: elaboración propia a partir de Epstein et al. (2002).

Este modelo, llamado de las *Esferas Superpuestas*, es un enfoque global en el que cuatro contextos de aprendizaje crean interacciones en torno a la esfera central representada por el

alumnado. Las otras tres esferas que interactúan son el *centro escolar*, la *familia* y la *comunidad*. Tal y como especifica Álvarez (2019), el modelo se basa en tres premisas fundamentales: 1. el éxito académico y el desarrollo integral del alumnado es el objetivo principal; 2. las relaciones de colaboración entre centro-familia-entidades comunitarias generan efectos positivos tanto en el alumnado como en los agentes implicados; 3. entre los factores que fortalecen el acercamiento entre centro y familia se encuentran el tiempo disponible para dinamizar esta relación, la etapa y edad del alumnado, y las experiencias, valores, filosofía y prácticas de las familias, del centro escolar y de la comunidad.

Álvarez (2019) revisa seis modelos teóricos que estudian la implicación educativa familiar y las relaciones que conviene establecer entre ellas, el centro escolar y la comunidad. El estudio subraya las evidencias científicas (Álvarez & Martínez-González, 2016; Coe et al., 2017; Deslandés, 2015; Fernández-Zabala et al., 2016; Valle et al., 2018) sobre el beneficio que estas alianzas suponen para el desarrollo integral del alumnado, la convivencia positiva entre el centro escolar y el hogar, y, por lo tanto, para la mejora educativa. Los seis modelos expuestos por Álvarez (2019) son: el de las *Esferas Superpuestas de Influencia* expuesto más arriba, el *Modelo Ecológico Sistémico del Desarrollo Humano* de Bronfenbrenner (1987), *Modelo Syneducation* para fomentar la implicación parental en el proceso educativo de los hijos/as (Mylonakou & Kekes, 2005), el *Modelo Causal y Específico de Implicación Parental* (Hoover-Dempsey & Sanders, 1995), el *Modelo Motivacional y de Conceptualización Multidimensional* (Grolnick & Slowiaczek, 1994) y el *Modelo Bipiramidal Jerarquizado* (Hornby, 2011).

El *Modelo Ecológico Sistémico del Desarrollo Humano* de Bronfenbrenner (1987) está integrado por tres subsistemas: el ontogénico (rasgos físico-biológicos específicos del alumnado

en desarrollo, el microsistema (entornos convivenciales más próximos donde la persona establece sus relaciones más tempranas, íntimas y cercanas: familia y centro escolar) y el exosistema (influencias de contextos formales e informales que afectan al sujeto en desarrollo: calidad de la participación parental en la educación del alumnado, servicios de salud, sociales, justicia, etc.). Para un mayor desarrollo de este modelo, consultar Cortés Pascual (2004).

El *Modelo Syneducation* (Mylonakou & Kekes, 2005) toma su nombre de la fusión de las palabras sinergia y educación. Tal y como Álvarez (2019, p.23) indica,

pretende estimular desde los centros escolares la implicación parental en la educación de sus hijos e hijas transformando potenciales actitudes iniciales de los padres y madres de desinterés o indiferencia, en una adecuada participación y colaboración con sus hijos e hijas en la realización de actividades educativas.

Para ello han de desarrollarse tres fases de acción: 1. investigación-acción colaborativa: análisis diagnóstico de las necesidades de cooperación entre el centro escolar y las familias; 2. syneducation: importancia de que exista una responsabilidad y participación familiar en el proceso de aprendizaje/educación del menor, posibilitando la participación de padres, madres, hijos e hijas en actividades educativas; 3. implicaciones y propuestas de futuro: aprendizajes derivados de la experiencia y enunciado de líneas futuras.

El *Modelo Causal y Específico* (Hoover-Dempsey & Sanders, 1995) entiende la implicación parental como un proceso influenciado por factores vinculados tanto a los propios padres y madres como a los hijos e hijas y al centro escolar. Se articula en los siguientes cinco niveles: 1. decisiones básicas de implicación por parte de los padres y madres; 2. elección de la forma de implicación por parte de los progenitores; 3. mecanismos de influencia de la implicación parental en los resultados escolares de los hijos e hijas; 4. variables moduladoras y 5.

resultados del alumnado. En estudios posteriores (Hoover-Dempsey et al., 2001; Hoover-Dempsey, et al., 2005) los autores formularon propuestas (actividades y estrategias) para que los progenitores, asesorados por el profesorado, puedan ayudar eficazmente a sus hijos o hijas en las labores escolares.

El *Modelo Motivacional y de Conceptualización Multidimensional* de Grolnick & Slowiaczek (1994) es una aproximación teórica multidimensional, que aborda la implicación familiar en las actividades escolares del niño o niña, y que se aleja de la manera tradicional de entender esta relación. Insisten en un trabajo colaborativo entre profesorado, familia y alumnado, que contribuye a una mejor autorregulación del alumnado ante el aprendizaje y las dinámicas de aula. Los centros escolares y familias que fomentan la autonomía del alumnado, hijo o hija, contribuyen a generar una mayor autopercepción de autonomía, de competencia personal y motivación. Se trata de un modelo que predice la implicación de las familias en la educación de su hijo o hija, al considerar variables demográficas y tres niveles de análisis: individual, contextual familiar y contextual escolar, que influyen de manera diferencial en tres modalidades de implicación parental: personal, cognitivo-intelectual y escolar (Intxausti, 2010).

El *Modelo Bipiramidal Jerarquizado* (Hornby, 2011) combina dos pirámides que contemplan de manera jerarquizada los recursos y necesidades parentales. Según el modelo, la naturaleza de las relaciones que puedan resultar dependen del tiempo del que se disponga y del grado de especialización, tanto de los padres y madres como del profesorado. Es un modelo que aporta herramientas al profesorado para facilitar la relación con las familias, ya que proporciona un marco de actuación variado que incluye desde propuestas de política educativa hasta planes y programas de formación de padres y madres. Entre los recursos que pueden aportar estos se

encuentran: información, colaboración, recursos y gestión y normativa. En cuanto a las necesidades de las familias que se incluyen en el modelo, éstas son: comunicación, coordinación, educación familiar y apoyo.

Desde el punto de vista de la posición que las familias asumen respecto a su relación con el centro escolar, es de gran interés considerar el punto de vista de Vogels (2002), que expone cómo las familias tienden a relacionarse con la escuela posicionándose en cuatro posturas diferentes. Se trata de un modelo que sistematiza las concepciones educativas parentales en: *consumidores* (conciben la educación como un producto que se consume y del que, si no se está satisfecho, se opta por la elección de otro que se considere mejor), *clientes* (cuando los progenitores asumen que los y las docentes son los expertos y responsables de la educación), *participantes* (cuando las familias se implican en la educación, colaborando activamente con los profesionales) y *socios* (grado máximo de implicación de las familias, ya que consideran que la educación de sus hijas o hijos debe afrontarse de forma colaborativa con el profesorado). Estos posicionamientos tienen diferentes niveles o grados de implicación familiar con el centro. Según Colás & Contreras (2013) la opción *clientes* prevalece entre las escuelas de Primaria en Sevilla. Cabría determinar cuál es el rol de las familias ante la escuela primaria en la CAV.

Después de este recorrido por la implicación de las familias en el centro escolar y su relación con el liderazgo de éste a través de la comunicación, pasamos a exponer cuál es el lugar que el alumnado ocupa dentro del estilo de liderazgo de su escuela.

3.4. Liderazgo desde la Perspectiva del Alumnado

Esta tesis doctoral pretende contribuir con una perspectiva escasamente adoptada en los estudios sobre eficacia y liderazgo escolar, como es la perspectiva del alumnado. Por ello, se tiene en cuenta su percepción junto a la de los servicios de inspección educativa, los equipos directivos, profesorado y familias sobre el liderazgo del centro escolar. Si bien es costumbre en la investigación académica resolver cuestiones relevantes que afectan al propio alumnado - auténtico protagonista de los centros escolares- sin atender a sus opiniones ni percepciones, se han seleccionado estudios que sí han tenido en cuenta la perspectiva del alumnado a la hora de diseñar pautas de mejora en la organización escolar. Se atiende a estos estudios como precedentes a la recogida de información aportada por el alumnado en el estudio de caso realizado en esta tesis, a través de un grupo de discusión y cuestionarios.

Investigaciones Previas sobre la Percepción del Alumnado

Diferentes investigaciones (Jacobson, 2010; Leithwood & Jantzi, 2000; Robinson et al., 2008) tienen en cuenta la percepción del alumnado sobre el liderazgo en su centro escolar. Sin embargo, en esta tesis se ha querido ir un paso más allá e indagar en estudios que no sólo hayan tenido en cuenta la percepción del alumnado, sino que también hayan estudiado su implicación en los procesos de liderazgo del centro escolar.

3.4.1. Modalidades de Implicación del Alumnado en el Liderazgo Escolar. Modalidades de Implicación del Alumnado en el Liderazgo Escolar Recogidas en Investigaciones Internacionales. El artículo de Leithwood & Jantzi (2000) examina los efectos de las prácticas de liderazgo transformacional en las condiciones de la organización escolar y en el compromiso y participación del alumnado con y en la escuela, teniendo en cuenta los efectos potenciales de la

cultura educativa familiar. Para el estudio, examinaron un distrito escolar que atiende a una población de aproximadamente 58.000 estudiantes y que se enfrentaba a cambios del gobierno local y provincial. Utilizaron datos de encuestas a 1762 maestros y a 9941 alumnos y alumnas. Los resultados indican que los efectos del liderazgo transformacional son significativos, aunque débiles, en la dimensión afectiva, psicológica y conductual del compromiso del alumnado. Los hallazgos, sin embargo, refuerzan la importancia de la cultura educativa familiar. Para el estudio, la cultura educativa familiar reemplazó al nivel socioeconómico (ISEC), ya que la cultura educativa familiar se comportó estadísticamente de una manera comparable al comportamiento del ISEC en estudios previos sobre efectos escolares.

El concepto de inclusión educativa, y todas las prácticas desarrolladas en torno a esta, pueden considerarse el marco idóneo para adentrarnos en el entendimiento del lugar que puede ocupar el alumnado en el liderazgo de su centro escolar. La manera en la que la dirección escolar ejerce su liderazgo en este sentido (Causton & Teoharis, 2017) posibilitará la integración equitativa de todos los miembros de la comunidad educativa, incluido el alumnado, verdadero protagonista del devenir de la vida escolar. Ainscow & Kaplan (2005), Angelides (2012) y Gómez-Hurtado & Ainscow (2014) abordan las buenas relaciones e interacciones que obtienen análisis y reflexión entre todos los miembros del centro, incluyendo en este debate el punto de vista del alumnado con el objetivo de que se dé la mejora e inclusión educativa. Hajisoteriou et al. (2018) exponen que los fenómenos contemporáneos, incluida la modernización, la globalización y la migración, han alterado de tal manera las condiciones sociopolíticas y culturales de la escolarización, que las escuelas están llamadas a responder a dicho cambio mediante esfuerzos de mejora que fomenten la educación intercultural.

Ainscow & Kaplan (2005) trabajan con la perspectiva de un grupo de alumnado en torno

al tratamiento de la inclusión en su centro escolar. A través de un proyecto fotográfico, 'photovoice', el alumnado expresa su visión del centro escolar y cuenta cómo lo vive. Los investigadores graban las conversaciones y a través de su análisis recogen datos sobre las vivencias del alumnado, pudiendo así contrastarlas con las aportadas por otros miembros de la comunidad educativa. Las investigadoras especifican que las perspectivas del alumnado (como las perspectivas de cualquier otro miembro de una comunidad escolar) deben entenderse como maneras de participar. Exponen el ejemplo de un alumno que explica que el hecho de preguntarle qué cosas prefiere de la escuela, por qué las prefiere, qué no le gusta y por qué, le hace sentirse más involucrado y le permite pensar en cómo se pueden cambiar las cosas. Otra estudiante describe que trabajar en el proyecto le posibilita hacer sus propias cosas en lugar de las de otra persona. En resumen, involucrar al alumnado en la toma de decisiones y, de algún modo, darles espacios de participación en el liderazgo de su centro escolar y comunidad, provoca que se sientan parte de un proyecto y motivados para sacar el mejor rendimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ainscow & Kaplan (2005) relatan, a su vez, el cambio del centro escolar en el que realizaron la investigación sobre la participación del alumnado. Hillbank es una escuela situada en un distrito relativamente pobre en la ciudad de Moorside en el Norte de Inglaterra, que pasó de que su alumnado obtuviera bajas calificaciones, e incluso abandonara la escuela sin estas, a ser considerado un centro escolar de éxito. La clave del éxito, argumenta el jefe de estudios, es el énfasis puesto en la participación y la toma de decisiones colectiva. El proceso social de incluir a toda la comunidad educativa y contar con el punto de vista del alumnado, hace de la idea de trabajar para lograr los objetivos una poderosa palanca de cambio. Se trata de una escuela que

aprende a usar enfoques basados en la investigación para fomentar desarrollos en la enseñanza y el liderazgo en relación con todo el alumnado. Copland (2003) sugiere que la indagación e investigación puede activar y permitir la distribución del liderazgo y unir a una comunidad escolar en torno a un propósito común. Mientras que convertir estos enfoques en procesos que tengan impacto más profundo y sostenible en la cultura de las escuelas, requiere estrategias persistentes a más largo plazo.

Por el contrario, Paredes (2009), al analizar la relación existente entre el estilo de liderazgo de una directora y la participación de profesorado y alumnado en la gestión escolar, y tras consultar tanto a la directora y al profesorado como al alumnado de un centro escolar en Lima, a través de entrevistas semiestructuradas e informales y grupos focales, encuentra que la directora se relaciona con el alumnado fluctuando entre un rol de directora autoritaria y persona que ofrece confianza, a través de un modo de comunicación represivo, orientado a inhibir las conductas que no encajan con las normas disciplinarias del centro educativo. Se muestra como una directora que reprime, pero que también brinda confianza para aliviarles de la autoridad que imprime el profesorado en clase. Los resultados muestran que el alumnado tiene difícil acceso a la toma de decisiones en el centro. El alumnado sugiere que la directora debería mostrarse cercana si quiere que ellos acepten su autoridad. Sin embargo, se trata de un centro escolar con un historial de premios y éxitos académicos entre su alumnado, así como de problemáticas morales y falta de comunicación entre la comunidad escolar. No se encontró ninguna participación del alumnado en los procesos de liderazgo, por supuesto.

Gómez-Hurtado & Ainscow (2014) partiendo del entendimiento de que la diversidad es la realidad presente en la escuela y que la dirección escolar, y su liderazgo educativo, es el factor clave para la transformación de la escuela, y el agente más cercano a la atención a la diversidad,

estudiaron tres centros escolares de Manchester que se caracterizan por la cantidad de alumnado en situación desaventajada, y analizaron el modo en que las direcciones escolares ejercían su liderazgo de cara a establecer una educación inclusiva en la que el desarrollo del aprendizaje estuviera garantizado para todo el alumnado. Los resultados muestran que, independientemente del estilo de liderazgo que practicaran las direcciones escolares, estos directores y directoras inglesas atendían a las voces del alumnado a la hora de tomar decisiones.

Angelides (2012) llevó a cabo estudios de caso en cuatro centros educativos de Chipre con el objetivo de identificar los estilos de liderazgo en los mismos y establecer las características relativas a la inclusión educativa de esas direcciones escolares. Encontró que, en todos los centros estudiados los equipos directivos tenían en cuenta el punto de vista del alumnado a la hora de adoptar decisiones. El autor expone que un indicador del liderazgo que promueve la inclusión educativa es la atención que los líderes escolares presten a las opiniones de su alumnado. En las cuatro escuelas que estudió, los líderes escuchaban atentamente a su alumnado y, a menudo, tenían en cuenta sus opiniones antes de decidir. Las direcciones fueron observadas moviéndose por el patio de la escuela, visitando aulas, conversando con el alumnado. Se les veía involucrándose para resolver problemas que este les planteaba. El investigador concluye que prestar atención a las voces del alumnado es una forma de liderazgo que promueve la inclusión, y nos informa de que la literatura de países de habla inglesa que respalda el progreso realizado en el tratamiento del alumnado como miembros activos de la escuela, es muy pequeña (Fullan, 2007) y que, en general, el alumnado no tiene una voz *oficial* (Smyth, 2006) en la política educativa y en la administración de sus escuelas (Osberg et al., 2006). Sin embargo, Muijs et al. (2007) señalan con Angelides (2012) que una de las formas de liderazgo que

promueve la inclusión es el liderazgo que presta atención a las voces del alumnado. Si queremos un liderazgo inclusivo en el sistema escolar es imperativo dar voz a los niños y niñas y tener en cuenta esta voz en la toma de decisiones.

Escuchar la voz del alumnado en los centros escolares se considera un prerrequisito para el desarrollo de la inclusión (Hajisoteriou & Angelides, 2015; Messiou, 2011; Tangen, 2008). Hajisoteriou & Angelides (2015) proponen que el alumnado sea parte de la toma de decisiones e implementación de políticas educativas interculturales. Así, plantean una investigación en la que estudian si el alumnado chipriota e inmigrante comparte conceptualizaciones e ideas similares o diferentes respecto a la educación intercultural. También exploraron las sugerencias del alumnado para la mejora de políticas y prácticas educativas. Para ello, realizaron entrevistas a 40 alumnos y alumnas de 11 y 12 años en cinco escuelas primarias con alta concentración de alumnado inmigrante. Los resultados del estudio apuntan a que el alumnado parece percibir la educación intercultural en términos de conversaciones culturalmente sensibles, aprendizaje colaborativo, y aprendizaje de idiomas.

Siguiendo con la investigación en Chipre, Zembylas & Iasonos (2010) muestran los resultados de un estudio exploratorio que buscó identificar las perspectivas de directoras y directores de escuela sobre la diversidad y el multiculturalismo en relación con sus estilos de liderazgo. En particular, examinaron, a través de entrevistas semiestructuradas en profundidad, los enfoques de 17 direcciones que dirigían escuelas multiculturales en Chipre y analizaron los hallazgos en relación con teorías del liderazgo. Los principales hallazgos muestran que, mientras que sólo un pequeño número de equipos directivos adoptaban una postura multicultural crítica dentro de un estilo de liderazgo para la justicia social, casi la mitad adoptaban una combinación de multiculturalismo conservador y estilo de liderazgo transaccional. Las implicaciones del

estudio abren el debate respecto a cuestiones de práctica y preparación al liderazgo educativo, así como a nivel personal de todos los miembros que ocupamos funciones educativas y, por supuesto, cuestiones que afectan al sistema escolar, sobre el lugar que se ofrece al alumnado dentro de las escuelas.

Como condicionante previo al desarrollo de la capacidad del liderazgo en el alumnado, resulta de interés mencionar el trabajo de Specht & Young (2010), en el que hacen referencia a la investigación de Patrick et al. (2003) que, después de observar los primeros días escolares en veinte aulas diferentes, pudieron clasificar tres ambientes (seguro, medio-seguro, no seguro) en los que el alumnado podía desenvolverse y, dependiendo del ambiente, participar o evitar hacerlo. Aunque la investigación va dirigida a analizar las diferencias en el involucramiento del alumnado en el proceso de aprendizaje de las matemáticas en estos tres ambientes, el estudio muestra evidencias sobre cómo el alumnado desarrolla y pone en práctica sus habilidades sociales, empáticas y de participación, base para involucrarse en funciones de liderazgo, en la medida en que el profesorado garantice un ambiente de seguridad emocional en el aula. Además, conviene tener en cuenta que la relación que se entabla entre profesorado y alumnado a menudo refleja la relación existente entre administración y profesorado. Por ello, para brindar el apoyo y el estímulo que necesita el alumnado, el profesorado y el personal debe sentirse apoyado y animado a su vez por los administradores de la escuela (administración, inspección, equipo directivo, asesorías, etc.). La administración debe cuidar y fomentar con el profesorado y el personal las mismas relaciones respetuosas y positivas que les gustaría que estos ofrecieran al alumnado. (Harvey, 2007) Specht & Young (2010) insisten en subrayar la importancia de que el profesorado brinde oportunidades para que todo el alumnado participe en actividades que les

permitan comprender las expectativas de la sociedad y adquirir las competencias sociales necesarias para funcionar en su escuela, hogar y comunidad en general. Espacios de participación que les permitan comprender sus fortalezas e interrelaciones con los demás. Todas ellas, competencias básicas encaminadas a poder tener criterio y voz a la hora de ser parte activa en la forma en que la escuela y la sociedad son lideradas.

3.4.2. Modalidades de Implicación del Alumnado en el Liderazgo Escolar en España.

Pàmies et al. (2016), partiendo de las investigaciones que muestran que en educación las desigualdades del entorno socioeconómico de las familias condicionan el logro de los resultados académicos del alumnado, las contraponen a aquellas otras investigaciones que remarcan el papel clave que puede tener la institución educativa en el logro del éxito académico del alumnado en situación de mayor vulnerabilidad. Los investigadores constatan que escuelas con similares perfiles de alumnado alcanzan logros diferenciados. Los autores presentan los resultados de su investigación, que identificó, a través de entrevistas en profundidad a direcciones, inspecciones, y servicios técnicos municipales de educación -así como a través de grupos de discusión con alumnado, profesorado y familias-, factores que contribuyen al éxito académico en escuelas de educación primaria situadas en entornos socioeconómicos desfavorecidos de cuatro grandes ciudades en España (Barcelona, Madrid, Sevilla y Valencia). Los resultados ponen de relieve la importancia del liderazgo pedagógico, de la dirección y del profesorado, sobre los resultados académicos del alumnado. Esta investigación concuerda, como se presentará más adelante, con los mismos procedimientos que se han llevado a cabo en el proyecto de investigación de esta tesis, al haberse recurrido en la fase de recogida de datos a consultar sobre la percepción del liderazgo escolar a toda la comunidad educativa.

Llamas et al. (2012), con el objetivo de conocer el papel de las directoras en el desarrollo de políticas educativas de liderazgo y de gestión para la mejora escolar, se acercan a entender cómo reacciona la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias) ante la dirección femenina de la escuela. Describen sentimientos y opiniones que la situación provoca, así como las actitudes y valoraciones que generan las formas femeninas de actuar y gestionar. Quieren conocer “las opiniones y valoraciones de estos colectivos sobre el trabajo de la dirección ejercida por las mujeres, así como las características y los estilos de gestión que se les atribuían y la relación de la gestión con la posible mejora de la escuela” (Llamas et al., 2012, p.544). Después de seleccionar ocho centros escolares de educación infantil y primaria en Andalucía, llevaron a cabo un estudio cualitativo consistente en: 1. realizar cuatro entrevistas en profundidad a las directoras de cada escuela seleccionada, con la idea de examinar y analizar su experiencia subjetiva; y 2. desarrollar entrevistas a distintos miembros de la comunidad educativa (cuatro a profesorado, dos a alumnado del último curso de primaria, una a personal de apoyo administrativo y de servicio, y dos a familias). Los resultados de la investigación muestran la capacidad de las directoras escolares de establecer redes de relaciones sociales construidas con los miembros de la escuela y el desarrollo de un liderazgo democrático y participativo.

León et al. (2018) descubren que las direcciones de los centros escolares de educación primaria, tanto de la red pública como de la privada, y tanto en medios favorecidos como desfavorecidos de la ciudad de Granada, desarrollan programas educativos para prevenir actitudes discriminatorias entre el alumnado, promueven que los distintos miembros de la comunidad educativa participen en la evaluación de las labores de dirección, y establecen mecanismos para impulsar la participación del alumnado en la regulación de conflictos que

surgen en el entorno educativo. Acciones todas ellas encaminadas a que el liderazgo escolar sea democrático, equitativo, distribuido y transformacional. Sin embargo, constatan que los equipos directivos de los centros de zonas desfavorecidas refieren no estar generando todas las oportunidades que quisieran para que todos los miembros de la comunidad educativa participen de forma efectiva en las decisiones; mientras que los de zonas favorecidas quisieran establecer más mecanismos para impulsar la participación del alumnado en la regulación de conflictos que surgen del entorno educativo.

Simón et al. (2018) presentan una experiencia de investigación-acción colaborativa en dos centros españoles cuyo objetivo es mejorar las prácticas docentes desde una perspectiva inclusiva. La experiencia se centra especialmente en la participación del alumnado. Los resultados muestran el potencial que alberga que las voces del alumnado sean escuchadas y tenidas en cuenta de forma intencional y planificada para la mejora de la práctica docente y la reducción de las situaciones de marginación en el aula. Por su parte, Susinos & Haya (2014) describen el estudio de caso de una escuela de educación primaria en la que el alumnado trabajó como investigador. El estudio parte de un proyecto más amplio sobre centros escolares que ponen en marcha procesos de mejora escolar inspirados en las propuestas planteadas por el alumnado. Se trata de un proyecto que impulsa las iniciativas del alumnado buscando implementar modelos pedagógicos más participativos. Los resultados muestran que experiencias así son una oportunidad de aprendizaje para los miembros de la comunidad escolar y para la propia escuela.

Más adelante, Susinos-Rada et al. (2019) presentan la investigación que desarrollaron entre 2011 y 2015 en 13 escuelas de Cantabria. El proyecto consiste en que alumnado de diferentes niveles de educación diseñen e implementen procesos de mejora escolar dentro del

modelo *Voz del Estudiante* (Bragg & Manchester, 2012; Fielding, 2012; Saiz-Linares et al., 2019; Susinos & Ceballos, 2012) inspirado en la pedagogía de la participación y la inclusión (Ainscow et al., 2012). A través de fotografías, dispositivos 2.0 y vídeos realizados por el alumnado, las investigadoras analizan las oportunidades que estos dispositivos ofrecen como herramientas para contribuir a una escuela más democrática y participativa, donde la voz del alumnado impulsa el cambio.

En conclusión, la investigación encontrada que hasta el momento ha tenido en cuenta el punto de vista del alumnado, pone de relieve la mejora de los resultados escolares en la medida en que el alumnado es consultado e incluido en los procesos de cambio escolar. Consultar al alumnado, involucrarlo y tener en cuenta su punto de vista, además de ayudar a consolidar su sentimiento de pertenencia, despierta su interés por la sociedad, estimula su pensamiento y motivación para mejorar sus resultados académicos, además de impulsar los procesos de cambio para la mejora del centro escolar.

3.4.3. Modalidades de Implicación del Alumnado en el Liderazgo Escolar en la CAV.

Acercándonos al contexto educativo de la CAV, se destacan las siguientes prácticas escolares que dan protagonismo al alumnado en la organización del centro escolar, a la par que les ofrecen funciones de liderazgo. Se trata de medidas educativas que ofrecen al alumnado la oportunidad de desarrollar competencias en materia de liderazgo, al tiempo que se le incluye en la toma de decisiones y órganos de gestión del centro escolar. Han sobresalido tres prácticas que se describen a continuación: los delegados de clase en las comunidades de aprendizaje (Jaussi, 2004), la intermediación del alumnado en la gestión de conflictos (Eskola Bitartekaritza, s.f.) y las comisiones de alumnado que cada curso escolar participan en la agenda de medio ambiente

de los ayuntamientos (Agenda 21 Escolar-Educación para la sostenibilidad, 2019).

3.4.3.1. Delegados de Clase. Entre las prácticas que desarrolla el modelo educativo de comunidades de aprendizaje, resalta el aprendizaje dialógico, es decir, el diálogo igualitario entre toda la comunidad (profesorado, alumnado, familiares, asociaciones, profesionales de diferentes ámbitos educativos y sociales, voluntariado...) en un común esfuerzo solidario por lograr la igualdad educativa del alumnado. El objetivo de las comunidades de aprendizaje es, de esta manera, fomentar la participación crítica y activa de todos los agentes de la comunidad, alumnado incluido, para diseñar la escuela soñada para todos los niños y niñas.

Jaussi (2004) propone que, para conseguir que los objetivos se compartan, debe propiciarse la participación de todo el profesorado, familias, alumnado, asociaciones, personal no docente, voluntariado... en un mismo proyecto. Se quiere que para la toma de decisiones referidas al centro y a los aprendizajes, se creen comisiones mixtas en las que la participación de la comunidad se centre en tareas concretas, y que se elaboren pautas o cuestiones para facilitar la reflexión en los diferentes colectivos: profesorado, familiares y alumnado. Se trata de que el alumnado, desde las etapas infantiles, viva inmerso en una experiencia democratizadora y aprenda a dialogar. Así, se les da espacio para soñar qué tipo de escuela quieren: 1. potenciando que lleven al aula toda su experiencia y bagaje cultural a través de ellos mismos y también a través de la participación de personas de su comunidad; 2. facilitando que conozcan la experiencia y el bagaje cultural de otros compañeros y compañeras y de otras personas adultas, contrastándolas con la suya; 3. teniendo expectativas positivas respecto a sus capacidades de aprender, desarrollarse y tomar decisiones; 4. poniendo al alumnado en la necesidad de colaborar y coordinar sus puntos de vista con el de otros compañeros y compañeras para realizar una determinada tarea; 5. potenciando que entre todos y todas elaboren normas mínimas, a la vez que

se deja espacio para el desacuerdo, de forma que aprendan con otros a leer la realidad y analizarla de forma crítica.

Siguiendo a Jausi (2004), para que cualquier centro escolar se constituya como comunidad de aprendizaje ha de pasar por diferentes etapas: sensibilización, sueño, análisis de dificultades e implantación, siendo ineludible el momento en que el centro asume o no el compromiso de iniciar un proceso de transformación en comunidad de aprendizaje. Este compromiso debe ser asumido conjuntamente por todos los miembros de la comunidad: profesorado, familias, alumnado y el resto de agentes de la comunidad. En la fase previa del sueño del alumnado, estos son algunos de los que suelen expresar: 1. escuela alegre, limpia, agradable, moderna, atractiva, divertida, siempre abierta, pintada por fuera y por dentro, adornada con cuadros y con dibujos o murales hechos por los alumnos y alumnas, y con más papeleras y estanterías; 2. profesorado cariñoso, respetuoso, que enseñe bien; 3. clases de danza y música, deportes variados (natación, patinaje...), talleres, informática, idiomas, trabajos manuales, laboratorio, biblioteca (lectura 1h todos los días), aula de video, clases de teatro, menos deberes, ayuda para los que no sean tan rápidos estudiando, más trabajos en grupos, más excursiones, más actuaciones de los payasos, más viajes fin de curso, más “merendolas”, poder traer animales a clase; 4. instalaciones deportivas que incluyan: frontón, gimnasio grande, campo de fútbol con hierba y otro de baloncesto, salón de actos, zonas de juegos, salas de música, acuario, material para jugar en el recreo (balones, monopatines, muñecas...), material de repuesto para lo que se les olvide, un parque con toboganes, columpios y casetas pintadas.

Como se ha dicho más arriba, las comisiones mixtas trabajan en la puesta en marcha de la comunidad de aprendizaje desarrollando pautas y cuestiones para facilitar la reflexión en los

diferentes colectivos: profesorado, familiares y alumnado. En lo referente a alumnado se nombran delegados y delegadas de aula y se inicia una organización donde se coordinan semanalmente para poner en común las aportaciones de las diferentes aulas. En paralelo trabajan los mismos contenidos entre el profesorado y entre las familias. Esta organización se mantiene trabajando temas relacionados con el proyecto y otros que surgen en la vida del centro. Se unen las aportaciones de los tres agentes, y aunque cada grupo reflexiona por separado, a través de la comisión se tiene información de lo que se estaba trabajando en los diferentes grupos, lo que enriquece el debate y las aportaciones de estos. Con el trabajo con el alumnado se consigue: 1. aumentar su implicación, su identificación con el centro y mejorar la relación y el ambiente en general; 2. proporcionar pistas sobre las estrategias metodológicas y los procedimientos a seguir en los procesos de enseñanza-aprendizaje; 3. crear una estructura que sirva para trabajar la toma de decisiones respecto a los aspectos de la vida del centro que les afecta, y responsabilizar al alumnado de las mismas; 4. plantear los problemas que puedan ir surgiendo, siendo el alumnado coprotagonista en la dinamización del proceso de resolución de conflictos. Todas estas funciones son formas de implicar al alumnado en el liderazgo del centro escolar.

3.4.3.2. Bitartekariak/Intermediarios en la Gestión de Conflictos. El Berritzegunea de Leioa (Vizcaya), centro de innovación educativa del Departamento de educación del Gobierno Vasco, publica el resumen *Eskola Bitartekaritza* (s.f.) del plan de convivencia escolar del Centro Universitario de Transformación de Conflictos (s.f.) en que se resume la puesta en marcha del plan de intervención escolar y el papel del alumnado en esta gestión. En la introducción se especifica que la mediación es un método estructurado de resolución de conflictos en el que una tercera parte ayuda a las partes en conflicto escuchando sus preocupaciones, facilitando la comunicación y ayudando a negociar. El alumnado mediador trata de generar soluciones

beneficiosas para las partes. Aunque la mediación se hace cargo del proceso, se mantiene la capacidad de las partes para decidir sobre la solución del conflicto.

Los objetivos de la mediación escolar son: 1. abordar conflictos que por cualquier razón no han podido ser resueltos por las partes implicadas; 2. aceptar la participación del alumnado en la resolución de problemas; 3. enseñar habilidades para la resolución de conflictos a los grupos implicados en el programa; 4. mejorar la convivencia; y 5. reducir los niveles de violencia. Mientras que los principios y bases de esta mediación escolar son: 1. voluntariedad: las partes se someten voluntariamente a mediación y en cualquier momento podrán acordar su cese; 2. autonomía de decisión: las partes mantienen su capacidad de decisión sobre el conflicto. El alumnado mediador no puede establecer ninguna solución; 3. neutralidad e imparcialidad: el alumno o alumna mediador/a no se pone del lado de nadie; 4. confidencialidad: el proceso es secreto y lo dicho en la mediación no puede repetirse en ningún otro lugar; y 5. buena fe: las partes recurren a la mediación porque su objetivo real es la resolución del conflicto.

De esta manera, en el alumnado se desarrollan los siguientes aspectos: competencia social y ciudadana, autoconocimiento, crecimiento personal, comunicación efectiva, capacidad de decisión y de compromiso, manejo adecuado de las emociones fuertes, empatía y resolución colaborativa de conflictos. Los conflictos que son adecuados para el proceso de mediación escolar son: amistades deterioradas, faltas de respeto, rumores y malentendidos, objetos personales, espacios de juego, discriminación o provocación y valores. Mientras que no son conflictos adecuados para tratar con mediación aquellos que la normativa del centro determine que deben corregirse por la vía disciplinaria; cuando exista un gran desequilibrio de poder entre

las partes; cuando no se trate de un conflicto interpersonal o cuando los temas no son negociables, por ejemplo, situaciones de disrupción en el aula.

En cuanto a las fases para implementar el plan, son siete: 1. constitución del compromiso del centro y de un grupo coordinador; 2. diseño del programa y de su puesta en marcha; 3. selección del equipo de mediadores (3.1. presentación del programa de mediación en las aulas; 3.2. propuesta de candidaturas; 3.3. realización de entrevistas individuales; 3.4. selección de mediadores; 3.5. solicitud de información y autorización a las familias); 4. formación del equipo de mediadores; 5. difusión del programa; 6. organización del servicio de mediación; 7. coordinación y seguimiento; y 8. evaluación. Es interesante destacar cuáles son los criterios de selección del grupo de alumnado mediador: 1. capacidad de liderazgo positivo; 2. respeto por sus compañeros y compañeras y confianza en los demás; 3. disposición a ayudar a los demás; 4. facilidad para el habla; 5. paciencia y tranquilidad; 6. sentido del humor; 7. iniciativa; 8. disposición a comprometerse con el programa de mediación durante todo el curso.

Entendemos que esta modalidad de involucrar al alumnado en la resolución de conflictos es una buena práctica de desarrollo de las capacidades requeridas para el liderazgo y es reseñable la manera en la que se hace protagonista al propio alumnado.

3.4.3.3. Agenda 21: participación en la comisión del ayuntamiento. Agenda 21 Escolar-Educación para la sostenibilidad (2019) es un programa educativo para la sostenibilidad y la calidad del centro educativo. Se basa en la participación de la comunidad educativa, que interviene y colabora con el desarrollo sostenible del municipio, siendo el alumnado el protagonista en todas las fases. En el grupo dinamizador de cada centro escolar toman parte dos delegados de cada aula que lideran el proceso de trabajo que, a partir de los diagnósticos municipales, el alumnado desarrolla en conjunto por la sostenibilidad municipal. Dos foros tienen especial relevancia en

este proceso: el Foro Interescolar, órgano formado fundamentalmente por el alumnado de los centros educativos del municipio o la comarca, y cuyo cometido es preparar el Foro Escolar Municipal; y el Foro Escolar Municipal donde el alumnado presenta los resultados del trabajo realizado, los compromisos adquiridos y las propuestas ante la alcaldía y concejalías competentes.

Las tres prácticas de implicación del alumnado en el contexto escolar de la Comunidad Autónoma del País Vasco (delegación de clase, intermediación y comisiones) son programas que, con diferentes cometidos, introducen de lleno al alumnado en el ejercicio del liderazgo: siendo parte activa de la creación del proyecto educativo y las decisiones diarias de la vida escolar, en el caso de las comunidades de aprendizaje; liderando los procesos de resolución de conflictos, en el caso de la intermediación; y siendo parte activa en la gestión de la sostenibilidad del medio ambiente, en el caso de la Agenda 21.

En este capítulo hemos visto algunas modalidades de intervención de inspección educativa, profesorado, familias y alumnado en el liderazgo de los centros escolares, gestionadas desde los equipos directivos. Se subraya la actual importancia de buscar fórmulas de liderazgo escolar que propongan interacción entre todas las partes implicadas de la comunidad educativa.

Hasta aquí se ha desarrollado el marco teórico de esta tesis que, recordemos, empezó con la exposición de la evolución del concepto de eficacia escolar, para pasar a ampliar el foco sobre el liderazgo educativo de los equipos directivos y, finalmente, la participación y percepción de este liderazgo de otros protagonistas de la comunidad educativa. A continuación, se entra a exponer la segunda parte de la tesis, el estudio empírico.

PARTE II. ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo IV

Metodología de Investigación

El estudio empírico de carácter mixto, cuantitativo-cualitativo, que sustenta esta tesis, se ha desarrollado en cuatro fases. La primera de ellas, en la que se seleccionaron 29 centros de educación primaria (EP), 14 de alta eficacia (CAEF) y 15 de baja (CBEF), fue previa; y su marco la investigación *“Caracterización y buenas prácticas de los centros escolares de alto valor añadido en la CAV”* (EDU 2011-24366), y el *“Estudio Longitudinal contextualizado de centros escolares de muy alta y muy baja eficacia: Diseño de acciones de mejora.”* (EDU 2014-44129-P), dirigidos por Luis Lizasoain (Universidad del País Vasco-UPV/EHU-) en colaboración con el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI). La segunda fase, de carácter cualitativo, se basa en entrevistas a los equipos directivos y servicios de inspección educativa de los 29 centros seleccionados en la fase anterior. La tercera, de carácter cuantitativo, recoge los datos de los cuestionarios cumplimentados por el profesorado de los centros de educación primaria seleccionados. La cuarta y última fase se basa en un estudio de caso en un centro de alta eficacia elegido ad hoc. La información recogida en cada fase ha sido triangulada pudiéndose realizar una interpretación robusta de los resultados encontrados.

4.1. Objetivos de Investigación

La finalidad general de este estudio es analizar el liderazgo de los equipos directivos en los centros de alta (CAEF) y baja eficacia escolar (CBEF) en educación primaria (EP) de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV), y describir las buenas prácticas en este ámbito. Para ello, se han perseguido los siguientes objetivos:

1. Analizar el liderazgo de los equipos directivos en los centros de alta eficacia de EP de la CAV.
 - 1.1. Identificar las competencias de liderazgo según la inspección educativa.
 - 1.2. Examinar las competencias de liderazgo según los equipos directivos.
 - 1.3. Describir las competencias de liderazgo según la perspectiva del profesorado.
 - 1.3.1. Revisar las competencias de liderazgo según el sexo del profesorado.
 - 1.3.2. Conocer la percepción del profesorado de las competencias de liderazgo según el criterio de selección del centro de pertenencia.
 - 1.4. Analizar las concordancias y discrepancias de las prácticas de liderazgo de los equipos directivos de los centros de la red pública y los de la red concertada.
 - 1.4.1. Analizar las similitudes y diferencias de las prácticas de liderazgo de los equipos directivos de los centros de la red pública y los de la red concertada según la perspectiva conjunta de los servicios de inspección y los equipos directivos.
 - 1.4.2. Contrastar las prácticas de liderazgo de los equipos directivos entre los centros de la red pública y los de la red concertada según la perspectiva del profesorado.
2. Analizar el liderazgo de los equipos directivos en los CBEF de EP de la CAV.
 - 2.1. Identificar las competencias de liderazgo según la inspección educativa.
 - 2.2. Examinar las competencias de liderazgo según los equipos directivos.

- 2.3. Describir las competencias de liderazgo según la perspectiva del profesorado.
 - 2.3.1. Indagar las competencias de liderazgo según el sexo del profesorado.
 - 2.3.2. Ahondar en la percepción del profesorado de las competencias de liderazgo según el criterio de selección del centro de pertenencia.
 - 2.3.3. Analizar las concordancias y discrepancias de las prácticas de liderazgo de los equipos directivos de los centros de la red pública y los de la red concertada.
 - 2.3.4. Analizar las similitudes y diferencias de las prácticas de liderazgo de los equipos directivos de los centros de la red pública y los de la red concertada según los servicios de inspección educativa.
 - 2.3.5. Contrastar las prácticas de liderazgo de los equipos directivos entre los centros de la red pública y los de la red concertada según los equipos directivos.
 - 2.3.6. Analizar las concordancias y discrepancias de las prácticas de liderazgo de los equipos directivos de los centros de la red pública y los de la red concertada según el profesorado.
3. Contrastar concordancias y discrepancias de las prácticas de liderazgo de los equipos directivos entre los centros de alta y baja eficacia.
 - 3.1. Contrastar similitudes y diferencias desde la perspectiva de los servicios de inspección.
 - 3.2. Contrastar concordancias y discrepancias desde la perspectiva de los equipos directivos.
 - 3.3. Conocer concordancias y discrepancias desde la perspectiva del profesorado.
4. Realizar un estudio de caso sobre el liderazgo del equipo directivo en un centro de alta eficacia.
 - 4.1. Conocer la percepción del alumnado sobre el liderazgo en el centro escolar.
 - 4.2. Analizar la percepción del profesorado sobre el liderazgo en el centro escolar.
 - 4.3. Indagar en la percepción de las familias sobre el liderazgo en el centro escolar.

4.2. Hipótesis de la Investigación

A la luz del marco teórico en el que se encuadra esta investigación éstas son las hipótesis de partida que se confirmarán o refutarán según los resultados de investigación. Se exponen numeradas, de acuerdo con los objetivos de investigación.

1. El liderazgo de los equipos directivos de los CAEF es estructurado.
2. Los equipos directivos de los CAEF se involucran en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
3. Los equipos directivos de los CAEF desarrollan sólidas estructuras de coordinación.
4. Los equipos directivos de los CAEF establecen vías para la relación entre personas de la comunidad educativa.
5. El profesorado de los CAEF expresa un alto sentimiento de pertenencia al centro escolar.
6. El profesorado de los CAEF se considera agente de cambio y mejora educativa.
7. Los CAEF de la red pública muestran mayores dificultades de liderazgo, debido a la inestabilidad de las plantillas de profesorado, que los de la red concertada.
8. Los CBEF invierten tiempo y recursos en actividades educativas no esenciales.
9. Los equipos directivos de los CBEF no cuentan con un proyecto de dirección adaptado a su contexto escolar y denotan falta de pensamiento estratégico.
10. Los CBEF de la red pública muestran dificultades en sus estructuras organizativas.
11. El profesorado de los CBEF de la red concertada no se siente implicado todo lo deseable en la toma de decisiones del centro escolar.
12. Los CBEF de la red concertada cuentan con alumnado con menores dificultades de aprendizaje que los de la red pública.

13. Los servicios de inspección educativa encuentran más dificultades para el liderazgo, como falta de visión y coherencia, en los equipos directivos de CBEF que en los CAEF.
14. Los equipos directivos de los CAEF refieren en mayor medida que los de los CBEF buena relación con las familias del alumnado.
15. El profesorado de los CAEF refiere participar más en la gestión escolar que el de los CBEF.
16. El alumnado de los CAEF consultado considera que participa en la toma de decisiones de su centro escolar.

4.3. Consideraciones Éticas de la Investigación

Este estudio se ha acogido a la normativa sobre estudio con seres humanos vigente en la Universidad del País vasco (UPV/EHU) que a su vez se acoge a la normativa vigente de Protección de Datos de Carácter Personal: el Reglamento de la UPV/EHU de 29 de setiembre de 2008; el Real Decreto 1720/2007 de 21 de diciembre de 2007; y la Ley Orgánica 15/1999 del 13 de diciembre de 1999. Para llevar a cabo la investigación se han seguido los criterios establecidos por el Comité de Ética para las Investigaciones relacionadas con Seres Humanos, sus muestras y sus datos (CEISH), habiendo obtenido informe favorable de dicho comité, después de haber presentado esta investigación y ser evaluada (Anexo 1: Informe del Comité ético).

4.4. Diseño de la Investigación

La finalidad de este estudio descriptivo-exploratorio-explicativo es detallar como son y se manifiestan situaciones y contextos de liderazgo escolar en centros de educación primaria. Busca especificar las características y los perfiles de las personas, los grupos, las comunidades y los procesos que se analizan. El objetivo, por lo tanto, es medir y recoger información sobre las

competencias de liderazgo en los centros estudiados. Mientras que los estudios exploratorios ayudan a descubrir y prefigurar, los estudios descriptivos muestran detalles o dimensiones de una comunidad, contexto o situación. Para ello, se definen las competencias que se medirán y sobre quienes se recolectarán los datos. Este estudio es, así mismo, explicativo en la medida en que explica las condiciones en las que se manifiestan las competencias de liderazgo encontradas (Hernández et al., 2010).

Esta es una investigación de carácter descriptivo, desarrollada en cuatro fases, y que utiliza una metodología mixta, cuantitativa-cualitativa (Almalki, 2016; Creswell, 2009, 2011; Flick, 2014). Las principales ventajas de la utilización de una metodología mixta descansan en la posibilidad de alcanzar una perspectiva más amplia, producir datos más variados, permitir una mejor exploración, consolidar interpretaciones y ampliar la utilidad de los resultados. Triangular la información, complementarla y contextualizarla, además, permite llegar a resultados robustos, ya que, al acudir a diferentes métodos de recogida de datos y a fuentes e informantes diversos, se consigue mayor riqueza, profundidad y solidez de los resultados que se obtienen (Hernández et al., 2010).

Para garantizar la validez del estudio cualitativo, se ha adoptado compromiso con el trabajo de campo, se han obtenido datos de una revisión en profundidad de la literatura, se ha triangulado la información recogida, y se han realizado auditorías continuas internas al equipo de investigación. En el Anexo 2 se encuentran recogidas las transcripciones textuales de lo informado por servicios de inspección, equipos directivos, profesorado y alumnado que no se han incluido, por su extensión, en el capítulo de resultados, y se publican para asegurar la

confirmabilidad del estudio (Vasilachis De Gialdino, 2006). Así mismo, se han respetado las directrices para realizar una investigación documental de calidad (Valles, 2000).

Este trabajo forma parte de una investigación sobre eficacia y mejora escolar, basada en las Evaluaciones Diagnósticas (ED) recabadas a lo largo de cinco años (2009, 2010, 2011, 2013 y 2015) en la CAV con la colaboración del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI).

4.5. Fases de Investigación

4.5.1. Fase I: Selección de los CAEF y los CBEF

La finalidad de esta fase es seleccionar los 29 centros escolares estudiados, 14 CAEF y 15 CBEF.

4.5.1.1. Procedimiento, Población, Instrumentos, Variables y Análisis de Datos. La población del estudio en esta fase previa son los 409 centros de educación primaria de la Comunidad Autónoma Vasca. Se parte de la muestra censal de las aplicaciones de las ED en cinco ediciones: 2009, 2010, 2011, 2013 y 2015. A partir de estos datos, se seleccionó una muestra de 29 centros, 14 de alta y 15 de baja eficacia.

Para identificar los centros de alta y baja eficacia en educación primaria se emplearon procedimientos estadísticos de regresión multinivel, analizando los resultados de las cinco ediciones de la ED, que el ISEI/IVEI aplica a todo el alumnado de 4º de Educación Primaria (EP) de los centros sostenidos con fondos públicos de la CAV. En dichas ED se evalúan siempre las tres competencias instrumentales básicas (comprensión lectora en lengua vasca, en lengua castellana y matemáticas) y cada año suelen evaluarse otras competencias como la lengua inglesa, competencia científica o competencia ciudadana. (Para más información ver: <https://isei-ivei.hezkuntza.net/es/ed/>)

Para seleccionar los centros de alta y baja eficacia se tomaron dos variables: 1) nivel individual del alumnado (nivel 1, N1): puntuación obtenida en cada una de las tres competencias instrumentales básicas; y 2) nivel del centro (N2): la media de las anteriores. Se trata, por lo tanto, de un enfoque multinivel (alumnado y centros). La perspectiva multinivel es la característica principal de los análisis que se efectuaron al permitir atender al mismo tiempo la variabilidad que se da en ambos niveles: alumnado y centro. El alumnado varía en las puntuaciones que obtiene, y los centros también varían en sus puntuaciones medias. Desde el punto de vista estadístico, este enfoque multinivel se lleva a cabo mediante análisis de regresión múltiple multinivel y a través de modelos jerárquicos lineales (HLM) (Raudenbush & Bryk, 2002; Heck, et al., 2014; Gaviria & Castro, 2015; Hernández, 2020).

El hecho de que se atienda, como variable criterio, al promedio de las tres competencias instrumentales básicas (euskera, lengua castellana y matemáticas) de las ED hace que se tenga en cuenta exclusivamente el componente instructivo. Se sabe que la actividad educativa de un centro escolar va mucho más allá de lo meramente instructivo, por lo que este análisis resultaría parcial. Sin embargo, poder disponer de datos censales válidos y fiables de las diferentes ED aplicadas por el ISEI/IVEI, justifica la opción de tomarlos como base de esta fase de la investigación (Lizasoain, en prensa). No hay que olvidar que, en las posteriores fases de investigación (II, III y IV) se recoge información necesaria para contrastarla con ésta de carácter instructivo.

Además, en la selección de centros considerados de alta y baja eficacia, no sólo se han tenido en cuenta los resultados de las competencias que el ISEI/IVEI evalúa al realizar la ED, sino también un cuestionario para las familias en el que se recaba información sobre diferentes

cuestiones contextuales. De esta manera se ha podido acceder, mediante una técnica estadística factorial, a la información relativa al *Índice Socioeconómico y Cultural (ISEC)*. Ya desde Coleman (1969) se venía cuestionando el influjo del contexto en los resultados académicos del alumnado. Por ello, controlar el efecto del contexto es un valor añadido que nos puede aclarar qué prácticas concretas de liderazgo escolar posibilitan esos resultados académicos. Esto es, controlando el efecto contextual se aísla el efecto directo de los centros sobre el nivel de rendimiento del alumnado (Newton, et al., 2010; OCDE, 2011). En otras palabras, si calculamos para todos los centros la diferencia (*residuo*) entre lo que se esperaría del centro y el resultado que sacó en cada área evaluada, podremos disponer para cada centro tanto de la puntuación bruta observada, como de la estimada y de su *residuo* correspondiente (Castro, et al., 2015; Lizasoain, en prensa).

4.5.1.2. Criterios de Selección y Caracterización de Centros. La selección se hizo siguiendo ocho criterios (Pedroza et al., 2018; Lizasoain, 2020): 1. Criterio de alto residuo extremo (RE) o bajo residuo extremo (BRE), (*modelo transversal contextualizado*): un centro es de alta eficacia (CAEF) si la media de sus residuos es muy elevada, y un centro es de baja eficacia (CBEF) si la media de sus residuos es muy baja; 2. Criterio de crecimiento (CR) o decrecimiento de residuo (DR), (*modelo longitudinal contextualizado*): un centro es CAEF si sus residuos muestran una marcada tendencia al crecimiento, y un centro es CBEF si sus residuos muestran una marcada tendencia al decrecimiento; 3. Criterio de crecimiento (CP) o decrecimiento de puntuación (DP), (*modelo longitudinal*): un centro es CAEF si sus puntuaciones tienden a crecer y si sus residuos también crecen, y un centro es CBEF si sus puntuaciones tienden a decrecer y si sus residuos también decrecen; y 4. Criterio de alta puntuación extrema (PE) o baja puntuación extrema

(BPE), (*modelo de efecto techo*): un centro es CAEF si la media de sus puntuaciones es muy alta, y un centro es CBEF si la media de sus puntuaciones es muy baja.

Estos criterios son ocho formas de entender la eficacia de un centro. Sin embargo, esta fase de la investigación consideró que los criterios que conllevan contextualización son más interesantes (García-Jiménez et al., 2020), ya que posibilitan una representación más equitativa y variada de centros. Por ello, los centros seleccionados por estos criterios son más numerosos y de variadas tipologías, tal y como puede observarse en las Tablas 7 y 8.

Tabla 7

Estadísticos Descriptivos de la Muestra de Centros de Alta Eficacia de Educación Primaria de la CAV

CENTRO	RED	ISEC*	Alumnado Inmigrante*	Alumnado Repetidor*	Tamaño centro	Modelo lingüístico	Criterio selección
29062	Concertada Cooperativa de familias	96	19.8	19.8	65.8	B	PE
26092	Concertada Religioso	60.8	41.2	29.6	30.2	D	CP
28974	Concertada Sociedad Limitada Religioso	32	61.6	68.8	16.2	B	CP
30316	Concertada Cooperativa de profesorado	51.4	56	55.6	60.8	B	RE
33000	Concertada Religioso	20	97.2	58.2	8.4	D	RE
26576	Concertada Religiosa	85.8	21	43	96.4	B	RE
27698	Concertada Ikastola	51.8	61.2	38.8	65.6	D	CR
35618	Concertada Religioso	31.2	40.4	65.2	24.2	B	CR
36586	Concertada Ikastola	73.6	29.6	8.6	91.2	D	CR
31944	Pública	34.6	25	64.4	48.4	D	CR
32340	Pública	34.6	48	50.8	51.2	D	CR
34232	Pública	37.2	25.2	57.8	53	D	CR
25080	Pública	7	81.6	84.6	21.8	D	CR
31262	Pública	43.2	36	49.8	41.2	D	CR

*Datos en centiles. Medias de los años 2009, 2010, 2011, 2013 y 2015. PE: Puntuación Extrema; CP: Crecimiento Puntuación; RE: Residuo Extremo; CR: Crecimiento Residuo; B: bilingüe; D: todo euskera. Fuente: elaboración propia, datos tomados de ISEI-IVEI; Informe sobre la eficacia y mejora escolar en la CAV (en prensa)

Tabla 8

Estadísticos Descriptivos de los Centros Escolares de Baja Eficacia en Educación Primaria de la CAV

CENTRO	RED	ISEC*	Alumnado Inmigrante*	Alumnado Repetidor*	Tamaño centro	Modelo lingüístico	Criterio selección
30052	Pública	0.8	93.6	97.2	39	A	BPE
36630	Concertada Religioso	50.2	43	67	10.6	B	DP
25102	Pública	35.8	60	50	2.4	D	DP
35442	Concertada Ikastola	83.8	15.2	37	96.8	D	BRE
26554	Concertada Religioso	38	41.8	31	20.6	D	BRE
29128	Concertada Religioso	72.4	40.2	18.6	34.4	D	BRE
30162	Concertada Religioso	93.4	35	18.6	63.6	B	BRE
26180	Concertada Religioso	51.2	19	68.2	57.4	B	DR
27038	Concertada Religioso	78.2	15	14.2	84.4	B	DR
37246	Pública	36.2	52.4	77	19.8	B	DR
30404	Concertada Religioso	63	16	26.2	73.8	D	DR
37224	Pública	77.8	82.4	39.8	69.2	B	DR
32714	Concertada Ikastola	23.8	30.6	63	71	B	DR
29942	Concertada Ikastola	24.8	57.4	61.6	50	D	DR
37532	Concertada Ikastola	86.2	16.4	33.8	61.6	D	DR

*Datos en centiles. Medias de los años 2009, 2010, 2011, 2013 y 2015. BPE: Baja Puntuación Extrema. DP: Decrecimiento Puntuación. BRE: Bajo Residuo Extremo. DR: Decrecimiento Residuo.

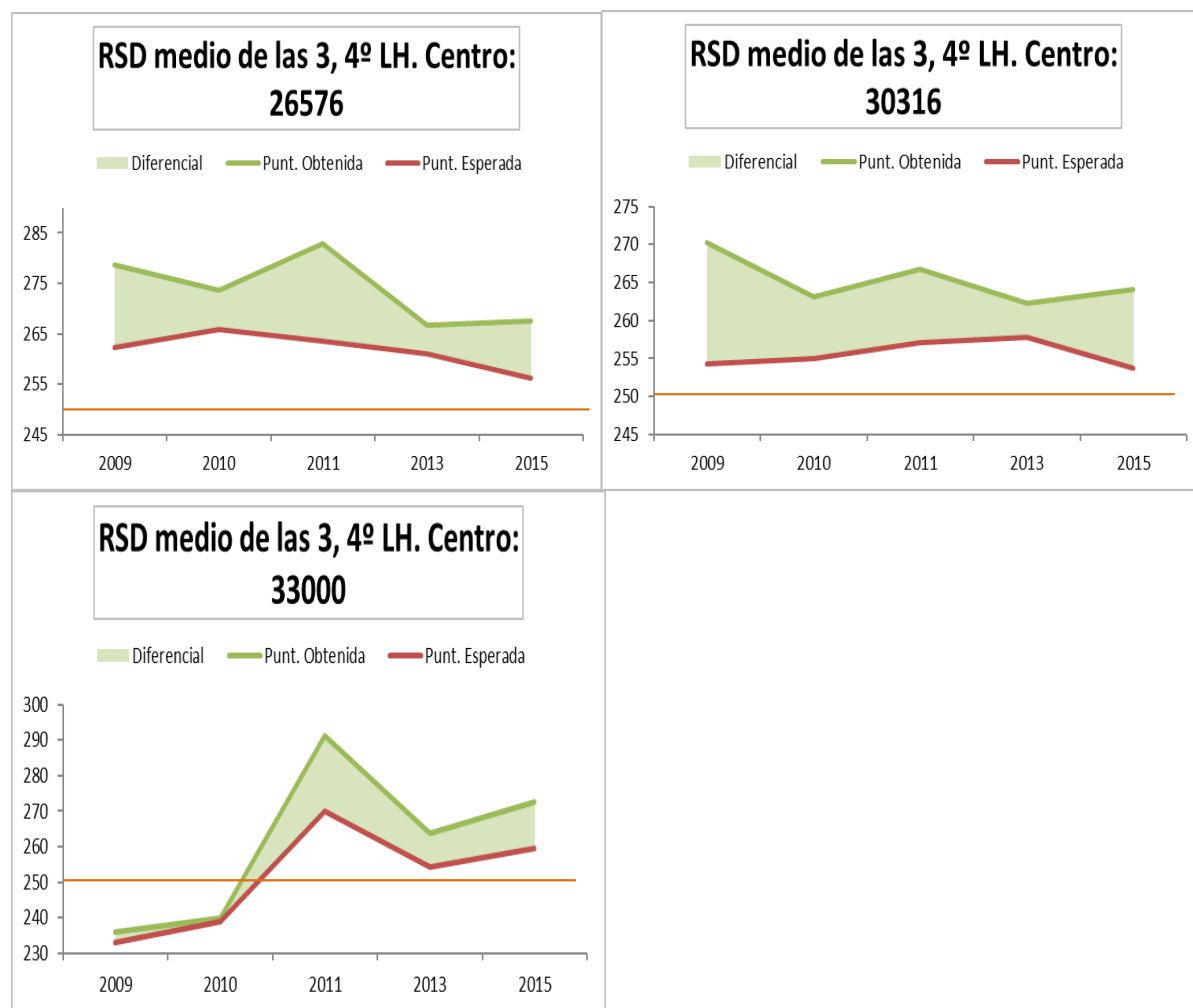
4.5.1.2.1. Caracterización de los 14 CAEF según los Criterios de Selección.

1. Criterio de Residuo Extremo (cuando la media de sus residuos es muy elevada). De este criterio, cuando la puntuación obtenida está muy por encima de la esperada en los 5 años estudiados, se seleccionaron 3 centros: 26576, 30316 y 33000.

A continuación, se presentan los gráficos.

Gráfico 2

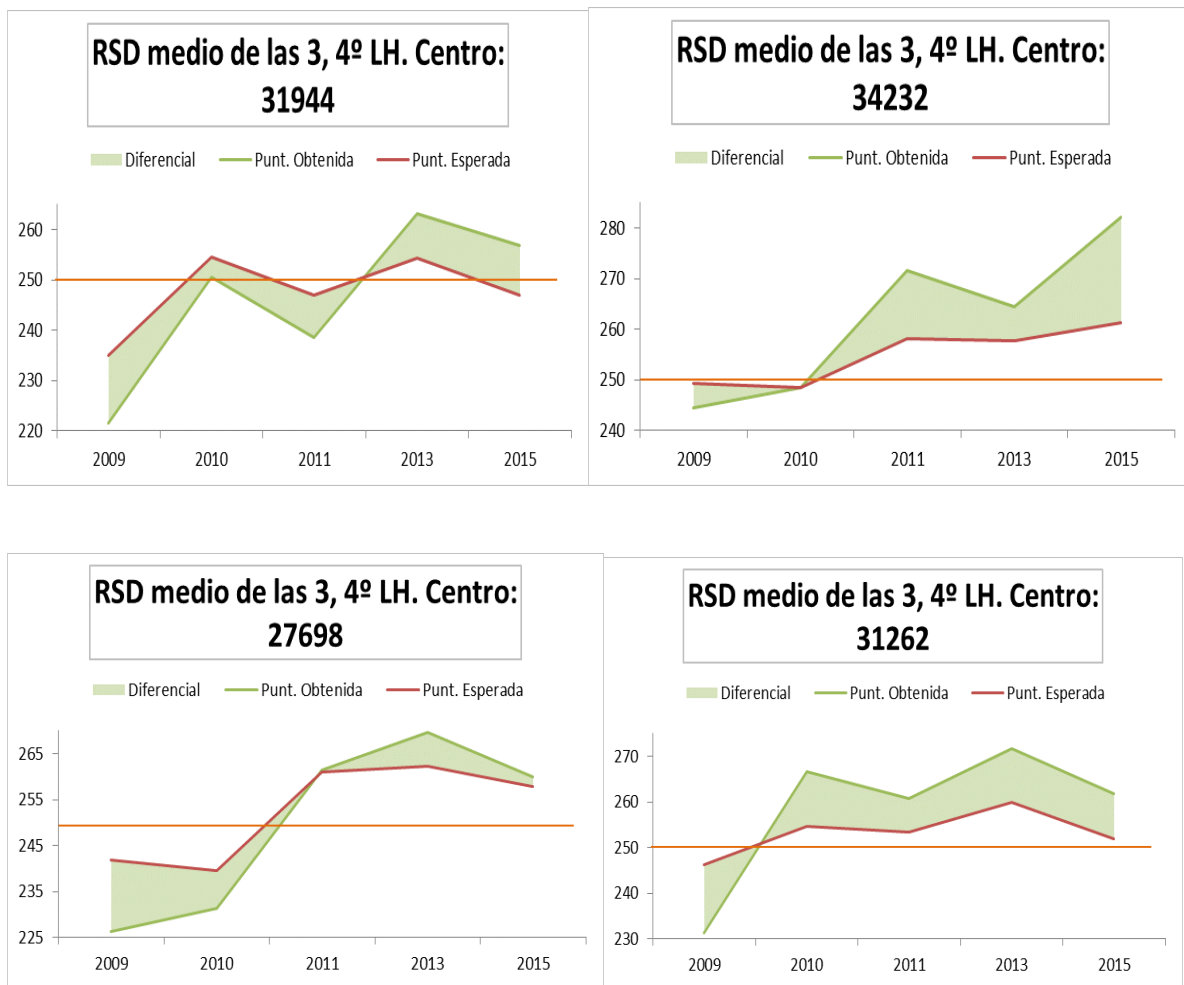
Medias de los resultados obtenidos en las tres competencias básicas por los centros 26576, 30316 y 33000

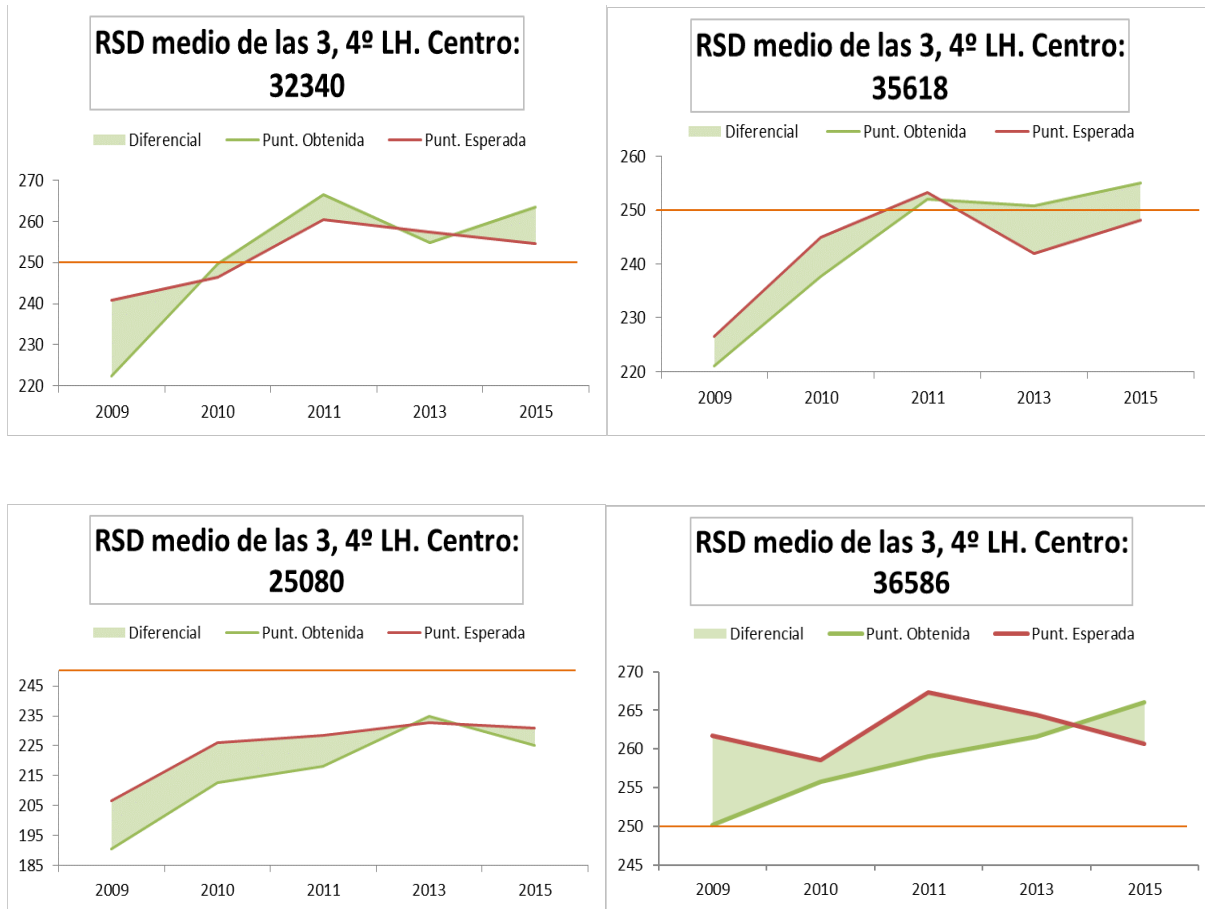


2. Criterio de Crecimiento de Residuo (cuando los residuos muestran una marcada tendencia al crecimiento). Entre los ocho centros seleccionados por este criterio, 31944, 34232, 27698, 31262, 32340, 35618, 25080 y 36586, hay centros públicos, concertados (algunos son ikastolas) e ikastolas concertadas que se publicaron.

Gráfico 3

Medias de los resultados obtenidos en las tres competencias básicas por los centros 31944, 34232, 27698, 31262, 32340, 35618, 25080 y 36586

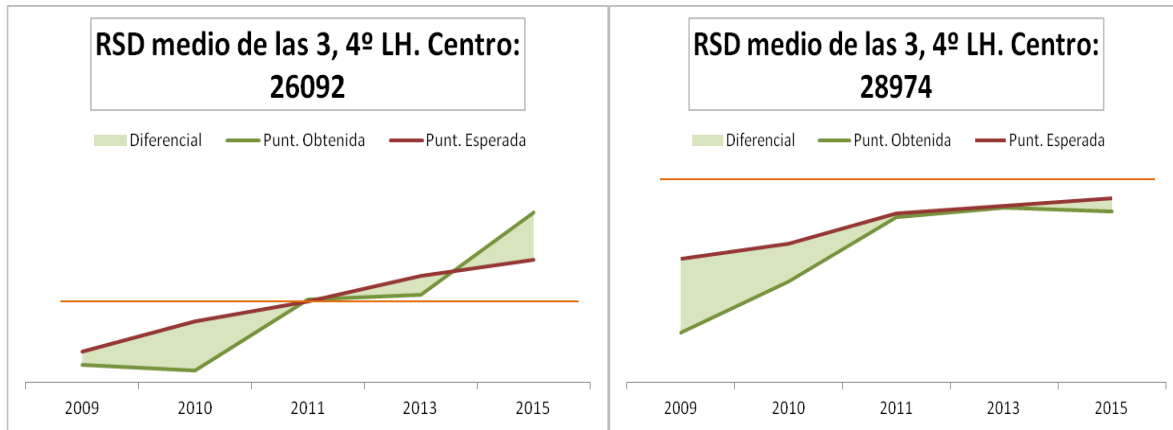




3. Criterio de Crecimiento de Puntuación (cuando sus puntuaciones tienden a crecer y sus residuos también crecen). De este criterio se seleccionaron dos centros: el 26092 y el 28974, los dos de la red concertada.

Gráfico 4

Medias de los resultados obtenidos en las tres competencias básicas por los centros 26092 y 28974

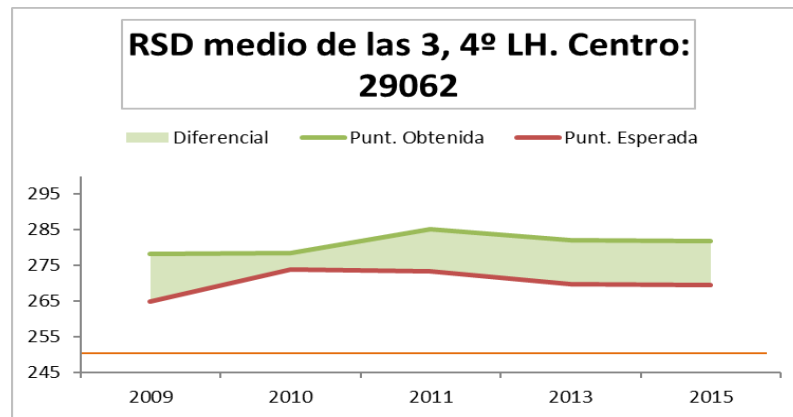


4. Criterio de puntuación extrema (cuando la media de las puntuaciones es muy alta).

Se seleccionó un centro cuyo alumnado ha obtenido una puntuación directa media muy alta en las ediciones de las pruebas de evaluación diagnóstica ED09-ED10-ED11-ED13-ED15: el 29062.

Gráfico 5

Medias de los resultados obtenidos en las tres competencias básicas por el centro 29062



4.5.1.2.2. Caracterización de los 15 CBEF según los Criterios de Selección.

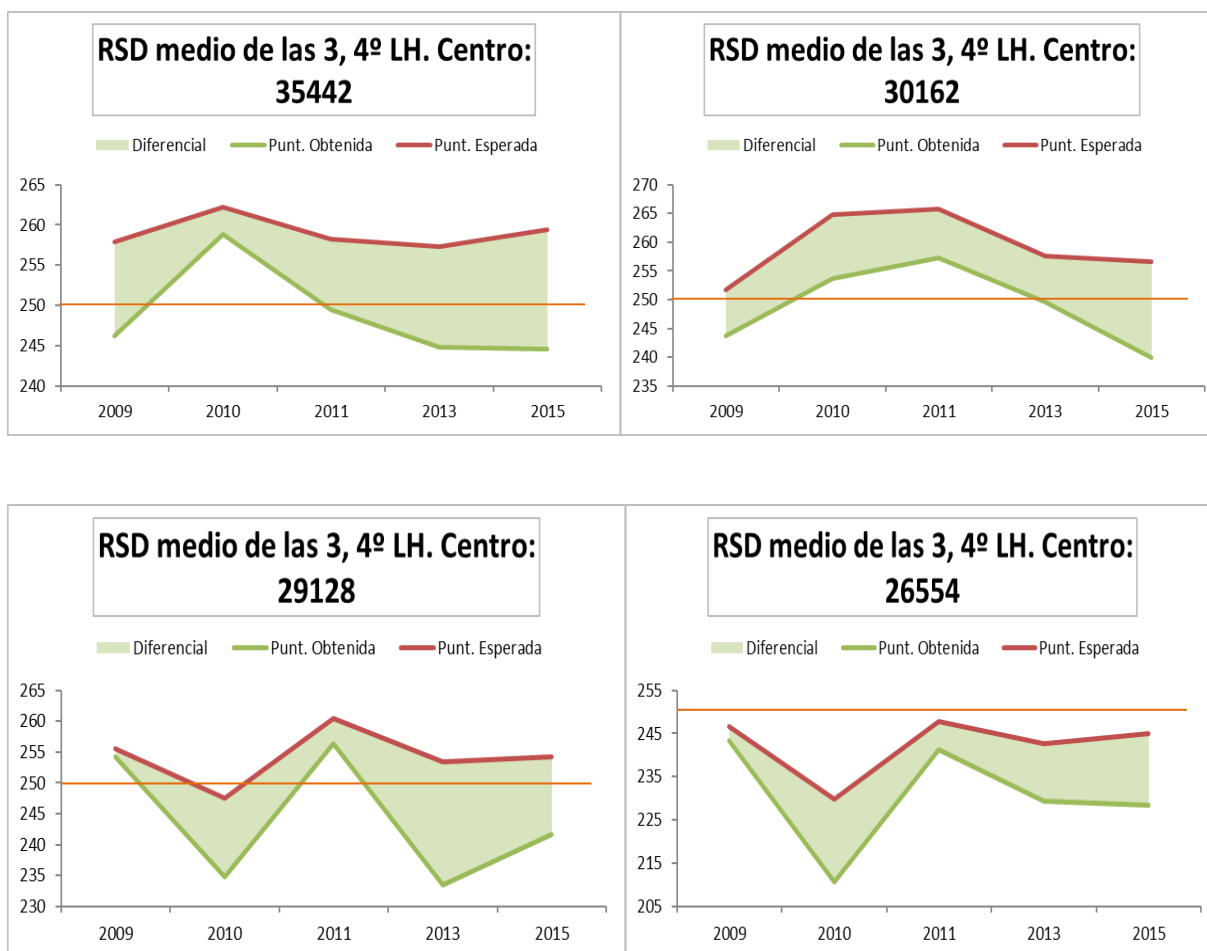
5. Criterio de Bajo Residuo Extremo (cuando la media de los residuos es muy baja).

Los cuatro centros de bajo residuo extremo seleccionados, el 35442, el 30162, el 29128, y el 26554, son concertados.

A continuación se presentan los gráficos.

Gráfico 6

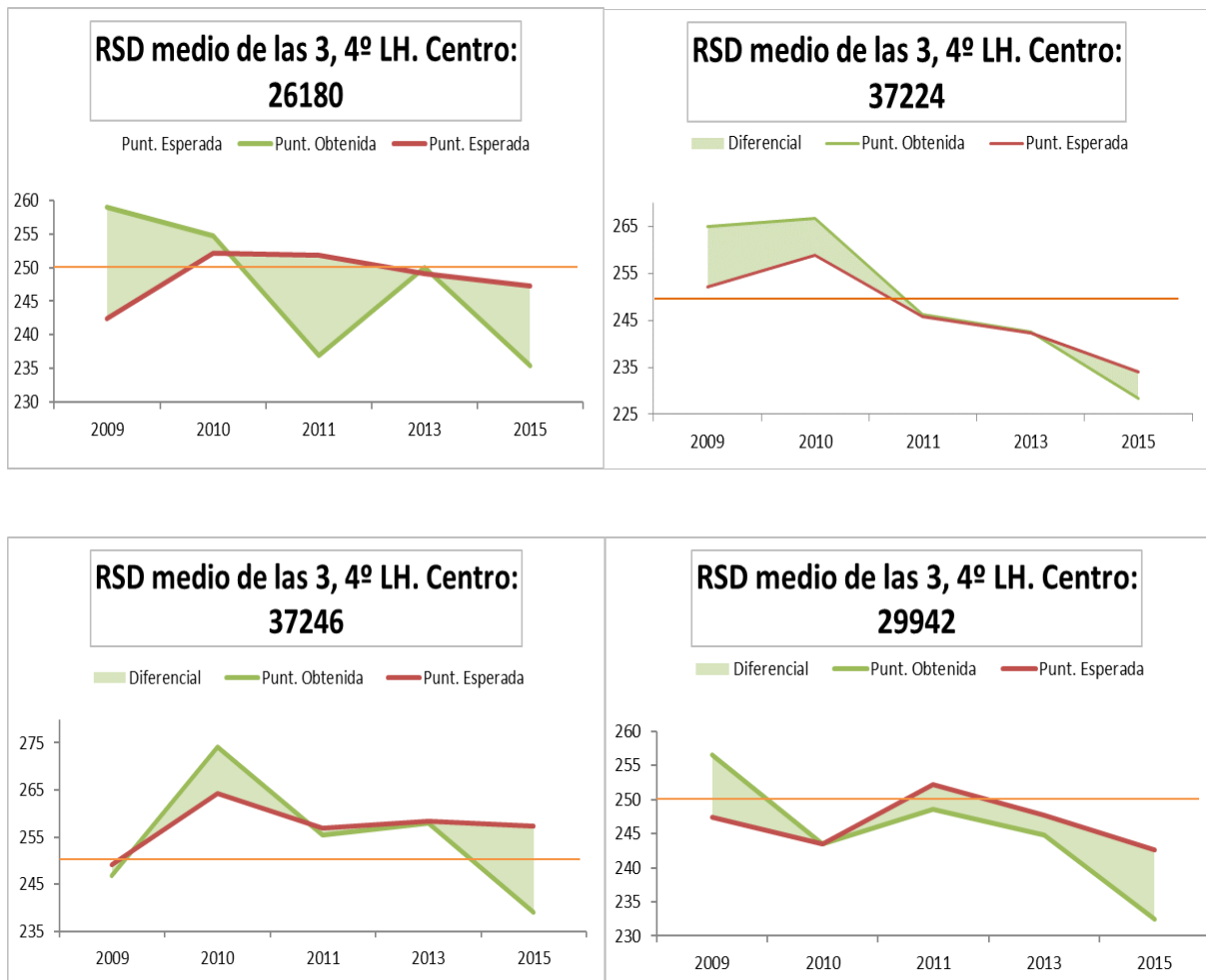
Medias de los resultados obtenidos en las tres competencias básicas por los centros 35442, 30162, 29128 y 26554

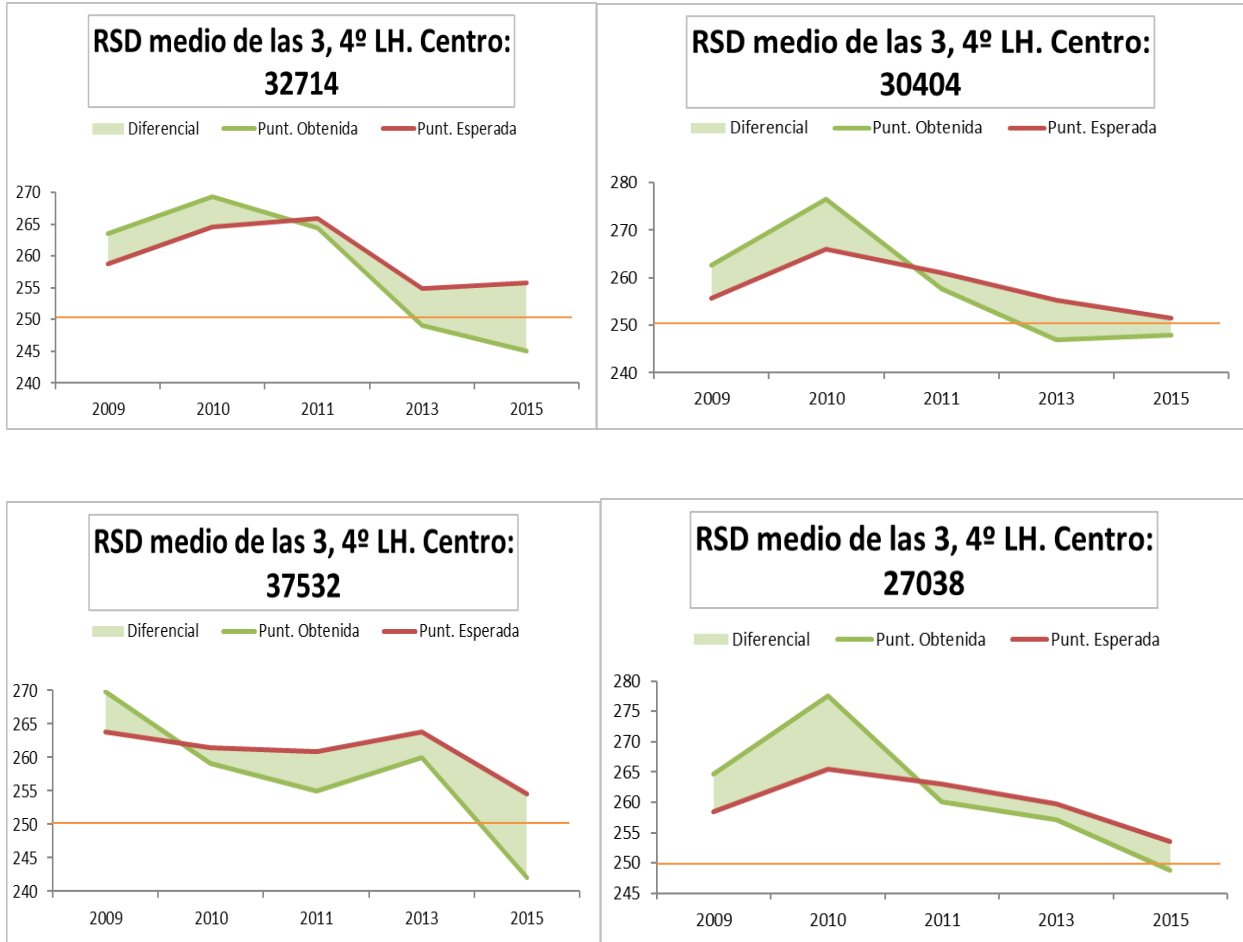


6. Criterio de Decrecimiento de Residuo (cuando los residuos muestran una marcada tendencia al decrecimiento). De los ocho centros seleccionados por decrecimiento de residuo (26180, 37224, 37246, 29942, 32714, 30404, 37532, 27038), dos son centros de la red pública y 6 de la concertada.

Gráfico 7

Medias de los resultados obtenidos en las tres competencias básicas por los centros 26180, 37224, 37246, 29942, 32714, 30404, 37532 y 27038

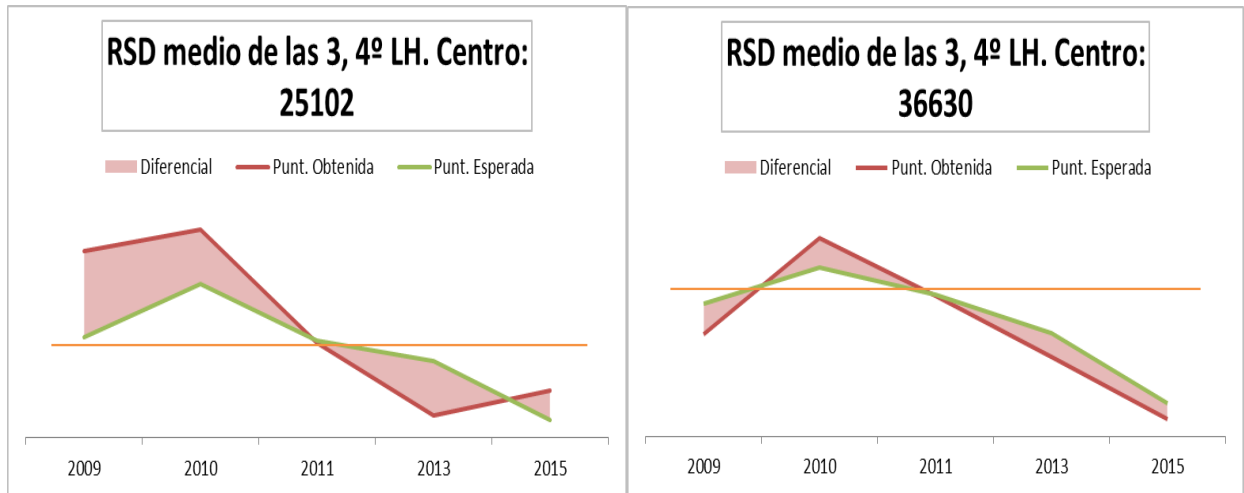




7. Criterio de Decrecimiento de Puntuación (cuando las puntuaciones tienden a decrecer y los residuos también decrecen). Los centros de decrecimiento de puntuación seleccionados son el 36630 y el 25102. El 36630 es un centro religioso de la red concertada, y el centro 25102 corresponde a la red pública.

Gráfico 8

Medias de los resultados obtenidos en las tres competencias básicas por los centros 25102 y 36630

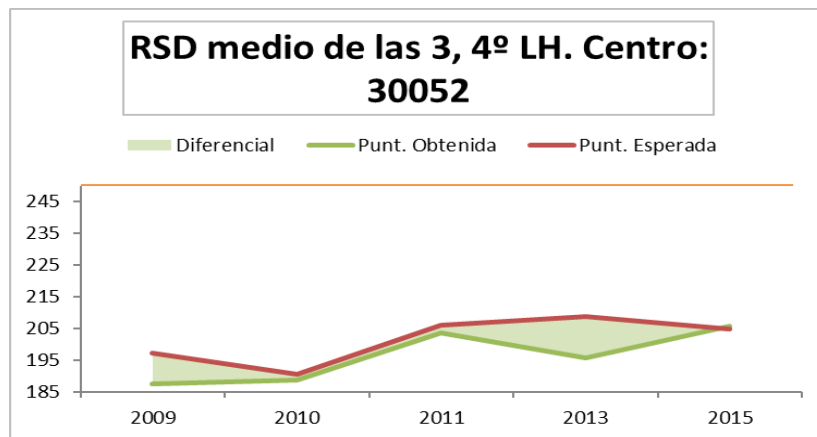


8. Criterio de Baja Puntuación Extrema (cuando la media de las puntuaciones es muy

baja). El centro de baja puntuación extrema seleccionado, el 30052, es un centro público.

Gráfico 9

Medias de los resultados obtenidos en las tres competencias básicas por el centro 30052



4.5.2. Fase II: Estudio Cualitativo a través de Entrevistas a los Servicios de Inspección Educativa y a los Equipos Directivos de los CAEF y CBEF

La finalidad de esta fase ha sido recoger de primera mano la percepción de dos protagonistas en la práctica del liderazgo escolar: los equipos directivos, a los que corresponde liderar el centro; y los servicios de inspección, que ocupan una posición privilegiada en el seguimiento y acompañamiento de este liderazgo.

4.5.2.1. Participantes. Se procedió a entrevistar al equipo directivo y al inspector o inspectora de referencia de cada uno de los 29 centros estudiados: 14 centros escolares de alta eficacia y 15 de baja. En total son 88 informantes: 35 (22 son mujeres y 13 hombres) de los 14 equipos directivos de CAEF, 24 (17 mujeres y 7 hombres) de los 15 equipos directivos de CBEF, 14 (7 mujeres y 7 hombres) de los servicios de inspección educativa de CAEF, y 15 (11 mujeres y 4 hombres) de los servicios de inspección educativa de CBEF. Se trata de dos conjuntos de informantes-clave, internos y externos a los centros, con probada capacidad para proporcionar información relevante sobre el liderazgo en los centros.

4.5.2.2. Categorías de Análisis. Para especificar las categorías de análisis de esta fase de la investigación se ha tomado como referencia el modelo de liderazgo profesional de Álvarez (2012), de carácter compartido, que, recordemos, hace hincapié en el desarrollo de la inteligencia emocional y plantea el sentido ético del liderazgo. Se ha elegido este modelo porque desarrolla cuatro ámbitos de la competencia de liderazgo de la dirección escolar, desde una perspectiva holística y desde la práctica directa de la vida escolar, además de que dan cabida a todas las cuestiones planteadas en el protocolo de entrevista. Las cuatro competencias que debe desarrollar el director o la directora escolar que ejerza con éxito el rol de liderazgo compartido (Álvarez, 2012) son: 1. Competencia del pensamiento estratégico; 2. Competencia de gestión del

aprendizaje; 3. Competencia de relación con las personas; y 4. Competencia de la creación y animación de estructuras organizativas (ver definiciones y características de cada competencia sintetizadas en Tabla 2, Capítulo II).

Para terminar de determinar las categorías y subcategorías de análisis, se ha realizado una lectura exhaustiva del material obtenido en las entrevistas. A través de la relectura y constante interacción con los fragmentos de las categorías de liderazgo, se obtuvieron las subcategorías. Para el análisis de los estilos de liderazgo, se ha tenido en cuenta la clasificación de Pashiardis & Brauckmann (2008): instruccional, estructurado, emprendedor, desarrollo personal y participativo, y la de Lewin et al., (1939): autoritario, democrático y laissez-faire; porque entre todas las clasificaciones existentes estos ocho parámetros dejaban explicar lo recogido en las entrevistas. Para poder determinar el estilo de liderazgo de cada uno de los 29 centros escolares analizados, se ha tomado conjuntamente lo referido por los equipos directivos y la inspección educativa.

Tabla 9

Categorías y subcategorías de análisis de las competencias de liderazgo (Álvarez, 2012)

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
<p>1.Pensamiento estratégico Soporte conceptual, metodológico y técnico. Orientar, dar confianza y seguridad. Proyecto de Dirección</p>	<p>Capacidad de generar cambio. Coherencia y perspectiva ecosistémica.</p>
<p>2.Gestión enseñanza-aprendizaje Tiempos, espacios, metodologías y recursos necesarios para el buen desempeño de la labor pedagógica.</p>	<p>Familias, comunidad, voluntarios, personal no docente, personal en prácticas, inspección, servicios de apoyo, ayuntamientos, ONG, etc.</p>
<p>3.Relación entre personas Red de colaboradores Competencia socioemocional Capacidad de motivar</p>	<p>Profesorado</p>
<p>4.Estructuras organizativas Tiempo, trabajo compartido, continuidad y coherencia en los procesos. Organización flexible y funcional.</p>	<p>Alumnado</p>
<p>5.Liderazgo Dirigir provocando el compromiso personal de los participantes en la comunidad escolar. Capacidad para desarrollar una visión de futuro, asumir riesgos de innovación, facilitar el trabajo del profesorado, y crear espacios de intercambio profesional.</p>	<p>Gestión y organización de recursos.</p>
<p>6.Dificultades</p>	<p>Coordinación</p>
<p>7.Líneas de mejora</p>	<p>Características de la persona que lidera.</p>
	<p>Estilos de liderazgo</p>
	<p>Elección, estabilidad y formación del equipo directivo.</p>

4.5.2.3. Instrumentos de Recogida de Información. Se elaboró un guion para las entrevistas semiestructuradas con inspección y equipos directivos. Esta entrevista aborda 8 áreas relacionadas con la eficacia y mejora escolar (proyectos de formación e innovación; metodología; diversidad; evaluación; organización y gestión del centro educativo; liderazgo; clima; y relaciones familia-escuela-comunidad), pero en este trabajo sólo se recoge la

información referida al liderazgo y gestión del centro educativo y a las prácticas desarrolladas en este ámbito. El protocolo de entrevista se elaboró tras un estudio en profundidad de la literatura sobre la materia, con el objetivo de que todas las cuestiones clave en el liderazgo de un centro escolar quedaran recogidas. Para ver el resumen del guion para las entrevistas, ir a Anexo 3 y 4.

4.5.2.4. Procedimiento. Para caracterizar las prácticas de los centros seleccionados, se han desarrollado las siguientes tareas: definición preliminar de los ámbitos y variables a estudiar, revisión de la literatura y de investigaciones similares; formulación de un primer esquema de categorías y subcategorías; estudio de posibles informantes y selección de los mismos; estudio de las diferentes técnicas a emplear y diseño de los instrumentos adaptados a cada colectivo; realización de un protocolo común para la ejecución de las entrevistas; confirmación de la disponibilidad para realizar la entrevista, citación y ejecución de la misma bajo su autorización para poder grabarla. El proceso previo a las entrevistas se llevó a cabo sin conocer la identidad de los centros, a través de códigos asignados por ISEI-IVEI para este proyecto.

4.5.2.5. Análisis de Datos. Una vez realizadas todas las entrevistas, los datos obtenidos fueron transcritos y cada una de las secuencias fue asignada a una de las categorías de análisis. La categorización de la información se llevó a cabo mediante el programa N-Vivo-10. Para determinar el estilo concreto de liderazgo en cada centro analizado, se han aunado los datos de los servicios de inspección y del equipo directivo. Para el contraste entre redes de los CAEF y los CBEF también se han aunado los datos de la inspección y del equipo directivo.

4.5.3. Fase III: Estudio Cuantitativo de la Percepción del Profesorado del Liderazgo: Aplicación de un Cuestionario

Esta fase se desarrolló con el objetivo de recoger la percepción del profesorado de los 14 CAEF y los 15 CBEF sobre el liderazgo en su centro escolar.

4.5.3.1. Muestra. La muestra está compuesta por un total de 223 miembros del profesorado de educación primaria, 133 (98 mujeres, 29 hombres y 6 que no especificaron su sexo) de los 14 CAEF; y 91 (56 mujeres, 23 hombres y 12 que no especificaron su sexo) de los 15 CBEF seleccionados.

Tabla 10

Respuestas recibidas del profesorado con indicación de género en CAEF y CBEF

	CBEF	CAEF	Total
Hombre	23	29	52
Mujer	56	98	154
No esp.	12	6	17
Total	91	133	223

La media de edad del profesorado de los CAEF que contestó el cuestionario es de 46 años, teniendo 22 años los dos más jóvenes y 63 el mayor. La media de años dedicados a la docencia es de 21. La media de edad del profesorado de los CBEF que contestó el cuestionario es de 41 años, teniendo 23 años la más joven y 61 la mayor. La media de años dedicados a la docencia es de 16, fluctuando este dato entre una profesora que está en su primer año de docencia, y en su 39 año la más experimentada.

Tabla 11

Edad media del profesorado que ha respondido al cuestionario en CAEF y CBEF

Eficacia	Media Edad	N	D.T.
CBEF	41.04	80	9.84
CAEF	45.82	127	9.57
Total	43.97	207	9.93

Tabla 12

Media de años dedicados a la docencia del profesorado de los CAEF y CBEF

Eficacia	Media Años	N	D.T.
CBEF	16.09	80	9.90
CAEF	21.39	127	10.50
Total	19.34	207	10.57

Tabla 13

ISEC de las familias de los CAEF de pertenencia del profesorado que ha contestado el cuestionario

ISEC	CENTRO	FRECUENCIA
MUY BAJO	25080	7
	33000	5
	34232	11
	35618	1
BAJO	27698	27
	28974	5
	30316	31
	31262	7
	31944	4
	32340	24
ALTO	26092	2
	36586	1
MUY ALTO	26576	2
	29062	6

Tabla 14

ISEC de las familias de los CBEF del profesorado que ha contestado el cuestionario

ISEC	CENTRO	FRECUENCIA
MUY BAJO	25102	1
	26554	1
	29942	3
	30052	1
	37224	15
BAJO	26180	1
	36630	1
ALTO	27038	19
	29128	13
	30404	19
	32714	12
MUY ALTO	30162	1
	35442	1
	37246	1
	37532	1

El tamaño de los centros de pertenencia del profesorado que ha contestado al cuestionario en los CAEF es medio ($M= 44.48$; $D.T.=12.32$). El tamaño de los centros de pertenencia del profesorado de los CBEF también es medio ($M= 50.8$; $D.T.=17.85$). Sin embargo, la media del tamaño de los CAEF es menor que la de los CBEF, en los que la variabilidad del tamaño del centro es mayor.

Tabla 15

Media del tamaño de los CAEF y los CBEF

Eficacia	Media	N	D.T.
CBEF	50.80	91	17.85
CAEF	44.48	133	12.32
Total	47.05	224	15.11

Tabla 16
Tamaño de los CAEF

Tamaño	Frecuencia	Porcentaje
19.6	5	3.8
23.2	5	3.8
25	7	5.3
26.6	1	.8
31.6	2	1.5
37.2	7	5.3
41.2	4	3
42.6	11	8.3
42.8	24	18
47.6	31	23.3
50.4	6	4.5
53.8	27	20.3
82.4	1	.8
101.8	2	1.5
Total	133	100

Tabla 17
Tamaño de los CBEF

Tamaño	Frecuencia	Porcentaje
15.2	1	1.1
20.6	1	1.1
24.8	1	1.1
26.2	1	1.1
30.2	12	13.2
33.4	13	14.3
35	1	1.1
40.8	1	1.1
41.8	3	3.3
48.4	1	1.1
49.4	1	1.1
53.2	15	16.5
53.4	1	1.1
54.2	19	20.9
76.8	19	20.9
100.4	1	1.1
Total	91	100

La tasa de alumnado inmigrante en los CAEF es baja ($M=.06$; $D.T.=.07$); así como la tasa de alumnado repetidor ($M=.09$; $D.T.=0.4$). La tasa de alumnado inmigrante de los CBEF también es baja ($M=.03$; $D.T.=.06$), lo mismo que la tasa de alumnado repetidor ($M=.07$; $D.T.=0.6$). Sin embargo, la tasa de alumnado inmigrante y la de alumnado repetidor en los CAEF es ligeramente mayor que en los CBEF. Puede contrastarse esta información en las Tablas 18, 19, 20, 21, 22 y 23.

Tabla 18

Media de la tasa de alumnado inmigrante en CAEF y CBEF

Eficacia	Media	N	D.T.
CBEF	.03	91	.06
CAEF	.06	133	.07
Total	.05	224	.06

Tabla 19

Media de la tasa de alumnado repetidor en CAEF y CBEF

Eficacia	Media	N	D.T.
CBEF	.07	91	.06
CAEF	.09	133	.04
Total	.08	224	.05

Tabla 20

Tasa de alumnado inmigrante en CAEF

Tasa	Frecuencia	Porcentaje
.01	23	17.3
.02	1	.8
.03	10	7.5
.05	55	41.4
.07	27	20.3
.08	5	3.8
.17	7	5.3
.39	5	3.8
Total	133	100

Tabla 21

Tasa de alumnado repetidor en CAEF

Tasa	Frecuencia	Porcentaje
.01	1	.8
.02	6	4.5
.06	27	20.3
.07	2	1.5
.08	7	5.3
.09	55	41.4
.1	11	8.3
.11	9	6.8
.13	2	1.5
.14	1	.8
.15	5	3.8
.26	7	5.3
Total	133	100

Tabla 22

Tasa alumnado inmigrante en CBEF

Tasa	Frecuencia	Porcentaje
.00	52	57.1
.02	2	2.2
.03	13	14.3
.04	2	2.2
.05	1	1.1
.06	3	3.3
.08	1	1.1
.12	1	1.1
.15	15	16.5
.26	1	1.1
Total	91	100

Tabla 23

Tasa alumnado repetidor en CBEF

Tasa	Frecuencia	Porcentaje
.02	19	20.9
.03	14	15.4
.04	19	20.9
.05	14	15.4
.06	1	1.1
.07	1	1.1
.10	3	3.3
.13	1	1.1
.15	1	1.1
.18	16	17.6
.25	1	1.1
.32	1	1.1
Total	91	100

Atendiendo al criterio de selección del centro al que pertenece el profesorado que ha contestado al cuestionario, encontramos que han contestado 82 profesores o profesoras de los 8

centros seleccionados por el criterio de crecimiento de residuo (CR). De los 3 centros de residuo extremo (RE), 38; de los 2 de crecimiento de puntuación (CP), 7; y del único centro de puntuación extrema (PE), 6.

Tabla 24

Frecuencia de respuestas dadas a los cuestionarios al profesorado según criterio de selección de CAEF

Criterio	Frecuencia	Porcentaje
Puntuación Extrema (APE)	6	4.5
Residuo Extremo (ARE)	38	28.6
Crecimiento Puntuación (CP)	7	5.3
Crecimiento de Residuo (CR)	82	61.7
Total	133	100

Puede apreciarse, Tablas 25 y 26, que de los centros que más cuestionarios se han recibido son los seleccionados por CR y RE, sin ser estos centros de mayor tamaño.

Tabla 25

Tamaño de los centros y respuestas del profesorado al cuestionario recibidas de CAEF

Centro	Tamaño	Respuestas
25080	25	7
26092	31.6	2
26576	101.8	2
27698	53.8	27
28974	23.2	5
29062	50.4	6
30316	47.6	31
31262	37.2	7
31944	41.2	4
32340	42.8	24
33000	19.6	5
34232	42.6	11
35618	26.6	1
36586	82.4	1

Tabla 26

Respuestas recibidas de profesorado de CAEF y criterio de selección

Centro	APE	ARE	CP	CR	Total
25080	0	0	0	7	7
26092	0	0	2	0	2
26576	0	2	0	0	2
27698	0	0	0	27	27
28974	0	0	5	0	5
29062	6	0	0	0	6
30316	0	31	0	0	31
31262	0	0	0	7	7
31944	0	0	0	4	4
32340	0	0	0	24	24
33000	0	5	0	0	5
34232	0	0	0	11	11
35618	0	0	0	1	1
36586	0	0	0	1	1
Total	6	38	7	82	133

Respecto a los CBEF, atendiendo al criterio de selección del centro al que pertenece el profesorado que ha contestado al cuestionario, encontramos que han contestado 72 profesores o profesoras de los 9 centros seleccionados por el criterio de decrecimiento de residuo (DR). De los 4 centros de bajo residuo extremo (BRE), 16; de los 2 de decrecimiento de puntuación (DP), 2; y del único centro de baja puntuación extrema (BPE), 6.

Tabla 27

Frecuencia de respuestas dadas a los cuestionarios por el profesorado según criterio de selección de CBEF

Criterio	Frecuencia	Porcentaje
Puntuación Extrema (BPE)	1	1.1
Residuo Extremo (BRE)	16	17.6
Decrecimiento Puntuación (DP)	2	2.2
Decrecimiento Residuo (DR)	72	79.1
Total	91	100

Tabla 28

Respuestas recibidas por el profesorado de CBEF y criterio de selección

Centro	BPE	BRE	DP	DR	Total
25102	0	0	1	0	1
26180	0	0	0	1	1
26554	0	1	0	0	1
27038	0	0	0	19	19
29128	0	13	0	0	13
29194	0	0	0	1	1
29942	0	0	0	3	3
30052	1	0	0	0	1
30162	0	1	0	0	1
30404	0	0	0	19	19
32714	0	0	0	12	12
35442	0	1	0	0	1
36630	0	0	1	0	1
37224	0	0	0	15	15
37246	0	0	0	1	1
37532	0	0	0	1	1
Total	1	16	2	72	91

4.5.3.2. Instrumentos de Recogida de Información. Se elaboró un cuestionario ad hoc, a cumplimentar por el profesorado en formato online, con objeto de recabar información sobre las prácticas cotidianas de la actividad del centro. Consta de 92 ítems, que se valoran en una escala de 0 a 10, referidos a las 8 áreas relacionadas con la eficacia y mejora. Doce de ellos corresponden al área de gestión, organización y liderazgo escolar, y se pueden encontrar en la tabla 30, distribuidos por cada categoría de análisis. El índice de fiabilidad del cuestionario

completo es alfa de Cronbach .97, y la fiabilidad de la dimensión de liderazgo es alfa de Cronbach .85. La elaboración del cuestionario se basa en la revisión bibliográfica (Anexo 5).

4.5.3.3. Procedimiento. Al final de cada entrevista de la fase II a equipos directivos, se les pidió permiso para hacer llegar el cuestionario al profesorado. Los equipos directivos se encargaron de comunicar al profesorado el objetivo del proyecto y de distribuir los cuestionarios entre el profesorado. Los cuestionarios fueron contestados y recogidos online (Google Forms).

4.5.3.4. Análisis de Datos. El análisis de datos se ha llevado a cabo a través del programa SPSS-26. Previamente se hizo una relación de la categoría de análisis a la que responde cada pregunta.

Tabla 29

Relación de cada ítem del cuestionario del profesorado con cada categoría de análisis

Categoría	Ítems al profesorado
Pensamiento estratégico	4. El profesorado participa en la gestión y organización del centro.
Gestión enseñanza-aprendizaje	2. En las aulas se aprovecha el tiempo al máximo.
Relación entre personas Profesorado	3. Al profesorado nuevo se le acoge y apoya en su labor docente. 5. Cuando he tenido dificultades he recibido apoyo. 10. El equipo directivo apoya y promueve las iniciativas del profesorado. 11. Siento una gran implicación y sentimiento de pertenencia con este centro.
Estructuras organizativas	
Gestión y organización recursos	1. En este centro se pierde mucho tiempo en tareas burocráticas y/o en reuniones no productivas.
Coordinación	6. Existen dificultades importantes de coordinación en el centro.
Liderazgo	7. Los cargos de gestión se reparten proporcionalmente entre hombres y mujeres.
Estilos de liderazgo	8. El equipo directivo ejerce adecuadamente sus funciones. 9. El equipo directivo delega tareas y responsabilidades. 12. El equipo directivo estimula la capacidad de liderazgo del profesorado.

4.5.4. Fase IV: Estudio de Caso

El método de estudio de caso se utiliza para sondear en profundidad una situación y así poder obtener información y comprensión, sin ejercer control, sobre el cómo de esta situación. En esta ocasión, el estudio de caso ha consistido en conocer a fondo el liderazgo en uno de los 14 centros de alta eficacia analizados, siguiendo las indicaciones que Yin (2011, 2014) da para la aplicación de la metodología de investigación en el estudio de caso.

4.5.4.1. Participantes. Para asegurar la comparabilidad de los resultados obtenidos en las fases anteriores, se realizó un estudio de caso en el que participaron alumnado, profesorado y familias de educación primaria del centro de alta eficacia 25080, seleccionado por *crecimiento de residuo*. Se trata de un centro de tamaño 21.8, tasa de inmigrantes 81.6, alumnado repetidor 84.6, ISEC 7, y modelo lingüístico D. Los resultados en las cinco ED analizadas fueron oscilantes, esto es, aunque seguían la tendencia a la mejora, a lo largo de los cinco años se daban caídas y mejoras.

En cuanto a las personas participantes en la recogida de información a través de cuestionarios, éstos se hicieron llegar a todo el profesorado, al alumnado de quinto y sexto y a todas las familias de primaria del centro escolar. En total se han recibido 38 contestaciones del alumnado: 18 son de alumnado de 5º y 20 de 6º de primaria; 12 son de chicos, 25 de chicas y 1 de alguien que no se siente identificado ni con una ni con la otra definición de su género. Así mismo, 15 cuestionarios han sido contestados por alumnado de 10 años, 16 de 11 años, y 7 de 12 años.

De los 24 cuestionarios recibidos del profesorado, 19 indican ser mujeres y 4 hombres. La edad media es de 43.75 (10.44), siendo el miembro más joven del profesorado de 23 años, y

los dos mayores de 59. La media de años en la docencia es de 16.04 (9.56), llevando 39 años el docente más experimentado, y 3 el más novel. Hay profesorado (2) recién llegado al centro (0 años en el centro), llevando 34 años en el centro el miembro con mayor experiencia (M=5.04; D.T.=7.26).

Se han recibido 39 cuestionarios de familias del centro, 36 han sido respondidos por mujeres y 3 por hombres. La media de edad es de 40.51 años, siendo la más joven de 28 años y la mayor de 49. Son madres o padres de 27 alumnas y 12 alumnos, 8 de los cuales son de 1º, 8 de 2º, 5 de 3º, 8 de 4º, 5 de 5º y 5 de 6º de educación primaria.

En el grupo de discusión con docentes participaron los cinco miembros de la comisión pedagógica (coordinadores y coordinadoras de ciclo y la consultora); y en el de alumnado, cuatro alumnas de 5º y 6º de primaria. El grupo de discusión con familias no pudo realizarse, debido a las dificultades derivadas de la situación extraordinaria generada por la Covid-19. Quedó en manos del equipo directivo la selección de los participantes en los grupos de discusión de acuerdo con sus posibilidades debido al estado de pandemia y a la organización escolar. Todos los grupos de discusión transcurrieron sin la presencia de ningún miembro de la dirección ya que el objetivo es recoger sus percepciones sobre el liderazgo escolar.

4.5.4.2. Instrumentos de Recogida de Información. El estudio se basó en el empleo de cuatro técnicas. En primer lugar, una segunda entrevista con el equipo directivo con objeto de negociar y acordar el plan de trabajo y de fijar los aspectos más relevantes del estudio a realizar. Para completar el proceso, se mantuvieron diversas conversaciones telefónicas con la directora del centro. A continuación, se pasó el cuestionario a profesorado, familias y alumnado, y un grupo de discusión con docentes y otro con alumnado. El grupo de discusión con familias fue ofrecido en dos llamamientos dando diferentes opciones horarias, pero ninguna familia

respondió. Y tercero, simultáneo con los dos anteriores, el análisis de la documentación del centro (especialmente los planes anuales y el proyecto de dirección) y la información actualizada facilitada por la directora.

Para llevar a cabo todos estos procesos de recogida de información ha sido preciso elaborar los instrumentos necesarios que a continuación se describen:

-Análisis documental: para conocer la historia y la memoria activa del centro escolar, y para recopilar evidencias que permitan una descripción significativa. Se han considerado la página web del centro, el proyecto de dirección, el plan anual de centro 2019/2020, y las conversaciones mantenidas con la directora.

-Entrevista semiestructurada: con el objetivo de acordar el procedimiento a seguir y recopilar toda la información relevante que el equipo directivo quiso aportar (ver consentimiento firmado para la realización del estudio en Anexo 6).

-Cuestionarios a profesorado, familias y alumnado: a fin de contrastar esta información con la recibida en el cuestionario a profesorado de la fase III, y para recoger información de estos tres grupos de la comunidad educativa del centro (ver los cuestionarios en Anexo 5, 7 y 8).

-Grupos de discusión (GD): con la finalidad de recoger información acerca de las diferentes perspectivas de las personas informantes sobre el funcionamiento del centro en materia de liderazgo, y tratando de organizar y dinamizar la sesión procurando fomentar el debate y el contraste de opiniones y valoraciones. Se ha seguido la metodología específica para GD recogida en Bloor et al. (2001) y Gutiérrez (2008). Se ha utilizado un guion semiestructurado para los grupos de discusión, dirigido a conocer cómo valoran y perciben el liderazgo escolar y de qué manera participan en éste. Se ha mantenido flexibilidad a la hora de seguir el guion para,

atendiendo a lo que indica la literatura al respecto, propiciar que el grupo participante exprese sus opiniones, pudiéndose acceder de esta manera a información no contemplada directamente en el guion (ver el guion de los GD en Anexo 9).

4.5.4.3. Procedimiento. Una vez que las entrevistas de la fase II fueron transcritas, grabadas en NVivo, y analizadas, se reordenó la lista de centros y se seleccionó el que ha sido objeto del estudio de caso. Se ha tratado de una selección *ad hoc* como es habitual en este tipo de estudios, pero realizada sobre la base de un riguroso estudio estadístico previo de carácter censal.

Tras contactar telefónicamente con la directora del centro durante el curso escolar 2019/2020, se estableció fecha y hora para reunión organizativa en la que participaron también la jefa de estudios y la secretaria. En esta reunión expusieron su dificultad para llegar a las familias y explicarles su participación en el estudio, por lo que se fijó posterior reunión con las familias delegadas de los cursos de 4º, 5º y 6º de primaria. El objetivo de la reunión sería contarles de primera mano el objetivo de la investigación y su manera de participar. Esta reunión no pudo realizarse debido a la alarma sanitaria por la Covid-19. Posteriormente, en conversación telefónica con la directora del centro escolar, se acordó mantener la fecha que ya teníamos para realizar el grupo de discusión con profesorado, y esperar para más adelante para contactar con las familias, pues se preveía la posibilidad de agilizar todo el proceso online. Debido al estado de alarma y al cierre de los centros escolares, el proceso de tecnologización de la enseñanza-aprendizaje se había acelerado y por lo tanto podría ser posible hacer llegar los cuestionarios por vía telemática a familias y alumnado (cuestión que no estaba garantizada antes del estado de alarma), podrían plantearse del mismo modo los grupos de discusión a través de videoconferencia.

La obligada suspensión, a partir de marzo de 2020, de los planes establecidos con la directora del centro para realizar la investigación, ha llevado a que los cuestionarios a alumnado, profesorado y familias, así como los respectivos grupos de discusión, se realizaran online (*google form*-cuestionarios-; *meet*-grupos de discusión-) entre los días 6 y 20 de noviembre de 2020. Debido a la normativa por la pandemia, el centro escolar no puede mezclar grupos y por ello la directora optó por reclutar a cuatro alumnas del mismo grupo que se reunieron con la investigadora por videoconferencia. Desde la dirección del centro se hicieron dos llamamientos a familias para organizar el grupo de discusión, y debido al momento de especial dificultad por el que éstas estaban atravesando, ninguna dio su nombre para participar.

4.5.4.4. Análisis de Datos. Todo el conjunto de información recogida (excepto la cuantitativa recogida en los cuestionarios que se analizó con el programa SPSS 26) se transcribió y grabó en el programa informático NVivo10, y se analizó mediante los procedimientos habituales tomando en consideración el marco categorial inicial y las categorizaciones de segundo nivel o subcategorías. Por lo tanto, los datos cualitativos así tratados son los obtenidos en los grupos de discusión y en las preguntas abiertas de los cuestionarios, que se analizaron mediante consultas de matriz de codificación y consultas de comparación de codificación.

En la siguiente tabla se especifica la relación de cada pregunta de los cuestionarios con las categorías de análisis:

Tabla 30

Relación de cada ítem de los cuestionarios del estudio de caso con las categorías de análisis

Categoría	Ítems alumnado	Ítems profesorado	Ítems familias
Pensamiento estratégico		4. El profesorado participa en la gestión y organización del centro.	4. Las familias participamos en la toma de decisiones del centro.
Capacidad generar cambio	9. Participo en las decisiones de la escuela. 10. ¿Cómo participas en las decisiones?		
Enseñanza-aprendizaje	7. ¿Qué dices o te gustaría decir en las reuniones con tus profesores y padre/madre? 8. Mis profesores tienen en cuenta lo que tengo que decir sobre mis estudios.	2. En las aulas se aprovecha el tiempo al máximo.	3. Las familias estamos implicadas en la elaboración del plan educativo del centro.
Relación entre personas	11. ¿Si necesitas ayuda a quién acudes en el centro escolar?		5. Mi hijo o hija acude a las reuniones individuales que hacemos con su tutora o tutor.
Familia	6. Suelo estar en las reuniones que mi padre y madre hacen con los profesores.		1. En la comunicación con el centro escolar mis opiniones, demandas y sugerencias son escuchadas y se entabla una conversación. 6. Cuál es tu postura ante el centro educativo? 7. Considero que el centro se adapta a nuestras necesidades. 8. Estoy satisfecha o satisfecho con el centro escolar. 10. El equipo directivo apoya y promueve las iniciativas de las familias. 13. Cuando he tenido dificultades he recibido apoyo por parte del centro escolar. 14. Siento una gran implicación y sentimiento de pertenencia con este centro.
Profesorado		3. Al profesorado nuevo se le acoge y apoya en su labor docente. 5. Cuando he tenido dificultades he recibido apoyo. 10. El equipo directivo apoya y promueve las iniciativas del profesorado. 11. Siento una gran implicación y sentimiento de pertenencia con este centro.	
Alumnado	1. Estoy a gusto en mi centro escolar. 3. Tengo relación con la directora o el equipo directivo. 4. Describe con un ejemplo alguna situación en la que hayas estado con la directora.		5. Mi hijo o hija acude a las reuniones individuales que hacemos con su tutora o tutor.
Estructuras organizativas			
Organización recursos	2. Aprovechamos al máximo el tiempo en el aula.	1. En este centro se pierde mucho tiempo en tareas burocráticas y/o en reuniones no productivas.	2. Las familias nos implicamos en actividades del centro (charlas, excursiones, deportes...)
Coordinación		6. Existen dificultades importantes de coordinación en el centro.	12. Observo que existen dificultades importantes de coordinación en el centro.
Liderazgo			11. Describe cómo es el equipo directivo y qué funciones realiza.
Características personales	5. ¿Cómo es la directora? ¿Qué quehaceres tiene en la escuela?		
Estilos de liderazgo		7. Los cargos de gestión se reparten proporcionalmente entre hombres y mujeres. 8. El equipo directivo ejerce adecuadamente sus funciones. 9. El equipo directivo delega tareas y responsabilidades. 12. El equipo directivo estimula la capacidad de liderazgo del profesorado.	9. Estoy satisfecha/o con su estilo de dirección.

Una vez realizados los análisis de la información recopilada en el estudio de caso, mediante contraste y triangulación, ha emergido una relación comprensiva de características, contexto y prácticas en liderazgo de los CAEF y CBEF de educación primaria en la CAV. Esto tiene un elevado potencial explicativo de los resultados obtenidos por estos centros.

Una vez expuestas las líneas principales de la metodología empleada en este estudio, a continuación, se presentan los principales resultados encontrados.

Capítulo V

Resultados

En este apartado se presenta el análisis de resultados desglosados por cada una de las categorías de análisis. Se ha procedido de lo más externo a lo más interno. Los servicios de inspección de cada centro escolar nos dan una visión externa y normativa de lo que perciben que está sucediendo a nivel de liderazgo. Los equipos directivos nos refieren la labor que están llevando a cabo. El profesorado completa el puzle con su percepción del día a día en el centro escolar. Tras lo informado por estos tres grupos de protagonistas del hecho educativo, se ha querido contrastar la información recogida no sólo entre los Centros de Alta Eficacia (CAEF) y los Centros de Baja Eficacia (CBEF), sino también entre los de la red pública y los de la red concertada, ya que se entreveían motivos de desequilibrio entre una red y la otra. Posteriormente, se ofrecen los resultados encontrados en el estudio de caso de un centro de alta eficacia, en el que se ha incluido la percepción del alumnado y familias.

La exposición de los resultados se muestra siguiendo el orden de los objetivos de investigación y de la clasificación de categorías presentada en la Tabla 9.

5.1. Liderazgo de los Equipos Directivos en los CAEF de Educación Primaria de la CAV

5.1.1. Liderazgo según la Inspección Educativa

1. Pensamiento Estratégico. Este grupo de informantes coincide en percibir que en los CAEF de educación primaria se comparte misión en plantillas de profesorado estable. Consideran que ello es debido a la capacidad de contratación, la buena organización, la estabilidad del equipo directivo, al proyecto de dirección compartido y la buena coordinación:

“Ha habido una dirección que ha tenido estabilidad. Eso es importante” (Inspector 29062).

“Es una plantilla estable, motivada e implicada” (Inspectora 30316).

2. Gestión de la Enseñanza y el Aprendizaje. La gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros escolares de educación primaria de alta eficacia de la CAV se caracteriza, según refieren los servicios de inspección educativa, por un seguimiento cercano del alumnado y por la inversión de tiempo extra para la formación conjunta del claustro:

“Para la formación del profesorado cogen tiempo por las tardes o en verano” (Inspector 36586).

En el seguimiento al alumnado de las escuelas de alta eficacia, el equipo directivo entabla contacto directo con el mismo; por ejemplo, impartiendo clases:

“Normalmente va de clase en clase porque ella también es profesora. La directora y el jefe de estudios son profesores” (Inspector 27698).

3. Relación entre las Personas: Familias, Comunidad, Voluntariado, Personal en Prácticas y Personal no Docente. Según refiere la inspección educativa, los centros escolares de alta eficacia se caracterizan por la cercanía en el trato con las familias del alumnado y por la participación e implicación de estas en diferentes proyectos escolares. Otra característica relevante es que algunos centros cuentan con la colaboración de personal voluntario, estudiantes en prácticas y profesorado jubilado, posibilitando llevar adelante proyectos educativos que de otra manera no serían posibles:

“Los padres y las madres tienen sus actividades extraescolares, eso viene a completar la programación, incluso llegan a tener antiguas maestras jubiladas que también luego han

sido colaboradoras, y bueno, tienen un huerto escolar que el que fue en su día conserje colabora.” (Inspector 32340)

“La dirección está muy cerca de las familias” (Inspector 29062).

Profesorado. De las entrevistas a inspectores e inspectoras se desprende que el profesorado de los CAEF se implica en los cursos de formación que la dirección escolar propone, incluso fuera del horario escolar. Destacan que se trata de un tipo de profesorado entre el que hay buena relación y que está muy implicado, tanto en el proyecto del centro escolar como en su relación con el equipo directivo:

“Tengo noticias de que de vez en cuando hacen algún tipo de jornada o de formación incluso en fin de semana y quién tenga que ir va” (Inspector 26576).

“La participación y la involucración del profesorado es alta, muy alta. El que no es responsable de actividades extraescolares es responsable de esta área, de tal, de... Creo que eso es importante porque les hace sentirse parte del proyecto... Una gran implicación en el centro. Yo diría que un cariño a lo que hacen. Hay pertenencia, hay ilusión, ilusión. Están muy identificados con el centro y con el proyecto. Además, hay buen ambiente entre profesores y eso tiene que redundar de alguna manera, no sé cómo, pero tiene que redundar en que el alumno esté más a gusto y, por lo tanto, rinda más.” (Inspector 26092)

Alumnado. De los catorce centros analizados, se describe un centro que tiene preferencia por un perfil específico de alumnado:

“El alumnado que tiene serias dificultades de aprendizaje, necesidades educativas más especiales o alumnado que tiene déficit de aprendizaje por motivo del ISEC acaba yéndose. Familias tradicionales que han estado en este centro durante muchos años pero que han sufrido reveses económicos por motivo de la crisis, la dirección con sus

sugerencias veladas o no tan veladas, de que en esas circunstancias igual les convendría irse a un centro público no sólo porque les fuera a salir más barato, sino porque aquí van a tener más dificultades de integrarse socialmente en un grupo en el que es un bicho raro o puede sentir vergüenza o puede no poder alcanzar a sus compañeros y compañeras en la adquisición de determinados bienes materiales o actividades.” (Inspector 26576)

4. Estructuras Organizativas: Gestión y Organización de Recursos. Los servicios de inspección refieren que reconocen la buena organización de los CAEF en educación primaria cuando comprueban que a cualquier petición burocrática, o del responsable de alguna actividad, los centros responden con agilidad. Además, valoran de estos centros la capacidad de tener bajo control toda la organización escolar orientada a que el alumnado obtenga buenos resultados. En la buena organización de estos centros destacan, también, la sistematización de la gestión, la buena delimitación de responsabilidades, la organización en la toma de decisiones y la orientación eficaz de los recursos de que se dispone:

“No se les escapa nada. Lo tienen todo controlado. Quieren obtener buenos resultados” (Inspector 29062).

“Un centro organizado es que cuando les pides algo y en diez minutos te lo dan. Y cuando quieres hablar con la persona encargada de algo te indican inmediatamente quién es” (Inspección 26092).

Coordinación. Los servicios de inspección subrayan la importancia de la capacidad del equipo de dirección de facilitar las coordinaciones internas y externas del centro escolar, siendo una de las características que les hace ser de alta eficacia. También valoran que son centros que cumplen los acuerdos a los que llegan en estas reuniones de coordinación. Otro indicador de

eficacia es la coordinación externa de estos centros escolares con el gobierno autonómico, la mancomunidad, ayuntamiento u otros centros escolares:

“La dirección sí que ejerce un liderazgo muy positivo a nivel de coordinaciones... La coordinación del profesorado, entre el profesorado, los equipos docentes de grupo y de ciclo está muy sistematizada, hay muy buena cohesión mayoritariamente... La coordinación didáctica tanto a nivel de grupos como, sobre todo, de ciclos es muy buena.” (Inspección 31262)

“Las coordinaciones están jerarquizadas y bien ordenadas: funcionan tanto a nivel horizontal como vertical” (Inspector 26576).

5. Liderazgo: Características de la Persona que Lidera. La inspección educativa destaca de los equipos directivos de los CAEF que sean líderes que tengan capacidad de generar buen ambiente de trabajo dentro del equipo directivo, que tengan proyecto de dirección con funciones muy delimitadas, y que conozcan bien el centro escolar y al alumnado. Valoran, también, la capacidad de liderazgo en lo relativo a hacer que el profesorado participe y se implique. Esto es, que sean líderes que sepan trabajar con el objetivo de llegar a consensos. Los inspectores e inspectoras, así mismo, consideran positivamente la capacidad de los equipos directivos de comunicarse bien con las familias y de ofrecerles espacios de participación:

“La directora es una mujer con una trayectoria muy consolidada en el centro, con un liderazgo muy consolidado también con relación a familias y mancomunidad. Ha presentado proyecto de dirección. La jefa de estudios conoce muy bien el centro y está muy implicada en todo lo que son aspectos metodológicos. Hacen un tándem muy importante porque una es el liderazgo, el dirigir el centro, el organizarlo, relaciones con las instituciones, con familias; y la otra es el tirar del centro a nivel pedagógico, a nivel de

cambio metodológico, innovación, avanzar hacia la mejora de resultados. Se complementan muy bien. El liderazgo siempre se plantea con el objetivo de consenso. El equipo propone metodologías, propuestas de actuación y proyectos que se trabajan con el objetivo de llegar a un consenso.” (Inspectora 31944)

“La dirección de ahora conoce muy bien la ikastola y al alumnado... La dirección es un equipo. Cada uno tiene su función. No es un único liderazgo que recae sobre el director: son un equipo” (Inspector 36586).

Inspectores e inspectoras de estos centros refieren que se trata de líderes que ofrecen muy buena atención al que viene, que transmiten que hay buena comunicación interna, tienen las ideas claras y con un grado extra de implicación:

“Es un centro que cuando llegas a hacer una visita, pues..., cosa que me parece básica, te está esperando el director, y además la gente sabe que va a venir el inspector. El director tiene claro lo que tiene que hacer y la participación y la involucración del profesorado es alta.” (Inspector 26092)

“La directora es profesional y comprometida” (Inspectora 30316).

Liderazgo: Estilos de Liderazgo. Los estilos de liderazgo de los catorce CAEF se pueden ver en el apartado de dirección, Tabla 31, ya que para determinar estos estilos se ha tenido en cuenta, conjuntamente, tanto lo referido por inspección como por dirección.

Elección, Estabilidad y Formación del Equipo Directivo. Los CAEF en educación primaria se caracterizan, según la inspección educativa, por la estabilidad de sus equipos directivos. Esta estabilidad está respaldada por el apoyo de la mayoría del profesorado:

“Son direcciones a largo plazo” (Inspector 26092).

“El claustro respalda claramente al equipo directivo... La directora llevará como quince años y presentó proyecto de dirección” (Inspectora 31944).

6. Dificultades de Liderazgo. Los servicios de inspección de los CAEF en educación primaria de la CAV consideran que entre las dificultades de liderazgo con las que se encuentran las direcciones de estos centros se encuentran relacionadas con el profesorado: falta de formación, perfil no adecuado, no ser afines al rumbo metodológico que marca la dirección, la inestabilidad de las plantillas y la necesidad de más personal:

“El equipo directivo entendía que un par de profesores no reunían el perfil más apropiado, un perfil docente mínimo” (Inspectora 25080).

“Falta formación del profesorado en lenguas y en el desarrollo de la competencia lingüística” (Inspectora 28974).

7. Líneas de Mejora. Los servicios de inspección de los CAEF refieren planes de mejora de los líderes educativos en lo concerniente a la participación de agentes externos, el compromiso del profesorado con las familias, el reparto de responsabilidades entre el claustro, el estilo de liderazgo y la mejora de las coordinaciones:

“La dirección trabaja en una mayor participación de agentes externos: padres, escuela de padres, colaboración con el AMPA, talleres que organiza la Concejalía o los Servicios sociales, charlas de la Policía Nacional, etc. Cada familia de nivel desfavorecido ralentiza mucho las intervenciones del centro escolar. Se generan muchos conflictos con algunas familias; es muy relevante y valioso el trabajo que se está haciendo para que el profesorado quiera comprometerse a implicarlas.” (Inspectora 28974)

“El equipo directivo estuvo trabajando para, a nivel de coordinación, favorecer la relación inter-ciclos... También, intentar poner personas con autoridad moral, con autoridad profesional, en los ciclos para que pudieran empujar” (Inspectora 25080).

5.1.2. Liderazgo según los Equipos Directivos

1. Pensamiento Estratégico: Capacidad de Generar Cambio. Los CAEF destacan por su actividad en lo referente a la innovación en organización, convivencia, metodología, aprendizaje de idiomas a través de nuevas tecnologías (video juegos, programas para presentaciones, programas de preguntas con rankings, cada alumno con su ordenador y cascos...), tratamiento de la diversidad (trabajo cooperativo, comunidades de aprendizaje...) y la motivación del alumnado (inteligencias múltiples, lectura dialógica, comprensiva y divertida...). Son centros preocupados por los procesos de evaluación tanto interna como externa:

“El encargo que tenía yo era cambiar. El consejo rector me contrató (para hacer cambios). Me ha contratado por un tiempo limitado, cinco años, y en cinco años tengo que hacer algo” (Equipo directivo 29062).

“... tenemos un equipo que se gestiona por procesos de calidad, uno de los procesos es el de innovación, hay un equipo de tres personas por cada etapa que son un equipo tractor de la innovación. Ése es el proceso en el que estamos ahora, metiendo estructuras de trabajo cooperativo... el anterior fue diseñar actividades y proyectos para inteligencias múltiples.” (Equipo directivo 26576)

El centro 26092 está innovando con fórmulas para motivar al alumnado (video juegos, programa PREZI para presentaciones, programas de preguntas con rankings, cada alumno con su ordenador y cascos), pistas, guitarra y con mucha coordinación entre profesores. También

innovan con los deberes (búsqueda de información, preparación, lectura comprensiva, divertida, para comentar, y dialógica):

“La (profesora) de Lengua, por ejemplo, los ha preparado “stock motion”. Hacen un vídeo de plastilinas como los playmobil. Y para trabajar la literatura lo ha planteado como si fuesen Sherlock Holmes, otro es Parot, otro es Miss Marple, tienen que encontrar las pistas que la profesora les deja por el centro ... a base de juegos y vídeos ellos tienen que investigar, llegar a la conclusión, de trabajar las características...” (Equipo directivo 26092)

“El cálculo mental se trabaja con KAHOOT, se pone una pregunta en la pizarra y cada uno es un usuario que está jugando en el momento, les das 20 segundos para preparar la pregunta y la respuesta y ¡pum! te sale el ranking, el % de aciertos y cómo ha quedado el ranking de cada chaval.” (Equipo directivo 26092)

“Damos mucha importancia a nuestras propias evaluaciones internas, (y a las externas): la prueba de diagnóstico o la prueba de MET o la prueba de Trinity, porque a la prueba de Trinity, por ejemplo, se presentan todos los alumnos del centro. No es voluntaria. Se presentan todos. son datos para inglés tanto como las notas de inglés. Llevamos años con asignaturas en inglés: 2 de Science, 4 de inglés y una de Art... Que nos evalúen desde fuera para objetivar (también escuela oficial de idiomas en euskera) nos parece importante.” (Equipo directivo 26092)

Coherencia y Perspectiva Ecosistémica. En la medida en que los equipos directivos entrevistados son más conscientes de la relación que se establece entre todos los factores de la organización (perspectiva ecosistémica) más llegan a desarrollar una misión compartida, clara y estable:

“Nuestra comunicación es muy influyente. Tenemos un equipo directivo en el que están representadas todas las etapas. Nuestro trabajo lo estructuramos a través de procesos con el sistema de calidad y en esos procesos, por ejemplo; enseñanza-aprendizaje y seguimiento al alumnado, estamos miembros de la dirección. Y en estos grupos de trabajo están personas de todas las etapas. Esto ha hecho que la visión del centro sea más global y la comunicación también. Antes estábamos más metidos cada uno en su cajón.” (Equipo directivo 30316)

“La plantilla de profesores es muy estable y los que están entrando a hacer contratos relevos por bajas, muchos son antiguos alumnos que han estado de prácticas también. Los conocemos y sabemos que van a entrar en la filosofía (del centro) y que (la) conocen. Y ese punto para nosotros es más importante probablemente que una titulación en inglés o lo que sea, también se les pide, pero a eso le damos mucha importancia. (Equipo directivo 30316)

2. Gestión de la Enseñanza y el Aprendizaje. La gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros escolares de educación primaria de alta eficacia de la CAV se caracteriza, según refieren sus equipos directivos, por una clara definición pedagógica y el aprovechamiento del tiempo escolar. Para el tratamiento de la diversidad, la implantación de grupos interactivos ayuda al mejor desarrollo escolar del alumnado:

“Lo tenemos todo muy atado: la metodología, el perfil de profesorado...” (Equipo directivo 25080).

“En el caso de la diversidad los grupos interactivos ayudan a mejorar su tratamiento, porque justo esa metodología ayuda, aunque tengas dificultades, o al que es muy bueno...”

hay mucha diversidad en un aula y esa metodología lo que hace es dejar a cada uno trabajar a su nivel sin arrinconar a nadie.” (Equipo directivo 32340)

3. Relación entre las Personas: Familias, Comunidad, Voluntariado, Personal en Prácticas y Personal No Docente. Los centros escolares de alta eficacia se caracterizan por la cercanía en el trato con las familias del alumnado y por la participación e implicación de estas en diferentes proyectos escolares. Así mismo, son centros que colaboran con otros organismos: Berritzeguneak, Servicios Sociales, otros centros escolares, etc. Otra característica relevante es que dentro de sus aulas cuentan con la colaboración de personal voluntario que posibilita trabajar con grupos más pequeños de alumnado, grupos interactivos:

“Somos pesados a la hora del seguimiento, cuidamos mucho la relación con la familia... se trabaja mucho también en conexión con más redes, cuando tienes un caso problemático intentas hacer un esfuerzo por ponerle en contacto con trabajadores sociales, Berritzegunes... Tengo entrevista con la familia, con el profesor particular, con el gabinete en el que está, etc. Es decir, depende qué niños se tienen cuatro reuniones para un niño. Entonces, eso es una realidad que yo creo que sí está ahí muy presente. El seguimiento muy personalizado por lo menos sí es una línea colegial y de cuidarles mucho.” (Equipo directivo 26576)

“Yo estoy muy contento con la Asociación de Madres y Padres (AMPA), son todas madres. No solamente van en línea total con el consejo rector, encima hay cantidad de cosas que se gestiona a través del AMPA” (Equipo directivo 29062).

Profesorado. Del análisis realizado se desprende que la implicación del profesorado en el desarrollo del proyecto de dirección, más allá de lo estrictamente profesional, es de gran relevancia en los CAEF de la CAV. Hay buen ambiente entre el profesorado que se siente parte

de un proyecto, entablando muy buena relación con alumnado y familias:

“Las decisiones las consensuamos con los profesores, escuchamos al profesorado... El profesorado se relaciona con la dirección fenomenal porque hemos sido muchos años compañeros... La relación de niños con profesorado muy buena... las familias están contentas con los profesores” (Equipo directivo 28974).

La relación de respeto y cercanía e implicación del profesorado con el equipo directivo es otro indicador de eficacia escolar:

“Sentimos que tenemos el apoyo y la ayuda del claustro” (Equipo directivo 31262).

Alumnado. Entre los CAEF de la CAV analizados se distinguen, en lo referente a la relación con el alumnado, aquellos que disponen de organización que lo incluye en la gestión y toma de decisiones en la convivencia, y aquellos que han desarrollado una metodología de enseñanza-aprendizaje centrada en el propio alumnado, donde el profesorado asume el rol de moderador y no el de dar explicaciones sobre la materia a trabajar, actividad que se reserva para el propio alumnado:

“Tenemos una comisión mixta, para la toma de decisiones sobre convivencia, en la que participan junto al equipo directivo y representantes del profesorado, familias y alumnado” (Equipo directivo 32340).

“En Primero muchos no saben leer, pero uno mayor tiene herramientas para enseñar a uno pequeño... y el que está enseñando está aprendiendo mucho. A veces ése de 4º tiene problemas también, pero se nota mucho en la autoestima... Cuando los alumnos de 4º, 5º y 6º van a los primeros ciclos, aunque tengan necesidades, ayudan y de paso aprenden.” (Equipo directivo 31262)

Otra cuestión importante en la gestión de las relaciones entre alumnos y alumnas es involucrarles en la elaboración de las normas de comportamiento en el comedor escolar, y el disponer el espacio del patio de manera democrática: variedad de juegos y espacio para el relax (charlar, estar, pasear, comer el almuerzo...):

“La PT entra como dinamizadora de un grupo pequeño... también usamos esos recursos para formar grupos interactivos... Hacemos la comisión de convivencia: vienen los alumnos por chandas, de dos en dos, empezando desde 4 años hasta 6º, una vez al mes. Recogemos acta y luego se la mandamos a los tutores para que lo trabajen en tutoría.” (Equipo directivo 32340).

Son de mención aquellas prácticas en las que el equipo directivo se dedica al seguimiento de un tipo complejo de alumnado:

“Tenemos algunos niños que los tutores tienen miedo de lo que pueda pasar... Hemos metido horas con estos niños. Entramos nosotros. Y reconozco que hemos aprendido mucho. Ahora tenemos otras gafas ante estas situaciones” (Equipo directivo 31944).

4. Estructuras organizativas: Gestión y Organización de Recursos. Los CAEF en educación primaria destacan por sacar el mayor partido a los recursos de los que disponen, saben a dónde se dirigen y tienen sistematizada la organización de tiempos y medios humanos:

“Pienso que estamos para hacer propuestas, para analizar lo que tenemos y para salir adelante con lo que tenemos. Esta es nuestra labor a nivel pedagógico y lo sabemos muy bien. Conocemos muy bien a los quinientos y pico alumnos, a los más de cincuenta profesores, cinco cocineros, 21 monitores, 3 educadores y 3 auxiliares. Y con ellos nos esforzamos por sacar adelante un proyecto educativo. Si tienes el trabajo repartido y coordinado, lo presentas de manera práctica y luego se discute cómo ven posible sacarlo

adelante.” (Equipo directivo 31944)

En el caso de las comunidades de aprendizaje cuentan con el apoyo de voluntariado, pudiéndose reunir en una misma aula hasta tres adultos que posibilitan el trabajo en grupos pequeños e interactivos:

“Hace trece años que somos comunidad de aprendizaje... Vienen personas voluntarias a la escuela, entran hasta tres personas en un aula y se logran buenos resultados... Los grupos interactivos ayudan” (Equipo Directivo 32340).

Coordinación. Las buenas prácticas de los centros escolares de alta eficacia en educación primaria se caracterizan por contar con fuertes estructuras de coordinación con una clara delimitación de responsabilidades. La coordinación interna se concreta en reuniones de nivel (horizontal) y trabajo por seminarios en los que hay integrantes de todos los niveles, posibilitando visión y comunicación global (vertical). En este tipo de coordinación vertical, el liderazgo, la buena comunicación y la presencia de los miembros del equipo directivo es relevante. Hay equipos que refieren tener organizada la coordinación con el profesorado sustituto. Para el buen funcionamiento de las coordinaciones, hay centros que dedican horas laborales sin atención al alumnado:

“Exteriormente trabajamos en conexión con más redes, cuando tienes un caso problemático intentas hacer un esfuerzo por ponerle en contacto con trabajadores sociales y Berritzeguneak. Estamos muy coordinados. Y, dentro, el hecho de que por nivel haya cuatro líneas, el tema de coordinación entre los profesores es de obligado cumplimiento.”
(Equipo directivo 26576)

“Trabajamos por procesos y en nuestros grupos de trabajo están personas de todas las

etapas. Eso también yo creo que ha hecho que la visión del centro sea más global y la comunicación también. En todos los grupos de trabajo tenemos además alguien del equipo directivo que coordina.” (Equipo directivo 30316)

5. Liderazgo: Características de la Persona que Lidera. A este respecto se han encontrado, atendiendo a lo que refieren las direcciones de los centros escolares entrevistadas, las cualidades con las que han de contar las personas que dirigen y/o lideran la organización pedagógica del centro educativo. Más que de las características específicas de una persona en concreto, señalan las cualidades de las personas que integran el equipo directivo: capacidad de diagnosticar las necesidades del centro, vocación, implicación, ilusión, esfuerzo y formación en dirección, buena comunicación con familias, capacidad de proponer metodologías y desarrollarlas. La buena comunicación y la clara delimitación de funciones dentro del equipo directivo aparece como una cuestión clave:

“Creo que lo primero es saber leer lo que le hace falta al centro y luego decidir por qué vas a apostar. Y luego el nivel de implicación que tengas, tu vocación, la relación con las familias...Con mucha ilusión y mucho esfuerzo por nuestro trabajo y muchos cursos de formación y mucha atención sobre todo a las familias... personalizada, metodologías... La dirección llevamos veinte o veinticinco años trabajando juntos, algunos hemos estado en peleas fuertes con el colegio.... Pero la relación es muy buena, siempre nos ponemos de acuerdo, digamos, somos gente con la que se puede hablar...” (Equipo directivo 28974)

“En el equipo directivo estamos tres, siempre estamos juntos: ¿cómo hacemos esto?, ha llegado esto ¿qué hacer? Organizamos el despacho y ahora estamos juntos todo el rato para bien y para mal. Lo tenemos abierto y cuando tenemos que tratar algo cerramos.”

(Equipo directivo 32340)

La capacidad de gestionar la toma de decisiones dentro del claustro es otra de las características imprescindibles para el buen liderazgo:

“Nuestro estilo de dirección es asambleario, en grupos pequeños, democrático total. Hemos aprendido a que los grupos tengan su propia capacidad de decisión” (Equipo directivo 27698).

Estilos de Liderazgo. A continuación, se muestran los resultados encontrados, tras analizar conjuntamente las entrevistas a inspección y dirección, que definen los estilos de liderazgo en los CAEF de la CAV especificados en la Tabla 31. La tendencia mayoritaria, en cuanto a estilos de liderazgo, es la de modelos jerárquicos, si bien se observa un movimiento igual de amplio hacia el cambio a modelos de liderazgo compartido.

Tabla 31

Estilos de Liderazgo en Centros de Educación Primaria de Alta Eficacia de la CAV

Estilo Liderazgo	Centro	Red	Informante
ESTRUCTURADO	31262	Pública	Inspección: “Tienen una línea que permanece en lo básico inalterable a lo largo de los años. el liderazgo recae en el propio proyecto de centro que no en las personas concretas que coyunturalmente son encargadas de gestionarlo”. “Hay liderazgo efectivo con un nivel alto de adhesión por parte del profesorado al proyecto dirección, que es muy coherente, muy fundamentado en las características particulares del centro y con unos objetivos muy realistas.”
AUTORITARIO	26576	Concertada	Inspección: “Jerárquico: claramente definidas las responsabilidades de cada uno y estructurada en base a etapas y ciclos con sus correspondientes coordinadores. Unas funciones clarísimamente definidas asumidas y respetadas por todo el mundo y desde luego en este tipo de centros, y en este más, no hay ningún problema ni con el concepto de respeto a la autoridad ni con las órdenes, es obvio.”
	25080	Pública	Inspección: “He tenido que trabajar muchísimo, voy a decirlo de una forma muy coloquial, templando gaitas desde el profesorado, porque ha habido algunas personas que relegaban y luego la situación que siempre se da que los de arriba echan la culpa a los de abajo.”
DEMOCRÁTICO	36586	Concertada	Inspección: “El liderazgo es totalmente piramidal. Lo encabeza el director que conoce bien el centro y al alumnado.”
	34232	Pública	Inspección: “Es una estructura fuerte que viene desde arriba del liderazgo de la directora que, a su vez, procura que en los puestos de coordinación de ciclos estén personas que tienen confianza en el proyecto de dirección, que quieran llevarlo adelante y trasladarlo al resto del profesorado”. Dirección: “No tenemos muy fijado hasta dónde la dirección. Yo veo el trabajo en grupo que se basa en las capacidades y habilidades de cada uno.”
	27698	Concertada	Inspección: “La dirección y la orientadora organizan a las personas. Luego por ciclos tienen autonomía para organizarla enseñanza, pero es un modelo vertical. Se respetan las opiniones de la dirección porque a su vez es docente y va de clase en clase, con apertura, no es dictatorial”. Dirección: “El trabajo de dirección más que nada es la gestión. Cada uno ya sabe tocar su instrumento, pero a mí me toca cada uno cuándo, cómo, por qué. Hoy en día en la gestión general entran todos: servicios de mantenimiento, limpieza, comedor, problemas pedagógicos...”
	28974	Concertada	Dirección: “Las decisiones las tomamos el equipo directivo, pero siempre consensuándolas con el profesorado. Los escuchamos, valoramos, y vemos si las propuestas son viables. A las familias también les hacemos una encuesta cada dos años y les pedimos que pongan sus inquietudes, las cosas que les gustan y las que no, que valoren... y la verdad es que la nota es de notable alto. Además, los cinco profesores que estamos en dirección somos los que siempre estamos en formaciones, siempre hacemos las cosas...”
COMPARTIDO-DISTRIBUIDO	31944	Pública	Dirección: “Entre los tres miembros del equipo directivo tenemos nuestras funciones muy claras y luego hacemos puesta en común. Con la hoja de ruta clara cada curso escolar el objetivo es mejora y preguntando al profesorado cuando hay que hacer cambios se hacen.”
	32340	Pública	Inspección: “Ellas se organizan y creo que esto es muy positivo. En ese sentido a diferencia de otros centros no existe esa figura de líder, el liderazgo está repartido, cada cual tiene su área y no hay ninguna que sobresalga más que otra”. Dirección: “Dentro del claustro hay liderazgo, los demás les respetan y siguen, en aquellos que tienen más compromiso con el centro. Para nosotros que haya gente así en el claustro es de ayuda.”
	30316	Concertada	Inspección: “Coordinación entre e inter-ciclos. Plantilla estable, motivada e implicada. Porcentaje elevado de antiguo alumnado. Consejo rector y consejo escolar compuesto por: presidenta, secretaria y dos vocales (todo mujeres). El consejo rector se encarga de la parte económica. En el pedagógico o equipo directivo están la directora, 4 coordinadores, representante pastoral y pedagoga”. Dirección: “Tenemos un equipo directivo, con siete que somos, más un equipo de consejo rector de la cooperativa que son otros cinco profesores con una responsabilidad directa y luego los proyectos de hezkidetz, normalkuntza, y agenda 21, que son externos al equipo directivo, los llevan otras personas, o sea hay bastantes líderes digamos.”
DOBLE	35618	Concertada	Inspección: “La directora de la congregación está detrás. Aquellos aspectos que marcan las líneas del centro... Pero lleva el peso la directora pedagógica”. Dirección: “La dirección está

DIRECCIÓN			
Cambio AUTORITARIO al COMPARTIDO	29062	Concertada	<p><i>formado, por la directora titular, la directora pedagógica y luego un coordinador de cada etapa y el encargado de pastoral.”</i></p> <p>Inspección: “Creo que hay esa situación del control que se hace desde la dirección va bajando y es importante”. Dirección: “Aquí ha habido, yo creo, una dirección muy vertical, tradicionalmente muy vertical porque prácticamente todo terminaba arriba. Y desde arriba se marcaban las cosas de ese tipo. Yo pretendo que haya más..., si bien es cierto que la última decisión es mía porque al fin y al cabo yo soy el responsable frente al consejo rector, el consejo me lo va a pedir a mí, yo soy el director gerente académico y gestor, las dos cosas... Yo procuro meterme lo menos posible en las tareas de “el día a día” lo llevan ellos. Tienen margen de maniobra, tienen mi confianza, yo soy el responsable último, si algo pasa, la culpa es mía para bien o para mal y en todo caso la decisión última siempre es mía, pero ellos tienen capacidad de... por lo menos eso es lo que estoy. tratando de ... Lo que pasa es que me cuesta y creo que a ellos les cuesta porque se está acostumbrado a ese cierto verticalismo. ”</p>
	33000	Concertada	<p>Dirección: “Ha coincidido que las religiosas hemos estado en el equipo directivo hasta ahora. Ahora estamos haciendo el equipo más amplio y luego para el liderazgo que nosotros queremos dejar ya la dirección pedagógica en sus manos, pues todavía la gente es muy reacia. Cree que es un marrón y les cuesta mucho entrar por ahí. Estamos en ello.”</p>
Cambio DEMOCRÁTICO al COMPARTIDO	26092	Concertada	<p>Inspección: “El director cumple sus funciones y tiene claro lo que tiene que hacer. En ese sentido, digamos, en el buen sentido del término, es algo jerárquico. Pero la participación y la involucración del profesorado es muy alta”. Dirección: “Yo vengo de una cultura en la que había un director, de ordeno y mando, eso es, y la gente decía “este sabrá, este tiene la responsabilidad pues este sabrá”. Yo creo que la evolución que hemos tenido es a extender, extenso, horizontal, que esté...yo creo que es más democrático, de compartir.”</p>

*Las definiciones de los estilos de liderazgo se pueden ver en el capítulo II: Lewin, Lippitt & White (1939), Harris (2004,2014), Álvarez (2012) y Pashiardis & Brauckmann (2011). Liderazgo de DOBLE DIRECCIÓN se refiere a cuando en las escuelas religiosas la congregación ejerce liderazgo por encima del equipo directivo.

6. Dificultades de Liderazgo. Entre las dificultades que refieren los equipos directivos se encuentran las relativas al profesorado: gestión del personal, inestabilidad de las plantillas, inadecuación del perfil, relación emocional y comunicativa, y la atención al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE):

“La estabilidad es muy importante. Te cambia medio claustro y tienes que empezar de cero formando a profesorado que sabes que el curso siguiente ya no estará. Además, nuestras plazas deberían salir perfiladas, todo el mundo no vale, o no le gusta, y si no hacemos las cosas con ganas no salen... A veces nos ha llegado profesorado hasta con problemas mentales.” (Equipo directivo 25080)

“Otra dificultad es los problemas que tenemos con algunos alumnos de NEE. Por ejemplo, cuando están muy enfermos y tienen que estar en el centro. A esto, pienso que Renovación no le da la respuesta que habría que darle porque nosotros no podemos estar

llamando todos los días a la ambulancia. Y eso que nosotros somos una escuela muy plural y aquí todos tenemos sitio, eso está claro, pero igual si estás muy enfermo...”

(Equipo directivo 31944)

“En mi caso la gestión del personal trae mucho desgaste” (Equipo directivo 36586).

7. Líneas de Mejora. Los planes de mejora de los CAEF en educación primaria, en lo relativo al liderazgo, se centran en implicar al profesorado en la distribución del liderazgo y en la comunicación con familias. Se quiere mejorar la coordinación entre el profesorado. Hay centros que evalúan al profesorado para hacer planes de mejora individualizados:

“Las familias a veces te vienen directas a hablar sin haberlo hecho antes con el tutor o tutora. Se saltan todos los pasos. Son costumbres que están arraigadas y que hay que cambiar” (Equipo directivo 29062).

“Nos gustaría incrementar la participación del profesorado en el liderazgo, repartir el poder de la dirección que igual antes era más vertical, potenciar la coordinación” (Equipo directivo 29062).

5.1.3. Liderazgo según la Perspectiva del Profesorado

Atendiendo a la fase tercera de esta investigación, se muestran a continuación los resultados de los cuestionarios que respondió el profesorado de los catorce centros escolares de alta eficacia analizados, en relación con las categorías de análisis.

1. Pensamiento Estratégico. El profesorado de los CAEF considera que participan bastante ($M=7.3$; $D.T.= 2.19$) en la gestión y organización del centro escolar al que pertenecen tal y como se muestra en la Tabla 32.

2. Gestión de la Enseñanza-Aprendizaje. En lo referente a la utilización del tiempo durante el horario lectivo, el profesorado expresa también bastante satisfacción (M=7.73; D.T.=1.46).

3. Relación entre las Personas. El profesorado indica que las relaciones que se entablan entre el propio profesorado y el equipo directivo son bastante positivas, ya que se sienten acogidos y apoyados tanto al incorporarse al centro escolar (M=7.85; D.T.=1.78) como cuando han tenido dificultades en su labor docente (M=8.09; D.T.=1.68). El profesorado expresa tener un alto sentimiento de implicación y pertenencia al centro (M=8.25; D.T.=1.83); y percibe que el equipo directivo apoya y promueve bastante las iniciativas del profesorado (M=7.60; D.T.=1.88).

4. Estructuras Organizativas: Organización de Recursos y Coordinación. El profesorado expresa bastante pérdida de tiempo en labores burocráticas y/o en reuniones no productivas (M=4.57; D.T.=2.36); y reconoce bastantes dificultades en cuestiones de coordinación (M=5.74; D.T.=2.58).

5. Liderazgo: Estilos de Liderazgo. En cuanto a la percepción del profesorado sobre el estilo de liderazgo imperante en su centro escolar, consideran que los cargos de gestión se reparten bastante proporcionalmente entre hombres y mujeres (M=6.91; D.T.=2.78); que el equipo directivo ejerce bastante adecuadamente sus funciones (M=7.88; D.T.=1.75), y delega tareas y responsabilidades (M=7.28; D.T.=.09), estimulando no todo lo deseado la capacidad de liderazgo del profesorado (M=6.94; D.T.=2.15), tal y como se puede comprobar en la Tabla 32.

Tabla 32

Medias por cada ítem del cuestionario sobre la percepción del profesorado del liderazgo escolar en los CAEF

Afirmaciones del cuestionario	Media (D.T.)
<i>En este centro se pierde mucho tiempo en tareas burocráticas y/o en reuniones no productivas.</i>	4.57 (2.36)
<i>En las aulas se aprovecha el tiempo al máximo.</i>	7.73 (1.46)
<i>Al profesorado nuevo se le acoge y apoya en su labor docente.</i>	7.85 (1.78)
<i>El profesorado participa en la gestión y organización del centro.</i>	7.3 (2.19)
<i>Cuando he tenido dificultades he recibido apoyo.</i>	8.09 (1.68)
<i>Existen dificultades importantes de coordinación en el centro.</i>	5.74 (2.58)
<i>Los cargos de gestión se reparten proporcionalmente entre hombres y mujeres.</i>	6.91 (2.78)
<i>El equipo directivo ejerce adecuadamente sus funciones.</i>	7.88 (1.75)
<i>El equipo directivo delega tareas y responsabilidades.</i>	7.28 (.096)
<i>El equipo directivo apoya y promueve las iniciativas del profesorado.</i>	7.60 (1.88)
<i>Siento una gran implicación y sentimiento de pertenencia con este centro.</i>	8.25 (1.83)
<i>El equipo directivo estimula la capacidad de liderazgo del profesorado.</i>	6.94 (2.15)

5.1.3.1. Diferencias de Percepción del Liderazgo Escolar en Función del Sexo del Profesorado de los CAEF. Las profesoras han dado más respuestas que los profesores, lo que puede ser resultado de que el perfil mayoritario en Primaria sea de mujeres y que, por tanto, en la muestra sean 1/3 de hombres. Tanto hombres como mujeres coinciden en su percepción del liderazgo en su centro escolar, a excepción de lo relativo al aprovechamiento del tiempo en las aulas. A este respecto, las profesoras (M=7.86; D.T.=1.45) consideran que el tiempo de aprovechamiento es mayor ($Z=-2.635$; $p=.008$) que lo que consideran los profesores (M=7.14; D.T.=1.35).

Tabla 33

Diferencias de percepción del liderazgo escolar en función del sexo del profesorado de los CAEF

Afirmaciones del cuestionario	Mujeres Media (D.T.)	Hombres Media (D.T.)	Z	p
<i>En este centro se pierde mucho tiempo en tareas burocráticas y/o en reuniones no productivas. En las aulas se aprovecha el tiempo al máximo.</i>	4.58 (2.43)	4.48 (2.16)	-.085	.932
<i>Al profesorado nuevo se le acoge y apoya en su labor docente.</i>	7.86 (1.45)	7.14 (1.35)	-2.635	.008**
<i>El profesorado participa en la gestión y organización del centro</i>	8 (1.60)	7.24 (2.24)	-1.712	.087
<i>El profesorado participa en la gestión y organización del centro</i>	7.39 (2.15)	7.24 (2.16)	-.331	.741
<i>Cuando he tenido dificultades he recibido apoyo</i>	8.17 (1.51)	8 (1.92)	-.162	.871
<i>Existen dificultades importantes de coordinación en el centro</i>	5.91 (2.65)	5.17 (2.23)	-1.440	.15
<i>Los cargos de gestión se reparten proporcionalmente entre hombres y mujeres</i>	7.03 (2.71)	6.48 (3.05)	-.823	.411
<i>El equipo directivo ejerce adecuadamente sus funciones</i>	7.97 (1.66)	7.69 (1.77)	-1.029	.303
<i>El equipo directivo delega tareas y responsabilidades</i>	7.27 (2.09)	7.28 (2.01)	-.445	.656
<i>El equipo directivo apoya y promueve las iniciativas del profesorado</i>	7.74 (1.78)	7.31 (1.89)	-1.260	.208
<i>Siento una gran implicación y sentimiento de pertenencia con este centro</i>	8.37 (1.66)	8.1 (1.95)	-.638	.523
<i>El equipo directivo estimula la capacidad de liderazgo del profesorado</i>	7.09 (1.98)	6.52 (2.42)	-1.040	.299

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

5.1.3.2. Diferencias según el Criterio de Selección del Centro de Pertenencia del Profesorado. Tal y como se especifica en la Tabla 34, todas las diferencias significativas encontradas en las respuestas dadas a cada ítem del cuestionario son, siempre, a favor del profesorado de los centros seleccionados por RE. Esto es, el profesorado de estos centros percibe más positivamente que el resto algunos de los ítems clave para definir el liderazgo escolar. Así, en lo que respecta a *la acogida y apoyo al profesorado nuevo*, los centros de RE puntúan significativamente más que los de CR. En lo referente a *participación del profesorado en la*

gestión y organización del centro, el profesorado de los centros de RE percibe que su participación es mayor que en los centros de los otros tres criterios de selección. En cuanto a si *el equipo directivo ejerce adecuadamente sus funciones*, el profesorado de los centros de RE y CR perciben que los equipos directivos ejercen sus funciones mejor que lo que perciben que lo hacen los de los centros de PE y CP. Más aún, tanto en lo que se refiere a si *el equipo directivo delega tareas y responsabilidades*, y a si *el equipo directivo apoya y promueve las iniciativas del profesorado*, el profesorado de los centros de RE valora más positivamente que los del centro de PE. Además, los centros de RE expresan mayor *sentimiento de pertenencia e implicación* que los de CP, y consideran que *el equipo directivo estimula la capacidad de liderazgo del profesorado* en mayor medida que el resto de los centros escolares.

Tabla 34

Ítems en los que se han encontrado diferencias significativas en la percepción del profesorado de los CAEF en función del criterio de eficacia

Afirmaciones del cuestionario	(I)	(J)	Dif. Medias (I-J)	Error	Sig.	Intervalo confianza 95%	
						Lim. Inf.	Lim. Sup.
<i>Al profesorado nuevo se le acoge y apoya en su labor docente.</i>	RE	CR	1.196	.338	.003**	.32	2.08
<i>El profesorado participa en la gestión y organización del centro.</i>	RE	PE	3.263	.891	.002**	.94	5.58
		CP	3.263	.835	.001***	1.09	5.44
		CR	1.045	.401	.05*	.00	2.09
<i>El equipo directivo ejerce adecuadamente sus funciones.</i>	RE	PE	2.535	.724	.004**	.65	4.42
		CP	2.226	.678	.007**	.46	3.99
	CR	PE	2.128	.698	.015*	.31	3.95
		CP	1.819	.65	.03*	.13	3.51
<i>El equipo directivo delega tareas y responsabilidades.</i>	RE	PE	2.447	.897	.036*	.11	4.78
	RE	PE	2.377	.8	.018*	.3	4.46
<i>Siento una gran implicación y sentimiento de pertenencia con este centro.</i>	RE	CP	2.18	.728	.017*	.28	4.08
<i>El equipo directivo estimula la capacidad de liderazgo del profesorado.</i>	RE	PE	2.325	.884	.047*	.02	4.63
		CP	2.301	.828	.031*	.15	4.46
		CR	1.638	.399	.000***	.6	2.68

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

5.1.4. Contraste de las Prácticas de Liderazgo entre los Centros de la Red Pública y los de la Concertada

Para realizar el análisis comparativo entre los CAEF de la red pública y los de la concertada, se aisló la variable de contexto del nivel del sistema red pública/concertada, y se tomaron el resto de las variables en relación con esta. Al desprenderse de este análisis que no se podía extraer ningún dato comparativo, ya que los datos reflejan la selección heterogénea de centros que se hizo en la fase I del proyecto de investigación, se acudió, tal y como indican Pashiardis & BrauckMann (2008) a la percepción que de estas variables contextuales tienen los líderes escolares. En el caso que nos ocupa, servicios de inspección educativa y equipos directivos.

Por otro lado, puede observarse que, mientras en los CAEF de la red pública los estilos de liderazgo encontrados son: 2 distribuido, 1 democrático, 1 autoritario y 1 estructurado; en la red concertada 1 es distribuido, 2 democrático, 2 autoritario, 2 en proceso de cambio del democrático al distribuido, 1 cambiando del autoritario al distribuido, y 1 de doble dirección por tratarse de un centro religioso.

5.1.4.1. Desde la Perspectiva de Equipos Directivos y Servicios de Inspección

Encontramos diferencias en lo referente al **pensamiento estratégico** que desarrollan los líderes escolares en los centros de la red pública y la concertada, ya que, mientras los equipos directivos de la concertada tienen capacidad de contratar al profesorado que más se ajuste a su plan y estrategia escolar, los centros de la red pública carecen de esta capacidad y se hayan, curso tras curso, a expensas del profesorado que accede a las plazas vacantes en los concursos de traslado anuales y en las adjudicaciones de principio de curso del profesorado interino y

sustituto. De este modo, los centros escolares de la red pública no cuentan con la suficiente estabilidad en sus plantillas, ni tampoco con la autonomía para decidir el perfil del profesorado que más se ajusta a sus necesidades y proyecto de centro, así como para poder establecer una estrategia educativa constante, compartida y asimilada por todo el profesorado. Este es un punto clave en el que la escuela pública ya parte con desventaja ante la red concertada que, además de poder seleccionar y mantener en plantilla al profesorado con el perfil idóneo para el cargo, tiene la capacidad de mantener estable la plantilla de profesorado que lleva adelante el plan estratégico del centro.

En los centros de la red concertada que cuentan con equipos de dirección con proyecto y que tienen capacidad de contratar profesorado, se establece una cierta relación entre capacidad de contratación, plantillas estables, proyecto claro de dirección y misión compartida:

“La plantilla es muy estable y la gente que está entrando a hacer contratos de bajas son antiguos alumnos, los conocemos y sabemos que van a entrar en la filosofía y que conocen, y este punto para nosotros es muy importante” (Equipo directivo 30316 de la red concertada).

“Tiene una dirección que es muy estable, como ocurre en la mayoría de los centros concertados” (Inspector 26576).

En los centros de la red pública, donde la contratación del profesorado no está en manos de la dirección escolar, es la propia claridad, solidez y el hecho de que se comparta entre toda la comunidad educativa el proyecto de dirección, lo que posibilita que el cambio de miembros del profesorado no sea un factor relevante en el desarrollo coherente del plan educativo:

“El liderazgo lo pueden establecer personas concretas o puede radicar en el propio proyecto, o sea, el propio proyecto puede ejercer ese liderazgo independientemente de las

personas concretas que lo gestionen... Si un centro tiene un proyecto sólido, con un nivel de adhesión de las familias y del profesorado ampliamente mayoritario, el liderazgo no radica tanto en las personas que gestionan el día a día del desarrollo de ese proyecto sino en el proyecto que está interiorizado. Esto es lo que creo que ocurre en este centro.”

(Inspector 31262 de la red pública)

En lo relativo a la **gestión de la enseñanza-aprendizaje**, como función de liderazgo escolar, no se han encontrado diferencias reseñables entre las prácticas desarrolladas en los centros de las diferentes redes. Lo mismo ocurre con las relaciones que los líderes escolares entablan con todos los miembros de la comunidad educativa y las maneras que diseñan para su participación en el quehacer escolar. Centros de ambas redes desarrollan prácticas que facilitan esta participación.

Dónde si se han encontrado diferencias es en las dificultades que para esta **gestión de las relaciones personales** refieren los equipos directivos de la red pública y los de la concertada. Mientras que en la red concertada se refieren a la dificultad de gestionar el aspecto emocional en el trato con el profesorado, los equipos directivos de los centros escolares de la red pública expresan la dificultad ante la que se encuentran en esta relación, debido a la incapacidad de contratación, la no idoneidad del perfil del profesorado que les llega, la inestabilidad en el puesto de trabajo de este y la falta de formación específica del profesorado para desarrollar el proyecto de centro:

“Hay que contar con que las condiciones laborales del profesorado en la concertada son sensiblemente diferentes entre la pública y meten más horas y están más sujetos, como

decía antes, a la autoridad de la dirección o de los coordinadores respectivos a toque de silbato” (Inspector 26576, red concertada).

“Es un centro que funciona bien. El profesorado que, como consecuencia de los procedimientos ordinarios de provisión de puestos de trabajo en la pública, que son básicamente los concursos de traslados, accede a ese centro, porque se integran bien en la metodología del trabajo, en la dinámica del centro. Además, como ven que los resultados son buenos, que el ambiente de centro es bueno, que el clima relacional es bueno, pues se quedan.” (Inspector 31262, red pública)

En cuanto a las **estructuras organizativas** de los centros escolares de alta eficacia en la CAV, tampoco se encuentran grandes diferencias entre ambas redes en lo que a buenas prácticas se refiere. Lo mismo sucede en la comparativa de características de los líderes escolares y los estilos de liderazgo establecidos en los centros de ambas redes. Donde sí se han encontrado diferencias es en la importancia que se le da a la formación para puestos de dirección en la red concertada y en la pública, siendo esta escasa en la pública. En esta red nos encontramos con profesorado que sin un margen de preparación suficiente acceden a puestos de dirección incluso sin haber podido completar el plan de dirección:

“Estaba de tutor de 6º en junio y en junio fue la formación (de dirección)” (Equipo Directivo del centro público 34232).

Otra diferencia estriba en la forma en la que se accede a los puestos de dirección. En los centros de la red pública y en las Ikastolas de la concertada es el claustro quien elige al director o directora, siendo esta la que posteriormente elige a su equipo (jefe/a de estudios y secretario/a):

“Me han elegido los trabajadores... Los trabajadores eligen al director/a, y el Consejo ha de confirmarlo. Los trabajadores eligen quién quieren que sea director/a” (Equipo

directivo de la Ikastola 36586 de la red concertada).

En el resto de los centros de la red concertada es el Consejo Rector el que propone a una persona adecuada para la dirección y ésta selecciona a su equipo, o se elige directamente desde arriba a todo el equipo:

“El consejo rector únicamente propone al director o directora, y luego es él un poquito el que organiza.” (Equipo directivo 30316)

En cuanto a las **dificultades para el liderazgo** con las que se encuentran las direcciones de los centros escolares de alta eficacia, también se encuentran diferencias entre los de la red pública y los de la concertada. Los servicios de inspección refieren que en la red pública hay centros que se encuentran con la dificultad de, por falta de los recursos y por la inestabilidad de sus plantillas de profesorado, no poder atender a un perfil muy específico de alumnado con NEE o sacar adelante proyectos educativos:

“Hay necesidades de gestión que vienen por la necesidad de necesitar más recursos a nivel de personal para poder atender las NEE” (Inspectora del centro 32340 de la red pública).

“Cuando hay proyectos potentes que intentan cambios y transformación, suele costar mucho. Y en los centros públicos no hay muchos recursos para implicar a la gente, al que no quiere implicarse. Además, este año con el concurso de traslados sucede que personas que son responsables de tareas se van a otros centros. Es otra de las dificultades añadidas para mantener estable proyectos, iniciativas o cosas de estas.” (Inspector 34232)

Sobre estas dificultades de los 14 CAEF estudiados (5 de la red pública y 9 de la concertada), 8 (4 de la red pública y 4 de la concertada) mencionan dificultades de gestión

relativas al profesorado. En los centros de la red concertada, según refieren los propios equipos directivos, la mayor dificultad es la gestión emocional a la hora de relacionarse con el profesorado, mientras que, en la red pública, la dificultad principal expresada es la imposibilidad de contratación de profesorado por parte del equipo directivo, así como la no idoneidad en muchos casos del perfil de este:

“La gestión de las personas, en mi caso, supone mucho desgaste” (Equipo directivo del centro 36586 de la red concertada).

“No podemos decidir nada; ésta es una empresa a la que le llega el personal sin elegirlo. Tienes dos minutos o una hora para conocerlo, hablar y decidir, según la experiencia, dónde colocarlo. Mira qué decisión tan importante tienes que tomar sin tener datos” (Equipo directivo del centro 31944 de la red pública).

5.1.4.2. Diferencias de Percepción del Liderazgo entre el Profesorado de los CAEF de la Red Pública y la Concertada. De los 133 cuestionarios, 53 son de los centros de la red pública y 80 de la concertada. Teniendo en cuenta que, del total de los catorce CAEF seleccionados en la fase primera de esta investigación, 5 son de la pública (36%) y 9 de la concertada (64%), podemos concluir que la tasa de respuestas recibidas es ligeramente mayor en la red pública, que emitieron el 40% del total de los cuestionarios recibidos, frente al 60% de la red concertada.

Como se presenta en la Tabla 35, tanto el profesorado de la red pública como el de la red concertada coincide en su percepción de la medida en que se pierde tiempo en tareas burocráticas y/o en reuniones no productivas, se aprovecha el tiempo en las aulas, hay dificultades de coordinación, se reparten los cargos de gestión entre hombres y mujeres, y en la medida en que el equipo directivo ejerce adecuadamente sus funciones. Mientras que en lo relativo a la acogida y apoyo al profesorado (y la participación de éste en la gestión y organización del centro, apoyo

recibido ante dificultades, delegación de tareas y responsabilidades por parte del equipo directivo, su apoyo a las iniciativas del profesorado, el impulso al liderazgo de los docentes, y el sentimiento de pertenencia e implicación del profesorado), encontramos una diferencia estadísticamente significativa entre lo que expresa el profesorado de cada red. En esta diferencia se aprecia la menor valoración que de estas cuestiones hace el profesorado de la red pública.

Tabla 35

Diferencias de percepción sobre el liderazgo escolar en el profesorado de CAEF de la red pública y la concertada

Afirmaciones del cuestionario	Pública Media (D.T.)	Concerta. Media (D.T.)	Z	p
<i>En este centro se pierde mucho tiempo en tareas burocráticas y/o en reuniones no productivas.</i>	4.43 (2.20)	4.65 (2.47)	-4.489	.625
<i>En las aulas se aprovecha el tiempo al máximo.</i>	7.69 (1.63)	7.76 (1.36)	-.183	.855
<i>Al profesorado nuevo se le acoge y apoya en su labor docente.</i>	7.33 (1.98)	8.19 (1.56)	-2.692	.007**
<i>El profesorado participa en la gestión y organización del centro</i>	6.65 (2.11)	7.73 (2.16)	-3.497	.000***
<i>Cuando he tenido dificultades he recibido apoyo</i>	7.5 (1.76)	8.47 (1.52)	-3.485	.000***
<i>Existen dificultades importantes de coordinación en el centro</i>	5.75 (2.20)	5.73 (2.81)	-.036	.971
<i>Los cargos de gestión se reparten proporcionalmente entre hombres y mujeres</i>	6.45 (2.79)	7.21 (2.75)	-1.704	.088
<i>El equipo directivo ejerce adecuadamente sus funciones</i>	7.94 (1.64)	7.85 (1.83)	-.052	.959
<i>El equipo directivo delega tareas y responsabilidades</i>	6.84 (2.21)	7.56 (1.97)	-2.025	.043*
<i>El equipo directivo apoya y promueve las iniciativas del profesorado</i>	7.24 (1.92)	7.85 (1.83)	-2.201	.028*
<i>Siento una gran implicación y sentimiento de pertenencia con este centro</i>	7.78 (2.07)	8.55 (1.60)	-2.425	.015*
<i>El equipo directivo estimula la capacidad de liderazgo del profesorado</i>	6.12 (2.02)	7.46 (2.07)	-4.039	.000***

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

5.2. Liderazgo de los Equipos Directivos en los CBEF de Educación Primaria de la CAV

5.2.1. Liderazgo según la Inspección Educativa

1. Pensamiento Estratégico: Capacidad de Generar Cambio. Los servicios de inspección educativa de los CBEF analizados, se refieren a centros que buscan la innovación en metodologías de enseñanza, incluso en situaciones en que esta innovación los lleva al decrecimiento en los resultados escolares del alumnado:

“Buscan la innovación en lo concerniente a trilingüismo y aprendizaje cooperativo a través de materiales de la asociación de ikastolas” (Inspectora 37532).

“Están metidos en proyectos de trilingüismo y trabajo cooperativo” (Inspectora 27038). También hacen referencia a centros que, además de a la innovación, dan importancia a la imagen del centro en el exterior:

“Es un centro que apuesta por la innovación...Están en CALIDAD, trabajan la imagen y cómo se vende el centro, cuestión que es muy importante para ellos” (Inspectora 26554).

2. Gestión Enseñanza-Aprendizaje. La inspección de los CBEF se refiere a centros con metodologías muy clásicas (libro) hasta otros que trabajan a través de proyectos interdisciplinares, trilingüismo, por competencias y/o que apuestan por las nuevas tecnologías:

“Tratan de potenciar que el alumnado sea el protagonista del propio aprendizaje. Trabajan a través del portfolio, y así cada alumno o alumna lleva su propio ritmo, y responde a sus propias necesidades y aprendizajes” (Inspectora 26554).

“Ponen en práctica todo el tema de la competencia de aprender a aprender y el trabajo por competencias en ese centro se visibiliza” (Inspectora 35442).

Se refiere a un centro en el que llama la atención el ambiente de trabajo en aulas muy numerosas, y a otro en el que se inician en la presencia de dos profesores/as en el aula:

“Es un centro que funciona, en dónde se quiere que haya un funcionamiento ordenado y se consigue que haya un funcionamiento ordenado. También el tema de disciplina y de orden. Cuando vayáis y paséis por los pasillos veréis las aulas de primaria abiertas, no hay allí nadie, un sargento, pero yo cuando hago las visitas y me voy directamente a la sala de profesores a tomarme un chocolate y pasó por ahí, habló con las tutoras, y tienen un plus en el tema de la disciplina y del orden en el funcionamiento.... También es verdad que las aulas de Primaria, la gran mayoría están con 26 o 27.” (Inspectora 27038)

“Van a incluir la forma de trabajar con dos profesores/as dentro del aula. Es un centro que te escucha que se deja asesorar” (Inspectora 37224).

3. Relación entre las Personas: Familias, Comunidad, Voluntarios, Personal en Prácticas y Personal No Docente. Familias. En los CBEF analizados, los servicios de inspección educativa se refieren tanto a centros en los que la participación familiar es alta, como a otros en la que esta participación es escasa:

“Tienen una asociación de padres, de familias, que creo que va asociada al mismo proceso de matrícula. De forma que cuando hacen la matrícula ya les proponen participar en la asociación de padres y madres. Tienen un funcionamiento bastante estable. También tienen participación en los órganos de gobierno, en el consejo escolar. Sé que tienen actividades que se generan históricamente, por ejemplo, tienen un coro muy famoso que lleva a lo mejor 40 años funcionando, y muchas otras actividades. Tienen un gran equipo de ajedrez. Se mueven. Tienen por supuesto todo el tema relacionado con el deporte y

todo eso, que genera fútbol, baloncesto, y voleibol.” (Inspector 27038)

“La colaboración de las familias con el centro creo que es más limitada. Los campos de colaboración que les ofrecen... no sé si han desistido o qué...” (Inspector 25102).

Mientras que en algunos CBEF la inspección educativa expresa que estos entablan buena comunicación con las familias y que estas desarrollan sentimiento de pertenencia, otros tienen bajas expectativas hacia las familias y no saben cómo tratarlas:

“Tienen expectativas muy bajas hacia familia y alumnado... Todavía no entienden lo que es la colaboración de las familias” (Inspectora 30052).

“Creo que tienen buena comunicación con las familias y mucho conocimiento del alumnado. Además del boletín trimestral, también se comunican quincenalmente con las familias en primaria, vía tutoría. Y muchas veces es vía mail. O si no sms. Y cuando consideran que es algo más delicado, pues les llaman. Este centro potencia mucho el mail. Con el director anterior las familias no se sentían bien, pero con la actual perciben que está abierta a la comunidad. Las familias seguro que están orgullosas de pertenecer a la comunidad.” (Inspectora 29128)

La comunicación telemática con las familias parece haberse extendido en estos centros, siendo en el mejor de los casos bidireccional, a través del email, y unidireccional en los casos en los que el centro se limita a informar:

“Se comunican por email con las familias” (Inspectora 29942).

“Tienen una intranet donde internamente se comunican con las familias para notificar faltas y para plantear un panel de comunicación sobre actividades e información” (Inspectora 27038).

En cuanto a la oferta de formación para familias, hay centros que la tienen, aunque sin

mucho éxito, y otros no:

“Tienen actividades para las familias. No sé hasta qué punto son efectivas” (Inspectora 29128).

“No hacen ningún tipo de formación con familias” (Inspectora 30404).

Los servicios de inspección de los CBEF se refieren a la presencia en muchos de estos centros de familias conflictivas y con grandes dificultades:

“Si que hay casos puntuales de familias, que no están en casa, que no responden cuando se les llama, etc. a las que les hacemos seguimiento... Alguna familia hay, también, que no está a gusto, que se quiere cambiar de centro, amenazantes, prepotentes, que si no les contestas el email 'ya verás cuando mi hijo sea presidente'... Hay familias que no están de acuerdo con el aprendizaje cooperativo. Quieren que sus hijos saquen notas altas y pasan por alto la inadecuada actitud y prepotencia de sus hijos/as.” (Inspectora 37532)

“Hay familias difíciles. El absentismo es muy alto, muy poco interés en ayudar con las pautas de aprendizaje en casa” (Inspectora 30052).

Comunidad. En cuanto a la apertura de estos centros al entorno, hay centros con especial cerrazón, estando la mayoría abiertos a alianzas con otros servicios y empresas del entorno:

“No es un centro especialmente activo en relacionarse con servicios sociales, ni de salud mental” (Inspectora 26554).

“Buscan relaciones con otras organizaciones u organismos de la comunidad sobre todo con el tema del euskera. Con el ayuntamiento, con ayuntamientos de otros pueblos, y con otros centros. Aprovechan los recursos que pueden tener en el entorno en la medida que

pueden. Si que tienen esa perspectiva, esa apertura a la comunidad, al exterior.”

(Inspectora 25102)

Personal en prácticas. En un centro de baja eficacia en concreto, el inspector subraya su apertura a recibir alumnado universitario en prácticas:

“Es un centro muy abierto a alumnado de prácticas, que no suele ser muy habitual. De hecho, yo creo que quizá en este momento hay media docena de alumnos/as haciendo prácticas” (Inspector 27038).

Profesorado. Hay CBEF en los que el profesorado muestra interés y se implica en los procesos de formación:

“Realizan formación para el profesorado, para que pueda desarrollar su línea de metodología luego se forman entre ellos (formación en cascada)” (Inspectora 26554).

“Están en un proceso de cambio en el que el profesorado recibe mucha formación. Además, están pasando por una época que no tienen muchos recursos y ha bajado la matriculación” (Inspectora 36630).

Y, también, centros en los que esta implicación es poca o con pocos efectos.

“Hay mucha resistencia por parte del profesorado para cambiar los modos de hacer. Saben que cómo lo hacen no funciona, pero no se atreven a cambiar... Hay profesorado con incapacidad, diría que algunos no saben ni lo que tienen que enseñar... El año pasado no renovamos 8 comisiones de servicio porque no sabían cómo tratar a las familias ni enseñar al alumnado.” (Inspectora 30052)

“Hay mucha resistencia entre el profesorado para hacer mejoras” (Inspector 32714).

En cuanto a la implicación y sentimiento de pertenencia al centro en los CBEF, según remiten los servicios de inspección, encontramos profesorado entregado a su labor. En los casos

de centros que la titular es la Iglesia, el sentimiento de pertenencia, en algún caso, está motivado por razones religiosas. Y, en otros centros, se crea el sentimiento de pertenencia gracias a la buena relación entre el profesorado, y a su capacidad de participación:

“El profesorado está implicado. Se preocupan mucho de las familias y del alumnado” (Inspectora 37224).

“El profesorado aquí tiene sentimiento de pertenencia y una alta voluntad de trabajo, meten más horas sin problema” (Inspectora 37532).

Alumnado. Según lo referido por los servicios de inspección educativa, entre los CBEF se encuentran aquellos que trabajan desde la inclusividad de todo tipo de alumnado:

“Es un centro muy humanista. Conocen bien al alumnado y los tratan y acogen muy bien. Recogen a alumnado que está en acogida en diputación, abiertos a todo tipo de alumnado con dificultades. También les está llegando mucho alumnado inmigrante. Se implican mucho con todo este tipo de alumnado. Trabajan muy bien en estas situaciones, se colocan muy bien.” (Inspectora 36630)

“Trabajan desde un principio solido de inclusividad y orientación” (Inspectora 30162).

También se menciona a un centro que, sin tener mucha diversidad, la atienden bien. Y otros dos que muestran una sensibilidad especial ante alumnado inmigrante:

“Paro el tratamiento a la diversidad sí que hacen un esfuerzo con apoyos. Si ven que un chaval tiene dificultades distribuyen los recursos” (Inspector 27038).

“Son sensibles a la atención a la diversidad y al seguimiento del alumnado. He visto sensibilidad. Tienen cada vez más alumnado inmigrante, y son sensibles a esta realidad que les está tocando. Ante familias que tienen dificultades e ISEC bajo, trabajan para ver

cómo se puede reconducir alguna situación, qué tipo de medidas se pueden dar. Hacen seguimiento de algunas familias que tengan dificultades para llevar al alumno a la escuela. Son sensibles a esta realidad, a respuesta la que se pueda dar.” (Inspector 25102)

5. Liderazgo: Características de la Persona que Lidera. Según lo referido por los servicios de inspección educativa, entre los CBEF en educación primaria encontramos aquellos en los que se encuentran mujeres en los puestos de liderazgo. Aunque se dan diferentes casos en los que, a pesar de que las plantillas de profesorado son mayoritariamente femeninas, el puesto de director lo ostenta un hombre:

“Las líderes son mujeres: la coordinadora de Primaria, la orientadora y Pt y la directora. Es con las que más me relaciono. Son las que impulsan todos los proyectos. Es a quién me dirijo” (Inspectora 29128).

“Excepto el director de la congregación y el director pedagógico, todas las demás son mujeres” (Inspector 27038).

Es de destacar un centro en el que la inspección se refiere al diferente estilo de liderazgo establecido desde que son todas mujeres en la dirección:

“El antiguo director, que lo llevaba todo él de una manera opaca, era hombre. La actual dirección está compuesta por mujeres, pelean por el centro, y tienen las funciones repartidas” (Inspectora 37532).

Entre los equipos directivos de CBEF, los servicios de inspección se refieren a la buena relación entre el equipo que, aunque carezca de un plan de dirección escrito, cuenta con clara dirección establecida desde la orden religiosa titular del centro:

“Cuando me tengo que reunir con todos creo que hay un buen equipo. Una relación de equipo. Claro, no sé hasta qué punto... No tienen un proyecto directivo entre ellos. De

hecho, yo creo que dentro de su pack no se hace referencia más que al proyecto de la orden... Sí que es un centro que se ve que lleva una dinámica concreta.” (Inspectora 29128)

Destacan, por la dificultad a la que han de hacer frente, aquellos centros, sin plan de dirección, pero con un equipo comprometido que tiene que repartir su horario laboral entre la dirección y la docencia:

“No es un equipo directivo con proyecto. Eso no creo que defina el nivel de compromiso del equipo. Creo que es un equipo directivo comprometido... Todo recae sobre la espalda de los que están ahí. De los que tienen más estabilidad y del equipo directivo... Los miembros del equipo directivo son docentes también. Tienen una parte de docencia. Eso incide. No es tanto por el nivel de compromiso que no tengan proyectos. En sí mismo el hecho de no tener proyecto limita también sus recursos.” (Inspector 25102)

“La directora da 10 horas de clases semanales” (Inspectora 36630).

Estilos de Liderazgo. Para determinar el estilo concreto de liderazgo de cada centro, se ha aunado la información aportada tanto por los servicios de inspección como por los equipos directivos. Por lo tanto, este punto está expuesto más adelante en el apartado correspondiente de los equipos directivos (páginas 238 y 239).

Elección, Estabilidad y Formación del Equipo Directivo. Estabilidad. Entre los CBEF, según lo expuesto por los servicios de inspección, encontramos tanto aquellos que tienen equipos directivos estables, así como aquellos que han de bregar con la dificultad de continuos cambios en la dirección:

“La directora es una persona que tiene capacidad de liderazgo. Lleva muchos años en el

centro. Y, como el porcentaje de personal inestable es tan alto, el equipo directivo, siendo estable, es sobre las que recae el peso. Son las que tienen memoria histórica para ir conectando lo que ha sido el centro, las expectativas del centro, los objetivos del centro...” (Inspector 25102)

“El centro tiene una dirección estable con un liderazgo clarísimo” (Inspectora 37224).

5.2.2. Liderazgo según los Equipos Directivos

1. Pensamiento Estratégico: Capacidad de Generar Cambio. En los CBEF analizados encontramos referencias de los equipos directivos entrevistados acerca de proyectos de innovación, planes estratégicos que tienen en cuenta el punto de vista de toda la comunidad educativa y planes estratégicos para valorar la necesidad de formación del profesorado:

“Hemos creado un equipo de innovación dentro del centro en el que tenemos representantes de todas las etapas y ciclos y nos reunimos semanalmente” (Equipo directivo 29128).

“Se ha hecho un proceso para todo el curso, a cada profesor, miembros consejo escolar, algunos padres, algunos alumnos ya no me acuerdo a quién más y a algunas personas del PAS, se les pide propuestas, valoraciones...Vamos a recoger todo eso. Vamos a coger 3 días enteros para trabajar con post-it y más para una dinámica, para tener una serie de elementos de acción clave de los que creemos que tendremos un Plan estratégico para los 4-5 años siguientes.” (Equipo directivo 30404)

Así mismo, hay referencias sobre preocupación por el marketing, procesos de calidad y equipos directivos sin plan de dirección:

“Es importante visualizar lo que hacemos porque eso es marketing y hay que tener matriculación también... a nivel estratégico... el Facebook también cuenta y al final es

imagen de centro. Te das a conocer y ... ven lo que hacemos in situ; se cuelgan vídeos y cosas.” (Equipo directivo 26554)

“La Q de Plata la sacamos en noviembre del 2011. Trabajando en calidad ya llevábamos tres o cuatro años” (Equipo directivo 29128).

“No tenemos plan de dirección en sí, rellenamos el apartado correspondiente del Plan Anual de centro” (Equipo directivo 32714).

Coherencia y Perspectiva Ecosistémica. En cuanto a la coherencia y perspectiva ecosistémica de los equipos directivos de los CBEF, destaca la falta de estrategia global a pesar de que en la mayoría de los casos están utilizando sistemas de evaluación:

“En el centro no tenemos ni proyecto educativo del centro, que lo tenemos que hacer. A ver si es posible hacerlo el curso próximo” (Equipo directivo 30052).

“Valoramos todo. Cada profesor tiene su encuesta de satisfacción y ahí sale todo, pues desde si se cobra puntualmente hasta que implicación tienes en la evaluación, si te sientes implicado. En las familias también, en el alumnado también” (Equipo directivo 26554).

2. Gestión Enseñanza-Aprendizaje. En los CBEF en educación primaria, los equipos directivos se refieren a prácticas de implicación de familias y alumnado en la creación de la programación y reconocen dificultades en la competencia digital en su alumnado:

“Estamos en algo parecido a comunidades de aprendizaje, con voluntariado de ex alumnado, y familias entrando a las aulas que ayuda mucho. Y con grupos de trabajo autónomo en diferentes áreas transversales, donde profesorado colabora con familiares todos al mismo nivel” (Equipo directivo 36630).

“El hándicap de nuestro alumnado es la capacidad digital” (Equipo directivo 26554).

3. Relaciones entre las Personas: Familias, Comunidad, Voluntarios, Personal en Prácticas y Personal No Docente. Familias. En cuanto a la relación con las *familias*, los equipos directivos de los CBEF se refieren en alta medida a prácticas de participación e implicación familiar en la vida escolar, tanto lectiva como extraescolar:

“Hay familias que vienen a ayudar con grupos interactivos y con la lectura” (Equipo directivo 30052).

“Tenemos unos grupos de trabajo en los que participan familias. Por ejemplo, tenemos un grupo para preservar la cultura vasca eta siempre se organizan actividades entre el profesorado y algunas familias” (Equipo directivo 35442).

Incluso se refieren a familias que han colaborado para formar a otras, y a asambleas informales para facilitar la inclusión de todas las familias:

“Hay algunos padres y madres que se han ofrecido y les han estado enseñando, porque había algunos que no sabían manejar bien el mail. Nosotros ya no mandamos ningún papel, todo es por mail” (Equipo directivo 26554).

“A principio de curso para las reuniones con el tutor hay que mejorar muchísimo, pero al principio de curso se hace una más informal que siempre es con desayuno para eso siempre las que más son familias marroquíes, pero también todo tipo de familias” (Equipo directivo 30052).

Hay casos en el que el equipo directivo establece esta participación familiar con el objetivo de evitar conflictos:

“Vimos la importancia de que las familias entren a las clases. Porque en infantil las familias se quejaban de que no se hacía nada. Entonces, una de las cosas que hicimos, y esa sí que está asentada, es que cuando el niño o niña es maquinista (encargado/a ese día)

puede subir su familiar, o el que le acompaña a clase y está un rato en el corro. Así, cuando ven a su hijo o a su hija y todo lo que hace se emocionan y además van conociendo a los otros compañeros entonces ya todo ese rollo de antes de 'que le ha pegado el negro' cambia completamente porque ya es un niño en concreto." (Equipo directivo 30052)

Sin embargo, los equipos directivos no siempre valoran como positiva la implicación y participación familiar:

"Esto es casi puertas abiertas para lo bueno y para lo malo. Lo mismo entran para todas estas colaboraciones o aparece una por ahí gritando y monta un jaleo que nos llama de todo" (Equipo directivo 30052).

Valoran positivamente que la participación de los padres va aumentando:

"Tenemos dos horas semanales de atención a familias, por teléfono o físicamente en el centro, antes sí se veía mucha más madre, yo creo que ahí estamos equiparándonos, se ve más caballeros que vienen a ver qué tal el niño y se les agradece. En el AMPA también son la mitad mujeres y la mitad hombres" (Equipo directivo 30162).

Se refieren a la comunicación con las familias vía email, web o presencial:

"Tenemos una site adaptada a las familias, y ahí vamos colgando cosas que pueden ir viendo y haciendo ellos. Luego de todo lo que hacemos en las redes sociales todas las familias saben qué actividades se hacen en el colegio" (Equipo directivo 26554).

En cuanto a la tipología de familias, los CBEF se refieren a una alta diversidad, así como a familias especialmente conflictivas, y otras con un ISEC muy bajo y con graves problemas económicos:

“Familias con parejas separadas, órdenes de alejamiento, madre-madre, monoparentales, que comparten padre...” (Equipo directivo 35442).

“Hay familias que son conflictivas, son cinco familias las que nos suponen el 80% de todo el conflicto y tiempo empleado, a nosotros y a los servicios sociales” (Equipo directivo 30052).

Un centro hace una referencia directa a la mala gestión del Departamento de Educación:

“El Dpto. de Educación vive en el limbo, se les llena la boca de inclusividad, y en primaria, por ejemplo, se nos han ido todos los autóctonos, ¿qué inclusividad es esta? A mi si me demuestran que alrededor de mi colegio el espectro de migrantes es del 80%, pues que en el colegio haya ese porcentaje me parecería normal, pero en nuestro entorno el 15% es migrante, y están todos aquí. Los autóctonos se van a otros centros, aunque estén más lejos.” (Equipo directivo 37224)

Son variadas las referencias al ISEC de las familias que coinciden en la tendencia a que este baje:

“Tenemos a más del 50% del alumnado que pide beca. Estamos en una población que está muy machacada con el tema de la crisis y el paro, es una localidad que ha sufrido mucho estos problemas” (Equipo directivo 26554).

“Hueles la situación... y llamas a la madre... oye, me he enterado de que estáis los dos en el paro, si necesitáis ayuda decídnoslo. O que te vienen ellos directamente mira estoy en una situación que... me podéis aplazar... impagos en el comedor, impagos en el colegio... Problemas para la adquisición de libros... El aumento de situaciones familiares y humanas dolorosísimas...” (Equipo directivo 26180)

Hay CBEF que tienen en cuenta la evaluación que las familias hacen del centro para tratar de mejorar:

“Respecto al centro y al funcionamiento general pasamos unas encuestas a las familias que normalmente tienen buena respuesta y luego hacemos la evaluación y examinamos los Planes de mejora” (Equipo directivo 29128).

En cuanto a la oferta de formación para familias en estos centros, existen diversidad de experiencias que coinciden en la baja participación:

“Cuando hay formaciones te das cuenta de que siempre vienen los mismos” (Equipo directivo 26554).

“No tenemos formación con familias. Lo intentamos, pero fracasó” (Equipo directivo 30404).

En lo referente a la relación con la *comunidad* en estos CBEF, encontramos referencias a la apertura de esta a la colaboración, así como a una estrecha relación educativa con ayuntamientos y servicios de salud:

“Estamos en un plan de igualdad con el ayuntamiento, y hay actividades diseñadas que implican a profesorado, alumnado y familias” (Equipo directivo 29128).

“Los temas de coeducación, de gestión emocional o gestión de conflictos, los trabajamos con un grupo de psicólogos de Osakidetza y las familias están colaborando a través del material que colgamos en moodle” (Equipo directivo 29128).

En estos centros hay relación con personal en prácticas e implicación de educadores y personal no docente:

“Estamos en un programa que, para todos los universitarios que han terminado la carrera, les da la opción de poder entrar en algún centro educativo y tener ese primer contacto, y nosotros hemos accedido” (Equipo directivo 26554).

Profesorado. Entre los CBEF analizados se encuentran aquellos cuyos equipos directivos refieren un alto sentimiento de pertenencia al centro entre el profesorado:

“Somos todos muy participativos, nos conocemos todos mucho. Somos un colectivo que nos llevamos muy bien. Hacemos la excursión de fin de curso y hacemos celebraciones, cenas, comidas...” (Equipo directivo 26554).

Si bien hay una directora que abiertamente expresa su percepción de que las relaciones entre el profesorado se están enfriando, contemplan una forma de reparto de funciones entre el profesorado que sea acorde a las capacidades de cada cual:

“El centro ha pasado en poco tiempo de ser pequeño a grande.... El profesorado se queja de que las relaciones se han enfriado” (Equipo directivo 32714).

Se trata de centros escolares que cuentan con un plan de acogida al profesorado:

“Tenemos un proceso de acogida para el profesorado en el que tenemos protocolizado cuando viene alguien todo lo que le tenemos que decir y explicar y se lo damos por escrito. Le dedicamos dos horas mínimo a esa persona para explicarle las cosas básicas de funcionamiento del centro. Y, tenemos además un acompañamiento, un tutor para cada una de estas personas. Luego, si ya es un contrato de larga duración, el centro realiza formación tres veces cada año durante tres o cuatro años.” (Equipo directivo 29128)

Alumnado. En los CBEF los equipos directivos se refieren a planes de acogida a nuevo alumnado, conciencia hacia la inclusión, participación del alumnado en la evaluación del

profesorado, y buenas relaciones tanto entre el propio alumnado como entre este y el profesorado:

“Tenemos protocolos de acogida para el alumnado que entra nuevo” (Equipo directivo 26554).

“El seguimiento del alumnado con necesidades educativas especiales es muy cercano, y con las familias el contacto es constante... Es un centro accesible para todos” (Equipo directivo 27038).

“Las relaciones entre el alumnado son muy buenas. Nos conocen muy bien y nosotros a ellos” (Equipo directivo 36630).

4. Estructuras organizativas: Coordinación. Encontramos CBEF con buena organización de la coordinación tanto horizontal como vertical:

“El tema de coordinación: hay una reunión semanal de cada etapa (en primaria se reúnen por ciclos) dentro del horario escolar. Además, todos los martes tenemos una reunión de trabajo colectivo (para organizar actos o formación interna, NEE, etc.). Luego hacemos las comisiones por etapas. Tenemos reuniones periódicas establecidas por comisiones (comisión de lenguas, comisión de ciencia y tecnología...). En estas comisiones se junta profesorado de infantil, primaria, y secundaria.” (Equipo directivo 26554)

“Para coordinación tenemos una estructura horizontal y una estructura vertical (una persona de cada etapa)” (Equipo directivo 30162).

El problema que revelan es la falta de tiempo que compensan con el email o la inclusión de horas extras en el horario del profesorado:

“El e-mail es una herramienta fantástica para la coordinación, porque yo te llamo e igual estás en clase o no estás, pero cuando vuelves al despacho, ahí lo tienes, entonces muchas de las coordinaciones que realizamos en el día a día, aparte de las ya estipuladas, son gracias al email... Sigue siendo la queja de la falta de tiempos para coordinación y, sí, es cierto que es una dificultad, sí. Y eso que tenemos comisión pedagógica semanal, coordinaciones de ciclo semanales también, y quincenalmente de etapa.” (Equipo directivo 29128)

“Los martes por la tarde nos tenemos que quedar y ahí vamos haciendo...” (Equipo directivo 26554).

5. Liderazgo: Características de la Persona que Lidera. En cuanto a la cuestión de género entre las personas que lideran los centros escolares analizados, destaca el hecho de que se tiende a repartir equitativamente los cargos de liderazgo entre hombres y mujeres, a pesar de que las plantillas son mayoritariamente de mujeres:

“Aunque en plantilla sólo estamos 5 hombres, los puestos tanto del consejo escolar como del equipo directivo están repartidos entre hombres y mujeres, al 50%, Las coordinadoras de ciclo son todas chicas” (Equipo directivo 26554).

“En el equipo directivo estamos cuatro mujeres y cuatro hombres. Pero de 96 miembros del claustro 60 son mujeres, así que no hay paridad” (Equipo directivo 35442).

Un director se refiere específicamente a las características personales que considera son necesarias para dirigir su centro escolar, tales como la tranquilidad, saber ser asertivo y resiliente, asumir errores y rectificarlos:

“Todo se puede llevar adelante, pero sí que hace falta una persona tranquila, con mucha mano izquierda: a veces tienes que decir si, y otras no, y que eso sea clarísimo... Yo en

general estoy satisfecho, aunque tienes muchos sinsabores en la dirección estoy satisfecho, estoy contento. Sé que a veces me equivoco. Hay que asumirlo y hay que saber rectificar, a veces. En general estoy contento. Estoy a gusto.” (Equipo directivo 27038)

En cuanto a las características del equipo directivo, hay equipos directivos de CBEF que se refieren a muy buena comunicación y reparto de funciones entre el equipo, así como a buena apertura a toda la comunidad educativa:

“Yo estoy satisfecho y contento porque tenemos un equipo directivo muy colegiado. La reunión del equipo directivo es semanal, pero hay veces es que no nos juntamos porque durante la semana hay una comunicación constante que soluciona los temas que van saliendo. Lo que es a nivel de gestión, hay una inmediatez, relación constante entre todos, entonces eso es algo que a mi entender es muy efectivo. Todos sabemos delegar, todos nos consultamos antes de tomar una decisión, pocas decisiones habremos tomado que haya partido de una sola persona. Entonces, hay muy buen ambiente.” (Equipo directivo 26180)

“Uno de nuestros puntos fuertes, es la cercanía: tanto con las familias como con alumnado, profesorado, la accesibilidad... con las familias” (Equipo directivo 30404).

Nos encontramos con direcciones en las que todos los miembros del equipo directivo dan clases.

“Damos clases los cinco que formamos el equipo directivo” (Equipo directivo 30404).

“Doy clases de matemáticas en secundaria... Y entre solucionar problemas que surgen se me va el día, sin tiempo para saber lo que se está haciendo en las aulas” (Equipo directivo

32714).

Estilos de Liderazgo. Según lo informado por los equipos directivos y servicios de inspección educativa, de los quince centros de educación primaria de baja eficacia en la CAV, dos tienen un estilo desestructurado de liderazgo, tres un estilo autoritario, cinco un estilo compartido y distribuido, tres se caracterizan por un estilo de liderazgo muy mediatizado por la gestión de las familias, que son las titulares del centro, uno se encuentra en un proceso de cambio del liderazgo jerárquico (vertical) al compartido, y otro en proceso de cambio de un estilo de liderazgo autoritario a uno más horizontal.

Tabla 36

Estilos de Liderazgo en los Centros de Educación Primaria de Baja Eficacia de la CAV **ESTILO LIDERAZGO, Informante (Centro, Red)**

NO ESTRUCTURADO

Dirección: “El director es el jefe del personal... algunos no lo aceptan, pero es que por eso cobramos esa mierda de más... Tenemos proyecto de dirección... El profesorado se nos va... La administración no nos da los recursos que necesitamos” (37224 Pública)

Inspección: “Hemos tenido problemas con el equipo directivo, pero parece que lo van teniendo más claro... No hay un liderazgo positivo... Hay una falta clara de liderazgo... Y tampoco vemos quién lo podría coger. No tenemos gente para que entren en dirección el curso que viene... Hay liderazgos negativos, que hacen daño. Tenemos un par de ellos localizados entre el profesorado” (30052 Pública)

AUTORITARIO

Inspección: “La dirección (el director de la congregación y el director pedagógico) ejerce un liderazgo claro con un estilo de 'orden y mando’”. **Dirección:** “El equipo directivo gestiona y ejerce liderazgo... llega un momento en el cual se trabajan los factores de convencimiento y esto tiene que ser así. Cuando te tengo que decir que sí digo que sí y cuando digo que no pues no, pero tú debes tener la suficiente confianza para venir a pedirme algo sabiendo que vas a encontrar la mejor acogida... Nosotros exigimos... Creo que hemos conseguido que la inmensa mayoría del profesorado la exigencia parta de sí mismos. La auto exigencia.” (26180 Concertada)

Inspección: “Es un centro muy piramidal. Y yo sí que creo que la información llegue de arriba a abajo. De abajo arriba pues no lo sé... Aquí la directora pedagógica es la que tiene el liderazgo... En cuanto al liderazgo... es que están tan bien mandados en la privada...” (29128 Concertada)

Inspección: “Funcionan como una escuela concertada. Es muy jerárquica... Para cualquier cosa el director coge el mando, y eso que el coordinador de primaria lleva ahí un montón de años... No creo que el liderazgo es compartido... No es democrático... No parece que haya acuerdo con el profesorado” (37246 Pública)

COMPARTIDO-DISTRIBUIDO

Inspección: “Intentan trabajar de manera colaborativa. Creo que el equipo directivo tiene distribuidas sus funciones bien. Eso no quiere decir que sean compartimentos estancos. Creo que participan en la toma de decisiones en conjunto. Tienen bien definidas sus funciones y luego se trata de distribuir las responsabilidades entre el profesorado. El equipo directivo tiene la función de liderazgo. Lo tiene claro. Siempre intentando compartir y consensuar.” (25102 Pública)

Inspección: “Clarísimo, el liderazgo pedagógico y el liderazgo compartido. Hay unas figuras claras que es el equipo directivo, pero el profesorado también tiene un liderazgo pedagógico con respecto al resto de sus compañeros, que lo ponen en valor, quiero decir, si hay alguien que se está formando

específicamente en tal historia, luego a su vez, forma al resto... Ahí yo creo que sí hay un liderazgo compartido muy claro. Aunque sí que sigue siendo la dirección quién marca, pero quiero decir que hay un protagonismo del equipo docente". **Dirección:** "Los 17 grupos de trabajo que lidera uno de nosotros están a su vez liderados por diferentes miembros del profesorado." (35442 Concertada)

Inspección: "El equipo directivo tiene un liderazgo pedagógico muy profesional y potente, con criterio, en el aquí y ahora, y en la búsqueda de una respuesta educativa adecuada para ayudar al alumnado. Es un liderazgo participativo, el claustro es muy participativo. Además, la dirección tiene el aval de su institución. La jefa de estudios, segunda de abordó, es muy dinámica, formada, es un ejemplo".

Dirección: "Yo soy el director, soy un compañero de ellas, el año que viene puedo estar en la sala de profesores, siempre he estado en la sala de profesores. Yo nunca tomo una decisión solo, nunca. Ellas lo saben perfectamente. Creo que sabemos más todos juntos que uno. Estoy convencidísimo de eso. Siempre consensuado con el equipo directivo que son las coordinadoras... Es un liderazgo compartido... Eso del ordeno y mando quedó demodé... hablo con todo el profesorado que puedo." 27038

(Concertada)

Dirección: "Liderazgo compartido para que tenga más continuidad." (29942 Concertada)

Inspección: "Nuestro estilo de dirección, jerárquico no creo que sea mucho, ha habido un esfuerzo por intentar que los proyectos sean del claustro, el objetivo lo vamos marcando cada vez más con el claustro. Cualquier persona que está en la dirección en la escuela está volviendo al claustro y volviendo a la dirección, y volviendo al claustro... o el claustro es el que sigue la línea o no tenemos nada que hacer. Es la única manera de asegurar una continuidad, los proyectos salen del claustro, el claustro defiende, y más allá de quién esté detrás de una puerta en un momento determinado... porque si no cuando esa persona cambie, cambia el proyecto y cambia el centro" (30162 Concertada).

FAMILIAS PROPIETARIAS

Inspección: "Ha salido haber problemas porque la titularidad ve una cosa, la dirección otra y el claustro otra... Ahora la directora lleva la mayor parte del liderazgo, y toman parte también familias y profesorado. Yo diría que el liderazgo en este momento de cara al claustro es democrático". **Dirección:**

"Las familias son las dueñas del centro, a través de una asociación con junta directiva. Las decisiones las toma la junta directiva, aunque nunca se meten en lo pedagógico... Siento un liderazgo en el que el profesorado toma parte en la toma de decisiones, mi despacho está siempre abierto. Tenemos coordinadores de etapa y a través de ellos llega la opinión de cada una" (36630 Concertada).

Inspección: "Es un Consejo de familias y la dirección está de alguna manera bajo ese poder... La nueva directora está más pendiente de intentar encontrar una coherencia entre lo pedagógico y las decisiones que se van tomando. Yo creo que ella trata claramente de llegar a un liderazgo compartido".

Dirección: "El centro es una cooperativa de familias" (32714 Concertada).

Inspección: "La gestión de este centro se basa en que es una cooperativa de familias... Ahora la directora nueva ocupa también el lugar de directora pedagógica, y está repartiendo las responsabilidades entre las coordinadoras. Pero, hasta ahora la antigua directora tenía mucha influencia, era cerrada y lo llevaba todo" (37532 Concertada).

CAMBIO DEL AUTORITARIO AL COMPARTIDO

Inspección: "Forman al profesorado para el liderazgo distribuido, pero la orientadora y la jefa de estudios son la misma persona, diferentes sillas son ocupadas por pocas personas, a veces por una sola persona. La que lidera es la directora, la que ejecuta la jefa de estudios. La directora marca la estrategia. El profesorado que lidera los planes de formación a veces son figuras valoradas, importantes". **Dirección:** "Es un liderazgo muy compartido porque cada comisión tiene su liderazgo". "Hay un equipo de trabajo, no soy sólo yo quién lleva todo esto. Intentamos que la toma de decisiones no sea piramidal. Yo coordino un poco, soy el que lleva el liderazgo, pero hay un equipo que moviliza" (26554 Concertada).

CAMBIO DEL AUTORITARIO AL DEMOCRÁTICO

Inspección: "El director es muy pedagógico". **Dirección:** "Nuestra voluntad es un estilo más tirando a horizontal, que no queremos decir que sea horizontal. No creemos en una pura horizontalidad... Es la primera vez que la dirección está en manos de un seglar. Por primera vez somos profesorado, lo primero que somos es profesorado por lo tanto somos compañeros" (30404 Concertada).

*Las definiciones de los estilos de liderazgo se pueden ver en el capítulo II: Lewin, Lippitt & White (1939), Harris (2004,2014), Álvarez (2012) y Pashiardis & Brauckmann (2011). Liderazgo de FAMILIAS PROPIETARIAS se refiere a cuando por ser las dueñas del centro escolar ejercen su liderazgo por encima del equipo directivo.

Elección, Estabilidad y Formación del Equipo Directivo. En los CBEF analizados nos encontramos mayoritariamente ante direcciones estables en el tiempo:

“El director lleva 18 años como tal” (Equipo directivo 29942).

“Yo llevo 8 años en la dirección, y el jefe de estudios 6” (Equipo directivo 37224).

6. Dificultades. Entre las dificultades de liderazgo en el centro escolar, encontramos dos CBEF con ausencia de visión de dirección escolar:

“Durante muchos años siempre era volver a empezar. Llegaba un equipo directivo y empezaba proyectos. Se han intentado muchísimas cosas durante muchísimos años atrás, pero se iba y venía el siguiente y a empezar otra vez de cero. Llegaba al centro un profesor con muy buenas intenciones y empezaba en su aula a hacer no sé qué, pero los niños iban a la siguiente aula o pasaban de ciclo y adiós.” (Equipo directivo 30052)

“Para mí la mayor dificultad es que lo cotidiano nos come. Que no tenemos tiempo para sentarnos, pensar, reflexionar, o para yo misma entrar en un aula y ver lo que nos está pasando ahora. ¿Qué metodología se usa? Yo ya sé lo que me dicen... pero luego...Yo no tengo tiempo para ver entrar en un aula y ver cómo están funcionando.” (Equipo directivo 32714)

Hay direcciones que se refieren a que su mayor dificultad estriba en la atención al profesorado y a toda la comunidad educativa:

“Hay que atender a todos, no llegamos, cada vez tenemos menos recursos, cada vez nos sentimos más sobrecargados... Y luego está, para mí, la dificultad del seguimiento al profesorado... la conversación, la cercanía, saber qué pasa, atender a las realidades personales...” (Equipo directivo 30162).

“La planificación aquí es muy complicada, muy liosa: horarios, profesorado, perfiles... Y, la gestión del profesorado, el área emocional, las expectativas, tensiones, nervios...” (Equipo directivo 35442).

Mientras que otros se refieren a las dificultades del liderazgo en la gestión del día a día del centro:

“¡La gestión del día a día es lo más difícil!... Lo tienes controlado antes de venir, pero... (surgen muchos imprevistos todos a la vez). Te llevas disgustos, pero con la experiencia te dices ¡venga, lasai! Actuar con tranquilidad, no dar respuestas en caliente jamás. Entonces, lo desagradable es que te cae porquería, te caen marrones como se dice coloquialmente. Eso es lo más desagradable, pocas flores te llegan, todo son marrones más bien. Eso es lo que te deja cierto sabor amargo, quizá. Estamos haciendo con toda la mejor voluntad y te viene ese y “pum, pum, pum”, de cualquier sector ¿eh?, puede ser un padre, puede ser un profesor, puede ser del gobierno o del ayuntamiento... Lo más difícil cuando te viene un padre o una familia con un cabreo y tienes que parar el tren como sea. A veces te gritan, ¡te gritan! Pero bueno, eso es para mí lo más difícil.” (Equipo directivo 27038)

Una directora se refiere a la dificultad de encarar su primer año de directora y asumir el cambio radical de metodología que aún no ha asimilado todo el profesorado:

“Es mi primer año... y vengo de fuera. Estamos poco a poco dando poco a poco un cambio en la metodología. Lo estamos organizando poco a poco, para eso están las formaciones, pero cuesta sacarte de tu zona de confort. Hay profesorado implicado y otros que aún no lo han asimilado.... En este momento estamos en crisis. La mayor

dificultad que siento para mi puesto es el miedo que supone ese cambio de paradigma al que estábamos acostumbrados a aprender y enseñar... Hay resistencias y miedos.”

(Equipo directivo 32714)

7. Líneas de Mejora. Los planes de mejora que refieren los equipos directivos de los CBEF son tan variados como desarrollar un protocolo para faltas de comportamiento, formaciones en interioridad en los centros religiosos, mindfulness, aprendizaje colaborativo y digitalización, mejorar la comunicación, y el acercamiento y participación de la comunidad educativa:

“Tenemos un protocolo para solucionar los conflictos porque si no el profesorado tiene cada uno su manera” (Equipo directivo 30052).

“Una parte de la tutoría que para nosotros es importante, toca no tanto lo explícito religioso sino el proyecto y el trabajo de la persona... hay un trabajo ahí, de nombrar emociones, silencio, relación y de encontrarte un rato. No haces nada, te aburres y no pasa nada... de interioridad... Nuestro plan de formación para este año es: educación cooperativa, inteligencias múltiples, todo el tema de TIC y atención a la diversidad.”

(Equipo directivo 30162)

Encontramos centros que proyectan mejoras en el sistema de calidad:

“Estamos planteándonos, seguir trabajando en calidad evidentemente, pero en reorganizar los procesos” (Equipo directivo 29128).

“Tenemos pendiente dentro de la calidad el plan de comunicación tanto interna como externa. Lo queremos revisar y le queremos dar una vuelta. Hemos estado en formación también de marketing educativo” (Equipo directivo 27038).

5.2.3. Liderazgo según el Profesorado

Atendiendo a la fase tercera de esta investigación, se muestran a continuación los resultados de los cuestionarios al profesorado acerca del liderazgo en su centro escolar, en relación con las categorías de análisis.

1. Pensamiento Estratégico. El profesorado de los centros de educación primaria de baja eficacia, tal y como se muestra en la Tabla 37, considera que participa bastante en la gestión y organización del centro escolar al que pertenece ($M=6.53$; $D.T.= 2.27$).

2. Gestión de la Enseñanza-Aprendizaje. En lo referente a la utilización del tiempo durante el horario lectivo, el profesorado expresa bastante satisfacción al respecto ($M=7.55$; $D.T.= 1.7$).

3. Relación entre las Personas. El profesorado indica que las relaciones que se entablan entre el propio profesorado y el equipo directivo son bastante positivas, ya que se sienten acogidos y apoyados al incorporarse al centro escolar ($M=7.84$; $D.T.=1.77$), aunque un poco menos cuando han tenido dificultades en su labor docente ($M=7.72$; $D.T.=2.16$). El profesorado expresa tener un alto sentimiento de implicación y pertenencia al centro ($M=7.98$; $D.T.=2.13$); y percibir que el equipo directivo apoya y promueve bastante las iniciativas del profesorado ($M=7.15$; $D.T.=2.08$).

4. Estructuras organizativas: Organización de Recursos y Coordinación. El profesorado expresa que se pierde bastante tiempo en labores burocráticas y/o en reuniones no productivas ($M=4.26$; $D.T.=2.57$); y reconocen bastantes dificultades en cuestiones de coordinación ($M=5.88$; $D.T.=2.52$).

5. Liderazgo: Estilos de Liderazgo. En cuanto a la percepción del profesorado sobre el

estilo de liderazgo imperante en su centro escolar, consideran que los cargos de gestión se reparten bastante proporcionalmente entre hombres y mujeres (M=7.08; D.T.=2.62); que el equipo directivo ejerce bastante adecuadamente sus funciones (M=7.53; D.T.=2.15), y que delega bastantes tareas y responsabilidades (M=6.81; D.T.=2.21), estimulando no todo lo deseado la capacidad de liderazgo del profesorado (M=6.95; D.T.=2.24).

Tabla 37

Medias por cada ítem del cuestionario sobre la percepción del profesorado del liderazgo escolar en los CBEF

Afirmaciones del cuestionario	Media (D.T.)
<i>En este centro se pierde mucho tiempo en tareas burocráticas y/o en reuniones no productivas.</i>	4.26 (2.57)
<i>En las aulas se aprovecha el tiempo al máximo.</i>	7.55 (1.7)
<i>Al profesorado nuevo se le acoge y apoya en su labor docente.</i>	7.84 (1.77)
<i>El profesorado participa en la gestión y organización del centro.</i>	6.53 (2.27)
<i>Cuando he tenido dificultades he recibido apoyo.</i>	7.72 (2.16)
<i>Existen dificultades importantes de coordinación en el centro.</i>	5.88 (2.52)
<i>Los cargos de gestión se reparten proporcionalmente entre hombres y mujeres.</i>	7.08 (2.62)
<i>El equipo directivo ejerce adecuadamente sus funciones.</i>	7.53 (2.15)
<i>El equipo directivo delega tareas y responsabilidades.</i>	6.81 (2.21)
<i>El equipo directivo apoya y promueve las iniciativas del profesorado.</i>	7.15 (2.08)
<i>Siento una gran implicación y sentimiento de pertenencia con este centro.</i>	7.98 (2.13)
<i>El equipo directivo estimula la capacidad de liderazgo del profesorado.</i>	6.95 (2.24)

5.2.3.1. Diferencias de Percepción del Liderazgo Escolar en Función del Sexo del Profesorado de los CBEF. Las profesoras han dado más respuestas que los profesores, lo que puede ser resultado simplemente de que hay más mujeres en plantilla en los niveles de educación primaria. Tanto hombres como mujeres coinciden en su percepción del liderazgo en su centro escolar a excepción de en lo relativo al aprovechamiento del tiempo en las aulas. A este respecto, las profesoras consideran que el tiempo de aprovechamiento es mayor que lo que consideran los profesores.

Tabla 38

Diferencias de percepción del liderazgo escolar en función del sexo del profesorado de los CBEF

Afirmaciones del cuestionario	Mujeres Media (D.T.)	Hombres Media (D.T.)	Z	p
<i>En este centro se pierde mucho tiempo en tareas burocráticas y/o en reuniones no productivas.</i>	4.27 (2.56)	4.35 (2.69)	-.049	.961
<i>En las aulas se aprovecha el tiempo al máximo.</i>	7.82(1.57)	6.87 (1.84)	-2.329	.020*
<i>Al profesorado nuevo se le acoge y apoya en su labor docente.</i>	7.96 (1.83)	7.57 (1.64)	-1.203	.229
<i>El profesorado participa en la gestión y organización del centro</i>	6.62 (2.36)	6.26 (2.09)	-1.117	.264
<i>Cuando he tenido dificultades he recibido apoyo</i>	7.73 (2.3)	7.74 (1.91)	-.456	.648
<i>Existen dificultades importantes de coordinación en el centro</i>	5.93 (2.7)	5.87 (2.05)	-.138	.890
<i>Los cargos de gestión se reparten proporcionalmente entre hombres y mujeres</i>	7.22 (2.56)	6.74 (2.83)	-.737	.461
<i>El equipo directivo ejerce adecuadamente sus funciones</i>	7.54 (2.32)	7.57 (1.72)	-.575	.565
<i>El equipo directivo delega tareas y responsabilidades</i>	6.71 (2.37)	7.09 (1.78)	-.416	.677
<i>El equipo directivo apoya y promueve las iniciativas del profesorado</i>	7.28 (2.25)	6.83 (1.69)	-1.692	.091
<i>Siento una gran implicación y sentimiento de pertenencia con este centro</i>	7.98 (2.2)	8.13 (1.79)	-.127	.899
<i>El equipo directivo estimula la capacidad de liderazgo del profesorado</i>	6.89 (2.34)	7.09 (2.04)	-.271	.786

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

5.2.3.2. Según el Criterio de Selección del Centro de Pertenencia del Profesorado. No se ha desprendido ningún dato de interés según este análisis.

5.2.4. Contraste entre las Prácticas de Liderazgo de los Equipos Directivos de los CBEF de la Red Pública y los de la Red Concertada

5.2.4.1. Desde la Perspectiva de los Servicios de Inspección Educativa

1. Pensamiento Estratégico: Capacidad de Generar Cambio. Según los servicios de inspección educativa entrevistados, mientras que los CBEF de la red pública se encuentran con limitaciones para establecer planes innovadores en la enseñanza, los centros de la red concertada tienden a buscarlos incluso en casos en los que no se sepa con qué objetivo:

“Están muy limitados a nivel de planes de innovación. Al ser un centro tan pequeño, la capacidad que tienen de llevar adelante algunos proyectos es escasa, por el nivel de responsabilidad que puede asumir el profesorado. Y lo que pueden dedicarle a organizarse” (Inspectora 25102, red pública).

“Están en un montón de proyectos de formación e innovación: refuerzo educativo, bilingüismo, trilingüismo, subvenciones para la interculturalidad, proyectos para la excelencia educativa... Se han movido, aunque no sé qué objetivo tienen” (Inspector 37246, red concertada).

3. Relación entre las Personas: Familias, Comunidad, Inspección, Voluntarios, Personal en Prácticas y Personal No Docente. Con Inspección. Una gran diferencia entre la red pública y la privada, que expresan las inspectoras e inspectores consultados, es la falta de transparencia con la que centros de la red concertada se relacionan con ellas/os. Incluso en casos en los que esta relación es cordial, siempre tienen la sensación de no quedar todo dicho, y además no tienen potestad para intervenir. Sin embargo, en los centros de la red pública, la relación con la inspección educativa es mucho más directa y franca, y la capacidad de intervención de esta es grande:

“No se puede saber lo que pasa. Cuando te juntas con ellos hay muchos silencios. Les preguntas por algo, dicen lo justo, y ya está. No se puede saber qué pasa” (Inspector 37246, red concertada).

“Nosotros como inspección en los centros concertados no tenemos la misma intervención que en los centros públicos. Es decir, nosotros en los centros públicos la intervención es mucho más potente y con un seguimiento mucho más sistemático... porque hay personal que tenemos supervisar nosotros, controlar asesorar o evaluar en su caso.” (Inspectora

35442, red concertada)

Profesorado. Al tener los centros de la red concertada capacidad de contratación del profesorado, estos centros tienen plantillas estables, al contrario que en los centros de la red pública, que tienden a ser plantillas inestables:

“Como depende de su propia contratación, si (profesores y profesoras) están en desacuerdo con algún proyecto, lo más seguro es que se lo callen... quizá de ello dependa su propia contratación, o quizá, no sé, una mejora en su trabajo... Yo ahí lo desconozco. Si que es verdad que yo los veo a todos muy bien mandados.” (Inspectora 29128, red concertada)

“Los centros públicos ya sabéis cómo se contrata... Sin más llevando el título a la delegación y se acabó. Así que tenemos algún profesorado con algunas dificultades en algunos casos. Ellos como centro privado concertado tienen un procedimiento que viene marcado por el departamento de educación. Ellos cuando tienen plazas tienen que hacerlas públicas... Y luego tienen un proceso de selección en donde yo no intervengo en absoluto. Ya se cuidan ellos muy mucho de seleccionar... tienen un comité con el director y otras personas en donde seleccionan.” (Inspector 27038, red concertada)

La tendencia es encontrar plantillas de profesorado estable en los centros de la red concertada:

“Es un centro con una plantilla de profesorado muy estable” (Inspector 27038, red concertada).

Mientras que los casos de plantillas inestables de profesorado se acumulan en los centros de la red pública. Cuando esto sucede en la red concertada es debido a una elección consciente

de renovación de la plantilla, pudiendo elegir el perfil del profesorado deseado:

“Habría que mejorar en este centro y en todos los centros de la red pública la estabilidad del profesorado, la capacidad que deberían tener los equipos directivos para gestionar y conformar sus equipos docentes. Los concertados tienen esa capacidad continuamente” (Inspector 25102, red pública).

“A mí me parece que un factor muy importante de su baja eficacia es la poca estabilidad del profesorado” (Inspector 25102, red pública).

Se han encontrado centros en los que el profesorado carece de sentimiento de pertenencia, por diferentes motivos según estén en la red pública o en la concertada:

“En todas las concertadas los profesores meten más horas. Existe una bolsa grande de profesores que quieren irse a la red pública” (Inspectora 26554, red concertada).

“No hay identidad de centro. No hay un objetivo común. Hay muchos individuos. No se puede construir la escuela” (Inspectora 30052, red pública).

Alumnado. En relación con el tratamiento que se le da al alumnado, encontramos diferencias significativas entre lo que los servicios de inspección señalan de los centros de la red concertada y los de la pública. Entre los CBEF de la red concertada, nos encontramos con aquellos en los que no hay gran diversidad de alumnado o ésta no se trata adecuadamente. Centros a los que les gusta la homogeneidad, tienen problemas de inclusión con alumnado de NEEs, poco alumnado inmigrante en comparación con la red pública, y problemas para aceptar alumnado con ISEC bajo:

“No es un centro que se caracterice por tener una gran diversidad. La diversidad queda poco atendida” (Inspectora 26554, red concertada).

“No les gusta mucho que haya algún problema o necesidad especial. Quieren

homogeneidad. Tienen algún alumnado de NEEs, pero no les gusta mucho” (Inspector 37246, red concertada).

Por lo general, encontramos a un tipo de alumnado con menores dificultades para el aprendizaje, concentrados en centros de la red concertada, y un alumnado con mayores dificultades que la media en los de la red pública:

“No deja de ser un centro concertado, por lo tanto, el alumnado es mejor que la media. Sin embargo, tampoco es un centro privado concertado elitista, sino que, por la zona en la que está, recoge bastante gente de un nivel medio-alto.” (Inspector 27038, red concertada)

“El alumnado no es fácil. No todos, pero basta con que el 10% lo sea. Hay mucho absentismo... Además, tienen mucho alumnado que se les ve pidiendo por la calle, aun teniendo apoyo de los servicios sociales y económico. El 90% es alumnado que necesita beca y los que no la tienen tampoco tienen dinero.” (Inspectora 30052, red pública)

En dos centros de la red concertada, los servicios de inspección educativa hacen referencia a problemas que no acaban de resolverse en las relaciones entre el alumnado:

“Ha habido problemas, que se repiten, en las relaciones entre el alumnado” (Inspectora 37532, red concertada).

“En los temas de acoso, no están claros los protocolos de actuación, se organizan ellos y son un poco “chapuceros”. Llevan estos temas a su aire, luego van haciendo ajustes. Solo nos llegan los casos más puntuales, eso no quiere decir que no haya más. Les molesta que los padres o madres vayan a la inspección.” (Inspectora 26554, red concertada)

En un centro de la red pública, el inspector subraya la cercanía del equipo directivo con el

alumnado. Mientras que en otro de la red concertada se señala no tener constancia del seguimiento al alumnado:

“Cuando he ido por allí lo que percibo hacia el equipo directivo es muy cercano hacia los críos. Conocen a todos por el nombre” (Inspector 25102, red pública).

“No hay constancia del seguimiento sistematizado y en profundidad del alumnado” (Inspectora 26554, red concertada).

4. Estructuras Organizativas: Gestión y Organización de Recursos. En cuanto a la buena organización escolar y atendiendo a lo referido por los servicios de inspección educativa, encontramos más referencias positivas en los CBEF de la red concertada que en los de la pública:

“Está todo muy organizado. Cuando vayáis al centro lo vais a ver. Es un centro muy organizado. Primero por el número de alumnos que tiene que andará en torno a los 1300 a lo mejor” (Inspector 27038, red concertada).

“Es un centro que está muy bien organizado y muy bien gestionado y que tiene muy claro que es lo que quiere” (Inspectora 35442, red concertada).

“Un centro donde el equipo directivo no se puede dedicar de manera exclusiva a la gestión. Yo a veces llamo a la dirección y es que no pillo a nadie porque están en clase o atendiendo a alguien” (Inspector 25102, red pública).

Lo mismo sucede con lo referente a la *coordinación*. Los servicios de inspección dan muestras de que esta está mejor organizada en los CBEF de la red concertada que en los de la red pública:

“Creo que tienen mucha coordinación” (Inspectora 29128, red concertada).

“No parece que haya una gran coordinación” (Inspector 37246, red pública).

5. Liderazgo: Características de la Persona que Lidera. Llama la atención lo

expresado por esta inspectora de un centro de la red concertada, la cual considera que la característica especial de las personas que lideran el centro es su convicción en el valor de la educación, y no el hecho de que estén “vendiendo un producto”:

“Las cualidades de las personas que lideran este centro creo que son la implicación total, y que creen en la educación. No es gente que está vendiendo un producto, sino que creen en lo que hacen. Tienen unos valores que quieren llevar a efectos” (Inspectora 35442, red concertada).

Estilos de Liderazgo. Destaca la explicación de una inspectora de un centro de la red concertada sobre las dificultades de intervención en los estilos de liderazgo de los centros de esta red:

“Nuestra relación con los directores de la pública suele ser una relación más de igual a igual. Los directores de la pública, aunque discrepen contigo..., no sé, es otro tipo de relación. Y luego en la privada, sin embargo, a veces son más opacos, y nosotros tenemos menos incidencia. Quiero decir, si yo considero que un director no lo está haciendo bien en la pública, tengo potestad para proponerle a la delegada, pues no sé, la apertura de un procedimiento sancionador para ese director que considero que no lo está haciendo bien. Cosa que yo no tengo nada que hacer en la privada. En todo caso si es algo que lesiona los intereses del alumnado podré proponer a la delegada que estudie el quitar el concierto económico. Es lo más que podré hacer.” (Inspectora 29128, red concertada)

Elección, Estabilidad y Formación del Equipo Directivo. Elección. Según refieren los servicios de inspección educativa, los procesos de selección varían entre la red pública y la concertada. Mientras en la pública es el claustro el que propone candidatura para la dirección, en

los centros de la red concertada encontramos diferentes modalidades de hacerlo: a propuesta del obispado, o desde la asociación de padres y madres:

“El obispado es el que propone las direcciones de sus centros” (Inspectora 26554, concertada).

“La titularidad, la asociación de padres, ha elegido a la directora de fuera. No ha salido del claustro. Viene de la empresa y como su punto débil es lo pedagógico trajo a un orientador que lo compensaba” (Inspectora 36630, concertada).

5.2.4.2. Desde la Perspectiva de los Equipos Directivos

1. Pensamiento Estratégico. En esta categoría sólo se ha encontrado una referencia de un centro público que denota completa falta de estrategia en la dirección:

“En el centro no tenemos ni proyecto educativo del centro, que lo tenemos que hacer. A ver si es posible hacerlo el curso próximo” (Equipo directivo 30052, red pública).

Por lo demás, los CBEF de la red concertada se preocupan por la imagen de su centro en el exterior y por seguir procesos de calidad:

“Es importante visualizar lo que hacemos porque eso es marketing y hay que tener matriculación también... a nivel estratégico... el Facebook también cuenta y al final es imagen de centro. Te das a conocer y ... ven lo que hacemos in situ; se cuelgan vídeos y cosas” (Equipo directivo 26554, red concertada).

“La Q de Plata la sacamos en noviembre del 2011. Trabajando en calidad ya llevábamos tres o cuatro años” (Equipo directivo 29128, red concertada).

2. Gestión de la Enseñanza-Aprendizaje. Sólo hay una referencia de un centro de la red pública que se queja de la incapacidad de llevar adelante una metodología de enseñanza en la que creen, debido al movimiento continuo de alumnado:

“Tenemos en cada aula 25 con 20 niveles diferentes y una diversidad de miedo... Tenemos un método de lectura desde 4 años que les va muy bien porque van introduciéndose a las lenguas nuevas. Pero claro... imposible no hay continuidad, van y vienen y salen y van, no hay continuidad... Cambian mucho los chavales, intentan ir a otro colegio.” (Equipo directivo 37224, red pública)

Se han hallado referencias de los centros de la red concertada que se muestran en desacuerdo con la manera de evaluar del ISEI-IVEI en las ED, y no aceptan sus malos resultados, achacándolos a cuestiones externas a su propia estrategia y manera de funcionar. Refieren diferencias entre la metodología de enseñanza del centro escolar y la forma de evaluar en las ED:

“(En las ED) no se puede salir, no puedes moverte, no puedes ir al W.C., ... eso nosotros lo tenemos desterrado hace años ya, eso es algo arcaico. O sea, no responde a las necesidades de hoy en día de un alumnado ni de cuarto, ni de quinto, ni de sexto... Se podría pedir lo mismo, pero de diferente manera o añadir algunas cosas que son importantes porque hay cosas que hay que trabajarlas para que el día de mañana esas personas vayan a empresas y tengan esas competencias porque al final un chaval puede ser muy bueno en matemáticas, hace esa prueba y saca unas notas espectaculares, pero ese chaval ¿se sabe relacionar? ¿Tiene capacidades para exponer? Además, es una prueba muy dura, que exige mucho rendimiento al alumnado en una mañana. Y el nuestro no está acostumbrado a 20 minutos de descanso y otra prueba.” (Equipo directivo 26554, red concertada)

A este respecto, un centro de la red concertada refiere hacer seguimiento de los resultados académicos de su alumnado, incluso cuando salen del centro escolar, y estos son buenos. No entienden lo que pasa con los bajos resultados que obtiene en las ED:

“Tenemos es un control de las notas que saca ese alumnado, y ese alumnado saca buenas notas y está reconocido, quiero decir, no es un alumnado que únicamente está preparado bien académicamente, sino que se le reconoce como un buen alumnado en cuanto que es responsable, que sabe lo que hace, que cuando va al bachillerato va preparado, que estudia, que saca y que pelea ¿no? Umm... ¿Qué es lo que nos pasa con las evaluaciones diagnóstico?” (Equipo directivo 26554, red concertada)

3. Relaciones entre las Personas: Familia y Comunidad. Los equipos de los centros escolares de baja eficacia en educación primaria de la red pública refieren entablar estrecha colaboración con diferentes organismos del entorno, así como con los servicios sociales:

“No queremos que pierdan sus raíces, tenemos muchos árabes, llevamos desde hace muchos años participando y cediendo las instalaciones de la escuela por las tardes subvencionado por el Gobierno de Marruecos, el Gobierno de España y el Dpto. de Educación del GV, para clases de árabe. Estamos abiertos a todo, somos sensibles de esas circunstancias económicas y sociales.” (Equipo directivo 37224, red pública)

“A nivel afectivo hay cantidad de problemas en las familias. Estamos constantemente en contacto con los servicios sociales. Me lleva, en el día a día, horas estar con los servicios sociales, y como la administración no nos da recursos los tienes que buscar en otros lados. Yo participo en una red de centros de salud, centro deporte, residencia de ancianos, cruz roja y gracias a ellos nos atienden educadores de calle y un rincón de estudios.” (Equipo directivo 37224, red pública)

Hay centros de la red concertada que también colaboran con los servicios sociales:

“Estamos en un programa de protección a la infancia de los servicios sociales del ayuntamiento” (Equipo directivo 36630, red concertada).

Y hacen referencia a una nueva modalidad de relación, en la que la familia acude a las reuniones con el tutor/a, acompañada del/a psicólogo/a o profesor/a de clases particulares que trabaja con su hijo/a:

“Hay muchas familias que vienen a las reuniones con la persona que trabaja con sus hijos fuera de casa: psicólogos, psiquiatras, terapeutas y profesorado de particulares” (Equipo directivo 30162, red concertada).

Profesorado. Los centros de la red concertada tienen capacidad de contratación y selección de la tipología deseada de profesorado, cuestión a la que los equipos directivos de la red pública no tienen opción:

“Tenemos un plan de selección y de acompañamiento del personal. La selección marca una foto, un retrato robot de lo que andamos buscando, desde la parte más humana hasta la más técnica, y desde ahí lo que nosotras hacemos es tener una entrevista otra vez y hay un cuestionario... Nosotras valoramos qué es lo que nos ha gustado más de cada, y la valoración última hoy en día, se la que remitimos a nuestro equipo de gestión de centro... Son protocolos que vienen de una institución, más allá del centro.” (Equipo directivo 30162, red concertada)

Esta capacidad de contratación y selección de profesorado de la que disfrutaban los equipos directivos de la red concertada, posibilita la estabilidad de sus plantillas; al contrario, en los centros de la red pública no disponen de esta posibilidad:

“Sí, la plantilla es muy estable y la edad es bastante joven” (Equipo directivo 26554, red concertada).

“No tenemos estabilidad en el profesorado. La mayoría han salido a concurso de traslados y vacantes. La gente se va. Cuanto tienen un sitio mejor se van” (Equipo directivo 37224, red pública).

Por este motivo, los equipos de los centros de la red concertada se refieren a un claustro implicado del que los centros de la red pública a veces no pueden disponer:

“Una de las mejores cosas que tenemos aquí es la implicación del profesorado en los proyectos, es ya parte de la cultura de la organización, en el trabajo grupo aquí no va nadie a su bola, sería imposible” (Equipo directivo 35442, red concertada).

“El grado de implicación del claustro es muy variado. Puede haber gente implicadísima porque sí, porque son así, por su forma de ser o porque les interesa por lo que sea; y puede haber una gente que no tienen la más mínima implicación y, es más, vienen aquí a cubrir las horas que tienen que hacer y marcharse. O sea, puede haber de todo.” (Equipo directivo 30052, red pública)

Además, los equipos directivos de los centros de la red concertada ponen mayor atención en definir las necesidades de formación de sus plantillas estables de profesorado, consiguen que éste se implique en estas actividades formativas, y realizan el seguimiento y evaluación de su labor profesional:

“A final de año el equipo directivo hace su reflexión y luego se reúne con cada uno de los profesionales y ahí se anota de cada profesional: puntos más fuertes que tiene, las áreas de mejora, sus competencias y funciones” (Equipo directivo 26554, red concertada).

Alumnado. Entre las referencias que los equipos directivos de los CBEF hacen sobre las relaciones entre y con el alumnado, se desprende que los centros de la red pública cuentan con alto porcentaje de alumnado con problemas personales que derivan en problemas de convivencia y en graves dificultades de comportamiento. En los centros de la red concertada, los problemas de comportamiento del alumnado no son destacables, pero sí los pocos recursos destinados a atender a los/as alumnos/as con problemas mentales:

“Hay un porcentaje de alumnado en el centro muy conflictivo, pero que muy conflictivo. A veces, es simplemente por razones psicológicas, o sea, que no se pueden comportar de otra manera. O, simplemente también, porque su aprendizaje se ve perjudicado por el ambiente durante su crianza y por su entorno social.” (Equipo directivo 30052, red pública)

“No tenemos muchos problemas de disciplina” (Equipo directivo 26554, red concertada).

5. Liderazgo: Estilos de Liderazgo. A este respecto, las diferencias entre los centros de la red concertada y los de la pública estriban en que, de los 11 CBEF de la red concertada: dos tienen un estilo de liderazgo autoritario, uno está en proceso de cambio del autoritario al democrático y otro en cambio del autoritario al distribuido-compartido. En total cuatro centros con tendencia autoritaria. Otros cuatro centros de la red concertada establecen un liderazgo distribuido y tres están determinados por el dominio de las familias que son las propietarias. Mientras, entre los cuatro CBEF de la red pública, dos tienen un estilo desestructurado, uno compartido y otro, recién publicado, sigue manteniendo un estilo de liderazgo autoritario. (Ver apartado: liderazgo desde la perspectiva de los equipos directivos/liderazgo/estilos de liderazgo, p. 56).

Elección, Estabilidad, Composición y Formación del Equipo Directivo. Entre los CBEF de la red concertada, hallamos diferentes modos de elección del equipo directivo: desde selección directamente por la diócesis en los centros de su titularidad, pasando por propuestas de la propia dirección, selección por parte de las familias en centros en que éstas son las propietarias, hasta procesos de selección a través de entrevista o viveros de detección de talento de liderazgo (práctica para encontrar profesorado con características para ser futuro/a director/a) en las ikastolas. Todas estas modalidades contrastan con el modo único de la escuela pública, que consiste en la propuesta del claustro que debe ser aceptada por el consejo escolar, y si no hubiera ninguna, elección forzosa por parte de los servicios de inspección educativa:

“A la directora la elige la diócesis, que tiene sus criterios: que tenga titulación las competencias necesarias. Los directores tienen reuniones específicas de formación una o dos veces al mes. La propia diócesis tiene su plan estratégico” (Equipo directivo 26554, red concertada, centro religioso).

“Me contrataron las familias. Pasé el proceso de selección. Fue un poco raro porque todas las directoras anteriores salieron del claustro y yo vine para ser directora, para ser directora-gerente, así que para el profesorado... ¡uff! Como vine de la empresa metí en el equipo directivo a alguien que sabía mucho de pedagogía. Luego, ya estudié magisterio y ahora el profesorado ya me considera de las suyas.” (Equipo directivo 36630, red concertada, familias propietarias)

“De alguna manera tenemos un vivero para detectar los futuros equipos de dirección. Nosotras tenemos que detectar las próximas direcciones y para ello hay que desplegarse y crear líderes” (Equipo directivo 35442, red concertada, ikastola).

Esta diferencia en la selección de los equipos directivos en la red concertada está asociada a diferencias también en la formación del equipo directivo y su evaluación. En la red pública esta evaluación suele estar ausente y la formación limitarse a encuentros mensuales en el Berritzegune, mientras que en la red concertada se desarrollan diferentes mecanismos de evaluación de los equipos directivos y se les ofrecen cursos de formación específicos:

“Antes, o cuando ya te han nombrado, recibimos formación, vamos a Madrid un mes, esa es la específica. Luego recibimos muchas formaciones como equipo directivo. También hacemos la del Berritzegune” (Equipo directivo 29128, red concertada).

“A la dirección nos evalúa el profesorado” (Equipo directivo 30404, red concertada).

Contrasta la composición de los equipos directivos de los centros de la red concertada con la de los de la red pública que habitualmente están compuestos por director/a, jefe/a de estudios y secretario/a:

“En la dirección estamos ocho: nosotros cuatro, un administrador, un responsable pedagógico que está formado en consultoría y metodologías, una coordinadora de infantil y pastoral, y una coordinadora de secundaria y pastoral. Luego en cada grupo de trabajo tenemos un o dos líderes, y cada miembro de esos grupos de alguna manera también son líderes para mover a los demás.” (Equipo directivo 35442, red concertada)

“En el equipo directivo somos seis: yo, la jefa de estudios, secretario, y las coordinadoras. Nos reunimos cada semana, y luego yo con la junta directiva” (Equipo directivo 36630, red concertada).

6. Dificultades. Según lo referido por los equipos directivos de los CBEF de la red pública, la mayor dificultad con la que han de lidiar es la inestabilidad del claustro y del equipo directivo, unida a la gestión del alumnado con problemas graves de conducta:

“Los rendimientos siempre han sido muy bajos, por lo menos en los últimos años, ya que los problemas de convivencia y los conflictos de agresividad en el alumnado era lo más destacable” (Equipo directivo 30052, red pública).

“El profesorado no es estable se modifica mucho y, la dirección tampoco la quiere nadie, y mucho menos en sitios conflictivos. Entonces te toca y te tocó. Se iba rotando (la dirección) y en cuanto podían librarse se libraban y adiós” (Equipo directivo 30052, red pública).

5.2.4.3. Desde la Perspectiva del Profesorado. De los 91 cuestionarios recibidos, 18 son de los centros de la red pública y 73 de la concertada. Teniendo en cuenta que, del total de los 15 CBEF seleccionados en la fase primera de esta investigación, cuatro son de la pública (31%) y 11 de la concertada (69%), podemos concluir que la tasa de respuestas recibidas es ligeramente menor en la red pública, que emitieron el 20% del total de los cuestionarios recibidos, frente al 80% de la red concertada.

En todas las cuestiones relativas al liderazgo del centro escolar, el profesorado de la red concertada ha puntuado más alto que el de los centros de la red pública. Llama especialmente la atención, por lo significativo de la diferencia, la peor percepción que sobre la ayuda recibida ante las dificultades, y la delegación de responsabilidades del equipo directivo, según expresa el profesorado de los CBEF de la red pública. En cuanto a las dificultades de coordinación en el centro, el profesorado de los centros de la red concertada expresa significativamente mayores dificultades que los de la red pública.

Tabla 39

Diferencias de percepción sobre el liderazgo escolar en el profesorado de los CBEF de la red pública y la concertada

Afirmaciones del cuestionario	Pública Media (D.T.)	Concert. Media (D.T.)	Z	p
<i>En este centro se pierde mucho tiempo en tareas burocráticas y/o en reuniones no productivas.</i>	4 (3.33)	4.32 (2.4)	-.846	.398
<i>En las aulas se aprovecha el tiempo al máximo.</i>	7.5 (2.24)	7.56 (1.59)	-.194	.846
<i>Al profesorado nuevo se le acoge y apoya en su labor docente.</i>	6.86 (2.47)	8.05 (1.53)	-1.707	.088
<i>El profesorado participa en la gestión y organización del centro</i>	5.43 (2.62)	6.76 (2.14)	-1.842	.065
<i>Cuando he tenido dificultades he recibido apoyo</i>	6.07 (2.57)	8.09 (1.89)	-2.929	.003**
<i>Existen dificultades importantes de coordinación en el centro</i>	4.29 (1.93)	6.21 (2.51)	-2.957	.003**
<i>Los cargos de gestión se reparten proporcionalmente entre hombres y mujeres</i>	6.71 (2.89)	7.15 (2.58)	-.591	.555
<i>El equipo directivo ejerce adecuadamente sus funciones</i>	7.2 (2.42)	7.61 (2.09)	-.767	.443
<i>El equipo directivo delega tareas y responsabilidades</i>	4.79 (2.45)	7.24 (1.92)	-3.611	.000***
<i>El equipo directivo apoya y promueve las iniciativas del profesorado</i>	6.29 (2.58)	7.34 (1.93)	-1.561	.119
<i>Siento una gran implicación y sentimiento de pertenencia con este centro</i>	6.73 (3.17)	8.26 (1.73)	-1.505	.132
<i>El equipo directivo estimula la capacidad de liderazgo del profesorado</i>	5.77 (2.74)	7.18 (2.07)	-1.813	.070

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

5.3. Contraste entre los Centros de Alta y Baja Eficacia

5.3.1. Desde la Perspectiva de los Servicios de Inspección

1. Pensamiento Estratégico: Capacidad de Generar Cambio. Este grupo de informantes coincide en percibir que, en los CAEF de educación primaria, se establece una misión compartida que genera cambio gracias a la buena organización, al proyecto de dirección compartido y a la buena coordinación. Sin embargo, los servicios de inspección educativa de los CBEF analizados, se refieren a centros que buscan la innovación en metodologías de enseñanza,

incluso en situaciones en que esta innovación los lleva a un decrecimiento en los resultados escolares del alumnado:

“El liderazgo lo pueden ejercer personas concretas o puede radicar en el propio proyecto, o sea, el propio proyecto puede ejercer ese liderazgo independientemente de las personas concretas que lo gestionen. Si un centro tiene un proyecto sólido, ampliamente compartido con un nivel de adhesión de las familias, del profesorado, ampliamente mayoritario, el liderazgo no radica tanto en las personas que gestionan el día a día del desarrollo de ese proyecto sino en el proyecto.” (Inspector 31262, alta eficacia)

“Están en un montón de proyectos de formación e innovación: refuerzo educativo, bilingüismo, trilingüismo, subvenciones para la interculturalidad, proyectos para la excelencia educativa... Se han movido, aunque no sé qué objetivo tienen” (Inspector 37246, baja eficacia).

2. Gestión de la Enseñanza y el Aprendizaje. Mientras que, para la gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los CAEF de educación primaria de la CAV tienden a fomentar, según lo referido por los servicios de inspección educativa, la formación conjunta del claustro; los CBEF se caracterizan por la gran diversidad de metodologías de enseñanza que utilizan:

“Para la formación conjunta del profesorado cogen tiempo por las tardes o en verano” (Inspector 36586, alta eficacia).

3. Relación entre las Personas: Familias, Comunidad, Voluntariado, Personal en Prácticas y Personal No Docente. Familia. Mientras la inspección educativa de los centros escolares de alta eficacia los caracteriza por la cercanía con la que tienen trato con las familias del alumnado y por la participación e implicación de estas en diferentes proyectos escolares, en

los CBEF se refieren a mayores problemas para la implicación familiar, aunque haya centros que sí la tengan, incluso en exceso:

“Es un centro atractivo para las familias” (Inspector 31262, alta eficacia).

“Hay familias difíciles. El absentismo es muy alto” (Inspectora 30052, baja eficacia).

Comunidad, Personal en Prácticas, Voluntariado. Aunque en algunos CBEF, la inspección educativa señala algunos especialmente cerrados al contacto con la comunidad circundante, otros, al igual que los de alta eficacia, buscan alianzas con otras organizaciones del entorno y reciben a alumnado en prácticas:

“Se relacionan con los servicios sociales, el ayuntamiento, con quien necesitan. Muy abiertos” (Inspectora 30404, baja eficacia).

Profesorado. Mientras que entre el profesorado de los CAEF es una tónica general su implicación en los cursos de formación y su apoyo al equipo directivo; entre los de baja eficacia encontramos mayor variabilidad a este respecto, e incluso casos en los que el profesorado preferiría estar en otro centro:

“Es un centro que ejerce atractivo para el profesorado. Como ven que los resultados son buenos, que el ambiente de centro es bueno, que el clima relacional es bueno, pues se quedan... El nivel de adhesión del profesorado con el proyecto de centro es alto” (Inspector 31262, alta eficacia).

“Hay mucha resistencia entre el profesorado para hacer mejoras” (Inspector 32714, baja eficacia).

Alumnado. Mientras que sólo hay un centro de alta eficacia en el que la inspección educativa señala cierta actitud poco inclusiva hacia el alumnado, entre los CBEF también

encontramos los que trabajan la inclusividad de todo tipo de alumnado:

“Tratamiento a la diversidad muy bueno” (Inspectora 26180, baja eficacia).

4. Estructuras Organizativas. Tanto en la *gestión y organización de recursos* como de *coordinación*, los servicios de inspección educativa refieren diferentes prácticas positivas de los CAEF, tal y como se ha expuesto en el apartado correspondiente; mientras que las inspecciones de los CBEF se refieren a las mismas prácticas en unos, o apenas hacen referencias destacables, más allá de la buena o mala organización general en otros.

5. Características de la Persona que Lidera. La inspección educativa de los CAEF destaca de los líderes escolares: capacidad de generar buen ambiente de trabajo, proyecto de dirección con funciones muy delimitadas, que hagan partícipe al profesorado, promuevan buena comunicación interna, tengan las ideas claras y conozcan bien el centro escolar y al alumnado. Entre los equipos directivos de baja eficacia, los servicios de inspección no hacen tantas referencias a las características de las personas que lideran, aunque sí destacan centros en los que se crea buen ambiente entre el equipo directivo, aunque no tengan proyecto, y otros que salvan dificultades tales como repartir su tiempo entre la docencia, la dirección y las órdenes que les llegan desde la titularidad del centro, sea esta de la Iglesia o de cooperativa de familias.

“La dirección de ahora conoce muy bien la ikastola y al alumnado... La dirección es un equipo. Cada uno tiene su función. No es un único liderazgo que recae sobre el director: son un equipo” (Inspector 36586, alta eficacia).

“No tienen un proyecto directivo entre... Creo que dentro de su pack no se hace referencia más que al proyecto de la orden... Si que es un centro que se ve que lleva una dinámica concreta” (Inspectora 29128, baja eficacia).

Elección, Estabilidad y Formación del Equipo Directivo. Estabilidad. Mientras que los CAEF en educación primaria se caracterizan por la estabilidad de sus equipos directivos, y por el apoyo de la mayoría del profesorado, entre los de baja eficacia encontramos tanto aquellos centros que tienen equipos directivos estables como aquellos otros en los que están sometidos a continuos cambios en los equipos directivos:

“El claustro respalda claramente al equipo directivo... La directora llevará como 15 años y presentó proyecto de dirección” (Inspectora 31944, alta eficacia).

“Acaba de entrar una nueva directora” (Inspector 32714, baja eficacia).

5.3.2. Desde la Perspectiva de los Equipos Directivos

1. Pensamiento Estratégico: Capacidad de Generar Cambio. Los CAEF destacan por su actividad en lo referente a la innovación en organización, convivencia, metodología, tratamiento de la diversidad, aprendizaje de idiomas a través de nuevas tecnologías y la motivación del alumnado. Son centros preocupados por los procesos de evaluación tanto interna como externa:

“Para el tratamiento de la diversidad nuestra apuesta ha sido formar grupos heterogéneos. Con voluntariado a veces llegan a estar cuatro adultos en un aula. Los apoyos se hacen dentro del aula y se adaptan materiales” (Equipo directivo 31262, alta eficacia).

Los equipos directivos de los CBEF hacen referencia a proyectos de innovación, planes estratégicos que tienen en cuenta el punto de vista de toda la comunidad educativa y que valoran la necesidad de formación del profesorado, su preocupación por el marketing, los procesos de calidad y no tener plan escrito de dirección:

“Es importante visualizar lo que hacemos porque eso es marketing y hay que tener

matriculación también... a nivel estratégico... el Facebook también cuenta y al final es imagen de centro. Te das a conocer y ... ven lo que hacemos in situ; se cuelgan vídeos y cosas” (Equipo directivo 26554, baja eficacia).

Coherencia y Perspectiva Ecosistémica. Los equipos directivos de los CAEF llegan a desarrollar una misión compartida, clara y estable. Entre los equipos directivos de los CBEP destaca la falta de estrategia global:

“En el centro no tenemos ni proyecto educativo del centro, que lo tenemos que hacer. A ver si es posible hacerlo el curso próximo” (Equipo directivo 30052, baja eficacia).

“Tenemos un equipo directivo en el que están representadas todas las etapas. Nuestro trabajo lo estructuramos a través de procesos con el sistema de calidad y en esos procesos estamos miembros de la dirección y personas de todas las etapas. Esto ha hecho que la visión del centro sea más global y la comunicación también.” (Equipo directivo 30316, alta eficacia)

2. Gestión de la Enseñanza y el Aprendizaje. Los equipos directivos de alta eficacia se refieren a una clara definición pedagógica, mientras que las direcciones de los centros de baja eficacia hacen referencia a asuntos parciales:

“Lo tenemos todo muy atado: la metodología, el perfil de profesorado...” (Equipo directivo 25080, alta eficacia).

“El hándicap de nuestro alumnado es la capacidad digital” (Equipo directivo 26554, baja eficacia).

3. Relaciones entre las Personas: Familias, Comunidad, Voluntariado, Personal en Prácticas y Personal No Docente. Los equipos directivos de los CAEF se refieren a la cercanía con la que tienen trato con las familias del alumnado y por la participación e implicación de estas

en diferentes proyectos escolares. Colaboran con otros organismos y cuentan con la colaboración de personal voluntario que posibilita trabajar con grupos más pequeños de alumnado:

“Entre los factores que creemos que explican que el centro haya tenido esta evolución está que ofrecemos mucha atención personalizada a las familias” (Equipo directivo 28974, alta eficacia).

Los equipos directivos de los CBEF se refieren en alta medida a prácticas de participación e implicación familiar en la vida escolar, tanto lectiva como extraescolar, pero también a un alto número de familias especialmente conflictivas, y otras con un ISEC muy bajo y con graves problemas económicos:

“Hay familias que sobreviven, tienen muchos problemas, es gente encantadora... dependen de ayudas económicas de instituciones... lo primero que quieren hacer es sentirse seguros... Cantidad de familias, 50 en primaria y 40 en infantil, no tienen nada de dinero, dependen de ayudas” (Equipo directivo 37224, baja eficacia).

Profesorado. Mientras que los equipos directivos de los CAEF refieren que la implicación del profesorado en el desarrollo del proyecto de dirección es de gran relevancia, en los CBEF los equipos directivos hacen referencia a la conciencia de hacer partícipe al profesorado y a tener planes de acogida al mismo:

“Sentimos que tenemos el apoyo y la ayuda del claustro” (Equipo directivo 31262, alta eficacia).

“Tenemos programa de acogida al profesorado. Está todo establecido, pues en calidad ya sabes que se les da el calendario, la hoja de...Está todo en el drive, ahora la persona que viene se le da el drive y ahí tiene todo. Nosotros estamos con ellos en el acompañamiento

cuando vienen y luego, administrarles las claves. Tienen toda la documentación ahí, en los documentos compartidos.” (Equipo directivo 26554, baja eficacia)

Alumnado. En los CAEF se incluye al alumnado en la gestión y toma de decisiones, y se han desarrollado metodologías de enseñanza-aprendizaje centradas en el propio alumnado:

“Tenemos una comisión mixta, para la toma de decisiones sobre convivencia, en la que participan junto al equipo directivo y representantes del profesorado, familias y alumnado” (Equipo directivo 32340, alta eficacia).

En los CBEF los equipos directivos se refieren a planes de acogida a nuevo alumnado, conciencia hacia la inclusión, participación del alumnado en la evaluación del profesorado, y buenas relaciones tanto entre el propio alumnado como entre este y el profesorado:

“Gracias a la evaluación que nos hacen, dedico un poco más tiempo a la semana a mi alumnado, que lo están demandando. Aunque me queden dos temas sin dar. El alumnado quiere que te acerques con él, que les hagas caso” (Equipo directivo 29128, baja eficacia).

4. Estructuras Organizativas: Gestión y Organización de Recursos. Los CAEF en educación primaria destacan por sacar el mayor partido de los recursos de los que disponen, saben a dónde se dirigen y tienen sistematizada la organización de tiempos y medios humanos. En cuanto a la coordinación, cuentan con fuertes estructuras y clara delimitación de responsabilidades. Encontramos CBEF con buena organización de la coordinación, tanto horizontal como vertical, pero se refieren más veces que los CAEF al problema de la falta de tiempo que compensan con el email o la inclusión de horas extra en el horario del profesorado:

“Tenemos coordinación entre la etapa de infantil y los ciclos de primaria. Les llamamos seminarios, verticales” (Equipo directivo 25080, alta eficacia).

“Para coordinación tenemos una estructura horizontal y una estructura vertical (una persona de cada etapa)” (Equipo directivo 30162, baja eficacia).

“Los martes por la tarde nos tenemos que quedar y ahí vamos haciendo...” (Equipo directivo 26554, baja eficacia).

5. Liderazgo: Características de la Persona que Lidera. Los equipos directivos de los CAEF refieren que las cualidades requeridas en las personas que integran el equipo directivo son: capacidad de diagnosticar las necesidades del centro, vocación, implicación, ilusión, esfuerzo y formación en dirección, buena comunicación con familias, capacidad de proponer metodologías y desarrollarlas. La buena comunicación y la clara delimitación de funciones dentro del equipo directivo aparece como una cuestión clave, así como la capacidad de mediar en la toma de decisiones dentro del claustro:

“Nuestro estilo de dirección es asambleario, en grupos pequeños, democrático total. Hemos aprendido a que los grupos tengan su propia capacidad de decisión” (Equipo directivo 27698, alta eficacia).

Un director de un centro de baja eficacia se refiere a las características personales que considera necesarias para dirigir su centro escolar, tales como la tranquilidad, saber ser asertivo y resiliente, asumir errores y rectificarlos. En cuanto a las características del equipo directivo, se refieren a una muy buena comunicación y reparto de funciones entre el equipo, así como a buena apertura a toda la comunidad educativa:

“Uno de nuestros puntos fuertes, es la cercanía: tanto con las familias como con alumnado, profesorado, la accesibilidad... con las familias” (Equipo directivo 30404, baja eficacia).

Estilo de Liderazgo. Los estilos de liderazgo de los CAEF encontrados son: 1 estructurado, 3 estilo autoritario, 2 en proceso de cambio del autoritario al compartido, 3 jerárquico democrático, 1 en proceso de cambio del democrático al compartido, 3 compartido-distribuido, y 1 con doble dirección por tratarse de un centro con titularidad de la Iglesia. Se puede observar que la tendencia mayoritaria, en cuanto a estilos de liderazgo, es la de modelos jerárquicos, si bien hay un movimiento igual de amplio hacia el cambio a modelos de liderazgo compartido.

De los quince centros de educación primaria de baja eficacia en la CAV, 2 tienen estilo desestructurado de liderazgo, 3 estilo autoritario, 5 estilo compartido y distribuido, 3 se caracterizan por estilo de liderazgo muy mediatizado por la gestión de las familias que son las titulares del centro, 1 se encuentra en proceso de cambio del liderazgo jerárquico (vertical) al compartido, y 1 en proceso de cambio de estilo de liderazgo autoritario a uno más horizontal.

6. Dificultades de Liderazgo. Entre las dificultades que refieren los equipos directivos de alta eficacia, se encuentran las relativas al profesorado: inestabilidad de las plantillas, inadecuación del perfil, relación emocional y comunicativa y la atención al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE):

“En mi caso la gestión del personal trae mucho desgaste” (Equipo directivo 36586, alta eficacia).

Entre las dificultades de liderazgo de los CBEF, encontramos dos con ausencia de visión de la dirección escolar, y hay direcciones que se refieren a que su mayor dificultad estriba en la atención al profesorado y a toda la comunidad educativa. Mientras que otros se refieren a las dificultades del liderazgo en la gestión del día a día del centro:

“La planificación aquí es muy complicada, muy liosa: horarios, profesorado, perfiles... Y la gestión del profesorado, el área emocional, las expectativas, tensiones, nervios...” (Equipo directivo 35442, baja eficacia).

7. Líneas de Mejora. Los planes de mejora de los CAEF en educación primaria, en lo relativo al liderazgo, se centran en implicar al profesorado en la distribución del liderazgo y en la comunicación con familias. Se quiere mejorar la coordinación entre el profesorado:

“Nos gustaría incrementar la participación del profesorado en el liderazgo, repartir el poder de la dirección que igual antes era más vertical, potenciar la coordinación” (Equipo directivo 29062, alta eficacia).

Los planes de mejora que refieren los equipos directivos de los CBEF son tan variados como desarrollar un protocolo para faltas de comportamiento, formaciones en interioridad, mindfulness, aprendizaje colaborativo y digitalización, mejorar la comunicación, acercamiento y participación de la comunidad educativa, y mejorar el sistema de calidad:

“Digitalización del alumnado y del profesorado, trabajar por proyectos interdisciplinares, plan de convivencia y de igualdad, destrezas de pensamiento, agenda 21, mindfulness” (Equipo directivo 26554, baja eficacia).

5.3.3. Desde la Perspectiva del Profesorado

A continuación se exponen los resultados encontrados al contrastar la percepción del profesorado de los CAEF con la del profesorado de los CBEF de la CAV, en torno al liderazgo escolar y en relación con las categorías de análisis, tal y como puede comprobarse en la Tabla 40.

1. Pensamiento Estratégico. El profesorado de los CAEF considera que tiene más ocasiones de participar en la gestión y organización del centro escolar al que pertenecen (M=7.3; D.T.=2.19), que el profesorado de los CBEF (M=6.53; D.T.= 2.27).

2. Gestión de la Enseñanza-Aprendizaje. En lo referente a la utilización del tiempo durante el horario lectivo, el profesorado de los CAEF expresa bastante satisfacción al respecto (M=7.73; D.T.= 1.46), siendo ésta un poco mayor que la del profesorado de los CBEF (M=7.55; D.T.= 1.7).

3. Relación entre las Personas. El profesorado de los CAEF indica que las relaciones que se entablan entre el propio profesorado y el equipo directivo son bastante positivas, que se sienten bastante acogidos y apoyados tanto al incorporarse al centro escolar (M=7.85; D.T.=1.78) como cuando han tenido dificultades en su labor docente (M=8.09; D.T.=1.68). Expresa tener alto sentimiento de implicación y pertenencia al centro (M=8.25; D.T.=1.83), así como percibir que el equipo directivo apoya y promueve bastante las iniciativas del profesorado (M=7.60; D.T.=1.88). Mientras, el profesorado de los CBEF indica igualmente que las relaciones que se entablan entre el propio profesorado y el equipo directivo son bastante positivas, y se sienten bastante acogidos y apoyados al incorporarse al centro escolar (M=7.84; D.T.=1.77); sin embargo, expresa no haber sentido tanto apoyo como los de los CAEF cuando han tenido dificultades en su labor docente (M=7.72; D.T.=2.16). El sentimiento de implicación y pertenencia al centro del profesorado de los CBEF es bastante alto (M=7.98; D.T.=2.13), aunque menor que el del profesorado de los CAEF. La percepción de que el equipo directivo apoya y promueve las iniciativas del profesorado también es menor en los CBEF (M=7.15; D.T.=2.08).

4. Estructuras Organizativas: Organización de Recursos y Coordinación. Tanto el profesorado de los CAEF (M=4.57; D.T.=2.36) como el de CBEF (M=4.26; D.T.=2.57) expresan bastante pérdida de tiempo en labores burocráticas y/o en reuniones no productivas, si bien la percepción de esta pérdida de tiempo es ligeramente mayor en los CAEF.

Tanto el profesorado de los CAEF (M=5.74; D.T.=2.58) como el de los CBEF (M=5.88; D.T.=2.52) reconoce bastantes dificultades en cuestiones de coordinación; la percepción de esta dificultad resulta ligeramente mayor en los CBEF.

5. Liderazgo: Estilos de Liderazgo. En cuanto a la percepción del profesorado de los CAEF sobre el estilo de liderazgo imperante en su centro escolar, el profesorado considera que los cargos de gestión no se reparten bastante proporcionalmente entre hombres y mujeres (M=6.91; D.T.=2.78); que el equipo directivo ejerce bastante adecuadamente sus funciones (M=7.88; D.T.=1.75), y que delega bastantes tareas y responsabilidades (M=7.28; D.T.=.09), estimulando no todo lo deseado la capacidad de liderazgo del profesorado (M=6.94; D.T.=2.15). En respuesta a las mismas afirmaciones, el profesorado de los CBEF considera que los cargos de gestión se reparten un poco más equitativamente entre hombres y mujeres (M=7.08; D.T.=2.62), que el equipo directivo ejerce ligeramente menos adecuadamente sus funciones (M=7.53; D.T.=2.15), y que delega tareas y responsabilidades (M=6.81; D.T.=2.21) en menor medida que en los CAEF. El profesorado de los CBEF, al igual que el de los CAEF expresa que los equipos directivos podrían estimular más la capacidad de liderazgo del profesorado (M=6.95; D.T.=2.24).

Tabla 40*Diferencias de percepción del liderazgo escolar entre profesorado de los CAEF y CBEF*

Afirmaciones del cuestionario	CAEF Media (D.T.)	CBEF Media (D.T.)	Z	p
<i>En este centro se pierde mucho tiempo en tareas burocráticas y/o en reuniones no productivas.</i>	4.57 (2.36)	4.26 (2.57)	- .888	.375
<i>En las aulas se aprovecha el tiempo al máximo.</i>	7.73 (1.46)	7.55 (1.70)	-.560	.575
<i>Al profesorado nuevo se le acoge y apoya en su labor docente.</i>	7.85 (1.78)	7.84 (1.77)	-.179	.858
<i>El profesorado participa en la gestión y organización del centro</i>	7.3 (2.19)	6.53 (2.72)	-2.930	.003*
<i>Cuando he tenido dificultades he recibido apoyo</i>	8.09 (1.68)	7.72 (2.16)	-.835	.404
<i>Existen dificultades importantes de coordinación en el centro</i>	5.74 (2.58)	5.88 (2.52)	-.541	.589
<i>Los cargos de gestión se reparten proporcionalmente entre hombres y mujeres</i>	6.91 (2.78)	7.08 (2.62)	-.318	.751
<i>El equipo directivo ejerce adecuadamente sus funciones</i>	7.88 (1.75)	7.53 (2.15)	-.904	.366
<i>El equipo directivo delega tareas y responsabilidades</i>	7.28 (2.09)	6.81 (2.21)	-1.694	.090
<i>El equipo directivo apoya y promueve las iniciativas del profesorado</i>	7.6 (1.88)	7.15 (2.08)	-1.591	.112
<i>Siento una gran implicación y sentimiento de pertenencia con este centro</i>	8.25 (1.83)	7.98 (2.13)	-.616	.538
<i>El equipo directivo estimula la capacidad de liderazgo del profesorado</i>	6.94 (2.15)	6.95 (2.24)	-.281	.778

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

5.4. Estudio de Caso sobre el Liderazgo en Un Centro Escolar de Alta Eficacia

5.4.1. Características del Centro y de su Contexto

El centro estudiado es el 25080, que fue seleccionado en la primera fase como centro de alta eficacia por el criterio de crecimiento de residuo. Su tamaño es pequeño-mediano (21.8), el número de alumnado inmigrante (81.6) y repetidor (84.6) alto y el ISEC de las familias muy bajo (7). Se trata de un centro público que oferta las etapas de Infantil y Primaria en un pueblo de 14.618 habitantes (Instituto Nacional de Estadística, 2018). El alumnado y las familias del centro escolar se caracterizan por la diversidad cultural. Tanto las diferencias culturales como las idiomáticas dificultan la participación familiar compartida en la acción educativa. Las pocas

familias que están colaborando con el centro son al mismo tiempo miembros de las diferentes comisiones y delegados de clase.

En lo que respecta a las relaciones con otras instituciones del entorno, el centro tiene establecidos intercambios, dentro del pueblo, con el ayuntamiento, servicios sociales, casa de cultura, centro de salud y el euskaltegi. Fuera de la localidad están en contacto continuo con el Berritzegune zonal, la Delegación educativa del Gobierno Vasco, el Servicio de inspección educativa y con otros centros de la red Amara-Berri. El centro escolar es miembro de la red Amara-Berri desde el curso 1996/1997.

Al ser miembro de este sistema educativo, el centro cuenta con proyecto educativo y curricular fijo, siendo la característica metodológica principal el ser un sistema vivo que quiere dar respuesta a los retos de la sociedad, tales como las nuevas tecnologías, la diversidad, el aprendizaje de la convivencia, el tratamiento integrado de las lenguas, el éxito para todo tipo de alumnado, la mayor participación familiar y el cuidado del entorno, entre otros. Se trata de un centro escolar que toma al alumnado como la base de todo el proceso educativo, siendo su lema: “el centro escolar de todos y para todos”.

El claustro está compuesto por 28 personas de las cuales sólo 15 son fijas. Las jubilaciones están haciendo que el número de personal no fijo aumente cada curso escolar. Por ser un centro con un número significativo de alumnado en niveles iniciales de desarrollo en las competencias básicas evaluadas a través de las correspondientes evaluaciones de diagnóstico, han conseguido, gracias al programa *Hamaika Esku* del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, mantener en el centro a dos miembros del profesorado interino durante tres

cursos escolares, con el objetivo de mejorar el nivel de desarrollo de las competencias básicas y de los resultados educativos de su alumnado.

El centro tiene establecidos planes de mejora, basados en los resultados de las Evaluaciones Diagnóstico y en las memorias de los planes anuales, encaminados a conseguir la mejora de los resultados académicos del alumnado. En especial, quieren incidir en la atención y seguimiento al alumnado, en las actividades de enseñanza de idiomas-matemáticas-ciencias, en la relación centro-familias, y en la organización de recursos.

5.4.2. El Equipo Directivo

La actual directora del centro es profesora de plantilla desde el año 2004. Los primeros cinco años fue tutora; los siete siguientes, miembro del equipo directivo (jefa de estudios) y desde el curso 2016/2017 es la directora. Escribió el proyecto de dirección durante este primer curso escolar en el que fue directora. En las primeras páginas del proyecto ya expresa las dificultades a las que habrá de hacer frente: crisis económica, recortes en los recursos y nuevas necesidades sociales. Además, la mitad del profesorado fijo en plantilla se prevé se jubile antes del curso 2020/21, exactamente en el que nos encontramos ahora, cuando un tercio del profesorado acaba de incorporarse, quizá por sólo un curso sin posibilidad de renovación. Esto último dificulta la transmisión del proyecto escolar y que este sea asumido e implementado por todo el profesorado. La directora es consciente de la importancia de cuidar el recibimiento del nuevo profesorado y de intensificar el trabajo dirigido a implicarle en todas las estructuras escolares.

Partiendo de estas dificultades, el proyecto propone seguir con las líneas de actuación de cursos anteriores, responder a las necesidades del día a día del centro y encaminar todas las quejas y propuestas que les lleguen desde la estructura escolar. Como directora quiere trabajar

por la participación de toda la comunidad educativa y la implicación del profesorado. Considera que el trabajo en grupo es indispensable, tanto para llegar a acuerdos como para avanzar en el quehacer educativo y conseguir los mejores resultados en todo el alumnado.

5.4.3. Liderazgo desde la Perspectiva de Género

El equipo directivo está compuesto por tres mujeres. De un total de 30 miembros del Consejo Escolar, 24 son mujeres. Del total de 33 familias delegadas de clase, 29 son mujeres. En cuanto al alumnado delegado de clase en el último ciclo de educación primaria, todas excepto uno son chicas. De los 8 miembros de la Comisión Pedagógica, 7 son profesoras. En conclusión, los puestos de liderazgo, gestión y coordinación del centro son muy mayoritariamente desempeñados por mujeres.

5.4.4. La Pandemia Covid-19

La pandemia ha hecho que se trastoque toda la organización del centro. Por ejemplo, al no poderse compartir espacios, los grupos/clase no pueden acudir a las aulas especializadas en cada materia como se viene haciendo desde hace 24 años y se han tenido que improvisar el reparto de recursos y la enseñanza. Por otro lado, el curso pasado, durante los meses de confinamiento, la relación con alumnado y familias fue difícil, ya que la mayoría de las casas no tenían wifi ni ordenador. Se repartieron los ordenadores que había en el centro escolar, pero estos resultaron insuficientes. Se ha pedido a la administración que repare estos recursos. El profesorado tutor entabló relación telefónica con familias y alumnado y se repartieron vía correo postal materiales de trabajo para el alumnado. Aunque hoy en día la brecha digital ha disminuido, sigue habiendo familias que no han facilitado dirección de email al centro escolar. Además, sigue habiendo dificultad comunicativa por desconocimiento de la lengua familiar y

algunas familias incluso comparten vivienda, habiendo tenido que encarar los meses de confinamiento en un solo cuarto y con dificultades para cubrir sus necesidades básicas.

Este nuevo curso escolar 2020/2021 ha arrancado con la presencia de todo el alumnado en las aulas. Están mostrando un comportamiento ejemplar y están contentos de haber vuelto a la escuela. Sin embargo, se observa el retroceso en, sobre todo, el aprendizaje de la lectura y la escritura en aquel alumnado que desde casa no ha podido seguir trabajando, según refiere la directora.

5.4.5. Percepción de Alumnado, Profesorado y Familias, sobre el Liderazgo en el Centro Escolar

Cabe destacar que, tanto en el grupo de discusión como en los cuestionarios, el alumnado ha expresado su punto de vista respecto al liderazgo en su centro escolar, pudiendo triangularse la información aportada con la del resto de protagonistas de la comunidad educativa.

5.4.5.1. Liderazgo según el Alumnado

A continuación, se muestran los resultados encontrados tanto en los cuestionarios (respuestas cuantitativas y respuestas abiertas) como en el grupo de discusión, siguiendo la clasificación de las categorías de análisis.

1. Pensamiento Estratégico: Capacidad Generar Cambio. El alumnado expresa que todos, profesorado y alumnado, pueden desarrollar su capacidad de generar cambios en el centro escolar:

“En las reuniones todos los profesores se juntan y deciden todo: cómo va a ser el colegio y cómo lo van a hacer: lo que va a haber nuevo, lo que va a haber viejo, lo que se va a cambiar, lo que no” (Alumnado de 5º y 6º).

“Si tenemos alguna queja se lo decimos a la profesora y nos dejan una hora para que expongamos lo que pensamos y luego cambian algo, no mucho, pero algo sí, y a algunos nos vale. A otros no, pues que se quejen” (Alumnado de 5º y 6º).

En cuanto a los procesos de toma de decisiones, perciben que en ésta intervienen el equipo directivo, el profesorado y el Gobierno Vasco, y que es un proceso compartido:

“Se hacen bastantes reuniones entre profesores y la directora en el recreo o cuando estamos en el comedor. A veces, el Gobierno Vasco y Educación también mandan bastante en el colegio. Yo creo que entre todos un poco: cada uno da su opinión y luego van decidiendo entre todos” (Alumnado de 5º y 6º).

“Yo creo que todos dan su opinión, que todos son parte de la decisión” (Alumnado de 5º y 6º).

El alumnado considera que participa bastante en la toma de decisiones. Además expone cómo participan en esta: a través de expresar sus ideas, cuando les preguntan, ayudando y/o votando.

Tabla 41

Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Cómo tomas parte en la toma de decisiones del centro?

Tomo parte...	Nº R	Respuestas
Diciendo mis ideas	5	<i>“levantando la mano y diciendo mis ideas”, “diciendo mis ideas, tomando parte, etc.”, “tomando parte”, “propongo mis ideas”, “cada uno dice sus ideas y luego nos quedamos con lo que nos gusta a todos”</i>
Cuando me preguntan	2	<i>“cuando me preguntan”, “sólo formo parte cuando me preguntan”</i>
No sé	3	<i>“no sé”, “no sé qué poner”</i>
Ayudando	2	<i>“ayudando”</i>
Votando	1	<i>“votando”</i>
Otros	7	<i>“cómo puedo”, “porque nos lo dicen los profesores”, “como en las normas”, “cuando hablan al final de las clases”, “en las extraescolares”, “no decido nada”</i>

También toman parte de las decisiones, a través de recogida de ideas, reuniones de delegados y subdelegados/as de clase con la directora y tutorías:

“Desde hace bastante hacemos de vez en cuando una recogida de ideas: que pongan una fuente, una mesa de ping-pong, un rocódromo, que ya lo han hecho, y cosas así, y normalmente ciertas cosas si lo han puesto y el año pasado nos dijeron que la fuente estaba en camino. Los delegados de clase y los subdelegados se juntan con la directora y dan ideas. Por ejemplo, que en el comedor pongan una fuente para no marear a las monitoras, que nos dejen jarras... eso va a dirección y en dirección lo hablan y según el presupuesto algunas cosas se hacen.” (Alumnado de 5º y 6º)

“Nos juntamos todos los de la clase y hablamos sobre si tenemos algo que mejorar, o si no nos gusta algo. Tutoría. Ahí hablamos todas y nos sentimos más parte de esas decisiones” (Alumnado de 5º y 6º).

2. Gestión de la Enseñanza-Aprendizaje. El alumnado del centro considera que se le tiene totalmente en cuenta en su relación con el proceso de aprendizaje ($M=8.61$; $D.T.=1.93$), siendo las chicas ($M=8.84$; $D.T.=1.28$) las que expresan ser tenidas más en cuenta que los chicos ($M=8.17$; $D.T.=2.94$). Consideran no saber qué decir en las reuniones que su madre o/y su padre hace con su tutor/a, o que le daría vergüenza acudir. Otros dicen no ser invitados a estas reuniones y que, si lo fueran, hablarían sobre su comportamiento y resultados académicos.

Tabla 42

Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Qué dices o te gustaría decir en las reuniones que tus padres hacen con tus profesores?

¿Qué dices?	Nº R	Respuestas
No sé	7	“no sé”, “no se me ocurre nada”, “????????”, “por qué estoy con ellos hablando”
Nada	6	“nada”
Sobre mi comportamiento	4	“dicen que me porto muy bien”, “que me porto bien”, “que me porto muy bien”, “sólo en torno al comportamiento”
Me da vergüenza	2	“me da vergüenza”, “nada porque me da vergüenza”
No estoy	2	“no he estado en esas reuniones”, “nada porque no suelo estar”
Sobre las notas	2	“que he aprobado el curso”, “las notas”
Otros	2	“que nos dejen usar los estuches”, “todo muy bien”

Refieren problemas de comportamiento que afectan al aprovechamiento del tiempo en el aula y a los resultados académicos del alumnado:

“Sinceramente, hay ciertas personas como yo, por ejemplo: yo no aprovecho mucho el tiempo. Otras personas se pasan todo el día jugando, o distrayendo al compañero. Pierdes tiempo jugando y mientras la profesora te echa la bronca. Ese tiempo no lo recuperas y eso luego puede afectar al futuro. Luego haces mal el examen, eso va a las notas, y eso en el futuro puede afectar.” (Alumnado de 5º y 6º)

“Yo y mis amigas que estamos en la mesa aprovechamos el tiempo. Nos quedamos haciendo los deberes. Ahora que estamos con la distancia nos aburrirnos en el patio y hacemos los deberes. Pero, si se queda un amigo en la mesa molestando seguimos para sacar buena nota en el examen. Si nos centramos en otras cosas sacamos malas notas.” (Alumnado de 5º y 6º)

En cuanto a la manera en que el profesorado les hace partícipes de su proceso de aprendizaje, cuentan situaciones en las que el alumnado es consultado, y analizan junto al profesorado sus resultados y aprendizajes:

“El año pasado nuestra tutora nos enseñó las notas de uno en uno, y hablábamos un poco de cómo nos iba, de qué teníamos que mejorar... y eso nos hacía sentir parte de..., que ella tomaba en cuenta lo que yo necesitaba, lo que yo sentía” (Alumnado de 5º y 6º).

“A finales de curso siempre hay un aparte y hablábamos un poco con la profesora. Yo nunca he opinado sobre los estudios y cómo funcionan, ya que no tengo problema, me lo explicas y lo entiendo. Entonces, yo no sé qué es quejarte, tener problema con una asignatura. Si algo me molesta o veo que he bajado de nota y me lo pregunta la profesora, siempre lo he dicho, que era que tenía a un pesado sentado al lado.” (Alumnado de 5º y 6º)

Llama la atención el comentario de una alumna que resume así el proceso de aprendizaje cuando en el grupo de discusión del profesorado se refieren a la metodología Amara-Berri basada en rincones:

“Lo que aparece en el libro es lo que aprendemos” (Alumnado de 5º y 6º).

3. Relación entre las Personas. El alumnado expresa sentirse totalmente a gusto en el centro escolar (M=9; D.T.=1.68), tener poca relación con la dirección (M=5.59; D.T.=3.24) y no participar casi nada en las reuniones con su familia y profesorado (M=2.72; D.T.=2.67). Las chicas expresan sentirse más a gusto que los chicos (chicos: M=8.83; D.T.=2.32, chicas: M=9.04; D.T.=1.33), a pesar de que expresan tener menos relación que ellos con el equipo directivo (chicos: M=7.82; D.T.=3.89, chicas: M=4.6; D.T.=2.48). Ellas expresan estar un poco más presentes que ellos en las reuniones entre familia y profesorado (chicos: M=2.45; D.T.=2.77, chicas: M=2.84; D.T.=2.68).

Cuando se les pregunta por su participación en las reuniones individuales que el profesorado hace con su padre y con su madre, las respuestas son diversas: hay quién dice no

estar en las reuniones, quién si, lo que piensan que se habla, su deseo de estar o lo que dirían:

“La mayoría de las veces no estamos. No dejan. No nos dicen que vengamos. No nos dejan entrar. Cuando van mis padres, yo me quedo con mi abuela. Será que hablan de mí, de cómo voy en la escuela, de si mis padres me tienen que poner límites...” (Alumnado de 5º y 6º).

“Si estuviera en las reuniones diría qué es lo que me cuesta y qué es lo que podría hacer para solucionar eso” (Alumnado de 5º y 6º).

En cuanto a su relación con el profesorado expresan sentirse a gusto:

“Las profesoras se preocupan por ellas mismas y por nosotras, por nuestra salud y todo. Si no estamos cómodas con nuestros compañeros nos cambian, hablamos con ellas... Y si nos sentimos mal, en gimnasia tenemos un saco y lo podemos golpear” (Alumnado de 5º y 6º).

Se refieren a una relación cercana con la directora del centro escolar:

“La directora nos echa desinfectante en la fila y me pregunta qué tal estoy, y cómo estoy. También cuando me dolía la cabeza iba a dirección y me preguntaba si necesitaba algo. Eso me ha ayudado y le he cogido confianza. La conozco más” (Alumnado de 5º y 6º).

“El curso pasado hablé con ella porque tuve discusión con una chica. También participé en Agenda 21 y fuimos al ayuntamiento y hablamos mucho con ella, tres reuniones a la semana o así” (Alumnado de 5º y 6º).

El motivo más frecuente por el que el alumnado expresa haber estado con la directora es alguna situación problemática, sea esta comportamental o de salud. El resto de las situaciones en

las que han tenido relación con ella han sido en el devenir cotidiano del centro o en eventos especiales como fiestas. Cuatro han respondido que no han estado nunca con la directora.

Tabla 43

Respuestas dadas por el alumnado a “Describe con un ejemplo alguna situación en la que hayas estado con la directora”

MOTIVO	Nº R	RESPUESTAS
Por problemas de comportamiento, personales o conflictos	9	<i>“cuando rompieron la pantalla”, “he estado hoy porque he tenido un problema”, “una vez que me peleé con una chica ella me tranquilizó”, “cuando ha habido un problema”, “cuando me empujó alguien”, “miedo”, “cuando se me perdió una caja con mascarillas”, “he estado hace poco porque hubo un problema”, “en un jaleo”</i>
Por problemas de salud	6	<i>“dolor de tripa”, “cuando se me hinchó el dedo”, “cuando estuve con dolor de tripa y cabeza”, “cuando tuve dolor de tripa”, “porque estaba enferma”, “cuando se me torció el tobillo”</i>
No han estado	4	<i>“No”, “no he estado nunca con ella”, “no he estado”, “no he estado con la directora”</i>
Encuentros cotidianos	3	<i>“la veo cuando la directora viene a clase”, “en la entrada habla conmigo”, “cuando estamos en la entrada habla conmigo”</i>
Eventos especiales	3	<i>“el día de halloween”, “cuando me pusieron la vacuna”, “para hablar con una profesora”</i>

Cuando el alumnado consultado ha necesitado ayuda, ha acudido prioritariamente a su tutora o tutor, y, en segundo lugar, a algún miembro del profesorado o a algún compañero o compañera.

Tabla 44

Respuestas del alumnado a la pregunta del cuestionario ¿Si necesitas ayuda a quién acudes en el centro escolar?

ACUDO A LA/S...	Nº R	RESPUESTAS
Profesora	12	“a donde el profesor”, “voy a la profesora”
Tutora	7	“a la tutora”, “a donde mi tutora, pero no porque sea mi tutora, sino porque es de buen corazón e íntegra”
Amigas o profesoras	7	“a mi amiga o a la ayuda de la profesora”, “a la profe o a un compañero”, “a la compañera o a la profesora”, “a donde los amigos y algunos profesores, a donde los profesores o amigos”
Amigas	4	“A donde mis amigos”, “con mi amiga”
Otros	3	“no”, “no sé”, “tomando parte”
Dirección, monitores y profesorado	1	“a la dirección, los monitores y profesorado”

4. Estructuras Organizativas. El alumnado percibe que se aprovecha bastante el tiempo en clase (M=8.13; D.T.=1.78), expresando las chicas mayor aprovechamiento que los chicos: chicos (M=7.67; D.T.=2.22), chicas (M=8.4; D.T.=1.55).

Tabla 45

Diferencias de percepción del liderazgo escolar en función del sexo del alumnado del centro

Afirmaciones del cuestionario	Chicas Media (D.T.)	Chicos Media (D.T.)	Z	p
<i>Estoy a gusto en mi centro escolar.</i>	9.04 (1.33)	8.83 (2.32)	.687	.326
<i>Aprovechamos al máximo el horario escolar.</i>	8.4 (1.55)	7.67 (2.22)	.326	.344
<i>Tengo relación con la directora o con el equipo directivo.</i>	4.6 (2.48)	7.82 (3.89)	.004	.003**
<i>Suelo estar en las reuniones que mi madre y mi padre hacen con la profesora o profesor.</i>	2.84 (2.68)	2.45 (2.77)	.473	.520
<i>El profesorado tiene en cuenta lo que tengo que decir sobre mis estudios.</i>	8.84 (1.28)	8.17 (2.94)	.808	.835
<i>Participo en las decisiones de la escuela.</i>	6.87 (3.3)	7.83 (3.15)	.220	.237

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

5. Liderazgo: Características de la Persona que Lidera. El alumnado considera que la directora es una persona muy buena, agradable, alegre, guapa, maja y simpática.

Tabla 46

Respuestas dadas por el alumnado a la pregunta del cuestionario ¿Cómo es la directora?

CARACTERÍSTICAS	Nº R	RESPUESTAS
Muy buena	11	<i>“muy buena”, “es buena y me arreglo bien con ella”, buena, “es de buen corazón”</i>
Maja y simpática	8	<i>“muy simpática”, “es maja”, “la directora es una chica maja”, “es una chica muy maja”</i>
Muy agradable y guapa	2	<i>“muy agradable y guapa”, “es muy agradable”</i>
Muy alegre	1	<i>“muy alegre”</i>
No es de mi agrado	1	<i>“no es de mi agrado”</i>

Además de considerarla una persona maja, les resulta cercana, que les cuida y que sabe poner límites para que todo funcione bien. Alguien que se preocupa de que todos tengan la oportunidad de aprender y de desarrollar sus estudios para que puedan llegar a tener el día de mañana el trabajo que necesiten:

“Es muy maja. No es mala. Cuando tiene que echar la bronca, la echa. Es muy maja. Sí que he hablado con ella y muy bien” (Alumnado de 5º y 6º).

Consideran que las funciones de la directora en el centro escolar son dirigir, organizar, mandar, responder de la escuela, velar por su buen funcionamiento y por el bienestar del alumnado, y solucionar problemas. Parte del alumnado dice no saber cuáles son las funciones de la dirección o que no tiene ninguna.

Tabla 47

Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Qué quehaceres tiene la directora en la escuela?

FUNCIONES	Nº R	RESPUESTAS
Dirigir, organizar, mandar, responder de	6	<i>“dirigir la escuela”, “manejar la escuela”, “organizar la escuela”, “decir al profesorado qué tienen que hacer”, “mandar en la escuela”, “la responsable de la escuela”</i>
No se sabe	5	<i>“no sé”</i>
Bienestar del alumnado	2	<i>“su responsabilidad es que estemos todos bien”, “tiene que cuidar a su alumnado”</i>
Funcionamiento	2	<i>“que todas las cosas de la escuela funcionen”, “ocuparse de la escuela”</i>
No tiene	2	<i>“no tiene quehaceres en la escuela”</i>
Solucionar problemas	2	<i>“solucionar los problemas”, “dar salida a los problemas”</i>
Otros	1	<i>“poner la fuente”</i>

También consideran que la función de la directora es que el alumnado aprenda, se preparen para el futuro y ocuparse de la burocracia:

“Su trabajo es que aprendamos cosas para que de mayores tengamos un buen curriculum, que terminemos de estudiar y que de mayores terminemos con un buen trabajo. Que nos den buen material para estudiar” (Alumnado de 5º y 6º).

“Las mil veces que he ido a dirección está escribiendo notas, imprimiendo, divulgando las novedades del centro, hablando con los padres cuando hay problemas, y siempre haciendo muchos papeles” (Alumnado de 5º y 6º).

6. Dificultades. El alumnado participante refiere una problemática sin resolver debido al mal comportamiento entre el alumnado:

“Algunos no aprenden porque no escuchan. No se centran en lo que se tienen que centrar. Luego se quejan de que no aprenden. Hombre, si no escuchas, si no haces lo que te dice la profesora, si no estudias, claro que sacas malas notas. No se tienen que quejar de la profesora, se tienen que quejar de ellos mismos, porque no aprenden y se quedan jugando.” (Alumnado de 5º y 6º)

“En mi mesa hay dos niños que siempre están jugando y a las demás no nos dejan estudiar. Podríamos sacar malas notas por esos niños que no nos dejan estudiar. Cuando ya no puedes más le dices: “¡te paras ya!” y la profesora te echa a ti la bronca porque has chillado. No se da cuenta de que ya no puedes más, que te hartas y entonces chillas.” (Alumnado de 5º y 6º)

Expresan muy claramente problemas de género. Peleas entre chicas y chicos. Dicen que las chicas lloran, no pueden pelear, quieren estar solas, y que ellos les dicen “*lloronas, quieres llamar la atención*”. Que “*ellos se hacen los machotes, y lloran en casa.*”

7. Líneas de Mejora. El alumnado propone charlas con la directora, prestar más atención, portarse mejor, repensar la agrupación de chicas y chicos, y que el profesorado sea más exigente con el comportamiento del alumnado, para solucionar la problemática de mal comportamiento y de relación entre chicas y chicos:

“Podríamos ir un grupo a donde la directora sin que ella se sienta nerviosa, decírselo tranquilo, o en una carta, o a través de nuestras profesoras y que ellas se lo digan a la directora” (Alumnado de 5º y 6º).

“Juntan en la misma clase a niños que se conocen y que juegan y se pelean y hablan de sus cosas y no prestan atención. En el patio juegan a peleas que nos dicen que no nos van a molestar, pero si nos molestan. Al final nosotras acabamos llorando por culpa de unos que no vas a decir el nombre por respeto. Yo creo que nos tendrían que poner más firmes porque estamos muy sueltos. Que, en vez de ponernos dos chicos en un grupo, nos pongan uno y que lo tengan a raya, que (el profesorado) esté firme.” (Alumnado de 5º y 6º)

5.4.5.2. Liderazgo según el Profesorado

A continuación, se exponen los resultados hallados en relación con cada categoría de análisis.

1. Pensamiento Estratégico. El profesorado del centro expresa participar bastante en la gestión y organización de la escuela (M=7.33; D.T.=2.05), Tabla 48. No se han encontrado diferencias significativas en relación al sexo, tal y como puede comprobarse en la Tabla 49. De

las dos personas recién llegadas sólo una indica ser hombre y las cuatro que llevan un año indican ser mujeres. Resulta interesante observar cómo los años de experiencia en el centro no parecen afectar a la percepción del profesorado sobre su participación en la organización del centro, ya que, tal y como se observa en la Tabla 50, a excepción de los recién llegados, el resto del profesorado no dista mucho en su percepción. Parece ser que esta percepción depende más de la implicación de cada docente a partir del primer año.

Tabla 48

Medias de las respuestas al cuestionario dadas por el profesorado

Afirmaciones del cuestionario	Media (D.T.)
<i>En este centro se pierde mucho tiempo en tareas burocráticas y/o en reuniones no productivas.</i>	4.17 (2.40)
<i>En las aulas se aprovecha el tiempo al máximo.</i>	8.25 (1.22)
<i>Al profesorado nuevo se le acoge y apoya en su labor docente.</i>	7.79 (1.35)
<i>El profesorado participa en la gestión y organización del centro</i>	7.33 (2.05)
<i>Cuando he tenido dificultades he recibido apoyo</i>	8.58 (1.31)
<i>Existen dificultades importantes de coordinación en el centro</i>	3.6 (2.61)
<i>Los cargos de gestión se reparten proporcionalmente entre hombres y mujeres</i>	7.13 (3.67)
<i>El equipo directivo ejerce adecuadamente sus funciones</i>	8.48 (1.16)
<i>El equipo directivo delega tareas y responsabilidades</i>	6.33 (2.44)
<i>El equipo directivo apoya y promueve las iniciativas del profesorado</i>	8.42 (1.01)
<i>Siento una gran implicación y sentimiento de pertenencia con este centro</i>	7.73 (2.03)
<i>El equipo directivo estimula la capacidad de liderazgo del profesorado</i>	7.13 (2.00)

Tabla 49

Diferencias de percepción del liderazgo escolar en función del sexo del profesorado del centro

Afirmaciones del cuestionario	Mujeres Media (D.T.)	Hombres Media (D.T.)	Z	p
<i>En este centro se pierde mucho tiempo en tareas burocráticas y/o en reuniones no productivas.</i>	4.32 (2.18)	4.5 (3.1)	.773	.785
<i>En las aulas se aprovecha el tiempo al máximo.</i>	8.11 (1.19)	8.75 (1.5)	.425	.456
<i>Al profesorado nuevo se le acoge y apoya en su labor docente.</i>	7.79 (1.31)	7.5 (1.73)	.588	.611
<i>El profesorado participa en la gestión y organización del centro.</i>	7.63 (1.21)	5.5 (4.2)	.281	.324
<i>Cuando he tenido dificultades he recibido apoyo</i>	8.53 (1.42)	9 (.81)	.645	.667
<i>Existen dificultades importantes de coordinación en el centro</i>	3.68 (2.49)	4 (3.55)	.652	.667
<i>Los cargos de gestión se reparten proporcionalmente entre hombres y mujeres</i>	7.11 (3.66)	6.5 (4.43)	.675	.725
<i>El equipo directivo ejerce adecuadamente sus funciones.</i>	8.33 (1.18)	9.25 (.95)	.160	.195
<i>El equipo directivo delega tareas y responsabilidades.</i>	6.37 (2.06)	5.75 (4.34)	.967	.969
<i>El equipo directivo apoya y promueve las iniciativas del profesorado</i>	8.21 (.97)	9.25 (.95)	.074	.097
<i>Siento una gran implicación y sentimiento de pertenencia con este centro</i>	7.63 (1.34)	5.5 (3.87)	.243	.286
<i>El equipo directivo estimula la capacidad de liderazgo del profesorado</i>	6 (4.32)	7.32 (1.29)	.802	.845

Tabla 50

Respuestas dadas a la afirmación “4. El profesorado participa en la gestión y organización del centro.” según los años en el centro

Años en el centro escolar	N	Media	D.T.
0	2	4.5	6.36
1	4	7.5	1.29
2	6	7	1.89
3	2	7	.00
4	3	8.33	.57
5	3	7.67	1.52
10	1	10	.
12	1	8	.
16	1	7	.
34	1	8	.
Total	24	7.33	2.05

Profesores y profesoras confían en su capacidad para generar cambios en el centro escolar:

“Si un grupo de profesores pusiera sobre la mesa un cambio metodológico, por ejemplo,

argumentando, con un plan, con la propuesta bien escrita, y siendo capaces de convencer a todo el profesorado, se tomaría en cuenta” (Profesorado).

“Hay posibilidad para cualquier propuesta o cambio. Si es razonado siempre ha habido oportunidad de hacerlo y de cambiar” (Profesorado).

En cuanto al proceso de toma de decisiones en el centro, lo ven en manos del equipo directivo y del propio profesorado:

“Según el tema se toman las decisiones de diferente manera. Algunas las toma el equipo directivo, como debe de ser, porque es su responsabilidad. Otras muchas cosas, la mayoría, en las reuniones de etapa o en los ciclos” (Profesorado).

“Tomamos las decisiones todos juntos” (Profesorado).

2. Gestión de la Enseñanza-Aprendizaje. Respecto al aprovechamiento del tiempo lectivo, el profesorado expresa que es bastante alto ($M=8.25$; $D.T.=1.22$).

En cuanto a la gestión de la enseñanza-aprendizaje en el centro, el profesorado dice existir una manera democrática en el modo en que cada miembro del profesorado da forma al currículo:

“Cada profesor/a hace la programación de su asignatura, y luego ha de ser aceptada y puesta al alcance de todos. Si algo no estuviera bien cualquiera lo podría decir” (Profesorado).

Y, se refieren a las ventajas que su metodología de aprendizaje ofrece, tales como impulsar la autonomía del alumnado y el respeto al ritmo de trabajo de cada uno:

“Nuestra metodología consiste en que un alumno más maduro o que sabe más le ayude a otro, en grupos pequeños, esa es nuestra base. Se ve como cada alumno tiene aspectos

diferentes” (Profesorado).

“Impulsamos mucho la autonomía. La mayoría de las tareas son individuales y se ayudan entre ellos mientras las hacen en los rincones. No es una clase magistral, cada uno está con su trabajo” (Profesorado).

3. Relación entre las Personas. El profesorado del centro expresa tener un concepto bastante bueno de las relaciones que se dan entre profesionales. Perciben que se da bastante buena acogida y apoyo al profesorado nuevo (M=7.79; D.T.=1.35), que se les ha ayudado totalmente cuando han tenido problemas (M=8.58; D.T.=1.31) y que el equipo directivo promueve altamente sus iniciativas (M=8.42; D.T.=1.01). En consecuencia, se sienten bastante implicados y pertenecientes al centro (M=7.73; D.T.=2.03). Se constata que este sentimiento de pertenencia aumenta a partir del primer año. Respecto a la percepción del apoyo otorgado al profesorado nuevo, las dos personas incorporadas este mismo curso expresan haberse sentido totalmente apoyadas (M=9.5; D.T.=.70), mientras que el resto de profesorado oscila entre una media de 7 y 9.

En relación con las familias, se refieren a un perfil en el que una amplia mayoría demanda del centro los cuidados básicos, sin esperar una evolución del proceso de aprendizaje de sus hijas e hijos. Dicen que esta situación colisiona con la de un pequeño porcentaje de familias que sí se involucran en el sistema educativo:

“El 70% familias esperan del centro que se les dé de comer a los hijos y se les cuide. El 25% esperan recibir una buena educación. Y el 5% verdaderamente creen en el sistema público de educación y en que sea en euskera. Este 5% son los que piensan en irse de aquí...” (Profesorado).

Se refieren a la relación profesional de colaboración entre el profesorado y a una buena

comunicación entre el equipo directivo y el claustro:

“Hay buena comunicación entre el equipo directivo y el claustro” (Profesorado).

“En general creo que hay unidad entre el claustro y el equipo directivo, siempre hay opiniones diferentes, claro, pero en general hay acuerdo” (Profesorado).

En cuanto a si el alumnado participa en las reuniones individuales que el profesorado (tutores y tutoras) realiza con las familias (madre y/o padre), en el grupo de discusión con profesorado se creó un debate muy rico. El profesorado apuesta por más alta participación del alumnado de 6º de primaria en estas reuniones, y por analizar caso a caso las reuniones en las que la presencia del alumno o alumna sea conveniente con el alumnado de los demás niveles educativos:

“Yo no les invito (tutora en el segundo ciclo), sólo en algún momento concreto. Se le llama a la madre y al padre y muy pocas veces vienen los dos” (Profesorado).

“En el tercer ciclo a veces si, al final de curso, o según el tema a tratar. Pienso que es necesario que estén” (Profesorado).

“Pienso que no es tan fácil que en todas las situaciones el alumnado se exprese delante de sus padres a través de nosotros, porque eso supone que los padres estén de tu parte. Y eso no pasa siempre. Y que el alumnado vea como en una reunión los padres se enfrenten al profesor no es agradable. Nos baja mucho de nuestro sitio. Hay que analizar muy bien con qué familias hay que hacer esas reuniones, porque en vez de ser beneficiosas puede ser lo contrario.” (Profesorado)

4. Estructuras Organizativas: Organización de Recursos y Coordinación. El profesorado considera que se pierde bastante tiempo en tareas burocráticas y en reuniones no

productivas (M=4.17; D.T.=2.40); y percibe pocas dificultades de coordinación (M=3.6; D.T.=2.61). Respecto a la organización del centro educativo, el profesorado refiere que puede tomar parte y que esta organización no quede como una labor exclusiva de la dirección escolar:

“Si estuvieras en contra de algo, creo que hay espacios donde debatirlo, y la mayoría de las veces en esos espacios el profesorado se calla, eso se entiende como que estás de acuerdo, si no di o haz algo” (Profesorado).

“A veces, la dirección toma decisiones hablando con una persona en concreto. Por ejemplo, decidir al principio de curso qué profesor va a qué clase. Ahí se puede hablar con esas personas en concreto, ¿qué te parece? Pero la decisión le corresponde al equipo directivo. Eso no lo puedes llevar al claustro” (Profesorado).

5. Liderazgo: Características de la Persona que Lidera. Describe a una directora cercana, de fácil trato, que sabe poner límites y anticipar las situaciones. Se refieren a ella como una directora experimentada, activa, que lleva adelante toda la burocracia y al mismo tiempo sabe estar cerca de las personas, tanto sean estas familias, profesorado o alumnado:

“A mí la directora se me hace muy cercana. No me da ningún apuro acudir a ella. Buena relación, fácil. No aparenta ser más que yo” (Profesorado).

“Sabe poner límites tanto con las familias, el profesorado y con el alumnado, y al mismo tiempo sabe estar cerca” (Profesorado).

“Sabe anticipar las situaciones. Se le nota que tiene experiencia. Se adelanta a muchos asuntos y actúa. Hace mucho papeleo. Representa bien su papel” (Profesorado).

Estilo de Liderazgo. En lo que respecta a la percepción sobre el estilo de liderazgo del equipo directivo, lo que más valora el profesorado es el adecuado ejercicio que de sus funciones realiza (M=8.48; D.T.=1.16). Así mismo, el profesorado considera que el equipo directivo no

delega bastantes tareas y responsabilidades (M=6.33; D.T.=2.44). En cuanto al reparto de los cargos de gestión entre hombres y mujeres (M=7.13; D.T.=3.67) y el impulso que el equipo directivo ofrece al liderazgo del profesorado (M=7.13; D.T.=2.00), este considera que se da en bastante medida.

El profesorado se refiere a un claro liderazgo de la directora que a su vez desarrolla un estilo democrático y de liderazgo compartido:

“Yo creo que el liderazgo está en la directora y en el equipo directivo” (Profesorado).

“El liderazgo está compartido. Una sola persona no lo puede hacer todo. Ahí está la jefa de estudios con otro tipo de trabajo. Hay coordinadores para cada ciclo. Somos mensajeros y también tenemos nuestros quehaceres. Cada profesor también es líder en su aula, ahí él o ella ha de decidir lo que convenga” (Profesorado).

“Yo diría que no hace falta sólo una dirección fuerte, firme, o un buen liderazgo. Me parece que los que están alrededor también tienen que estar de acuerdo. Que es un trabajo compartido” (Consultora).

Elección, Estabilidad y Formación del Equipo Directivo. Se refieren a un equipo directivo unido con claras funciones definidas:

“Diría que entre ellas tienen las funciones muy bien repartidas” (Profesorado).

“A veces tienen que ir a una. Otras saben muy bien cómo repartir funciones. Desde fuera parece que se llevan muy bien” (Profesorado).

6. Dificultades. El profesorado expresa que el alto porcentaje de familias en grave riesgo social es la mayor dificultad ante la que se encuentra el centro, así como el perfil del alumnado y la inestabilidad del claustro:

“Por la problemática que tenemos en el pueblo es de agradecer a ese 5% de familias que se quedan en el centro” (Profesorado).

“Desde mi punto de vista, el perfil del alumnado que tenemos no es autónomo y entonces el sistema Amara-Berri no es adecuado para ellos porque demandan continuamente la ayuda del adulto. Para mí así es difícil” (Profesorado).

“Cada año medio claustro o un tercio cambia. Por lo tanto, en un claustro se puede decidir algo y al curso siguiente los que llegan lo pueden aceptar o no. Hay mucho cambio cada año” (Profesorado).

5.4.5.3. Liderazgo según las Familias

A continuación, se muestran los resultados encontrados de la información aportada por las familias, por cada categoría de análisis.

1. Pensamiento Estratégico. Las familias expresan tomar poca parte en la toma de decisiones del centro escolar ($M=5.59$; $D.T.=2.91$), tal y como se muestra en la Tabla 51, aunque el rango de respuestas es muy dispar (mínimo=0; máximo=10). La diferencia de percepción entre madres y padres no es significativa, tal y como puede verse en la Tabla 52.

2. Gestión de la Enseñanza-Aprendizaje. Las familias expresan estar bastante implicadas en la elaboración del plan educativo del centro ($M=6.32$; $D.T.=2.74$).

3. Relación entre Personas. A la pregunta *¿Cuál es tu postura ante el centro educativo?*, 22 familias han respondido *“Estoy de acuerdo con la labor de la escuela y trabajo junto con su profesorado en el proceso educativo y de aprendizaje de mi hija o hijo.”* y el resto, 17 familias, *“Participo en la medida en que se me indica desde el centro escolar. Acepto sus sugerencias.”*

A la pregunta *“Mi hijo o hija acude a las reuniones individuales que hacemos con su tutora o tutor”*, las respuestas recibidas de las familias indican que esta participación del

alumnado es mínima (M=3.15; D.T.=3.44). En cuanto a si, en la comunicación con el centro, las opiniones, demandas y sugerencias de las familias son escuchadas y se entabla una conversación, las familias consideran que así es (M=8.46; D.T.=1.62). También, consideran que el centro se adapta a sus necesidades (M=8.13; D.T.=1.72) y que cuando han tenido dificultades han recibido apoyo por parte del centro escolar (M=8.18; D.T.=1.69). Están satisfechas o satisfechos con el centro escolar (M=8.51; D.T.=1.53) y expresan sentimiento de implicación y pertenencia con el centro (M=7.95; D.T.=1.74). Las familias consideran que el equipo directivo apoya y promueve sus iniciativas (M=7.95; D.T.=1.72).

4. Estructuras Organizativas: Organización de Recursos y Coordinación. Las familias consideran que se involucran bastante en actividades del centro (M=6.95; D.T.=2.26), aunque es de destacar la disparidad de respuestas, siendo el grado de implicación más bajo 2 y el mayor 10. Las familias dicen observar bastantes dificultades en la coordinación (M=4.89; D.T.=3.26).

Tabla 51

Medias de las respuestas dadas al cuestionario por las familias

Afirmaciones del cuestionario	Media (D.T.)
<i>En la comunicación con el centro escolar mis opiniones, demandas y sugerencias son escuchadas y se entabla una conversación.</i>	8.46 (1.62)
<i>Las familias nos implicamos en actividades del centro (charlas, excursiones, deportes...).</i>	6.95 (2.26)
<i>Las familias estamos implicadas en la elaboración del plan educativo del centro.</i>	6.32 (2.74)
<i>Las familias participamos en la toma de decisiones del centro.</i>	5.59 (2.91)
<i>Mi hijo o hija acude a las reuniones individuales que hacemos con su tutor o tutora.</i>	3.15 (3.44)
<i>Considero que el centro se adapta a nuestras necesidades.</i>	8.13 (1.72)
<i>Estoy satisfecho/a con el centro escolar.</i>	8.51 (1.53)
<i>Estoy satisfecho/a con su estilo de dirección.</i>	8.36 (1.53)
<i>El equipo directivo apoya y promueve las iniciativas de las familias.</i>	7.95 (1.72)
<i>Observo que existen dificultades importantes de coordinación en el centro.</i>	4.89 (3.26)
<i>Cuando he tenido dificultades he recibido apoyo por parte del centro escolar.</i>	8.18 (1.69)
<i>Siento una gran implicación y sentimiento de pertenencia con este centro.</i>	7.95 (1.74)

Tabla 52

Diferencias de percepción del liderazgo escolar en función del sexo del miembro de la familia

del alumno/a

Afirmaciones del cuestionario	Mujeres Media (D.T.)	Hombres Media (D.T.)	Z	p
<i>En la comunicación con el centro escolar mis opiniones, demandas y sugerencias son escuchadas y se entabla una conversación.</i>	8.5 (1.66)	8 (1)	.364	.403
<i>Las familias nos implicamos en actividades del centro (charlas, excursiones, deportes...).</i>	6.91 (2.28)	7.33 (2.51)	.739	.759
<i>Las familias estamos implicadas en la elaboración del plan educativo del centro.</i>	6.26 (2.78)	7 (2.64)	.662	.682
<i>Las familias participamos en la toma de decisiones del centro.</i>	5.68 (2.93)	4.67 (3.05)	.518	.542
<i>Mi hijo o hija acude a las reuniones individuales que hacemos con su tutor o tutora.</i>	3.35 (3.54)	1 (.00)	.199	.289
<i>Considero que el centro se adapta a nuestras necesidades.</i>	8.14 (1.77)	8 (1)	.726	.746
<i>Estoy satisfecho/a con el centro escolar.</i>	8.53 (1.57)	8.33 (1.15)	.584	.635
<i>Estoy satisfecho/a con su estilo de dirección.</i>	8.39 (1.71)	8 (1)	.529	.564
<i>El equipo directivo apoya y promueve las iniciativas de las familias.</i>	7.89 (1.77)	8.67 (.57)	.524	.571
<i>Observo que existen dificultades importantes de coordinación.</i>	4.71 (3.3)	7 (2)	.240	.268
<i>Cuando he tenido dificultades he recibido apoyo por parte del centro</i>	8.14 (1.75)	8.67 (.57)	.803	.839
<i>Siento una gran implicación y sentimiento de pertenencia.</i>	7.94 (1.82)	8 (.00)	1	1

5. Liderazgo: Características del Equipo Directivo. Las familias describen a un equipo directivo bueno, competente, responsable, organizado, correcto, accesible, y que se ocupa de cada niño y niña:

“Óptimo”, “bueno”, “un buen equipo”, “excelente”, “sólo llevo un año en este centro escolar y no puedo hablar mucho, pero lo poco que he tratado estoy encantada”, “está muy bien” (Familias).

“El equipo directivo es accesible”, “el equipo está presente cuando se necesita, algo realmente importante tanto en la educación del niño como la colaboración con las familias”, “un equipo cercano” (Familias).

“Siempre está pendiente del apoyo de cada niña y niño individualmente” (Familias).

También hay familias que dicen no conocer al equipo directivo. Y un padre que echa en falta que sean más comerciales y que el profesorado se implique más:

“No los conozco bien”, “no conozco al equipo directivo, ni las funciones que realiza” (Familias).

“Es un equipo que intenta hacer cosas para la mejora del centro, pero creo que tienen deficiencias profesionales a la hora de promocionar el centro en el pueblo. No son nada comerciales. Alguna parte del profesorado debería implicarse más en el buen desarrollo del centro. Quizá haya un poco de falta de motivación por parte de algunos profesores.” (Familias).

Las familias remarcan la labor humanitaria y de gestión que realiza el equipo directivo:

“Ayudar a las personas”, “ayudar y educar tanto a los niños como con cada familia, de la mejor manera posible”, “trata de conseguir las ayudas que hagan falta sobre las peticiones

de las familias”, “realiza labores tanto educativas como sociales”, “realiza muchas funciones” (Familias).

“Como su nombre indica es el encargado de dirigir la institución, coordinando actividades de índole formativa en pro de la comunidad educativa, así como solicitar ante otras instituciones cooperación y/o colaboración en actividades y/o proyectos, presentar ante el Departamento de Educación propuestas para las mejoras del centro, entre otras.”, “organiza el colegio” (Familias).

Refieren funciones informativas, y de coordinación:

“Cumplen bien su función de informadores”, “mantiene informado a los padres y madres” (Familias).

“Coordina a profesores y familias” (Familias).

Se refieren a la capacidad que muestra el equipo directivo de implicar a las familias, de escucharlas, y de buscar mejoras:

“Implicar y escuchar, mejorar programas educación” (Familias).

Sin embargo, apenas se refieren a las funciones educativas y de promoción del aprendizaje que desarrolla la dirección. También hay familias que reconocen no saber a qué se dedica el equipo directivo:

“No sabría dar una respuesta”, “No tengo mucho conocimiento de ello, pero creo que deberían implicarse más” (Familias).

Estilos de Liderazgo. Las familias expresan alta satisfacción respecto al estilo de liderazgo del centro escolar (M=8.36; D.T.=1.53).

Capítulo VI

Discusión

A continuación, se presenta la discusión del estudio poniendo en relación los resultados encontrados para cada objetivo de investigación con otras investigaciones nacionales e internacionales en la materia. Siendo el objetivo general de esta tesis describir las prácticas de liderazgo escolar en centros de educación primaria de alta y baja eficacia en la CAV, y conocer cuáles son las prácticas de liderazgo que llevan a los mejores resultados escolares del alumnado, se concluye que se han encontrado evidencias suficientes en las consultas a los informantes clave en cada fase del estudio (servicios de inspección, equipos directivos, profesorado, familias y alumnado) para determinar que en los centros estudiados se confirma la presencia o ausencia de las competencias de liderazgo de los equipos directivos en los ámbitos del pensamiento estratégico, gestión de la enseñanza-aprendizaje, relaciones entre las personas, y estructuras organizativas (Álvarez, 2012).

Así mismo, se han encontrado prácticas de liderazgo educativo eficaz (Bolívar et al., 2013; Azpillaga et al., 2014; Murillo, 2003; Torrecilla, 2006; Sammons & Bakkum, 2011), de liderazgo compartido (Bolívar & Murillo, 2017; Harris & Jones, 2017; Salom, 2015) y para la justicia social (Belavi & Torrecilla, 2016; Papa, 2019; Torrecilla & Hernández-Castilla, 2014; Zembylas & Iasonos, 2010), así como prácticas que trabajan por la inclusión de la toda la comunidad educativa (Barredo et al., 2020; Causton & Teoharis, 2017; Gómez-Hurtado & Ainscow, 2014; Sierra, 2016).

6.1.1. Liderazgo de los Equipos Directivos en los CAEF de Educación Primaria de la CAV

6.1.1.1. Liderazgo según la Inspección Educativa

Recordemos que el *pensamiento estratégico* como capacidad de liderazgo (Álvarez, 2012) se refiere al hecho de que la dirección escolar posea una visión de futuro basada en la coherencia y conocimiento integrado de todos los aspectos que componen la realidad escolar. Los inspectores e inspectoras de los CAEF afirman que estas direcciones trabajan *con coherencia y perspectiva ecosistémica*, ya que perciben que tienen establecida una misión compartida entre una plantilla de profesorado estable. Consideran que ello es posible gracias a la capacidad de contratación, a la buena organización, a la estabilidad del equipo directivo, al proyecto de dirección compartido y a la buena coordinación.

La *gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje* en los centros escolares de educación primaria de alta eficacia de la CAV, se caracteriza, según refieren los servicios de inspección educativa, por un seguimiento cercano al alumnado, y por la inversión de tiempo extra para la formación conjunta del claustro. El hecho de poner al alumnado en el centro del proceso educativo es un claro indicador de eficacia (Mortimore et al., 1988; Rutter, 1979) y el pilar de las teorías e investigaciones sobre inclusión escolar (Angelides, 2012; Ainscow & Kaplan, 2005; Gómez-Hurtado & Ainscow, 2014; Hajisoteriou & Angelides, 2015; Messiou, 2011; Tangen, 2008).

Desde la perspectiva de la inspección educativa, los centros escolares de alta eficacia se caracterizan por la cercanía con la que *tienen trato con las familias* del alumnado y por la participación e implicación de estas en diferentes proyectos escolares. Este resultado concuerda con otras investigaciones que muestran el impulso que la integración de las familias ofrece a la

mejora de los resultados escolares (Calvo et al., 2016; Azpillaga et al., 2014). Los servicios de inspección destacan que en los CAEF hay *buena relación entre el profesorado* y que este está muy implicado en el proyecto del centro escolar y en *muy buena relación con el equipo de dirección*. Aquí se encuentra un indicador del buen liderazgo que se ha podido establecer en el centro, que posibilitará un flujo de comunicaciones de arriba abajo y de abajo a arriba (Bolívar & Murillo, 2017; Elmore, 2000; Harris, 2004; Harris & Jones, 2017; Leithwood et al., 2008).

De los catorce centros analizados, los servicios de inspección se refieren a un centro elitista que no responde ante la diversidad y las dificultades del alumnado y de sus familias. Se señala esta acción no sólo como antipedagógica, sino como contraria a la buena práctica de justicia social, ya que es un centro que consigue buenos resultados a través de una selección velada del *alumnado* con el que quiere trabajar (Belavi & Torrecilla, 2016; Murillo & Hernández-Castilla, 2014; Papa, 2019; Torrecilla & Hernández-Castilla, 2014; Zembylas & Iasonos, 2010).

En cuanto a las *estructuras organizativas* de los centros analizados, tanto a nivel de gestión y organización de recursos como de coordinación, los servicios de inspección reconocen que, en los CAEF en educación primaria, hay buena sistematización de la gestión, buena delimitación de responsabilidades, organización en la toma de decisiones y orientación eficaz de los recursos de los que se dispone, todo ello encaminado hacia la mejora de los resultados educativos del alumnado (Muñoz-Repiso et al., 2000; Murillo, 2003; Sammons et al., 1998; Townsend, 1997). Al ser centros que cumplen los acuerdos a los que llegan en las reuniones de coordinación, se evidencia el valor que se le da a la participación del profesorado (Ball, 1989) en la toma de decisiones y los beneficios del liderazgo compartido (Hallinger & Heck, 1998; Leithwood et al., 1990; Murillo, et al., 1999; Sammons et al., 1998). Otro indicador de eficacia

es la coordinación externa de estos centros escolares con el gobierno autonómico, la mancomunidad, ayuntamiento u otros centros escolares (Beech & Meo, 2016).

En relación con las *características de la persona que lidera*, los servicios de inspección destacan la capacidad de los directores y directoras de centros de educación de alta eficacia, de ser líderes que saben trabajar con el objetivo de llegar a consensos; y consideran positivamente la capacidad de los equipos directivos de comunicarse bien con las familias, y de ofrecerles espacios de participación (León & López, 2017). Estas características de liderazgo son remarcadas en la literatura académica, tal y como Álvarez (2012), Brauckmann & Pashiardis (2011), Leithwood (1994) y Murillo & Hidalgo (2019) subrayan.

6.1.1.2. Liderazgo según los Equipos Directivos

Los equipos directivos de los CAEF se refieren, en lo concerniente a *su capacidad de generar cambio*, al compromiso adquirido con la innovación y la mejora en los procesos de evaluación (tanto interna como externa), organización, convivencia y metodología, tratamiento de la diversidad, aprendizaje de idiomas a través de nuevas tecnologías, y motivación del alumnado (Muñoz-Repiso et al., 2000; Murillo, 2003; Slavin, 1996). En relación con la *coherencia y perspectiva ecosistémica* de estos centros, los equipos directivos dan cuenta de la coherencia de la misión pedagógica del centro escolar, compartida entre el profesorado, y que tiene en cuenta la relación con todos los aspectos del hecho educativo. Son equipos directivos que trabajan por desarrollar una misión compartida, clara y estable. Pàmies et al., (2016) ponen de relieve la importancia del liderazgo pedagógico, de la dirección y del profesorado, sobre los resultados académicos del alumnado.

En la *gestión que de los procesos de enseñanza-aprendizaje* realizan los equipos directivos, destacan aquellos que apuestan por el tratamiento de la diversidad a través de la

implantación de grupos interactivos que ayudan al mejor desarrollo escolar y a la inclusión del alumnado (Gómez-Hurtado & Ainscow, 2014; Leithwood et al., 2017).

Los equipos directivos, en su mayoría, toman en consideración y entablan relaciones cálidas tanto con *familias*, como con *voluntarios*, *profesorado* y *alumnado*, de cara a la inclusión de toda la comunidad educativa. Investigaciones como las de Ainscow et al. (2012); León (2001, 2012); León et al. (2018); Simón et al. (2018) y Specht & Young (2010) muestran las ventajas de que el liderazgo educativo promocióne este tipo de relaciones colaborativas.

Las direcciones de los centros escolares entrevistadas, más que referirse a las *características* específicas *de la persona que lidera*, señalan las cualidades de las personas que integran el equipo directivo (Murillo, 2016), esto es, características grupales como: capacidad de diagnosticar las necesidades del centro, vocación, implicación, ilusión, esfuerzo y formación en dirección, buena comunicación con familias, capacidad de proponer metodologías y desarrollarlas. La buena comunicación y la clara delimitación de funciones dentro del equipo directivo aparecen como cuestión clave (Adam et al., 2017; Calatayud Salom, 2008a, 2008b, 2010; Salom, 2015; TALIS, 2018).

La tendencia mayoritaria, en cuanto a *estilos de liderazgo*, encontrada en los CAEF en educación primaria en la CAV, es la de modelos jerárquicos, si bien se observa un movimiento igual de amplio hacia el cambio a modelos de liderazgo compartido y distribuido (Pashiardis & Brauckmann, 2008; Lewin et al., 1939). Encontramos una posible explicación de esta tendencia jerárquica en el pasado dictatorial en la península (Bolívar et al., 2013), y una buena noticia en la presencia cada vez mayor del estilo de liderazgo distribuido (Elmore, 2000; Harris, 2004; Harris & Jones, 2017; Leithwood et al., 2008).

6.1.1.3. Liderazgo según la Perspectiva del Profesorado

El profesorado de los centros de educación primaria de alta eficacia considera que participan en gran medida en la *gestión y organización del centro escolar* al que pertenecen, y expresa satisfacción respecto a la utilización del tiempo durante el horario lectivo. El profesorado indica que las *relaciones* que se entablan entre el propio profesorado y el equipo directivo son positivas, y que se sienten acogidos y apoyados tanto al incorporarse al centro escolar como cuando han tenido dificultades en su labor docente. Expresa tener alto sentimiento de implicación y pertenencia al centro, y percibir que el equipo directivo apoya y promueve las iniciativas del profesorado. Todas estas afirmaciones son indicadores de centros de eficacia desarrollando un buen liderazgo escolar, que incluye buena organización y buenas relaciones entre las personas (Angulo & Danborenea, 2016; Baptiste, 2019; Concha, 1996; Sammons & Bakkum, 2011; Teddlie & Reynolds, 2000).

Sin embargo, el profesorado percibe cierta pérdida de tiempo en labores burocráticas y/o en reuniones no productivas; y reconoce ciertas dificultades en cuestiones de *coordinación* (Angulo & Danborenea, 2016; Levine & Lezotte, 1990), y considera que los cargos de gestión no se reparten todo lo proporcionalmente deseado entre hombres y mujeres (Reche et al., 2012; TALIS, 2018).

Aunque el profesorado manifiesta que el equipo directivo ejerce adecuadamente sus funciones, y delega tareas y responsabilidades, no piensa que este estimule todo lo suficiente la *capacidad de liderazgo del profesorado*, lo cual indica que estos centros podrían mejorar si consiguieran que el profesorado desarrolle todo su potencial (Ball, 2006; Bolivar, 2011; Coronel, 2005; Day & Harris, 2003; Frost & Harris, 2003; Llamas et al., 2012; Pàmies et al., 2016; Specht & Young, 2010).

6.1.1.3.1. Diferencia de Percepción del Profesorado según el Centro Escolar de Pertenencia. El hecho de que el profesorado de los centros de Residuo Extremo (RE) y Crecimiento de Residuo (CR) haya contestado a más cuestionarios que el profesorado perteneciente a centros seleccionados por otros criterios, ya es, de antemano, destacable. Se trata de profesorado que trabaja en centros cuyas puntuaciones han sido mayores que las esperadas por contexto. Este dato se puede interpretar entendiendo que el profesorado en estos centros es más colaborador y acostumbrado a trabajar para la mejora (Çoban & Atasoy, 2020; Coleman, 1966; Weber, 1985).

El hecho de que sea el profesorado de los centros de RE el que mejor acogido, apoyado e implicado se siente; el que cree que participa más en la gestión y organización del centro; el que considera mejor la labor de los equipos directivos que delegan responsabilidades, le apoyan y promueven sus iniciativas, además de estimular su capacidad de liderazgo: no deja duda alguna de que es en estos centros donde se está desarrollando mejor liderazgo compartido, que ayuda a combatir las dificultades que, por contexto, ha de enfrentar en su labor educativa cotidiana, y su alumnado consigue mejores resultados (Barredo et al., 2020; Belavi & Torrecilla, 2016; Murillo & Hidalgo, 2019; Papa, 2019; Torrecilla et al., 2014; Zembylas & Iasonos, 2010).

6.1.1.3.2. Diferencias de Percepción del Liderazgo Escolar entre Profesores y Profesoras de los CAEF. Las profesoras han dado más respuestas que los profesores, hecho que es entendido como consecuencia del mayor número de mujeres entre el profesorado de primaria en España (TALIS, 2018).

6.1.1.4. Contraste de las Prácticas de Liderazgo entre los Centros de la Red Pública y los de la Concertada

6.1.1.4.1. Desde la Perspectiva de Equipos Directivos y Servicios de Inspección

Para la comparación entre los centros de la red pública y la concertada tenemos en cuenta el modelo holístico de liderazgo de Pahiardis & BrauckMann (2008), que declara que la percepción de los líderes escolares sobre las variables de contexto condiciona los resultados escolares del alumnado. Así, la percepción que de estas variables contextuales tienen la inspección educativa (como visión y regulación externa), y los propios equipos directivos, nos han mostrado las diferentes prácticas de liderazgo que hay en los centros de la red pública y la concertada.

Así, en lo que respecta al *pensamiento estratégico*, en los centros de la red concertada que cuentan con equipos de dirección con proyecto y que tienen capacidad de contratar profesorado, pueden contar con plantillas estables que asumen el proyecto de dirección y aceptan la misión compartida, a veces, “a golpe de silbato”. Mientras que, en los centros de la red pública, adolecen de esa capacidad de contratación, es la propia claridad del proyecto educativo y el de dirección, lo que posibilita que la inestabilidad del profesorado no interfiera la coherencia del plan educativo del centro. La única solución para esta desventaja de partida entre centros de la red pública y la concertada queda en manos de la administración pública y en la del departamento de gestión de personal, que pueden acercarse a un modelo que posibilite la estabilidad de los claustros en los centros escolares de la red pública. La posibilidad de que los equipos directivos de la red pública adquieran mayor autonomía, incluso llegando a poder seleccionar el perfil del profesorado más afín a su proyecto, es un tema abierto al debate liderado por HEIZE (Federación de equipos directivos de los centros escolares de la red pública del País

Vasco), y que también plantean Álvarez & Pérez (2011), Ball (1989, 1993, 2006, 2012), Ball & Junemann (2012) y Beech & Meo (2016).

En cuanto a las *dificultades para el liderazgo* con las que se encuentran las direcciones de los centros escolares de alta eficacia, también se encuentran diferencias entre los de la red pública y los de la concertada. Los servicios de inspección refieren que en la red pública hay centros que se encuentran con la dificultad de, por falta de los recursos y por la inestabilidad de sus plantillas de profesorado, no poder atender a un perfil muy específico de alumnado con NEE o sacar adelante proyectos educativos. En la red pública también cuentan con el hándicap de la falta de formación para el profesorado que accede a los puestos de dirección, mientras que en la red concertada se le da mucha importancia a la preparación del perfil de director o directora escolar (CEE, 2020; López-Sáenz, 2021).

En los centros de la red concertada, según refieren los propios equipos directivos, la mayor dificultad es la gestión emocional a la hora de relacionarse con el profesorado, mientras que, en la red pública, la dificultad principal expresada es la imposibilidad de contratación de profesorado por parte del equipo directivo, así como la no idoneidad, en muchos casos, del perfil docente.

Conviene volver a subrayar todas estas diferencias entre ambas redes para entender la situación de desventaja en la que se encuentra la red pública, a la hora de establecer un liderazgo que dirija a su alumnado hacia las mejores experiencias y resultados escolares, y que las administraciones competentes las tengan en cuenta para subsanarlas. En este sentido, el informe recién publicado por el Consejo Escolar de Euskadi propone avanzar en esta dirección (CEE, 2020).

Nos preguntamos si la LOMLOE (<http://www.educacionyfp.gob.es/en/prensa/actualidad/2020/03/20200303-leyeducacion.html>) vendrá a acortar estas distancias.

6.1.1.4.2. Diferencias de Percepción del Liderazgo entre el Profesorado de los CAEF de la Red Pública y de la Concertada. Tanto el profesorado de los centros de la red pública como los de la concertada coinciden en reconocer que existen problemas de *coordinación* en su centro, coincidiendo esta percepción con lo expresado por equipos directivos e inspección. El profesorado de los centros de la red pública y los de la red concertada difieren en su percepción de la *participación del profesorado en la organización y gestión del centro escolar*, el *apoyo recibido* ante dificultades y la *estimulación al liderazgo* que reciben de sus respectivos equipos directivos, siendo, a este respecto, la percepción del profesorado de la red pública más negativa que la del profesorado de la red concertada. Este dato también es congruente con las dificultades de la red pública encontradas en las entrevistas a equipos directivos y servicios de inspección (CEE, 2020).

6.1.2. Liderazgo de los Equipos Directivos en los CBEF de Educación Primaria de la CAV

6.1.2.1. Liderazgo según la Inspección Educativa

En relación con la *capacidad de generar cambio* dentro del *pensamiento estratégico* de los CBEF, la inspección educativa refiere que son centros que inician diversos planes de innovación educativa, pero el desarrollo de estos proyectos no siempre tiene objetivo claro ni se mantiene en el tiempo. Este hecho puede justificar la falta de eficacia escolar, ya que tal y como indican Mortimore et al. (1988), Muñoz-Repiso et al. (2000), Supovitz & Weinbaum (2008) y Witziers (1992), sólo los cambios mantenidos en el tiempo, aceptados y clarificados para toda la comunidad educativa, traen buenas consecuencias para la mejora del aprendizaje del alumnado.

Además, si esta actitud de apertura al cambio se combinara con un liderazgo distribuido, el efecto sobre el profesorado sería muy positivo y la mejora estaría mayormente garantizada (Çoban & Atasoy, 2020).

En lo relativo en la *gestión del aprendizaje* en los CBEF se desarrollan prácticas eficaces (Mortimore et al., 1988; North West Regional Educational Laboratory, 1990), tales como ambiente disciplinado y de trabajo en las aulas de alguno de estos centros, e inclusión de un segundo profesor/a en el aula. Esta cuestión lleva a pensar, obviamente, que la presencia de un indicador de eficacia no es suficiente para el desarrollo global del centro escolar eficaz. De la misma manera, respecto a la participación de las *familias*, en los CBEF analizados, los servicios de inspección educativa se refieren a centros en los que la participación familiar es alta, lo cual, si estuviera ligado a otras características ausentes en estos centros, podría llegar a entenderse como indicador de eficacia (Bolívar et al., 2013; Sammons & Bakkum, 2011). En otros CBEF esta participación es escasa, además de añadirse dificultades relevantes de comunicación con las familias, que es un indicador contrario al buen desarrollo escolar (Calvo et al., 2016; Larrea et al., 2014).

En la comunicación con las *familias* se hace referencia tanto a la unidireccional (oferta informativa) como a la bidireccional a través del email (Garreta & Maciá, 2017), pero no está tan extendida la fórmula de encuentros comunicativos multidireccionales en los que la comunidad educativa puede llegar a la resolución de conflictos, a acuerdos y responsabilidades creados entre todos (Palomares, 2015). La oferta de formación para las familias es escasa en los CBEF, volviendo a ser un indicar contrario a la creación de una comunidad educativa exitosa (Flecha & Puigvert, 2015). En estos centros, los servicios de inspección educativa mencionan la tendencia a

que se acumulen familias con perfiles conflictivos, que en sí mismos disminuyen las oportunidades de mejora del aprendizaje del alumnado afectado, además de minar las fuerzas del profesorado.

Mientras que algunos CBEF comparten relaciones óptimas con la *comunidad* circundante, otros muestran una especial cerrazón a esta colaboración empobreciendo de esta manera su crecimiento (Álvarez, 2012; Álvarez, 2019; Brauckmann & Pashiardis, 2011; Epstein et al., 2002; García & Roldán, 2015; Salom, 2015; Torrecilla & Hernández-Castilla, 2014).

En cuanto a la relación con y entre el *profesorado* en los CBEF, los servicios de inspección educativa hacen referencia a aquellos en los que el sentimiento de implicación y participación del profesorado es bueno, pero también a aquellos en los que es escaso, imponiendo esta última circunstancia una inevitable barrera al desarrollo óptimo del centro escolar (García Gómez, 1999; Harris 2014; Munro, 1999). Los servicios de inspección hacen referencia a diversidad de posiciones ante la inclusión del *alumnado* en estos centros, aunque en la mayoría la población tiende a ser homogénea.

Respecto a las *características de la persona que lidera* el centro escolar, se refieren a directoras que desarrollan un estilo de liderazgo diferente al de sus predecesores hombres, pero también a directores en centros en los que la mayoría del profesorado son mujeres (Reche et al., 2012; TALIS, 2018). Además, se refieren a equipos directivos que, a pesar de no contar con proyecto de dirección, gracias al esfuerzo y buena relación entre los miembros del equipo, consiguen llevar adelante el día a día del centro escolar. Sin embargo, no podemos pasar por alto esta observación. La falta de proyecto de dirección claro y consensuado con toda la comunidad educativa no va a llevar al mejor desempeño escolar (Jacobson, 2010; Longmuir, 2017; Salom, 2015; Sánchez, 2019). En cuanto a la *estabilidad de los equipos directivos y de la directora/o* del

centro escolar, indicador de buen ejercicio de liderazgo educativo (Mourshed et al., 2010), se puede afirmar que no está garantizada en los CBEF estudiados.

6.1.2.2. Liderazgo según los Equipos Directivos

Según informan los equipos directivos de los CBEF respecto a su *capacidad de generar cambio*, se hayan inmersos en diversos proyectos de innovación educativa y planes estratégicos que incluyen el punto de vista de toda la comunidad educativa, se preocupan por la necesidad de formación del profesorado, por el marketing y por procesos de calidad. Se refieren a no disponer de plan de dirección, lo que, al no tener una visión y dirección clara, deriva en muchas actividades sin un único objetivo claro y consensuado con toda la comunidad educativa. En cuanto a la *coherencia y perspectiva ecosistémica* de los equipos directivos de los CBEF, destaca la falta de estrategia global a pesar de que en la mayoría de los casos estén utilizando sistemas de evaluación (Hernández-Castilla et al., 2017; Jacobson, 2010; Longmuir, 2017; Murillo, 2004; Salom, 2015).

Los equipos directivos de los CBEF hacen referencia a prácticas de implicación *familiar* en el ámbito escolar e incluso a la utilización de esta participación como estrategia para evitar conflictos, además de poner en colaboración a las familias entre sí para proyectos de formación, prácticas todas ellas que ponen de manifiesto la capacidad de estas direcciones para trabajar por crear comunidad. Sin embargo, no siempre valoran como positiva esta participación, lo que, a su vez, es señal de escasa capacidad para conocer a las familias y poder entablar con ellas una relación dirigida hacia el mejor logro educativo por parte del alumnado (Álvarez, 2012; Brauckmann & Pashiardis, 2011; León & López, 2017; Martínez et al., 2018; Pont et al., 2009; TALIS, 2018; Torrecilla & Hernández-Castilla, 2014). También se refieren a la tendencia cada

vez mayor a que el ISEC de las familias de sus centros escolares baje (Angulo & Danborenea, 2016; Leithwood & Jantzi, 2000). Entendiendo que lo que pasa en el aula está en relación estrecha con todo lo que pasa en la familia y en la comunidad, Flecha & Puigvert (2015) dan prioridad a la formación de las familias en el centro escolar; cuestión que, en los CBEF de la CAV analizados, es escasa o con poca participación, según lo informado por los equipos directivos de estos centros.

En cuanto al sentimiento de pertenencia e implicación del *profesorado* los equipos directivos se refieren a una amplia mayoría muy implicada, a que desarrollan planes de acogida para nuevo profesorado, a que se les incluye en la toma de decisiones, y a que se dedica tiempo a delegar responsabilidades según la capacidad de cada cual. Todas estas prácticas son representativas de buen liderazgo escolar, tal como indica Álvarez (2012). También se refieren a planes de acogida al alumnado, pero no se refieren especialmente a prácticas de inclusión del alumnado en los asuntos del centro escolar, lo cual limita a estos protagonistas del centro al papel de aprendiz sin demasiado impacto en la mejora escolar (Angelides, 2012; Causton & Teoharis, 2017; Gómez-Hurtado & Ainscow, 2014; Hajisoteriou et al., 2018; Francis et al., 2016).

En lo relativo a las estructuras organizativas, los equipos directivos de los CBEF se refieren a buenas prácticas de *coordinación*, pero se quejan de la falta de tiempo que compensan con la comunicación vía email y la dedicación de horas extras por parte del profesorado. Esta dificultad en la gestión del tiempo puede acarrear a la larga peores resultados escolares en el alumnado (Álvarez, 2012; Angulo & Danborenea, 2016; Creemers, 1994; Leithwood 1994; Levine & Lezotte, 1990; Murillo et al., 2016; Stringfield, 1998).

Según lo informado por los equipos directivos y servicios de inspección educativa, sobre

estilos de liderazgo, de los quince centros de educación primaria de baja eficacia en la CAV, 2 tienen un estilo desestructurado de liderazgo, 3 un estilo autoritario, 5 un estilo compartido y distribuido, 3 se caracterizan por un estilo de liderazgo muy mediatizado por la gestión de las familias que son las titulares del centro, 1 se encuentra en proceso de cambio del liderazgo jerárquico (vertical) al compartido, y otro en proceso de cambio de un estilo de liderazgo autoritario a otro más horizontal.

La investigación en materia de liderazgo indica que los equipos directivos que han establecido un estilo de liderazgo distribuido inmerso en el contexto social en el que se encuentran y que tienen en cuenta las necesidades de toda la comunidad educativa son los que mejores resultados obtienen (Bolívar et al., 2013; CEE, 2015-2017; CEE, 2020; Harris, 2014; Murillo et al., 2015; TALIS, 2018). Por lo tanto, es en esta dirección hacia donde habría que encaminar la mejora del estilo de liderazgo en los CBEF de la CAV, siempre en concordancia con las políticas educativas.

6.1.2.3. Liderazgo según el Profesorado

Entendiendo que la aptitud de los equipos directivos para implicar al profesorado en la gestión y organización del centro denota capacidad de desarrollar pensamiento estratégico (Álvarez, 2012), se comprueba que el profesorado de los CBEF considera que sus respectivas direcciones escolares podrían incluirlos en mayor medida en estas labores. Sin embargo, en lo relativo a la gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, refieren buen aprovechamiento del tiempo lectivo en las aulas (Angulo & Danborenea, 2016).

Profundizando en el lugar que el profesorado ocupa en el centro escolar, éste expresa que se siente acogido y apoyado al incorporarse al centro, aunque un poco menos apoyado cuando ha

tenido dificultades en su labor docente. Expresa tener un alto sentimiento de implicación y pertenencia al centro. Sin embargo, percibe que el equipo directivo podría apoyar y promover en mayor medida las iniciativas del profesorado. Por lo tanto, si las direcciones escolares de estos centros pudieran plantearse mejoras en su liderazgo, convendría que iniciaran acciones encaminadas a apoyar a su profesorado a la hora de gestionar las dificultades, al tiempo que se amplía la escucha e implantación de sus iniciativas (Adam et al., 2017; Salom, 2015).

En relación con las estructuras organizativas del centro escolar, el profesorado de los CBEF indica que se pierde tiempo en labores burocráticas y reuniones no productivas, también perciben dificultades en las coordinaciones, siendo estos indicadores los que restan fuerza a la gestión eficaz del liderazgo escolar (Álvarez, 2012; Bolívar, 2013; Coronel, 2005; TALIS, 2018). Además, el profesorado aporta más información sobre el estilo de liderazgo imperante en su centro escolar, considerando que los cargos de gestión se reparten bastante equitativamente entre hombres y mujeres, que el equipo directivo ejerce adecuadamente sus funciones, pero que no delega tareas y responsabilidades, ni estimula todo lo deseado la capacidad de liderazgo del profesorado: indicadores, de nuevo, de la carencia de un liderazgo distribuido que integre al profesorado con todo su potencial (Álvarez, 2012, Bolívar et al., 2013; Bolívar & Murillo, 2017; Coronel, 2005; Day & Harris, 2003; Salom, 2015).

6.1.2.4. Contraste entre las Prácticas de Liderazgo de los Equipos Directivos de CBEF de la Red Pública y la Concertada

6.1.2.4.1. Desde la perspectiva de los Servicios de Inspección Educativa y Equipos Directivos. Mientras que en los CBEF de la red pública hay problemas de *estrategia* en la dirección debidos a una falta de adecuación al contexto, en los CBEF de la red concertada se preocupan por el marketing y procesos de calidad, sin que ello sea lo realmente relevante a la

hora de que el alumnado obtenga el mayor provecho en su proceso de aprendizaje (Chapman et al., 2015; Duke; 1995; Hernández-Castilla et al., 2014; Hernández-Castilla et al., 2016).

En cuanto a *gestión de la enseñanza-aprendizaje*, en la red pública, hay quejas sobre la distribución del alumnado entre redes, estableciéndose en algunos casos centros gueto, en los que las direcciones muestran dificultades para conseguir mejores resultados. Mientras, en los centros de la red concertada de baja eficacia, las direcciones tienden a achacar los malos resultados escolares a factores externos al propio centro escolar (Brauckmann & Pashiardis, 2011; CEE, 2020; García & Roldán, 2015; Seashore et al., 2010; Weathers, 2011).

Una diferencia en la relación entre las *personas*, que indican los servicios de inspección, estriba en su insistencia en subrayar la opacidad de los centros de la red concertada, frente a la transparencia en sus comunicaciones con los servicios de inspección de los centros de la red pública. En lo relativo a la relación con otros organismos del entorno, hay centros tanto de la red pública como de la concertada que colaboran con estos, aunque hay centros de la red concertada más reacios a relacionarse con los servicios sociales (Bronfenbrenner, 1987; Jaussi, 2004; León, et al., 2018).

La diferencia encontrada respecto al *profesorado* es la capacidad de contratación de la que disponen los equipos directivos de los centros de la red concertada, capacidad de la que carecen en los de la red pública. Esta diferencia marca distancia entre ambas redes: mientras que en la red concertada la plantilla de profesorado es estable, reciben mayor apoyo y se valoran con mayor precisión sus necesidades formativas, en los CBEF de la red pública la plantilla de profesorado no tiene estabilidad y sus necesidades no son atendidas en tal medida. En la relación con el *alumnado*, por lo general encontramos un tipo de alumnado más predispuesto que la

media concentrado en centros de la red concertada, y un alumnado más difícil que la media, en los de la red pública, según informa la inspección educativa. Hay centros de la red concertada más reacios a aceptar alumnado con NEEs y alumnado con bajo ISEC, y son centros con mayores problemas para la resolución de problemas entre el alumnado, a pesar de que en los de la red pública haya una mayor concentración de alumnado con dificultades (Angulo & Danborenea, 2016; Brauckmann & Pashiardis, 2011; Eskola Bitartekaritza, s.f.; Flecha & Puigvert, 2015; León et al., 2018; Pashiardis, 2014).

Los servicios de inspección educativa hacen más referencias sobre la *buena organización y coordinación* en los centros de la red concertada que sobre los de la pública. En lo referente a *estilos de liderazgo*, 4 centros de la red concertada tienden al autoritarismo, 4 a distribuido y 3 están bajo el influjo de las familias propietarias; mientras que 2 CBEF de la red pública tienen un estilo desestructurado, 1 compartido y 1, recién publicado, sigue manteniendo un estilo de liderazgo autoritario. Se entrevé tendencia al liderazgo autoritario en los centros de la red concertada, y problemas para liderar en los de la red pública; ambos extremos dificultan el desarrollo de un buen liderazgo escolar (Brauckmann & Pashiardis, 2011; Hernández-Castilla et al., 2014; Lewin et al., 1939; Pardes, 2009; Salom, 2015).

Se encuentran diferencias significativas entre ambas redes en las modalidades de *elección de la figura de director/a*. Mientras en la red concertada existe amplia variedad de formas de elección, que le posibilita la previsión de la persona idónea para el puesto, en la escuela pública hay un modo único de elección, que consiste en la propuesta del claustro, la cual debe ser aceptada por el consejo escolar; y si no hubiera ninguna propuesta, elección forzosa por parte de los servicios de inspección educativa.

Esta diferencia en la selección está asociada a diferencias también en la formación del

equipo directivo y su evaluación. En la red pública esta evaluación suele estar ausente y la formación limitarse a encuentros mensuales en el Berritzegune, mientras que en la red concertada se desarrollan diferentes mecanismos de evaluación de los equipos directivos y se les ofrecen cursos de formación específicos. La falta de previsión a la hora de conformar los equipos directivos de la red pública les sitúa, en este punto, en clara desventaja (CEE, 2020).

6.1.2.4.2. Desde la Perspectiva del Profesorado. En todas las cuestiones relativas al liderazgo del centro escolar, el profesorado de la red concertada ha puntuado más alto que el de los centros de la red pública. En especial, el profesorado de los CBEF de la red pública expresa peor percepción sobre la ayuda que reciben ante dificultades y la delegación de responsabilidades por parte del equipo directivo. Esta diferencia podría indicar mayor capacidad de atención al profesorado por parte de los equipos directivos de la red concertada (Harvey, 2007; Jacobson, 2010; Sánchez, 2019; Scheerens, 2012).

6.1.3. Contraste entre los Centros de Alta y Baja Eficacia

6.1.3.1. Desde la Perspectiva de los Servicios de Inspección

En lo referente al *pensamiento estratégico y la capacidad de generar cambio*, mientras que este grupo de informantes coincide en percibir que en los CAEF de educación primaria se establece una misión compartida que genera cambio (gracias a la buena organización, al proyecto de dirección compartido, y a la buena coordinación), en los CBEF analizados se refieren a centros que buscan la innovación en metodologías de enseñanza, incluso en situaciones en que esta innovación los lleva a un decrecimiento en los resultados escolares del alumnado.

En relación con la gestión de los *procesos de enseñanza-aprendizaje*, los centros escolares de educación primaria de alta eficacia de la CAV tienden a fomentar, según lo referido

por los servicios de inspección educativa, la formación conjunta del claustro; mientras que los CBEF se caracterizan por la gran diversidad de metodologías de enseñanza que utilizan. En lo que concierne a la relación con las *familias*, los CAEF se caracterizan por su buena gestión de esta relación, mientras que en los CBEF encuentran mayores dificultades para entablarla (Hernández-Castilla et al., 2014; Muñoz-Repiso, et al., 2000).

Según informan los servicios de inspección, en el *profesorado* de los CAEF es tónica general su implicación en los cursos de formación y su apoyo al equipo directivo; en cambio, en los de baja eficacia encontramos mayor variabilidad a este respecto, e incluso casos en los que el profesorado preferiría estar en otro centro. Respecto al *alumnado*, informan de más dificultades de inclusión, aceptación de la diversidad, seguimiento y comportamiento en los CBEF (Angelides, 2012; Causton & Teoharis, 2017; Gómez-Hurtado & Ainscow, 2014).

Al referirse a las *características de la persona que lidera* el centro escolar, la inspección educativa de los CAEF destaca su capacidad de generar buen ambiente de trabajo, el proyecto de dirección con funciones muy delimitadas, el hacer partícipe al profesorado, promover buena comunicación interna, tener las ideas claras, y conocer bien el centro escolar y al alumnado. Entre los equipos directivos de CBEF, los servicios de inspección destacan aquellos en los que hay buen ambiente de trabajo entre el equipo directivo, aunque carezcan de proyecto, y salven dificultades tales como repartir su tiempo entre la docencia, la dirección y las órdenes que reciben desde la titularidad del centro, sea esta la Iglesia o cooperativa de familias. Por si esto fuera poco, mientras que los CAEF se caracterizan por la estabilidad de sus equipos directivos, entre los CBEF se encuentran demasiados sometidos a continuos cambios que imposibilitan el establecimiento de objetivos claros, coordinados y mantenidos en el tiempo (Longmuir, 2017;

López et al., 2007; Murillo, 2006; Robinson, 2011; Salom, 2015; TALIS, 2018; Özgenel & Aksu, 2020).

6.1.3.2. Desde la Perspectiva de los Equipos Directivos

Una de las características que más diferencia a los CAEF de los CBEF en lo relativo a su capacidad de generar *pensamiento estratégico*, es la carencia de proyecto de dirección en los CBEF. Además, mientras que en los CAEF los equipos directivos llegan a desarrollar una misión compartida, clara y estable, entre los equipos directivos de los CBEF destaca la falta de estrategia global, que lleva consigo la falta de *coherencia y visión ecosistémica*. Los equipos directivos de los CAEF también muestran más clara y global definición pedagógica en el establecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Álvarez, 2012; Bolívar, 2013; Bolívar et al., 2013; CEE, 2020; García-Garnica, 2016; Salom, 2015; Salvat et al., 2013).

En lo relativo a la *implicación y participación familiar*, en los CBEF se acumulan más dificultades para gestionar esta relación. En los CAEF la implicación del *profesorado* en el proyecto de dirección es más reconocida y agradecida. El tratamiento que se dé al profesorado diferencia a las escuelas eficaces e ineficaces. Conviene recordar que entre los factores de eficacia que marcan la diferencia en la relación con el profesorado, se encuentran: 1. el apoyo que se presta al profesorado nuevo; 2. el cuidado puesto en su contratación y despido (Crone & Teddlie, 1995); 3. la forma de llevar a cabo su formación (Hallinger & Murphy, 1985; Mortimore et al., 1988) y su posterior desarrollo profesional (Bell, 1991; García Gómez, 1999; Hargreaves & Fullan, 1992; Munro, 1999); 4. su implicación con el alumnado, 5. su estabilidad laboral y 6. la capacidad de trabajar en equipo.

Además, en los CAEF se han desarrollado metodologías pedagógicas que ponen al

alumnado en el centro, pudiendo desarrollar su autonomía, participación y protagonismo en los procesos de aprendizaje (Causton & Teoharis, 2017).

En la *gestión y organización de recursos*, los CAEF en educación primaria destacan por sacar el mayor partido de los recursos de los que disponen, saben a dónde se dirigen y tienen sistematizada la organización de tiempos y medios humanos. En cuanto a la *coordinación*, cuentan con fuertes estructuras de coordinación con clara delimitación de responsabilidades. Encontramos CBEF con buena organización de la coordinación tanto horizontal como vertical, pero se refieren más que los CAEF al problema de la falta de tiempo, que compensan con el email o la inclusión de horas extra en el horario del profesorado.

Los equipos directivos de los CAEF se refieren a que las *cualidades requeridas en las personas que integran el equipo directivo* son: capacidad de diagnosticar las necesidades del centro, vocación, implicación, ilusión, esfuerzo y formación en dirección, buena comunicación con familias, capacidad de proponer metodologías y desarrollarlas. La buena comunicación y la clara delimitación de funciones dentro del equipo directivo aparecen como una cuestión clave. Así como la capacidad de mediar en la toma de decisiones dentro del claustro. La mayor diferencia en los estilos de liderazgo encontrados, posiblemente estriba en que, mientras que en los CAEF hay clara estructuración del liderazgo y tendencia creciente a democratizarse y distribuirse, en los CBEF destacan dos hándicaps: 1. la presencia de familias y órdenes de titularidad religiosa propietarias de los centros que dificultan el desarrollo del liderazgo escolar democrático; y 2. Dos centros con falta grave de estructuración en su liderazgo (Álvarez, 2012; Barredo et al., 2020; Belavi & Torrecilla, 2016; Brauckmann & Pashiardis, 2011; Lewin et al., 1939; Murillo & Hidalgo, 2019; Papa, 2019).

6.1.3.3. Desde la Perspectiva del Profesorado

El profesorado de los CAEF considera que tiene más ocasiones de participar en la gestión y organización del centro escolar que el profesorado de los CBEF, que además indica no haber sentido tanto apoyo como los de los CAEF cuando ha tenido dificultades. El sentimiento de implicación y pertenencia al centro del profesorado de los CBEF es alto, aunque menor que el del profesorado de los CAEF. La percepción de que el equipo directivo apoya y promueve las iniciativas del profesorado también es menor en los CBEF. Tanto el profesorado de los CAEF como el de CBEF expresa cierta pérdida de tiempo en labores burocráticas y/o en reuniones no productivas, si bien la percepción de esta pérdida de tiempo es ligeramente mayor en los CAEF. Tanto el profesorado de los CAEF como el de los CBEF reconocen ciertas dificultades en cuestiones de coordinación, pero en este caso la percepción de esta dificultad resulta ligeramente mayor en los CBEF (Adam et al., 2017; De Euskadi, C. E., 2017; Pashiardis-Brauckmann, 2015).

En cuanto a la percepción del profesorado de los CAEF sobre el estilo de liderazgo imperante en su centro escolar, considera que los cargos de gestión no se reparten todo lo proporcionalmente deseado entre hombres y mujeres, que el equipo directivo ejerce adecuadamente sus funciones, y que delega tareas y responsabilidades, estimulando no todo lo deseable la capacidad de liderazgo del profesorado. En respuesta a las mismas afirmaciones, el profesorado de los CBEF considera que los cargos de gestión se reparten un poco más equitativamente entre hombres y mujeres, que el equipo directivo ejerce ligeramente menos adecuadamente sus funciones, y que delega tareas y responsabilidades en menor medida que en los CAEF. El profesorado de los CBEF, al igual que el de los CAEF expresa que los equipos directivos podrían estimular más la capacidad de liderazgo del profesorado (Ball, 2012; Beech &

Meo, 2016; Çoban & Atasoy; 2020; Garnica, 2018; Jacobson, 2010; Rodriguez, 2012; Salom, 2015; Weathers, 2011).

6.1.4. Estudio de Caso sobre el Liderazgo en Un Centro de Alta Eficacia

El centro seleccionado para el estudio de caso tiene las características de un centro que busca los mejores resultados escolares posibles para todo su alumnado, siendo la mayoría perteneciente a familias en situación de riesgo de exclusión social, inmigrantes que aún no dominan ni el castellano ni el euskera, y en situación económica precaria. Sin embargo, tal y como se ha mostrado en capítulos anteriores, este centro fue seleccionado como de alta eficacia por la tendencia a la mejora en los resultados académicos de su alumnado a lo largo de los cinco cursos escolares en que estos fueron estudiados, y debido a que estos resultados son mejores de lo que cabría esperar por el contexto en el que se encuentra el centro. Por todo ello resultaba de especial interés comprobar, hoy en día, qué características de liderazgo de centro de alta eficacia mostraba, y poder contrastar la percepción del profesorado, alumnado y familias (Belavi & Torrecilla, 2016; Bolivar et al., 2013; Elmore, 2000; Garnica, 2016; Harris, 2004; Harris & Jones, 2017; Leithwood et al., 2008). En este contraste de información, una de las diferencias más destacables encontradas entre lo referido por la dirección y los servicios de inspección en las entrevistas de la fase II, y lo expresado por profesorado, alumnado y familias en el estudio de caso, es en referencia al estilo de liderazgo. Mientras que de lo dicho en las entrevistas se entreveía un estilo autoritario de liderazgo, lo recogido en el estudio de caso expresa un liderazgo más democrático y compartido. Esto puede explicarse por los cambios producidos en la dirección del centro durante el tiempo transcurrido entre que se hicieron las entrevistas (a dirección: junio del 2016; a inspección: abril 2016, cuando la actual directora aún no lo era), y el estudio de caso (noviembre del 2020).

6.1.4.1. Características más relevantes de la directora del centro escolar.

Encontramos que esta ocupó el puesto previa elaboración de un proyecto, y contando de antemano con experiencia en la dirección, habiendo sido anteriormente jefa de estudios. Estas características coinciden con las planteadas como prioritarias para poder desarrollar liderazgo educativo, con garantías de éxito, por otras investigaciones nacionales e internacionales (Mourshed et al., 2010; Murillo, 2006; Salom, 2015). Es más, en la información aportada por los tres grupos consultados, la directora cumple con 7 de las 8 características que Torrecilla & Hernández-Castilla (2014) definen como un líder escolar para la Justicia Social: se muestra colaborativa, accesible, invierte en relaciones, asume riesgos, tiene clara su meta de trabajar desde y para la Justicia Social, es reflexiva y transparente en sus decisiones.

6.1.4.2. Desde la perspectiva de género, se ha encontrado que casi la totalidad de los puestos de liderazgo del centro, además de los tres del equipo directivo, son desempeñados por mujeres. Este dato contrasta con aquellos estudios que señalan que los puestos de liderazgo están ocupados por hombres, aunque la mayoría de la plantilla esté compuesta por mujeres (Coronel et al., 1999; Díez et al., 2006; Gairín & Villa, 1999; Lorenzo et al., 2007). Reche et al. (2012) ya adelantan que los equipos directivos compuestos por mujeres aportan nueva manera de ejercer el liderazgo, basada en mayor énfasis de las relaciones interpersonales, búsqueda del clima adecuado y toma de decisiones conjunta. Características referidas a la directora del centro que vamos a ver descritas por profesorado, alumnado y familias.

6.1.4.3. En cuanto al contexto de pandemia, en el que ha tenido que desarrollarse esta parte de la investigación, no cabe la menor duda de que ha impuesto sus propias condiciones, tales como la mayor dificultad de participación familiar, la imposibilidad de reunir grupos de discusión mayores, y el desarrollo telemático de todo el proceso. No cabe más que aplaudir a todo el centro por su colaboración, que ha permitido actualizar la investigación en condiciones tan difíciles. En sí mismo, este esfuerzo de participación ya habla de la capacidad de la directora de implicarse en procesos de investigación y mejora (Copland, 2003).

6.1.4.4. En cuanto a lo expresado por el alumnado, este considera que se le incluye en los *procesos de toma de decisiones del centro escolar*, donde pueden expresar sus ideas, responder cuando se les pregunta, ayudar o votar (Ainscow & Kaplan, 2005). El mayor peso de estos procesos de toma de decisiones, dicen que recae sobre el profesorado, equipo directivo y departamento de educación del Gobierno Vasco. Así, el alumnado entiende la relación que se entabla entre centro escolar (dirección/profesorado) y estado (Gobierno Vasco) (Ball, 2006, 2012). Tal y como indica Sánchez (2019), perciben la labor del liderazgo escolar como tarea colegiada y compartida y no como tarea individual. El alumnado dice que se tiene en cuenta su perspectiva sobre el *proceso de enseñanza-aprendizaje*, y consideran que tanto profesorado (Coronel, 2005) como alumnado (Susinos-Rada et al., 2019) tienen capacidad en el centro escolar para *generar cambio*.

El alumnado dice que se siente a gusto en el centro, que mantiene *buena relación con el profesorado*, y que apenas participa en las reuniones que su madre o su padre hacen con su tutora o tutor. Reuniones a las que pocas veces son invitados y si lo fueran no sabrían qué decir, no dirían nada, les daría vergüenza, hablarían sobre su comportamiento o sobre sus notas. A este respecto, se echa en falta un punto de vista más inclusivo que pudiera posibilitar encuentros

dialógicos entre familia, profesorado y alumnado (Salom, 2015).

El alumnado expresa un buen *aprovechamiento del tiempo en clase*, aunque consideran que por problemas de comportamiento podrían aprovecharlo mejor, e incluso son conscientes del efecto que esta falta de aprovechamiento pudiera tener en sus resultados académicos (Angulo & Danborenea, 2016). Perciben cercana a la *directora*, a la que describen como persona maja y cercana, que les cuida y sabe poner límites para que todo funcione bien. Una persona muy buena, maja, simpática, guapa, muy agradable y alegre. Alguien que se preocupa de que todos tengan la oportunidad de aprender y de desarrollar sus estudios para que puedan llegar a tener el día de mañana el trabajo que necesiten. Piensan que *la labor de la directora escolar* consiste en tranquilizarlos cuando hay problemas y dirigir la escuela para que el alumnado llegue a desarrollar sus competencias para conseguir un buen trabajo en el futuro. Se refieren a funciones de dirección, organización, mando y responsabilidad. A que la directora se dedica a ocuparse del bienestar del alumnado, del funcionamiento del centro y de solucionar problemas. Parte del alumnado dice no saber a qué se dedica o que no tiene ningún quehacer. Las situaciones en las que dicen encontrarse con ella son o momentos cotidianos del devenir escolar (entradas y salidas, en el aula...), o por problemas de comportamiento, personales o conflictos, por motivos de salud o en fiestas escolares. En resumen, describen a una directora cercana, a la que tienen acceso, y muy implicada en el devenir cotidiano del centro escolar (Angelides, 2012).

6.1.4.5. En cuanto al profesorado del centro, expresa participar en la *gestión y organización de la escuela*, y confía en la capacidad del profesorado a la hora de *generar cambios* en el centro escolar. Consideran que *toman parte en las decisiones* del centro compartiendo estas con la dirección. Así, siguiendo a Scheerens (2012), son las prácticas de

liderazgo más que los rasgos de personalidad del líder las que marcan la diferencia en la mejora de los resultados del alumnado. En este caso nos hallamos ante un ejemplo de liderazgo distribuido o compartido (Harris & Jones, 2017; Murillo et. al, 2015), en el que el profesorado tiene una función clave (Baptiste, 2019; Bolivar et al., 2013; Bolivar, 2019; Contreras, 2016; González-Fernández, 2020; Leithwood, 1999). Por otro lado, el profesorado masculino percibe buen aprovechamiento del tiempo en las aulas, mayor que el que consideran las profesoras, al contrario que lo hallado en la fase III de este estudio, dónde las profesoras de todos los CAEF valoran un mejor aprovechamiento que los profesores. Además, el profesorado del centro del estudio de caso indica que participan en dar forma al currículo escolar en forma de diseño de la programación de las asignaturas (Talis, 2018), y no considera que se pierda mucho tiempo en tareas burocráticas y en reuniones no productivas. Tampoco perciben grandes dificultades de *coordinación*, al igual que los servicios de inspección en la fase II del estudio, que remarcan la capacidad de coordinación en los CAEF.

El profesorado percibe que se da buena acogida y apoyo al profesorado nuevo, que se le ayuda cuando tiene problemas y que el equipo directivo promueve sus iniciativas. Robinson et al. (2008) hallaron que la promoción y participación en el aprendizaje y en el desarrollo profesional del profesorado es la competencia de liderazgo que mayor influjo tiene sobre la mejora de los resultados del alumnado. El profesorado también expresa sentirse implicado y perteneciente al centro, y expresa que existe *buena relación entre el profesorado*, lo que posibilita la mejora de su trabajo de instrucción (Seashore et al., 2010), y *entre el profesorado y el equipo directivo*. Adam et al. (2017) remarcan los efectos transformativos que tiene el intercambio verbal entre la dirección escolar y el profesorado. El profesorado considera que *el equipo directivo ejerce adecuadamente sus funciones*, aunque no deleguen en gran medida tareas y responsabilidades.

En cuanto a la participación del alumnado en las reuniones con su madre y/o padre, consideran que esta presencia debe decidirse caso a caso y que es preferible, e incluso necesaria, en el caso del alumnado del último ciclo de primaria. Expresan que el 70% de las familias sólo esperan del centro escolar que cuiden de sus hijos y les den de comer. Lo que da cuenta de las dificultades económicas de la mayoría de las familias del centro escolar (Angulo & Danborenea, 2016; Jacobson, 2010).

Describen a una *directora* cercana, de fácil trato, que sabe poner límites y anticipar las situaciones. Se refieren a ella como directora experimentada, activa, que lleva adelante toda la burocracia y al mismo tiempo sabe estar cerca de las personas, tanto sean estas familias, profesorado o alumnado. Se refieren al claro liderazgo de la directora, que a su vez desarrolla un estilo democrático y de liderazgo compartido, y a un equipo directivo unido con funciones claramente definidas. Recordemos, a este respecto, la afirmación de la OCDE (2014) de que no hay buen funcionamiento de un centro escolar sin liderazgo directivo. Así como a López et al. (2007) que también remarcan que es deseable que la persona que desempeña el rol de director o directora escolar coincida con la que tiene la auténtica autoridad y ciertos rasgos especiales.

6.1.4.6. Desde el punto de vista de las familias, estas no expresan participar en la *toma de decisiones* del centro escolar, y mientras que alguna familia está totalmente implicada en la toma de decisiones, otra no tiene relación alguna con esta. Existe mucha disparidad en esta participación familiar, limitándose a pocas de ellas el peso de la colaboración estrecha con el centro. Sin embargo, las familias expresan estar *implicadas en la elaboración del plan educativo* del centro. Para determinar la *relación de las familias respecto al centro escolar*, Vogels (2002) propone cuatro posturas posibles que fluctúan del grado menor de implicación al grado mayor, y

que se corresponden con las respuestas que las familias han dado al cuestionario: consumidores (*Si el centro escolar no responde a mis exigencias o expectativas, le cambio de centro.*), clientes (*Considero que el centro escolar al que acude mi hija o hijo me ofrece un servicio del cual yo soy cliente.*), participantes (*Participo en la medida en que se me indica desde el centro escolar. Acepto sus sugerencias.*) y socios (*Estoy de acuerdo con la labor de la escuela y trabajo junto con su profesorado en el proceso educativo y de aprendizaje de mi hija o hijo.*). Entre las cuatro respuestas posibles, la postura de las familias respecto al centro escolar estudiado es de *socios y participantes*. Este resultado contrasta con el de Colás & Contreras (2013) donde la posición *clientes* prevalece entre las escuelas de educación primaria en Sevilla.

El hecho de que el alumnado acuda a las reuniones individuales que madres y padres hacen con su tutora o tutor, es indicador del lugar que tiene la palabra del alumnado en el desarrollo de su proceso de aprendizaje. A este respecto, las familias indican que esta participación del alumnado es mínima, relación que desde el liderazgo del centro escolar habría que tratar de mejorar, ya que, si se consigue incluir a las familias en las aulas, los resultados académicos del alumnado y su participación podrían mejorar (Gómez-Hurtado & Ainscow, 2014). También sería indicador de la gestión de la relación entre las personas, que se impulsa desde el ejercicio del liderazgo escolar en un contexto de inclusión intercultural (Hajisoteriou et al., 2018).

Las familias consideran que sus opiniones, demandas y sugerencias son escuchadas y que se entabla una conversación con el centro escolar (Booth & Ainscow, 2002). Consideran que el equipo directivo apoya y promueve sus iniciativas. También dicen que el centro se adapta a sus necesidades y que cuando han tenido dificultades han recibido apoyo. Están *satisfechas con el centro escolar y expresan sentimiento de implicación y pertenencia*. Las familias dicen

involucrarse en actividades del centro, aunque esto se contrapone a lo expresado por la directora del centro, quien afirma que siempre son las mismas familias (un grupo reducido) las que acarrear con la colaboración efectiva. (León, 2001, 2012; León et al., 2018; Specht & Young, 2010) Las familias perciben dificultades de *coordinación* en el centro, pero se sienten *satisfechas con el estilo de liderazgo de la escuela*.

Las familias *describen a un equipo directivo* bueno, competente, responsable, organizado, correcto, accesible, y que se ocupa de cada niño y niña. También hay familias que dicen no conocerlo y que desearían que fuera más “comercial”, que promocioe el centro en el pueblo, y que el profesorado se implique más. Las familias remarcan la labor humanitaria y de gestión que realiza el equipo directivo. Esto tiene relación con la construcción de la identidad de la dirección escolar (Bolívar & Ritaco, 2016; Kelchtermans & Piot, 2013; Louis et al., 2016; Real & Botia, 2018). Las familias, así mismo, definen las *funciones que realiza el equipo directivo* como informativas y de coordinación. Aunque llama la atención que apenas se refieren a las funciones educativas y de promoción del aprendizaje que desarrolla la dirección, también hay familias que reconocen no saber a qué se dedica el equipo directivo; las familias se refieren a la capacidad que muestra la dirección para implicarlas, escucharlas, y buscar recursos (León et al., 2018).

Conclusiones

Atendiendo a los objetivos e hipótesis de esta investigación, se exponen las principales conclusiones a las que se ha llegado.

6.2.1. Liderazgo de los Equipos Directivos en los Centros de Alta Eficacia (CAEF) de Educación Primaria (EP) de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV)

6.2.1.1. Competencias de Liderazgo según la Inspección Educativa

Los equipos directivos de los CAEF de educación primaria, desde la perspectiva de los servicios de inspección educativa, establecen una misión compartida con el profesorado a través, sobre todo, de la organización y la estabilidad del equipo directivo con proyecto. Se confirma, por tanto, la *hipótesis 1*. “*El liderazgo de los equipos directivos de los CAEF es estructurado*”. Se trata, además, de direcciones escolares que ofrecen cursos de formación para un profesorado que se involucra y se siente parte del proyecto educativo del centro.

Son direcciones escolares que se caracterizan por involucrarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje llevando a cabo un seguimiento cercano del alumnado, a veces incluso impartiendo clases en el aula. Por lo tanto, la relación con el alumnado es estrecha, así como la cercana relación que mantienen con las familias. Se trata de equipos directivos que saben involucrarlas en los proyectos escolares. Se confirma la *hipótesis 2*. “*Los equipos directivos de los CAEF se involucran en los procesos de enseñanza-aprendizaje*”.

Se trata de equipos que desarrollan una organización óptima: a cualquier petición tienen la capacidad de responder con prontitud, saben orientar todos los recursos disponibles para la mejora de los resultados del alumnado, y tienen un reparto claro de responsabilidades. Se trata de

equipos directivos que posibilitan coordinación eficaz, tanto interna (entre niveles y dentro de los mismos niveles educativos), como externa (con otras instituciones). Son direcciones que consiguen que en sus centros escolares se cumplan las decisiones a las que se llega.

En resumen, los líderes escolares de los CAEF de la CAV son profesionales con capacidad de generar buen ambiente de trabajo, y de conseguir que el profesorado participe y se implique. Líderes que conocen bien su centro escolar y al alumnado; que saben trabajar con el objetivo de llegar a consensos; que tienen alta capacidad de comunicarse con las familias, y de ofrecerles espacios de participación. La estabilidad del equipo directivo con alto respaldo del profesorado se revela como condición para el ejercicio del liderazgo escolar en estos centros.

6.2.1.2. Competencias de Liderazgo según los Equipos Directivos

Desde el punto de vista de los equipos directivos de los CAEF de la CAV, estos centros están involucrados en procesos de innovación, ya sea en materia de organización, convivencia, metodología, tratamiento de la diversidad, o motivación del alumnado, y dan importancia a los procesos de evaluación interna y externa. Se trata de equipos directivos que desarrollan una misión compartida, clara y estable, en la medida en que atienden a todos los factores interrelacionados de toda la comunidad educativa. Son direcciones escolares con clara definición pedagógica, del aprovechamiento del tiempo escolar y del tratamiento de la diversidad.

Entablan relación cercana con las familias y con otros organismos de la comunidad educativa, tales como los servicios sociales, Berritzeguneak (servicios de apoyo para la innovación y mejora educativa), ayuntamientos, etc. Los equipos directivos de los CAEF trabajan para implicar al profesorado, siendo alta la confianza de este respecto al proyecto de dirección. Equipo directivo y profesorado desarrollan una relación profesional de mutuo apoyo.

Confirmándose la hipótesis 3. *“Los equipos directivos de los CAEF establecen vías para la relación entre personas de la comunidad educativa”.*

En lo referente a la relación con el alumnado, destacan: aquellas direcciones escolares que disponen de una organización que lo incluye en la gestión y toma de decisiones en la convivencia, y aquellas otras que han desarrollado una metodología de enseñanza-aprendizaje centrada en el propio alumnado, siendo el profesorado un moderador del proceso de aprendizaje. Se trata de direcciones escolares que sacan el mayor provecho de los recursos de los que disponen, saben a dónde se dirigen y tienen sistematizada la organización de tiempos y medios humanos. En los casos de los centros que se han constituido como comunidades de aprendizaje, cuentan con voluntarios que les posibilitan establecer grupos reducidos en el aula, grupos interactivos, atendidos por tres adultos a la vez en el aula.

En cuanto a la coordinación del profesorado, estas direcciones escolares defienden fuertes estructuras de coordinación con clara delimitación de responsabilidades. La coordinación interna se concreta en reuniones de nivel (horizontal), y trabajo por seminarios en los que hay integrantes de todos los niveles, posibilitando una visión y comunicación global (vertical). En esta coordinación vertical es necesaria la presencia de los miembros del equipo directivo. Se confirma la hipótesis 4. *“Los equipos directivos de los CAEF desarrollan sólidas estructuras de coordinación”.*

A la hora de definir qué cualidades consideran necesarias para dirigir el centro escolar, más que a las características específicas de una persona en concreto, se refieren a las cualidades de las personas que integran el equipo directivo: capacidad de diagnosticar las necesidades del centro, vocación, implicación, ilusión, esfuerzo y formación en dirección, buena comunicación con familias, capacidad de proponer metodologías y desarrollarlas. La comunicación y la clara

delimitación de funciones dentro del equipo directivo aparece como una cuestión clave.

Los equipos directivos consideran que la capacidad de gestionar la toma de decisiones dentro del claustro es otra de las características imprescindibles para el ejercicio del liderazgo. Analizados los estilos de liderazgo particulares de cada uno de los CAEF, puede concluirse que la tendencia mayoritaria es la de modelos jerárquicos, si bien se observa un movimiento igual de amplio hacia el cambio a modelos de liderazgo compartido o distribuido.

6.2.1.3. Competencias de Liderazgo según el Profesorado

Respecto a los indicadores de liderazgo escolar, el profesorado de los CAEF en educación primaria no percibe que el punto fuerte en sus respectivos centros sea la capacidad de aligerar las tareas burocráticas, mientras que valoran como muy alta su implicación y sentimiento de pertenencia al centro. Confirmándose de esta manera la *hipótesis 5*. “*El profesorado de los CAEF expresa un alto sentimiento de pertenencia al centro escolar*”.

El profesorado valora especialmente la acogida y apoyo que se les da en sus centros, el apoyo recibido por parte del equipo directivo cuando se han visto ante dificultades, y la adecuación con la que el equipo directivo ejerce sus funciones. Sin embargo, expresan que se podría mejorar el reparto de responsabilidades entre hombres y mujeres, y el estímulo, por parte del equipo directivo, a la capacidad de liderazgo del profesorado. Lo cual no permite confirmar la *hipótesis 6*. “*El profesorado de los CAEF se considera agente de cambio y mejora educativa*”.

El profesorado perteneciente a los centros seleccionados por Residuo Extremo (RE), centros en contextos más desfavorecidos, expresa una percepción más positiva del liderazgo de los equipos directivos, lo que lleva a concluir que en estos centros están más acostumbrados a luchar con grandes dificultades y que, por lo tanto, el desarrollo de un liderazgo distribuido y

participativo está más extendido. En conclusión, el profesorado de los CAEF de educación primaria en la CAV, expresa como punto débil de los equipos directivos la coordinación; y como puntos fuertes, el apoyo que les ofrecen y sentimiento de pertenencia al centro escolar que les generan.

6.2.1.4. Concordancias y Discrepancias de las Prácticas de Liderazgo de los Equipos Directivos de los Centros de la Red Pública y los de la Concertada

6.2.1.4.1. Según los Servicios de Inspección y Equipos Directivos. La mayor diferencia entre las redes educativas de los CAEF es que, mientras las direcciones de los centros de la red concertada tienen capacidad de contratación del perfil del profesorado afín a su proyecto educativo, los equipos directivos de la red pública han de conformarse con improvisar con el profesorado que aleatoriamente viene y se va de sus centros a través de concursos de traslado y adjudicaciones de principio de curso. Estas asignaciones no siguen ningún criterio específico de selección por parte de los equipos directivos. Este hándicap es suplido por las direcciones de los centros de la red pública gracias a la coherencia y fortaleza de su proyecto de dirección y de centro, a los que el profesorado se adhiere. Esta diferencia a la hora de establecer la plantilla de profesorado, a su vez deriva en otra dificultad para los equipos directivos: mientras los de la red concertada se refieren a la dificultad de lidiar con la parte emocional de su relación con el profesorado, los de la red pública tienen que trabajar con profesorado no formado para desarrollar sus planes educativos, y que no permanece en el centro. Podemos concluir, por tanto, que se confirma la *hipótesis 7*. “*Los CAEF de la red pública muestran mayores dificultades de liderazgo, debido a la inestabilidad de las plantillas de profesorado, que los de la red concertada*”.

Otra diferencia concluyente entre las dos redes es la diferente importancia que se le da a

la formación de la dirección escolar. Mientras en la red concertada se prepara y forma a la persona que desempeña el rol de dirección, en la red pública la función recae sobre un miembro del claustro, que de un día para el otro pasa a desempeñar el papel de director/a, muchas veces forzado/a y sin contar con proyecto de dirección previo. En la escuela pública de la CAV, esta problemática está por resolver ya que se ven los efectos nocivos que esta falta de previsión de la dirección escolar tiene en el mejor devenir de los centros escolares de la red pública y en los resultados de aprendizaje de su alumnado.

6.2.1.4.2. Según el Profesorado. Tanto el profesorado de la red pública como el de la red concertada de los CAEF coincide en que se pierde tiempo en tareas burocráticas y/o en reuniones no productivas, en que existen ciertas dificultades de coordinación, y en que se aprovecha el tiempo en las aulas. También coinciden en su percepción de que se reparten bastante equitativamente los cargos de gestión entre hombres y mujeres, y en que el equipo directivo ejerce adecuadamente sus funciones. Esta percepción es alta entre el profesorado de ambas redes. Sin embargo, respecto a: la acogida y apoyo al profesorado, la participación de éste en la gestión y organización del centro, el apoyo recibido ante dificultades, la delegación de tareas y responsabilidades por parte del equipo directivo, su apoyo a las iniciativas del profesorado, el impulso que se le da desde la dirección al liderazgo del profesorado, y el sentimiento de pertenencia e implicación del profesorado: encontramos una diferencia estadísticamente significativa entre lo que expresa el profesorado de cada red. En esta diferencia se aprecia la menor valoración que de estas cuestiones hace el profesorado de la red pública.

6.2.2. Liderazgo de los Equipos Directivos en los Centros de Baja Eficacia (CBEF) de EP de la CAV

6.2.2.1. Competencias de Liderazgo según la Inspección Educativa

Los CBEF inician diversos planes de innovación educativa, pero muchas veces carecen de objetivo claro y no se mantienen en el tiempo. Se confirma la *hipótesis 8*. “*Los CBEF invierten tiempo y recursos en actividades educativas no esenciales*”. Este hecho justifica la falta de eficacia escolar ya que sólo los cambios mantenidos en el tiempo, aceptados y clarificados para toda la comunidad educativa, traen consecuencias deseadas para la mejora del aprendizaje del alumnado. Además, si esta actitud de apertura al cambio se combinara con liderazgo distribuido, el efecto sobre el profesorado sería muy positivo y la mejora estaría mayormente garantizada. En los CBEF se desarrollan prácticas eficaces tales como ambiente disciplinado y de trabajo en las aulas de alguno de estos centros, así como inclusión de un segundo profesor/a en el aula. Sin embargo, la presencia de un indicador de eficacia no es suficiente para el desarrollo global del centro escolar eficaz.

De la misma manera, respecto a la participación de las familias, en algunos CBEF esta participación es alta, lo cual, si estuviera ligado a otras características ausentes en estos centros, podría llegar a entenderse como indicador de eficacia. Sin embargo, en otros CBEF esta participación es escasa además de añadirsele diversas dificultades de comunicación con las familias, lo cual es un indicador contrario al deseado desarrollo escolar. La oferta de formación para las familias es escasa en los CBEF, volviendo a ser un indicador contrario a la creación de la comunidad educativa exitosa. En estos centros, los servicios de inspección educativa hacen mención de la tendencia a que se acumulen familias con perfiles conflictivos, lo que, disminuye las oportunidades de mejora del aprendizaje del alumnado afectado, además de minar las fuerzas

del profesorado.

Mientras algunos CBEF comparten relaciones óptimas con la comunidad circundante, otros muestran especial cerrazón a esta colaboración, empobreciendo de esta manera su crecimiento. El sentimiento de implicación y participación del profesorado es bastante alto en algunos CBEF, pero también hay otros en los que es escaso, imponiendo esta última circunstancia una inevitable barrera al desarrollo óptimo del centro escolar. Los servicios de inspección hacen referencia a diversidad de posiciones ante la inclusión del alumnado en estos centros, aunque en la mayoría de los CBEF la población tiende a ser homogénea.

Respecto a las características de la persona que lidera el centro escolar, se refieren a directoras que desarrollan un estilo de liderazgo diferente al de sus predecesores hombres, pero también a directores en centros en los que la mayoría del profesorado son mujeres. Se refieren a equipos directivos que, a pesar de no contar con proyecto de dirección, consiguen llevar adelante el día a día del centro escolar, gracias al esfuerzo y buena relación entre los miembros del equipo. Sin embargo, no podemos pasar por alto esta observación: la falta de proyecto de dirección claro y consensuado con toda la comunidad educativa no va a llevar al mejor desempeño escolar. Además, la estabilidad en el tiempo de la director/a del centro escolar, como indicador del óptimo ejercicio de liderazgo educativo, no está garantizada en los CBEF estudiados.

6.2.2.2. Competencias de Liderazgo según los Equipos Directivos

En los CBEF se trabaja en proyectos de innovación educativa y planes estratégicos que tienen en cuenta el punto de vista de toda la comunidad educativa, valoran la necesidad de formación del profesorado, se preocupan por el marketing y los procesos de calidad. Sin

embargo, se refieren a no disponer de plan de dirección. Por lo tanto, se concluye que, al no disponer de visión clara y definida, todos los proyectos y actividades iniciados, sin un único objetivo claro y consensuado con toda la comunidad educativa, adolecen de coherencia y se dispersan en el uso de los recursos de los que disponen los CBEF, evitando llegar a la mejora perseguida. Destaca la falta de estrategia global de estos centros, a pesar de que en la mayoría de los casos estén utilizando sistemas de evaluación. Se confirma en este punto la hipótesis 9. *“Los equipos directivos de los CBEF no cuentan con un proyecto de dirección adaptado a su contexto escolar y denotan falta de pensamiento estratégico”*.

Los equipos directivos de los CBEF hacen referencia a prácticas de implicación familiar en el ámbito escolar e incluso a la utilización de esta participación como estrategia para evitar conflictos, además de poner en colaboración a las familias entre sí para proyectos de formación. Por el contrario, no siempre valoran como positiva esta participación, lo que señala escasa capacidad para entablar con las familias la relación requerida para el logro educativo por parte del alumnado. También se refieren a la creciente tendencia a que el Índice Socio Económico (ISEC) de las familias de sus centros escolares baje. Entendiendo que lo que pasa en el aula está en relación estrecha con lo que pasa en casa y en la sociedad, Flecha & Puigvert (2015) dan prioridad a la formación de las familias en el centro escolar, cuestión que en los CBEF de la CAV analizados es escasa o con poco efecto.

En cuanto al sentimiento de pertenencia e implicación del profesorado en los CBEF existe amplia mayoría muy implicada. Los equipos directivos dicen desarrollar planes de acogida para nuevo profesorado, al que incluye en la toma de decisiones, y delegan responsabilidades según la capacidad de cada cual. También se refieren a planes de acogida al alumnado, pero no se refieren especialmente a prácticas de inclusión del alumnado en los asuntos del centro escolar,

lo cual los limita al rol de aprendiz sin demasiado impacto en la mejora escolar.

La capacidad organizativa de los equipos directivos de los CBEF, en general, es adecuada, pero se quejan de la falta de tiempo para coordinaciones, que se compensa con la comunicación vía email y la dedicación de horas extras por parte del profesorado. Confirmándose así la *hipótesis 10*. “*Los CBEF de la red pública muestran dificultades en sus estructuras organizativas.*”. Esta dificultad en la gestión del tiempo puede acarrear a la larga peores resultados escolares en el alumnado. Los CBEF de EP en la CAV, podrían mejorar sus estilos de liderazgo, en colaboración con las políticas educativas, estableciendo un estilo más distribuido, que tenga en cuenta las necesidades y desarrollo profesional de toda la comunidad educativa, y adaptándose al contexto social en el que se encuentran.

6.2.2.3. Competencias de Liderazgo según el Profesorado

El profesorado de los CBEF considera que sus respectivas direcciones escolares podrían tenerlos más en cuenta respecto a impulsar su capacidad de liderazgo, confirmándose la *hipótesis 11*. “*El profesorado de los CBEF de la red concertada no se siente implicado todo lo deseado en la toma de decisiones del centro escolar*”. En lo relativo a la gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, refieren aprovechamiento del tiempo lectivo en las aulas. El profesorado de los CBEF se siente acogido y apoyado al incorporarse al centro escolar, aunque un poco menos apoyado cuando ha tenido dificultades en su labor docente. Dice tener alto sentimiento de implicación y pertenencia al centro. Sin embargo, percibe que el equipo directivo podría apoyar y promover en mayor medida las iniciativas del profesorado. Por lo tanto, si las direcciones escolares de estos centros: 1. iniciaran acciones encaminadas a apoyar a su profesorado ante sus dificultades, 2. ampliaran la escucha hacia sus propuestas, y 3. implantaran sus iniciativas, se

abrirían a la posibilidad de que los resultados escolares del alumnado mejoraran. En relación con las estructuras organizativas del centro escolar, el profesorado de los CBEF indica que se pierde tiempo en labores burocráticas y reuniones no productivas, así como percibe dificultades en las coordinaciones, siendo estos indicadores los que restan fuerza a la gestión eficaz del liderazgo escolar.

6.2.2.4. Concordancias y Discrepancias de las Prácticas de Liderazgo de los Equipos Directivos de los CBEF de la Red Pública y la Concertada

6.2.2.4.1. Según los Servicios de Inspección Educativa. Mientras que en los CBEF de la red pública hay problemas de estrategia en la dirección debidos a una falta de adecuación al contexto, en los CBEF de la red concertada se preocupan por el marketing y procesos de calidad, sin que ello sea lo realmente relevante a la hora de que el alumnado obtenga el mayor provecho en su proceso de aprendizaje. En los CBEF de la red pública hay quejas sobre la distribución del alumnado entre redes, estableciéndose en algunos casos centros-gueto, en los que las direcciones muestran dificultades para conseguir mejores resultados. Mientras, en los centros de la red concertada de baja eficacia, las direcciones tienden a achacar los malos resultados escolares a factores externos al propio centro escolar. Lo cual puede indicar la confirmación de la *hipótesis 12. “Los CBEF de la red concertada cuentan con alumnado con menores dificultades de aprendizaje que los de la red pública”*.

Los CBEF de la red concertada tienden a ser más opacos en su relación con agentes externos a su centro, frente a la transparencia en sus comunicaciones con los servicios de inspección de los centros de la red pública. Mientras que los equipos directivos de los centros de la red concertada disponen de capacidad de contratación de profesorado, los de la red pública carecen de esta capacidad. Esta diferencia marca distancia entre ambas redes: mientras que en la

red concertada la plantilla de profesorado es estable, reciben mayor apoyo y se valoran con mayor precisión sus necesidades formativas, en los CBEF de la red pública la plantilla de profesorado no tiene estabilidad y sus necesidades no son atendidas en tal medida.

En la relación con el alumnado, por lo general encontramos un tipo de alumnado mejor que la media en centros de la red concertada, y alumnado más difícil que la media en los de la red pública. Hay CBEF de la red concertada más reacios a aceptar alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y alumnado con bajo ISEC, y son centros con mayores problemas para la resolución de problemas entre el alumnado, a pesar de que en los de la red pública haya mayor concentración de alumnado con dificultades.

6.2.2.4.2. Según los Equipos Directivos. En los CBEF de la red concertada, se percibe una tendencia al liderazgo autoritario, mientras que en los de la red pública hay problemas para tener un estilo. Se encuentran diferencias significativas entre ambas redes en las modalidades de elección de la figura de director/a. Mientras en la red concertada hay amplia variedad de formas de elección, que les posibilitan la previsión de la persona idónea para el puesto, existe un modo único de elección en la escuela pública, que consiste en la propuesta del claustro que debe ser aceptada por el consejo escolar, y si no hubiera ninguna, elección forzosa por parte de los servicios de inspección educativa.

Esta diferencia en la selección está asociada a diferencias también en la formación del equipo directivo y su evaluación. En la red pública esta evaluación suele estar ausente y la formación limitarse a encuentros mensuales en el Berritzegune, mientras que en la red concertada se desarrollan diferentes mecanismos de evaluación de los equipos directivos y se les ofrecen cursos de formación específicos. La falta de previsión a la hora de conformar los equipos

directivos de la red pública es una clara desventaja para esta.

6.2.2.4.3. Según el Profesorado. El profesorado de los CBEF de la red pública expresa peor percepción sobre la ayuda que reciben ante dificultades, y sobre la delegación de responsabilidades por parte del equipo directivo, que los de los centros de la red concertada.

6.2.3. Concordancias y Discrepancias de las Prácticas de Liderazgo de los Equipos Directivos de los CAEF y los CBEF

6.2.3.1. Según los Servicios de Inspección

En los CAEF de educación primaria, según informan los servicios de inspección, se establece una misión compartida que genera cambio gracias a la organización, al proyecto de dirección compartido y a la coordinación; mientras que los CBEF buscan la innovación en metodologías de enseñanza, incluso en situaciones en que esta innovación los lleva a un decrecimiento en los resultados escolares del alumnado. Lo cual es confirmación de la *hipótesis 13*. *“Los servicios de inspección educativa encuentran más dificultades para el liderazgo, como falta de visión y coherencia, en los equipos directivos de CBEF que en los CAEF”*.

Los CAEF en EP de la CAV, en lo concerniente a la relación con las familias, se caracterizan por la hábil gestión de esta relación, mientras que en los CBEF encuentran mayores dificultades para entablarla. Además, el profesorado de los CAEF se implica en cursos de formación conjunta, y apoya al equipo directivo; mientras que entre los CBEF encontramos mayor variabilidad a este respecto, e incluso casos en los que el profesorado preferiría estar en otro centro. En los CBEF encontramos más dificultades de inclusión, seguimiento y comportamiento del alumnado. Además, de que en los CAEF se han desarrollado metodologías pedagógicas que ponen al alumnado en el centro, pudiendo desarrollar su autonomía, participación y protagonismo en los procesos de aprendizaje.

En la gestión y organización de recursos, los CAEF en educación primaria destacan por sacar el mayor partido de los recursos de los que disponen, saben a dónde se dirigen y tienen sistematizada la organización de tiempos y medios humanos. Cuentan con fuertes estructuras de coordinación con clara delimitación de responsabilidades. Encontramos CBEF que organizan la coordinación tanto horizontal como verticalmente, no obstante, se refieren más que los CAEF al problema de la falta de tiempo que compensan con el email o la inclusión de horas extras en el horario del profesorado.

En los CAEF es de destacar la capacidad de los equipos directivos de generar buen ambiente de trabajo, de desarrollar un proyecto de dirección con funciones muy delimitadas, de hacer partícipe al profesorado, promover la comunicación interna, tener las ideas claras, y conocer bien el centro escolar y al alumnado. Entre los equipos directivos de CBEF hay dificultades como carecer de proyecto de dirección y recibir órdenes desde la titularidad del centro, sea esta congregación religiosa o cooperativa de familias. Además, mientras que los CAEF se caracterizan por la estabilidad de sus equipos directivos, los CBEF se encuentran sometidos a continuos cambios que imposibilitan el establecimiento de objetivos claros, coordinados y mantenidos en el tiempo.

6.2.3.2. Según los Equipos Directivos

Los equipos directivos de los CAEF se refieren a las cualidades requeridas en las personas que integran el equipo directivo: capacidad de diagnosticar las necesidades del centro, vocación, implicación, ilusión, esfuerzo y formación en dirección, buena comunicación con familias, capacidad de proponer metodologías y desarrollarlas. La comunicación y la clara delimitación de funciones dentro del equipo directivo aparece como una cuestión clave; así como

la capacidad de mediar en la toma de decisiones dentro del claustro. Mientras que en los CAEF hay clara estructuración del liderazgo y la tendencia creciente a democratizarlo y distribuirlo, en los CBEF destacan dos hándicaps: 1. la presencia de familias y órdenes religiosas propietarias de los centros, que dificultan el desarrollo del liderazgo escolar democrático; y 2. centros con grave falta de estructuración en su liderazgo que las políticas educativas deberían evitar.

Se considera confirmada la *hipótesis 14*. “*Los equipos directivos de los CAEF refieren en mayor medida que los de los CBEF buena relación con las familias del alumnado.*”

6.2.3.3. Según el Profesorado

El profesorado de los CAEF considera que tiene más ocasiones de participar en la gestión y organización del centro escolar que el profesorado de los CBEF (confirmación de la *hipótesis 15*. “*El profesorado de los CAEF refiere participar más en la gestión escolar que el de los CBEF.*”). Además, en los CBEF indica no haber sentido tanto apoyo como los de los CAEF cuando ha llegado al centro o cuando ha tenido dificultades. Tanto el profesorado de los CAEF como el de los CBEF reconocen ciertas dificultades en cuestiones de coordinación. El profesorado de los CBEF, al igual que el de los CAEF, expresa que los equipos directivos podrían estimular más la capacidad de liderazgo del profesorado.

6.2.4. Estudio de Caso sobre el Liderazgo del Equipo Directivo en un Centro de Alta Eficacia

El centro seleccionado se haya en un contexto desfavorecido, con el 70% de las familias con graves problemas económicos y de inclusión; se ha encontrado que, a pesar de los esfuerzos hechos por la directora, la mayoría de las familias tienen tantos frentes abiertos y problemas por resolver, más allá del centro escolar, que muchas veces la participación de estas familias no puede ser todo lo deseada. Sin embargo, se sienten agradecidas por la ayuda recibida por el

centro. Además, profesorado y alumnado se sienten parte activa del proyecto educativo. Esta unión entre equipo directivo, profesorado y alumnado, hace del centro una comunidad que avanza hacia la mejora. Se cumplen en este centro muchas características que se han encontrado en centros similares en otras investigaciones, tales como el liderazgo distribuido, la implicación del profesorado y el buen clima entre las relaciones humanas, aunque en el centro estudiado se observan dificultades para implantar planes de mejora (Çoban & Atasoy, 2020; Longmuir, 2017; Martínez et al., 2018; Özgenel & Aksu, 2020).

6.2.4.1. Percepción del Alumnado

El alumnado considera que participa en la toma de decisiones del centro escolar en situaciones en las que puede expresar sus ideas, ayudar y/o votar. Confirmación de la *hipótesis 16*. “*El alumnado de los CAEF consultado considera que participa en la toma de decisiones de su centro escolar*”. Perciben que tanto profesorado como alumnado tienen parte en esta toma de decisiones, así como que el Departamento de educación del Gobierno Vasco emite órdenes con las que entre todos se decide. El alumnado se refiere a que se les tiene en cuenta en su relación con el proceso de aprendizaje y que se aprovecha el tiempo en clase. No obstante, hablan sobre problemas de comportamiento que afectan al aprovechamiento del tiempo en el aula y a los resultados académicos del alumnado. Proponen que, para evitar este tipo de problemas, el profesorado debería ser más firme.

El alumnado dice sentirse muy a gusto en el centro escolar, pero que no tiene excesiva relación con la dirección. La mayoría sólo ha estado con ella por problemas de comportamiento, de salud, personales o por conflictos, aunque otros dicen sentirla cercana. Perciben a la directora como persona muy buena, agradable, alegre, guapa, maja y simpática, que a la vez sabe poner

límites; cuya labor en el centro escolar es dirigir, organizar, mandar, responder de la escuela, velar por el funcionamiento de esta y por el bienestar y resultados académicos del alumnado, así como solucionar problemas.

El alumnado expresa que apenas participa en las reuniones con familia y profesorado. Expresa no saber qué decir en las reuniones que su madre y/o padre hacen con su tutor/a, o que le daría vergüenza acudir. Otros dicen no ser invitados a estas reuniones y que si lo fueran hablarían sobre su comportamiento y resultados académicos. Por esto puede concluirse que aun siendo un centro escolar que se centra en la inclusión de pleno derecho de su alumnado, aún podría avanzar en involucrarlo en una relación más estrecha con la dirección y con sus propias familias en lo relativo a su compromiso con el proceso de aprendizaje.

6.2.4.2. Percepción del Profesorado

El profesorado percibe que participa en el proceso de toma de decisiones escolar, y está percepción no es mayor ni menor en relación con los años de experiencia en el centro. Una explicación posible es la alta inestabilidad del profesorado y el continuo cambio en la plantilla, obligando al recién llegado a implicarse rápidamente. El profesorado también refiere que no se pierde tiempo excesivo en tareas burocráticas y/o reuniones no productivas, y que se aprovecha el tiempo en las aulas. En general, expresan sentirse satisfechos con el estilo de liderazgo de la dirección y con cómo realiza sus funciones.

El profesorado del centro confía en su capacidad a la hora de generar cambios en el centro escolar, y se siente parte, como se ha dicho, junto al equipo directivo, en el proceso de toma de decisiones. Dice participar también en la organización y gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que se establece buena relación entre el profesorado, en el que se comparten estrategias y materiales de trabajo, así como entre el profesorado y el equipo

directivo. Se refiere a una tipología de familias que demandan del centro escolar los cuidados básicos y la alimentación del alumnado. En cuanto a la participación del alumnado en las reuniones que su tutor/a realiza con su madre y/o padre, considera que hay que decidir caso a caso y que sí es recomendable y beneficioso que participe en el caso del alumnado del último nivel de educación primaria.

El profesorado describe a una directora cercana, de fácil trato, que sabe poner límites y anticipar las situaciones. Se refiere a ella como directora experimentada, activa, que lleva adelante toda la burocracia y, al mismo tiempo, sabe estar cerca de las personas, tanto sean estas familias, profesorado o alumnado. Se refiere a un claro liderazgo de la directora que, a su vez, desarrolla un estilo democrático y distribuido, con un equipo directivo unido y con claras funciones repartidas y definidas. El profesorado reconoce que los principales hándicaps de su centro escolar son la situación precaria de la mayoría de las familias, que afecta al nivel de autonomía del alumnado, así como a la inestabilidad de la plantilla de profesorado, que se renueva cada curso escolar sin poder establecerse nuevos planes de mejora ni cambios.

6.2.4.3. Percepción de las Familias

Las familias consideran que participan en cierta medida en la toma de decisiones del centro, en la elaboración del plan educativo y en la organización de actividades. Sin embargo, dicen observar ciertas dificultades de coordinación en el centro, y se posicionan como socias y participantes respecto a la función educativa del centro escolar, lo que significa que se sienten cercanas e implicadas. Refieren poca presencia de su hijo o hija en las reuniones individuales que hacen con el profesorado. Se sienten escuchadas, apoyadas, y satisfechas por el liderazgo del equipo directivo, al que describen como un buen equipo, competente, responsable, organizado,

correcto, accesible, y que se ocupa de cada niño y niña. También hay familias que dicen no conocer a las componentes del equipo, y que les gustaría que fueran más comerciales a la hora de promocionar el centro escolar en el pueblo, y que el profesorado se implicara más. Las familias remarcan la labor humanitaria y de gestión que realiza el equipo directivo, y definen las funciones que realiza como informativas y de coordinación. Se refieren a la capacidad que el equipo directivo muestra a la hora de implicar a las familias, de escucharlas, y de buscar recursos. Por el contrario, apenas se refieren a las funciones educativas y de promoción del aprendizaje que desarrolla la dirección, y también hay familias que reconocen no saber a qué se dedica el equipo directivo.

Conclusions

6.3.1. Leadership of the Management Teams in the High Efficiency Centers (CAEF) of Primary Education (EP) of the Basque Autonomous Community (CAV)

6.3.1.1. Leadership Competences According to Educational Inspection Services

From the perspective of the educational inspection services, the management teams of primary education CAEFs establish a shared mission with the teaching staff. Above all, this mission is achieved by means of the good organization and stability of the project management team. Therefore, *hypothesis 1. "The leadership of the CAEF management teams is structured"* is confirmed. There is also school management that offers training courses for involved teachers who feel part of the educational project of the center.

There are school managers who are involved in the teaching-learning processes. They closely monitor the students, sometimes even offer classes. Therefore, the relationship with the students is close, as well with their families. These management teams know how to involve students and teachers in school projects. Their activity confirms *Hypothesis 2. "The management teams in CAEF are involved in teaching-learning processes"*.

These are teams that develop a good organization: they have the ability to respond promptly to challenges, they know how to direct available resources to improve student results, and they have a clear distribution of responsibilities. These are management teams that enable quality coordination both internally (between levels and within the educational levels themselves) and externally (with other institutions). They ensure that the decisions that are

reached are complied with in their schools.

In summary, the school leaders of the CAEF of the CAV are professionals with the ability to create an efficient work environment, and to get teachers to participate. They are leaders who know their school and the students well; who know how to work with the objective of reaching consensus; who have a high capacity to communicate with families, and to offer them room for participation. The stability of the management team, with high support from the teaching staff, is revealed as a condition for exercising quality school leadership.

6.3.1.2. Leadership Competencies According to the Management Teams

From the point of view of the management teams of CAEFs, their centers are involved in innovation processes, whether in terms of organization, coexistence, methodology, treatment of diversity, or motivation of students. These teams give importance to internal and external evaluation processes. They develop a shared, clear and stable mission, considering the interrelated factors of the entire educational community. They have a clear definition of quality pedagogy, use of school time, and treatment of diversity.

These teams establish a close relationship with families and with other organizations of the educational community such as social services, Berritzeguneak (support services for educational innovation and improvement), municipalities, etc. They involve the teaching staff, whose confidence in the management project is high. Management team and teachers develop a mutually supportive professional relationship, confirming *hypothesis 3. "The CAEF management teams enable cooperation between people in the educational community."*

With regard to the relationship with students, the managerial teams that stand out are those that include students in management and decision-making, and those that have developed a teaching-learning methodology centered on the students with the teacher being a moderator of

the learning process. These are school managements that make the most of the resources available, know their objectives, and have systematized the organization of time and human resources. The centers that have been established as learning communities benefit from the help of volunteers. Help allows them to establish small and interactive groups in the classroom. Classes are attended by up to three adults at the same time.

Regarding the coordination of teachers, this style of management defends strong coordination structures with a clear delimitation of responsibilities. Internal coordination takes place in meetings between peers (horizontal), and in seminars that gather members of all levels, enabling a comprehensive vision and communication (vertical). In this vertical coordination, the presence of the members of the management team is necessary. The hypothesis confirmed here is 4. *"The CAEF management teams develop solid coordination structures"*.

When defining what qualities they consider necessary to manage the school, rather than the specific characteristics of a specific person, these teams refer to the qualities of the people who make up the management team: the ability to diagnose the needs of the center, sense of mission, involvement, enthusiasm, effort and training in management, good communication with families, ability to propose methodologies and develop them. Communication and the clear delimitation of functions within the management team appear as key issues.

Effective management teams consider that the ability to co-opt teachers into the decision-making process is another essential characteristic for the exercise of leadership. Analyzing the particular leadership styles of each CAEF, it can be concluded that the trend is that of hierarchical models, however there is an equally broad trend towards the change toward shared and distributed leadership models.

6.3.1.3. Leadership Competencies According to the Teaching Staff

With regard to the school leadership indicators, the teaching staff of the studied primary education CAEFs do not perceive that the strength of their respective centers is the ability to lighten bureaucratic tasks. Instead, they value their involvement and the feeling of belonging to the center as very high. Thus, my findings confirm hypothesis 5. *"CAEF teachers express a high feeling of belonging to the school"*.

The teaching staff especially value their inclusion within their centers, the assistance received from the management when they face difficulties, and the adequacy with which management performs its functions. However, they argue that the distribution of responsibilities between men and women could be improved, as well as the encouragement, by the management team, of the leadership input of the teaching staff. This finding does not allow me to confirm hypothesis 6. *"The teachers of the CAEF express being agents of change and educational improvement"*.

The teachers belonging to the centers selected by Extreme Residue (RE), centers in more disadvantaged contexts, express a more positive perception of the leadership of the management teams, which leads to the conclusion that in these centers they are more used to struggling with great difficulties and that, therefore, the development of a distributed and participatory leadership is more widespread. In conclusion, the teachers of primary education CAEFS in the CAV emphasize coordination as a weak point of their management teams. As strengths they highlight the support received and feeling of belonging to the school.

6.3.1.4. Concordances and Discrepancies in the Leadership Practices of the Management Teams of the Centers of the Public Network and those of the Charter Network

6.3.1.4.1. According to the Inspection Services and Management Teams. The biggest difference within CAEF schools is that, while the managers of the centers of the chartered network have the capacity to profile the contracted teaching staff according to their educational project, the management teams of the public network have to settle with improvising with teachers who randomly come and go from their centers through transfers and appointments at the beginning of the year. These appointments do not follow any specific selection criteria by the management teams. This handicap is addressed by the directors of the public network centers by means of the coherence and strength of their management project, to which the teaching staff adhere. This difference between public and charter schools regarding the hiring teaching staff in turn leads to another difficulty for the management teams: while those of the charter network refer to the difficulty of dealing with the emotional aspects of their relationship with the teaching staff, those from the public network have to work with untrained teachers to develop their educational plans, and with substitutes who will not stay in the center. We can conclude, therefore, that my findings confirm *hypothesis 7. "The CAEFs of the public network show greater leadership difficulties due to the instability of the teaching staff than those of the charter network"*.

Another conclusive difference between the two networks is the different importance given to the training of school leadership. While in the charter network the person who performs the role of manager is prepared and trained, in the public network the function falls on a member of the faculty. From one day to another, this person goes on to play their leadership role many

times under pressure and without having a prior management project. In the CAV public school system, this problem remains to be solved, as the lack of vision of the school management affects the future of the schools of the public network and the results of their students.

6.3.1.4.2. According to the Faculty. Both the teachers of the public network and that of the charter network agree that time is wasted on bureaucratic tasks and / or non-productive meetings, that there are certain difficulties in coordination, but time is taken advantage of in the classrooms. They agree in their perception that management positions are fairly evenly distributed between men and women, and that the management team performs its functions adequately. This perception is high among the teachers of both networks. However, regarding the inclusion and support of the teaching staff, participation in the management and organization of the center, the assistance received in the face of difficulties, the delegation of tasks and responsibilities by the management team, support for the initiatives of the teaching staff, the stimulus given by the management to the teaching staff leadership, and the feeling of belonging and involvement of the teaching staff, my study finds a statistically significant difference between what the teaching staff of each network expresses. This difference shows a lower rating of these issues among the public network teachers.

6.3.2. Leadership of the Management Teams in the Low Efficiency Centers (CBEF) of the PE of the CAV

6.3.2.1. Leadership Competencies According to Educational Inspection Services

CBEFs initiate various educational innovation plans, but many times these plans lack clear objectives and are not maintained over time. My findings confirm *hypothesis 8*. "*CBEFs invest time and resources in non-essential educational activities.*" This situation justifies the lack of school effectiveness, since only changes maintained over time, accepted and clarified for the

entire educational community, bring desired consequences for the improvement of student learning. Furthermore, if this attitude of openness to change were combined with distributed leadership, the effect on teachers would be more positive, and improvement would be largely guaranteed. In CBEFs, effective practices are developed. They include a disciplined work environment in the classrooms of one of these centers, as well as the inclusion of a second teacher in the classroom. However, the presence of one effectiveness indicator is not enough for an overall development into an effective school.

In the same way, with regard to the participation of families, in some CBEFs this participation is high, which, if it were linked to other characteristics absent in these centers, could come to be understood as an indicator of efficacy. However, in other CBEFs this participation is scarce, in addition to various communication difficulties with families, and contrary to a desired school development. The offer of training for families is scarce in CBEFs, once again being an indication against the goal of creating a successful educational community. In these centers, the educational inspection services notice the tendency toward a concentration of families with profiles of conflict, a process that negatively impacts the effort of improving the learning conditions of the affected students and undermines the strength of the teaching staff.

While some CBEFs develop optimal relationships with the surrounding community, others show a closeness to this collaboration, thus impoverishing their capacity to perform. The feeling of involvement and participation of teachers is quite high in some CBEFs, but there are also others in which it is scarce. The latter circumstance imposes an inevitable barrier to the optimal development of a school. The inspection services refer to a diversity of positions before the inclusion of students in these centers, although in most CBEFs the population tends to be

homogeneous.

Regarding the characteristics of the person who leads the school, they refer to women directors who develop a leadership style different from that of their male predecessors, but also to male directors in centers where the majority of the teaching staff are women. They refer to management teams that, despite not having a management project, run the day-to-day operations of the school, thanks to the effort and good relationship between the team members. However, we cannot ignore this observation: the lack of a clear management project agreed with the entire educational community cannot lead to improved school performance. Furthermore, the stability of the school director over time, as an indicator of an optimal exercise of educational leadership, is not guaranteed in the CBEFs studied.

6.3.2.2. Leadership Competencies According to the Management Teams

The CBEFs work on educational innovation and strategic development projects that take into account the point of view of the entire educational community, value the need for teacher training, as well as concern themselves with school marketing and quality processes. However, they refer to not having a management plan. Therefore, it is concluded that, by not having a clear and defined vision, all the projects and activities started, without clear objectives agreed upon by the entire educational community, lead to a lack of coherence and dispersion in the use of resources and fall short of reaching the desired improvement. The lack of a comprehensive strategy of these centers stands out, despite the fact that in most cases they are using evaluation systems. At this point my findings confirm hypothesis 9. *"The CBEF management teams do not have a management project adapted to their school context and denote a lack of strategic thinking"*.

The management teams of CBEFs refer to practices of family involvement in the school

environment and even to the use of this participation as a strategy to avoid conflicts. In addition, they consider putting families in collaboration with each other for training projects. However, they do not always value this participation as positive, which indicates little capacity to establish with families the relationship required for educational advancement on the part of the students. They also refer to the growing tendency of the Socio-Economic Index (ISEC) of students' families to fall, understanding that what happens in the classroom is closely related to what happens at home and in society. Flecha & Puigvert (2015) give priority to the training of families in the school. In the CBEFs of the CAV analyzed, this proposition is rarely considered or generates little effect.

As for the feeling of belonging and involvement of teachers in CBEFs, there is a large majority of involved staff. The management teams say they develop integration plans for new teachers, include them in decision-making, and delegate responsibilities according to the capacity of each. Management also refers to plans for integrating students in decision making, but they do not refer specially to practices of inclusion of students in the affairs of the school, which limits them to the role of apprentices without significant impact on school improvement.

The organizational capacity of the management teams of the CBEF in general is adequate, but they complain about the lack of time for coordination, which is compensated by communication via email and the overtime work by the teaching staff. Thus, my findings confirm *hypothesis 10. "The CBEFs of the public network show difficulties in their organizational structures"*. This difficulty in time management can lead to deficient school results in the long run. The PE CBEFs in the CAV could improve their leadership styles, in conjunction with improved educational policies. They can establish a more distributed leadership

style that takes into account the needs and professional development of the entire educational community and adapts to the social context of the community.

6.3.2.3. Leadership Competencies According to the Teaching Staff

The CBEF teachers consider that their respective school management could take them more into account regarding boosting their leadership capacity, confirming *hypothesis 11*. “*The CBEF teachers of the charter network do not feel involved as desired in the decision-making of the school*”. Regarding the management of teaching-learning processes, teachers refer to the use of teaching time in the classrooms. CBEF teachers feel included and supported when entering the school, although a little less supported when they face difficulties in their teaching. Teachers claim to have a high feeling of involvement and belonging to the center. However, they perceive that the management team could further support and promote their initiatives. Therefore, teachers consider that if the school management of these centers: 1. initiated actions aimed at supporting them in the face of their difficulties, 2. broadened listening to their proposals, and 3. implemented their initiatives, students' school results would improve. In relation to the organizational structures of the school, CBEF teachers indicate that time is wasted for bureaucratic tasks and non-productive meetings. They also perceive difficulties in coordination as instrumental in reducing the strength of the effective management of school leadership.

6.3.2.4. Concordances and Discrepancies in the Leadership Practices of the CBEF Management Teams of the Public and Charter Networks

6.3.2.4.1. According to the Educational Inspection Services. While in CBEF public network there are problems of management strategy due to a lack of adaptation to a broader context, the CBEF charter network is concerned with marketing and quality processes, a concern that is not efficiently linked with relevant aspects of classroom performance. In the CBEFs of the

public network, there are complaints about the distribution of students between networks, establishing in some cases ghetto centers, whose management struggles in achieving better results. Meanwhile, in the centers of the low-efficiency charter network, the directorates tend to attribute poor school results to factors external to the school itself. This may indicate the confirmation of *hypothesis 12*. "*The CBEFs of the charter network have students with fewer learning difficulties than those of the public network*".

The CBEFs of the charter network tend to be more opaque in their relationship with agents external to their center, compared to the transparency in their communications with the inspection services of the public network centers. While the management teams of the centers of the charter network have the capacity to recruit teachers, those of the public network lack this capacity. This difference marks a distance between the two networks: while in the charter network the teaching staff is stable, they receive greater support and their training needs are more accurately assessed, in the CBEF of the public network the teaching staff does not have stability and their needs are not sufficiently catered for.

In relation to the student body, we generally find a better than average type of student body in centers of the charter network, and a more difficult than average student body in those of the public network. There are CBEFs of the charter network that are more reluctant to accept students with Special Educational Needs (SEN) and students with low ISEC, and there are centers with more deficient problem-solving capacities regarding students, despite the fact that in the center of the public network there are higher concentrations of students with difficulties.

6.3.2.4.2. According to the Management Teams. In the CBEF of the charter network, a tendency to authoritarian leadership is perceived, while in those of the public network there are

problems to design a leadership style. There are significant differences between both networks in the modalities of choosing the principal. While in the charter network there is a wide variety of forms of choice, which allow them to envision the ideal person for the position; there is a single mode of choice in public schools, which consists of a proposal from the teachers that must be accepted by the school board, and if there is none, the educational inspection services would deliver a suggestion.

This difference in selection is associated with differences in the training of the management team and its evaluation. In the public network, this evaluation is usually absent and training is limited to monthly meetings at the Berritzegunea. In the charter network, different mechanisms for evaluating management teams are developed and specific training courses are offered. The lack of foresight when forming the management teams of the public network is a clear disadvantage for it.

6.3.2.4.3. According to the Teachers. The teachers of the CBEFs of the public network express more skepticism about the help they receive when facing difficulties, and about the delegation of responsibilities by the management team, than the teachers from the centers of the charter network.

6.3.3. Concordances and Discrepancies in the Leadership Practices of the CAEF and CBEF Management Teams

6.3.3.1. According to the Inspection Services

In the primary education CAEFs a shared mission is articulated that generates change, through the organization, concerning the management project and coordination. Instead CBEFs tend to seek innovation in teaching methodologies, even in situations in which this innovation leads to a decrease in the students' school results. This confirms *hypothesis 13*. "*The educational*

inspection services find more difficulties in leadership, such as lack of vision and coherence, in the CBEF management teams than in the CAEFs."

Regarding the relationship with families, the CAEFs in PE of the CAV show a skillful management of this relationship, while in the CBEF they find greater difficulties to establish it. In addition, CAEF teachers are involved in joint training courses and support the management team; while among the CBEF we find greater variability in this regard, and even cases in which the teaching staff would prefer to be in another center. In the CBEFs, there are more difficulties of inclusion and of the monitoring of the behavior of the students. Instead, CAEFs have developed pedagogical methodologies that put students at the center. Students develop autonomy, participation and leadership in the learning processes.

In the management and organization of resources, CAEFs in primary education stand out for making the most of the resources available to them, they know where they are going and they have streamlined the organization of time and human resources. They have strong coordination structures with a clear delimitation of responsibilities. My research found CBEFs that organize coordination both horizontally and vertically, but they refer more than CAEF to the problem of lack of time and to compensating for it with communication via email and overtime.

It is worth highlighting the ability of the management teams of CAEFs to generate a productive work environment, to develop a management project with very limited functions, to involve the teaching staff, promote internal communication, develop clear ideas, and have a good understanding of the school and students. Among the leadership of CBEFs there are shortcomings such as not having a management project and receiving orders from the owners of the center, be it religious or family cooperative. In addition, while the CAEFs are characterized

by the stability of their management teams, among the CBEFs they are subject to continuous changes that make it impossible to establish clear, coordinated and sustained objectives.

6.3.3.2. According to the Management Teams

The CAEF management teams refer to the qualities of the people who make up the management team: ability to diagnose the needs of the center, vocation, involvement, enthusiasm, effort and training in management, efficient communication with families, ability to propose methodologies and develop them. Communication and the clear delimitation of functions within the management team appears as a key issue, as well as the ability to mediate decision-making within the teachers. While in CAEFs, there is a clear structuring of leadership and the growing tendency to democratize and distribute it, among CBEFs two handicaps stand out: 1. the presence of families and religious orders that own the centers, and which hinder the development of a democratic school leadership; and 2. centers with a serious lack of structuring in their leadership that educational policies should intervene to avoid. These findings confirm *hypothesis 14. "The management teams of the CAEF report a good relationship with the families of the students to a greater extent than those of the CBEF."*

6.3.3.3. According to the Teachers

CAEF teachers consider that they have more opportunities to participate in the management and organization of the school than CBEF teachers (confirming hypothesis 15. *"CAEF teachers report greater participation in school management than that of the CBEF"*). In addition, CBEF teachers indicate that they did not feel as much support as in the CAEFs when they arrived at the center or when they faced difficulties. Both the CAEF and CBEF teachers recognize certain difficulties in coordination matters. The CBEF teachers as well as the CAEF ones argue that the management teams could further stimulate the teachers' leadership capacity.

6.3.4. Case Study of the Leadership of the Management Team in a High Efficacy Center

The selected center is located in a disadvantaged context, with 70% of the families encountering serious economic and inclusion problems. My research revealed that, despite the efforts made by the principal, most families have so many open fronts and problems to solve beyond the school center, that many times the participation of these families may not be as desired. However, these families are grateful for the help received from the center. In addition, teachers and students feel an active part of the educational project. This synergy between the management team, teachers and students, makes the center a community that advances towards improvement. Many characteristics that have been found in similar centers in other investigations are fulfilled in this center, such as distributed leadership, the involvement of teachers and positive human relationships, although in the studied center there are difficulties to implement improvement plans (Çoban & Atasoy, 2020; Longmuir, 2017; Martínez et al., 2018; Özgenel & Aksu, 2020).

6.3.4.1. Students' Perception

The students consider that they participate in the decision-making process, and that they are in situations in which they can express their ideas, help and / or vote. This is a confirmation of *hypothesis 16. "The students of the CAEF consulted say they feel part of the decision-making of their school"*. Students perceive that both teachers and students have a part in this decision-making, as well as that the Department of Education of the Basque Government issues orders in which they feel their opinion is reflected. The students refer to the fact that they are taken into account in the learning process and that the time in class is used in their favor. However, they talk about behavior problems that affect the use of time in the classroom and the academic results

of the students. They propose that to avoid this type of problems the teaching staff should be more assertive.

The students say they feel comfortable in the school, but that they do not have much dialogue with the management team. Most students have only been in the company of the principal due to behavioral, health, and personal problems, although some say they feel close to the principal. They perceive the principal as a very good person, pleasant, cheerful, pretty, nice, and friendly. He or she is a person who at the same time knows how to set limits, whose work in the school is to lead, organize, respond, solve problems, and ensure the school's operations and the well-being and academic results of students.

The students say that they hardly participate in the meetings with their families and teachers. Some recall not knowing what to say in these parent-tutor meetings, or that they feel ashamed to attend. Others say they are not invited to these meetings; and that if they were, they would talk about their behavior and academic results. This is why it can be concluded that even though it is a school that focuses on the full inclusion of its students, it could still advance in involving them in a closer relationship with the management and with their own families.

6.3.4.2. Teachers' Perception

The teachers perceive that they participate in the school decision-making process, and this perception is neither greater nor smaller in relation to the years of experience in the center. One possible explanation is the high instability of the teaching staff and the continuous change in the workforce, constraining the newcomer to get involved quickly. The teachers also report that excessive time is not wasted on bureaucratic tasks and / or non-productive meetings, and that time is efficiently used in classrooms. In general, teachers express feeling satisfied with the leadership style of the management and with how it performs its functions.

The school's teachers trust in their ability to generate changes in the school, and they feel part, as has been said, together with the management team, of the decision-making process. They also say they participate in the organization and management of the teaching-learning processes, and that there is a good relationship among the teaching staff (they share strategies and work materials), as well as between the teaching staff and the management team. Teachers refer to a typology of families that require basic care and nutrition for the students from the school. Regarding the participation of students in parent-tutor meetings, they consider that it is necessary to decide on a case by case basis, and that it is recommended and beneficial that students of the last level of primary education participate.

The teachers describe their principal as a close, easy-going person, who knows how to set limits and anticipate situations. They refer to her as an experienced, active professional, who can deal with bureaucratic issues, and at the same time knows how to be close to people, whether they are families, teachers or students. The teachers refer to a clear leadership of the principal who in turn develops a democratic and distributed style, with a united management team and with clearly distributed and defined functions. The teachers recognize that the main handicap of their school is the precarious situation of most families, which affects the level of autonomy of the students. Another shortcoming is the instability of the teaching staff that is renewed every school year, and the incapacity of the schools to tenure newcomers and implement their improvement plans.

6.3.4.3. Families' Perception

The families consider that they participate to a certain extent in the decision-making process of the center, for example in the elaboration of the educational plan and in the

organization of activities. However, they say they observe certain coordination difficulties, and position themselves as partners and participants with respect to the educational function of the school, which means that they feel close and involved. They report little presence of their sons or daughters in the individual parent-tutor meetings. They feel listened to, supported, and satisfied with the leadership of the management team. They describe it as a good team, competent, responsible, organized, correct, accessible, and that takes care of each child. There are also families who say they do not know the members of the team, and that they would like them to be more professional when promoting the school in the town. These voices also call on teachers to become more involved. The families highlight the humanitarian and management work carried out by the management team and define the functions it performs as informative and coordinating. They refer to the capacity of the management team to involve families, listen to them, and seek resources. However, they barely refer to the educational and learning promotion functions carried out by management, and there are also families who admit that they do not know what the management team does.

Contribuciones e Implicaciones de la Investigación

Esta tesis sienta sus bases en un proyecto de investigación que parte de la consideración de todos los centros de educación primaria de la CAV, es decir, tiene carácter censal. Sobre estos datos se ha analizado en profundidad el liderazgo, con la participación de toda la comunidad educativa. El liderazgo educativo de los equipos directivos es una de las dimensiones que más implicaciones tiene en relación con que los centros consigan tener o no un valor añadido en los resultados obtenidos por el alumnado. Bolívar (2012) y Day et al. (2008) señalan que, tras la calidad del trabajo del profesorado en el aula, el liderazgo establecido en el centro escolar es el segundo factor de influencia sobre los resultados del alumnado.

Además, para el trabajo empírico sobre liderazgo, se ha adoptado un marco conceptual (ver p. 77 del capítulo II: Modelo Holístico de Liderazgo (Pashiardis & Brauckmann, 2011), modelo que entiende el liderazgo como un constructo multinivel que puede afectar tanto a la organización del centro escolar como a los resultados del alumnado mientras que, a su vez, el constructo liderazgo se ve afectado por variables contextuales, tal y como se ha planteado en el diseño de investigación de esta tesis.

Esta investigación contribuye a entender cuáles son las buenas prácticas en liderazgo escolar en educación primaria en la CAV, y ofrece una relación de aquellas que pueden ser trasladadas a todos los centros que quieran mejorar en este sentido. A continuación, se indican algunas prácticas que ayudan a un mejor liderazgo escolar desde un equipo directivo que posibilita los mejores resultados de aprendizaje para el alumnado.

El equipo directivo:

- es estable y con proyecto.
- establece una misión clara y compartida con el profesorado.
- gestiona la formación requerida para el profesorado.
- estimula la capacidad de liderazgo del profesorado.
- participa en las reuniones de coordinación entre ciclos.
- consigue que en sus centros escolares se cumplan las decisiones que se acuerdan
- tiene un plan de recibimiento y seguimiento al profesorado nuevo.
- apoya al profesorado en su labor docente.
- establece una buena organización de tiempos, espacios, recursos y responsabilidades.
- está directamente involucrado en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- hace un seguimiento cercano del alumnado.
- dispone de una organización que incluye al alumnado en la gestión y toma de decisiones en la convivencia, y posibilita una metodología de enseñanza-aprendizaje centrada en el propio alumnado.
- mantiene una estrecha relación con las familias y sabe integrarlas en proyectos educativos del centro.
- mantiene abiertas vías de comunicación y colaboración con toda la comunidad educativa, así como con otras organizaciones del entorno.

Esta investigación también contribuye a clarificar las desigualdades que se han establecido entre los equipos directivos de la red pública y de la concertada, afectando directamente el desarrollo educativo y resultados escolares de estos centros. Los aspectos más destacables de esta desigualdad son:

- Mientras que en la red concertada existe una previsión de las personas que en el futuro formarán parte del equipo directivo, y se les va ofreciendo la formación necesaria; en la red pública estas dos condiciones están prácticamente ausentes.
- Mientras que las direcciones de los centros de la red concertada tienen capacidad de contratación del perfil del profesorado afín a su proyecto educativo, los equipos directivos de la red pública no disponen de esta capacidad.

Una aportación importante de esta investigación es la participación del alumnado e inclusión de su percepción sobre el liderazgo escolar, así como la de otros miembros de la comunidad educativa. Es conveniente destacar el carácter innovador de incluir la voz del alumnado en la investigación. La literatura científica al respecto es escasa, mientras que niños y niñas son los verdaderos protagonistas del hecho educativo. Sus vivencias y percepciones deberían escucharse en primer lugar a la hora de desarrollar los planes de aprendizaje. Además, si se quiere una escuela de educación primaria eficaz para hacer frente a los retos actuales, no va a conseguirse a no ser que se desarrollen espacios de comunicación y acción colectiva, en los que las sinergias de toda la comunidad confluyan en el bien común del crecimiento a nivel educativo y ético del alumnado y de toda la comunidad.

Limitaciones del Estudio y Líneas Futuras de Investigación

Una limitación de esta investigación, que podría subsanarse en futuras investigaciones, sería la consulta a otros miembros de la comunidad educativa, tales como servicios de apoyo, personal no docente, voluntariado, servicios sociales, etc. sobre su percepción del liderazgo en los centros analizados. También podría mejorarse esta investigación realizando grupos de discusión con el profesorado de los veintinueve centros seleccionados, además de haberseles pasado los cuestionarios. Conviene indicar así mismo, que los cuestionarios elaborados ad hoc tras una profunda revisión de la literatura no han sido aún validados.

Queda señalar que de los catorce centros de alta eficacia estudiados sólo 6 son de la red pública, y de los quince centros de baja eficacia analizados sólo 4 son de la red pública. Así, de los 29 centros estudiados en total, sólo el 31% son de la red pública frente al 69% de la concertada. Por lo tanto, aunque en esta tesis se han detectado algunos indicadores claros que diferencian a ambas redes, realizar un contraste en mayor profundidad quedaría pendiente para futuras investigaciones. Además, respecto al contraste entre CAEF y CBEF, conviene señalar que la información aportada por equipos directivos, inspección y profesorado de los CBEF es menor.

El hecho de que la pandemia de covid-19 haya estallado en medio del proceso de recogida de datos de esta investigación podría ser entendido como una limitación. Sin embargo, la pandemia ha influido de manera positiva en el hecho de tener que buscar nuevas alternativas o adaptación de los recursos utilizados para la investigación. Es evidente que la recogida de datos a través de conversaciones telefónicas, cuestionarios on-line y grupos de discusión a través de

plataformas virtuales, ha sustituido a la recogida de datos presencial durante este tiempo, y no sabemos hasta qué punto van a convertirse en el futuro en modos habituales de aprendizaje e investigación.

Si bien los resultados obtenidos en su conjunto pueden indicar tendencias importantes en la Comunidad Autónoma Vasca, si se tiene en cuenta el carácter altamente cultural y contextual del liderazgo, cabe cuestionarse las similitudes y diferencias respecto al liderazgo de centros escolares de primaria de otras Comunidades dentro del contexto español, algo que en futuros estudios podría ser objeto de investigación. Otras futuras investigaciones podrían ocuparse, también, del liderazgo de los equipos directivos en la etapa de educación secundaria, el liderazgo desde la perspectiva de género y el diseño y evaluación de programas de formación para directoras y directores escolares.

Profundizar en los efectos educativos de la inclusión del alumnado en la organización del centro escolar y escuchar su voz, atentamente, en lo relativo a los procesos de aprendizaje, quedaría pendiente para una línea de investigación futura, así como al análisis del liderazgo de los equipos directivos desde la perspectiva del alumnado y de sus familias con una muestra más amplia que la recabada para esta investigación.

Referencias

- Adams, C. M., Olsen, J. J. & Ware, J. K. (2017). The school principal and student learning capacity. *Educational Administration Quarterly*, 53(4), 556-584.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013161X17696556>
- Agenda 21 Escolar- Educar para la sostenibilidad (2019). Educación ambiental (Departamento de medio ambiente, planificación territorial y vivienda del Gobierno Vasco).
<https://www.euskadi.eus/agenda-21-escolar-educar-para-la-sostenibilidad/web01-a2inghez/es/>
- Aikin, W. M. (1942) *The Story of the Eight Year Study*. Harper.
- Ainscow, M. & Kaplan, I. (2005). Using evidence to encourage inclusive school development: Possibilities and challenges. *Australasian Journal of Special Education*, 29(2),106-116.
<https://doi.org/10.1080/1030011050290203>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32(3), 197-213.
<https://www.researchgate.net/publication/303404208>
- Almalki, S. (2016). Integrating Quantitative and Qualitative Data in Mixed Methods Research. Challenges and Benefits. *Journal of education and learning*, 5(3), 288-296.
<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/jel/article/view/61406>
- Álvarez, M. (2012) *Liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar*. Wolters Kluwer.

- Álvarez Blanco, L. (2019). Modelos teóricos de implicación educativa familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Aula Abierta*, 48(1), 19-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6861530>
- Álvarez, L., & Martínez-González, R. A. (2016). Cooperación entre las familias y los centros escolares como medida preventiva del fracaso y del riesgo de abandono escolar en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 175-192. <https://doi:10.4067/S0718-73782016000100009>
- Angelides, P. (2012). Forms of leadership that promote inclusive education in Cypriot schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(1), 21-36. <https://doi.org/10.1177/1741143211420614>
- Angulo, A. & Damborenea, M.D. (2016). Lo que puede y no puede cambiar la escuela. *Cuadernos de pedagogía*, 465, 85-88.
- Arregui, E. Á. & Pérez, R. P. (2010). Radiografías de la inspección educativa en la comunidad autónoma de Asturias: revisión crítica con intención de mejora. *Bordón. Revista de pedagogía*, 62(1), 9-28. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29092>
- Arregui, E. Á. & Pérez, R. P. (2011). Liderazgo directivo en los centros educativos de Asturias. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(3), 23-42. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29039>
- Australian Institute for teaching and school leadership (2011). National Professional Standard for School Leadership. http://www.aitsl.edu.au/verve/_resources/NationalProfessionalStandardForPrincipals_July25.pdf

- Azorin, C., Harris, A. y Jones, M. (2019). Taking a distributed perspective on leading professional learning networks. *School Leadership & Management*, 40:2-3, 111-127.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1647418>
- Azpillaga, B., Intxausti, N. & Juaristi, L. M. (2014). Implicación de las familias en los centros escolares de alta eficacia en la Comunidad Autónoma Vasca. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(3), 27-37.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/Bordon.2014.66302>
- Ball (1989). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós.
- Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories, and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13 (2), 10-17. <https://doi.org/10.1080/0159630930130203>
- Ball, S. J. (2006). The necessity and violence of theory. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27 (1), 3-10. <https://doi.org/10.1080/01596300500510211>
- Ball, S. J. (2012). *Global education inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge.
- Ball, S. J. & Junemann, C. (2012). *Networks, new governance and education*. The Policy Press.
- Baptiste, M. (2019). No Teacher Left Behind: The Impact of Principal Leadership Styles on Teacher Job Satisfaction and Student Success. *Journal of International Education & Leadership*, 9(1), 1-11.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1212519.pdf>

- Barrero, B. (2018). La promoción del liderazgo desde un Equipo de Orientación Educativa (EOE). In *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación: Actas del II Congreso internacional de liderazgo y mejora de la educación*. Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME). <http://hdl.handle.net/10486/682820>
- Barrero Fernández, B., Domingo Segovia, J., Gálvez, F. & de Dios, J. (2020). Liderazgo intermedio y desarrollo de comunidades de práctica profesional: Lecciones emergentes de un estudio de caso. *Psicoperspectivas*, 19(1), 6-18. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-69242020000100006&script=sci_arttext&lng=en
- Bartau, I., Azpillaga, V., Aierbe, A. (2019). Colaboración familia-escuela-comunidad según los equipos directivos de centros de secundaria. *Revista de investigación en Educación*, 17-2, 86-102. <https://www.researchgate.net/publication/337403028>
- Beech, J. & Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-19. <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450048.pdf>
- Belavi, G. & Torrecilla, M.F.J. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 13-34. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/4371>
- Bell, L. (1991). Educational management : an agenda for the 1990s. *Educational Management & Administration*, 19(3), 136-140. <https://doi.org/10.1177/174114329101900302>

- Berelson, B. & Steiner, G. A. (1964). *Comportamiento humano: un inventario de los hallazgos científicos*. Harcourt, Brace & World, pp. 712.
- Bernal, A. & Ibarrola, S. (2015). Liderazgo del profesor: Objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 55-70. <https://doi.org/10.35362/rie670205>
- Beycioglu, K. & Pashiardis, P. (2015). *Multidimensional perspective on principal leadership effectiveness*. IGI Global
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. & Robson, K. (2001). *Focus Groups in Social Research*. Sage.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146. <https://www.academia.edu/34836137/>
- Bolívar, A. (2010). Liderazgo para el aprendizaje. *Revista Organización y Gestión Educativa*, n.º1, pp. 15-20. <https://educra.cl/wp-content/uploads/2019/03/DOC1-Lid-Aprendizaje.pdf>
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar*, 253-275. <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/248536>
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Ediciones Aljibe. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10192>
- Bolívar, A., Caballero, K., López, M. C. & García-Pérez-García, M. P. (2012). *Assessing Educational Leaders: Validation and Adaptation of the Spanish Version of VAL-ED*. European Educational Research Association.

- Bolívar, A. (2013, Julio). La dirección escolar en España: de la gestión al liderazgo. En *Ponencia presentada en el Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos: «Liderazgo pedagógico en los centros educativos: competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores»*. Universidad de Deusto, Donosti (Vol. 1).
- Bolívar, A., López, J. & Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
<https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2352>
- Bolívar, A. & Ritacco, M. (2016). Identidad profesional de los directores escolares en España. Un enfoque biográfico narrativo. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*. (79), 163-183.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5922891>
- Bolívar, A. & Murillo, J. (2017). El efecto escuela: Un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. *Mejoramiento y Liderazgo en la escuela. Once miradas*, 71-112.
- Bolívar, A., Caballero, K. & García-Garnica, M. (2017). Evaluación multidimensional del liderazgo pedagógico: claves para la mejora escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002500780>
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7268798>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). Index for inclusion. Traducción castellana *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, 2002.

- Bragg, S., & Manchester, H. (2012). *Pedagogies of Student Voice: Pedagogías de la voz del alumnado*. Ministerio de Educación. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:51ef0c75-12a9-4db3-84ea-2b735d27681b/re35908.pdf>
- Brauckmann, S. & Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 11-32. <https://doi.org/10.1108/09513541111100099>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Brookover, W. B. (1979). *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. Praeger Publishers.
- Brookover, W. B., & Lezotte, C. (1979) *Changes in School Characteristics Coincident with Changes in Student Achievement*. East Lansing, MI: Michigan State University.
- Calatayud Salom, A. (2008a). «El liderazgo educativo en un mundo globalizado: hacia nuevas visiones». En J. Gairin y S. Antúnez (eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Wolters Kluwer.
- Calatayud Salom, A. (2008b). «El liderazgo educativo que demandan hoy las instituciones escolares». Actas del I Congreso de Dirección de Centros Docentes de la Comunidad Valenciana: Universidad de Alicante.
- Calatayud Salom, A. (2010). «El director/a que se necesita hoy en las organizaciones escolares». *Revista Padres y Maestros*, n.º 334, pp. 5-9. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1194>
- Calvo, M., Verdugo, M. Á. & Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 99-113. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>

- Castro, M., García, A.M., Pedroza, L.H., Caso, J., (2015). High and low value-added schools. Differential profiles of secondary schools in Baja California (Mexico). *Education Policy Analysis Archives*, 23, 67. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1917>
- Causton, J. & Teoharis, G. (2017). *The principal's handbook for leading inclusive schools*. Brookes Publishing Co.
- Cerletti, L. B. (2010). Familias y escuelas: Aportes de una investigación etnográfica a la problematización de supuestos entorno a las condiciones de escolarización infantil y la categoría familia. *Intersecciones en Antropología*, 11, 185-198. <https://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/1148>
- Claudet, J.G. & Ellett, C.D. (1999). Conceptualization and measurement of supervision as a school organizational climate construct. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14(4), 318-350. <http://www.ascd.org/publications/jcs/summer1999/>
- Coe, J. L., Davies, P. T., & Sturge-Apple, M. L. (2017). The multivariate roles of family instability and interparental conflict in predicting children's representations of insecurity in the family system and early school adjustment problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45(2), 211-224. <https://doi.org/10.1007/s10802-016-0164-6>
- Colás, P. & Contreras, J.A. (2013). La participación de las familias en los centros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 485-499.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. & Robert, L. (1966). York. 1966. *Equality of educational opportunity*, 2.

Coleman, P. (1994). *Learning about school: what parents need to know and how they can find out*. Institute for Research on Public Policy.

Concha Albornoz, C. (1996). *Estudio de 32 escuelas de alta vulnerabilidad socioeconómica y altos resultados de aprendizaje*. Ministerio de Educación.

Contreras, T. S. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: Una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231-284.
<https://doi.org/10.20511/PYR2016.V4N2.123>

Convivencia escolar (s.f.). GEUZ. <https://geuz.es/convivencia-escolar-resolucion-conflictos> (16-04-2020)

Consejo Escolar de Euskadi (CEE, 2009); Nuevo estudio sobre la dirección en los centros públicos de Euskadi.
https://consejoescolardeeuskadi.hezkuntza.net/c/document_library/get_file?uuid=f306d017-44cd-4ccb-bd0b-64297800dc9b&groupId=17937

Consejo Escolar de Euskadi (CEE, 2015-2017, 2017-18, 2018-19); Informe sobre la situación escolar en Euskadi.
<https://consejoescolardeeuskadi.hezkuntza.net/documents/17937/6345352/INFORME+CEE+17-19%28definitivo%29+CON+LINKS.pdf/bd7b02f4-1578-f1fa-bfd2-e2d391227927>

Consejo Escolar de Euskadi (CEE, 2020); La dirección escolar pública: marcos y percepciones desde la práctica.
<https://consejoescolardeeuskadi.hezkuntza.net/documents/17937/6509860/Direccio%CC%81n+escolar.web.pdf/dc99677b-a4b4-556b-21cf-3b0af87ba280>

- Coronel, J.M. (1995). *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*. Universidad de Huelva.
- Coronel, J.M., Moreno, E. & Padilla, M^a.T. (1999). «La gestión y el liderazgo como procesos organizativos: contribuciones y retos planteados desde una óptica de género», *Revista de Educación*, 327, 157-168. <https://core.ac.uk/download/pdf/51405046.pdf>
- Coronel, J.M. (2005). El liderazgo del profesorado en las organizaciones educativas. *Revista española de pedagogía*, 63, (232), 471-492. <https://revistadepedagogia.org>
- Cortés Pascual, A. (2004). La herencia de la teoría ecológica de Bronfenbrenner. *Innovación educativa*, n° 14, p.51-65. https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/5016/pg_053-068_inneduc14.pdf
- Çoban, Ö. & Atasoy, R., (2020, diciembre). Relationship between distributed leadership, teacher collaboration and organizational innovativeness. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 9(4), 903-911. <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i4.20679>
- Creemers, B.P.M. (1992). School effectiveness and effective instruction - The need for a further relationship. En J. Bashi y Z. Sass (Eds.), *School Effectiveness and Improvement*. Hebrew University Press.
- Creemers, B. (1994). *The effective classroom*. Cassell.
- Creswell, J. W. (2009). Editorial: Mapping the Field of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(2), 95-108. <https://doi.org/10.1177/1558689808330883>
- Creswell, J. W. (2011). Controversies in mixed methods research. *The Sage handbook of qualitative research*, 4, 269-284. <https://www.worldcat.org/title/sage-handbook-of-qualitative-research/oclc/681497827>

- Crone, L. & Teddlie, C. (1995). Further examination of teacher behavior in differentially effective schools : select and socialization processes. *School Effectiveness and School Improvement*, 30, 1-9.
- Cuadrado, I. (2001). Cuestiones teóricas y datos preliminares sobre tres estilos de liderazgo. *Revista de Psicología Social*, 16(2), 131-155.
- Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P. & Teddlie, C. (Eds.). (2015). *The Routledge international handbook of educational effectiveness and improvement: Research, policy, and practice*. Routledge.
- Datnow, A. (2005) The sustainability of comprehensive school reform models in changing district and state contexts. *Educational Administration Quarterly*, 41(1): 121–53.
<http://sagepub.com>
- Day, C. & Harris, A. (2003) Teacher leadership, reflective practice and school improvement, en Leithwood, K. et al. (eds) *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Kluwer.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Leithwood, K. & Kington, A. (2008). Research into the impact of school leadership on pupil outcomes: Policy and research contexts. *School Leadership and Management*, 28(1), 5-25. [https://doi.org/ 10.1080/13632430701800045](https://doi.org/10.1080/13632430701800045)
- Day, C., Gu, Q. & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258.
<https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>

De Euskadi, C. E. (2017). Informe sobre la situación de la enseñanza en Euskadi, 2015-2017.

Osoko Bilkuran onartutako testua, 1(28), 40-49.

<https://consejoescolardeeskadi.hezkuntza.net/es/informe-ensenanza>

De La Hoz Caceres, D. J. (2012). *Percepción de los estudiantes de grado 5° de la básica*

primaria de la ciudadela educativa Coedumag del distrito de Santa Marta sobre la

relación maestro-estudiante y su influencia en el rendimiento académico. [Doctoral

dissertation, Universidad del Magdalena].

<http://repositorio.unimagdalena.edu.co/jspui/handle/123456789/4569>

DECRETO 22/2009, de 3 de febrero, sobre el procedimiento de selección del Director o

Directora y el nombramiento y el cese de los otros órganos unipersonales de gobierno de

los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma del País Vasco

dependientes del Departamento de Educación, Universidades e Investigación.

DECRETO 262/2017, de 5 de diciembre, de tercera modificación del Decreto sobre el

procedimiento de selección del director o directora y el nombramiento y el cese de los

otros órganos unipersonales de gobierno de los centros docentes no universitarios de la

Comunidad Autónoma del País Vasco dependientes del Departamento de Educación,

Universidades e Investigación y de modificación del Decreto de consolidación de una

parte del complemento retributivo específico de director o directora de centros docentes

públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma del P.V.

Deslandes, R. (2015). Collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie. In N.

Rousseau et S. Bélanger (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 203-232).

Presses de l'Université du Québec.

- Díaz Chica, Ó., Cortés Pascual, A., & Serra Mercé, Á. (2020). ¿Hacia un modelo integral de coaching educativo?: Inferencia hacia competencias ejecutivas y liderazgo. *Revista Iberoamericana De Psicología*, 12(3), 101-112. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.12311>
- Díez, E.J., Terrón, E., & Anguita, R. (coord.) (2006). *La cultura de género en las organizaciones escolares. Motivaciones y obstáculos para el acceso de las mujeres a los puestos de dirección*. Octaedro.
- Duke, D. L. (1995) *The School that Refused to Die: Continuity and Change at Thomas Jefferson High School*. SUNY Press.
- Echeverría, N. A., Contreras, B. C., de la Fuente Contreras, B., Gatica, R. M., & Vásquez, H. C. (2018). De qué hablamos cuando hablamos de comunicación, relación, participación, compromiso e involucramiento de las familias con la escuela. *UCMaule*, (55), 59-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6916496>
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational leadership*, 37(1), 15-24. <https://eric.ed.gov/?id=EJ208051>
- Edwards, A. & Warin, J. (1999). Parental Involvement in raising the achievement of Primary school pupils: why bother ? *Oxford Review of Education*, 25(3), 325-341. <https://doi.org/10.1080/030549899104017>
- Egido, I., y Beltrán, M. (2017). Prácticas de colaboración familia-escuela en centros de éxito de entornos desfavorecidos. *Journal of Research in Social Pedagogy*, 29, 97-110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6226982>

- Elmore, R. (2000). *Building a New Structure for School Leadership*. The Albert Shanker Institute. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546618.pdf>
- Epstein, J. (1987). Towards a theory of family-school connections: teacher practices and parental involvement. In K. Hurrelmann, F.X. Kausmann & F. Lösel, *Social intervention: potential and constraints* (pp.121-136). Walter de Gruyter.
- Epstein, J. L. (1995). School, family, community partnership: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712. <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>
- Epstein, J.L. (2001). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Epstein, J. L. et al. (2002). *School, family and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. <https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf>
- Eskola bitartekaritza (s.f.). Eskolabakegune. http://www.eskolabakegune.euskadi.eus/c/document_library/get_file?uuid=efc61417-c153-4299-8baf-a4c88dd50b9e&groupId=2211625
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Camino, I. & Zulaika, L. M. (2016). Family and school context in school engagement. *European Journal of Education and Psychology*, 9(2), 47-55. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.09.001>
- Fielding, M. (2012). Beyond student voice: Patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-195>
- Fiedler, F. (1967) *A Theory of Leadership Effectiveness*. McGraw-Hill.

- Flecha, R., Padrós, M. & Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar de la comunidad. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*. 11 (5), 4-8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=722881>
- Flick, U. (2014). *El diseño de la Investigación cualitativa (The design of qualitative research)*. Morata.
- Francis, G. L., Gross, J. M. S., Blue-Banning, M., Haines, S. & Turnbull, A. P. (2016). Directores Escolares y Padres que Logran Resultados Óptimos: Lecciones Aprendidas de Seis escuelas norteamericanas que han Implementado Prácticas Inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 43-60. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100004>
- Fraser, N. (2008). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. Polity.
- Fraser, N. & Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. Verso Press.
- Frias Azcárate, R. (2000). Una aproximación al concepto comunicación y sus consecuencias en la práctica de las instituciones. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Science*, (1). <http://www.edalyc.org/articulo.oa?id=18100103>
- Frost, D. & Harris, A. (2003) Teacher leadership: towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 479-498. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122078>
- Fullan, M. (1996). Leadership for Change. En Leithwood, K., Chapman, J., Corson, D., Hallinger, P. & Hart, A. (Eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 701-722). Kluwer Academic Publishers.
- Fullan, M. (2002): *Liderar es una cultura de cambio*. Octaedro.

- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press.
- Fuentes, R., Ortíz, H., Valenzuela, S. & Vilos, V. (1995). *Evaluación del nivel de desarrollo de las habilidades matemáticas en escolares básicos de la VII y VIII región*. Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Gairín, J. & Villa, A. (eds.) (1999). *Los equipos directivos de los centros docentes. Análisis de su funcionamiento*. Universidad de Deusto.
- García-Garnica, M. A. (2013). *Medir el liderazgo pedagógico: construcción y validación de un cuestionario*. En A. Villa (Ed.), *Liderazgo pedagógico en los centros educativos: competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores*. (645-657). Universidad de Deusto.
- García-Garnica, M. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para medir prácticas eficaces de liderazgo pedagógico de la dirección. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 493-526.
<https://www.researchgate.net/publication/323417715>
- García-Garnica, M. y Caballero, K. (2019). ¿La formación de los equipos directivos es suficiente para desempeñar prácticas eficaces de liderazgo pedagógico? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(2), 83-106.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9576>
- García Gómez, S. (1999). El desarrollo profesional: análisis de un concepto complejo. *Revista de Educación*, 318, 175-187. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:940111bc-adf5-436d-b3a4-d7ae3e264a84/re3180907707-pdf.pdf>

- García-Jiménez, J., Torres-Gordillo, J. J., & Rodríguez-Santero, J. (2020). What is Published in Impact Journals on School Effectiveness? A Systematic Review of Research Results and Methods. *Pedagogika*, 138(2), 5–24. <https://doi.org/10.15823/p.2020.138.1>
- Garnica, M. G. (2018). Prácticas Eficaces de Liderazgo Dirigidas a Apoyar la Calidad Docente en los CEIP Públicos de Andalucía: La Percepción de Directivos y Maestros. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(3), 139-156. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.3.008>
- García, R. F., & Roldán, S. M. (2015). Actuaciones educativas de éxito como base de una política educativa basada en evidencias. *Avances en supervisión educativa*, (23). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i23.23>
- Garreta, J. (2016). Las asociaciones de madres y padres en los centros escolares de Cataluña: puntos fuertes y débiles. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 47-59. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245641>
- Garreta, J. y Maciá, M. (2017). *La comunicación familia-escuela*. En Garreta, J. (Coord.) *Familias y escuelas: discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*, pp. 71 - 98. Ediciones Pirámide.
- Gaviria, J. L. & Castro, M. (2005). *Modelos jerárquicos lineales*. La Muralla.
- Goleman, D. (2004): ¿Qué hace un líder? *Harvard Business Review*. 82(1), 82-91 <https://danielcaballol.files.wordpress.com/2009/10/hbrla.pdf>
- Gómez-Hurtado, I. & Ainscow, M. (2014). Hacia una escuela para todos: Liderazgo y colaboración. *Investigación en la Escuela*, 82, 19-30. <https://doi.org/10.12795/IE.2014.i82.02>

- González, R., Palomares, A., López-Gómez, E. & Gento, S. (2019). Explorando el liderazgo pedagógico del docente: su dimensión formativa. *Contextos Educativos*, 24, 9-25.
<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/3936>
- González-Fernández, R., Khampirat, B., López-Gómez, E., & Silfa-Sención, H. O. (2020). La evidencia del liderazgo pedagógico de directores, jefes de estudios y profesorado desde la perspectiva de las partes interesadas. *Estudios sobre Educación*, 39, 207-228.
<https://doi.org/10.15581/004.39.207-228>
- Grolnick, W.S. & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling. A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252. <https://doi.org/10.2307/1131378>
- Gunter, H. (2001). *Leaders and leadership in education*. Chapman.
- Gutiérrez Brito, J. (2008). *Dinámica del grupo de discusión*. Colección Cuadernos Metodológicos, 41. CIS - Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Hajisoteriou, C. & Angelides, P. (2015). Listening to children's voices on intercultural education policy and practice. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(1), 112-130. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.872813>
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Instructional leadership and school socioeconomic status: a preliminary investigation. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(5), 1-4.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ316739>
- Hallinger, P. & Murphy, J. F. (1987). Assessing and developing principal instructional leadership. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198709_hallinger.pdf

- Hallinger, P. & Heck, R.H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191. <https://doi.org/10.1080/0924345980090203>
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School leadership and management*, 30(2), 95-110. <https://doi.org/10.1080/13632431003663214>
- Hallinger, P. (2011). A Review of Three Decades of Doctoral Studies Using the Principal Instructional Management Rating Scale: A Lens on Methodological Progress in Educational Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47, 271-306. <https://doi.org/10.1177/0013161X10383412>
- Hallinger, P. & Heck, R. (2014). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4e), 71-88. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2837>
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1992). *Understanding teacher development*. Cassell.
- Hargreaves, A. et al. (2007): *El liderazgo escolar en el sistema educativo*. (Informe del Estudio de caso para la OCDE). <https://liderazgoeducativofines.es>
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2019). Leading from the middle: its nature, origins and importance. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(1), 92-114. <https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2019-0013>
- Harris, A (2004). Distributed Leadership and School Improvement. Leading or Misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24. <https://doi.org/10.1177/1741143204039297>

- Harris, A. (2014). *Distributed Leadership Matters: Perspectives, Practicalities, and Potential*. Corwin.
- Harris, A. & Jones, M. (2017). Leading professional learning: putting teachers at the centre. *School Leadership & Management*, 37(4), 331-333. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1343705>
- Harris, A., Jones, M., Ismail, N. y Nguyen, D. (2019). Middle leaders and middle leadership in schools: Exploring the knowledge base (2003-2017). *School Leadership & Management*, 39(3-4), 255-277. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1578738>
- Harvey, V. S. (2007). Raising resiliency schoolwide. *The Education Digest*, 72(7), 33-39. <https://eric.ed.gov/?id=EJ769481>
- Heck, R. H., Thomas, S. L. & Tabata, L. N. (2014). *Multilevel and longitudinal modeling with IBM SPSS*. Taylor & Francis Group, Routledge.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Quinta Edición Mcgraw-Hill.
- Hernández, L. L. (2020). Criterios y modelos estadísticos de eficacia escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 311-327. <https://doi.org/10.6018/rie.417881>
- Hernández-Castilla, R., Torrecilla, F. J. M., & Garrido, C. A. M. (2014). Factores de ineficacia escolar. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 103-118. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2867>

- Hernández-Castilla, R., Murillo, F.J. & Hidalgo, N. (2017). Lecciones Aprendidas del Estudio del Liderazgo Escolar Exitoso. Los casos de España en el Proyecto Internacional ISSPP. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 499-518. <https://doi.org/10.6018/rie.35.2.279241>
- Hersey, P. & Blanchard, K. (1988). *Management of organizational behavior*. Prentice-Hall.
- Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310-331. <https://www.academia.edu/1338702>
- Hoover-Dempsey, K; Battiato, A.; Walker, J.; Reed, R.; DeJong, J., & Jones, K. (2001). Parental Involvement in Homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_5
- Hoover-Dempsey, K. V., & Walker, J. M. (2002). Family-school communication. *Elementary School Journal*, 97(2), 179-200. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.467.3740&rep=rep1&type=pdf>
- Hoover-Dempsey, K.; Walker, J., & Sandler, H. (2005). *Parents motivations for involvement in their children's education*. En E. N. Patrikakou, R. P. Weisberg, S. Redding & H. J. Walberg (Eds.), *School-Family Partnerships for Children's Success* (pp. 40-56). Teachers College Press.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The elementary school journal*, 106(2), 105-130. <https://eric.ed.gov/?id=EJ725177>

- Hornby, G. (2011). *Parental Involvement in Childhood Education. Building Effective School-Family Relationships*. Pringer.
- House, J. S. (1977) The three faces of social psychology, *Sociometry*, 40, 161-177.
<https://doi.org/10.2307/3033519>
- Huitt, W. (1995). A systems model of the teaching/learning process. *Educational Psychology Interactive*.
- Instituto de Evaluación (2009). *TALIS (OCDE). Estudio internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe español 2009*. Ministerio de Educación.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2014c). *TALIS 2013: Estudio internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe Español*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Intxausti, N. (2010). *Expectativas e implicación educativa de las familias inmigrantes de escolares en Educación Primaria de la CAPV: bases para la intervención educativa* [Tesis doctoral. San Sebastián: Universidad del País Vasco].
- Intxausti, N., Juaristi, L. & Lizasoain, L. (2016). Educational leadership as best practice in highly effective schools in the Autonomous Region of the Basque Country (Spain). *Educational Management Administration & Leadership*, 44(3) 397–419. <https://doi.org/10.1177/1741143214558570>
- Jacobson, S. (2011). Leadership effects on student achievement and sustained school success. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 33-44.
<https://www.researchgate.net/publication/298774631>

- Jaussi, M^a Luisa (2004). ISEI-IVEI.
https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_lider_dir_escolares/es_def/adjuntos/210001c_Doc_Jaussi_Comunidades_Aprendizaje_c.pdf
- Joaristi, L., Lizasoain, L. & Azpillaga, V. (2014). Detección y caracterización de los centros escolares de alta eficacia de la Comunidad Autónoma del País Vasco mediante Modelos Transversales Contextualizados y Modelos Jerárquicos Lineales. *Estudios Sobre Educación*, 27, 37-61. <https://doi.org/10.15581/004.27>
- Kelchtermans, G. & Piot, L. (2013). *Living the Janus head: Conceptualizing leaders and leadership in schools in the 21st Century*. En M. A. Flores et al. (Eds.), *Back to the Future* (pp. 93–114). Rotterdam: Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-240-2_6
- Leithwood, K.A., Begley, P. & Cousins, B. (1990). The nature, causes and consequences of principals' practices : an agenda for future research. *Journal of Educational Administration*, 28(4), 5-31. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00122133>
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational administration quarterly*, 30(4), 498-518. <https://doi.org/10.1177/0013161X94030004006>
- Leithwood, K. A. et al. (1999) *Changing Leadership for Changing times*. Open University Press.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of educational administration*, 38(2), 112-129. <https://doi.org/10.1108/09578230010320064>
- Leithwood, K. (2004). Liderazgo con éxito: el liderazgo educacional transformador en un mundo de políticas transaccionales. En A. Villa Sánchez (Coor.), *Dirección para la innovación:*

- apertura de los centros a la sociedad del conocimiento*, (pp. 233-248). Servicio de Publicaciones= Argitalpen Zerbitzua. Universidad de Deusto.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and policy in schools*, 4(3), 177-199.
<https://doi.org/10.1080/15700760500244769>
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27- 42.
<https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Leithwood, K., Sun, J. & Pollock, K. (Eds.) (2017). *How school leaders contribute to student success: The four paths framework*. Springer.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School leadership & management*, 40(1), 5-22.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- León, M. J. (2001). La dirección de las instituciones educativas y la atención a la diversidad. En P. de Vicente Rodríguez (Coord.), *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas* (pp. 399-417). Ediciones Mensajero.
- León, M. J. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 131-157. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149181>
- León, M. J. & López, M. C. (2017). La formación del líder inclusivo. En J. C. Núñez (Comp.), *Perspectivas psicológica y educativa de las necesidades educativas especiales*, (pp.215-225). SCINFOPER.

- León, M. J., Crisol, E. & Moreno, R. (2018). Las tareas del líder inclusivo en centros educativos de zonas desfavorecidas y favorecidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 16 (2), 21-40. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.002>
- Levine, D. U. & Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED330032>
- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R.K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-301. <https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>
- Lezotte, L.W. (1989). School improvement based on the effective schools research. *International Journal of Educational Research*, 13(7), 815-825. <https://doi.org/10.4148/0146-9282.1545>
- Lizasoain, L. & Angulo, A. (2014). Buenas prácticas de escuelas eficaces del País Vasco. Metodología y primeros resultados. *Participación Educativa*. Segunda época. Vol. 3, nº 4, junio 2014. 17-28. <http://ntic.educacion.es/cee/revista/>
- Lizasoain Hernández, L. (2020). Criterios y modelos estadísticos de eficacia escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 311-327. <https://doi.org/10.6018/rie.417881>
- Longmuir, F. G. (2017). *Principal leadership in high advantage, improving Victorian secondary schools* [Doctoral dissertation]. <http://hdl.handle.net/11343/194204>
- López, M. M. C., Rosas, F. D. & Hernández, V. H. (2007). El liderazgo como criterio de calidad en el Modelo Europeo de Excelencia. Un estudio sobre la importancia que le atribuyen

- los directores. *Revista Española de Pedagogía*, 65 (237), 295-316.
<https://revistadepedagogia.org/lxv/no-237>
- López, F., & Díez, M. (2009). Diversidad familiar en la escuela: guía de recursos didácticos. *Cultura y Educación*, 21(4), 453-465. <http://www.educatolerancia.com/wp-content/uploads/2016/12/diversidad-familiar-en-la-escuela.pdf>
- López-Alfaro, P., Osorio-González, F., Gallegos-Araya, V., & Cáceres-Cadena, M. D. (2016). Liderazgo escolar y eficacia colectiva en escuelas públicas de Bogotá. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 9(18), 67-84.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.leec>
- López-Sáenz, K., Bartau, I., & Aierbe, A. (2019). Gestión, liderazgo y buenas prácticas en los centros escolares de alta eficacia de educación primaria en la Comunidad Autónoma del País Vasco. En *Investigación comprometida para la transformación social: actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa* (pp. 196-202). Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE).
https://www.uv.es/aidipe/congresos/2019-Madrid/Actas_AIDIPE2019_Vol_I_CambioSocial.pdf
- López-Sáenz, K., Aierbe, A. & Bartau, I. (2020). Liderazgo y buenas prácticas en Educación Primaria. En XXVI Jornadas de Investigación en Psicodidáctica (pp. 67-80). Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7432603>
- López-Sáenz, K. (26 de febrero de 2021). Bi hezkuntza sareak behar ditugu? Berria.
<https://www.berria.eus/paperekoa/1888/024/002/2021-02-26/bi-hezkuntza-sareak-behar->

ditugu.htm

- Lorenzo, M.; Sola, T. & Cáceres, M^a.P. (2007). El liderazgo femenino en los cargos directivos de la universidad: un estudio longitudinal en la Universidad de Granada (1990-2005). *Revista de Educación y Educadores*, vol. 10, nº 2, 177-194.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=8341021>
- Louis, K. S., Murphy, J. & Smylie, M. (2016). Caring leadership in schools: Findings from exploratory analysis. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 310-340.
<https://doi.org/10.1177/0013161X15627678>
- Luzarraga Martín, J.M., Nuñez Lozano, J.M. & Etxeberria Murgiondo, J. (2018). Análisis de las expectativas de los centros de Bachillerato de alta y baja eficacia escolar. Percepción de la Inspección Educativa. *Revista Complutense de Educación*, 24 (1), 943-959.
<https://doi.org/10.5209/RCED.54683>
- Llamas, J. M. C., Macías, M. J. C. & Sánchez, E. M. (2012). Superando obstáculos y dificultades: un estudio multicaso sobre directoras escolares, políticas de liderazgo y gestión para la mejora1 Overcoming Obstacles and Problems: a Multicase Study of Women Principals, Leadership Policies and. *Revista de educación*, 357, 537-559.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-357-072>
- Llevot, N., & Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(1), 57-70.
<https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8761>
- Maciá, M. (2016). La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 73-83.
<https://revistas.um.es/reifop/article/view/245841>

- Martínez-Garrido, C. (2011). 25 investigaciones clave en eficacia escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 149-174.
<https://www.redalyc.org/pdf/567/56722230010.pdf>
- Martínez-Garrido, C. (2015). *Investigación sobre enseñanza eficaz: Un estudio multinivel para Iberoamérica* [Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Autónoma].
<http://hdl.handle.net/10486/665887>
- Martínez-Valdivida, E., García-Martínez, I., & Higuera-Rodríguez, M. L. (2018). El liderazgo para la mejora escolar y la justicia social. Un estudio de caso sobre un centro de educación secundaria obligatoria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.003>
- Messiou, K. (2006). Conversations with children: Making sense of marginalisation in primary school settings. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 39-54.
<https://doi.org/10.1080/08856250500491807>
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. (1988). *School Matters : The Junior Years*. Open Books.
- Mortimore, P. (1993). School effectiveness and the management of effective learning and teaching. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(4), 290-310.
<https://doi.org/10.1080/0924345930040404>
- Mourshed, M., Chijioke, C. & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Co.
- Muijs D, Ainscow M, Dyson A, Raffo C, Goldrick S, Kerr K, Lennie C & Miles S (2007) *Every Child Matters. Leading Under Pressure: Leadership for Social Inclusion*. NCSL.

- Munro, J. (1999). Learning more about learning improves teacher effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(2), 151-171. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1076/sesi.10.2.151.3505>
- Muñoz-Repiso, M., Cerdán, J. & Murillo, F.J. (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. CIDE.
- Muñoz-Repiso, M., Murillo, F. J., Barrio, R., Brioso, M. J., Hernández, M. L. & Pérez-Albo, M. J. (2000). *La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos*. CIDE.
- Murillo, F.J., Barrio, R. & Pérez-Albo, M.J. (1999). *La dirección escolar: análisis e investigación*. CIDE.
- Murillo, F.J. (2000). La investigación española sobre eficacia escolar. En A. Villa (Coord.), *Dirección escolar y organizaciones que aprenden* (pp. 1.002-1.020). Universidad de Deusto.
- Murillo, F.J. (2003). El movimiento de investigación de Eficacia Escolar. En F.J. Murillo (Coord.), *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Convenio Andrés Bello.
- Murillo FJ (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 9(21), 319–359. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1400210>
- Murillo Torrecilla, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Octaedro.
- Murillo F.J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11-24. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140403>

- Murillo, F. J. (Coord.), Castañeda, E., Cueto, S., Donoso, J. M., Fabara, E., Hernández, M. L., Herrera, M., Murillo, O., Román, M. & Torres, P. (2007) *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. J., Hernández-Castilla, R., & Martínez-Garrido, C. (2016). ¿Qué ocurre en las aulas donde los niños y niñas no aprenden? Estudio cualitativo de aulas ineficaces en Iberoamérica. *Perfiles educativos*, 38(151), 55-70.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13243471004>
- Murillo, F. J. & Hidalgo, N. (2019). Aportaciones de Talis 2018 al conocimiento de las prácticas docentes socialmente justas en algunos países de Iberoamérica. *Revista e-Curriculum*, 17(3), 852-879. <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p852-879>
- Murphy, J. (1989). Principal instructional leadership. En P. Thuston y L. Lotto (Eds.), *Advances in educational leadership*. Jai Press.
- Mylonakou, I., & Kekes, I. (2005). *Syneducation (Synekpaidefsis): Reinforcing Communication and Strengthening Cooperation among Students, Parents and Schools*. Harvard Family Research Project, March 1-9. Harvard Graduate School of Education: Cambridge.
- Newton, X., Darling-Hammond, I., Haertel, E., & Thomas, E. (2010). Value-Added Modeling of Teacher Effectiveness: An exploration of stability across models and contexts. *Educational Policy Analysis Archives*, 18 (1), 23-31.
<https://doi.org/10.14507/epaa.v18n23.2010>
- North West Regional Educational Laboratory (1990). *Onward to excellence: effective schooling practices: a research synthesis*. North West Regional Educational Laboratory.
- Northouse, P. G. (2004). *Leadership: Theory and practice*. Sage Publications.

- OCDE (2011). *La medición del aprendizaje de los alumnos: Mejores prácticas para evaluar el valor agregado de las escuelas*. OECD Publishing.
- OCDE (2014). *La reserche et l'innovation dans l'enseignement. Environnements pédagogiques et practices novatrices*. OCDE.
- Olalla, A. G., Ruíz, M. P., & Villa, A. (2006). La función directiva: un problema sin resolver. Tres décadas de formación, investigación y acción. *En-clave pedagógica*, 8, 13-34. <https://core.ac.uk/download/pdf/41563286.pdf>
- Osberg J, Pope D & Galloway M (2006) Students matter in school reform: leaving fingerprints and becoming leaders. *International Journal of Leadership in Education* 9(4): 329–343. <https://doi.org/10.1080/13603120600895338>
- Özgenel, M. & Aksu, T. (2020). The power of school principals' ethical leadership behavior to predict organizational health. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(4), 816-825. <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i4.20658>
- Palomares, A. (2015). Análisis de modelos de comunicación profesorado-familia para gestionar conflictos: estudio de la comunidad educativa de Albacete. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 277-298. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135043709012>
- Pàmies-Rovira, J., Senent-Sánchez, J. M. & Essomba-Gelabert, M. A. (2016). El liderazgo pedagógico y la implicación del profesorado como factores de éxito en centros de entornos desfavorecidos en España. *Relieve*, 22(2), 1-15. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.7600>
- Papa, R. (Ed.). (2019). *Handbook on Promoting Social Justice in Education*. Springer International Publishing.

- Paredes, B. M. C. (2009). Liderazgo directivo en la gestión escolar desde el enfoque político de la escuela. *Educación*, 18(34), 55-72.
<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1680>
- Pashiardis, P. & Brauckmann, S. (2008). *Evaluation of school principals*. En J. Lumby, G. Crow, & P. Pashiardis (Eds.), *International handbook on the preparation and development of school leaders* (pp. 263–279). Routledge.
- Pashiardis, P., Brauckmann, S., Sammons, P., Gu, Q., Day, C. & Ko, J. (2011). Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes. *International journal of educational management*. <https://doi.org/10.1108/09513541111100134>
- Pashiardis, P. (2014). *Modeling School Leadership across Europe*. Springer.
- Pascual, R. & Villa, A. (1991). *La dirección factor clave de la calidad educativa*. ICE de la Universidad de Deusto.
- Patrick, H., Turner, J. C., Meyer, D. K., & Midgley, C. (2003). How teachers establish psychological environments during the first days of school: Associations with avoidance in mathematics. *Teachers College Record*, 105, 1521-1558. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00299>
- Payne, C. M. (2008). *So Much Reform, So Little Change*. Harvard Education Press.
- Pedroza Zúñiga, L. H., Peniche Cetzal, R. S., & Lizasoain Hernández, L. (2018). Criterios para la identificación y selección de escuelas eficaces de nivel medio superior. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 14-25.
<https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.2170>

- Peniche Cetzal, R., Mac, C. R., Guzmán Ramírez, C., & Mora Osuna, N. (2020). Factores que Afectan el Desempeño Docente en Centros de Alta y Baja Eficacia en México. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 18(2), 77-95. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.004>
- Pérez, L. M., Bellet, C., Raczynski, D. & Muñoz, G. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores pobres.* UNICEF. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2111/mono-927.pdf?sequence=1>
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar, vol. 1: Política y práctica.* Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).
- Porter, A. C., Polikoff, M. S., Goldring, E., Murphy, J. F., Elliott, S. N. & May, H. (2010). Investigating the Validity and Reliability of the Vanderbilt Assessment of Leadership in Education. *The Elementary School Journal*, 111(2), 282-313. <https://doi.org/10.1086/656301>
- Ramón, P. R., & Sánchez, J. N. G. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula abierta*, 37(1), 117-128. http://www.uniovi.net/ICE/publicaciones/Aula_Abierta/
- Raudenbush, S. W. & Bryk, A. (2002) *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods.* Sage.
- Real, M. J. R., & Botía, A. B. (2018). Identidad profesional y dirección escolar en España: la mirada de los otros. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-24. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230083>

- Reche, M. P. C., Torres, J. M. T., Lucena, F. J. H., Díaz, I. A. & Carmona, M. G. (2012). Tendencias actuales de género y el liderazgo de la dirección en los diferentes niveles educativos. *Educar*, 48, 69-89. <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/252993>
- Reynolds, D., Sammons, P., Stoll, L., Barber, M. & Hillman, J. (1996). School effectiveness and school improvement in the United Kingdom. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(2), 133-158. <https://doi.org/10.1080/0924345960070203>
- Ritacco, M. & Bolívar, A. (2016). Impacto del modelo español de dirección escolar en la identidad profesional los líderes escolares. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(119), 1-35. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2512>
- Robinson, V. M. (2006). Putting education back into educational leadership. *Leading and managing*, 12(1), 62-75. <https://www.researchgate.net/publication/228343839>
- Robinson, V. M., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why* (Vol. 41, pp. 1-27). Australian Council for Educational Leaders.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly*, 44(5), 635-674.
- Robinson, V.M. (2010). *Researching the impact of leadership practices on student outcomes: Progress made and challenges to overcome*. Asia Leadership Research and Development Roundtable. Hong Kong Institute of Education. <http://www.ied.edu.hk/apclc/roundtable2010/>

- Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership*. Jossey-Bass.
- Rodríguez Zamora, M. C. (2012). Percepción del liderazgo del director y desempeño laboral de las docentes en cuatro instituciones educativas públicas del nivel inicial en el Callao [Tesis. Universidad San Ignacio de Loyola. Lima. Perú].
<http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1260/1/2012>
- Rutter, M. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Harvard University Press.
- Saiz-Linares, Á., Rodríguez-Hoyos, C., & Susinos-Rada, T. (2019). I think we are still very directive: Teachers' discourses on democratic student participation. *British Educational Research Journal*, 45(1), 83-98. <https://doi.org/10.1002/berj.3488>
- Salom, M. A. C. (2015). El liderazgo emergente de los directores escolares en España: la voz del profesorado. *Revista iberoamericana de Educación*, 69, 207-228.
<https://doi.org/10.35362/rie690150>
- Salvat, B. G., de Miguel, C. F. S., Martínez, M. & Martín, E. R. C. (2013). El liderazgo educativo en el contexto del centro escolar. En XXXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (pp. 173-197). Universidad de Cantabria.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4486253>
- Salvo-Garrido, S. & Cisternas-Salcedo, P. (2021). Compromiso e influencia del equipo directivo desde la resiliencia socioeducativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, e01, 1-16. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e01.2949>
- Sammons, P., Thomas, S. & Mortimore, P. (1994). *Understanding the processes of school and departmental effectiveness*. University of London, International School Effectiveness & Improvement Centre.

- Sammons, P., Thomas, S. y Mortimore, P. (1997). *Forging links: Effective schools and effective departments*. Paul Chapman Publishing.
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1998). *Características clave de las escuelas efectivas*. Secretaría de Educación Pública.
- Sammons, P. & Bakkum, L. (2011). Effective schools, equity, and teacher efficacy: A review of the literature. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 9-26. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153ART2en.pdf>
- Sánchez, A. V. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301-326. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>
- Sans-Martín, A., Guárdia-Olmos, J., & Triadó-Ivern, X. (2016). Educational leadership in Europe: A transcultural approach. El liderazgo educativo en Europa: Una aproximación transcultural. *Revista de Educación*, 371, 78-99. <https://doi.org/10.4438/1988-592&-!E-2015-371-309>
- Scheerens, J. & Creemers, B.P.M. (1989). *Towards a more comprehensive conceptualization of school effectiveness*. En B.P.M. Creemers, T. Peters y D. Reynolds (Eds.), *School Effectiveness and School Improvement* (pp. 265-278). Swets & Zeitlinger.
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), 61-80. <https://doi.org/10.1080/0924345900010106>
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: research, theory, and practice*. Cassell.
- Scheerens, J. (Ed.). (2012). *School leadership effects revisited: Review and meta-analysis of empirical studies*. Springer Science & Business Media.

- Schieffelbein, E., Vélez, E. & Valenzuela, J. (1997). *Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. Revisión de la literatura de América Latina y el Caribe*. Banco Mundial.
- Seashore Louis, K., Dretzke, B. & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School effectiveness and school improvement*, 21(3), 315-336. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.486586>
- Sierra Villamil, G. M. (2016). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Revista EAN*, 81, 111-129. <http://dx.doi.org/10.21158/01208160.n81.2016.1562>
- Simón, C., Echeita, G., & Sandoval, M. (2018). Incorporating students' voices in the 'Lesson Study' as a teacher-training and improvement strategy for inclusion/La incorporación de la voz del alumnado a la 'Lesson Study' como estrategia de formación docente y mejora para la inclusión. *Cultura y Educación*, 30(1), 205-225. <https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1416741>
- Smyth J (2006) Educational leadership that fosters 'students voice'. *International Journal of Leadership in Education* 9(4), 279–284. <https://doi.org/10.1080/13603120600894216>
- Specht, J. A. & Young, G. (2010). How administrators build schools as inclusive communities. En L. Edmunds y R. Macmillan (Eds.), *Leadership for inclusion: A practical guide* (pp. 65-72). Sense Publishers.
- Stringfield, S. (1998) An anatomy of ineffectiveness. En L. Stoll & K. Myers (eds), *No Quick Fixes: Perspectives on Schools in Difficulties* (pp. 209–21). Falmer.

- Stringfield, S., & Teddlie, C. (1988) A time to summarize: The Louisiana School Effectiveness Study. *Educational Leadership*, 46(2), 43–49.
<https://www.researchgate.net/publication/234597310>
- Stringfield, S.C. & Slavin, R.E. (1992). A hierarchical longitudinal model for elementary school effects. En B.P.M. Creemers & G.J. Reezigt (Eds.), *Evaluation of educational effectiveness* (pp. 35–69). ICO.
- Sun, J. & Leithwood, K. (2014). Efectos del liderazgo escolar transformacional en el rendimiento de los estudiantes. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 12(4), 41-70.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55131688003>
- Supovitz, J. A., and Weinbaum, E. H. (2008) *The Implementation Gap*. Teachers College Press.
- Susinos Rada, T., & Ceballos López, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-194>
- Susinos, T., & Haya, I. (2014). Developing student voice and participatory pedagogy: a case study in a Spanish primary school. *Cambridge journal of education*, 44(3), 385-399.
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.914155>
- Susinos-Rada, T., Calvo-Salvador, A., Rodríguez-Hoyos, C., & Saiz-Linares, Ángela. (2019). ICT for Inclusion. A Student Voice Research Project in Spain. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 11(23), 39-54.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.iisv>

- TALIS (2009). *La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Informe comparativo de los diversos sistemas educativos*. OCDE.
- TALIS (2018). Informe español. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:047dfc41-acf6-444a-8e4e-4e5916343a88/talis2018-online-20190807.pdf>
- Tangen, R. (2008). Listening to children's voices in educational research: Some theoretical and methodological problems. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 157-166. <https://doi.org/10.1080/08856250801945956>
- Tannenbaum, A. S. & Schmitt, W. H. (1958) How to choose a leadership pattern, *Harvard Business Review*, 36, March-April, 95-101. <https://hbr.org/1973/05/how-to-choose-a-leadership-pattern>
- The Plowden Report (1967). *Children and their Primary Schools*. A Report of the Central Advisory Council for Education (England). <http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/plowden1967-1.html>
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. Falmer.
- Torrecilla, F. J. M. (2004). Nuevos avances en la mejora de la escuela. *Cuadernos de pedagogía*, 339, 48-51. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140403>
- Torrecilla, F. J. M. (2006). Dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24. <http://hdl.handle.net/10486/660840>
- Torrecilla, M., Javier, F. & Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/337>

- Torrecilla, F. J. M., Botía, A. B., Fregoso, M. V., Martínez-Garrido, C. & Hernández-Castilla, R. (2015). *Políticas sobre Mejora de la Escuela. Informes de España (Navarra y Cataluña), México, Chile e Inglaterra*. PAPSE (Programa de Apoyo Presupuestario al Sector de Educación de República Dominicana).
- Townsend, T. (1997). What makes schools effective? A comparison between school communities in Australia and the USA. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(3), 311-326. <https://doi.org/10.1080/0924345970080302>
- Townsend, T., & Avalos, B. (2007). *International handbook of school effectiveness and improvement*. Springer
- Tyack, D., and Cuban, L. (1995) *Tinkering towards Utopia: A Century of Public School Reform*. Harvard University Press.
- Valle, A., Núñez, J. C., Piñeiro, I., Rodríguez, S., & Rosario, P. (2018). Niveles de rendimiento académico e implicación en los deberes escolares en estudiantes españoles de Educación Secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 11(1), 19-31. <https://doi.org/10.30552/ejep.v11i1.183>
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis Editorial.
- Van De Grift, W.J.C.M. & Houtveen, A.A.M. (2006). Underperformance in primary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 255-273. <https://doi.org/10.1080/09243450600697317>
- Van De Grift, W.J.C.M. & Houtveen, A.A.M. (2007). Weaknesses in Underperforming Schools. *International Perspectives in At-Risk Education Research*, 12(4), 383-403.

- Vogels, R. (2002). *Ouders bij de Les. Betrokkenheid van Ouders bij de School van hun Kind*. Sociaal Cultureel Planbureau.
- Vasilachis De Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Watkins, P. (1989). *Leadership, Power and Symbols in Educational Administration*. En Smyth, J. (Ed.) *Critical Perspectives on Educational Leadership*. The Falmer Press.
- Weber, G. (1985). *Inner-city children to be taught to read; four successful schools*. Council for Basic Education.
- Weathers, J. M. (2011). Teacher community in urban elementary schools: The role of leadership and bureaucratic accountability. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 19, 1-42. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275019735003>
- Witziers, B. (1992). *Coordination in schools for secondary education*. University of Twente.
- Yin, R. K. (2011). *Applications of case study research*. Sage.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Sage.
- Zembylas, M. & Iasonos, S. (2010). Leadership styles and multicultural education approaches: an exploration of their relationship. *International Journal of Leadership in Education*, 13(2), 163-183. <https://doi.org/10.1080/13603120903386969>

Anexos

Anexo 1: *Informe del Comité ético*

Anexo 2: *Citas textuales de lo informado por inspección, dirección, alumnado y profesorado utilizadas para el análisis de resultados, y no explicitadas en dicho capítulo*

Anexo 3: *Guion de entrevistas a inspección*

Anexo 4: *Guion de entrevistas a equipos directivos*

Anexo 5: *Cuestionario a profesorado*

Anexo 6: *Consentimiento para realizar el estudio de caso firmado por la directora*

Anexo 7: *Cuestionario a alumnado*

Anexo 8: *Cuestionario a familias*

Anexo 9: *Guion para los grupos de discusión con profesorado, alumnado y familias*

**GIZAKIEKIN ETA HAUEN LAGIN ETA DATUEKIN
EGINDAKO IKERKETEI BURUZKO ETIKA
BATZORDEAREN (GIEB-UPV/EHU) TXOSTENA**

M^a Jesús Marcos Muñoz andreak, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitateko (UPV/EHU) GIEBeko idazkari gisa,

ZIURTATZEN DU

Ezen gizakiekin egindako ikerkuntzaren etika batzorde honek, GIEB-UPV/EHU, (2014/2/17ko 32. EHAA)

Balloetsi duela ondoko ikertzailearen proposamen hau:

Kontxi López Sáenz andreak, M10_2019_249, honako ikerketa proiektu hau egiteko:

“Comunicación y liderazgo en educación primaria en la Comunidad Autónoma Vasca”

Eta aintzat hartuta ezen

1. Ikerketa justifikatuta dago, bere helburuei esker jakintza areagotu eta gizarteari onura ekarriko baitio, ikerlanak lekartzakeen eragozpen eta arriskuak arazoizko izanik.
2. Ikertzaile taldearen gaitasuna eta erabilgarri dituzten ballabideak aproposak dira proiektua gauzatzeko.
3. Ikerketaren planteamendua bat dator era honetako ikerkuntza egin ahal izateko baldintza metodologiko eta etikoekin, ikerkuntza zientifikoaren praktika egokien irizpideei jarraiki.
4. Indarreko arauak betetzen ditu, ikerketa egin ahal izateko baimenak, akordioak edo hitzarmenak barne.

Aldeko Txostena eman du 2019ko azaroaren 21ean egin duen bileran (118/2019akta) aipatutako ikerketa proiektua ondoko ikertzaileek osatutako taldeak egin dezan:

Kontxi López Sáenz
Ana Aierbe Barandiarán
Isabel Bartau Rojas

MARIA
JESUS
MARCOS
MUÑOZ

Firmado
digitalmente por
MARIA JESUS
MARCOS MUÑOZ
Fecha: 2020.01.31
12:35:20 +01'00'

GIEB-UPV/EHUko idazkari teknikoa
Secretaria Técnica del CEISH-UPV/EHU

Eta halaxe sinatu du Leioan, 2020ko urtarrilaren 31ean

Lo que firmo en Leioa, a 31 de enero de 2020

Anexo 2. *Citas textuales de lo informado por inspección, dirección, alumnado y profesorado utilizadas para el análisis de resultados, y no explicitadas en dicho capítulo*

1. Liderazgo de los Equipos Directivos en los CAEF de Educación Primaria de la CAV

1.1. Liderazgo según la Inspección Educativa

Pensamiento Estratégico

“Tiene una dirección que es muy estable. Hubo un cambio de director pedagógico hace tres o cuatro años, pero la línea, independientemente de que cambió la persona, está claramente establecida y se trata de mantenerla. Independientemente de las personas concretas que gestionen, que pueden aportar un determinado estilo, el Plan Educativo de Centro no cambia, para bien y para mal.” (Inspector 26576)

“Es un centro que contrata a su propio profesorado” (Inspectora 28974).

“A mí este centro siempre me ha parecido un centro bien organizado” (Inspector 26092).

“Son direcciones a largo plazo. Eso, quieras que no, marca. Marca porque, por una parte, da estabilidad. Por otra parte, permite organizativamente hacer planes a largo plazo que están coordinados y dirigidos por un mismo equipo. Entonces, si el equipo es bueno, se nota.” (Inspector 26092)

“La directora llevará como 15 años y ha presentado un proyecto de dirección. Este es el tercer año con proyecto de dirección, pero tiene como directora una trayectoria muy larga. También es muy importante la jefa de estudios, que es una persona que conoce muy bien el centro y que está muy implicada en todo lo que son aspectos metodológicos. Hacen un tándem muy importante porque una es el liderazgo, el dirigir el centro, el organizarlo y la

otra es el tirar del centro a nivel pedagógico, a nivel de cambio metodológico.”
(Inspectora 31944)

“El liderazgo lo pueden ejercer personas concretas o puede radicar en el propio proyecto, o sea, el propio proyecto puede ejercer ese liderazgo independientemente de las personas concretas que lo gestionen. Si un centro tiene un proyecto sólido, ampliamente compartido con un nivel de adhesión de las familias, del profesorado, ampliamente mayoritario, el liderazgo no radica tanto en las personas que gestionan el día a día del desarrollo de ese proyecto sino en el proyecto.” (Inspector 31262)

Relación entre las Personas: Familias, Comunidad, Voluntariado, Personal en Prácticas y Personal no Docente

“La asociación de familias funciona fundamentalmente como acompañamiento de la dirección, como órgano de participación” (Inspector 26576).

“Es un centro atractivo para las familias” (Inspector 31262).

Profesorado

“Es un claustro muy preocupado, muy responsable y, sobre todo, con muchas ganas de mejorar y de analizar los errores para ir avanzando y valorar cada vez mejor su propia situación y después establecer los cambios para obtener cada día mejores resultados.”
(Inspectora 31944)

“El equipo directivo está dentro del núcleo del profesorado. No es la dirección por un lado y el profesorado por otro. Es un subconjunto del conjunto” (Inspectora 32340).

“Hay consenso entre la directora y el profesorado” (Inspectora 35618).

“Hay un grupo que quiere seguir adelante con el proyecto y con ideas del centro. Un grupo más o menos afín que colabora mucho” (Inspector 34232).

Estructuras Organizativas: Gestión y Organización de Recursos

“Es un centro muy grande que acoge a un montón de alumnos, con lo cual tiene una organización muy bien estructurada y también una clara delimitación de responsabilidades” (Inspector 26576).

“La gestión y organización del centro está gestionada por comisiones. El equipo directivo propone metodologías, propuestas de actuación y proyectos que se trabajan con el objetivo de llegar a un consenso.” (Inspectora 31944)

“Tienen muy sistematizada la gestión del centro, todo relacionado como un puzle. Conscientes de sus limitaciones de personal sacan provecho de lo que tienen” (Inspectora 32340).

“Teniendo en cuenta sus planes y los recursos de los que disponen, me parece que les sacan mucho rendimiento” (Inspector 27698).

“La dirección ejerce un liderazgo muy positivo a nivel de organización de tiempos y medios” (Inspector 31262).

Coordinación

“Tienen muy buena coordinación entre- e inter- ciclos” (Inspectora 30316).

“Se toman los acuerdos y esos acuerdos van a misa... Tienen más espacios de coordinación de los habituales. Lo tienen todo muy tasado” (Inspección 32340).

“Tienen buena relación exterior, tanto con Lakua, como con los centros concertados a nivel nacional” (Inspección 29062).

“Las estructuras de coordinación son otro elemento fuerte del centro” (Inspectora 28974).

“Hacen planes a largo plazo coordinados por un mismo equipo directivo. Se nota el

trabajo coordinado a nivel de centro” (Inspector 26092).

“Hacen bien las coordinaciones: externamente para seguir el modelo de las ikastolas, e internamente la lleva la subdirectora que a la vez es la orientadora. Las reuniones de coordinación se hacen una vez a la semana.” (Inspector 36586)

Liderazgo: Características de la persona que lidera

“La directora es una mujer con un liderazgo muy consolidado en el centro, no sólo a nivel de centro, sino también a nivel de comunidad, con relación a las familias y a toda la mancomunidad” (Inspectora 31944).

“Un equipo directivo y, en concreto una, dos personas de ese equipo directivo que han actuado como habitualmente no se actúa. Ese es el tema, han dado un plus de implicación. Claro, eso da sus réditos.” (Inspector 26092)

Elección, Estabilidad y Formación del Equipo Directivo

“La directora lleva dos mandatos. Siete años de directora y era y es profesora de ciencias en el centro” (Inspectora 30316).

“Una dirección que es muy estable” (Inspector 26576).

“Equipo directivo muy estable” (Inspectora 28974).

“Son direcciones que se han mantenido: la primera que conocí estuvo cinco años, el segundo equipo hizo cinco o seis años, y la actual ya lleva dos años y aunque no son de proyecto son estables” (Inspectora 32340).

“El centro está metido en la convocatoria de dirección estable para 4 años con proyecto” (Inspector 34232).

Dificultades

“Un niño con una discapacidad muy grave estaba sin auxiliar, sin nadie, me quedé... me

enfadé con muchas personas para conseguir un auxiliar a través del sistema administrativo.” (Inspectora 25080)

“La plaza de consultora estaba cada curso ocupada por una interina diferente” (Inspectora 25080).

“Si tuviera que destacar una dificultad con la que se encuentran diría que la necesidad de tener más recursos a nivel personal para poder llegar mejor a eso que quieren.” (Inspectora 32340)

“El que estén desde la dirección reforzando esa línea metodológica genera problemas en el profesorado, dificultades. En la dirección impulsan y en el centro eso va entrando ... con gente... reticente.” (Inspector 34232)

“Hay consenso entre la directora y el profesorado, pero el claustro en general camina más despacio” (Inspectora 35618).

Líneas de mejora

“Cuesta el liderazgo distribuido. Cuando hacemos evaluación sobre liderazgo distribuido, vemos que no cala en el profesorado, aunque sí en la directora, el centro camina más despacio que quien lo lidera” (Inspectora 35618).

“Como plan de mejora han iniciado un proceso de asignar responsabilidades, que se especifican en el plan anual, dándoles tiempo a personas en concreto” (Inspector 34232).

1.2. Liderazgo según los Equipos Directivos

Pensamiento Estratégico: Capacidad de Generar Cambio

“El primer plan de formación (en calidad que hicimos) fue en 1996 ... en serio (llevamos) dos o tres años. Lo hemos cogido, lo hemos dejado... Nos presentamos el año que viene a

una evaluación externa ... el hecho de que haya este tipo de innovación es muy importante, tira mucho y el equipo de calidad con el tiempo cogerá más fuerza.” (Equipo directivo 26576)

“Cogimos el centro con mucha ilusión y mucho esfuerzo por nuestro trabajo, muchos cursos de formación y mucha atención personalizada, sobre todo las familias. Buscamos nuevas metodologías, recursos, TICs, pizarras, ordenadores... con ayuda del Berritzegune que conocen muchos centros de distintas características, y de un catedrático en psicología. Esto tiene mucha culpa en nuestro crecimiento.” (Equipo directivo 28974)

“Hemos creado dos modos nuevos de comunicación para resolver problemas de convivencia: un observatorio para las familias, y para el alumnado un buzón y un correo electrónico.” (Equipo directivo 31262)

“Matemáticas y euskera lo trabajamos por talleres con tres profesores por aula y dividiendo el alumnado en cuatro grupos. Cuando tenemos personal voluntario también los incluimos... En sexto también hemos tenido taller de inglés.” (Equipo directivo 31262)

“Para el tratamiento de la diversidad nuestra apuesta ha sido formar grupos heterogéneos. Con voluntariado a veces llegan a estar cuatro adultos en un aula. Los apoyos se hacen dentro del aula y se adaptan materiales.” (Equipo directivo 31262)

“Uno de nuestros retos es la evaluación interna” (Equipo directivo 31262).

“Llevamos trece años siendo comunidad de aprendizaje y metodológicamente trabajando con grupos interactivos. Al principio, como ante todas las novedades, el profesorado mostró miedo a traer voluntariado, etc. Finalmente, vieron que funcionaba, que tenían más apoyo y que los resultados eran buenos. Además, los grupos interactivos ayudan al

tratamiento de la diversidad.” (Equipo directivo 32340)

“El cálculo mental se trabaja con KAHOOT, se pone una pregunta en la pizarra y cada uno es un usuario que está jugando en el momento, les das 20 segundos para preparar la pregunta y la respuesta y ¡pum! te sale el ranking, el % de aciertos y cómo ha quedado el ranking de cada chaval.” (Equipo directivo 26092)

“Damos mucha importancia a nuestras propias evaluaciones internas, (y a las externas): la prueba de diagnóstico o la prueba de MET o la prueba de Trinity, porque a la prueba de Trinity, por ejemplo, se presentan todos los alumnos del centro. No es voluntaria. Se presentan todos. son datos para inglés tanto como las notas de inglés. Llevamos años con asignaturas en inglés: 2 de Science, 4 de inglés y una de Art... Que nos evalúen desde fuera para objetivar (también escuela oficial de idiomas en euskera) nos parece importante.” (Equipo directivo 26092)

Coherencia y Perspectiva Ecosistémica

“Las reuniones son sistemáticas y extendidas (entre el profesorado. En ese sentido se trata de hacer llegar no solo asuntos pedagógicos sino casi todo tipo de cosas. Es la transparencia: se da toda la información y luego cada uno tiene posibilidad de decirlo y a través de los coordinadores cada uno puede... El modelo de equipo directivo nos lo hemos inventado tiende a extender. Es extenso, horizontal, está... Es más democrático y más de compartir que los que hemos conocido hasta ahora.” (Equipo directivo 26092)

“Llevamos tres años en la dirección y empezamos con proyecto, siempre ayuda tener un programa. Es muy importante dejar por escrito lo que hacemos para que el siguiente equipo siga desde ahí. También es importante que todo el profesorado siga las mismas

directrices: qué necesidades hay en el centro, qué se ha decidido, qué proyectos tenemos, etc. Todo está escrito en el plan de mejora y lo hemos trasladado sistematizado al plan anual. Cada setiembre reunimos a todo el profesorado nuevo y les mostramos el proyecto. Hacemos lo mismo con los estudiantes en prácticas.” (Equipo directivo 31262)

“Hasta el inspector nos dijo que, aunque desde fuera parecía que teníamos muchos proyectos y que hacíamos muchas cosas, que se ha dado cuenta de que tenemos todo bien atado, que hay una coherencia entre todo” (Equipo directivo 32340).

Gestión de la Enseñanza y el Aprendizaje

“Seguimos un modelo de gestión de calidad en el que estamos inmersos en un largo proceso con la misma gente en dirección” (Equipo directivo 27698).

“Tenemos todo el protocolo escrito y sistematizado. Cuando viene un profesor nuevo tiene fácil acceso a toda la información. Es muy claro” (Equipo directivo 31944).

“Hay profesorado que coge a los alumnos que ves que andan un poco así y en los momentos de recreo o cosas de ese tipo se queda con él o se van a la biblioteca.” (Equipo directivo 29062)

Relación entre las Personas: Familias, Comunidad, Voluntariado, Personal en Prácticas y Personal No Docente

“Hay familias que se implican más. Típicamente suelen ser las madres, las mujeres, bueno hay algún padre por ahí que anda de voluntario en un grupo de ajedrez” (Equipo directivo 26092).

“Entre los factores que creemos que explican que el centro haya tenido esta evolución está que ofrecemos mucha atención personalizada a las familias” (Equipo directivo 28974).

“En algunos casos tenemos entre dos y tres profesores por aula. Contando con voluntariado llega a haber hasta cuatro personas para hacer grupos interactivos” (Equipo directivo 31262).

“Con el instituto como mínimo hacemos reuniones de coordinación una vez al trimestre” (Equipo directivo 31944).

“Tenemos una comisión mixta, para la toma de decisiones sobre convivencia, en la que participan junto al equipo directivo y representantes del profesorado, familias y alumnado” (Equipo directivo 32340).

“Tenemos una relación muy estrecha con la asociación de madres y padres” (Equipo directivo 34232).

“Las familias se apuntan mucho porque también los tutores hacen mucho hincapié en ello. Ofertan extraescolares de inglés, de euskera, de trabajar las extraescolares en euskera también. Entonces para trabajar el idioma sí que las familias responden, en infantil han salido muchos grupos, en primaria salen también, y luego hay guitarra, gimnasia rítmica, bailes modernos.” (Equipo directivo 35618)

“Organizamos todos los años un mercadillo para dar lo que se saca a una ONG” (Equipo directivo 36586).

Estructuras Organizativas: coordinación

“Hay coordinación entre los cursos, es decir, entre el A y el B se trabaja en común” (Equipo directivo 29062).

“El Equipo Directivo nos reunimos todos los martes, los cinco, para planificar la semana con lo que se plantee. Previamente, los lunes, nos juntamos la Jefa de Estudios y yo (el

director) y vemos un poco todo lo de la semana. Todo eso se transmite a todos los coordinadores de todos los niveles: 8 personas, el de Calidad, Jefatura de Estudios y Dirección. Y ahí se plantean todos los temas. Se hace un acta de todas las reuniones de todos los martes y ahí entra todo, desde los aspectos económicos del centro hasta nuevos aspectos más relacionados con todos estos temas que se intentan implantar. Los miércoles, al mediodía, ya nos juntamos con todo el Claustro y entonces cada coordinador transmite todo lo sucedido en esa reunión, todo lo que haya que comunicar a su propio equipo, cada ciclo.” (Equipo directivo 33000)

“Tenemos coordinación entre la etapa de infantil y los ciclos de primaria. Les llamamos seminarios, verticales” (Equipo directivo 25080).

“Cuando viene profesorado nuevo tienen toda la información: materiales, profesorado, el protocolo de criterios para sustituciones, notas, a quién pedir y a quién preguntar. Siempre estamos un rato con ellos. Cuando vienen para un solo día les remitimos al coordinador.” (Equipo directivo 31944)

“Llevamos dos años teniendo los miércoles por la tarde sin clase en ninguna de las etapas para poder hacer los claustros semanales” (Equipo Directivo 35618).

Dificultades

“No es fácil encontrar entre el profesorado quien se comprometa para todo el año” (Equipo directivo 32340).

“Una de las mayores dificultades en la dirección es hablar con los trabajadores” (Equipo directivo 31944).

“Para mí lo peor es el lado emocional” (Equipo directivo 27698).

Líneas de Mejora

“Cada grupo tiene que hacer su planificación, y en esa planificación vamos aprendiendo y siendo más realistas... Desde nuestro punto de vista la coordinación aún no la cumplimos y se puede mejorar... A la coordinación hay que ponerle objetivos.” (Equipo directivo 27698)

“Hemos hecho la evaluación por competencias de los profesores. Se les evalúa uno por uno y luego hacen su devolución. Tienen derecho a hacer comentarios. Cada uno recibe el suyo personalizado y luego nos juntamos en reuniones tanto el director como el coordinador y se hace un plan de mejora.” (Equipo directivo 26576)

1.4. Contraste de las Prácticas de Liderazgo entre los Centros de la Red Pública y los de la Concertada

1.4.1. Desde la Perspectiva de Equipos Directivos y Servicios de Inspección

Pensamiento estratégico

“Es un centro concertado que contrata a su propio profesorado” (Inspectora 28974).

“En los centros concertados, en base a mi experiencia, las plantillas son estables. Puede haber algún fleco de prejubilación...pero las plantillas ahí son estables no es como en los centros públicos” (Inspectora 33000).

2. Liderazgo de los Equipos Directivos en los CBEF de Educación Primaria de la CAV

2.1. Liderazgo según la Inspección Educativa

Pensamiento Estratégico: Capacidad de Generar Cambio

“Metodológicamente son muy innovadores” (Inspectora 36630).

“Están metidos en un proyecto trilingüe, en enseñanza a través del ajedrez, en 1.000

cosas. Es un centro que, además, es un centro de referencia, de buenas prácticas y que está trabajando con universidades de Europa, que se desplaza, que recibe formación en el extranjero, que la trae, que a su vez imparte a otros centros... Están en un proceso de revolución, de dar la vuelta a todo y que ese proceso luego tiene que ir... como el caos ¿no? Que luego es para que todo se vuelva a equilibrar, a poner en su sitio... Yo creo que van a salir mucho más reforzados de todo esto.” (Inspectora 35442)

Relación entre las Personas: Familias, Comunidad, Voluntarios, Personal en Prácticas y Personal No Docente. Familias

“Desde la dirección expresan que las familias están dispuestas a ayudar para montar objetos en el patio, y para cosas así, que muestran una actitud favorable, y el centro la aprovecha” (Inspectora 37532).

“Tienen un estilo de familia que va al centro, colaboradora” (Inspectora 30162).

“Acogen muy bien a las familias. Además, son comunidad de aprendizaje y las familias están en grupos de trabajo con el profesorado” (Inspectora 36630).

“El centro son las familias. Colaboran tanto en la toma de decisiones como en todos los aspectos. Son el alma del centro. (Ikastola de cooperativa de familias)” (Inspector 32714).

“Organizan y desarrollan actividades para implicar a las familias y muestran a las familias las actividades que realizan (aulas abiertas)” (Inspectora 26554).

“El ISEC de las familias ha bajado. Son críticas con la dirección. Falta contacto directo con las familias, el acceso al centro es complicado. Es un centro poco abierto a la comunidad y a las familias” (Inspectora 29942).

“Las familias viven de las ayudas sociales, y se cambian de casa porque encuentran una casa 50 € más barata en otra zona, es una población muy cambiante. Con estas familias,

para empezar, ya hay un problema de comunicación con el centro importante, no entienden no ya solo la lengua, tampoco el mundo conceptual (estructuras, preconceptos muy asimilados, responsabilidades y diferencias en valores) socialmente no sabemos responder a esos cambios. La distancia es muy grande.” (Inspectora 37224)

“Mantienen la relación con las familias a través del email” (Inspector 37246).

“La comunicación con los padres y madres es vía e-mail” (Inspectora 26554).

“Dan a las familias formación en TIC” (Inspectora 26554).

“Tienen escuela de padres y los escuchan” (Inspectora 26180).

Comunidad

“Relación y alianzas las tienen muy trabajadas. Con otros centros concertados, con empresas, con Innobasque, etc. Tienen alianzas con cantidad de entidades que no sólo están vinculadas a la educación, sino que con otras que no lo están también” (Inspectora 35442).

“Se relacionan con los servicios sociales, el ayuntamiento, con quien necesitan. Muy abiertos” (Inspectora 30404).

Profesorado

“A mí me parece que muestran interés por la formación del profesorado, y que están en una formación continua” (Inspectora 29128).

“Un profesorado implicado para hacer bien las cosas” (Inspectora 30162).

“El profesorado está muy vinculado y muy en piña con el proyecto” (Inspectora 35442).

“Se trata de una congregación religiosa, donde hay docentes que están casados, pero son de la congregación” (Inspectora 26180).

“Están contentos cuando están trabajando ahí. Hay buen ambiente... Es un centro pequeño, cercano” (Inspector 25102).

Alumnado

“Yo creo que es un centro que las metodologías que trabajan favorecen la atención a la diversidad, aunque tienen poca diversidad: poco alumnado de NEEs y alumnado inmigrante muy poco” (Inspectora 35442).

Liderazgo: características de la persona que lidera

“Acaba de entrar una nueva directora” (Inspector 32714).

“Tienen una dirección muy coordinada, el director es muy pedagógico. Siempre me reúno con todas las coordinadoras (todas mujeres), la orientadora, son gente joven, se les ve bien, una relación muy natural” (Inspectora 30404).

“La participación de las mujeres en la dirección es desde la jefatura de estudios” (Inspectora 37224).

“El equipo directivo es masculino, aunque hay mujeres entre el profesorado” (Inspectora 26180).

“Es un centro que está gestionado, gobernado por mujeres.” (Inspector 25102).

Elección, Estabilidad y Formación del Equipo Directivo. Estabilidad

“Es un equipo directivo que lleva muchos años” (Inspector 37246).

“Es un centro con un equipo directivo muy estable” (Inspector 27038).

“La dirección es estable” (Inspectora 30404).

“Este curso hay una nueva dirección con la que es mucho más fácil comunicarse. Mucho más abierta con la anterior que era totalmente opaca” (Inspectora 37532).

“No tienen un equipo directivo estable. No es una dirección con proyecto... El año pasado

tuvimos que cambiar la dirección del centro. Ahora hay una persona con mucha experiencia pedagógica pero que está a punto de jubilarse” (Inspector 30052)

“Los coordinadores y los miembros del equipo directivo van variando” (Inspectora 30404).

2.2. Liderazgo según los Equipos Directivos

Pensamiento Estratégico: Capacidad de Generar Cambio

“Tenemos un plan estratégico que nos da la visión a cuatro años de dónde queremos ir, y vemos la necesidad de formación del profesorado y en qué nos tenemos que centrar. En este último plan estratégico que acaba teníamos muy claro que eran las tecnologías” (Equipo directivo 26554).

“Todo parte del modelo de calidad. Plan estratégico y plan anual, y de ahí empiezan las herramientas. Reunión del equipo directivo, reunión de calidad. En la reunión de calidad estamos miembros del equipo directivo y la persona de calidad. Nos reunimos lunes el equipo directivo, miércoles de calidad. Luego son las reuniones de etapa.” (Equipo directivo 27038)

Gestión enseñanza-aprendizaje

“A partir de 4º o 5º ya les vas diciendo un poquito cómo vas trabajando o qué pretendes tú con la asignatura, también cuando son más mayores dependiendo de la asignatura hay un poco de negociación, intentando un poco traer a tu terreno. Pero las programaciones son públicas, no las tenemos publicadas, pero son públicas.” (Equipo directivo 30162)

Relaciones entre las Personas: Familias, Comunidad, Voluntarios, Personal en Prácticas y Personal No Docente. Familias

“Tenemos una actividad de gimnasia en la que todas las semanas viene una amatxo, con un profesor, van los dos a llevarlos a la piscina” (Equipo directivo 26554).

“Aquí tenemos familias muy participativas” (Equipo directivo 36630).

“Tenemos al AMPA totalmente colaboradora. Tenemos el centro abierto a las familias. Tenemos un polideportivo que tiene cafetería, con lo cual... hay familias que pasan más horas aquí que en casa. Y las familias responden... Se les intenta dar respuesta a todo lo que plantean... Nuestra mejor inversión en publicidad son las familias que tenemos.” (Equipo directivo 26180)

“Ahora mismo acabo de tener una sesión de educación física con una madre que es profesora de kárate y ha venido... Lo que pasa es que en nuestro día a día vemos que las familias delegan demasiado, y al final les quisieras decir: ‘que es vuestro hijo o hija y podéis implicaros vosotros.’... Siendo un colegio de pueblo, pequeñito... la gente se implica... la semana cultural, pues la AMPA organiza. Nos gustaría que vinieran más, pero si hay cierta implicación: organización de la chocolatada, algunos ya han venido a dar clase también, a explicar sus profesiones, etc.” (Equipo directivo 26554)

“Algunos no se implican en nada y otros se implican en todo.” (Equipo directivo 26554)

“Un miembro de la dirección se reúne una vez al mes con la asociación de familias” (Equipo directivo 35442).

“Una vez al mes doy la información de todas las etapas al AMPA. Luego se hace la reunión con ellas. Con las coordinadoras tienen una relación muy estrecha también. El AMPA en el colegio está muy implicada en el colegio. Llevan todas las actividades

extraescolares que son un abanico, un crisol, lo organiza el AMPA. Desde danza, música, dibujo, etc. Es un AMPA bastante grande, del orden de 20 personas.” (Equipo directivo 27038)

“El 90% de los asistentes a las reuniones son madres. Los padres vienen cuando hay una dificultad, cuando hay algo que ellos consideran que tienen que ir ahí, entonces ahí te vienen. Cuando prevén que puede haber conflicto vienen con ellos. Pero acaban hablando ellas. La implicación del hombre es mayor cuando hay una separación, cuando hay custodia compartida, ahí la implicación es fantástica.” (Equipo directivo 29128)

“Cada vez vienen más padres. Cada vez más los dos. Antes venía la ama sola y ahora más la pareja... Hay padres separados que dicen que pueden hacer las reuniones sobre sus hijos/as juntas” (Equipo directivo 27038).

“Cada padre, madre y alumno tiene una contraseña. Y cada uno de ellos tiene una interfaz diferente, o sea, la plataforma es la misma pero cada una es diferente para la familia... El boletín a la hora de ir a casa en vez de ir en papel se publica, pero se publica por medio de la intranet... Si van a venir a visitar, les pedimos que nos avisasen con un par de días para que tengamos ocasión de juntarnos todo el equipo de profesorado y devolveros una foto bastante amplia.” (Equipo directivo 30162)

“Para la comunicación con las familias tenemos una plataforma y las reuniones que se hacen a principio de curso. Un montón de familias nos siguen por twitter. Se manda información a diario, se cuelgan circulares, incidencias, trabajo para casa, y también utilizamos el email para que las familias hablen con nosotros o pidan hora. En la web se ponen noticias cada semana.” (Equipo directivo 35442)

“La comunicación con las familias es contante a través de la plataforma ALEXIA. También por correo electrónico, teléfono, reuniones presenciales e, incluso, encuentros por la calle” (Equipo directivo 27038).

“Hay familias que sobreviven, tienen muchos problemas, es gente encantadora... dependen de ayudas económicas de instituciones... lo primero que quieren hacer es sentirse seguros... Cantidad de familias, 50 en primaria y 40 en infantil, no tienen nada de dinero, dependen de ayudas... cuesta muchísimo que paguen un lápiz y el material. Somos flexibles... Para el programa de libros de texto Educación va a subvencionar el 50%, pero las familias necesitan un soporte que no tenemos, no pueden garantizar nada, no tienen internet, etc.” (Equipo directivo 37224)

“EL ISEC de las familias ha bajado en los últimos años. Cuentan con 45 familias gitanas bastantes integradas” (Equipo directivo 29942).

“Siempre hay felicitaciones de las familias por la atención que han recibido durante el año” (Equipo directivo 27038).

“Valoramos muy positivamente las sensaciones que nos dan las familias porque también les preguntamos, también hacemos una valoración de 25 ítems del centro, generales. Entre ellos están: cómo valoras el centro en general, que normalmente está por 8 siempre, cómo valoras la relación con el profesorado, con el/la tutor/a, cómo valoras cómo está y cómo se trata a tu hijo en el centro. Luego están las instalaciones como el comedor y demás, e Internet... Lo que pasa es que siempre hay un porcentaje de familias que nos valoran mal, esto también es verdad. Este año hay una familia que se va porque vino este año y no está nada a gusto con nosotros. Bueno, lo entendemos, puede pasar... Nosotros vemos que la gente quiere venir y sabemos que es básicamente porque los que están

contentos porque nosotros no hacemos propaganda ni nada.” (Equipo directivo 30404)

“Este curso hemos ofrecido dos tipos de formación para familias: vínculo emocional consciente, para todas las familias de 3 años, y visible thinking. El resto de las formaciones que organiza la asociación de madres y padre no tienen éxito” (Equipo directivo 35442).

“Se oferta desde el centro una sesión mensual, vienen a ser siete a lo largo del año, para formación de las familias en redes sociales. Se abre a todas, pero viene un grupo pequeño” (Equipo directivo 30162).

“Tenemos escuela de padres tanto en infantil como en primaria, y vamos a empezar otra específica para madres y padres de 2 años” (Equipo directivo 27038).

“La Comisión de convivencia está representada por alumnado, profesorado y familias. Pretendemos que esté toda la comunidad educativa” (Equipo directivo 29128).

“Tenemos a las familias en el centro. Somos comunidad educativa de verdad. Hay mogollón de padres implicados en el centro como monitores, catequistas... Eso hace que luego todo sea más fácil: son puntuales, vienen a clase... Yo creo que el absentismo es muy poquito” (Equipo directivo 27038).

“Invitamos muchas veces al PAS y a las especialistas de apoyo educativo que están en todas las formaciones, vienen “es que yo”, ya pero si tú eres también un educador, estás en los patios con ellos, eres un educador, si estás en el comedor eres un educador, no impartes matemáticas pero estás educando yo creo que en ese sentido el equipo directivo que estamos ahora en eso nos hemos centrado mucho y sí ya ha habido ya algunos comentarios de agradecimiento porque cada vez se sienten más dentro.” (Equipo directivo

29128)

Profesorado

“Somos un centro pequeño de un pueblo, yo veo que el profesorado siente que es “su” centro, no es un sitio al que vienen a trabajar, ya te he dicho antes que se meten como en su casa, yo pienso que sienten implicación, que trabajan con las familias, trabajamos también mucho en colaboración con las familias y en ese sentido creo que es una satisfacción.” (Equipo directivo 29128)

“A mí lo que me satisface es ver que la comunidad, con nuestros defectos y con nuestras virtudes, se sienta de aquí, eso es importante. Con las familias, con los alumnos, con los compañeros... es importante: soy de este centro ... El crear fidelidad con nuestra forma de hacer que no es ni mejor ni peor que otra, sino la nuestra. A mí me parece importante crear esa comunidad educativa, esa familia. Porque luego si tienes eso, con esa plataforma se puede aspirar a mucho.” (Equipo directivo 27038)

“El profesorado tiene un sentimiento absoluto de pertenencia... Es algo que buscamos...cuando hacemos una contratación buscamos un perfil de persona que a veces es difícil de encontrar pero que para nosotros es clave que vaya a casar digamos con el espíritu del centro... Tenemos muchísima suerte porque eso redundante de forma directa en la labor en el aula, sin lugar a duda.” (Equipo directivo 30404)

“Tenemos un protocolo de acogida para profesorado nuevo que durante 3 meses va a tener un/a profesor/a acompañante. Se le asigna un/a tutor/a para que no se sienta sólo. Igual vienes todo el año y bueno enseguida este profesor acompañante te haces, pero hay gente que viene 15 días, 3 semanas...” (Equipo directivo 27038)

“No tenemos un protocolo escrito de acogida al nuevo profesorado. Lo hacemos por

inercia” (Equipo directivo 32714).

“A través de las entrevistas que hacemos a cada miembro del profesorado cada año, hemos intentado pensar dónde pueden estar las personas trabajando más a gusto, porque al final esa es la única forma de que pueda transmitir mejor su profesión” (Equipo directivo 26554).

Existe la conciencia de hacer partícipe al profesorado en la toma de decisiones.

“Queremos que todo el mundo participe y que todo el mundo esté imbuido en el proceso para que sea real lo que hacemos. Ocurre muchas veces que a la gente le da pánico tomar decisiones (Je, Je.), se toman, pero a la gente a veces le da vértigo tomar decisiones. A veces toman más de las que son conscientes de que toman, cuando están dentro del proceso, lo hacen sin querer.” (Equipo directivo 29128)

“Este año vamos a tener un aumento significativo de alumnado inmigrante. Tenemos poco porque, como en los centros concertados, porque aquí se paga comedor” (Equipo directivo 26180).

“Con la nueva matrícula vamos a tener un aumento de alumnado inmigrante, tanto musulmán como sudamericano, etc. porque aquí, aunque es un centro concertado, el que quiere paga y el que no quiere no paga, además con tranquilidad, etc. encantados, un reto, una alegría, porque dices nos ayuda a ser más auténticamente...y aunque es un centro católico, al musulmán no se le da religión... Creo que la atención a la diversidad la hacemos de forma óptima.” (Equipo directivo 26180)

“Gracias a la evaluación que nos hacen, dedico un poco más tiempo a la semana a mi alumnado, que lo están demandando. Aunque me queden dos temas sin dar. El alumnado

quiere que te acerques con él, que les hagas caso” (Equipo directivo 29128).

Estructuras Organizativas: Coordinación

“Cada grupo de trabajo cuenta con un representante de cada etapa, de forma que luego esos representantes llevan la información a cada etapa, y ese líder luego trasmite a la dirección lo que tenemos que hacer en ese ámbito específico” (Equipo directivo 35442).

“Nos reunimos una vez a la semana con las coordinadoras de etapa y luego ellas pasan la información a su grupo la semana siguiente... También tenemos seminario y grupos de trabajo liderados por una de nosotras. Luego, relación con las familias y buzón de sugerencias” (Equipo directivo 27038).

“Y estamos en todas las etapas y en las reuniones de grupos con, nuevas tecnologías, diversidad y pastoral... Siempre están representadas todas las etapas en todos los equipos” (Equipo directivo 30404).

“Hemos metido una hora más semanal de coordinación en cada etapa para la reflexión. Al entrar este año como directora me di cuenta de que había esa carencia. Ahora nos quedamos todos los jueves por la tarde” (Equipo directivo 32714).

Liderazgo: Características de la Persona que Lidera

“El equipo directivo del centro somos 8 y son cuatro chicos. Digamos que estamos al 50%” (Equipo directivo 30162).

“En el consejo escolar de 16 miembros, 7 son mujeres. En el equipo directivo de 8, 4 son mujeres. En coordinación de ciclos 8 mujeres y un hombre. En coordinación de departamentos, de 9 7 son mujeres. De profesorado la mayoría son mujeres” (Equipo directivo 27038).

“En el equipo directivo estamos 4 mujeres y un hombre. Y los puestos de coordinación

también estamos más mujeres” (Equipo directivo 30404).

“En la dirección todas somos mujeres, siete. Y las coordinadoras de etapa también son todas mujeres” (Equipo directivo 32714).

“En el consejo escolar la mayoría son hombres, y en el equipo directivo mitad y mitad, a pesar de que la mayoría del claustro son mujeres” (Equipo directivo 36630).

“Damos 14 horas lectivas, el resto son para dirección: reuniones, sobre todo. Las horas son incontables. Yo doy 4 horas de clase porque no quiero perder el contacto con el alumnado, y porque me lo paso bien” (Equipo directivo 27038).

Elección, Estabilidad y Formación del Equipo Directivo

“Yo llevo seis años en el centro, cinco en la dirección. Vamos a situarnos, yo soy religiosa, vengo por un tiempo y es verdad que si ya tenemos una edad estamos metidas en el equipo directivo. Yo inicié desde la coordinación de pastoral, hubo cambio y me tocó. Por decirlo de alguna manera. Lo normal no es que lleves seis años en el colegio y de esos 5 en el equipo directivo, no es lo lógico.” (Equipo directivo 30162)

“La jefa de estudios y yo llevamos ocho años en la dirección” (Equipo directivo 35442).

“El titular se va, y el que entra ya lleva 4 años en el equipo directivo como administrador... Es gente de la casa que se conoce... Es un cambio muy suave y tranquilo... una simbiosis muy arraigada y aceptada en la gestión... El gran peso a nivel escolar, porque la dirección titular tiene un carácter más institucional, recae sobre el director pedagógico, y yo creo que una de las cosas buenas que ha hecho es crear equipo, colegiar mucho... Ese cambio de dirección titular no afecta.” (Equipo directivo 26180)

“Llevo cinco años de director y antes estuve 6 en secundaria” (Equipo directivo 27038).

“El cargo de dirección rota, normalmente los miembros del equipo directivo suelen ser por un año y la dirección suele ser tres años. Al de tres años lo normal es que te ofrezcan otros tres años, pero lo normal es que al de seis o nueve años como mucho ya pasé a otra persona, normalmente el equipo directivo cambia.” (Equipo directivo 29128)

“El anterior director llevaba 8 años y yo acabo de entrar este curso... Anteriormente estuve 10 años de dirección en otra ikastola, 18 dando clases de matemáticas” (Equipo directivo 32714).

Dificultades

“Para mí la mayor dificultad de gestión es los conflictos emocionales como en toda relación humana. Cuando alguien se siente herido por alguna decisión o por alguna no decisión, porque no has hablado, sí has hablado o tal ...Y sí que nosotros hacemos un esfuerzo por intentar estar suficientemente abiertos a que eso se hable y se pueda gestionar.” (Equipo directivo 30404)

Líneas de Mejora

“Tenemos nuestro buzón de sugerencias, digo buzón porque está físicamente ahí, de sugerencias y reclamaciones pero que creo que también pueden hacerlo online, tanto familias como personal del centro, como alumnado pueden acudir allí” (Equipo directivo 29128).

“Tenemos como asignatura pendiente acercar a las familias al centro, es verdad que tenemos un espacio, pero cuando hay alguna actividad o las fiestas del AMPA se acercan. Si fuéramos capaces de encontrar los modos...” (Equipo directivo 30162).

2.4. Contraste entre las Prácticas de Liderazgo de los Equipos Directivos de los CBEF de la Red Pública y los de la Red Concertada

2.4.1. Desde la Perspectiva de los Servicios de Inspección Educativa

Relación entre las Personas: Familias, Comunidad, Inspección, Voluntarios, Personal en Prácticas y Personal No Docente. Con Inspección

“Con esta dirección mi relación es muy cordial. Yo voy. A veces, si es un tema de actas ellos vienen. Hablamos por teléfono muy cordialmente. A veces por email. Es cordial, pero siempre queda la cosa de que siendo privado tampoco... Es una relación más burocrática” (Inspectora 29128, red concertada).

“No nos llega mucha información sobre el centro. Es un centro cerrado” (Inspectora 26554, red concertada).

“Lejanía para la intervención externa, colaboran poco con la administración” (Inspectora 29942, red concertada).

“Es un centro colaborador. Ahora bien, es un centro concertado y podemos entrar hasta donde se puede entrar” (Inspectora 30404, red concertada).

“La relación conmigo es muy directa: yo cuando tengo problemas me relaciono con la coordinadora de primaria, si necesito reunirme con el equipo directivo ahí está el equipo directivo conmigo... Me gusta que, cuando hay algún conflicto, compartan el problema y que compartan la solución también” (Inspectora 27038, red concertada).

“Es una mujer que tiene un proyecto para la ikastola y ganas e ilusión para llevarlo a cabo. Yo pongo aquí: Y será una excelente directora. De hecho, todo el primer trimestre ha tirado de mí. Porque está modificando el rol del centro, haciendo un cambio en

profundidad y adaptando el Decreto de derechos y deberes a sus situaciones. Y es lo que hace falta. Porque nosotros les podemos orientar.” (Inspectora 32714, red concertada)

Profesorado

“En el proceso de selección que tienen, creo que ponen muy bien el ojo, qué quieren, qué tipo de perfil de profesorado quieren conseguir” (Inspectora 35442, red concertada).

“Es un profesorado muy estable” (Inspectora 36630, red concertada).

“Yo creo que son una plantilla estable” (Inspectora 29128, red concertada).

“Es una plantilla muy estable” (Inspector 32714, red concertada).

“En muchos casos el profesorado pasa aquí sólo un año. Entonces, no hay identidad de centro. No hay un objetivo común. Hay muchos individuos. Dependiendo del profesorado que se junte ese año se consiguen unos resultados, pero no se puede construir la escuela. Dificultad para tomar decisiones conjuntas y crear documentos conjuntos.” (Inspectora 30052 pública)

“Un tercio del claustro es nuevo” (Inspectora 29942, red concertada).

“Han renovado la plantilla debido a jubilaciones y al crecimiento del centro... Se trata de un profesorado joven entusiasta, con ganas, con formación en el mundo digital” (Inspectora 26554, red concertada).

Alumnado

“En este centro no hay ninguna diversidad económica” (Inspectora 37532, red concertada).

“Mucho alumnado de NEEs no es comprendido en el aula. Yo creo que en ese sentido el centro se está esforzando. Por otro lado, la realidad es que termina el curso y en cuanto vas subiendo niveles, 4º, 5º, 6º, 4º sobre todo, se van a la pública” (Inspectora 29128, red

concertada).

“Por motivos de gestión de la matrícula, en comparación con otros centros públicos, apenas tienen alumnado inmigrante. Realmente concentramos la población inmigrante en quince centros fundamentalmente en la provincia: doce públicos y tres privados. Es más factible que quien viene con unos niveles económicos bajos, que vayan a la pública.”

(Inspector 27038, red concertada)

“Todo el alumnado llega de la zona. Hay muy pocos inmigrantes” (Inspectora 26554, red concertada).

“Aunque su ISEC es altísimo, dicen que no hay ningún alumno que por motivo económico se quede fuera. Bueno... Nosotros tuvimos unas niñas, unas gitanitas que... bueno, que ya la pública estaba muy saturada que la comisión de escolarización las metió en la privada, las metió aquí, y estuvieron sin uniforme un mes y pico hasta que la asistenta social les consiguió uno. Quiero decir que en ningún momento les consiguieron uno... O libros... O...” (Inspectora 29128, red concertada)

“El mayor problema radica en la falta de estabilidad del alumnado, se trasladan de zona, o se mudan de casa con mucha facilidad, no se mantienen en el centro” (Inspectora 37224, red pública).

Estructuras organizativas: Coordinación

“La coordinación parece buena” (Inspectora 26180, red concertada).

“Creo que se trabaja en equipo. Hay un trabajo coordinado educativo entre ellos” (Inspector 27038, red concertada).

Elección, Estabilidad y Formación del Equipo Directivo. Elección

“Las familias tienen la sartén por el mago diríamos ¿no? Es decir, que pueden cesar a un/a director/a, así de claro” (Inspectora 32714, concertada).

2.4.2. Desde la Perspectiva de los Equipos Directivos

Gestión de la Enseñanza-Aprendizaje

“Sí, y en primaria, fundamentalmente, una de las dificultades que nosotros encontramos con la evaluación es la evaluación en sí. O sea, la forma de evaluar en el día a día no tiene nada que ver con la de ese día. Y nosotros no entrenamos a los chavales para sacar la prueba de evaluación diagnóstica. O sea, no cogen el ordenador hasta ese día.” (Equipo directivo 30162, red concertada)

“Están muy poco acostumbrados a hacer exámenes, pruebas en papel, pues les hacemos pruebas de observación, orales, de trabajos, de exposiciones, de... no sé, de cantidad de pruebas, pero la del papel es la residual para nosotros” (Equipo directivo 26554, red concertada).

Relaciones entre las Personas: Familia y Comunidad

“Estamos en contacto con diferentes asociaciones que crean proyectos para familias y ponemos en contacto a madres interesadas en participar” (Equipo directivo 30052, red pública).

“Nos reunimos con los servicios sociales de base de la zona y también con salud escolar” (Equipo directivo 30052, red pública).

Profesorado

“Los últimos fichajes son chicos. Yo siempre prefiero chicos para compensar un poco, porque la mayoría en primaria son mujeres. Pienso que los equipos mixtos funcionan

mejor” (Equipo directivo 36630, red concertada).

“Hicimos un proceso de selección de profesorado potente. Tenía claro el perfil que necesitaba. Contratamos a una persona que hiciera el proceso de selección. Quería que fuera objetivo, no quería que nadie pensara que yo había elegido a dedo. Así que cada uno presentó una unidad didáctica, se hicieron entrevistas... y el profesorado participante lo agradeció.” (Equipo directivo 36630, red concertada)

“Seleccionamos gente. Hablamos con ellos. Se les pasa unos tests, yo creo que muy fiable, y luego al final lo decidimos una comisión de ocho personas. Sacamos el profesorado de la bolsa de trabajo que tenemos con la Kristau Eskola y de la cantidad de curriculums que recibimos, del orden de 40-50 diarios. Lógicamente, no os voy a mentir. Si tienes varios profesores y uno ha sido alumno tuyo, que lo conoces, sus padres... evidentemente... Y a otros no los conoces... Si que es verdad que entre los directores de la Kristau Eskola nos comunicamos y: me interesaría este perfil, otros directores te lo testan... Una persona puede ser buena persona para nosotros, si es creyente, si no es creyente... es complicado... es subjetivo.” (Equipo directivo 27038, red concertada)

“Tenemos una plantilla de profesorado muy estable. En breve se jubilará el 20% y entonces entrará más gente joven y habrá cambios, sino es una plantilla muy estable” (Equipo directivo 36630, red concertada).

“El tema de la dedicación sale alto” (Equipo directivo 26554, red concertada).

“Yo creo que la implicación en lo que es el proyecto, la implicación en la comisión de trabajo, la implicación en el aula, en la tutoría, yo creo que ante eso hay que quitarse el sombrero. Si lo que tiene es que asumir implicaciones del equipo directivo ahí es donde

veo las grandes dificultades.” (Equipo directivo 30162, red concertada)

“En general el profesorado es implicado” (Equipo directivo 27038, red concertada).

“El equipo directivo es quién tiene la visión, pero también recoge mucho lo que el profesorado pide y demanda” (Equipo directivo 26554, red concertada).

“Todo el profesorado está implicado en formación del aprendizaje cooperativo o también en las TICs” (Equipo directivo 29128, red concertada).

Alumnado

“Problemas de convivencia y conflictos de agresividad en los alumnos es lo más destacable” (Equipo directivo 30052, red pública).

“En el colegio hay en prácticamente todas las aulas, dos o tres alumnos/as con unas reacciones de gran impulsividad, con unos comportamientos realmente graves que alteran a toda la clase, que impiden seguir el ritmo de toda la clase. Te pueden tirar una silla al aire o pueden presentar comportamientos muy extremos, muy disruptivos, que destruyen todo el desarrollo de la clase. No es que sea un solo alumno, es que hay en el cole tres en todas las aulas.” (Equipo directivo 30052, red pública)

“No tenemos recursos para atender a un caso aislado que tenemos con problemas mentales” (Equipo directivo 26554, red concertada).

Elección, Estabilidad, Composición y Formación del Equipo Directivo

“Normalmente la propuesta la hacemos desde el equipo directivo, se reciben las impresiones del centro, quién ejerce ese liderazgo natural, etc., y la institución (religiosa) contesta. Están haciendo lo que no habían hecho nunca, encuestas al profesorado para que haga propuestas de a quiénes ven como gente que puede participar en el equipo directivo y para que haya gente que se pueda ofrecer. Lo que es la decisión última es de ellos (la

institución religiosa), pero sí es cierto que recogen nuestra opinión porque normalmente no conocen al personal.” (Equipo directivo 29128, red concertada, centro religioso)

“Primero ofrecieron el puesto de dirección al claustro y nadie lo quiso. Luego lo ofrecieron a la asociación de Ikastolas. Yo vengo de otra ikastola, me entrevistaron y pasé... El primer año es para adaptarme y el segundo me hacen una evaluación interna” (DIR32714 concertada, ikastola).

“He recibo formación y los coordinadores también. Son dos cursos para equipos directivos” (Equipo directivo 27038, red concertada).

“Tenemos una formación específica para dirección a nivel de todo España y Portugal, y también un libro de formación específico según el puesto que vayas a ocupar” (Equipo directivo 30404, red concertada).

“Nos evalúan al equipo directivo a ver como supervisamos la tutorización del profesorado nuevo” (Equipo directivo 29128, red concertada).

“En el equipo directivo estamos yo como directora, la coordinadora de DBH, la coordinadora de primaria, la coordinadora del equipo de pastoral y luego tenemos a la coordinadora de calidad” (Equipo directivo 29128, red concertada)

“Está el director titular que es el que representa a la orden. Pero no está sólo aquí. Luego el director del centro que soy yo, y luego los coordinadores” (Equipo directivo 27038, red concertada)

Dificultades

“Lo que tienes que hacer es intentar darles (al alumnado) recursos, intentar darles habilidades para que puedan modificar ese comportamiento. Y eso no somos capaces de

dárselo” (Equipo directivo 30052, red pública).

4. Estudio de Caso sobre el Liderazgo en Un Centro Escolar de Alta Eficacia

Percepción del Alumnado, Profesorado y Familias, sobre el Liderazgo en el Centro Escolar

4.1. Liderazgo según el Alumnado

Pensamiento Estratégico: Capacidad Generar Cambio

“También el Gobierno Vasco está conectado con el cole, a través del material y todo” (Alumnado de 5º y 6º).

“El Gobierno Vasco y educación tienen bastante relación con el cole, ahora con la covid más” (Alumnado de 5º y 6º).

“Le decimos a la profesora, escribiendo en un papel, lo que quisiéramos hacer y no, por ejemplo, en carnavales, y lo tienen en cuenta porque es para nosotros” (Alumnado de 5º y 6º).

Gestión de la Enseñanza-Aprendizaje

“La profesora sí nos suele preguntar por nuestros estudios” (Alumnado de 5º y 6º).

Relación entre las Personas

“Claramente yo no estoy en esas reuniones porque son asuntos personales, tampoco nos pueden decir cómo nos portamos. Sólo nos dicen las notas. Cuando hacen la reunión no estamos porque la hacen a la hora de terminar el colegio, o en el patio, yo nunca me he metido en una reunión, si es video llamada o así sí, pero de frente no.” (Alumnado de 5º y 6º)

“En 3º o 4º estuve en cuatro reuniones, en dos porque estaba enferma (mis padres no tenían donde dejarme) y en las otras porque la profesora quería hablar conmigo para decirme que era muy buena estudiante y que siguiera así, que no lo dejara nunca. En las

que yo he asistido no han hablado mal de mí.” (Alumnado de 5º y 6º)

“No me importaría estar en esas reuniones” (Alumnado de 5º y 6º).

“Si estuviera diría que creo que presto atención (aunque hay niños que no me dejan). Creo que soy buena estudiante porque presto atención y hago los deberes bien. Yo creo que no hablan mal de mí porque soy buena estudiante, aunque hay cosas que no entiendo porque no me dejan escuchar algunos compañeros.” (Alumnado de 5º y 6º)

“En esa reunión no me gustaría estar porque eso es para mi madre, y si yo fuera me dirían que tengo que mejorar. No quiero estar, porque no me siento segura. Porque si me lo dice mi madre me quedo más tranquila. Pero delante de la profesora y de mi madre me sentiría muy nerviosa. Si me lo dicen mi madre o mis hermanas ya sabría que tendría que mejorar.” (Alumnado de 5º y 6º)

“Yo no he estado en las reuniones. Cuando las profesoras nos cogen aparte para hablar de nuestras notas, si la profesora veía que había bajado en algo que soy buena, pues me preguntaba si me pasaba algo emocional para ayudarme. Para mejorar no solo en las notas, para que esté yo más contenta” (Alumnado de 5º y 6º).

Liderazgo: Características de la Persona que Lidera

“Para mí la directora es muy maja. No es mala. Es maja. Es normal que en algunos momentos te eche la bronca. Es muy maja” (Alumnado de 5º y 6º).

“No he hablado mucho con ella porque no me meto mucho en peleas. Pero cuando me he metido en peleas o me duele la tripa he ido a zuzendaritza y ella está ahí haciendo cosas, no sé bien qué. Es muy maja. A veces, cuando tiene que enfadarse se enfada y echa la bronca” (Alumnado de 5º y 6º).

“Su trabajo es ayudar a las personas que han tenido un problema con alguien, les tranquiliza” (Alumnado de 5º y 6º).

“Su trabajo es dirigir el colegio, que todos tengamos el material, que todos aprendamos bien, nuevas cosas en el patio y en clase, y para que de mayores tengamos buen nivel” (Alumnado de 5º y 6º).

Líneas de Mejora

“No sé cómo se podría solucionar el problema. Si ponemos a los chicos por un lado y a las chicas por otro, como en los tiempos de nuestras madres, tampoco es la solución porque ellos juntos estarían peor y nosotras también gritamos mucho y las profesoras no aguantan” (Alumnado de 5º y 6º).

“Tenemos que poner más atención, y portarnos mejor. Nos deberían poner parte a todos y no sólo a uno” (Alumnado de 5º y 6º).

“Tenemos que portarnos mejor chicas y chicos, porque si no va a haber broncas, no sólo que las profesoras se pongan firmes” (Alumnado de 5º y 6º).

“Hay que tomar medidas más fuertes, ya sabes que esa persona va a seguir haciéndolo. Así que ponédle antes el límite: castigarle, o escribir en su agenda. Nuestras profesoras pasan muchísimas oportunidades... y como nunca les hacen nada, pues van a seguir haciendo lo mismo. Así que las profesoras a la primera que hagan algo que les moleste, les tienen que poner algo, porque si no esos niños van a seguir molestando y va a ser muy malo para su vida.” (Alumnado de 5º y 6º)

“Siempre ha habido el doble de chicas y de chicos. Podríamos hacer que en cada clase haya sólo unos cuatro chicos y que estén separados. Que los profesores estén al tanto. No se llevan todas las broncas que se merecen. Ya no les prestan atención de lo hartos que

están de ellos” (Alumnado de 5º y 6º).

4.2. Liderazgo según el Profesorado

Pensamiento Estratégico

“En los últimos dos años se van a jubilar cuatro profesores que llevaban en el centro 25-30 años, seguramente profesorado que lo ha puesto todo en el centro para sacarlo adelante. Entonces, el relevo de estos lo van a tener que coger otros nuevos y quizás si quizás no tengan la intensidad de aquellos” (Profesorado).

“Muchos temas van a la comisión pedagógica. Allí se habla y se decide” (Profesorado).

“El claustro tiene oportunidades para hacer propuestas y exponer problemas” (Profesorado).

Gestión enseñanza-aprendizaje

“Tiene su lado bueno de que cada uno puede ir a su ritmo” (Profesorado).

“Es un método que, aunque el alumnado no sea autónomo, les ayuda a serlo más. Eso sí, implica mucho trabajo por parte del profesorado” (Profesorado).

“Nuestro sistema de enseñanza se basa en el respeto a los demás y en la responsabilidad sobre uno mismo y sus aprendizajes” (Profesorado).

Relación entre personas

Dirección/Claustro

“A raíz del confinamiento hemos puesto en común la experiencia de cada uno para sacar ahora hacia adelante la enseñanza. El profesorado nuevo está compartiendo mucho lo que se hizo en otros centros. Yo nunca he dudado de que en este centro se puede compartir y decidir” (Profesorado).

Alumnado

“En el primer ciclo el alumnado no está en las reuniones que hacemos con su familia, aunque, a veces, sí que hemos hecho con familia y alumnado juntos, pero normalmente no. Nos juntamos con el padre y la madre” (Profesorado).

“En mi caso (la consultora), suelen ser temas delicados y por eso el alumnado no suele estar. Suelen ser reuniones para pedir firmas a la familia, para hablar de las dificultades... Es muy raro que el alumnado esté” (Profesorado).

“En el tercer ciclo, cuando el alumnado está en las reuniones que se hacen con su familia suele ser cuando hay una actitud que se quiere cambiar, o para coger compromisos entre la escuela, la familia y el alumnado. Y al final del ciclo para despedirnos, dar ánimos. Tengo buenas experiencias de cuando se le ha dado la palabra al alumnado, les gusta, también lo necesitan.” (Profesorado)

Liderazgo: Características de la Persona que Lidera

“Cercana” (Profesorado).

“Es de trato fácil” (Profesorado).

“Cuando ha de estar firme también sabe estarlo” (Profesorado).

“Gestiona bien las cosas” (Profesorado).

“Sabe cuándo dejar la burocracia y bajar al patio. Coger el termómetro y acercarse al alumnado. No pone distancia” (Profesorado).

“Es la que más experiencia tiene. Lleva diez y tantos años en la dirección. Se metió jefa de estudios y luego directora. Eso le da un poso en el centro escolar. Sabe que pasos hay que dar, qué hacer” (Profesorado).

Estilo de Liderazgo

“La mayoría de las decisiones las toma el claustro. Los temas llegan desde la comisión pedagógica a los ciclos y luego de vuelta a la dirección. A veces, sí que se decide algo en la pedagógica, pero no lo más importante. Diría que la mayor parte llega al claustro” (Profesorado).

“Desde la dirección siempre se nos ha dicho que si encontramos algo que funcione que sigamos adelante con ello. En el sistema Amara-Berri hay cosas que no se pueden cambiar, pero siempre que se ha planteado algo nuevo ha habido oportunidad de ponerlo sobre la mesa.” (Profesorado)

Elección, Estabilidad y Formación del Equipo Directivo

“Este curso la secretaria es nueva. El equipo directivo parece muy unido” (Profesorado).

“Son un grupo y cada una tienen sus quehaceres” (Profesorado).

Dificultades

“A veces no llegas a todos y tienen que estar esperándote” (Profesorado).

“Aunque el objetivo sea que el alumnado sea autónomo no sé si siempre lo conseguimos” (Profesorado).

“Este curso en mi ciclo todos los tutores, menos yo, son nuevos y algunos están muy perdidos” (Profesorado).

“Para hacer cualquier cambio se necesitan años. En un solo curso no se puede hacer: tienes que conocer el centro, la metodología... Este centro tiene muchos sustitutos, y por ese lado es difícil” (Profesorado).

Anexo 3. Guion Entrevista Inspección

0. PERCEPCIÓN GENERAL, CONTEXTO Y EVOLUCIÓN DEL CENTRO EN LOS ÚLTIMOS AÑOS

- 0.1 ¿Cuáles son los factores clave que contribuyen a la eficacia en este centro?
- 0.2 ¿Cuáles son las principales dificultades que ha afrontado el centro en los últimos años?
- 0.3 ¿Destacarías algún suceso clave?
- 0.4 ¿Qué cambios deberían introducirse para continuar el proceso de mejora de este centro?
- 0.5 ¿Cuáles son las características del personal del centro (edad, experiencia, etc.)? ¿Hay estabilidad?
- 0.6 ¿Cómo es la relación con la Administración?

1. FUNCIONES DE LIDERAZGO

- 1.1 ¿Cómo valoras la organización y gestión en este centro? ¿Cómo es? ¿Cuál es su grado de sistematización? ¿Existen medidas que potencien, desde el centro, la participación femenina en la gestión?
- 1.2 ¿Cómo se gestiona el tiempo en el centro (entre clases, reuniones...)?
- 1.3 ¿Cómo valoras el sistema de coordinación del centro? ¿A nivel interno? ¿A nivel externo? ¿intra e inter-etapas?
- 1.4 ¿Qué dificultades de gestión u organización destacarías?
- 1.5. ¿Cómo valoras el funcionamiento de la dirección?
- 1.6. ¿Cuáles con las características del equipo directivo del centro? (composición, participación de mujeres y estabilidad). ¿Cómo se eligen? ¿Se pide algún tipo de formación específica?
- 1.7. ¿Conoces el proyecto de Dirección? ¿Cómo lo valoras?
- 1.8. ¿Cuál es el estilo de liderazgo que ejerce la dirección? ¿Existen otros tipos de liderazgo en el centro además del de la dirección? ¿Cuáles (pedagógico, de gestión, burocrático...)? ¿Cuáles son las cualidades y características de las personas líderes (trabajan de forma colaborativa, se implican e intentan que otros/as se impliquen,...)?
- 1.9. ¿Existe un consenso y/o dificultades importantes entre la dirección y el profesorado en el liderazgo o “reparto del poder”?

Anexo 4. Guion para la Entrevista al Equipo Directivo

0.- PERCEPCIÓN GENERAL, CONTEXTO Y EVOLUCIÓN DEL CENTRO EN LOS ÚLTIMOS AÑOS

0.1. ¿Les ha sorprendido que su centro se encuentre entre los centros seleccionados?

0.2. ¿Cuál creen que es el motivo por el que el centro obtiene estos resultados?

1.- FUNCIONES DE LIDERAZGO

1.1. ¿Qué funciones y tareas ejerce el equipo directivo y cuánto tiempo le dedica a cada una de ellas?

1.2. ¿Cuáles son las principales dificultades de gestión y organización del centro?

1.3. ¿Existe en el centro algún modelo de calidad para la gestión y evaluación de los procesos?

1.4. ¿Existe un protocolo de acogida al profesorado nuevo?

1.5. ¿Cómo es el aprovechamiento del tiempo lectivo y la puntualidad?

1.6. ¿Existe un programa de actividades extraescolares?

1.7. ¿Qué tipos de coordinaciones internas, verticales y horizontales, existen en el centro? ¿La coordinación entre el profesorado es sistemática? ¿Está incluida en el horario?

1.8. ¿Qué coordinaciones externas se realizan?

1.9. ¿Cuáles son los objetivos de la coordinación (Transmisión de información, organización de actividades comunes, sobre aspectos curriculares, metodológicos o de evaluación,...)?

1.10. ¿Cuáles son las dificultades para coordinarse?

1.11. ¿Qué valoración hace de las coordinaciones?

1.12. ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo la dirección del centro? ¿Cuántos años ha ejercido como profesor o profesora? ¿Cuál es su titulación?

1.13. ¿Qué personas forman el equipo directivo del centro? ¿Cuántos hombres y mujeres? ¿Qué cargo ejercen? ¿Cuáles son los criterios para nombrar al equipo directivo?

1.14. ¿Han recibido formación específica sobre cómo ejercer la Dirección del centro?

1.15. ¿Cómo se toman las decisiones?

1.16. ¿Cuáles son las metas del equipo directivo? ¿Cómo es la comunicación?

1.17. ¿Qué destaca de su labor como equipo directivo? (impulso y gestión de proyectos de mejora, gestión de la formación del profesorado, procesos de evaluación del alumnado y del centro, delegación de responsabilidades, implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje,...).

1.18. ¿Cuál es el grado de satisfacción con las siguientes tareas?:

o Trabajo en equipo del equipo directivo, delegación de responsabilidades.

o Fomento de la participación de la comunidad educativa.

o Impulso y gestión de proyectos de mejora.

o Comunicación de los objetivos del centro.

o Implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

o Impulso de la formación del profesorado.

o Implicación en los procesos de evaluación del alumnado y del centro.

o Actitud de transparencia en las decisiones.

o Formas de abordar los conflictos.

1.19. ¿Qué dificultades se encuentra a la hora de realizar su labor?

1.20. ¿Existe un proyecto de dirección de centro?

1.21. ¿Existen otros liderazgos además del de la dirección en el centro? ¿Cuáles?

Anexo 5. Cuestionario a Profesorado

Valora de 0 a 10, en qué medida... / Otik 10era baloratu zer neurrian...

DATOS PERSONALES/DATU PERTSONALAK:

Género: mujer/emakumea hombre/gizona ez bata ez bestea/ni lo uno ni lo otro

Edad:

Años de experiencia como docente:

Años de experiencia en el centro escolar:

1. En este centro se pierde mucho tiempo en tareas burocráticas y/o en reuniones no productivas. / Ikastetxe honetan denbora asko galtzen da zeregin burokratikoetan edota alferrikako bileretan.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. En las aulas se aprovecha el tiempo al máximo. / Ikasgeletan denbora osoa aprobetxatzen da.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. Al profesorado nuevo se le acoge y apoya en su labor docente. / Irakasle berriei harrera egin eta laguntza ematen zaie irakaskuntza lanean.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. El profesorado participa en la gestión y organización del centro. / Irakasleek ikastetxearen antolaketan eta kudeaketan parte hartzen dute.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

5. Cuando he tenido dificultades he recibido apoyo. / Zailtasunak izan ditudanean laguntza jaso dut.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6. Existen dificultades importantes de coordinación en el centro. / Ikastetxean zailtasun nabarmenak daude koordinazioari dagokionean.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7. Los cargos de gestión se reparten proporcionalmente entre hombres y mujeres. / Kudeaketa karguak proportzioz banatzen dira emakumeen eta gizonen artean.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

8. El equipo directivo ejerce adecuadamente sus funciones. / Zuzendaritza taldeak egoki betetzen ditu bere zereginak.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

9. El equipo directivo delega tareas y responsabilidades. / Zuzendaritza taldeak eskuordetzen ditu zereginak eta erantzukizunak.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

10. El equipo directivo apoya y promueve las iniciativas del profesorado. / Zuzendaritza taldeak irakasleen ekimenak bultzatu eta sustatu egiten ditu.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

11. Siento una gran implicación y sentimiento de pertenencia con este centro. / Ikastetxe honetan inplikazio handia dut eta bertakoa sentitzen naiz.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

12. El equipo directivo estimula la capacidad de liderazgo del profesorado. / Zuzendaritza taldeak irakasleen lidergo gaitasuna suspertzen du.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Gracias por tu atención. / Eskerrik asko zure arretagatik.

**AUTORIZACIÓN DE LA PERSONA RESPONSABLE DEL CENTRO
ESCOLAR PARA LA PARTICIPACIÓN EN EL PROYECTO**

Mediante este documento doy mi autorización para que el centro participe en el proyecto **Comunicación y liderazgo en educación primaria en la Comunidad Autónoma Vasca**, cuya investigadora principal es la doctoranda Kontxi Lopez Saenz del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la UPV/EHU.

Autorizo a la persona responsable de la investigación a que realice los grupos de discusión con familias, alumnado y profesorado en las instalaciones del centro o vía internet en los días y hora acordados, y a que se pasen los cuestionarios. El centro colaborará en la recogida de la información y en el reclutamiento de las personas informantes (profesorado, alumnado y familias).

Nombre del centro escolar: CEIP ONDARRETA HLHI
Responsable del centro: MAITE PETRIKORENA

Firma:



Lugar y fecha: Andoain, a 6 de noviembre de 2020

Fecha y hora en la que se desarrollarán los grupos de discusión:

- Profesorado: 16 de noviembre (15:30)
- Alumnado: 12 de noviembre (10:00)
- Familias: 19 de noviembre (15:00) y 20 de noviembre (11:15)

INCLUIR EL LOGO DEL CENTRO



Anexo 7. Ikasleentzako Galdetegia

Aukeratu 0-tik 10-era, 0 (ezer) eta 10 (guztiz) dela, 4., 5., 7., 10. eta 11. galderetan izan ezik zure hitzekin adierazi behar duzula:

DATU PERTSONALAK:

Neska naiz Mutila naiz Ez bata ez bestea

Adina:

Ikasmaila: Lehen Hezkuntza 4. Lehen Hezkuntza 5. Lehen Hezkuntza 6.

1. Gustora nago nire ikastetxean.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. Eskola orduak ahalik eta gehienaprobetxatzen ditugu.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. Harremana dut eskolako zuzendariarekin edo zuzendaritza taldearekin.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. Azaldu adibide batekin zuzendariarekin egon zaren egoeraren bat.

5. Nolakoa da zuzendaria? Zer eginbeharrak ditu eskolan?

6. Nire gurasoak eta irakaslea elkartzen direnean egoten naiz bilera horietan?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7. Zer esaten duzu edo esatea gustatuko litzaizuke bilera horietan?

8. Nire ikasketei buruz esan behar dudana kontuan izaten dute irakasleek.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

9. Eskolako erabakietan partehartzen dut.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

10. Nola?

11. Laguntza behar duzunean norengana jotzen duzu eskolan?

Eskerrik asko zure arretagatik!

Anexo 8. Cuestionario a Familias

Indica de 0 (nada) a 10 (totalmente) tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, excepto en las preguntas 6. que has de elegir una de las opciones, y en la 11. que has de escribir. Gracias por tu colaboración.

DATOS PERSONALES

Género: soy mujer soy hombre ninguno de los anteriores

Edad:

Curso de hija o hijo: 4º de primaria 5º de primaria 6º de primaria

Género de su hija o hijo: es chica es chico ninguno de los anteriores

1. En la comunicación con el centro escolar mis opiniones, demandas y sugerencias son escuchadas y se entabla una conversación.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. Las familias nos implicamos en actividades del centro (charlas, excursiones, deportes...)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. Las familias estamos implicadas en la elaboración del plan educativo del centro.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. Las familias participamos en la toma de decisiones del centro.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

5. Mi hijo o hija acude a las reuniones individuales que hacemos con su tutora o tutor.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6. ¿Cuál es tu postura ante el centro educativo?:

- Estoy de acuerdo con la labor de la escuela y trabajo junto con su profesorado en el proceso educativo y de aprendizaje de mi hija o hijo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Participo en la medida en que se me indica desde el centro escolar. Acepto sus sugerencias.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Considero que el centro escolar al que acude mi hija o hijo me ofrece un servicio del cual yo soy cliente.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Si el centro escolar no responde a mis exigencias o expectativas le cambio de centro.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7. Considero que el centro se adapta a nuestras necesidades.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

8. Estoy satisfecha o satisfecho con el centro escolar.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

9. Estoy satisfecha/o con su estilo de dirección.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

10. El equipo directivo apoya y promueve las iniciativas de las familias.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

11. Describe cómo es el equipo directivo y qué funciones realiza.

12. Observo que existen dificultades importantes de coordinación en el centro.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

13. Cuando he tenido dificultades he recibido apoyo por parte del centro escolar.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

14. Siento una gran implicación y sentimiento de pertenencia con este centro.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Gracias por tu atención.

Anexo 9. Protocolo y Guion de los Grupos de Discusión

Protocolo grupo de discusión con profesorado, alumnado y familias.

Saludo inicial:

- Agradecimiento por disponibilidad y por acceder a participar en este grupo de discusión.
- Presentación de los miembros del equipo de la UPV-EHU.
- Presentación breve de la investigación:
- Objetivo de la investigación: conocer cómo es el liderazgo del equipo directivo en el centro.
- Utilidad de la investigación: Desarrollar buenas prácticas en lo relativo al liderazgo escolar, para poder trasladarlas a otros centros de educación primaria de la CAV.
- Colaboración solicitada al Centro.
- Finalidad sesión: Recoger vuestras experiencias, puntos de vista, opiniones y formas de actuar a este respecto.

Breve explicación técnica:

El grupo de discusión (o grupo focal) es una técnica de investigación que consiste en que un grupo de personas con gran conocimiento y experiencia en un tema discuten libremente sobre diferentes aspectos de este.

El tiempo es limitado: no más de 70-75 minutos que sumados a esta introducción son los 90 previstos.

Todo el mundo ha de tener la oportunidad de expresarse, os rogamos sinceridad y brevedad. Nuestro papel será el de recoger vuestras intervenciones y velar por que la discusión se lleve a cabo según estos principios.

Confidencialidad y permiso para grabar

De entrada, os garantizamos la absoluta confidencialidad de todo lo que aquí se diga o comente. En su caso, la información obtenida se podrá usar en informes, pero redactada de forma que nunca se pueda identificar a ningún centro ni a ningún informante, de acuerdo con la normativa de protección de datos de la UPV/EHU.

Cada participante firma un consentimiento informado.

Pero para poder recoger fielmente todas vuestras intervenciones, os pedimos permiso para grabar el audio de esta sesión.

Si alguien lo solicitara para una intervención específica, dejaríamos de grabar. *(No suele ocurrir, pero no dar mucho pie a que alguien se niegue desde el principio a la grabación).*

Inicio grupo de discusión

Breve presentación de cada uno de los participantes.

Ronda inicial (aquí se elabora el mapa de participantes).

PREGUNTAS GRUPOS DISCUSIÓN

PROFESORADO

Liderazgo:

1. ¿Cómo es el liderazgo en la escuela?

Nolakoa da eskolako lidergoa?

2. ¿Qué destacarías de éste?

Zer aipatuko zenuke honen inguruan?

3. ¿De qué maneras formas parte de la toma de decisiones?

Nola hartzen duzu parte eskolako erabakietan?

4. ¿Pensáis que hay relación entre el tipo de liderazgo, la organización escolar y los resultados académicos del alumnado?

Lidergo, eskola antolakuntza eta ikasleen emaitza akademikoen artean harremana dagoela uste duzue?

5. ¿Qué esperan las familias de este centro?

Familiak ze espero dute eskola honengandik?

6. ¿Incluís al alumnado en las reuniones que hacéis con sus familias?

Ikaslea egoten al da bere gurasoekin egiten dituzuen bileretan?

7. ¿Cómo es el director o la directora de la escuela? ¿Qué hace? Nolakoa da eskolako zuzendaria? Zer egiten du?

8. ¿Ha quedado algo importante sin tratar?

Zerbait garrantzitsua hitz egin gabe gelditu da?

ALUMNADO

Liderazgo:

1. ¿Conocéis al director o directora de la escuela? ¿Qué hace? ¿Habéis hablado alguna vez con él o ella? ¿Cómo es?

Eskolako zuzendaria ezagutzen al duzue? Zer egiten du? Berarekin hitz egin al duzue? Nolakoa da?

2. ¿Cómo es el liderazgo en la escuela?

Nolakoa da eskolako lidergoa?

3. ¿Qué destacarías de éste?

Zer aipatuko zenuke honen inguruan?

4. ¿De qué manera participáis en la toma de decisiones de la escuela? ¿Os gustaría hacerlo? ¿Cómo?

Nola eskuhartzen duzue eskolako erabakietan? Gustatuko al litzaizueke eskolan erabakiak hartzea? Nola?

5. ¿Pensáis que hay relación entre el tipo de liderazgo, la organización y vuestros resultados escolares?

Lidergo, eskola antolakuntza eta emaitza emaitza akademikoen artean harremana dagoela uste duzue?

6. ¿Estáis en las reuniones que vuestro padre/madre hace con vuestra tutor/a? ¿Os preguntan vuestra opinión y tomáis compromisos con vuestros estudios?

Zuen gurasoek irakaslearekin egiten dituzten bileretan egoten al zara? Zuen iritzia galdetzen dizute eta zuen ikasketekiko konpromisuak hartzen dituzue?

7. ¿Ha quedado algo importante sin tratar?

Zerbait garrantzitsua hitz egin gabe gelditu da?

FAMILIAS

Liderazgo:

1. ¿Cómo es el liderazgo en la escuela?

Nolakoa da eskolako lidergoa?

2. ¿Qué destacarías de éste?

Zer aipatuko zenuke honen inguruan?

3. ¿De qué maneras formas parte en la toma de decisiones?

Nola eskuhartzen duzu eskolako erabakietan?

4. ¿Pensáis que hay relación entre el tipo de liderazgo, la organización escolar y los resultados académicos del alumnado?

Lidergo, eskola antolakuntza eta ikasleen emaitza akademikoen artean harremana dagoela uste duzue?

5. ¿Cuál es el papel de las familias en la relación con el centro escolar?

Zein da familien lekua eskolarekin duen harremanean?

6. ¿Tu hijo/a está en las reuniones que hacéis con el tutor/a?

Zuen seme/albak egoten al dira irakaslearekin egiten dituzuen bileretan?

7. ¿Cómo es el director o la directora de la escuela? ¿Qué hace? Nolakoa da eskolako zuzendaria? Zer egiten du?

8. ¿Ha quedado algo importante sin tratar?

Zerbait garrantzitsua hitz egin gabe gelditu da?

Agradecimiento, despedida y cierre.